

Lange, Silke; Frommberger, Dietmar

Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 113-128. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Lange, Silke; Frommberger, Dietmar: Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse - In: Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 113-128 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184208 - DOI: 10.25656/01:18420

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184208>

<https://doi.org/10.25656/01:18420>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried
Susan Seeber
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

©2017 Verlag Barbara Budrich , Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2141-2 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1131-4 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhaltsverzeichnis

Vorwort..... 7

Teil I: Überlegungen zum disziplinären Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Karin Büchter

Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematizierungen – Rückblick und Ausblick..... 11

Matthias Söll

Orientierungspotenziale des Basiscurriculums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die disziplinäre Binnen- und Außenlegitimität.... 29

Teil II: Berufliche Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung

Christoph Helm, Jacqueline Netzthaler und Bettina Kreuzer

Kooperatives Lernen im kaufmännischen Unterricht. Eine Netzwerkanalyse zu sozial-konstruktivistischen Lerntheorien 43

Manuela Niethammer und Anke Langner

Inklusion als fachdidaktischer Anspruch 63

Svenja Ohlemann und Katja Driesel-Lange

Individuelle Begleitung beruflicher Entwicklung: Kompetenzförderung anhand von Lernstilen..... 79

Mandy Hommel, Bärbel Fürstenau, Claudia Leopold, Héctor Ponce und Mario López

Beitrag von Banken-Webseiten zur Entwicklung der Finanzkompetenz potentieller Darlehensnehmer/innen über Baufinanzierungen 97

Teil III: Hochschul- und Lehrerbildungsforschung

Silke Lange und Dietmar Frommberger

Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse..... 113

Heike Jahncke und Karina Kiepe
Handlungsempfehlungen aus dem Einsatz und der Evaluation eines
Tagungsportfolios im Rahmen der Lehrerbildung 129

Julia Warwas und Andreas Rausch
Unterrichtliche Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften an
Beruflichen Oberschulen – eine fächervergleichende Analyse..... 143

Christian Schmidt
Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung
studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase
am Beispiel der Universität Kassel 159

Teil IV: Schulentwicklungsforschung

*Marc Casper, Bernadette Dilger, Frederik Fischer, Katharina Fütterer,
Nicole Naeve-Stoß und Tade Tramm*
Entwicklung beruflicher Schulen im regionalen Verbund 171

Herausgeberschaft..... 185

Autorinnen und Autoren 185

Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse

Silke Lange und Dietmar Frommberger

1. Einleitung

In der universitären Lehramtsausbildung in Deutschland sind schulische Praxisphasen etabliert. Umfang, Rahmenbedingungen und Ausgestaltung dieser werden unter dem Stichwort „Praxisbezug“ vielfach und kontrovers diskutiert. Insbesondere durch die Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen wurde die Debatte um die schulische Praxis im Studium wieder vermehrt in den Fokus gerückt (vgl. Gröschner et al. 2013; Weyland 2014). Der Wert der schulpraktischen Phasen wird dabei per se als unbestreitbar aufgefasst (vgl. Hascher 2011).

Bisher liegen jedoch nur wenige belastbare Befunde über die Wirksamkeit und erfolgswirksamen Rahmenbedingungen schulpraktischer Studien vor. Zwar hat die empirische Erforschung der schulpraktischen Ausbildungsanteile im Lehramtsstudium in den letzten Jahren deutlich zugenommen,¹ dennoch ist die Reichweite der Untersuchungsergebnisse häufig auf einzelne Standorte beschränkt und es liegen nur ansatzweise standortübergreifende Befunde vor (vgl. Gröschner et al. 2015).

Den Herausforderungen im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Lehramtsstudierenden begegnen die universitären Lehrerbildungsstandorte in Deutschland mit unterschiedlichen Konzeptionen schulpraktischer Ausbildungsanteile, was sich auch auf die mangelnde Erkenntnislage zu schulpraktischer Studienanteilen und deren Gestaltung zurückführen lässt (vgl. Lange i. E.). Verschiedene Expertisen und Übersichten geben einen allgemeinen, alle Lehramtstypen umfassenden Überblick über den Stand der Reformen in der schulpraktischen Ausbildung des Lehramtsstudiums in Deutschland (vgl. u. a. Gröschner et al. 2015; Offenberg et al. 2013; Weyland 2012). Eine Übersicht über die aktuellen Schulpraxisphasenmodelle im beruflichen Lehramtsstudium liegt bisher nicht vor – obwohl die berufliche Bildung und das berufliche Lehramtsstudium durch Besonderheiten geprägt sind (vgl. u. a. Becker, Spöttl 2013). Inwieweit diese Besonderheiten des

1 Einen Überblick über das mittlerweile florierende Forschungsfeld geben u. a. Besa & Bücher (2014), Hascher (2012a, 2012b) sowie Weyland (2014).

beruflichen Lehramts(-studiums) sich in diesen Konzepten widerspiegeln, lässt sich derzeit nicht erörtern. Auch ist nicht klar, welche Gestaltungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen das Lernen in schulpraktischen Studienphasen umrahmen und unterstützen.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen sind zunächst Untersuchungen notwendig, die sich auf strukturelle Aspekte beziehen und grundlegende Konzepte der schulpraktischen Ausbildung in der ersten Phase identifizieren (vgl. Gröschner et al. 2015, 646). Eine solche Untersuchung wird im vorliegenden Beitrag vorgestellt. Ziel der Untersuchung ist es, die an den einzelnen Standorten des beruflichen Lehramtsstudiums implementierten Schulpraxiselemente anhand verschiedener Merkmale näher zu beschreiben. Damit schließt die Untersuchung an vorliegende Expertisen an und erweitert den Diskurs um das berufliche Lehramtsstudium. Basierend auf einer Fragebogenerhebung wird den Fragen nachgegangen, wie schulische Praxisphasen im sogenannten Lehramtstyp 5 strukturiert sind, wie die universitäre Begleitung dieser organisiert ist, in welcher Form diese Ausbildungsanteile curricular in das Studium integriert sind und inwiefern sich auf dieser Basis standortübergreifende Praxistypen identifizieren lassen.

2. Zur Kontroverse der schulpraktischen Ausbildungsanteile im Lehramtsstudium

Die Schulpraxis war und ist das „wesentliche konstitutive Ausbildungselement“ (Bennack, Jürgens 2002, 143) der Lehrerbildung. Seit der Akademisierung der Lehramtsausbildung wird über Form und Inhalt derselben diskutiert (vgl. Helsper et al. 2002). „Der Ruf nach ‚Mehr Praxis!‘ war und ist“ dabei „eines der stabilsten Elemente im älteren wie neueren Reformdiskurs“ (Terhart 2013, 5). Gleichzeitig wird die häufig marginale und isolierte Stellung der schulpraktischen Studien kritisiert, die diese zum „Stiefkind innerhalb der Lehramtsstudiengänge“ (Glumper & Wildt 2000, zit. n. Weyland 2010, 6) werden ließ. Dies spiegelt sich auch im Erkenntnisstand zu den schulpraktischen Ausbildungsanteilen im Lehramtsstudium wider. Erst in den letzten Jahren hat die Erforschung der Wirksamkeit schulischer Praxisphasen zugenommen, nachdem „die Qualität berufspraktischer Ausbildung lange Zeit unhinterfragt blieb“ (Hascher 2011, 12). Der Blick auf die empirische Befundlage zur Wirksamkeit schulpraktischer Studien rät zur Bescheidenheit, „was die Erwartungen an das Lernpotential von Praktika [...] angeht“ (Hascher 2006, 145). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass sich in Praktika sowohl erwünschte als auch unerwünschte Entwicklungen vollziehen, und offerieren vielseitige Prolegomena (Hascher 2006, 2012a).

Die Begriffe Praxis, Praxisbezug, schulpraktische Ausbildung etc. werden dabei sowohl in der Literatur als auch im Alltagsbewusstsein nicht einheitlich verwendet (vgl. Schubarth et al. 2012a, 52). Die Formen von Praxisbezügen differenzieren in den Studiengängen: Sie reichen von forschungsorientierten Zugängen, in denen die Praxis zum Forschungsgegenstand wird (Praxisforschung), über lehr- und dialogorientierte Zugänge, bei denen die Praxis als Thema der Lehre bzw. des Dialogs aufgenommen wird, bis hin zu den eigentlichen Praktika, in denen neben dem Studium Arbeitserfahrungen an zukünftigen Arbeitsorten gesammelt werden (vgl. Bargel 2012, 37; Schubarth et al. 2012a, 52). Die schulpraktischen Studien, wie sie von der KMK (2005, 3) bereits für das Bachelorstudium gefordert werden, werden i. d. R. als Praktika im eigentlichen Sinn, also Erfahrungsraum am zukünftigen Arbeitsort berufsbildende bzw. berufliche Schulen, aufgefasst und untersucht. Für die Bezeichnung dieser Ausbildungsanteile werden verschiedene Termini genutzt, die jedoch vielfach einen Bezug zum Praktikum und zum Lernort Schule ausdrücken (vgl. Lange i. E.). Darunter fallen bspw. Termini wie schulische Praxisphasen, schulische Praxis, schulische Studien, schulpraktische Ausbildung, Schulpraxis, Praktikum etc., die im Beitrag synonym verwendet werden.

Die vorliegenden Befunde zu den schulpraktischen Ausbildungsanteilen im Studium sind insgesamt sehr heterogen: Es zeigt sich, dass die Praxisphasenmodelle eng an die an der Hochschule jeweils vorherrschenden Lehrerbildungsmodelle geknüpft sind, die zwischen und auch innerhalb der Bundesländer variieren (vgl. zusammenfassend Gröschner et al. 2015, 642). Dabei verfolgen die schulpraktischen Studien unterschiedliche Zielsetzungen, die u. a. durch die Platzierung im Studienverlauf (vgl. Gröschner et al. 2015, 643) und unterschiedliche Organisationsformen (vgl. Schubarth et al. 2012b, 138) erreicht werden sollen. Bisher fehlen jedoch weitergehende empirische Studien, die die Platzierung im Studienverlauf und die Organisationsform von schulischen Praktika insbesondere im Hinblick auf deren Wirksamkeit in den Blick nehmen (vgl. Gröschner et al. 2015, 644). Erste Befunde zeugen jedoch davon, dass die Studierenden im Praktikum oftmals von einer Lernsituation zur nächsten springen, ohne dass der Lernprozess systematisch gestaltet wird (vgl. Hascher 2012a, 122). Deshalb wird der Vor- und Nachbereitung sowie der Begleitung und Betreuung der Praktikumsphasen eine besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. Hascher 2012a, 123; Schubarth et al. 2012a, 82; 2012b, 138), auch um die Aneignung unhinterfragter Praxis zu vermeiden (vgl. Hascher 2012a, 122; Holtz et al. 2013). Zur Überwindung des Problems ist die Einbeziehung und Schulung der Betreuungspersonen unabdingbar (vgl. Holtz et al. 2013). Untersuchungen, die auf die Wirksamkeit von Praxisphasen fokussieren, weisen zum Teil einen Kompetenzzuwachs der Studierenden nach, andere Untersuchungen können jedoch kaum Kompetenzverän-

derungen verzeichnen.² „Allerdings ist die Wirksamkeit bei weitem noch nicht hinreichend überprüft“ (Hascher 2012a, 123).

Trotz der heterogenen Befundlage besteht die Grundüberzeugung, dass Praxisphasen für die Professionalisierung wichtig und notwendig sind. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass über alle Lehramtstypen hinweg aktuell ein Trend zur Ausweitung der schulischen Praxisphasen zu verzeichnen ist (vgl. Offenberg, Walke 2013; Weyland 2012). Erkennbar ist dabei ein „bundeslandübergreifendes Bestreben zur Einrichtung von Praxissemestern“ (Weyland 2012, 4), das zum Teil von einer Verkürzung des Vorbereitungsstandes begleitet wird (vgl. Weyland 2014).

Pointiert zeigt sich hier die Kontroverse der schulpraktischen Ausbildungsanteile im Lehramtsstudium – Hascher (2011) spricht vom „Mythos Praktikum“. Auf der einen Seite wird der schulpraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium seit Jahrzehnten eine besondere Bedeutung zugeschrieben, andererseits haben schulpraktische Studien über lange Zeit keine strukturelle und curriculare Wertschätzung erhalten – die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sprach 1998 von einem „Randphänomen“. Zusätzlich wurde auch die Qualität der schulpraktischen Ausbildung lange Zeit nicht hinterfragt, sodass bisher nur ein spärliches Wissen über die Wirksamkeit der schulischen Praxisphasen vorhanden ist – Hascher (2011, 12) bezeichnet die Theorieentwicklung als „rudimentär“. Bisher lassen sich keine „validen Hinweise auf den optimalen Zuschnitt von Praxiselementen im Lehramtsstudium“ finden (Offenberg, Walke 2013, 40). Gröschner und Kollegen (2015) führen das vor allem darauf zurück, dass bisher nur wenige Untersuchungen vorliegen, die die strukturellen Rahmenbedingungen gezielt berücksichtigen und vergleichende Analysen vornehmen. „Zumeist liegt in den auf Praxisphasen bezogenen Wirksamkeitsuntersuchungen ein starker Fokus auf einzelnen Hochschulstandorten“ (ebd., 641).

Gleichzeitig haben viele Ausbildungsstandorte in Deutschland im Rahmen von Um- und Neustrukturierungen eine Ausweitung der schulpraktischen Ausbildungsbestandteile vorgenommen. Ergebnis der Entwicklungen sind verschiedene Modelle und Ansätze im Bundesgebiet, weshalb Weyland (2012, 50) von einem „bundesweiten Flickenteppich“ spricht.

Um die Theorieentwicklung zum Lernen in schulpraktischen Studien voran treiben zu können, ist es nach Gröschner und Kollegen (2015) jedoch unabdingbar, standortübergreifende und damit Strukturen berücksichtigende Analysen durchzuführen. Der Bedarf an empirischer Forschung zum aktuellen Stand der Reformen sowie darauf aufbauender standortübergreifender Forschung zur wirksamen Ausgestaltung schulpraktischer Ausbildungsanteile wird hier deutlich.

2 Dies lässt sich auch auf die Anlage der Untersuchungen zurückführen. Ein Teil der Untersuchungen stellen Wirksamkeitsstudien i.e.S. dar, andere arbeiten mit Kompetenzselbsteinschätzungen, um die Kompetenzzuwächse nachzuzeichnen (vgl. Hascher 2012a, 123).

3. Vorstellung der Analyse und der Ergebnisse

3.1 Untersuchungsansatz

Vergleichbare Untersuchungen basieren auf Analysen studiengangsrelevanter Dokumente (vgl. Gröschner et al. 2015; Weyland, Wittmann 2010, Weyland 2012). Im Zuge dieser Untersuchung erfolgte eine Fragebogen-Erhebung, um eine Beschreibung der schulpraktischen universitären Ausbildungsanteile zu erhalten und Schulpraxisphasenkonzepte identifizieren zu können. Einbezogen wurden dabei nur Schulpraktika. Die für das berufliche Lehramt darüber hinaus notwendige fachpraktische Tätigkeit (vgl. KMK 2016) wurde explizit nicht einbezogen. Der Fragebogen wurde vor Beginn der Untersuchung durch KollegInnen verschiedener Bundesländer getestet und kommentiert, um der Herausforderung der Validität einzelner Fragen/Items zu begegnen. Für die Erhebung wurden 62 Personen an den 51 ausbildenden Standorten in Deutschland per E-Mail angeschrieben und um Teilnahme gebeten. Bis zum 05. Juli 2016 lagen 38 Rückmeldungen von 36 Standorten vor, das entspricht einem Anteil von 70,59 %. An der Erhebung beteiligt haben sich Standorte aus 13 der 15 ausbildenden Bundesländer, Daten fehlen derzeit aus Bremen und aus Sachsen.

3.2 Rahmen der Untersuchung

Schulpraxisphasen lassen sich durch eine Vielzahl unterschiedlicher Merkmale charakterisieren (vgl. Lange i. E.). Ein Konsens über die zur Beschreibung und zum Vergleich heranzuziehenden Indikatoren zeichnet sich bisher nicht ab. Aufgrund der Heterogenität der Studiengangsstrukturen ist jedoch eine Fokussierung auf ausgewählte Aspekte unabdingbar. In der vorliegenden Untersuchung wurden vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellungen, die einleitend präzisiert wurden, die Strukturen, die Begleitung und die curriculare Einbindung der schulischen Praxisphasen fokussiert (Abbildung 1).

Auf der **strukturellen Ebene** können die Praktika hinsichtlich vielfältiger Merkmale unterschieden werden. Zunächst ist festzustellen, dass die Anzahl und die Bezeichnung sowie die Dauer der Praktika an den Ausbildungsstandorten variieren (vgl. u. a. Weyland 2012). Auch bezogen auf die institutionelle Zuständigkeit lassen sich divergente Entwicklungen beobachten. Einerseits werden Praktika in der Verantwortung der Hochschulen durchgeführt, andererseits setzen einige Bundesländer auf die Zuständigkeit der Staatlichen Seminare für die schulpraktische Ausbildung bereits während der universitären ersten Ausbildungsphase (vgl. ebd.). Auf der temporär-

strukturellen Ebene können Praktikumskonzepte darüber hinaus hinsichtlich der Organisationsform – als Blockpraktika oder semesterbegleitend angelegte Praktika (vgl. Bennack, Jürgens 2002; Gröschner et al. 2015) – und der Verortung im Studienverlauf unterschieden werden.

Abb. 1: Kategorienraster zur Beschreibung der schulischen Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium

Strukturen schulischer Praxisphasen	
<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl • Bezeichnung • Umfang 	
Begleitung schulischer Praxisphasen	
<ul style="list-style-type: none"> • Seminaristische Begleitung • Unterrichtsbesuche • Mentorenqualifizierung 	
Curriculare Einbindung schulischer Praxisphasen	
<ul style="list-style-type: none"> • Seminaristische Begleitung • Leistungsnachweise • Leistungspunkte 	<ul style="list-style-type: none"> • Benotung • Praktikumsübergreifendes Konzept

Quelle: Eigene Darstellung

Neben den strukturellen Rahmenbedingungen wird in vielen Untersuchungen die **Begleitung** schulischer Praxisphasen einbezogen, da diese als erfolgswirksames Element der schulpraktischen Ausbildung gilt (vgl. Gröschner et al. 2015; Hascher 2012a; 2012b). Vorliegende Befunde zeigen, dass die Qualität der Betreuung ein wesentlicher Einflussfaktor für das Lernen im Praktikum ist und gute Lerneffekte dann erzielt werden, wenn die Praktika systematisch durch Lehrveranstaltungen begleitet werden (vgl. ebd.). Relevante Indikatoren für die Begleitung der Schulpraktika sind daher die seminaristische Begleitung, die Unterrichtsbesuche und die Qualifizierung der schulischen Mentoren.

Auch auf der Ebene der **curricularen Einbindung** ist die Art der seminaristischen Begleitung zu berücksichtigen, da diese nicht nur Hinweise auf die Begleitung schulpraktischer Phasen liefert, sondern auch eine Form der curricularen Einbindung in die (Lehramts-)Studiengänge darstellt. Neben der seminaristischen Begleitung liefern die zu erwerbenden Leistungspunkte (als Maßstab für den Lernzeitaufwand der Studierenden), die dafür notwendigen Leistungsnachweise und die Benotung dieser Leistungen Hinweise auf die curriculare Einbindung. Weyland (2012) folgend wird auch die Abstimmung der einzelnen schulischen Praxisphasen untereinander zur curricularen Ein-

bindung gezählt, weshalb praktikumsübergreifende Konzepte als Indikatoren für die curriculare Einbettung der schulischen Praxisphasen herangezogen werden. Hierzu zählt auch das Konzept des Schulpraxissemesters. Als Schulpraxissemester wird eine mehrmonatige Praxisphase verstanden, in der sich Studierende für einen vorgegebenen Zeitraum am Lernort Schule aufhalten. Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung dieser Phase sind durch ein entsprechendes Konzept abgestimmt (vgl. Perle 1999; BaSS 2011). Eine detaillierte curriculare Bestimmung der Schulpraxisphasen über die Inhalte und gewünschten Verhaltensdispositionen in den Modulbeschreibungen kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung aus forschungspraktischen Gründen nicht berücksichtigt werden.

3.3 Darstellung und Diskussion ausgewählter Ergebnisse der Untersuchung³

Auf der **strukturellen Ebene** zeigt sich, dass die Studierenden im Bachelorstudium durchschnittlich zwei Schulpraktika ($M=1,87$, $SD=1,042$) absolvieren. Diese finden vorwiegend in Blockform statt (88,37 %) und dauern im Durchschnitt 3,78 Wochen ($SD=0,989$). In der gesamten Bachelorphase absolvieren die Studierenden Schulpraktika im Umfang von insgesamt durchschnittlich 5,56 Wochen ($SD=2,256$).

Im Masterstudium sind die Studierenden im Durchschnitt für ein Praktikum ($M=1,38$, $SD=0,609$) in der Schule. Der Anteil der semesterbegleitenden Praktika ist in der Masterphase mit 29,27 % etwas höher als in der Bachelorphase, liegt jedoch noch immer unter dem Anteil der Blockpraktika. Die Praktika weisen im Durchschnitt einen Umfang von 7,94 Wochen ($SD=7,124$) auf. Insgesamt verbringen die Studierenden in der Masterphase durchschnittlich 10,21 Praktikumswochen in der Schule, wobei die Standardabweichung mit 11,72 Wochen sehr hoch ausfällt, was sich durch die Differenz der Konzepte erklären lässt: Praxissemester sind darauf ausgelegt, dass die Studierenden über einen längeren Zeitraum an der Schule sind, andere Konzepte setzen dagegen auf mehrere und kürzere Praktikumsphasen.

Über Bachelor und Master hinweg absolvieren die Studierenden zwischen einem und sieben, im Durchschnitt drei Schulpraktika, wobei im Bachelor durchschnittlich mehr Schulpraktika vorgesehen sind, als im Masterstudium. Im Vergleich beider Studienphasen zeigt sich, dass die Studierenden im Bachelor häufiger, gleichzeitig aber auch kürzer an der Schule sind, als dies im Masterstudium der Fall ist. Insgesamt ist insbesondere bezogen auf den Um-

3 In diesem Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Für weitergehende Auswertungen sei auf Lange (i.E.) verwiesen. Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die durchgängige Nutzung von Bachelor- bzw. Grundstudium und Master- bzw. Hauptstudium verzichtet. Stattdessen wird überwiegend von Bachelor- und Masterstudium gesprochen, da alle Standorte, zu denen Daten vorliegen, auf eine konsekutive Ausbildung umgestellt haben.

fang der schulpraktischen Ausbildungsanteile eine deutliche Heterogenität auf der strukturellen Ebene festzustellen. Die Diversität der Praxisphasenkonzepte wird noch deutlicher, wenn zusätzlich die Bezeichnung dieser Studienanteile (vgl. Lange i. E.) und die institutionelle Zuständigkeit betrachtet werden. Für letztere stellte Weyland (2012) fest, dass die Verantwortung fast durchweg bei den Hochschulen läge, gegenläufige Entwicklungen aber zu beobachten seien. Im beruflichen Lehramtsstudium scheinen diese gegenläufigen Entwicklungen an Fahrt aufgenommen zu haben – vier Jahre später ist festzustellen, dass insbesondere in der Masterphase die Staatlichen Seminare eine große Verantwortung in der schulpraktischen Ausbildung im Studium übernehmen.⁴

Die dargestellte Heterogenität der Struktur der Schulpraxisphasenkonzepte im beruflichen Lehramtsstudium schließt an vorliegende Untersuchungen an (vgl. u. a. Weyland 2010; 2012) und spiegelt deutlich die mangelnde empirische Befundlage hierzu wider. Bezogen auf den Umfang der Praxisphasen wird die Diversität der Konzepte besonders deutlich. Dies ist nicht verwunderlich, da auf der einen Seite der schulpraktischen Ausbildung eine hohe Wirksamkeit zugeschrieben wird und häufig längere Praxisphasen im bildungspolitischen Kontext gefordert werden (vgl. u. a. Terhart 2013; Weyland 2014), andererseits vorliegende empirische Befunde den Vorteil der längeren Praxisphasen nicht unterstreichen. Einzeluntersuchungen stellten „bedenkliche Negativentwicklungen bei den Studierenden mit langen schulpraktischen Ausbildungsanteilen [fest, Anm. d. Autoren]. Es verschlechtern sich sowohl ihre Berufsmotivation als auch ihre Haltung gegenüber dem Lehrerberuf als Profession“ (Hascher 2012a, 116). Und auch die subjektive Bewertung der Praxisphasen fällt mit zunehmender Praxiserfahrung kritischer aus (vgl. ebd.).

Auch bezogen auf die Organisationsform liegen bisher wenige Forschungsbefunde vor. Erste Untersuchungen haben für das Lehramt an Gymnasien keine bzw. nur geringe Unterschiede in den wahrgenommenen Lehrerträgen von Block- und semesterbegleitenden Praktika festgestellt (vgl. Gröschner et al. 2015). Insbesondere hier könnte sich jedoch eine Besonderheit des beruflichen Lehramtes – der Turnusunterricht – niederschlagen. Vor diesem Hintergrund bieten sich lehramtsspezifische Untersuchungen an. Verdeutlicht an diesen Beispielen zeigen sich auf der strukturellen Ebene durchaus Forschungsbedarfe, deren Umsetzung durch eine standortübergreifende Herangehensweise befruchtet würde.

Auf der Ebene der **Begleitung schulischer Praxisphasen** wurden u. a. die seminaristische Begleitung und die Mentorenqualifizierung untersucht. Unter der seminaristischen Begleitung wurden sowohl vor- und nachbereitende als auch begleitende Lehrveranstaltungen subsummiert. Die Auswer-

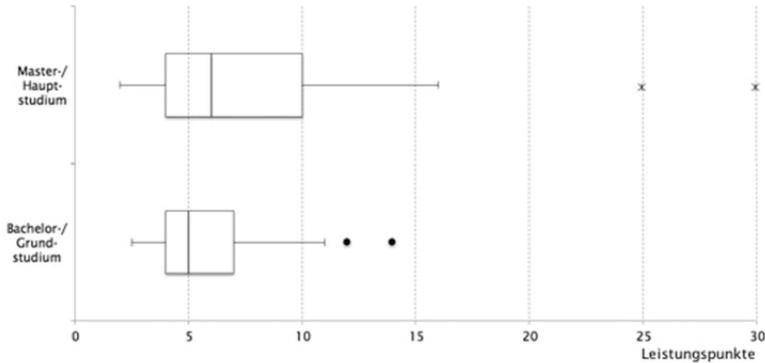
4 Gefragt und ausgewertet wurde, ob jeweils Vor-, Begleit- oder Nachbereitungsseminare von den Staatlichen Seminaren gestaltet und durchgeführt werden.

tung der Daten nach der seminaristischen Begleitung ergab, dass der Großteil der Praktika begleitet durch Seminare stattfindet. Nur 16,33 % der Praktika im Bachelor und 2,22 % der Praktika im Master finden ohne seminaristische Begleitung statt. Für die Mehrzahl der Praktika (77,55 % im Bachelor und 84,44 % im Master) werden Vorbereitungsseminare durchgeführt. Der Anteil an Begleit- und Nachbereitungsseminaren ist etwas geringer, insbesondere im Bachelorstudium. Die seminaristische Begleitung ist für die Kompetenzentwicklung der Studierenden von besonderer Bedeutung, das zeigen mehrere Studien (vgl. u. a. Weyland 2014). Auch Studierende schätzen den Praxisbezug der Praktika höher ein, wenn diese eng mit Lehrveranstaltungen verbunden und professionell vor- und nachbereitet sind (vgl. Gröschner, Schmitt 2010).

Neben der institutionellen Begleitung ist die Betreuung in der Schule ein wesentlicher Einflussfaktor für die Wirksamkeit der schulischen Praxisphasen (vgl. Weyland 2014). Viele Hochschulen (n=14) qualifizieren die MentorInnen in Weiterbildungs- und Zertifikatskursen gezielt für ihre Rolle im Schulpraktikum. Hochschulen in Berlin und Bayern geben an, ihr Angebot um Weiterbildungsstudiengänge für MentorInnen erweitert zu haben. Diese Informationen sind jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da einige Standorte auch explizit darauf hinwiesen, dass die tatsächlichen MentorInnen an den Schulen die Angebote nicht durchlaufen haben müssen, um PraktikantInnen betreuen zu können. Ebenso viele Standorte gaben jedoch an, keine formale Qualifizierung durchzuführen. Dies ist insofern verwunderlich, da die besondere Rolle der MentorInnen im Schulpraktikum bereits empirisch nachgewiesen werden konnte (vgl. Gröschner et al. 2013; Hascher 2012a). Bach und Kollegen (2014) verwiesen auf die Vielzahl der Aufgaben und Funktionen, die die Lehrkräfte in der Rolle als MentorIn ohne eine derartige Ausbildung nicht so wahrnehmen könnten, dass ein erfolgreicher Kompetenzerwerb stattfinden könne. Dennoch ist das wissenschaftliche Interesse an den MentorInnen bisher gering.

Zuletzt sollen ausgewählte Ergebnisse auf der Ebene der **curricularen Einbindung** dargestellt und diskutiert werden. Neben der Präsenz in der Praktikumschule haben die Studierenden im Praktikum oftmals weitere Aufgaben und Arbeitsaufträge zu erledigen. Dazu zählen Praktikumsberichte und Portfolios sowie Unterrichtsentwürfe, Studienaufträge und –projekte, Präsentationen sowie Gespräche mit DozentInnen und MentorInnen. Dafür bekommen die Studierenden zwischen zwei und 30 Leistungspunkte. In Abbildung 2 ist zu erkennen, dass die Spannweite der Leistungspunkte zwischen Bachelor- und Masterphase stark differenziert. Im Bachelorstudium erhalten die Studierenden im Mittel 5,88 Leistungspunkte, im Masterstudium 8,83 Leistungspunkte für Studienleistungen im Rahmen des Praktikums.

Abb. 2: Curriculare Einbindung (Leistungspunkte)



Quelle: Eigene Darstellung

Die Spannweite der vergebenen Leistungspunkte ist im Master deutlich höher als in der Bachelorphase. Der Interquartilabstand, also die Boxlänge, in der die mittleren 50 % aller Werte liegen, beträgt im Bachelor drei Leistungspunkte und im Masterstudium sechs Leistungspunkte. Die Ausreißer im Bachelor liegen sehr nah am oberen Whisker,⁵ im Master sind Extremwerte⁶ zu verzeichnen, die sehr weit vom oberen Whisker entfernt liegen. Wird ausschließlich die Anzahl der vergebenen Leistungspunkte als Maß für die curriculare Wertschätzung der Praktika herangezogen, muss geschlussfolgert werden, dass die vielfach kritisierte Randständigkeit der schulpraktischen Ausbildungsanteile nicht flächendeckend vorhanden ist, sondern die curriculare Wertschätzung sehr stark differenziert. Unabhängig davon ist die Frage berechtigt, ob eine höhere curriculare Wertschätzung tatsächlich einen höheren Kompetenzerwerb nach sich zieht. Eine Frage, die auf Basis von standortbezogener Forschung sicherlich nicht zu beantworten ist, sondern standortübergreifender Forschung bedarf.

Ein weiterer Indikator für die Integration der Praktika in die theoretischen Studien ist für Weyland (2012, 5) die „curriculare Abstimmung in Bezug auf die einzelnen schulischen Praxisphasen“ untereinander. In der Bachelorphase sind 43,75 % der Praktika in ein praktikumsübergreifendes Konzept (einschließlich Schulpraxissemesterkonzept) eingebunden, in der

5 Als Whisker werden die von der Box abgehenden, T-förmigen Linien bezeichnet, deren Länge maximal das 1,5-fache des Interquartilabstandes, also der Boxlänge, beträgt. Der Whisker endet genau an dem Punkt, an dem sich der letzte Wert befindet, der nicht weiter als 1,5 Quartilabstände vom ersten (unteren) bzw. dritten (oberen) Quartil entfernt liegt.

6 Extremwerte sind Werte, die mehr als drei Interquartilabstände vom Median entfernt liegen.

Masterphase ist der Anteil mit 56,25 % etwas höher.⁷ Nur zehn Standorte gaben an, weder im Bachelor noch im Master ein praktikumsübergreifendes Konzept implementiert zu haben. Vorreiter der praktikumsübergreifenden Konzepte ist im Masterstudium das Schulpraxissemester, welches an 35,38 % der Standorte eingeführt ist. Welchen Mehrwert die praktikumsübergreifenden Konzepte, allen voran das Schulpraxissemesterkonzept, in der Ausbildung des beruflichen Lehramtes mit sich bringen, müssen künftige Untersuchungen zeigen. In Nordrhein-Westfalen resümierten Rexing und Klitze (2015) beispielsweise durchaus heterogene organisatorische Probleme und Herausforderungen des Schulpraxissemesters, wie beispielsweise die Differenzen zwischen Schuljahr und Semester sowie Vermittlungs- und Zuteilungsprobleme, die durch die Vielfalt des Angebotes an berufsbildenden Schulen verstärkt werden.

Im letzten Schritt der Auswertung erscheint es zunächst sinnvoll, die festgestellte Komplexität der schulpraktischen Ausbildungsmodelle **durch Typenbildung** zu reduzieren. Eine Typologisierung der Modelle erleichtert die Vergleichbarkeit der Standorte, was nach Weyland (2012) einerseits positive Auswirkungen auf die Mobilität der Studierenden haben kann und nach Gröschner und Kollegen (2015) andererseits die Wirksamkeitsforschung bereichern kann, da Evaluationen standortübergreifend mit typologisch ähnlichen Referenzmodellen durchgeführt werden können.

Zur Bildung der Typen in Anlehnung an Gröschner und Kollegen (2015) wurden die Merkmale Umfang und Leistungspunkte herangezogen und ins Verhältnis gesetzt. Das als relativer Workload bezeichnete Verhältnis gibt an, wie hoch der Workload je Praktikumswoche ist. Im Ergebnis konnten drei Typen identifiziert werden:

Typ 1: Standorte, die Praktika einem vergleichsweise hohen Workload je Praktikumswoche, vorhalten. Die Praktikumsphasen dieser Standorte sind durch wenige, relativ kurze Praktika gekennzeichnet. Der Schwerpunkt der Praktika liegt, sowohl bezogen auf den Umfang als auch bezogen auf die Leistungspunkte der Praktika, im Masterstudium.

Typ 2: Standorte, die Praktika mit einem mittleren relativen Workload je Praktikumswoche vorhalten. Die Praktikumsphasen der Standorte dieses Typs sind durch vergleichsweise viele und kurze Praktika gekennzeichnet, deren Schwerpunkt in der Bachelorphase liegt.

Typ 3: Standorte, die Praktika mit einem relativ niedrigen Workload je Praktikumswoche vorhalten. Die Studierenden sind über einen längeren Zeit-

7 Gefragt wurde, ob die jeweiligen Einzelpraktika im Bachelor- und Masterstudium in ein praktikumsübergreifendes Konzept oder ein Schulpraxissemesterkonzept i.S. der unter 3.2. aufgegriffenen Definition eingebunden sind. Das Konstrukt praktikumsübergreifendes Konzept wurde bewusst nicht weiter eingeschränkt, da erfragt werden sollte, ob die Standorte ein – wie auch immer gestaltetes – übergreifendes Konzept einsetzen. Zur Differenzierung der Konzepte sind weitere Untersuchungen auf Basis studiengangsrelevanter Dokumente notwendig.

raum an der Schule, bekommen aber im Durchschnitt nicht mehr Leistungspunkte als Studierende, die kurze bis mittlere Praktikumsphasen durchlaufen.

Im Ergebnis zeigt sich, dass diese Typenbildung sich als wenig aussagekräftig erweist, auch die Güte ist aufgrund des geringen Stichprobenumfangs als mittelmäßig einzuschätzen. Um zu besseren Ergebnissen zu kommen, wäre es denkbar, die Einzelpraktika als Einzelfälle zu betrachten, statt – wie hier erfolgt – die Standorte als Einzelfälle für die Typenbildung zugrunde zu legen.

4. Schlussfolgerungen

Ein Randphänomen ist die schulpraktische Ausbildung im universitären Lehramtsstudium größtenteils nicht mehr, die curriculare Einbindung durch Seminare und praktikumsübergreifende Konzepte ist zwar heterogen, aber es zeigt sich auch, dass das Schulpraktikum seine randständige Stellung im Studium verlässt und an Bedeutung gewinnt. Dennoch zeigt die Untersuchung, dass auch für das Lehramt an berufsbildenden Schulen das Bild der schulpraktischen Ausbildungsmodelle als Flickenteppich bezeichnet werden kann. Insgesamt hat sich in den Reformen der Studienprogramme ein breites Spektrum an Schulpraxisphasen und -konzepten etabliert. Alle Standorte zeichnen sich durch eine Einzigartigkeit aus, die sich teilweise nur schwer über ein Fragebogendesign erheben und abbilden lassen. Zwar sind die Merkmale und Indikatoren durchaus zur Beschreibung und zur Kategorisierung der Praxismodelle geeignet, die jeweiligen Ausprägungsformen dennoch teilweise so vielfältig und standortspezifisch, dass eine eindeutige Zuordnung im Einzelfall mitunter schwerfiel. Darüber hinaus muss eingeschränkt werden, dass das vorgestellte Konzept zur Beschreibung und Kategorisierung der Schulpraxisphasenmodelle nicht dazu geeignet ist, die einzelnen Schulpraxisphasenkonzepte in der realen Komplexität darzustellen und zu vergleichen. Jedoch zeigte sich, dass schon die kleine Auswahl an Merkmalen und Indikatoren eine große Diversität der Konzepte nachweisen konnte. Dies verdeutlicht die besonderen Herausforderungen struktureller Untersuchungen schulischer Praxisphasen. Dennoch konnten grundlegende Strukturen erfasst und abgebildet und damit eine aktuelle Bestandsaufnahme bezogen auf ausgewählte Merkmale vorgelegt werden, auf deren Basis weitere und vertiefende Untersuchungen vorgenommen werden können. Denkbare wären vertiefende Analysen der Praktikumsmodelle auf Basis studiengangrelevanter Dokumente.

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass im Feld der Wirksamkeitsforschung der schulpraktischen Studien bezogen auf die berufliche Lehramtsausbildung und standortüber-

greifende Forschungsansätze ein deutliches Defizit besteht. Dies wird auch durch die Vielfalt der existierenden Praxisphasenmodelle an den Standorten deutlich. Lügen mehr Befunde zur wirksamen Ausgestaltung der schulischen Praxisphasen vor, wären standortübergreifend Modelle zu erwarten, die auf Forschungsbefunden aufbauen und somit eine systematische Professionalisierung befördern und gleichzeitig die Mobilität der Studierenden verbessern könnten.

Im Beitrag wurden einige Ansätze für weitergehende Forschungsfragen angeschnitten, interessant ist es hier vor allem für die Qualitätsverbesserung der Praxisphasen in der beruflichen Lehramtsausbildung die Besonderheiten der beruflichen Bildung einzubeziehen. Forschungsmethodisch stellen derartige Forschungsfragen jedoch eine große Herausforderung dar. Längsschnittstudien und standortübergreifende Untersuchungen werden in der Wirksamkeitsforschung als fruchtbare Untersuchungsdesigns aufgefasst, die es erlauben, Wirkungsmodelle und –zusammenhänge zu identifizieren, zu beschreiben und folglich Lehrerausbildungsmodelle zu vergleichen (vgl. Gröschner, Schmitt 2010).

Zwar ist die Erforschung der Praxisphasen im Lehramtsstudium mittlerweile zu einem florierenden Forschungsfeld herangereift, die Zahl der Untersuchungen, die die Spezifika des Lehramtes an berufsbildenden Schulen explizit berücksichtigen, ist jedoch im Vergleich zu anderen Lehramtstypen sehr gering.

Literatur

- Bach, A., Besa, K., Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In: K.-H. Arnold, A. Gröschner, T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, (S. 165-182). Münster, New York: Waxmann.
- Bargel, T. (2012). Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In: Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Krohn, M. (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. (S. 37-46). Wiesbaden: Springer.
- BaSS (Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien) (2011). Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien zu Langzeitpraktika. Online: http://www.diz.uni-oldenburg.de/BaSS/download/Stellungnahmen/Langzeitpraktika_Marburg_2011.pdf (05.07.2016).
- Becker, M., Spöttl, G. (2013). Lehrerbildung in beruflichen Fachrichtungen – Gemeinsamkeiten, Besonderheiten, Differenzierungen, Standards. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 6*, 1-10. Online: http://www.bwpat.de/hat2013/ws19/becker_spoettl_ws19-hat2013.pdf (08.04.2017).

- Bennack, J., Jürgens, E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In: H.-U. Otto, K. Bock (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143-160). Opladen: Leske + Budrich.
- Besa, K.-S., Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: a review of the research base. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner, T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129-145). Münster, New York: Waxmann.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kasper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 38, 639-665.
- Gröschner, A., Schmitt, C., Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenz-einschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77-86.
- Gröschner, A., Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 21(40), 89-97.
- Hascher, T. (2012a). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/-innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109-129.
- Hascher, T. (2012b). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87-98.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8-16.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulpraktischer Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130-148.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung als Exempel Schulpraktischer Studien. In: H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67-91). Bergisch Gladbach.
- Helsper, W., Breidenstein, G., Kotters-König, C. (2002). Einleitung. In: G. Breidenstein, W. Helsper, C. Kotters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen: Leske + Budrich.
- Holtz, P., Kleinespel, K., Ahrens, F., Luetgert, W. (2013). „Echte Lehrer“ vs. „Schnulli-Bulli-Theorie“: Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium im Spiegel des Jenaer Praxissemesters. Online: http://www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/Downloads/Forschung/ZLB_Beitrug_Theorie_Praxis_Diskussion_Praxissemester.pdf (08.04.2017).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (1998). Empfehlungen zur Lehrerbildung. 186. Plenum der HRK vom 2. November 1998.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995, i.d.F. vom 06.10.2016.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013). Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013.

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005). Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005.
- Lange, S. (i. E.): Strukturen schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium in Deutschland. Beitrag im Tagungsband zum 3./4. Chinesisch-Deutschen Berufsbildungsworkshop.
- Offenberg, E., Walke, J. (2013). Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse. Bonn.
- Perle, H.-J. (Hrsg.) (1999). Schulpraktische Studien und Praxissemester. Ergebnis gemeinsamer Beratungen auf der 19. Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros am 20. Mai 1999 an der Technischen Universität Dresden. Göttingen.
- Rexing, V., Klitze, M. (2015). Forschendes Lernen im Praxissemester – Umsetzung in der Fakultät für Bauingenieurwesen der RWTH Aachen. *BAG-Report*, 2, 41–49.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Krohn, M. (2012a). Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Krohn, M. (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 47-100). Wiesbaden: Springer.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Krohn, M. (2012b). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Krohn, M. (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137-169). Wiesbaden: Springer.
- Terhart, E. (2013). Vorwort. In E. Offenburg, J. Walke (Hrsg.), *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse*. Bonn.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Profil 3*, 1-24. Online: www.bwpat.de/profil3/weylend_profil3.pdf (01.11.2016).
- Weyland, U. (2012). Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Weyland, U. (2010). Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn: Eusl.
- Weyland, U., Wittman, E. (2010). Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung 1. Phase an hessischen Hochschulen. Expertise. Berlin: DIPF.