



Universität Potsdam

Wilfried Schubarth | Karsten Speck | Andreas Seidel
(Hrsg.)

Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?

Empirische Analysen und Empfehlungen
für die Hochschulpraxis

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung | 1

Wilfried Schubarth | Karsten Speck | Andreas Seidel (Hrsg.)

**Nach Bologna: Praktika im Studium –
Pflicht oder Kür?**

Empirische Analysen und Empfehlungen
für die Hochschulpraxis

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



DLR Deutsches Zentrum
für Luft- und Raumfahrt e.V.
Projekträger im DLR



Das diesem Band zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PH08009 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern.

Universitätsverlag Potsdam 2011

<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 4623 / Fax: 3474

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung** wird herausgegeben von Philipp Pohlenz.

ISSN (print) 2192-1075

ISSN (online) 2192-1083

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2011/5103/>

URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus-51033>

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-51033>

Zugleich gedruckt erschienen im Universitätsverlag Potsdam

ISBN 978-3-86956-123-3

Inhalt

Geleitwort zur neuen Reihe „Hochschulforschung“ <i>Philipp Pohlenz</i>	1
Einführung in den Band <i>Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Andreas Seidel</i>	3
I Empirische Analysen	5
Praxis des Studierens und Praxisbezug im Studium. Ausgewählte Befunde der Hochschulforschung zum „neuen“ und „alten“ Studieren <i>Martin Winter</i>	7
Studienqualität nach Bologna aus Studierendensicht. Wahrnehmung und Bewertung von Studienbedingungen und Praxisbezug <i>Christoph Heine</i>	45
Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax <i>Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Caroline Kamm, Merle Kleinfeld und Lea Sarrar</i>	79
Das Praxissemester an der Universität Potsdam <i>Charlotte Gemsa und Mirko Wendland</i>	213

Evaluation des Praxissemesters des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport <i>Katharina Schlumm</i>	239
Studentische Zufriedenheit als Indikator für eine gelungene Studienorganisation? <i>Philipp Pohlenz</i>	255
II Berichte aus der Praxis	273
Das Praktikum im BA-Studiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam <i>Uta Lehmann</i>	275
Das Berufspraktikum im universitären Studium an der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät der HU Berlin: Anforderungen und Herausforderungen <i>Udo Kummerow</i>	281
Der Praxisbezug im Studium – Eine Analyse von Potsdamer Studierenden <i>Laura Bastian, Caroline Kamm, Saskia Niproschke und Lascha Sochadse</i>	289
Praktikum – Ein Bericht vom Workshop „Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür“ <i>Katharina Kotzur</i>	301
Erfahrungsbericht zu Praktika innerhalb meines Universitätsstudiums <i>Sebastian Hebert</i>	305
Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium <i>Frank Voigt</i>	309

III Empfehlungen für die Hochschulpraxis	317
Vom Erkenntnisgewinn eines ExpertInnen-Workshops für die Hochschulpraxis <i>Andrea Kopp, Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Merle Kleinfeld und Lea Sarrar</i>	319
Autorinnen und Autoren	337

Geleitwort zur neuen Reihe „Hochschulforschung“

Mit dem vorliegenden Band *„Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis“* von Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Andreas Seidel führen wir die Reihe *„Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation“* unter neuem Titel fort.

Die Umbenennung in *„Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung“* ergibt sich aus der Verbreiterung des Themenspektrums rund um die Entwicklung von Lehre und Studium und die Organisationsentwicklung in und von Hochschulen. Als die Reihe unter ihrem alten Titel vor rund sechs Jahren gegründet wurde, bestand ihr Ziel hauptsächlich darin, Hochschulmitglieder für das Thema Lehrevaluation zu sensibilisieren und Ergebnisse aus Evaluationsprojekten zur Diskussion zu stellen. Seit dieser Zeit hat das Handlungsfeld der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium – nicht zuletzt durch die Diskussionen um den Umsetzungsprozess der Bologna-Reform – verstärkt an öffentlicher Aufmerksamkeit gewonnen.

Damit einher ging die Diversifizierung (inter-)disziplinärer Analyseperspektiven und Forschungsfragen, von der Datenqualität studentischer Befragungsdaten bis zu inhaltlichen Fragen der wissenschaftlich reflektierten

Weiterentwicklung von Studiengangskonzepten. Eine Fokussierung allein auf die Lehrevaluation scheint bei der Fülle von Themen im Kontext der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium nicht mehr zielführend zu sein. Die Umbenennung versteht sich als ein Schritt hin zu einer thematischen Öffnung der Reihe für die verschiedensten Felder der Hochschulforschung.

Den Auftakt macht der vorliegende Band zum Thema der curricularen Bedeutung von Praxisphasen und deren Wirksamkeit im Studienverlauf. Auch diese sind prinzipiell natürlich ein Thema der Lehrevaluation, bspw. im Sinne einer summativen Analyse des Einflusses von curricular strukturierten Praxisphasen auf den Studienerfolg und späteren beruflichen Erfolg von Absolventinnen und Absolventen.

Eine solche Betrachtung würde aber zu einer thematischen Einengung führen und die vielgestaltigen analytischen Ansätze, die im vorliegenden Band versammelt sind, zu Randthemen der Diskussion machen. Dies zu vermeiden, ist das Ziel der Ausweitung des Blickfeldes der Reihe. Wir hoffen, dass dies als Einladung von Hochschulforscherinnen und Hochschulforschern innerhalb und außerhalb der Universität Potsdam verstanden wird, die Reihe mit Beiträgen aus dem vielfältigen und komplexen Forschungsfeld Hochschule zu bereichern.

Philipp Pohlenz (Universität Potsdam)

Potsdam, im Januar 2011

Einführung in den Band

Der Bologna-Prozess wird häufig kontrovers diskutiert. Meist sind es Spekulationen, selten empirisch gesicherte Ergebnisse. Die sich entwickelnde Hochschulforschung versucht Abhilfe zu schaffen, indem sie die Studienreform und deren Umsetzung begleitet, empirische Daten zur Diskussion stellt und gegebenenfalls Folgerungen für die Hochschulpraxis zieht.

Mit der Bologna-Reform werden sehr vielfältige strukturelle und inhaltliche Ziele verfolgt. Der vorliegende Band widmet sich einem der zentralen Reformziele von Bologna: der Frage des Praxis- und Berufsbezugs und dabei insbesondere den Praxisphasen im Studium. Das Ziel dieses Bandes besteht deshalb darin, empirische Forschungen zu Praxisbezügen und Praxisphasen im Studium vorzustellen, diese in den Kontext aktueller Debatten um Studienqualität und Studienreform zu stellen sowie Folgerungen für die Gestaltung von Praxisphasen abzuleiten.

Einen besonderen Stellenwert nehmen das BMBF-Forschungsprojekt Pro-Prax und dessen erste, vorläufige Ergebnisse ein. Über einen Zeitraum von drei Jahren werden in verschiedenen Studiengängen unterschiedlicher Hochschulen die Praxiskonzepte und deren Wirkungen untersucht. Da die Lehrerbildung bei der Gestaltung und Erforschung von Praxisphasen be-

reits vorangeschritten ist, kommt den Praxisphasen im Lehramtsstudium im vorliegenden Band ebenfalls große Bedeutung zu.

Die Beiträge des Bandes „Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis“ gehen aus einem gleichnamigen Workshop hervor, der am 1. Oktober 2010 in Potsdam stattfand. Wir danken allen Autoren für die zeitnahe Fertigstellung ihrer Beiträge. Für die Koordination des Bandes danken wir dem Projektteam, insbesondere Frau Kleinfeld und Frau Sarrar, und für das Layouten Herrn Voigt.

Wir würden uns freuen, wenn mit diesem Tagungsband die Diskussion um Studienqualität und Praxisbezug befördert sowie Verbesserungen in der Hochschulpraxis angestoßen werden. Dass mit dem Band eine neue Reihe „Hochschulforschung“ an der Universität Potsdam eröffnet wird, freut uns und lässt auf eine gute Zukunft der Hochschul- und Bildungsforschung an der Universität Potsdam hoffen.

Wilfried Schubarth (Universität Potsdam),
Karsten Speck (Universität Oldenburg)
und Andreas Seidel (Universität Potsdam)

Potsdam, im Januar 2011

Teil I

Empirische Analysen

Martin Winter

Praxis des Studierens und Praxisbezug im Studium. Ausgewählte Befunde der Hochschulforschung zum „neuen“ und „alten“ Studieren

Wenn im Folgenden von Ergebnissen der empirischen Hochschulforschung zum „neuen Studieren“ berichtet wird, sollte dabei das Wörtchen „neu“ in Anführungszeichen gesetzt werden. Denn die Befunde der empirischen Hochschulforschung sind – bis auf wenige Aussagen – wenig spektakulär. So viel Neues hat sich durch den Wechsel vom alten auf das neue Studiensystem nicht ergeben – abgesehen von den formalen Änderungen der Stufung und Modularisierung. Dies ist nach der jahrelangen, aufgeregten Debatte das eigentlich Spektakuläre: die oftmals angekündigte – je nach Sichtweise erhoffte oder befürchtete – Revolution blieb – vorerst – aus. Abzuwarten bleiben indes die langfristigen Effekte.

Mein Beitrag besteht aus zwei Abschnitten; im ersten berichte ich über ausgewählte Befunde aus der empirischen Forschung zum neuen Studiensystem, insbesondere zur Praxis des Studierens, also zur Art und Weise, wie tatsächlich studiert wird. Im zweiten Abschnitt konzentriere ich mich auf Befunde der empirischen Hochschulforschung zum Aspekt „Praxisbezug im Studium“.

Im Fokus meiner Ausführungen steht nicht nur das „neue Studieren“, also das Studieren im Rahmen von modularisierten und gestuften Studienstrukturen, sondern vorwiegend der Vergleich von alten und neuen Studiengängen. Ich konzentriere mich hierbei auf die empirische Hochschulforschung, die sich der Praxis des neuen Studierens widmet, und nicht auf die umfangreiche Debatte über das prinzipielle Für und Wider der Bachelor-Master-Studienreform.

Die Bologna-Reform ist nicht nur seit langem beschlossen, sondern zum überwiegenden Teil an den Hochschulen – formal – umgesetzt. Laut Statistik der Hochschulrektorenkonferenz vom Wintersemester 2010/11 weisen mittlerweile mehr als vier Fünftel der Studiengänge die Abschlüsse Bachelor und Master auf; die Hälfte aller eingeschriebenen Studierenden streben einen Bachelor- bzw. Master-Abschluss an und knapp ein Drittel der Absolventen hat bereits einen neuen Abschluss (Hochschulrektorenkonferenz 2010).¹ Um über empirische Befunde zu berichten, ist also mittlerweile die wichtigste Voraussetzung gegeben: Die Reform ist eingeführt und es gibt mittlerweile ausreichend Studiengänge, Studierende und Absolvent/innen, die untersucht werden können und auch untersucht werden – wie im Folgenden gezeigt wird.

Derzeit befinden wir uns in einer Übergangsphase, in der die neuen Studienstrukturen die alten ablösen; es gibt gleichzeitig Studierende wie Absolvent/innen beider Systeme. Zum Teil werden die alten und die neuen

1 Diese Zahlen verzerren das statistische Verhältnis zwischen alten und neuen Studiengängen etwas, weil in der Regel dort, wo früher ein längerer alter Studiengang bestand, nun zwei kürzere Studiengänge angeboten werden.

Studiengänge noch parallel angeboten, die einen laufen aus, die anderen laufen an. Es besteht also die Gelegenheit, „neues und altes Studieren“, das heißt: alte und neue Studiengänge bzw. Studierende im alten und im neuen System zu vergleichen. Dieses Gelegenheitsfenster wird nicht lange geöffnet bleiben. Der Vorher-Nachher-Vergleich steht deshalb im Zentrum meiner Ausführungen.²

Sogleich muss eine – wichtige – Einschränkung betont werden: Auch wenn die Reform weitgehend realisiert ist und es bereits genügend Studiengänge, Studierende und Absolvent/innen des neuen Studiensystems gibt, handelt es sich doch nur um erste Ergebnisse. Die weitere Entwicklung bleibt abzuwarten.

Drei Arten von „Gegenständen“ (Daten) und damit zusammenhängend drei Herangehensweisen (Methoden) weisen die Untersuchungen zur Studienreform auf:

- erstens Dokumentenanalysen, die sich insbesondere auf Studiengänge und Curricula konzentrieren,
- zweitens statistische Daten zu den Quoten und Strukturdaten zum Studium (Quelle zumeist: Statistisches Bundesamt),
- sowie drittens in Befragungen erhobene Einschätzungen von Studierenden und Absolvent/innen zur Studien- bzw. Berufspraxis.

² Für einen Vorher-Nachher-Vergleich bietet sich auch an, Dozenten/innen und Studiengangsverantwortliche zu befragen, da diese diejenigen sind, die beides kennen, das alte und das neue Studiensystem (siehe beispielsweise Fischer/Minks 2008 oder Winter/Anger 2010).

1 Praxis des Studierens

1.1 Studienangebot und Studiengänge

Die vorhandenen Untersuchungen zu Studienangebot und Studiengängen basieren in erster Linie auf Analysen von Studiendokumenten, die zumeist flankiert werden von Experteninterviews. Unsere qualitative Studie (Winter/Anger 2010) zum Curricula-Vergleich von drei Fächern (Chemie, Maschinenbau und Soziologie) an drei Universitätsstandorten (Bochum, Chemnitz, Erlangen-Nürnberg) vor und nach der Bologna-Reform zeigt erstens, dass sich das Studienangebot der Fächer kaum geändert hat. Es kamen kaum neue Studiengänge dazu, es wurden auch kaum Studiengänge eingestellt. Vielmehr wurden die alten einphasigen Studiengänge in die neuen gestuften Formen überführt. Dies soll nicht wertend gemeint sein.

Neue Studiengänge mit neuen Bezeichnungen sind im Rahmen der Reform weniger oft entwickelt worden. Die von manch einem befürchtete Inflation der gegenstandsorientierten, multidisziplinären „Hybrid-Studiengänge“ ist bislang ausgeblieben. Wenn solche Studiengänge neu angeboten werden, findet dies offenbar unabhängig von der Umstellung auf die neuen Strukturen statt. Denkbar ist, dass in Zukunft ein derartiges Studienangebot insbesondere im Master-Bereich ausgeweitet wird, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung einen tatsächlich höheren Stellenwert an den Hochschulen gewinnen wird. Dies wird wohl auch mit der Möglichkeit für die Hochschulen zusammenhängen, entsprechende Mittel, sprich Gebühren, einzunehmen sowie die im Rahmen der Weiterbildung erbrachte Lehrleistung als Teil des Lehrdeputats anerkennen zu können, das Lehrdeputat also nicht komplett für die grundständige Lehre verwenden zu müssen.

Zweitens haben wir bei der Analyse der Studiengänge festgestellt, dass sich die Reformen weitgehend auf formale Aspekte beschränken und kaum zu

Neuerungen in den Studieninhalten und Lehrformen geführt haben.³ Studienangebot und Studiencurricula haben sich durch die Reform substantziell nur wenig geändert, wohl aber die formalen Strukturen der Studiengänge (Stufung, Module, Leistungspunkte).

Drittens entspricht ein Bachelor-Studiengang in Verbindung mit dem entsprechenden konsekutiven Master-Studiengang weitgehend dem alten Diplom-Studiengang: Aus dem Diplom Maschinenbau wurden die zwei Studiengänge Bachelor Maschinenbau und Master Maschinenbau. In die untersuchten sechssemestrigen Bachelor-Studiengänge wurden also nicht die neun oder zehn Semester Diplom-Studium komprimiert.⁴

Eine weitere Untersuchung zu den Studiengängen hat das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München (IHF) (Witte/Sandfuchs/Lenz/Brummerloh/Hartwig 2010) durchgeführt. Es wurden 20 Bachelor-Studiengänge unterschiedlicher Fachrichtungen an bayerischen Hochschulen in den Fokus genommen und dabei verschiedene Studiendokumente (Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Studienpläne und ähnliche Dokumente) analysiert. Das Resümee des Zwischenberichts lautet: Es herrscht Vielfalt im Studiengangsaufbau, im Verhältnis von Pflicht zu Wahlpflicht und Wahlanteilen, Modulgrößen, Prüfungsdichte, Prüfungsarten, Anerkennungsmodalitäten. Vielfalt – so wird kritisiert – führe insbesondere dann zu Unübersichtlichkeit, wenn die Informationen wenig transparent dargeboten werden.

3 In der Übergangszeit besuchten Studierende, die einen neuen Abschluss anstrebten, gemeinsam die Veranstaltungen mit Studierenden, die einen alten Abschluss anstrebten. Anders wäre der Übergang von den alten auf die neuen Studiengänge auch kapazitär nicht machbar gewesen. Dies mag auch ein pragmatischer Grund für den eher konservativen Umgang der Hochschulen mit der Reform gewesen sein.

4 Daraus ergibt sich ein methodischer Hinweis für den Vergleich von altem und neuem Studiensystem: Weil das alte Diplom-Studium dem Bachelor- plus Master-Studium entspricht, sollte nicht ein Diplom- nur mit dem Bachelor-Studiengang, sondern mit beiden gestuften Studiengängen verglichen werden. Dies gilt sowohl für Curricula-Vergleiche als auch für den Vergleich von Einschätzungen der Studierenden.

„Vielfalt“ ist auch der Kernbefund der Studie von Schneijderberg und Steinhardt (2010), die Bachelor-Studiengänge in den Politikwissenschaften in Deutschland und in der Schweiz hinsichtlich ihrer Wahlmöglichkeiten untersucht haben. Es handelt sich leider nicht um einen Vorher-Nachher-Vergleich. Die Autoren/innen fanden heraus, dass es sehr unterschiedlich ausgeprägte Wahlmöglichkeiten an den verschiedenen Studienstandorten gibt. Ich vermute, dass dies bei den alten Studiengängen der Politikwissenschaft auch nicht anders war.

Vorsichtig lässt sich folgendes Zwischenresümee formulieren: Eine substanzielle Studienreform fand nicht flächendeckend statt. Abgesehen von den formalen Änderungen (deren Umsetzung den Hochschulen viel Arbeit machte), hat sich nicht sehr viel getan.⁵

1.2 Quoten und Strukturdaten zum Studium

Befunde zu Quoten und Strukturdaten basieren auf der Analyse von statistischem Datenmaterial (aus Vollerhebungen, die beim Statistischen Bundesamt zusammenlaufen) oder auf repräsentativen Befragungen (oder gar Vollerhebungen) von Studierenden und Absolventen. Es dreht sich hier nicht um abgefragte Einschätzungen und Urteile, sondern es wird nach „harten“ Fakten gefragt, wie zum Beispiel: Wie lange haben Sie studiert? Haben Sie die Hochschule gewechselt? Wie lange haben Sie eine Stelle gesucht? Was verdienen Sie?

Das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) Mannheim hat Datenmaterial des Statistischen Bundesamtes aufbereitet sowie ausgewertet

5 Um diese Aussage zu verallgemeinern, wären – wie bereits erwähnt – systematische, flächendeckende Untersuchungen – insbesondere auch in anderen Fächern – vonnöten. Meine eigenen praktischen Erfahrungen im Reformprozess und der Austausch mit anderen Bologna-Beauftragten im Rahmen des Bologna-Projekts der Hochschulrektorenkonferenz bestätigen den in unserer qualitativen Tiefenanalyse ermittelten Befund (siehe auch Winter 2008). Eine systematische, empirische Überprüfung ersetzen solche Erfahrungen indes nicht.

und kommt zu dem Schluss, dass sich die Studierquoten im neuen Studiensystem – Studienanfänge, Studienabbrüche, räumliche und soziale Mobilität – gegenüber den alten Studiengängen kaum geändert haben. Die präsentierten Zahlen erwecken den Eindruck, „dass die beobachteten Entwicklungen eher von generellen Zeittrends als durch den Reformprozess selbst getrieben sind“ (Mühlenweg/Sprietsma/Horstschräer 2010: S. 9). Dass derartige, langfristige Trends besondere Beachtung bei der Interpretation der Daten verdienen, ist ein Argument, das sich durch meinen Beitrag zieht. Für eine abschließende Bewertung ist es indes noch zu früh. Die aggregierten Zahlen vom Bundesamt hinken der aktuellen Entwicklung zwangsläufig etwas hinterher, sie müssen quasi „bottom-up“ gesammelt werden. Der weitere Verlauf bleibt folglich abzuwarten. Aktuell sind beispielsweise die *Studienanfängerzahlen* in den letzten Jahren stark angestiegen (2000: 314.956, 2005: 356.076, 2010: S. 442.607); ebenso hat sich die *Studierquote* (Anzahl der Studienanfänger im Verhältnis zur Anzahl der studienberechtigten Schulabgänger) stark nach oben entwickelt: auf den Rekordwert von 46 % (2000: 33,5 %, 2005: 37,9 %).⁶ Die Frage ist, ob diese Entwicklungen (auch) mit der Einführung der neuen Kurzzeitstudiengänge zusammenhängen? Oder müssen beide Trends – Erhöhung der Studierquote und Zunahme der Studienanfängerzahlen – weniger dem neuen Studiensystem als vielmehr den gestiegenen Abiturientenzahlen zugeschrieben werden?

Zu den einzelnen Quoten gibt es auch Befunde aus Studierenden- bzw. Absolventenbefragungen. Eine wichtige Quelle sind die Absolventenbefragungen des International Center for Higher Education Research (INCHER) der Universität Kassel (Schomburg (Hg.) 2009). Im Rahmen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien (KOAB) werden breit angelegte Absolventenbefragungen an rund 50 Hochschulen in Deutschland durchgeführt.

6 Pressemeldung des Bundesamtes für Statistik vom 25.11.2009 im Internet: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/11/PD10__432__213.psml Pressemeldung des Bundesamtes für Statistik vom 24.11.2010 im Internet: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/11/PD09__450__213.templateId=renderPrint.psml
Auf alle angegebenen Internetadressen erfolgte der letzte Zugriff am 12.01.2011.

Dort werden Urteile der Absolvent/innen unterschiedlicher Abschlüsse und Hochschultypen über ihr Studium gegenübergestellt. Verglichen werden also unterschiedliche Personengruppen und ihre Aussagen über ihren Studien- und Berufsverlauf.

Ein erster bemerkenswerter Befund der Kasseler Absolventenbefragung betrifft die *Quote zur Auslandsmobilität*. Es wird eine gemischte – genauer: eine zwischen den Hochschultypen Universität und Fachhochschulen zu differenzierende – Bilanz gezogen: 35 Prozent der Bachelor-Absolvent/innen von Fachhochschulen geben an, sich während des Studiums im Ausland aufgehalten zu haben – im Vergleich zu 29 Prozent der Diplom-Absolvent/innen und 20 Prozent der Master-Absolventen. An den Universitäten wird von weniger Auslandsaufhalten der Bachelor-Absolvent/innen (32 Prozent) und Master-Absolvent/innen (35 Prozent) im Vergleich zu 39 Prozent der Diplom-Absolventen berichtet (Schomburg 2009a: S. 41).

Im Vergleich zum alten Studiensystem weisen die Bachelor-Absolvent/innen der Fachhochschulen mehr, die der Universitäten weniger Auslandsaufhalte auf. Das Bachelor-Studium an den Universitäten dauert in der Regel sechs Semester, das Bachelor-Studium an Fachhochschulen oftmals ein Semester länger. Je länger die Regelstudienzeit, desto leichter wäre es prinzipiell, ein Auslandsaufenthalt in den Studienplan zu integrieren. Generell wird bedauert, dass im Kurzzeitstudium weniger Zeit für Auslandsaufhalte vorhanden sei.

Nach dem Erwerb des Abschlusses sind hingegen relativ mehr Bachelor- und Master-Absolventen im Ausland gewesen als Diplom- oder Magister-Absolventen (Schomburg 2009a: S. 44). Hier sind auch die längerfristigen Tendenzen zu beachten, die bei einem direkten Vergleich von altem und neuem Studiensystem etwas unterzugehen drohen. Dies haben die Kasseler Hochschulforscher/innen im Blick; wohl unter Bezugnahme auf die Daten des Statistischen Bundesamtes stellen sie fest, dass der Anteil der Studierenden mit einem temporären Auslandsaufenthalt während des Studiums im Laufe der Jahre gestiegen ist: von 21 % 1995 auf 34 % im Jahr 2007, das

heißt also: in 12 Jahren um 13 Prozent. Generell ist die Quote an den Universitäten höher als an den Fachhochschulen; nach wie vor sind allerdings diese Unterschiede zwischen den Hochschultypen beachtlich:

„Nur 22 Prozent der Absolventinnen und Absolventen mit einem Fachhochschulabschluss berichten über einen Auslandsaufenthalt während des Studiums gegenüber 36 Prozent derer mit einem Universitätsabschluss. 12 Jahre zuvor lagen die Werte bei 11 Prozent und 26 Prozent“ (Schomburg 2009a: S. 41).

Ein weiteres interessantes Ergebnis aus der Absolventenbefragung ist, dass die faktische *Studiendauer* der Master-Absolvent/innen, sowohl der Universitäten als auch der Fachhochschulen, die Regelstudienzeit weit übertrifft: An den Universitäten liegt die durchschnittliche Studiendauer bei 6,7 Semestern, an den Fachhochschulen bei 6,2 Semestern (Schomburg 2009a: S. 37). Sind diese langen Studienzeiten darin begründet, dass – wie die Autoren/innen feststellen – ein großer Anteil der Weiterstudierenden berufsbegleitend studiert?

Das HIS-Institut für Hochschulforschung in Hannover analysierte ebenfalls statistisches Material vom Bundesamt und befragte zusätzlich Studienabbrecher (Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010: S. 9f.). Sie stellen fest, dass sich die *Studienabbruchquote* in den neuen Studiengängen an der Universität im Vergleich zu den alten Studiengängen Diplom und Magister nicht erhöht hat, aber es mehr frühe Studienabbrüche im Vergleich zu vorher gibt: Während in den herkömmlichen Studiengängen die Studienabbrecher nach durchschnittlich 7,3 Fachsemestern die Hochschule ohne Examen verlassen, ist dies in den Bachelor-Studiengängen nach durchschnittlich 2,3 Fachsemestern der Fall (Heublein et al. 2010: S. 48). Das könnte meines Erachtens auch daran liegen, dass häufig bereits die Ergebnisse von Modulprüfungen in den ersten Semestern in die Examensnote eingehen. Zusätzlich zu diesem Trend könnten Prüfungen in der Studieneingangsphase (sogenannte Orientierungsprüfungen) beigetragen haben, wie sie beispielsweise in Bayern und Baden-Württemberg hochschulgesetzlich verlangt werden.

Ein weiterer bemerkenswerter Befund dieser Studie des HIS-Instituts ist, dass sich die Abbruchquote bei den Bachelor-Studierenden der Fachhochschulen im Vergleich zu den Diplom-Studierenden fast verdoppelt hat (Heublein et al. 2010: S. 10).

Festgehalten werden kann, dass zwar der Zeitpunkt des Studienabbruchs an den Universitäten deutlich nach vorne verschoben wurde, die Quote an den Universitäten – im Gegensatz zu den Fachhochschulen – sich allerdings wenig verändert hat.

Das HIS-Institut hat in Zusammenarbeit mit der Hochschulrektorenkonferenz eine Studie auf Basis einer Umfrage unter Studierenden zur Mobilität im Studium durchgeführt. Darin ist meines Erachtens ein Ergebnis zur *Hochschulmobilität* besonders erwähnenswert: Im Vergleich zu den Bachelor-, Magister- und Diplom-Studierenden haben rund doppelt so viele Master-Studierende die Hochschule gewechselt, nämlich ungefähr ein Viertel, Bachelor-Studierende nur zu 10 Prozent:

„24 % der Studierenden in einem Master-Studiengang verweisen darauf, dass sie in ihrer Studienlaufbahn mindestens einmal die Hochschule gewechselt haben. Studierende in höheren Semestern der traditionellen Studiengänge Diplom, Magister und Staatsexamen weisen nicht annähernd entsprechende Quoten [12 bzw. 13 Prozent, MW] auf“ (Krawietz/Marian/Özkilic/Papayannakis/Rathjen 2008: S. 7).

Nicht im Bachelor-Studium wird die Hochschule gewechselt, sondern offenbar später beim Übergang zum Master. Das Mobilitätsscharnier zwischen Bachelor und Master funktioniert offensichtlich wie politisch gewünscht: Das Bachelor-Studium wird an der einen und das Master-Studium an einer anderen Hochschule absolviert. Vielleicht ist eine schwierige und langwierige Anerkennung der Module ein Grund dafür, dass in der Bachelor-Phase weniger ausgiebig gewechselt wird; vielleicht ist für die Bachelor-Studierenden auch das Studium zu kurz, als dass bereits innerhalb der ersten drei Jahre die Hochschule gewechselt wird.

Mit dieser ausgeprägten Wechselfreude der Bachelor-Absolvent/innen ist eine große Befürchtung der weniger gefragten Fächer und Standorte verbunden: Sie sorgen sich darum, wie sich ihre Master-Studiengänge – insbesondere mit guten Studierenden – füllen können. Einzelgespräche mit Fachvertretern nähren die Vermutung, dass an vielen Standorten und Fächern weniger die fehlenden Master-Plätze, sondern vielmehr die fehlenden Master-Studieninteressenten das Problem sein werden. Weist der Studiengang zu wenige Studierende auf, droht dessen Schließung. Dies wurde in einigen Zielvereinbarungen zwischen Bundesländern und ihren Hochschulen so vereinbart (vgl. Winter 2011). Die Folge ist ein sich verschärfender Wettbewerb um Studieninteressenten auf Master-Ebene. Diese Überlegungen basieren nur auf Eindrücken und Einzelinformationen und nicht auf systematischer, empirischer Forschung. Hier ist also Forschungsbedarf angezeigt; es fehlen empirisch tragfähige Zahlen.

Den brisantesten Befund liefert meines Erachtens die Kasseler Absolventenstudie zu den *Übergangsquoten Bachelor-Master* bzw. zur *Weiterbildungsquote*:

„Eineinhalb Jahre nach Studienabschluss befinden sich 72 Prozent der Bachelor-Absolventen von Universitäten und 34 Prozent der Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen in einem weiteren Studium. Darunter sind Personen, die ausschließlich studieren sowie zugleich Studierende und Berufstätige. [...]“ (Alesi/Schomburg/Teichler 2010: S. 1, siehe auch S. 30f.).

In der aktuellen Befragungswelle sind diese Zahlen nochmals gestiegen, der Trend hat sich aber nicht geändert: 78 % der Absolvent/innen der Universitäten und 43 % der Absolvent/innen der Fachhochschulen haben ein Master-Studium aufgenommen (Schomburg 2010: S. 3). Die Weiterstudierquote der Bachelor-Absolvent/innen variiert in Abhängigkeit von den Fachrichtungsgruppen.

„Im Falle der Universitäten beträgt sie 55 Prozent bei den Wirtschaftswissenschaften, 66 Prozent bei den Kultur- und Sozialwissenschaften, 67 Prozent bei den Ingenieurwissenschaften, 70 Prozent in der Informatik und je 86 Prozent in Mathematik und Naturwissenschaften sowie in den Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften. Im Falle der Fachhochschulen beträgt sie 14 Prozent bei den Kultur- und Sozialwissenschaften, 30 Prozent bei den Wirtschaftswissenschaften, 36 Prozent bei den Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften, 52 Prozent in der Informatik und 58 Prozent in den Ingenieurwissenschaften“ (Alesi/Schomburg/Teichler 2010: S. 33f.).

Die befürchtete bzw. erhoffte starke Selektion bzw. Selbstselektion zwischen Bachelor- und Master-Phase findet zwar an den Fachhochschulen statt. Dort scheint für die Mehrzahl der Absolvent/innen der Bachelor an die Stelle des bisherigen FH-Diploms zu treten. An den Universitäten muss dagegen nach Fachgebieten unterschieden werden: In einigen, vor allem in den Wirtschafts-, Sozial- und Kulturwissenschaften, scheint sich eine gewisse Selektivität abzuzeichnen, auch wenn die Mehrheit nach dem Bachelor-Abschluss das Studium fortsetzt. In anderen, vor allem naturwissenschaftlichen, Studiengängen scheint der Trend zum konsekutiven Bachelor-Master-Studium hingegen ziemlich ungebrochen zu sein.

Wenn sich dieser Trend der „weiterstudierenden Universitätsstudenten/innen“ und der FH-Studierenden, die bereits mit dem Bachelor-Grad ihr Studium abschließen, stabilisieren sollte, hieße das auf lange Sicht, dass der Durchschnittsabsolvent der Universität einen Master-Abschluss und der Durchschnittsabsolvent der Fachhochschule einen Bachelor-Titel aufweist. Der Bachelor wäre der typische Fachhochschul- und der Master der typische Universitätsabschluss. Oder noch prägnanter auf eine Formel gebracht: BA = FH, MA = Uni (Winter 2010).

Das wäre ein wahrlich unintendierter, gar paradoxer Effekt der Studienstrukturreform: Nicht nur die Regelstudienzeiten (wie im alten Studiensystem) sind an Fachhochschule und Universität unterschiedlich – nun heißen auch die Abschlüsse nicht mehr einheitlich Diplom, sondern der Bachelor ist in

der Regel der FH-Studienabschluss und der Master der universitäre Regelabschluss (Winter 2010). Wolff-Dietrich Webler (2010: S. 56) nennt diese „hochschulpolitisch brisante Schlussfolgerung“ eine „Schreckensvision“: Fachhochschulen fungierten als eine Art „College-Gürtel“ um die Universitäten.

Dabei drängt sich folgender Zusammenhang auf: Je länger ein Bachelor-Studium in der Regel dauern darf, desto eher gewinnt es den Charakter eines selbständigen Abschlusses. Mit einer Verlängerung der Regelstudienzeit von sechs auf sieben oder acht Semester wird folglich der Bachelor-Abschluss aufgewertet. Oder im Umkehrschluss: Wenn die Hochschule im Master den eigentlichen Regelabschluss und im Bachelor-Grad nur ein Etappenziel sieht, dann dürfte sie eher das Modell 3 plus 2 wählen.

Mit der Weiterbildungsquote hängt die *Beschäftigungsquote* direkt zusammen. Absolvent/innen mit Bachelor-Abschluss sind laut den Befragungen von INCHER nicht mehr von Arbeitslosigkeit betroffen als die Absolvent/innen anderer Abschlüsse. Nur 3 Prozent der Uni- und nur 4 Prozent der BA-Absolventen aus den Fachhochschulen (Schomburg 2009b: S. 74) sind arbeitslos bzw. beschäftigungssuchend, bei den Master-Absolventen sind es gar nur 2 Prozent. Diese Zahlen liegen nicht höher als die Quoten der Absolventen der traditionellen Abschlüsse – weshalb Schomburg und Teichler (2009: S. 115) die Zahlen mit einem optimistisch-trotzigen „Bachelor – geht doch“ kommentieren. Vielleicht aber ist die Quote der Bachelor-Absolvent/innen auch deshalb so niedrig, weil potenziell arbeitslose Absolventen weiterstudieren, da sie am Arbeitsmarkt nicht unterkommen bzw. meinen, nicht unterzukommen?

Ein anderer Befund der Kasseler Absolventenbefragung in diesem Zusammenhang scheint mir hier besonders erwähnenswert zu sein: Relativ wenige der Bachelor-Absolvent/innen aus den Universitäten – nämlich nur 55 Prozent – sind eineinhalb Jahre nach dem Abschluss unbefristet beschäftigt. Die anderen Abschlüsse weisen hier mindestens 70 Prozent und bis zu 88 Prozent auf (Schomburg/Teichler 2009: S. 121).

Nach dem *Einkommen* der Absolvent/innen wurde in der Kasseler Absolventenstudie ebenfalls gefragt. Das Einkommen ist im Durchschnitt bei Bachelor-Absolvent/innen von Universitäten etwa 20 Prozent geringer und bei Bachelor-Absolvent/innen von Fachhochschulen etwa 15 Prozent geringer als das Durchschnittseinkommen aller Hochschulabsolvent/innen (2800 Euro brutto⁷) (Schomburg/Teichler 2009: S. 125).

1.3 Einschätzungen zur Studienpraxis

Einschätzungen zur Studienpraxis werden anhand von Befragungen von Studierenden und Absolvent/innen getroffen, die gleichzeitig die oben referierten „harten Fakten“ (Quoten) liefern. Es sind v. a. die Untersuchungen des HIS-Instituts für Hochschulforschung, der Arbeitsgruppe AG Hochschulforschung der Universität Konstanz (zum Teil in Zusammenarbeit) und wiederum die Absolventenbefragungen von INCHER, die im Folgenden herangezogen werden. Es gibt noch eine weitere flächendeckende Absolventenbefragung aus Bayern für Bayern vom IHF München, deren Ergebnisse aber nicht vorliegen.

Wieder muss betont werden: Es werden die Aussagen verschiedener Gruppen von Befragten gegenübergestellt. Mit einem derartigen Untersuchungsdesign misst man weniger die Unterschiede in den Studiengängen, sondern vielmehr die Unterschiede in den Aussagen und Bewertungen der Absolventen- bzw. Studierendengruppen, die allerdings ein Hinweis auf die Unterschiede in den Studiengängen sein können. Da es um Bewertungsfragen geht, erscheint diese Herangehensweise auch angebracht. Denn wie sollten Unterschiede in der Studienpraxis – außer durch Expertenurteile von Fachvertretern – auch sonst gemessen werden?

7 „Das Brutto-Monatseinkommen von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen des alten Systems wie der Master-Absolventen von Universitäten beträgt eineinhalb Jahre nach Studienabschluss bei den (ausschließlich) Beschäftigten im Durchschnitt jeweils etwa 2800 Euro“ (Schomburg/Teichler 2009: S. 125).

Im Folgenden soll nur auf Befunde zur Studienqualität und zum Zeit- und Prüfungsaufwand – drei der meistgenannten Hauptkritikpunkte an der Reform – eingegangen werden, die grundsätzlich die Studierbarkeit der neuen Studiengänge in Frage stellen können.

1.3.1 Zeitaufwand

Die Auswertung der Studierendensurveys der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz (Bargel/Multrus/Ramm/Bargel 2009) – bestätigt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung (Isserstedt/Middendorff/Kandula/Borchert/Leszczensky 2010: S. 25) – zeigt, dass der Zeitaufwand für das Studium nicht bzw. nur leicht größer geworden ist, vergleicht man die Aussagen von Bachelor- und von Magister- bzw. Diplom-Studierenden. Die Studie des HIS-Instituts stellt zudem fest, dass Bachelor-Studierende mehr Zeit für Lehrveranstaltungen als Diplom-, Magister- und Master-Studierende verwenden. Das ist auch nicht so verwunderlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass in den ersten Semestern schon immer relativ viele Veranstaltungen belegt werden müssen, in denen v.a. Grundlagenwissen vermittelt wird.

Erste publizierte Ergebnisse aus dem Projekt ZEITLast „Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc-Studiengänge“ deuten ebenfalls darauf hin, dass relativ wenig Zeit effektiv für das Studium verwendet wird (siehe Dworschak 2010). Allerdings wird kein Vorher-Nachher-Vergleich zum alten Studiensystem durchgeführt. Das Resultat ist: Im Endeffekt verwenden die Studierenden relativ wenig Zeit für ihr Studium, je nach Fachgruppe zwischen 20 und 27 Stunden pro Woche; die jeweilige Abschlussart ist hierbei offensichtlich relativ ohne Bedeutung.

„Befragungen im Rahmen von ZEITLast ergaben, dass sich nicht wenige Studierende subjektiv durchaus belastet fühlen: Den Studierenden sind die Bologna-Vorgaben z.T. nicht einmal bewusst, vielen ist auch nicht klar, dass sie wenig Zeit in ihr Studium investieren. Obwohl sie tatsächlich wenig Zeit aufwenden, geben sie an, dass sie viel Zeit

investieren, klagen über Stress und Belastung und sehen ihre hohen Ansprüche an sich selbst als erfüllt an. Die subjektiv empfundene Belastung und der objektiv gemessene Zeitaufwand weichen extrem voneinander ab. Worin ist denn der Grund für die Diskrepanz zwischen subjektivem Empfinden und objektiv festgestellter Leistung zu suchen? Unseres Erachtens liegt die Ursache dafür in der kleinteiligen Semesterorganisation, einer Lehrorganisation, nach der die Studierenden pro Woche mehrere vorwiegend zweistündige Veranstaltungen zu besuchen haben, wodurch sie es mit bis zu 10-12 Themenwechseln pro Woche zu tun haben“ (Metzger/Schulmeister 2010: S. 4).

Die allentorten kritisierte Steigerung der zeitlichen Belastung wird in den empirischen Studien so nicht bestätigt. Neu ist offensichtlich der subjektive Eindruck der gestiegenen Belastung, des gewachsenen Zeitdrucks und – damit bin ich beim zweiten Punkt – des erhöhten Prüfungsdrucks bzw. der überbordenden Prüfungsbelastung. Jedenfalls liest und hört man dies immer wieder. Ob es tatsächlich ein verallgemeinerbares Phänomen des „neuen Studierens“ ist, wäre genauer zu untersuchen.

1.3.2 Prüfungsbelastung

Der These von der Überforderung durch Prüfungsfülle widerspricht das Untersuchungsergebnis der AG Hochschulforschung. Die Autoren können nach der Auswertung von repräsentativen Studierendenbefragungen nicht erkennen, „dass solche Belastungen [durch Prüfungen und Leistungsanforderungen, MW] generell mit der Einführung des Bachelor unter den Studierenden zugenommen haben: sie haben stets ein hohes Niveau aufgewiesen – mit ausgeprägten Fachdifferenzen“ (Bargel et al. 2009: S. 8).

Laut der Kasseler Studie verbringen die Bachelor-Absolvent/innen der Fachhochschulen mehr Zeit während der Vorlesungszeit für ihre Prüfungsvorbereitung als die Diplom-Absolvent/innen (FH), aber weniger Zeit in den Semesterferien (Schomburg 2009a: S. 39f.). Das heißt, die Prüfungen wurden in die Vorlesungszeit verlagert. Dieser Befund basiert – wie oben schon

betont – auf Aussagen der Studierenden. Aussagen der Lehrenden dazu wurden von unserer Studie zum Curricula-Vergleich erhoben, allerdings können diese nicht als repräsentativ bezeichnet werden. Angewachsen ist laut Aussagen der von uns befragten Fachvertreter der Prüfungsaufwand (Winter/Anger 2010).⁸ Insbesondere liegt der Grund darin, dass Prüfungen vielerorts veranstaltungsbezogen absolviert werden müssen. Module, die zumeist aus mehreren Veranstaltungen bestehen, haben entsprechend viele Prüfungen, obgleich eigentlich eine pro Modul reichen würde – wie das nun auch die modifizierten Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (2003/2010) verlangen.

1.3.3 Beurteilung des Studiums

Nicht nur hinsichtlich der Zeit- und Prüfungsbelastung, sondern auch hinsichtlich ihrer Beurteilung des Studiums werden Studierende alljährlich durch das HIS-Institut befragt. Diese Daten werden im Rahmen der Online-Befragung „Studienqualitätsmonitor“ erhoben. In diesem Band stellt Christoph Heine aktuelle Ergebnisse vor, weshalb die Einschätzung der Studienqualität hier nicht ausführlicher behandelt werden soll – mit Ausnahme der studentischen Bewertungen des Praxisbezugs des Studiums, auf die ich in Abschnitt 2.2 näher eingehen werde.

Grundsätzlich – so lautet der Befund von Heine in diesem Band – schneiden die neuen Studiengänge im Urteil der Studierenden an beiden Hochschultypen nicht besser ab als die alten. Eine weitere Publikation des HIS-Instituts,

8 Es stellt sich indes die methodische Frage, wie Veränderungen in der Prüfungsbelastung gemessen werden könnten. Sind Anzahl und Dauer der Prüfungen (was gilt als Prüfung – auch die Leistungsnachweise?) und/oder die Dauer der Prüfungsvorbereitungen ein hinreichender Indikator für Prüfungsbelastung? Eine Möglichkeit wäre, zeitlichen Prüfungsaufwand bzw. zeitlichen Vorbereitungsaufwand – wenn vorhanden – anhand der Angaben in den Modulbeschreibungen direkt zu ermitteln. Die Schwere der Prüfungen, die auch einen Teil der Belastung ausmacht, ist hier allerdings nur indirekt zu ermesen.

die anhand des Studienqualitätsmonitors (von 2008) studentische Einschätzungen zu alten und neuen Studiengängen vergleicht, kommt zu einem ähnlichen Schluss. Diese bezieht sich allerdings nur auf Baden-Württemberg. Das Ergebnis in einem Satz: Die „neuen“ Fachhochschul-Studierenden sind nicht zufriedener und die Universitäts-Studierenden sind etwas zufriedener mit der Studienqualität als ihre Kommilitonen/innen im alten System:

„Alles in allem hat sich die Zufriedenheit der Studierenden an Fachhochschulen durch die Einführung der gestuften Studienstruktur nicht verbessert. Während in der traditionellen Studienstruktur die Studierenden an den Fachhochschulen zufriedener mit ihren Studienbedingungen waren als Studierende an Universitäten, kommt es durch die neue einheitliche Studienstruktur in dieser Beziehung zu einer Verbesserung der Studienqualität an den Universitäten“ (Griga/Leszencki 2009: S. 44f.).

1.3.4 Resümee

Generell verfestigt sich aber der Eindruck, dass die inhaltlichen Unterschiede – nicht die formalen – zwischen alten und neuen Studiengängen und die Unterschiede in der Einschätzung der Studienpraxis nicht allzu groß sind. Die angekündigte, erhoffte oder befürchtete „Bologna-Revolution“ fand offenbar so nicht statt. Der Umbruch in der formalen Studiengangsgestaltung bedingt also kein gänzlich neues Studieren.

Bei all den Vergleichen von „vor und nach Bologna“ kann es passieren, dass längerfristige Entwicklungen nicht treffend eingeordnet werden, sondern festgestellte Effekte einfach der Bologna-Reform zugeschrieben werden. Die Vermutung ist aber vielmehr, dass sich langfristige Entwicklungen, die schon vor „Bologna“ begonnen haben, im neuen System fortsetzen und eventuell auch forciert werden – was genauer zu untersuchen wäre. Deshalb ist ein Augenmerk auf diese längerfristigen Entwicklungstendenzen zu legen. Dazu gehört zum einen die Art und Weise des Studierens und zum anderen

die Denk- und Verhaltensmuster der Studierenden (Studiermentalität) und schließlich auch die der Lehrenden (vgl. Winter 2009: S. 77f.).

2 Praxisbezug im Studium

Im zweiten Abschnitt meines Beitrags konzentriere ich mich auf einen speziellen Aspekt der Studienpraxis: den Praxisbezug im Studium. Ein Studium sollte – so wird sowohl von Studierenden (mehr dazu siehe unten) als auch von Politik und Ministerialbürokratie gefordert – Bezüge zur beruflichen Praxis aufweisen und so der Berufsqualifizierung bzw. der Beschäftigungsbefähigung der Studierenden dienen.⁹ Dies drückt sich beispielsweise in der Formulierung des alten Hochschulrahmengesetzes zur Studienreform aus, in dem von „Bedürfnissen der beruflichen Praxis“ die Rede ist, nach denen die Hochschulen Inhalte und Formen des Studiums zu überprüfen hätten.¹⁰

Im Rückblick auf die letzten Jahrzehnte der Studienreformdebatte fällt auf, dass eine Diskussion um den Praxisbezug offensichtlich nicht an Aktualität verloren hat. Insbesondere in den 1970er Jahren hatte dieses Thema Hochkonjunktur; so erschien im Jahr 1975 ein umfangreicher Tagungsband zum Thema, herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Herz 1975). In diesem Buch werden sehr verschiedene Aspekte von Praxis erörtert. Dabei besteht die Gefahr, dass der Praxisbegriff so stark entgrenzt wird, dass er schließlich alles umfasst und zugleich nichtssagend und beliebig wird. Je weiter er gefasst wird, desto mehr verschwimmen seine Konturen. Andererseits sollte der Praxisbegriff auch nicht zu stark

9 Zum Begriff „employability“ im Allgemeinen siehe Teichler (2008), zum Begriff „employability“ im Kontext von Praktika siehe Bloch (2007).

10 § 8 HRG im Wortlaut: „Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln.“

eingeeengt werden, um nicht wesentliche Aspekte außer Acht zu lassen. Zwischen erwünschter begrifflicher Offenheit und analytisch problematischer Unbestimmtheit muss folglich abgewogen werden. Wie könnte eine Definition von Praxis und Praxisbezug in Studiengängen lauten? Praxisbezug in Studium und Lehre kann als Bezug zu einer Tätigkeit in möglichen Berufsfeldern definiert werden. Mögliche Berufsfelder kann es wiederum viele geben. Ein mögliches Berufsfeld können auch Wissenschaft und Forschung sein. Wissenschaftliche Praxis ist in diesem Sinne auch berufliche Praxis.

Oftmals werden die beiden Begriffspaare ‚Theorie-Praxis‘ und ‚Theorie-Anwendung‘ gleichgesetzt. Doch Praxis ist mehr als nur eine Anwendung von Theorie oder von Wissen. Unter Praxisphasen im Studium sollen im Folgenden Phasen verstanden werden, in denen Studierende selbst etwas tun – etwas praktizieren – müssen und diese Tätigkeit eben einen Bezug zu einer Tätigkeit in einem möglichen Berufsfeld aufweist. Die Studierenden wenden dabei nicht nur an, sondern sie entwickeln auch Konzepte und generieren Wissen. Praxis bedeutet demnach nicht, dass nur unhinterfragtes ‚Rezeptwissen‘ erfolgreich angewendet werden soll. Reflexivität und Praxis müssen kein Widerspruch sein; Handeln und Denken schließen sich ja nicht aus. Eine praktische Tätigkeit kann das Denken und damit den Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung durchaus anregen. Umgekehrt braucht man vielleicht auch nicht unbedingt die vielzitierte „Kontaktinfektion mit Wissenschaft“ (Daxner 2001: S. 74), um konzeptionell und strukturiert zu denken und diese Gedanken in die Praxis umzusetzen; Hochschulen und andere Wissenschaftsorganisationen besitzen sicherlich kein Monopol auf Reflexivität und systematisches Denken. Erkenntnisprozesse bei Wissenschaftlern und Nicht-Wissenschaftlern sind – wie die Theorie der Laienepistemologie behauptet (Kruglanski/Baldwin/Towson 1985) – durchaus ähnlich strukturiert. Wenn sich also Theorie und Praxis gegenseitig befruchten können, dann kommt es im Studium – hier herrscht weitgehend Einigkeit – auf eine Verschränkung von Theorie und Praxis an, wie Pasternack, Bloch, Hechler und Schulze (2008: S. 17) schreiben:

„Lebenskluge Beschäftigter verlangen auch genau das, denn: ‚Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen‘ (Baecker 1999: S. 64). Darin liegt der Kern des hochschulischen Bildungsauftrages, der mit dem Ausbildungsauftrag zu vermitteln ist: Praxisorientierung im Studium, die mit einer Schwächung der Theorieorientierung einherginge, wäre fahrlässig. Stattdessen geht es um die Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive: Studierende und Absolvent/innen müssen in die Lage versetzt werden, theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen zu können – und genau damit die Blindheit des Praktikers nicht zu teilen.“

Dem Zitat ist hinzuzufügen, dass nicht nur „schauen“, sondern auch „praktizieren“, also „handeln“, der Bildung dienen kann. Auf die konkrete Studiengangsgestaltung bezogen läuft diese Diskussion auf die Frage hinaus, wie die Kontaktstudienzeit in der Hochschule und Praxisphasen miteinander verknüpft werden können.

Um zum Praxisbezug im Studium empirische Befunde zu erhalten, werden in der Hochschulforschung zwei Herangehensweisen gewählt: Zum einen werden Studierende oder Absolvent/innen in repräsentativen Umfragen oder in Vollerhebungen zum Thema befragt und zum anderen werden Studiencurricula im Rahmen von Dokumentenanalysen untersucht. Ergebnisse hierzu sollen im Folgenden vorgestellt werden.

2.1 Praxisanteile im Curricula-Vergleich

Die Diskussion zum Praxisbezug des Studiums tangiert eine wesentlich umfassendere Debatte, nämlich die zum Verhältnis von Ausbildung und Bildung an der Universität. Das Studium der klassischen Professionen (Ärzte, Richter, Priester, aber auch Lehrer) an der Universität ist im Grunde Berufsausbildung. In diesen dezidiert berufsqualifizierenden Studiengängen (Medizin, Jura, Theologie, Lehramt) sind Praxisphasen integraler Bestandteil, so beispielsweise in der Lehrerausbildung mit ihren Orientierungspraktika, schulpraktischen Übungen, Schulpraktika und – nach dem Studium –

dem Vorbereitungsdienst. In der Lehrerausbildung sind weitere „Integrationsprobleme“ virulent, zum einen die fehlende Verbindung zwischen den Lernphasen in der Hochschule und den Übungsphasen in der Schule und zum anderen die defizitäre Verschränkung von fachwissenschaftlicher (also schulferner) und pädagogisch-didaktischer (also stärker schulbezogener) Elemente im Studium. In der Mediziner Ausbildung stellt sich das Problem der Verbindung von Universitätsstudium mit Famulatur und Praktischem Jahr; ein weiteres Problem ist zudem die Verschränkung von Vorklinik- und Klinik-Phase im Studium; insgesamt wird seit Jahren die Verstärkung problem- bzw. patientenorientierten, also praxisbezogenen Lernens gefordert.

Nicht nur in den „klassischen“ berufsausbildenden Studiengängen stellt sich das Problem der Verknüpfung von Studium und Praxis. Generell können vier „praxisrelevante“ Bereiche im Studium (curricular) unterschieden werden, Bereiche also, die einen Praxisbezug in Studium und Lehre herstellen (sollen):

- Projektstudium
- Laborpraktika
- Betriebspraktika, Institutspraktika (auch im Ausland)
- Abschlussarbeiten in Betrieben/Instituten

Schließlich ist noch der Sonderaspekt „Lehrende aus der beruflichen Praxis“ zu nennen, der insbesondere an Fachhochschulen große Relevanz aufweist. Befunde zu den ersten drei Aspekten liefert unsere bereits erwähnte Studie zum Curricula-Vergleich (Winter/Anger 2010). In dieser Untersuchung wurden Studiengänge in Chemie, Maschinenbau und Soziologie an drei Universitäten (Bochum, Chemnitz, Erlangen-Nürnberg) vor und nach der Bologna-Reform im Detail miteinander verglichen und zudem die entsprechenden Verantwortlichen in den Fachbereichen dazu befragt.

2.1.1 Projektstudium

Das Projektstudium kommt als Lehr- bzw. Lernform der wissenschaftlichen Praxis am nächsten, auch deshalb, weil Wissenschaft heutzutage vornehmlich in Projekten organisiert ist (vgl. Torka 2006). Generell sind in den untersuchten Studiengängen keine großen Änderungen in den Studienplänen vor und nach der Reform hinsichtlich der Verankerung des Projektstudiums festzustellen: Es gibt Ansätze im Einzelfall, zu installierende, projektartige Module – insbesondere gilt dies für das untersuchte Fach Soziologie/Sozialwissenschaften, wobei Lehrforschungsprojekte auch in den alten Studiengängen durchgeführt worden sind. Neu ist indes, dass diese im Zuge der Formalisierung des Studiums, insbesondere im Rahmen der Modularisierung – nicht aber im Rahmen der Stufung der Studiengänge – in den Ordnungen und Modulbeschreibungen als solche auch festgeschrieben wurden. Generell wurde in der Gestaltung der Master-Phase „curricular etwas mehr ausprobiert“, so dass hier mehr Veränderungen in Richtung Projektartigkeit des Studiums realisiert wurden als in der Bachelor-Phase.

2.1.2 Laborpraktika

Eine zentrale Veranstaltungsform in den Experimentalwissenschaften, so auch im Chemie-Studium, ist das Laborpraktikum. Ziel ist ein im Studienverlauf immer eigenständigeres Arbeiten im Labor. Der Grad der Eigenständigkeit der Aufgabebearbeitung steigt mit dem Studienfortschritt, wie der Chemnitzer Studiendekan im Interview erläutert:

„Aber traditionell ist der Sinn dieser Praktika, die Studenten stufenweise zum Forscher zu machen. Das fängt mit Schütt-Kipp-Versuchen im ersten Praktikum an, also wirklich, kipp A und B zusammen, es wird trübe oder es wird bunt. Geht dann immer weiter in komplexere Versuche [über].“

Das Problem aus Hochschul-, Fachbereichs- bzw. Institutsperspektive ist das begrenzte Zeitbudget der Lehrenden und der hohe Betreuungsaufwand

der Laborpraktika. In Chemnitz beispielsweise habe man den Anteil dieser Veranstaltungsform deshalb deutlich herunterschrauben müssen. Der Lehraufwand und damit der effektive Personeneinsatz für Laborpraktika sei – so der Interviewpartner – effektiv größer als es das Kapazitätsrecht vorsehe. Das sei – „im Bruch mit der bisherigen Tradition in der Chemie“ – in den neuen Studiengängen an allen Universitäten so, nicht nur in Chemnitz. Traditionell bestehe der Sinn dieser Praktika darin, die Studierenden stufenweise zu Forschern zu machen. Die Freiheitsgrade der Studierenden im Labor würden im Laufe des Studiums größer und die Aufgaben immer komplexer und damit immer forschungsähnlicher. Folgt man dieser Aussage, dann können Laborpraktika für fortgeschrittene Studierende als eine Art Projektstudium gelten.

Auch in Erlangen musste die Zahl der Praktikumsstunden drastisch reduziert werden. In der Chemie sei es immer üblich gewesen, so der Erlanger Vorsitzende der Studienreformkommission, dass den Studierenden „extreme Freiheit“ eingeräumt wurde – mit dem Ausbildungsziel des selbständig arbeitenden Chemikers. Dies hatte zur Folge, dass Praktika und Praktikumszeiten wenig definiert waren. Es wurde eine Aufgabe gestellt und der Student/die Studentin musste diese erfüllen, was ein hohes Maß an Initiative und Eigenverantwortung erforderte. Dies habe sich mit dem neuen Studiengang geändert, wie der Erlanger Befragte erklärte:

„Das haben wir ersetzen müssen durch Praktika, die im Inneren sehr stark durchkonstruiert sind in der Gestalt, dass jetzt wirklich streng definierte Aufgaben da sind, von denen ich weiß, dass ich sie in einem definierten Zeitintervall erledigen kann. Sonst schaffen wir die Zeitvorgabe nicht.“

Die Konsequenz sei eine Verschlechterung der Ausbildung:

„Der Laborstandard ist in Deutschland wirklich führend gewesen. Ich rede jetzt wirklich in der Vergangenheit. Wir haben da eine Spitzenposition leider Gottes geräumt.“

Laborpraktika schaffen offenbar beides: sowohl Praxisorientierung als auch Forschungsorientierung im Studium. Hier wird deutlich, dass sich die Trennung von (beruflicher) Praxis und Wissenschaft nicht so deutlich vollziehen lässt, wie oftmals behauptet wird.

2.1.3 Betriebspraktika

Zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit bzw. Berufsqualifizierung gelten Praktika an hochschulexternen Einrichtungen als probates Mittel. Bloch stellt in seiner Studie fest, dass es für die – in leitfadengestützten Interviews befragten – Studierenden selbstverständlich sei, dass das Fachstudium allein nicht den Beschäftigungserfolg garantiere. Deswegen versuchten sie, „Anforderungen des Arbeitsmarktes zu antizipieren und durch Praktika zu erfüllen“ (Bloch 2007: S. 103). Wie derartige Betriebspraktika in die Studienpläne integriert sind, ob diese obligatorisch oder fakultativ sind und welchen Umfang sie aufweisen, soll im Folgenden anhand der drei untersuchten Fächer Soziologie, Chemie und Maschinenbau erörtert werden (Winter/Anger 2010).

a) Soziologie

In der Soziologie ist hinsichtlich der curricularen Integration von Betriebspraktika ein gewisser Ausbau bzw. eine Institutionalisierung festzustellen. Sowohl in Bochum als auch in Erlangen gab es in den „alten“ Studiengängen keine obligatorischen Berufspraktika – das heißt nicht, dass von den Studierenden keine Praktika gemacht wurden; diese waren nur nicht in den Studiensatzungen fixiert. An der TU Chemnitz ist hingegen im 7. Diplom-Semester ein Praktikum im Umfang von 120 Arbeitsstunden vorgeschrieben. Dieses Berufspraktikum wurde in den Bachelor-Studiengang übertragen und zeitlich erweitert. In Erlangen und Bochum wurde in das Curriculum des jeweiligen Bachelor-Studiengangs ein Praxismodul integriert. An der Ruhr-Universität Bochum wurde ein derartiges Praxiselement – im Gegensatz zu Chemnitz und Erlangen – sogar in den Master-Studiengang

aufgenommen. Demnach hat Bochum die meisten Praxisanteile in die neuen Studiengänge integriert; die Erlangener Soziologie implementiert erstmals ein Berufspraktikum in das Bachelor-Curriculum, während die Soziologie der TU Chemnitz das Praktikum aus dem Diplom-Studiengang beibehält und ausbaut.

	U Erlangen-Nürnberg	U Bochum	TU Chemnitz
Diplom/Master	–	–	120 Arbeitsstunden (ca. 3 Wochen à 40h)
Bachelor/ 2-Fach-Bachelor	8 Wochen	6 Wochen	8 Wochen
Master	–	8 Wochen	–

Tabelle 1: Praxisanteile im Studium der Soziologie/Sozialwissenschaft

b) Chemie

In den Diplom-Studiengängen aller drei Universitäten gibt es keine obligatorischen Praxisanteile im Sinne eines Industriepraktikums oder einer Industrieexkursion. Sowohl an der Universität Erlangen als auch an der TU Chemnitz wurde dies im Zuge der Studienstrukturreform geändert. Im Rahmen des Bachelor-Studiengangs an der Erlangener Universität besteht die Möglichkeit, 50 Prozent eines experimentellen Fortgeschrittenen-Praktikums durch ein mindestens dreiwöchiges Industriepraktikum zu ersetzen. In das Curriculum des Master-Studiengangs an der TU Chemnitz wurde demgegenüber eine Industrieexkursion formal integriert. Einzig die Bachelor- und Master-Studiengänge an der Ruhr-Universität beinhalten – wie schon das Bochumer Chemie-Diplom-Studium – keine derartigen Praxisanteile.

Im Chemie-Studium sind Industriepraktika eher unüblich. Das liege auch an der Art und Weise, wie sich die Unternehmen der Chemie-Branche regional verteilen, erläuterte ein interviewter Fachvertreter: Die räumliche Konzentration der chemischen Industrie auf – im Vergleich beispielsweise zum Maschinenbau – wenige Großbetriebe erschwere die Bereitstellung, Organisation und Durchführung der Betriebspraktika. Gegen obligatorische Praktika spreche außerdem, dass ein praktikumsbedingter temporärer Wohnortwechsel für die Studierenden mit hohen Kosten verbunden wäre. Von daher seien Betriebspraktika – wenn überhaupt – fakultativ möglich, aber nicht integraler Bestandteil des Studiums.

Generell sind in der Chemie die Grenzen zwischen Laborpraktikum und Betriebspraktikum fließend. Vertiefende Laborpraktika an einem außeruniversitären Forschungsinstitut oder in einer Forschungsabteilung der Großindustrie können auch als Betriebspraktika gelten.

c) Maschinenbau

Im Maschinenbau sind Praktika im neuen wie im alten Studiensystem ein üblicher und integraler Bestandteil des Studiums. An allen drei Universitätsstandorten werden im Rahmen der Diplom-Studiengänge Industriepraktika im Umfang von 26 Wochen absolviert, wie es auch die ‚Rahmenprüfungsordnung Maschinenbau‘ vorsieht. Daran lässt sich erkennen, wie stark standardisiert das Maschinenbau-Studium zu „vergangenen Diplom-Zeiten“ aufgebaut war. Nun, im neuen Studiensystem, wird der Umgang mit diesen Praxisanteilen im Rahmen der neuen Studiengänge an allen Standorten unterschiedlich geregelt: In Erlangen müssen die Bachelor-Studierenden eine berufspraktische Tätigkeit im Umfang von zwölf Wochen absolvieren, wobei empfohlen wird, diese sechs Wochen vor Aufnahme des Studiums abzuleisten. Die Erlanger Master-Studierenden müssen einer berufspraktischen Tätigkeit über einen Zeitraum von acht Wochen nachgehen. Demgegenüber ist für die Master-Studierenden in Bochum kein Industriepraktikum vorgesehen. Lediglich die Bachelor-Studierenden müssen ein Praktikum von insgesamt 20 Wochen absolvieren. Die Bachelor-Studierenden in Chemnitz

sind wiederum nur sechs Wochen im Praktikum; zum Master-Studiengang an der TU können keine Angaben gemacht werden, da dieser zum Untersuchungszeitpunkt noch nicht eingeführt worden war.

Insgesamt hat sich, fasst man die jeweiligen Bachelor- und Master-Studiengänge zusammen, der Umfang der Praxisanteile im Zuge der Studienstrukturreform an der Bochumer und an der Erlangerer Universität auf maximal 20 Wochen reduziert. Die diesbezügliche Veränderung kann in Chemnitz noch nicht abschließend beurteilt werden, da noch keine Studiendokumente zum Master-Studiengang verfügbar sind. Insgesamt ist der Anteil der Praktika in den neuen Studiengängen im Vergleich zu den alten gesunken, wie folgende Übersichtstabelle zeigt:

	U Erlangen-Nürnberg	U Bochum	TU Chemnitz
Diplom	26	26	26
Bachelor	12	20	6
Master	8	0	–

Tabelle 2: Praxisanteile im Studium des Maschinenbaus in Wochen

d) Resümee

Eine fächerübergreifend einheitliche Tendenz zu mehr, weniger oder gleichbleibenden Praktika-Anteilen ist in den untersuchten Studiengängen nicht festzustellen – wohl aber gibt es fachspezifische Tendenzen. In der Soziologie ist der Anteil gewachsen, im Maschinenbau gesunken und in der Chemie ist das Bild uneinheitlich.

Ein offensichtliches Konstruktionsproblem der neuen Studiengänge besteht in der Frage, wie Praktika in die, im Vergleich zum Diplom-Studium, kürzeren Studiengänge integriert werden können. Weil die neuen Studiengänge –

Bachelor wie Master – kürzer sind, bieten sie, sowohl im Rahmen der Studiengangsgestaltung als auch in der Praxis des Studierens, weniger Raum und damit weniger Flexibilität für die Einbindung von Betriebspraktika als die alten Studiengänge.

2.2 Einschätzung des Praxisbezugs im Studium

Im vorherigen Abschnitt wurde darüber berichtet, inwieweit Praxisanteile tatsächlich in die neuen Studiengänge integriert wurden. In diesem Abschnitt soll danach gefragt werden, wie der Stellenwert des Praxisbezugs im Studium eingeschätzt wird. Generell scheint diesbezüglich eine Einhelligkeit in der Politik zu herrschen, wie die oben zitierten Hochschulgesetze sowie die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (2003/2010) nahelegen. Die Arbeitgeberseite stimmt dem zu: Die Firmenvertreter fordern ebenfalls mehr Praxisbezug im Studium (Cleuvers 2010). Dieser Forderung kommen die Hochschulen offenbar nach, wie die empirische Bestandsaufnahme der vielfältigen, studienbezogenen Hochschule-Praxis-Kooperationen in Ostdeutschland von Pasternack/Bloch/Hechler/Schulze (2008) belegen.

Die Frage, wie die Studierenden den Praxisbezug einschätzen, kann unterteilt werden in: Erstens, was ist den Studierenden allgemein hinsichtlich ihres Studiums wichtig, und zweitens, wie schätzen sie konkret den Praxisbezug ihres Studiums ein? Zur Meinung der Studierenden allgemein zum Thema gibt es auch systematische und repräsentative Erhebungen (siehe dazu auch den Beitrag von Heine in diesem Band).

2.2.1 Einschätzung des Studiums generell

Die AG Hochschulforschung der Universität Konstanz stellt einen langfristigen Trend fest (Bargel et al. 2009: S. 4ff., S. 19ff.): Den Studierenden seien eine gute Examensnote, ein möglichst früher Abschluss, Praxisbezug und

Berufsvorbereitung im Studium wichtig. Arbeitsplatzsicherheit und Einkommenschancen haben aus Sicht der befragten Studierenden im Vergleich zu früher einen höheren Stellenwert erhalten. Die Studierenden sind also – aus Sicht einer langfristigen Perspektive und nicht erst seit „Bologna“ – generell erfolgsorientierter geworden. Dies gilt sowohl für ihr Studium als auch für ihre zukünftige Beschäftigung.

Frank Multrus (2009) von der Konstanzer AG hat eine Sonderauswertung zum Forschungs- und Praxisbezug im Studium veröffentlicht, die ebenfalls auf repräsentativen Studierendenbefragungen basiert (u. a. Bewertung der Lehrveranstaltungen hinsichtlich ihres Praxisbezugs). Darin sind zwei Ergebnisse besonders bemerkenswert: Zum einen sind Praxisbezüge „fast allen Studierenden wichtig, da sie auch als Berufsvorteil gelten“ (Multrus 2009: S. 16). Zum anderen hält die Mehrheit der Studierenden „die Einrichtung von festen Praktika zur Weiterentwicklung der Hochschulen für wichtig (Survey). An Universitäten unterstützen diese Forderung 65 %, an Fachhochschulen 73 % vehement“ (Multrus 2009: S. 18). Studierende wünschen mehr Praxisrelevanz und mehr Berufsbezogenheit im Studium. Diese Forderung ist indes nicht neu, sie wurde auch vor der Umstellung auf die neuen Studienstrukturen genannt.

2.2.2 Einschätzung des Studiums konkret

Bei der ersten Frage ging es um eine generelle Einschätzung der Studierenden. Die zweite Frage betraf die Beurteilung der konkreten Studiengänge durch die Studierenden. Wie wird von den Studierenden die Integration von Praxisanteilen in ihre (neuen) Studiengänge eingeschätzt?

Die ersten, Mitte der 2000er Jahre befragten Bachelor-Absolvent/innen sahen Defizite in der Integration von Praxisphasen und in der Einübung beruflich-professionellen Handelns, wie Minks/Briedis (2005: S. 44f.) feststellen. An den Fachhochschulen entfielen gar Praxisanteile der alten Studiengänge durch die neue, nun straffere Studienorganisation (Minks/Briedis

2005: S. 34). Aussagekräftiger dürfte indes die Auswertung neuerer Daten des HIS-Instituts sein (siehe der Beitrag von Heine über Befunde des Studienqualitätsmonitors in diesem Band).

Christoph und Roessler (2010) vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) untersuchten die Bewertungen der verschiedenen Studienabschlüsse durch Studierende verschiedener Fachrichtungen. Die Daten stammen aus den Befragungen im Rahmen des CHE-Hochschulrankings. Verglichen wurden die Urteile von Bachelor-, Magister- und Diplom-Studierenden zum Studium (Studiensituation, Betreuung, Auslandsstudium, Arbeitsmarkt- und Berufsbezug, Praxisbezug): Deutlich besser ist der Durchschnitt der Urteile von Bachelor- und Master-Studierenden in den Gesellschaftswissenschaften an Universitäten im Vergleich zu Magister- bzw. Diplom-Studierenden geworden – dies gilt für alle fünf Aspekte, also auch für den Praxisbezug. Bei allen anderen Fächergruppen (Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaft, Geisteswissenschaften, Sprachwissenschaft) sind die Unterschiede zwischen den Resultaten der Erhebungen vor und nach der Reform nicht sehr groß und in ihrer Richtung uneindeutig. Das Urteil zu den neuen fällt gegenüber den Urteilen zu den alten Studiengängen in Einzelaspekten mal etwas besser und mal etwas schlechter aus. Dies gilt sowohl für Fachhochschulen als auch für Universitäten.

In der Absolventenbefragung von INCHER Kassel wurde auch nach Einschätzungen der Praxisorientierung des absolvierten Studiums gefragt. Dafür wurde ein Index aus folgenden Items gebildet: Praxisbezogene Lehrinhalte, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Aktualität der vermittelten Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen, Vorbereitung auf den Beruf, Lehrende aus der Praxis, Projekte im Studium/Studienprojekte/Projektstudium sowie Pflichtpraktika/Praxissemester. Das Ergebnis lautet zusammengefasst: An den Fachhochschulen gibt es nur kaum bessere Urteile, an Universitäten leicht bessere Urteile der Absolventen der neuen Studiengänge (Schomburg 2009a: S. 51); v. a. der Magister schnitt aufgrund seiner nur als gering eingeschätzten Praxisorientierung schlechter, der Master dagegen besser ab.

2.2.3 Resümee

Wie schon im ersten Abschnitt festgestellt wurde, so lautet auch im zweiten Abschnitt das Resümee: So groß wie eigentlich erwartet, sind die inhaltlichen – nicht die formalen – Unterschiede zwischen alten und neuen Studiengängen und auch die Unterschiede in der Einschätzung der Studienpraxis nicht. Trotz „Bologna-Revolution“ – oder weniger pathetisch: trotz der formalen Umstrukturierung der Studiengänge – findet offenbar kein gänzlich „neues Studieren“ statt. Auch hinsichtlich des Praxisbezugs des Studiums hat sich nicht viel geändert. Es wäre allerdings ein Fehler, langfristige Entwicklungstrends zu übersehen, die schon vor der Studienstrukturreform begonnen haben und nun im neuen Studiensystem, durch „Bologna“ forciert oder gebremst, fortgesetzt werden.

Literatur

ALESI, BETTINA/SCHOMBURG, HARALD/TEICHLER, ULRICH 2010: Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen. Studien zum deutschen Innovationssystem 13-2010. Berlin.

URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/13_2010_Humankapitalpotenziale_Bologna_INCHER.pdf

BARGEL, TINO/RAMM, MICHAEL/MULTRUS, FRANK/BARGEL, HOLGER 2009: Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. URL: <http://cms.uni-konstanz.de/fileadmin/gso/ag-hochschulforschung/Bachelorbericht2009.pdf>

BLOCH, ROLAND 2007: „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben...“. Bedeutungen des Praktikums für Studierende. S. 82-106 in: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 29, Heft 4. URL: http://www.ihf.bayern.de/?download=4-2007_Bloch.pdf

CHRISTOPH, GABRIELA/ROESSLER, ISABEL 2010: Bachelor auf Erfolgskurs!? Eine Überprüfung einzelner Reformziele anhand von Daten aus dem CHE-Hochschul-Ranking. Gütersloh: CHE-Arbeitspapier 134. URL: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_134_Bachelor_auf_Erfolgskurs.pdf

CLEUVERS, A. Birgitt 2010: Die neuen Studiengänge aus Sicht der Arbeitgeber und Fachverbände – Befragung von Experten. S. 280-423 (Kapitel 9) in: Winter, Martin/Cleuvers, A. Birgitt/Anger, Yvonne 2010: Implikationen der gestuften Hochschul-Curricula auf die Innovationsfähigkeit Deutschlands. Qualitative Untersuchungen zur Umstellung der Studien-Curricula in Deutschland. Studien zum deutschen Innovationssystem 12-2010. Berlin. URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/12_2010_Studien_Curricula_HOF_FiBS.pdf

DAXNER, MICHAEL 2001: Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung. S. 71-75 in: Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer/Kreckel, Reinhard (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim/Basel: Beltz

DWORSCHAK, MANFRED 2010: Erschöpft vom Bummeln. S. 156-157 in: Der Spiegel, Heft 38. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-73892424.html>

FISCHER, LARS/MINKS, KARL-HEINZ 2008: Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Hannover. Hochschulinformationssystem HIS: Forum Hochschule 3/2008. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200803.pdf

GRIGA, DORIT/LESZCZENSKY, MICHAEL 2009: Studienqualität und Studiengebühren. Studienqualitätsmonitor 2008. Baden-Württemberg. Hannover: Hochschulinformationssystem HIS-Projektbericht Mai 2009. URL: http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/studium/HIS_SQM_2008.pdf

HERZ, OTTO (ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK) (Hg.) 1975: Praxisbezug im Studium. Dokumentation des Kongresses vom 20.-22. November 1974 im Congress Centrum Hamburg. Hamburg: Blickpunkt Hochschuldidaktik 35

HEUBLEIN, ULRICH/HUTZSCH, CHRISTOPHER/SCHREIBER, JOCHEN/SOMMER, DIETER/BESUCH, GEORG 2010: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: Hochschulinformationssystem HIS Forum Hochschule, Nr. F2/2010. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2010: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/11. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2010. URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2010_11_final.pdf

ISSERSTEDT, WOLFGANG/MIDDENDORFF, ELKE/KANDULA, MAREN/BORCHERT, LARS/LESZCZENSKY, MICHAEL 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschulinformationssystem, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. Berlin/Bonn. URL: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf

KRAWIETZ, MARIAN/ÖZKILIC, MURAT/PAPAYANNAKIS, BRIGITTE/ RATHJEN, JAN 2008: Mobilität im Studium. Eine Untersuchung zu Mobilität und Mobilitätshindernissen in gestuften Studiengängen innerhalb Deutschlands Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von HIS – Hochschul-Informationssystem GmbH im Auftrag und in Zusammenarbeit mit der HRK. Statistik zur Hochschulpolitik 2/2008. URL: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Mobilitaet_im_Studium_2008.pdf

KRUGLANSKI, ARIE M./BALDWIN, MARK W./TOWSON, SHELAGH M.J. 1985: Die Theorie der Laienepistemologie. S. 293-314 in: Frey, Dieter/Irle Martin (Hg.): Theorien der Sozialpsychologie, Band 3: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern: Huber

KULTUSMINISTERKONFERENZ 2003/2010: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010. URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf

MINKS, KARL-HEINZ/BRIEDIS, KOLJA 2005: Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil 1. Das Bachelorstudium. Hannover: Hochschulinformationssystem HIS-Kurzinformation A3/2005. URL: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200503.pdf

MÜHLENWEG, ANDREA/SPRIETSMAN, MARESA/HORSTSCHRÄER, JULIA 2010: Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland – Auswertungen zu Studienbeteiligung, Studienabbrüchen, Mobilität und Eingangsselektion. Studien zum deutschen Innovationssystem 14-2010. Berlin. URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/14_2010_Bologna_ZEW.pdf

MULTRUS, FRANK 2009: Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors. Konstanz Universität Konstanz / Arbeitsgruppe Hochschulforschung: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 57. URL: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1880.pdf>

PASTERNAK, PEER/BLOCH, ROLAND/HECHLER, DANIEL/SCHULZE, HENNING 2008: Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 4/2008. URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_4_2008.pdf

SCHNEIDERBERG, CHRISTIAN/STEINHARDT, ISABEL 2010: Was steht noch zur Wahl? Wahlmöglichkeiten im Studium nach der Bologna-Umstellung. Eine empirische Untersuchung der politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge in Deutschland und der Schweiz. S. 74-81 in: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 3

SCHOMBURG HARALD 2010: Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany. Berlin. URL: http://www.uni-kassel.de/wz1/pdf/10EMBAC_Beitrag_DE_Schomburg_2003.pdf

SCHOMBURG, HARALD (Hg.) 2009: Kooperationsprojekt Absolventenstudien. Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts "Studienbedingungen und Berufserfolg". Befragung Jahrgang 2007. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung. URL: http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download/_dateien/studieren_in_nrw/Bachelor/KOAB_BERLIN_BERICHT_Okt_2009.pdf

SCHOMBURG, HARALD 2009a: Studium und Kompetenzerwerb. S. 33-58 in: Schomburg, Harald (Hg.) 2009

SCHOMBURG, HARALD 2009b: Vielfältige Wege nach dem Studium. S. 59-82 in: Schomburg, Harald (Hg.) 2009

SCHOMBURG, HARALD/TEICHLER, ULRICH 2009: Bachelor – Geht doch. S. 115-128 in: Schomburg, Harald (Hg.) 2009

TEICHLER, ULRICH 2008: Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. S. 68-79 in: Das Hochschulwesen, Vol. 56, Heft 3

TORKA, MARC 2006: Die Projektförmigkeit der Forschung. S. 63-83 in: die hochschule, Vol. 15, Heft 1. URL: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1494.pdf>

WEBLER, WOLFF-DIETRICH 2010: Eine Schreckensvision? Universitäten als Master- und Promotions-Stufe sowie Fachhochschule als künftiger „College-Gürtel“ des Tertiären Systems? Schreiben die Studierenden mit ihrem Studienwahlverhalten Geschichte? S. 56-62 in: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 2

WINTER, MARTIN 2008: Das Studienmodell der Universität Halle-Wittenberg. Zur Struktur des hallischen Bachelor-Master-Konzepts und zum Prozess seiner Einführung. S. 78-98 in: Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) 2008: Bologna in der Praxis: Erfahrungen aus den Hochschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag

WINTER, MARTIN 2009: Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 1/2009. URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf

WINTER, MARTIN 2010: Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. S. 45-55 in: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 2. URL: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1954.pdf>

WINTER, MARTIN 2011: Studium und Studienreform im Vergleich der Bundesländer. In: Pasternack, Peer (Hg.): Hochschulföderalismus. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt (in Vorbereitung)

WINTER, MARTIN/ANGER, YVONNE 2010: Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 1/2010. URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2010.pdf

WITTE, JOHANNA/SANDFUCHS, GABRIELE/LENZ, THORSTEN/BRUMMERLOH, SVEN/HARTWIG, LYDIA 2010: Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge. Zwischenbericht an das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Stand 01.07.2010. München: IHF. URL: http://www.ihf.bayern.de/?download=Zwischenbericht_IHF_Bachelorstudiengaenge.pdf

Christoph Heine

Studienqualität nach Bologna aus Studierendensicht. Wahrnehmung und Bewertung von Studienbedingungen und Praxisbezug

1 Einleitung

Gegenstand dieses Beitrags sind bei Studierenden erhobene Einschätzungen und Bewertungen von Bedingungen und Qualität ihres Studiums einschließlich deren Veränderungen im Zeitablauf. Grundlage der Ausführungen sind ausgewählte Befunde aus dem „Studienqualitätsmonitor“ – eine jährlich durchgeführte, bundesweit repräsentative Online-Erhebung des HIS Instituts für Hochschulforschung in Kooperation mit der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz. Ziel dieser Untersuchungsreihe ist der empirisch gesicherte Aufschluss über studentische Wahrnehmungen und Bewertungen von Studienqualität und Studienbedingungen insbesondere unter dem Blickwinkel der Auswirkungen der Erhebung von allgemeinen Studiengebühren sowie der mittlerweile weit fortgeschrittenen Studienstrukturreform

im Rahmen des Bolognaprozesses.¹ Zentrale Aspekte der Erhebung sind standardmäßig u. a.:

- Beratung und Betreuung durch die Lehrenden
- kommunikative und didaktische Qualität der Lehre
- Organisation und Qualität des Lehrangebots
- Infrastruktur und Ausstattung der Hochschulen
- Beratungs- und Serviceangebote der Hochschulen
- Schwierigkeiten im Studium
- bisherige Studiererträge, Kompetenzzuwächse
- Forschungsbezug des Studiums: Wichtigkeit und Beurteilung
- Beurteilung der Studienanforderungen
- Praxisbezug des Lehrangebots: Wichtigkeit und Beurteilung
- resümierende Beurteilungen der Studienqualität, Gesamtzufriedenheit.

Die in diesem Beitrag dargestellten Befunde beziehen sich vor allem auf die drei zuletzt genannten Aspekte. Gegenübergestellt werden jeweils die Studierenden in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen an Universitäten bzw. an Fachhochschulen. Außerdem werden die Befunde, um Veränderungen deutlich machen zu können, auch in der Entwicklung zwischen 2007 (in manchen Aspekten erst ab 2008) und 2010 dargestellt. Ergänzt werden die Darstellungen durch aktuelle Befunde aus dem Studienqualitätsmonitor

1 Die Untersuchung hat bislang viermal stattgefunden. Am Studienqualitätsmonitor 2007 haben sich 100, an dem von 2008 120, an der Untersuchung 2009 90 und an jener von 2010 115 Hochschulen beteiligt; in der Auswertungsdatei 2007 befinden sich 22.000, in der für 2008 30.000 Fälle, in der von 2009 30.000 und der von 2010 32.000 Fälle. Die Auswertungsdateien erlauben repräsentative Aussagen nach Abschlussarten, Fächergruppen, Ländern und auch nach einzelnen Hochschulen. Der Fragebogen umfasst insgesamt 27 Fragen mit etwa 150 einzelnen Items zu Studienbedingungen und Studienqualität. Die Mehrheit der standardisierten Fragen war mittels einer 5-stufigen Skala zum Grad der Zufriedenheit mit den jeweiligen Aspekten bzw. der Zustimmung oder des Zutreffens bestimmter Aussagen zu beantworten.

2010 für Brandenburg, wobei allerdings die Universität Potsdam nicht in der Auswertungsdatei enthalten ist. In die Auswertungen für diesen Beitrag wurden aus Gründen der Vergleichbarkeit nur Studierende bis zum 8. Semester einbezogen.

Neben den in der Ankündigung für den ExpertInnen-Workshop genannten Zielen der Studienstrukturreform und den daran geknüpften Erwartungen – verkürzte Studiendauer, Internationalisierung des deutschen Hochschulsystems, erhöhter Praxisbezug und verstärkte Vermittlung berufsqualifizierender Kompetenzen – ist weiterhin eine verbesserte Studierbarkeit der Studiengänge zu nennen. Von der Realisierung dieses Ziels wird neben einem zügigeren Studium vor allem auch eine Absenkung der in den herkömmlichen Studiengängen häufig vergleichsweise hohen Studienabbruch- und Schwundquoten erwartet. Konsens besteht darüber, dass die Umsetzung der Studienreform unter den Vorzeichen des Bolognaprozesses für diese das deutsche Studiensystem schon seit langem kennzeichnenden Probleme günstige Rahmenbedingungen schafft, die sich – so die entsprechende Erwartung des Studienqualitätsmonitors – sukzessive auch in den Wahrnehmungen und Beurteilungen der Studienqualität durch die Studierenden manifestieren (sollten).

2 Engagement der Lehrenden für die Studierenden

Ein Hochschulstudium ist, wie jeder andere Ausbildungs- und Lernprozess auch, essentiell Interaktion und Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden, deren Qualität in hohem Maße von dem Engagement der Lehrenden für die Studierenden abhängt. In der Untersuchung wurden die Studierenden deswegen gebeten, das Engagement der Lehrenden ihres Studiengangs für sie zu bewerten.

Im Sommersemester 2010 gaben von den Studierenden in Bachelor-Studiengängen an Universitäten etwas mehr als die Hälfte (54 %) an, in dieser Hinsicht mit ihrem Studium zufrieden oder sogar sehr zufrieden zu sein

(Anteile der Skalenstufen vier plus fünf) – geringfügig weniger als in den traditionellen universitären Studiengängen (54 %). Deutlich höher und mit etwa zwei Dritteln ebenfalls in beiden Studiengangarten nahezu gleich hoch (Diplom-Studiengänge: 67 % vs. Bachelor-Studiengänge: 64 %) liegt deren Anteil dagegen bei den Studierenden an Fachhochschulen. Festzuhalten ist deshalb: Aus Sicht der Studierenden kann von einer durchgreifenden Verbesserung des Engagements der Lehrenden in den Bachelor- gegenüber den herkömmlichen Studiengängen (noch) nicht die Rede sein. Und: An den Universitäten kann das gegenwärtige Niveau in diesem wichtigen Aspekt der Studienqualität in den neuen ebenso wie in den alten Studiengängen kaum zufriedenstellen.

Betrachtet man nun die Veränderung zwischen den drei Messzeitpunkten 2008, 2009 und 2010 (2007 wurde dieses Merkmal nicht erhoben) wird aber deutlich, dass zumindest per Saldo leichte Anteilssteigerungen in den positiven Bewertungen des Engagements der Lehrenden in den Bachelor-Studiengängen zu beobachten sind. Diese Verbesserung in den studentischen Qualitätsurteilen ist auch in den herkömmlichen Studiengängen vorhanden oder sogar stärker als in den Bachelor-Studiengängen, was auf *generelle* Anstrengungen von Hochschulen und Hochschullehrenden zur Verbesserung der Lehre in dieser Hinsicht verweist.

Die in Abbildung 1 dargestellten Befunde zum Engagement der Lehrenden repräsentieren über diesen einzelnen Aspekt hinaus quasi prototypisch die studentischen Einschätzungen der Studienqualität, die in der ganz überwiegenden Zahl auch bei anderen Aspekten zu beobachten sind:

- Das *Niveau* der positiv bewerteten Studienqualität und der Studienbedingungen kann insgesamt – also weitgehend unabhängig von der Art der Studiengänge, trotz der vielfach feststellbaren Verbesserungen – (immer noch) kaum zufriedenstellen.
- Im Vergleich der alten und der neuen Studiengänge ist eine *durchgreifende* Verbesserung der Studienqualität in den Bachelor-Studiengängen aus Studierendensicht bislang nur für wenige Aspekte zu beobachten.

- Studierende an Fachhochschulen bewerten ihre Studienbedingungen auch in den Bachelor-Studiengängen durchgängig besser als ihre Kommilitonen an Universitäten; die Lehrkultur an Fachhochschulen wird von den Studierenden nach wie vor besser beurteilt als an Universitäten und erweist sich auch als stärker bolognakonform.

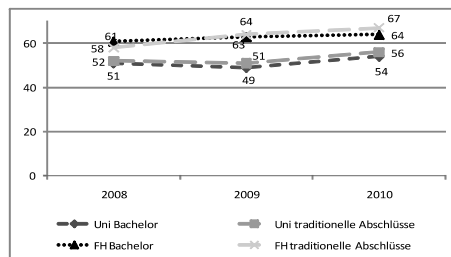


Abbildung 1: Beurteilung des Engagements der Lehrenden für die Studierenden 2008-2010 nach Art des Studiengangs; Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“ (in v. H.).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2008-2010

Vergleicht man die Einschätzungen der Studierenden in Brandenburg mit den obigen bundesdurchschnittlichen Zufriedenheitswerten, ergeben sich zwei bemerkenswerte Abweichungen (s. Abb. 2): Die Studierenden an *Universitäten* bescheinigen ihren Lehrenden im Sommersemester 2010 sowohl in den Bachelor- als auch, und sogar häufiger noch, in den herkömmlichen Studiengängen erheblich überdurchschnittlich gutes oder sogar sehr gutes Engagement für sie.² Dennoch gibt es deutliche Hinweise auf Verbesserungsbedarf auch in den Bachelor-Studiengängen an brandenburgischen Universitäten.

² Dieser Befund deutet sich auch für die vorhergehenden Jahre an, wird aber hier wegen zu geringer Fallzahlen nicht ausgewiesen. erinnert sei hier zudem nochmals daran, dass die Universität Potsdam nicht im Sample vertreten ist.

Denn der Anteil der negativen Beurteilungen fällt im Vergleich der beiden Studiengangarten deutlich zuungunsten der Bachelor-Studierenden aus: Während in den traditionellen Studiengängen nur 1 % der Studierenden über das Engagement der Lehrenden mit „schlecht“ oder „sehr schlecht“ urteilen (Bundesmittel: 13 %), sind es in den Bachelor-Studiengängen in Brandenburg 11 % (Bundesmittel: 15 %; tabellarisch nicht ausgewiesen). Die Studierenden an den *Fachhochschulen* Brandenburgs liegen mit ihren positiven Urteilen zum Engagement der Lehrenden in den Bachelor-Studiengängen dagegen im Durchschnitt, in den herkömmlichen Studiengängen allerdings, und so kaum zu erwarten, erheblich unterhalb des Durchschnittswerts. Höher ist in den fachhochschulischen Diplom-Studiengängen deshalb auch der Anteil der überwiegend oder gänzlich unzufriedenen brandenburgischen Studierenden (17 % vs. 11 % im Bundesmittel); dagegen sind die Bachelor-Studierenden geringfügig seltener unzufrieden als im Bundesdurchschnitt (8 % vs. 10 %; tabellarisch nicht ausgewiesen).

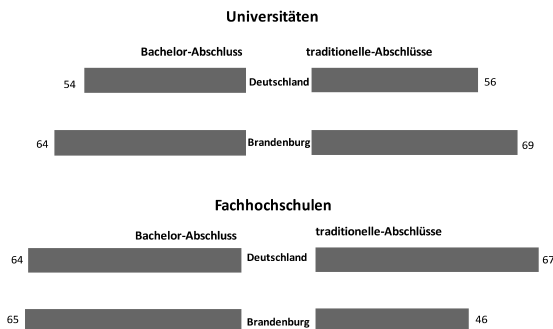


Abbildung 2: Beurteilung des Engagements der Lehrenden für die Studierenden 2010 in Deutschland insgesamt und in Brandenburg nach Art der Hochschule und des Studiengangs (ohne Universität Potsdam); Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“ (in v. H).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2010

3 Studienanforderungen

Die Einschätzungen der Studienanforderungen wurden in folgenden Aspekten erhoben: Stofffülle, fachliches Anforderungsniveau, Analyse komplexer Sachverhalte, Verstehen grundlegender Prinzipien sowie Selbständigkeit in der Studiengestaltung. Ausgewiesen werden im Folgenden die „kritischen“ Beurteilungen, also die Studierendenanteile, die die jeweiligen Anforderungen als sehr hoch oder sogar zu hoch bzw. im Fall von „Selbständigkeit in der Studiengestaltung“ als sehr niedrig oder zu niedrig beurteilen (s. Tab. 1).

Der mit Abstand am häufigsten kritisch bewertete Aspekt in den herkömmlichen wie auch in den Bachelor-Studiengängen ist die *Fülle des Lehrstoffs*. Der Anteil der negativen Beurteilungen durch die Studierenden in den Bachelorstudiengängen fällt zwar, wie zu erwarten, an den Universitäten mit etwa zwei Dritteln deutlich höher aus als an Fachhochschulen (gut die Hälfte), aber der Abstand der kritischen Beurteilungen zwischen den neuen und den alten Studiengängen ist an den Fachhochschulen erheblich größer als an den Universitäten. Bei dem Aspekt Stofffülle hat die Studienstrukturreform in der Wahrnehmung der Studierenden an den Universitäten also kaum zu einer verbesserten Studierbarkeit, an den Fachhochschulen sogar eher zu einer Verschlechterung gegenüber den traditionellen Studiengängen, beigetragen.

Im Vergleich der vier Messzeitpunkte ist festzuhalten: Für *beide* Hochschularten und für *beide* Studiengangarten sind nach bemerkenswertem Anstieg der kritischen Anteilswerte zwischen 2007 und 2008 kaum noch Veränderungen, vielmehr eine Stabilisierung auf dem erreichten Niveau der kritischen Beurteilung, zu beobachten. Nimmt man die studentischen Wahrnehmungen zum Maßstab, sind also bei diesem zentralen Aspekt von Studium und Studienbelastung weder in den Bachelor- noch in den traditionellen Studiengängen Verbesserungen erreicht worden.

Während die Universitäten in Brandenburg 2010 in dieser Hinsicht nicht vom Bundesdurchschnitt abweichen, fällt die Beurteilung der Studierenden an den Fachhochschulen für beide Arten von Studiengängen in Brandenburg

etwas günstiger, also etwas seltener kritisch, aus als an den Fachhochschulen insgesamt (s. Abb. 3 und 4).

Ein im Vergleich dazu deutlich günstigeres Bild ergibt sich für das *fachliche Anforderungsniveau*: Zwei Fünftel der Bachelor-Studierenden an Universitäten (40 %) empfinden es gegenwärtig als sehr oder sogar unangemessen hoch – etwas weniger als in den traditionellen Studiengängen (43 %); an Fachhochschulen sind es dagegen, unabhängig von der Art des Studiums, nur etwa ein Viertel der Studierenden (27 % bzw. 26 %). Wie die Abbildungen 3 und 4 zeigen, unterscheiden sich die Universitätsstudierenden in Brandenburg 2010 in dieser Hinsicht faktisch nicht von den Kommilitonen im Bundesgebiet insgesamt; dies gilt auch für die Bachelor-Studierenden an Fachhochschulen, nicht aber für die in den Diplomstudiengängen, denn hier liegt der Anteil der kritischen Beurteilungen erheblich unter dem Bundesmittel (13 % vs. 26 %). Festzuhalten ist schließlich noch, dass die Anteile derjenigen, die die fachlichen Anforderungen für „gerade richtig“ halten, in Brandenburg in allen vier Teilgruppen von Studierenden über 50 % liegen (und damit etwas über den entsprechenden bundesbezogenen Durchschnittswerten), während die Anteile der Studierenden, die die fachlichen Anforderungen für „sehr niedrig“ oder sogar „zu niedrig“ halten, an den Universitäten in Brandenburg unterhalb und an den Fachhochschulen oberhalb der durchschnittlichen Anteile liegen (tabellarisch nicht ausgewiesen).

Betrachtet man die kritischen Anteilswerte im Erhebungszeitraum, ist kein klarer Verlauf zu erkennen. Nach einem kurzzeitigen, deutlichen Anstieg der negativen Urteilsanteile zwischen 2007 und 2008 sinken sie seither im Trend wieder ab, ohne indes ihr relativ niedriges Ausgangsniveau von 2007 bereits wieder erreicht zu haben. Eine Ausnahme bilden nur die Bachelor-Studierenden an Fachhochschulen; hier bildet das Drittel kritischer Studierender im Jahr 2008 eher die Ausnahme.

In der studentischen Wahrnehmung fällt die Kritik hinsichtlich des Niveaus der Anforderungen in den Aspekten *Verstehen zugrunde liegender Prinzipien* sowie *Analyse komplexer Sachverhalte* eher moderat aus. Zwischen einem Viertel und einem Drittel aller Studierenden hält gegenwärtig die

Anforderungen in diesen beiden Aspekten für sehr hoch oder zu hoch. Im Vergleich der drei Messzeitpunkte gehen nicht nur aber vor allem in den Bachelor-Studiengängen die Anteile der Studierenden, die sich kritisch äußern, außerdem trendmäßig zurück. Insgesamt unterscheiden sich die beiden Arten des Studiums, aber auch die beiden Hochschularten, bezüglich der kritischen Beurteilungen nur vergleichsweise wenig voneinander. Hier stimmen überdies die brandenburgischen Studierenden weitgehend mit ihren Kommilitonen im Bundesgebiet überein (s. Abb. 3 und 4).³

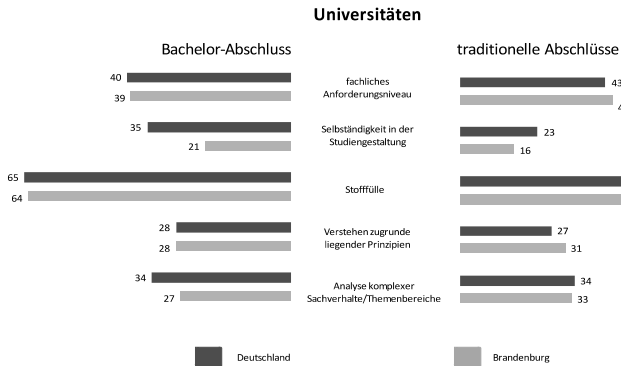


Abbildung 3: Beurteilung der Studienanforderungen im Hauptstudienfach/Kernfach an Universitäten 2010 in Deutschland insgesamt und in Brandenburg nach Art des Studiengangs (ohne Universität Potsdam); Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „zu niedrig“ bis 5 = „zu hoch“ bzw. bei „Selbständigkeit in der Studiengestaltung“ Anteile der Werte 1 plus 2 (in v. H.).
Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2010

³ Als Ausnahme ist nur der vergleichsweise niedrige Anteil der universitären Bachelor-Studierenden in Brandenburg zu nennen, die sich hinsichtlich der Analyse komplexer Sachverhalte kritisch äußern (27 % vs. 34 %).

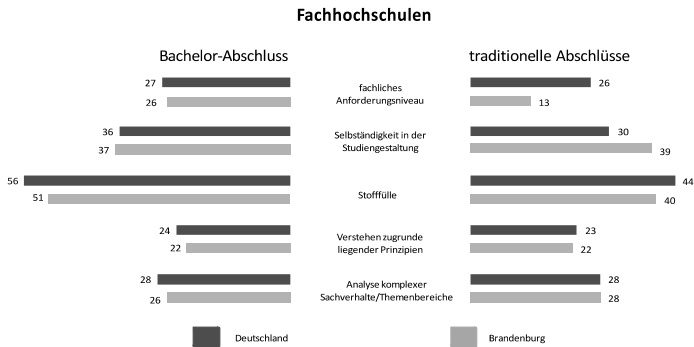


Abbildung 4: Beurteilung der Studienanforderungen im Hauptstudienfach/Kernfach an Fachhochschulen 2010 in Deutschland insgesamt und in Brandenburg nach Art des Studiengangs (ohne Universität Potsdam); Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „zu niedrig“ bis 5 = „zu hoch“ bzw. bei „Selbständigkeit in der Studiengestaltung“ Anteile der Werte 1 plus 2 (in v. H.).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2010

Kritischer für die Bachelor-Studiengänge fallen die Studierendenurteile dagegen hinsichtlich der *Selbständigkeit in der Studiengestaltung* aus: Mehr als ein Drittel der Bachelor-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen, aber nur etwa knapp ein Viertel der herkömmlichen Studierenden an Universitäten sowie nahezu ein Drittel derjenigen an Fachhochschulen hält aktuell die Selbständigkeit in der Studiengestaltung für sehr niedrig oder zu niedrig. Dies korrespondiert mit der häufig im hochschulpolitischen Raum geäußerten Kritik an einer zu starken Verschulung der Studienordnungen in den Bachelor-Studiengängen im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen. Bemerkenswert ist aber, dass dies auch an den Fachhochschulen so wahrgenommen wird, zeichnen sie sich doch herkömmlich durch striktere Studienordnungen aus. Auffällig ist zudem, dass die Unzufriedenheit mit der unzureichenden Selbständigkeit in der Studiengestaltung

besonders in den Bachelor-Studiengängen im Zeitablauf deutlich zunimmt und zwar unabhängig von der Art der besuchten Hochschule. In den traditionellen Studiengängen ist der Anstieg der kritischen Bewertungen deutlich verhaltener; dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die von den Bachelor-Studierenden als kritisch wahrgenommenen Entwicklungen abgemildert auch in die traditionellen Studiengänge hineinwirken.

Ein davon abweichendes Bild zumindest für 2010 ergibt sich für Brandenburg (s. Abb. 3 und 4): An den Universitäten wird die Selbständigkeit in der Studiengestaltung besonders in den Bachelor-Studiengängen deutlich seltener als einschränkend wahrgenommen als im Bundesmittel. An den Fachhochschulen dagegen ergeben sich für die Bachelor-Studiengänge keine Unterschiede, die traditionellen Studierenden nehmen jedoch ihre eigenständige Studiengestaltung überdurchschnittlich häufig als (zu) eingeschränkt wahr – ein weiterer Hinweis auf die vergleichsweise große Unzufriedenheit der Studierenden in den Diplom-Studiengängen an den Fachhochschulen Brandenburgs.

Bachelor-Studiengänge				traditionelle Studiengänge			
2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
Universitäten							
fachliches Anforderungsniveau							
33	43	37	40	37	45	38	43
Stofffülle							
56	64	64	65	55	61	56	63
Verstehen zugrunde liegender Prinzipien							
- ¹	35	27	28	- ¹	32	27	27
Analyse komplexer Sachverhalte/Themenbereiche							
- ¹	39	35	34	- ¹	37	32	34
Selbständigkeit in der Studiengestaltung ²							
23	26	35	35	18	17	23	23
Fachhochschulen							
fachliches Anforderungsniveau							
28	34	27	27	22	29	21	26
Stofffülle							
49	55	53	56	38	42	39	44
Verstehen zugrunde liegender Prinzipien							
- ¹	31	23	24	- ¹	24	18	23
Analyse komplexer Sachverhalte/Themenbereiche							
- ¹	34	28	28	- ¹	25	21	28
Selbständigkeit in der Studiengestaltung ²							
23	25	34	36	27	28	29	30

¹ nicht erhoben

² Anteilswerte für die Skalenstufen 1 = „zu niedrig“ plus 2 = „sehr niedrig“

Tabelle 1: Beurteilung der Studienanforderungen im Hauptstudienfach/ Kernfach nach Art der Hochschulen und Art des Studiengangs 2007-2010; Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „zu niedrig“ bis 5 = „zu hoch“ (in v. H).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2007-2010

4 Resümierende Beurteilungen der Studienqualität

Ergänzend zu der großen Fülle der einzelnen Aspekte wurden die Studierenden gebeten, resümierende Beurteilungen – „Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit ...“ – u. a. für folgende Aspekte der Studienqualität zu geben: fachliche Qualität der Lehrveranstaltung, didaktische Vermittlung des Lehrstoffs, Aufbau und Struktur des Studiengangs, Teilnehmerzahl in den Lehrveranstaltungen, sachlich-räumliche Ausstattung, Serviceleistungen an der Hochschule, bisher erreichtes Wissen/Studienrertrag sowie hinsichtlich der Studienbedingungen insgesamt.

In diesen die Gesamt(un)zufriedenheit ausdrückenden Wahrnehmungen der Studienbedingungen schneidet die *fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen* am besten ab. Zwischen zwei Dritteln und drei Vierteln der Studierenden sind in dieser Hinsicht mit ihrem Studium „alles in allem“ zufrieden oder sogar sehr zufrieden. Dies gilt weitgehend unabhängig vom Messzeitpunkt sowie von Studiengang- und Hochschulart. In drei der vier Subgruppen ist zudem im Zeitablauf eine weitere Zunahme der schon zu Beginn des Beobachtungszeitraums hohen Gesamtzufriedenheit zu erkennen (s. Tab. 2/3).

Ein klarer, ebenfalls von Studiengang- und Hochschulart weitgehend unabhängiger sowie positiver Trend besteht auch für die Bewertung der *Betreuung durch die Lehrenden*, wobei aber die Zufriedenheitswerte für Fachhochschulen durchgängig deutlich über denen für Universitäten liegen und aktuell schon fast die Werte für die fachliche Qualität erreichen. Trotz dieser positiven Entwicklung kann jedoch besonders an den Universitäten auch das zuletzt erreichte, vergleichsweise hohe Niveau positiver Beurteilung der Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden mit 56 % bzw. 59 % kaum zufriedenstellen, zumal es in den herkömmlichen Studiengängen zwar nur geringfügig aber durchgängig höher ist als in den Bachelor-Studiengängen.

Analoge Aussagen auf allerdings niedrigerem Niveau der Zufriedenheit sind für die *didaktische Vermittlung des Lehrstoffs* zu machen. Trotz der positiven Entwicklung kann besonders an den Universitäten auch das zuletzt

erreichte, vergleichsweise hohe Niveau positiver Beurteilung der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs mit 44 % in den Bachelor- (wie auch in den traditionellen) Studiengängen kaum als befriedigend betrachtet werden. Dies gilt grundsätzlich auch für die Fachhochschulen, an denen aber immerhin etwas mehr als die Hälfte der Studierenden mit der didaktischen Qualität der Stoffvermittlung zufrieden ist.

Vor dem Hintergrund dieser durchaus *differenzierten* studentischen Bewertung der Kernaspekte von Studienbedingungen und Studienqualität überrascht es nicht, wenn die Selbsteinschätzung des *bisher erreichten Wissens und Könnens* – Resultat von fachlicher Qualität der Lehrveranstaltungen, didaktischer Vermittlung des Lehrstoffs sowie der fachlichen Betreuung der Studierenden im Lernprozess durch die Lehrenden – eher verhalten ausfällt. Zwar ist auch hier im Jahresvergleich in allen Subgruppen ein leichter Anstieg zu vermerken⁴, allerdings kann auch das aktuell erreichte, höhere Ertragsniveau, zumal in den Bachelor-Studiengängen, kaum zufriedenstellen: Nur etwas mehr als die Hälfte der universitären Bachelor-Studierenden sind mit den Erträgen ihres bisherigen Studiums zufrieden (53 %) – weniger noch als in den herkömmlichen Studiengängen (59 %). Auch in den Fachhochschulen fällt der Vergleich – freilich auf höherem Niveau – zugunsten der Diplomstudiengänge aus (59 % vs. 65 %).⁵

4 Hier liegen nur für die beiden letzten Messzeitpunkte Befunde vor.

5 (Überhaupt) nicht zufriedenen mit den Studierenerträgen sind knapp ein Fünftel der universitären Bachelor-Studierenden (18 %) und 13 % der Studierenden in den herkömmlichen Studiengängen; für die Fachhochschulen lautet die analoge Relation 16 % vs. 14 %.

Bachelor-Studiengänge				traditionelle Studiengänge			
2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
Betreuung durch die Lehrenden							
45	48	50	56	46	49	53	59
fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen							
- ¹	70	68	73	- ¹	73	72	76
didaktische Vermittlung des Lehrstoffs							
- ¹	39	37	44	- ¹	39	41	45
Aufbau/Struktur des Studiengangs							
- ¹	39	35	39	- ¹	46	46	47
Teilnehmerzahl in den Lehrveranstaltungen							
34	41	44	44	33	39	44	44
sachlich-räumliche Ausstattung							
39	48	50	53	37	41	45	52
Serviceleistungen an der Hochschule							
29	38	37	45	28	33	33	45
bisher erreichtes Wissen und Können (Studienertag)							
- ¹	- ¹	49	53	- ¹	- ¹	55	59
Studienbedingungen insgesamt							
- ¹	51	45	54	- ¹	53	52	60

¹ nicht erhoben

Tabelle 2: Resümierende Beurteilungen der Studienbedingungen (Gesamtzufriedenheit) im Hauptstudienfach/Kernfach an *Universitäten* nach Art des Studiengangs 2007-2010 („Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit ...?“); Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „überhaupt nicht zufrieden“ bis 5 = „sehr zufrieden“ (in v. H).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2007-2010

Bachelor-Studiengänge				traditionelle Studiengänge			
2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
Betreuung durch die Lehrenden							
59	61	65	67	59	65	68	69
fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen							
- ¹	70	68	70	- ¹	67	70	71
didaktische Vermittlung des Lehrstoffs							
- ¹	48	49	52	- ¹	46	52	53
Aufbau/Struktur des Studiengangs							
- ¹	47	43	46	- ¹	53	53	58
Teilnehmerzahl in den Lehrveranstaltungen							
64	67	68	68	58	67	71	70
sachlich-räumliche Ausstattung							
59	62	63	67	53	61	65	70
Serviceleistungen an der Hochschule							
43	46	48	52	34	44	49	52
bisher erreichtes Wissen und Können (Studienertag)							
- ¹	- ¹	57	59	- ¹	- ¹	62	65
Studienbedingungen insgesamt							
- ¹	57	59	62	- ¹	62	66	69

¹ nicht erhoben

Tabelle 3: Resümierende Beurteilungen der Studienbedingungen (Gesamtzufriedenheit) im Hauptstudienfach/Kernfach an *Fachhochschulen* nach Art des Studiengangs 2007-2010 („Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit ...?“);

Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „überhaupt nicht zufrieden“ bis 5 = „sehr zufrieden“ (in v. H).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2007-2010

In der erreichten Zufriedenheit gleichfalls kaum befriedigend, aber noch etwas größer in den Unterschieden zwischen Universitäten und Fachhochschulen sind die Bewertungen hinsichtlich einer Reihe von unverzichtbaren Rahmenbedingungen für eine hohe Studienqualität. Besonders – stabil bleibend – gering ist die Zufriedenheit der Studierenden an Universitäten hinsichtlich *Aufbau und Struktur des Studiengangs* und zwar in den Bachelor-Studiengängen nochmals geringer als in den herkömmlichen Studiengängen (2010: 39 % vs. 47 %); an den Fachhochschulen liegt der Zufriedenheitsgrad zwar höher, fällt aber ebenfalls klar zuungunsten der Bachelor-Studiengänge aus (46 % vs. 58 %).⁶

Bedenklich erscheinen die niedrigen Zufriedenheitswerte für die bisherigen Studiererträge sowie für Aufbau und Struktur des Studiengangs besonders bei den (universitären) Bachelor-Studierenden deshalb, weil die qualitative Verbesserung in beiden Aspekten zentrale Anliegen der Studienstrukturreform sind.

Drei weitere wichtige Rahmenbedingungen für eine hohe Studienqualität haben sich in der Wahrnehmung der Bachelor-Studierenden besonders an Universitäten, aber auch an Fachhochschulen, in den vergangenen Jahren dagegen erheblich verbessert und unterscheiden sich aktuell kaum noch von den (ebenfalls deutlich besser beurteilten) herkömmlichen Studiengängen: *Teilnehmerzahl in den Lehrveranstaltungen*, *sachlich-räumliche Ausstattung* sowie *Serviceleistungen an der Hochschule*. Hier sind offensichtlich von den Hochschulen *generell* große Anstrengungen unternommen worden, um zu einer Verbesserung der Studienbedingungen zu kommen. Gleichwohl gilt auch für diese Aspekte, dass vor dem Hintergrund der Reformziele das erreichte Niveau der Zufriedenheit besonders an Universitäten (noch) nicht zufriedenstellen kann (Teilnehmerzahl: 44 %, Ausstattung: 53 %, Serviceleistungen: 45 %).

6 Nahezu ein Drittel der Bachelor-Studierenden (32 %) und ein Viertel der Studierenden herkömmlicher Studiengänge an Universitäten sind 2010 mit Aufbau und Struktur ihres Studiengangs (überhaupt) nicht zufrieden; für die Fachhochschulen lauten die analogen Werte 27 % bzw. 18 %.

Abschließend wurden die Probanden zur Einschätzung ihrer *Studienbedingungen insgesamt* befragt. Der sich aus den drei Messzeitpunkten ergebende Trend geht für alle vier Teilgruppen in die Richtung einer sukzessiv größeren Zufriedenheit. Anlass für anhaltende Anstrengungen im Sinne der Studienstrukturreform sollte allerdings der wenig befriedigende Befund sein, dass an Universitäten aktuell nur gut die Hälfte der Bachelor-Studierenden (54 %) mit den Bedingungen ihres Studiums insgesamt zufrieden ist – in den herkömmlichen Studiengängen sind es dagegen 60 %. An den Fachhochschulen sind es immerhin 62 % der Bachelor-Studierenden – in den traditionellen Studiengängen wird dagegen gegenwärtig ein Zufriedenheitsgrad von über zwei Dritteln (69 %) erreicht.

Festzuhalten ist: Im Zeitablauf zwischen 2007 und 2010 ist es aus Sicht der Studierenden zu Verbesserungen in den Bachelor-Studiengängen in nahezu allen Aspekten des Resümées gekommen, an den *Universitäten* am stärksten in der Betreuung durch die Lehrenden, bei den Teilnehmerzahlen in den Lehrveranstaltungen, in der sachlich-räumlichen Ausstattung und in den Serviceleistungen an der Hochschule; an den *Fachhochschulen* ebenfalls bei der Betreuung durch die Lehrenden, bei der sachlich-räumlichen Ausstattung sowie bei den Serviceleistungen der Hochschulen.

Hinzuweisen ist aber gleichwohl darauf, dass auch nach den positiveren Bewertungen an den *Universitäten* lediglich das Zufriedenheitsniveau hinsichtlich der fachlichen Qualität zufriedenstellen kann. An den Fachhochschulen sind mit Anteilswerten von zwei Dritteln der Studierenden auch die Betreuung, die Teilnehmerzahl sowie die Ausstattung hierzu zu zählen. Besonders hinzuweisen ist zudem auf die den Universitäten und Fachhochschulen gemeinsame, ungünstige Bewertung des Aufbaus und der Struktur des Studiengangs in den neuen Studiengängen; hier sind für die Studierenden auch im Zeitablauf keine Verbesserungen zu erkennen. Dies verweist auf nach wie vor bestehende *Defizite* in der Umsetzung des zentralen Ziels der Studienreform, einer besseren Studierbarkeit, bzw. auf entsprechenden Handlungsbedarf.

Die resümierenden Beurteilungen für die Bachelor-Studiengänge sind – ähnlich wie in den traditionellen Studiengängen – mit Ausnahme der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen an Fachhochschulen durchgängig und teilweise erheblich positiver als an Universitäten. Die herkömmliche Dualität der Studienqualität zugunsten der Fachhochschulen wird in der neuen Studienstruktur offensichtlich reproduziert.

Nicht zuletzt sei darauf verwiesen, dass es hier nach Fächergruppen zu differenzieren gilt. So zeigen die Daten des Studienqualitätsmonitors den Befund, dass die Studienqualität in einigen Fächergruppen im Zuge der Studienstrukturreform nahezu durchgängig als verbessert eingeschätzt wird, in anderen dagegen als eher verschlechtert. Zu der ersten Gruppe gehören hochschulartenübergreifend die Sprach- und Kulturwissenschaften, insbesondere aber die Fächergruppe Sozialwissenschaften/Sozialwesen, zur zweiten Gruppe neben Mathematik/Naturwissenschaften insbesondere die Ingenieurwissenschaften.

Analog zu den „Studienanforderungen“ erfolgt in Abb. 5 und 6 für 2010 eine Gegenüberstellung der (sehr) großen Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an den Hochschulen Brandenburgs und den entsprechenden Werten für Deutschland insgesamt. Die sich ergebenden Befunde sind eindeutig, fallen aber für Universitäten und Fachhochschulen erheblich unterschiedlich aus. Studierende in den Bachelor-Studiengängen an den Universitäten Brandenburgs (ohne Universität Potsdam) vergeben mit Ausnahme der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen in allen anderen Aspekten deutlich *überdurchschnittlich* gute oder sogar sehr gute Beurteilungen in allen zentralen Aspekten der Studienqualität. Dieser Befund gilt auch für die besonders kritisch beurteilten Aspekte Aufbau/Struktur des Studiengangs sowie bisheriger Studienertrag; die große Zufriedenheit mit den Studienbedingungen der universitären Bachelor-Studierenden in Brandenburg kommt konzentriert in dem hohen Anteil positiver Bewertungen für die „Studienbedingungen insgesamt“ zum Ausdruck (Brandenburg: 73 % vs. Bundesmittel: 54 %). Die gleichwohl vorhandene Möglichkeit bzw. das Erfordernis einer weiteren Verbesserung der Studienqualität in den Bachelor-Studiengängen wird deutlich, wenn man die Vergleichswerte für die traditionellen Studiengänge

heranzieht. Denn hier liegt das Zufriedenheitsniveau nochmals erheblich und durchgängig über dem der Bachelor-Studiengänge in Brandenburg bzw. über dem Bundesmittel für die herkömmlichen Studiengänge. Dies gilt auch und gerade für die beiden genannten kritischen Aspekte, außerdem auch für die ohnehin gut bewertete fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen. Knapp neun Zehntel der Studierenden (89 %) sind mit den Studienbedingungen insgesamt (sehr) zufrieden – ein Anteilswert, der faktisch kaum zu steigern sein dürfte.⁷

Deutlich anders fällt das Bild hingegen für die Fachhochschulen aus. Studierende in den Bachelor-Studiengängen entsprechen mit ihren positiven Resümees entweder „nur“ den Durchschnittswerten oder liegen maximal wenige Prozentpunkte darüber (fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen, Aufbau/Struktur des Studiengangs, Serviceleistungen der Hochschule und Studienbedingungen insgesamt). Dagegen liegen die herkömmlichen Studiengänge in der Beurteilung der Studierenden in der Mehrzahl der Aspekte teilweise erheblich unterhalb der Durchschnittswerte für Deutschland insgesamt. Dies gilt auch und gerade für die genannten kritischen Aspekte.

Folgt man den Studierendenurteilen, ergibt sich aus diesen Befunden die Schlussfolgerung: Während sich die Studienstrukturreform an den Universitäten bislang – freilich auf sehr hohem Niveau – eher ungünstig auf Studienqualität und Studienbedingungen ausgewirkt hat, ist es an den Fachhochschulen eher umgekehrt. Hier hat die Studienstrukturreform zumindest in einer Reihe von Aspekten offensichtlich zu einer Verbesserung in Richtung der Durchschnittswerte beigetragen. Dies schlägt sich allerdings noch nicht in der resümierenden Beurteilung der Studienbedingungen insgesamt nieder (Bachelor-Studiengänge: 65 % vs. herkömmliche Studiengänge: 66 %).

⁷ 2 % geben an, mit den Studienbedingungen überwiegend oder sogar überhaupt nicht zufrieden zu sein; in den Bachelor-Studiengängen sind es knapp ein Zehntel (9 %).

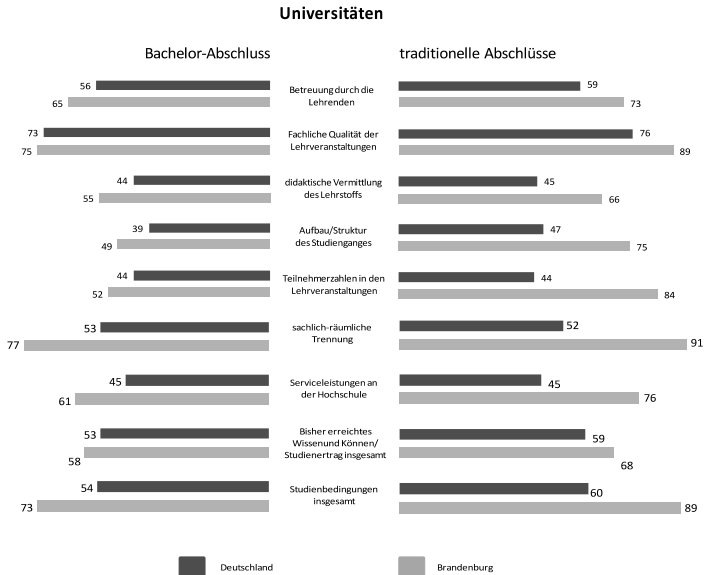


Abbildung 5: Beurteilung der Gesamtzufriedenheit mit den Studienbedingungen an Universitäten in Deutschland insgesamt und in Brandenburg nach Art des Studiengangs: „Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit . . .“ (ohne Universität Potsdam);

Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „überhaupt nicht zufrieden“ bis 5 = „sehr zufrieden“ (in v. H).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2010

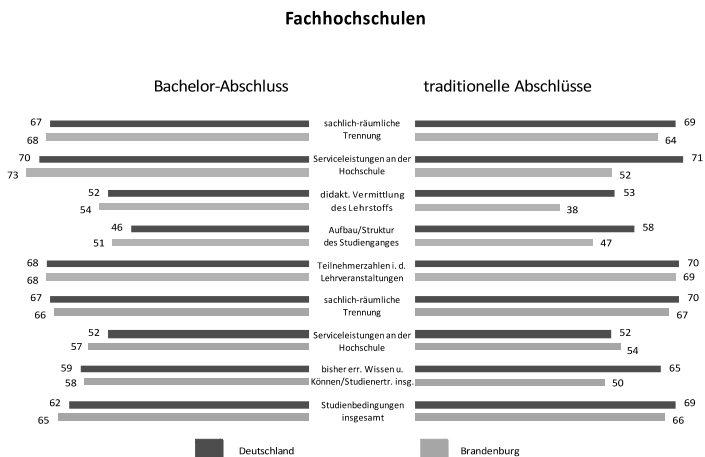


Abbildung 6: Beurteilung der Gesamtzufriedenheit mit den Studienbedingungen an Fachhochschulen in Deutschland insgesamt und in Brandenburg nach Art des Studiengangs: „Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit ...“; Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „überhaupt nicht zufrieden“ bis 5 = „sehr zufrieden“ (in v. H).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2010

5 Praxisbezug im Studium

Entsprechend dem Praxisbezug und der Entwicklung berufsqualifizierender Kompetenzen von Studierenden als der leitenden Themenstellung des Workshops werden im abschließenden Abschnitt dieses Beitrags ausgewählte Befunde zu dieser Thematik aus der Untersuchungsreihe „Studienqualitätsmonitor“ präsentiert.

Bachelor-Studiengänge				traditionelle Studiengänge			
2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
				Wichtigkeit			
88	88	89	87	90	89	91	91
				Beurteilung			
29	39	43	45	33	42	47	53

Tabelle 4: Einschätzung der Wichtigkeit und Beurteilung des Praxisbezugs in den Lehrveranstaltungen im Hauptstudienfach/Kernfach an *Universitäten* 2007-2010 nach Art des Studiengangs;

Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „unwichtig“ bzw. „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr wichtig“ bzw. „sehr gut“ (in v. H).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2007-2010

In ihrer ganz überwiegenden Mehrheit sind sich die Studierenden beider Hochschularten, an den Fachhochschulen mit nahezu 100 % erwartungsgemäß noch etwas häufiger als an den Universitäten, und auch faktisch unabhängig vom angestrebten Studienabschluss einig über die (sehr) große *Wichtigkeit* des Praxisbezugs in den Lehrveranstaltungen ihres Studiengangs (s. Tab. 4/5). Auch im Vergleich der vier Messzeitpunkte zeigen sich hier keine Veränderungen. Allerdings kontrastiert hiermit stark die *Beurteilung* des tatsächlichen Praxisbezugs: An den Universitäten vergibt in dieser Hinsicht aktuell nicht einmal die Hälfte der Bachelor-Studierenden (45 %) gute oder sehr gute Noten, in den traditionellen Studiengängen sind es mit 53 % etwas

Bachelor-Studiengänge				traditionelle Studiengänge			
2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
Wichtigkeit							
96	96	96	96	97	97	96	97
Beurteilung							
56	69	69	73	59	71	73	74

Tabelle 5: Einschätzung der Wichtigkeit und Beurteilung des Praxisbezugs in den Lehrveranstaltungen im Hauptstudienfach/Kernfach an *Fachhochschulen* 2007-2010 nach Art des Studiengangs;

Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „unwichtig“ bzw. „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr wichtig“ bzw. „sehr gut“ (in v. H).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2007-2010

mehr als die Hälfte. Erwartungsgemäß ist die Differenz zwischen Wichtigkeit und Beurteilung an den Fachhochschulen mit aktuell drei Vierteln positiver Beurteilungen dagegen deutlich kleiner.

Zwar kann das gegenwärtig erreichte Niveau der positiven Wertungen besonders an den Universitäten (noch) nicht zufrieden stellen. Ein Blick auf die Entwicklung in den letzten vier Jahren zeigt bei stabil hoher Wichtigkeit des Praxisbezugs jedoch an den Universitäten in beiden Arten der Studiengänge einen erheblichen Anstieg der positiven Wahrnehmungen in diesem kurzen Zeitraum, in den traditionellen Studiengängen (von 33 % auf 53 %) sogar noch etwas stärker als in den Bachelor-Studiengängen (29 % auf 45 %). Vermutlich haben sich die im Zuge des Bologna-Prozesses vermehrten und in der Beurteilung der Studierenden zunehmend erfolgreichen Maßnahmen einer erhöhten Praxisvermittlung im Studium auch auf die in dieser Hinsicht häufig kritisierten traditionellen Studiengänge positiv ausgewirkt. Von einem höheren Niveau ausgehend ist die gleiche Entwicklung an den Fachhochschulen zu beobachten.

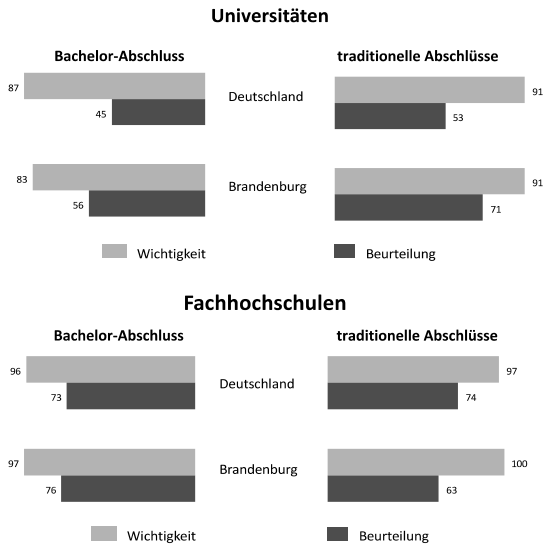


Abbildung 7: Einschätzung der Wichtigkeit und Beurteilung des Praxisbezugs von Lehrveranstaltungen nach Art der Hochschule und Art des Studiengangs in Deutschland insgesamt und in Brandenburg (ohne Universität Potsdam);

Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „unwichtig“ bzw. „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr wichtig“ bzw. „sehr gut“ (in v. H.).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2010

Fokussiert man auf den Vergleich Brandenburgs mit Deutschland insgesamt, ergibt sich wiederum der oben bereits skizzierte Befund (s. Abb. 5). Bei etwas geringerer, (sehr) großer Wichtigkeit des Praxisbezugs in den Lehrveranstaltungen fällt der Anteil positiver Bewertungen der tatsächlichen Realisierung von Praxisbezug in der Wahrnehmung der universitären Bachelor-Studierenden in Brandenburg deutlich überdurchschnittlich aus (56 % vs. 45 %); noch größer ist der „Vorsprung“ indes in den herkömmlichen Studiengängen (71 % vs. 53 %). An den Fachhochschulen schneiden

dagegen bei kaum differierenden, sehr hohen Anteilen großer Wichtigkeit umgekehrt die Bachelor-Studiengänge in der Beurteilung des Praxisbezugs nicht nur etwas besser ab als im Bundesmittel (76 % vs. 73 %), sondern auch erheblich besser als in den herkömmlichen Diplomstudiengängen (63 %).

Ein ähnliches Bild wie beim Aspekt Praxisbezug ergibt sich hinsichtlich der Möglichkeit, *im Studium selber praktische Erfahrungen sammeln zu können*. Bei gegenüber dem Praxisbezug nur etwas reduzierten Anteilen für eine große Wichtigkeit im eigenen Studium, fallen die Beurteilungen dieses Aspekts durch die Studierenden sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen jedoch deutlich zurückhaltender aus (s. Tab. 6/7). Nur ein Drittel der Bachelor-Studierenden an Universitäten bewertet die Möglichkeiten, im Studium selber praktische Erfahrungen sammeln zu können, gegenwärtig positiv; in den traditionellen Studiengängen sind es mit 44 % dagegen erheblich mehr. Bezüglich möglicher Veränderungen stehen für diesen Aspekt der Studienbedingungen zwar nur zwei Messzeitpunkte zur Verfügung, allerdings deutet sich auch hier ein Trend sukzessiver Verbesserung in der Wahrnehmung der Bachelor-Studierenden an. Dies gilt stärker noch für die traditionellen Studiengänge, die dadurch ihren „Vorsprung“ ausbauen. Wie zu erwarten, ergibt sich aus Sicht der Studierenden für die Fachhochschulen ein deutlich positiveres Bild – auch hier mit leichtem „Vorsprung“ für die traditionellen Studiengänge sowie Anstiegen der positiven Beurteilungen im Jahresvergleich.

Auch die Studierenden der brandenburgischen Hochschulen legen in ihrer überwiegenden Mehrheit großen Wert darauf, bereits im Studium selber praktische Erfahrungen sammeln zu können (s. Abb. 6). Ähnlich wie beim Praxisbezug schätzen die universitären Studierenden die Möglichkeit hierzu überdurchschnittlich häufig positiv ein, wobei allerdings die bei den Bachelor-Studierenden erreichten 38 % kaum zufriedenstellend sein können. Mit 65 % (sehr) guten Bewertungen dieser Studienbedingung sieht es wiederum bei den Studierenden der traditionellen Studiengänge erheblich anders aus – ein Wert, der auch von den Studierenden an den Fachhochschulen, weder in Deutschland insgesamt noch in Brandenburg, nicht erreicht wird.

Bachelor-Studiengänge				traditionelle Studiengänge			
2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
				Wichtigkeit			
- ¹	- ¹	84	81	- ¹	- ¹	87	87
				Beurteilung			
- ¹	- ¹	30	33	- ¹	- ¹	39	44

¹ nicht erhoben

Tabelle 6: Einschätzung der Wichtigkeit und Beurteilung der Möglichkeit, im Studium an *Universitäten* selber praktische Erfahrungen sammeln zu können, 2009-2010 nach Art des Studiengangs; Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „unwichtig“ bzw. „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr wichtig“ bzw. „sehr gut“ (in v. H).
Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2009-2010

Bachelor-Studiengänge				traditionelle Studiengänge			
2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
				Wichtigkeit			
- ¹	- ¹	92	90	- ¹	- ¹	91	92
				Beurteilung			
- ¹	- ¹	57	59	- ¹	- ¹	59	62

¹ nicht erhoben

Tabelle 7: Einschätzung der Wichtigkeit und Beurteilung der Möglichkeit, im Studium an *Fachhochschulen* selber praktische Erfahrungen sammeln zu können, 2009-2010 nach Art des Studiengangs; Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „unwichtig“ bzw. „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr wichtig“ bzw. „sehr gut“ (in v. H).
Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2009-2010

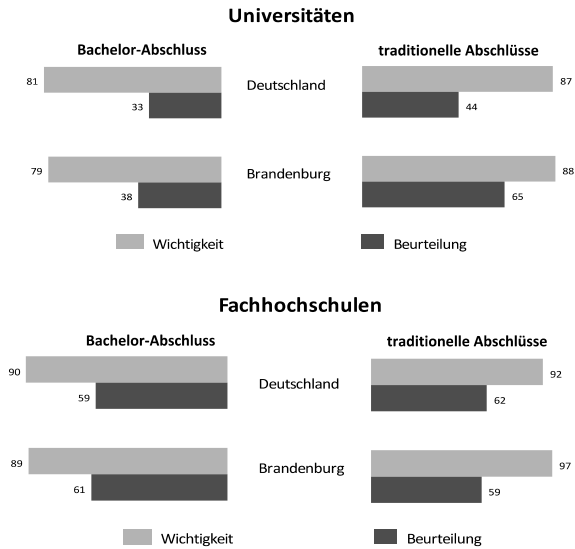


Abbildung 8: Einschätzung der Wichtigkeit und Beurteilung der Möglichkeit, im Studium selber praktische Erfahrungen zu sammeln, nach Art der Hochschule und Art des Studiengangs 2010 in Deutschland insgesamt und in Brandenburg (ohne Universität Potsdam); Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „unwichtig“ bzw. „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr wichtig“ bzw. „sehr gut“ (in v. H).
Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2010

Weiterhin wurden die Studierenden gefragt, inwieweit sie sich im bisherigen Studium in ihren praktischen Fähigkeiten im Sinne von Berufs- und Praxisbezogenheit gefördert sehen. Die Antworten sehen für die Universitäten, und hier wiederum besonders für die Bachelor-Studiengänge, eher ernüchternd aus und sie relativieren damit zudem die obigen Aussagen einer sukzessiven Verbesserung des Praxisbezugs und der Möglichkeiten des Sammelns praktischer Erfahrungen im Studium: Nur zwischen einem Fünftel und einem Viertel der Bachelor-Studierenden sieht sich in dieser Hinsicht bislang stark oder sehr stark gefördert; bei den traditionellen Studierenden schwanken die Anteilswerte zwischen einem Viertel und knapp einem Drittel (s. Tab. 5).⁸ Deutlich besser, wenn auch wegen des spezifisch praxisorientierten Selbstverständnisses der Fachhochschulen kaum befriedigend, sieht es an den Fachhochschulen aus. Hier liegen die Anteile derjenigen, die sich stark gefördert sehen, nicht nur aktuell erheblich höher als an den Universitäten (Bachelor-Studierende: 55 %, Studierende in traditionellen Studiengängen: 59 %), sondern diese Anteile haben im Beobachtungszeitraum auch besonders in den Bachelor-Studiengängen kontinuierlich und insgesamt deutlich zugenommen (von 40 % auf 55 %).

Anders als bei den beiden obigen Aspekten des Praxisbezugs im Studium weichen die Bachelor-Studierenden an den Hochschulen in Brandenburg in dieser Hinsicht kaum von den Durchschnittswerten für Deutschland insgesamt ab (s. Abb. 7). Während sich von den Studierenden an Universitäten gut ein Viertel (26 %) hinsichtlich der Berufs- und Praxisbezogenheit im Studium (sehr) stark gefördert sieht und damit etwas häufiger als im Bundesmittel (23 %), lautet die Relation für die Studierenden in den traditionellen Studiengängen 49 % vs. 31 % zugunsten Brandenburgs. Auch die entsprechenden Anteilswerte für die Studierenden an Fachhochschulen weichen kaum von den Durchschnittswerten ab: Sie fallen sogar für Brandenburg in beiden Arten der Studiengänge unterdurchschnittlich aus.

⁸ Die universitären Studierenden sehen sich in ihren relativen Mehrheiten von 44 % (Bachelor-Studierende) bzw. 37 % (traditionelle Studierende) im Studium kaum oder gar nicht hinsichtlich ihrer praktischen Fähigkeiten gefördert.

Bachelor-Studiengänge				traditionelle Studiengänge			
2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
				Universitäten			
20	24	21	23	26	30	28	31
				Fachhochschulen			
40	46	47	55	47	55	55	59

Tabelle 8: Beurteilung der Förderung von praktischen Fähigkeiten, von Berufs- und Praxisbezogenheit im bisherigen Studium an Universitäten und Fachhochschulen 2007-2010 nach Art des Studiengangs; Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „gar nicht gefördert“ bis 5 = „sehr stark gefördert“ (in v. H).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2007-2010

Eine der zentralen Möglichkeiten, Einblicke in die Berufspraxis zu bekommen und einen Berufs- und Praxisbezug bereits im Studium herzustellen, ist das Absolvieren eines Praktikums. Gefragt danach, wie sie die Unterstützung seitens der Hochschule beim Finden externer Praktikumsplätze beurteilen, gibt unabhängig vom angestrebten Abschluss aktuell nicht einmal ein Drittel der Studierenden an Universitäten eine positive Beurteilung ab (Bachelor-Studierende: 31 %, Studierende in traditionellen Studiengängen: 30 %)⁹. Hier bestehen vor dem Hintergrund einer im Bologna-Prozess angestrebten verstärkten Praxisorientierung offensichtlich noch größere Defizite bzw. Handlungsbedarf auf Seiten der Hochschulen. Die Studierenden an den Universitäten Brandenburgs bewerten die Unterstützung seitens der Hochschule zwar positiver (Bachelor-Studierende: 40 % bzw. Studierende in herkömmlichen Studiengängen: 32 %), aber auch diese Werte können wegen der Wichtigkeit des Ziels, Praktika während des Studiums zu absolvieren,

9 Tabellarisch nicht ausgewiesen. Der überwiegende Teil der Befragten hat hier keine Angaben gemacht, vermutlich weil sie (noch) keinen Praktikumsplatz gesucht haben bzw. weil sie kein Praktikum absolvieren müssen oder wollen.

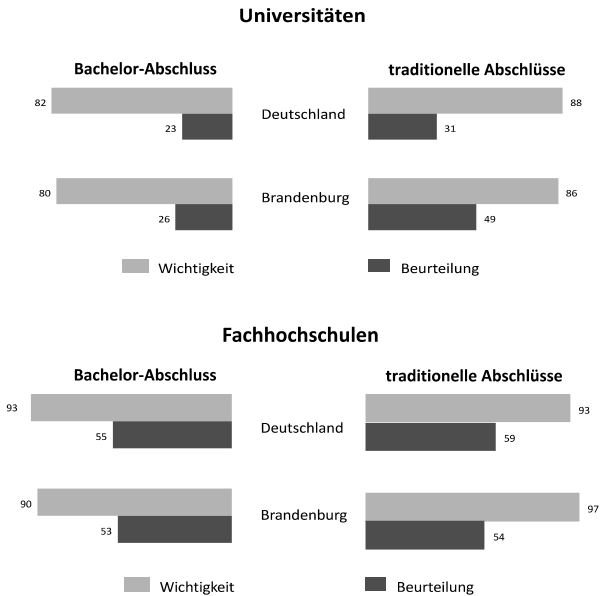


Abbildung 9: Beurteilung der Förderung von praktischen Fähigkeiten, von Berufs- und Praxisbezogenheit im bisherigen Studium nach Art der Hochschule und Art des Studiengangs 2010 in Deutschland insgesamt und in Brandenburg (ohne Universität Potsdam); Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“ (in v. H.).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2010

kaum zufriedenstellen. Günstiger ist die Situation, wie zu erwarten, an den Fachhochschulen. Gut zwei Fünftel (44 %) der Bachelor-Studierenden (49 % der Studierenden in herkömmlichen Studiengängen) sind gegenwärtig mit der hochschulischen Unterstützung beim Finden von Praktikumsplätzen zufrieden. An den Fachhochschulen in Brandenburg wird die hochschul-

sche Unterstützung besonders von den Bachelor-Studierenden noch etwas häufiger als zufriedenstellend eingeschätzt (49 %).

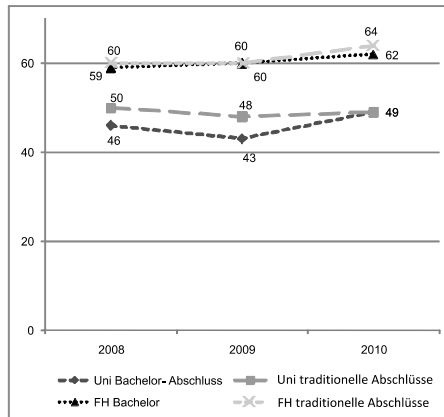


Abbildung 10: Beurteilung der Betreuung von Praktika durch die Lehrenden nach Art der Hochschule und Art des Studiengangs 2007-2010; Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“ (in v. H.).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2010

Die Qualität der Betreuung von Praktika durch die Lehrenden wird von den Studierenden bundesweit sehr verhalten beurteilt. Bei faktischer Stabilität der positiven Bewertungen im Jahresvergleich vergeben die Studierenden an Universitäten unabhängig von der Art der Studiengänge nur zur Hälfte (sehr) gute Noten. An den Fachhochschulen sind es mit etwa 60 % erwartungsgemäß größere Anteile. Aber auch hier ist im Zeitvergleich nur ein leichter Trend zur Verbesserung im studentischen Urteil zu beobachten.

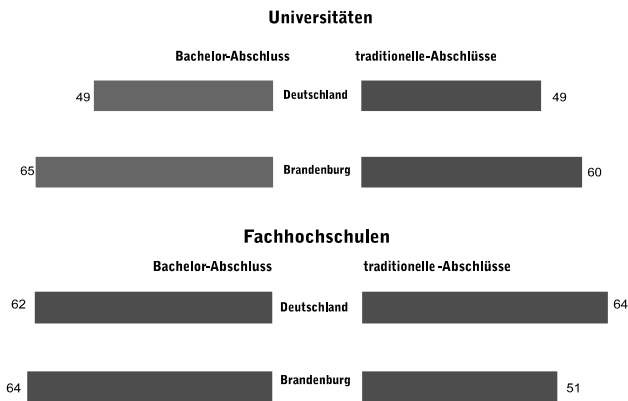


Abbildung 11: Beurteilung der Betreuung von Praktika durch die Lehrenden nach Art der Hochschule und Art des Studiengangs 2010 in Deutschland und in Brandenburg (ohne Universität Potsdam); Anteil der Werte 4 plus 5 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“ (in v. H.).

Quelle: HIS-Studienqualitätsmonitor 2010

In Brandenburg schätzen dagegen die Studierenden an Universitäten die Betreuungsqualität durch die Lehrenden deutlich besser ein als im Bundesdurchschnitt. Von den universitären Bachelor-Studierenden in Brandenburg bewerten fast zwei Drittel (65 %) die Betreuung von Praktika als (sehr) gut. Deutlich kleiner ist der „Vorsprung“ indes für die Fachhochschulen.

Hier machen die Anteile der Bachelor-Studierenden, die positive Bewertungen abgaben, ebenfalls nahezu zwei Drittel aus (64 %) – nur geringfügig mehr als im Durchschnitt aller Studierenden an Fachhochschulen (62 %). Bemerkenswert ist zudem, dass in der Betreuungsqualität der Praktika die Bachelor-Studiengänge aus Sicht der Studierenden in Brandenburg besser abschneiden als die traditionellen Studiengänge. Dies gilt vor allem wiederum für die Fachhochschulen, für die sich auch in dieser Hinsicht durch die Bologna-Reform erhebliche Verbesserungen ergeben haben.

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 Bildungsminister¹ 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 ProPrax² 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, Bommes/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, Haselhorn/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 („*situiertes 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 sich 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/Sembill/Nickolaus/Mulder 2009, Abel/Faust 2010, Gehrman/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 curriculärer 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 curriculärer 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	Erziehungswissenschaft (Universität Potsdam, UP)	Soziale Arbeit (Fachhochschule Potsdam, FHP)
Naturwissenschaft	Agrar- und Gartenbauwissenschaft (Humboldt-Universität zu Berlin, HUB)	Landschaftsnutzung und Naturschutz (Hochschule für Nachhaltige Entwicklung Eberswalde, HNEE)
Ingenieurwissenschaft	Informatik (Freie Universität Berlin, FUB)	IT-Systems Engineering (Hasso-Plattner-Institut für Softwaresystemtechnik GmbH Potsdam, HPI)

Lehramtsstudien in Berlin und Brandenburg¹

¹ 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 Kurzprofile³ 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 Fachdisziplinen⁴ 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

⁴ 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.

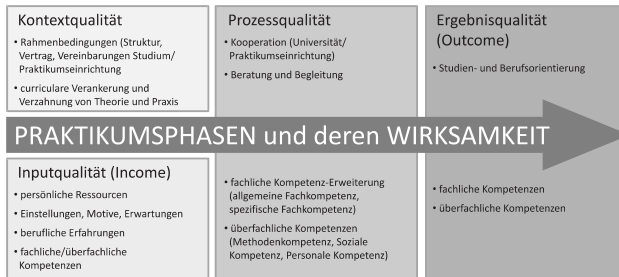


Abbildung 1: Untersuchungsmodell für die standardisierte Befragung

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 Five⁵, Selbstwirksamkeit⁶)
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).

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

¹ 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 ¹	Cronbachs Alpha N=160 ²
Allgemeine Fachkompe- tenz	8	...die allermeisten Aufga- ben aufgrund meiner fach- lichen Kenntnisse bewälti- gen.“	.85	.85

¹ Vorerhebung

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

¹ Vorerhebung

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

¹ Vorerhebung

² 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.

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

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 ¹	Cronbachs Alpha N=160 ²
Methodenkompetenz	4	„Ich kann Arbeitsschritte planen und einteilen.“	.76	.76
Soziale Kompetenz	9	„Ich kann andere (Mitarbeiter, Kunden etc.) für eine Idee begeistern.“	.85	.85
+ ergänzende Skalen der Kurzfassung des BIP (Hossiep/Paschen 2003)				
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
Personale Kompetenz	6	„Ich kann zielgerichtet bei meiner Arbeit handeln.“	.87	.85
+ ergänzende Skalen der Kurzfassung des BIP (Hossiep/Paschen 2003)				
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

¹ Vorerhebung

² 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 Praxisphasen⁷

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 Integrierung 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

⁷ 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
Geisteswissenschaft	Erziehungswissenschaft <i>(Universität Potsdam, UP)</i> Erziehungswissenschaften (Humboldt-Universität zu Berlin, HUB) Erziehungswissenschaften (Freie Universität Berlin, FUB)	Soziale Arbeit <i>(Fachhochschule Potsdam,¹ FHP; Alice Salomon Hochschule für Sozialwesen Berlin, KHSB; Evangelische Fachhochschule Berlin, EFB)</i>
Naturwissenschaft	Agrar- und Gartenbauwissenschaft² <i>(Humboldt-Universität zu Berlin, HUB)</i> Geoökologie (Universität Potsdam, UP) Landnutzung und Wasserbewirtschaftung (Brandenburgische Technische Universität, BTU)	Landschaftsnutzung und Naturschutz <i>(Hochschule für Nachhaltige Entwicklung Eberswalde, HNEE)</i> Gartenbau (Beuth Hochschule für Technik Berlin, BHT)
Ingenieurwissenschaft	Informatik <i>(Freie Universität Berlin, FUB)</i> IT-Systems Engineering <i>(Hasso-Plattner-Institut für Softwaresystemtechnik GmbH Potsdam, HPI)</i> Technische Informatik (Technische Universität Berlin, TUB) Informatik (Universität Potsdam, UP)	Technische Informatik/ Computer Engineering (Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, HTW)

Lehrmittlungsstudien in Berlin und Brandenburg

¹ 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.

² 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^{8,9}. 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

1. Stellenwert der Praxisphasen	
Kategorien	<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?
2. Curriculare Verankerung und Betreuung der Praxisphasen	
Kategorien	<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?
3. Formelle Praktikumsbestimmungen und Information	
Kategorien	<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.)
4. Integration der Bologna-Ziele	
Kategorien	<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 besteht¹⁰. 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.¹¹ 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 Berufsvorbereitungsmoduls¹² 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.¹³

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 (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-/Gartenbauwissenschaften¹⁴, 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.¹⁵

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 Wochen¹⁶ 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“¹⁷ 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 Forschungskooperationen 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 10¹⁸ und 11¹⁹ 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.

Verhältnis von Theorie und Praxis	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

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

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.

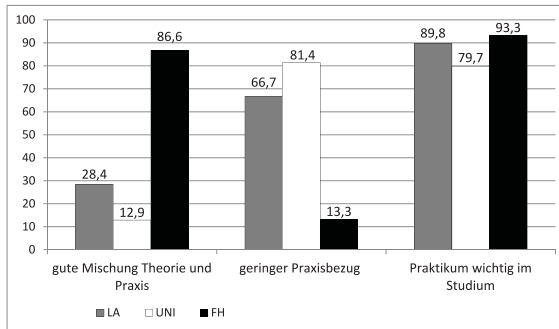


Abbildung 2: Verhältnis von Theorie und Praxis; Anmerkungen: LA = Lehramt; UNI = Universität; FH = Fachhochschule; Positivantworten in Prozent (vgl. Fußnote 18)

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

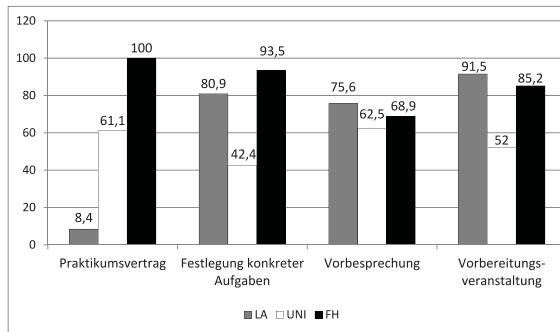


Abbildung 3: Vorbereitung auf das Praktikum; Anmerkungen: LA = Lehramt; UNI = Universität; FH = Fachhochschule; Positivantworten in Prozent (vgl. Fußnote 19)

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

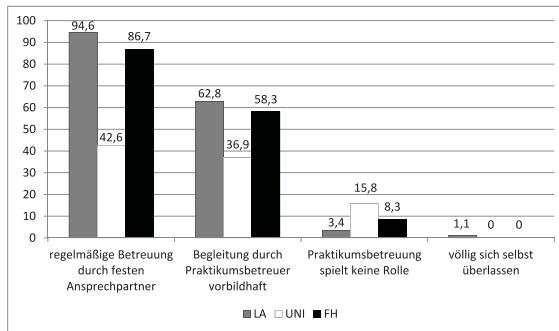


Abbildung 4: Betreuungsqualität; Anmerkungen: LA = Lehramt; UNI = Universität; FH = Fachhochschule; Positivantworten in Prozent (vgl. Fußnote 19)

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.²⁰ 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
Lehramt	25,32 (2,63)	3,90 (2,99) ¹	84,4	15,6
Universität	21,89 (1,99)	4,11 (1,28) ²	84,2	15,8
Fachhochschule	22,38 (2,06)	2,50 (0,51) ²	70,8	29,2

¹ Master

² 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)
Lehramt	30,0 (27)	84,4 (76)	24,4 (22)	2,2 (2)	82,2 (73)	23,3 (21)	33,2 (29)	18,9 (17)
Universität	15,8 (3)	26,3 (5)	0 (0)	0 (0)	52,6 (10)	15,8 (3)	36,8 (7)	10,5 (2)
Fachhochschule	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“²¹ einstufen und sich zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede zeigen.

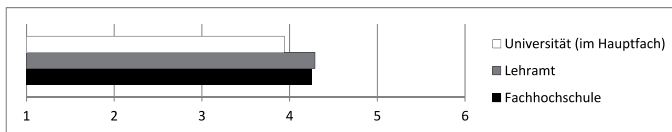


Abbildung 5: Die Ausgangswerte der allgemeinen Fachkompetenz (N = 133)

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.

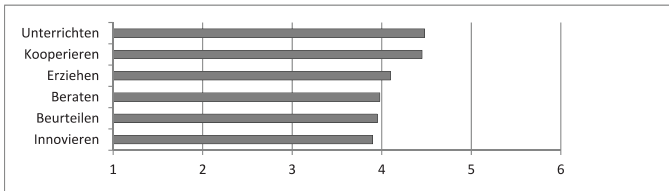


Abbildung 6: Die Ausgangswerte der lehramtsbezogenen Kompetenzen (N = 90)

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

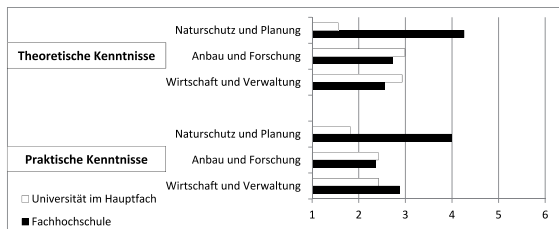


Abbildung 7: Die Ausgangswerte der agrarwissenschaftlichen Kompetenzen

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

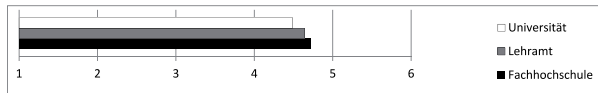


Abbildung 8: Die Ausgangswerte der Potsdamer Kompetenz Skala – Methodenkompetenz

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.

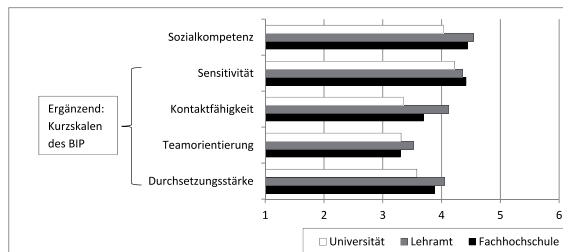


Abbildung 9: Die Ausgangswerte der Sozialen Kompetenz und der ergänzenden Kurzskalen des BIP

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.

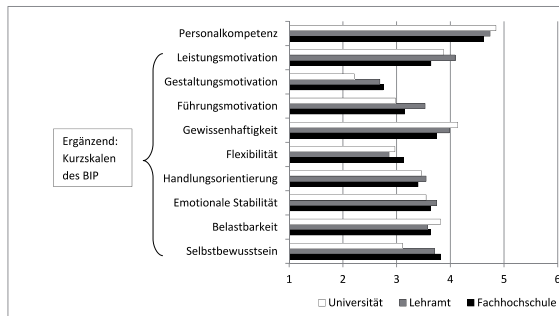


Abbildung 10: Die Ausgangswerte der Personalen Kompetenz und der ergänzenden Skalen des BIP

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.

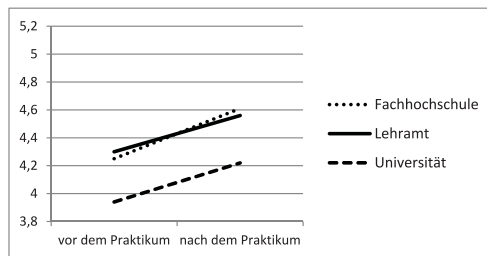


Abbildung 11: Die Veränderung der allgemeinen Fachkompetenz über die Zeit

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

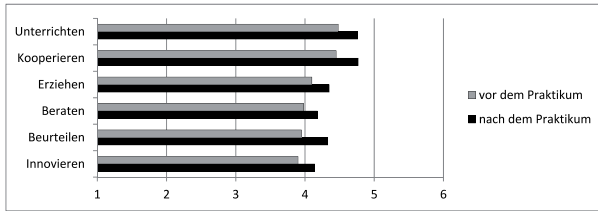
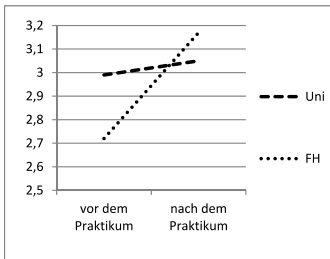
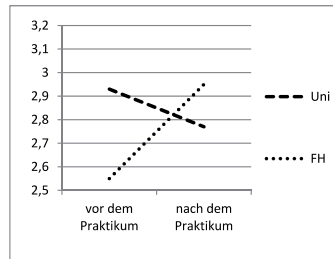


Abbildung 12: Die lehrramtsbezogenen Kompetenzen über die Zeit

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.

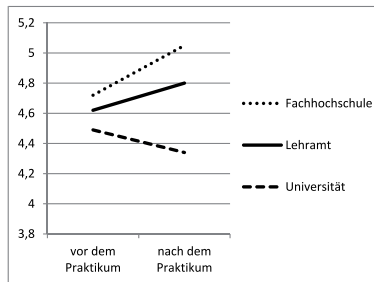


Abbildung 14: Die Veränderung der Methodenkompetenz über die Zeit

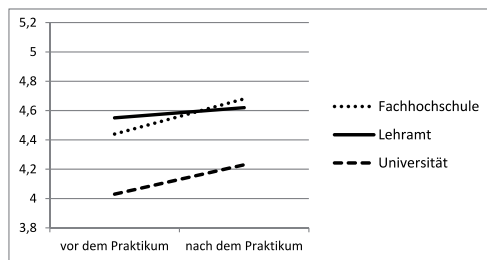


Abbildung 15: Die Veränderung der Sozialen Kompetenz über die Zeit

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.

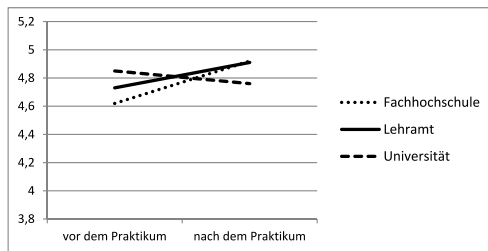


Abbildung 16: Die Veränderung der Personalen Kompetenz über die Zeit

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).

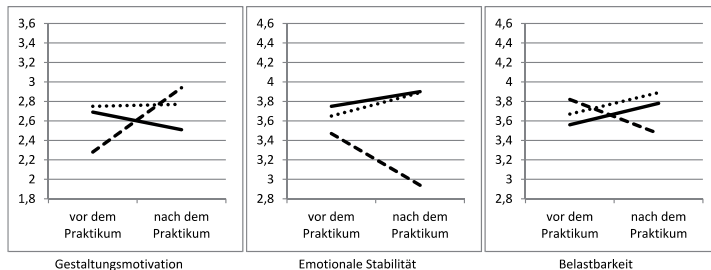


Abbildung 17: Die Veränderungen der Skalen Gestaltungsmotivation, Emotionale Stabilität und Belastbarkeit

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	β	B	SE	β
Fachkompetenz	.23	.08	.34**	–	–	–
Methodenkompetenz	.23	.11	.26*	–	–	–
Emotionale Stabilität	–	–	–	-.56	.24	-.28*
Selbstbewusstsein	-.32	.11	-.34**	-.58	.16	-.24***
Betreuungserleben				-.45	.04	-.67***

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

Tabelle 14: Einfluss des Betreuungserlebens und Belastungserlebens auf die Kompetenzentwicklung

	Belastungserleben		
	B	SE	β
Kooperieren	-.39	.17	-.30*
Innovieren	-.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.

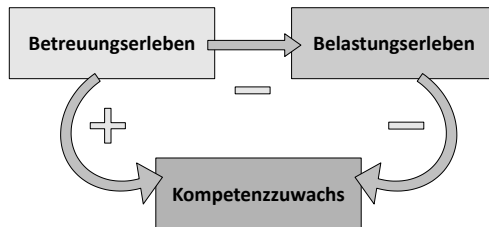


Abbildung 18: Die verschiedenen Einflussgrößen auf die Kompetenzentwicklung

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	χ^2	p	
Alter	25,2 (2,7)	23,1 (2,8)	23,7 (3,7)	2	76,9	<0,001***	LA > UNI = FH
Semesteranzahl (Hauptfach)	4,2 (3,0)	5,0 (2,0)	3,6 (1,5)	2	35,6	<0,001***	UNI > FH = LA
	LA	UNI	FH	Chi-Quadrat-Test			Post-Hoc-Tests
	N = 203 % (N)	N = 106 % (N)	N = 59 % (N)				
Berufsausbildung	20,7 (42)	15,1 (16)	32,2 (19)	2	6,7	0,035*	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)				
Erwerbstätigkeit	80,6 (162)	64,2 (68)	52,5 (31)	2	21,3	<0,001***	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)				
Ehrenamtliche Tätigkeit	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 (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 Sekundarstufenlehrausbildung 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 (Stand: 25.11.2010).

BMBF (2010): Der Bologna-Prozess (05.05.2010). URL: 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 (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 (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 Lehrerbildung. 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/ (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+ (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 (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 (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 (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 (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 (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 (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 (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 (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 (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 (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.

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.

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.

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.

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.

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter URL: 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.

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.

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter URL: 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

EFB (2009c): Checkliste für das Praxissemester/BA. URL: 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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 (sowie die 1. Änderung vom 31.06.2006, URL: 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

sämtliche Bachelor-Ordnungen finden sich online unter

URL: 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.

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.

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.

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.

HTW BERLIN (2010b): Detaillierte Informationen Computer Engineering. URL: 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/.

HUB (2005b): Ordnung für das Berufspraktikum im Bachelor-Studiengang Gartenbauwissenschaften (Praktikumsordnung). URL: 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.

HUB (2003b): Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaften. URL: 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.

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.

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.

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.

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter

URL: 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.

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.

TUB (2008): Praktikantenbestimmungen (Studiengang Technische Informatik). URL: 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.

TUB (2010): Bachelor- und Master-Studienführer Technische Informatik, Ausgabe 2010/11. URL: 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.

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.

Studiengang Erziehungswissenschaft

UP (1995): Studienordnung für den Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft.
URL: 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.

UP (2006): Studienordnung für den BA-Studiengang Erziehungswissenschaft.
URL: 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.

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.

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.

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.

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/.

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.

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.

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.

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.

weitere Dokumente, Informationen und Formulare zum Praktikum sind einsehbar unter URL: 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.

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/.

Charlotte Gemsa und Mirko Wendland

Das Praxissemester an der Universität Potsdam

1 Universitäre Lehrerbildung in Potsdam

Die Potsdamer Lehrerbildung hat eine lange Tradition und ist über Brandenburg hinaus vor allem durch das „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ bekannt und anerkannt. Ein besonderes Kennzeichen ist der hohe Anteil an praktischen und fachdidaktischen sowie erziehungswissenschaftlichen Studienbestandteilen. Erste praktische Erfahrungen werden bereits sehr früh, im ersten Fachsemester, gemacht und in den folgenden Semestern vertieft und erweitert. Beginnend mit einer eher passiv orientierten Beobachterposition werden die Studierenden auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet, sodass die durch die KMK intendierten Kernkompetenzen, wie z. B. Unterrichten, zum Ende des Studiums an der Universität in einem hohen Maße erworben und entwickelt werden.

Mit Beginn des Wintersemesters 2004/05 ist die Universität Potsdam den Beschlüssen von und nach Bologna gefolgt und hat die bis dato vorhandene Lehrerbildung mit dem Abschlussziel Staatsexamen auf eine modularisierte

Bachelor-Master-Struktur umgestellt. Die Lehrerbildung in Potsdam gliedert sich nun in ein sechs Semester dauerndes Bachelorstudium, welches – je nach Abschlussart – durch ein drei- oder viersemestriges Masterstudium fortgesetzt werden kann. Der hiermit erworbene Abschluss ist dem bislang üblichen 1. Staatsexamen äquivalent. Mit diesem besteht dann die Berechtigung, sich für den Vorbereitungsdienst in Brandenburg oder in einem anderen Bundesland zu bewerben und die Lehrerausbildung mit dem 2. Staatsexamen abzuschließen.

Mit der Reform der Lehrerbildung im Land Brandenburg bestand die Möglichkeit, neue Formen in der Lehrerbildung einzuführen und neue Schwerpunkte zu setzen. So wurde beispielsweise gesetzlich verankert, dass fachdidaktische, schulpraktische und erziehungswissenschaftliche Studienbestandteile in einem Umfang von mindestens einem Drittel studiert werden müssen. Weiterhin wurde als ein zentrales neues Element das Praxissemester eingeführt, welches als Schulpraktikum in das Masterstudium integriert ist. Der Umfang ist mit 20 Leistungspunkten sehr hoch und zeigt, dass die alten Blockpraktika der Staatsexamensstudiengänge eine wesentliche Erweiterung erfahren haben. Seit dem Sommersemester 2008 wird dieses Schulpraktikum regelmäßig mit stetig steigenden Studierendenzahlen durchgeführt.

Parallel zur neuen Studienorganisation verband sich die Notwendigkeit einer Qualitätssicherung und -entwicklung, die durch interne und externe Verfahren und Methoden gekennzeichnet ist. So arbeiten am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam die AG Praxisstudien und die AG Studienqualität Hand in Hand, um gerade die schulpraktischen Studienbestandteile auf der Basis sachgerechter Informationen und Daten weiterzuentwickeln und dem Ziel einer kompetenz- und berufsorientierten Lehrerbildung nachzukommen. Gestärkt wurde dieses Unterfangen seit Anfang 2009 durch die enge Kooperation des Zentrums für Lehrerbildung mit dem vom BMBF finanzierten Projekt „ProPrax“ unter der Leitung von Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Andreas Seidel aus dem Department Erziehungswissenschaft.

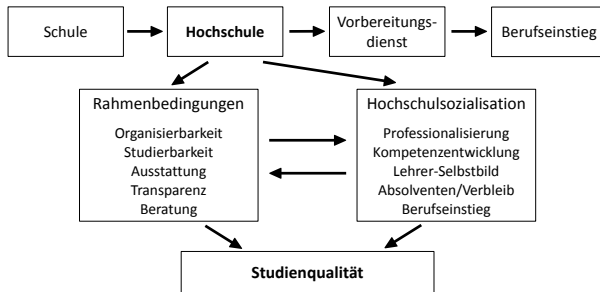


Abbildung 1: Prozessmodell zur Lehrerbildung

Die AG Studienqualität am Zentrum für Lehrerbildung stützt ihre Tätigkeiten auf ein umfassendes Modell zur Studienqualität, welches zwei große Schwerpunktbereiche involviert. Zum einen werden die Rahmenbedingungen wie Organisation, Studierbarkeit, Ausstattung, Transparenz und Beratung in den Fokus des Interesses gerückt und zum anderen sind es Prozesse der Hochschulsozialisation wie die Professionalisierung (und im engeren Sinn die Kompetenzentwicklung), die Entwicklung eines Lehrer-Selbstbildes, der Verbleib von Absolventen und deren weitere Entwicklung (vgl. Abbildung 1). In den Rahmen dieser Konzeption sind auch die Aktivitäten zum Schulpraktikum zu stellen, die neben den Rahmenbedingungen vor allem hinsichtlich ihrer Wirkungen auf die Prozesse der Hochschulsozialisation von besonderem Interesse sind. Bedingt durch die enge Kooperation mit dem BMBF-Projekt „Proprax“ fand in den zurückliegenden zwei Jahren eine Schwerpunktverschiebung hin zu einer Weiterentwicklung des Schulpraktikums im lehramtsbezogenen Masterstudium statt. In den kommenden Jahren wird das Spektrum erweitert und in den Rahmen des „student life cycle“-Programms der Universität Potsdam integriert. Auf diese Weise sollen umfangreiche Bildungsbiographien Aufschlüsse über die Kompetenzentwicklung im lehramtsbezogenen Studium geben, die dann in den Studienprogrammen zu gegebenenfalls notwendigen Änderungen führen können.

Ziel dieses Beitrags ist es, einen Einblick in die Organisation und Struktur des Schulpraktikums im lehramtsbezogenen Masterstudium zu geben sowie deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Studierenden zu beschreiben. Zunächst werden wir hierzu die Organisation und Struktur skizzieren (2. Abschnitt) und in der Folge grundlegende Ergebnisse aus den Befragungen der Studierenden vorstellen (3. Abschnitt) auf deren Basis Schlussfolgerungen für die weitere Entwicklung entworfen werden (4. Abschnitt).

2 Das Schulpraktikum (Praxissemester) im lehramtsbezogenen Masterstudium

2.1 Vorbemerkungen

Das Schulpraktikum im lehramtsbezogenen Masterstudium weist gegenüber anderen Praktika, die Studierende während ihres Studiums absolvieren müssen, einige Besonderheiten auf:

- Die Anzahl der beteiligten Institutionen erfordert ein hohes Maß an Kommunikation und Kooperation. Außeruniversitär sind das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, das Landesinstitut für Lehrerbildung sowie die Schulen und vor allem die im Schulpraktikum tätigen Lehrerinnen und Lehrer (Ausbildungslehrkräfte) involviert. Inneruniversitär sind das Zentrum für Lehrerbildung, die mehr als 20 an der Universität Potsdam tätigen Bereiche der Fachdidaktiken und der Bereich der Erziehungswissenschaft beteiligt.
- Das Schulpraktikum ist ein betreutes Praktikum, in dessen Rahmen an der Universität Potsdam vorbereitende, begleitende und nachbereitende Veranstaltungen stattfinden. An den Schulen werden die Studierenden von den Dozentinnen und Dozenten besucht und ständig von den Ausbildungslehrkräften in ihrer Tätigkeit begleitet.

- Die Organisation, einschließlich der Akquise und Auswahl der Praktikumschulen, erfolgt zentral durch das Praktikumsbüro Master des Zentrums für Lehrerbildung.

2.2 Einordnung des Schulpraktikums in das Studium

Die Lehrerbildung an der Universität Potsdam gliedert sich in ein Bachelor- und ein darauf aufbauendes Masterstudium. Die Studierenden können dabei drei verschiedene Studienabschlüsse erwerben:

1. Lehramt an Gymnasium (LG),
2. Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I sowie der Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen (LSIP) und
3. Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I sowie der Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen mit der Schwerpunktsetzung auf die Primarstufe (LSIP/SP).

Alle Studierenden absolvieren innerhalb ihres Studiums verschiedene Praktika, wobei bereits im ersten Fachsemester mit den Schulpraktischen Studien begonnen wird. Im Verlaufe des Bachelorstudiums werden vier und im Masterstudium zwei Schulpraktische Studien absolviert. Dauer und Zielsetzung der Schulpraktischen Studien sind unterschiedlich und reichen von der Beobachtung (Orientierungspraktikum), dem Umgang mit Kindern (Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern), ersten Lehrproben (Fachdidaktische Tagespraktika) bis zum Psychodiagnostischen Praktikum und dem im Masterstudium angesiedelten Schulpraktikum (Praxissemester) im Umfang von 16 Wochen.

Einschließlich der vorbereitenden und nachbereitenden Veranstaltungen absolvieren die Masterstudierenden im vorletzten Studiensemester (2. [LSIP] oder 3. Fachsemester [LG]) ihr Schulpraktikum im Umfang von 16 Wochen. Während des Schulpraktikums besuchen die Studierenden Seminare an der Universität in einem Umfang von 68 Stunden. Für die begleitenden

Bachelorstudium	Masterstudium
Orientierungspraktikum (LG) oder Integriertes Eingangspraktikum (LSIP) im Umfang von 30 Stunden	Psychodiagnostisches Praktikum (30 Stunden)
Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern im Umfang von 30 Stunden	Schulpraktikum (16 Wochen)
Fachdidaktische Tagespraktika in den Studienfächern (ca. 2 Unterrichtsprüben je Fach)	

Tabelle 1: Schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium

Veranstaltungen steht wöchentlich ein Studientag zur Verfügung. In den ersten Wochen hospitieren die Studierenden verstärkt in facheigenem und fachfremdem Unterricht unter Berücksichtigung differenzierter Beobachtungskriterien. Mit zunehmender Praktikumsdauer unterrichten sie vermehrt in ihren Fächern, wobei sie je Fach ca. 30 Unterrichtsstunden planen, durchführen, auswerten sowie dokumentieren, und der Umfang der Hospitationen geringer wird. Insgesamt beträgt dieser ca. 96 Stunden (vgl. Tabelle 2).

2.3 Ablauf und Organisation

Das Schulpraktikum wird seit dem Sommersemester 2008 zweimal jährlich angeboten, jeweils im Zeitraum von März bis Juli und von Oktober bis Februar. Die Anmeldung zum Schulpraktikum und die Vermittlung an eine Schule erfolgt über das Praktikumsbüro Master am Zentrum für Lehrerbildung. Die Studierenden müssen ca. fünf Monate vor Beginn des Praktikums ein Formblatt einreichen, auf dem drei Schulen vermerkt sind, an denen sie ihr Schulpraktikum absolvieren möchten. Mehrheitlich favorisieren sie Schulen in der Nähe der Universität Potsdam oder ihres Wohnsitzes. In

Universität Potsdam	Ausbildungsschule
<i>1. Woche (März 2011)</i>	
<i>Vorbereitungswoche</i> mit Seminaren	
EWS: 4 St. à 45 min. FD I: 6 St. à 45 min. FD II: 6 St. à 45 min.	
<i>2. - 15. Woche (März bis Juni 2011)</i>	
<i>Begleitende Seminare</i> im Rahmen der Studententage (freitags)	Schulpraxis mitgestalten:
EWS: 12 St. à 45 min. FD I: 12 St. à 45 min. FD II: 12 St. à 45 min.	<i>Hospitieren und angeleitet unterrichten:</i> bis zu 96 Unterrichtsstunden
Je Fach Unterrichtsbesuche (Hospitationen) durch das Ausbildungsteam	<i>Selbstständig unterrichten:</i> 60 Unterrichtsstunden (nach Möglichkeit zu gleichen Anteilen in Fach I und Fach II)
<i>16. Woche (Juli 2011)</i>	
<i>Nachberei-tungswoche</i> mit Seminaren	
EWS: 4 St. à 45 min. FD I: 6 St. à 45 min. FD II: 6 St. à 45 min.	

Tabelle 2: Dauer und Struktur des Schulpraktikums (März bis Juli 2011)

einem nachfolgenden Abstimmungsprozess wird die endgültige Zuweisung der Studierenden zu den (Ausbildungs-)Schulen festgelegt. In der Regel können die Studierenden an einer der drei von ihnen auf dem Formblatt vermerkten Schulen ihr Schulpraktikum antreten.

Für das Schulpraktikum im Wintersemester 2010/11 betraf dieses Prozedere 191 Studierende und eine Vielzahl von Schulen, die durch das Praktikums-

büro kontaktiert wurden. Zwischen der Einreichung des Formblattes im Praktikumsbüro Master und der endgültigen Zuweisung an eine Schule kann ein Zeitraum von sechs Monaten liegen. Zusammen mit den Zeiten für Durchführung und Absolvierung des Praktikums umfasst die Organisation etwa ein ganzes Jahr (vgl. Abbildung 2), denn nach Ende des Schulpraktikums sind die Dokumente (Portfolio, Laufzettel) zu sichten und dem Prüfungswesen die notwendigen Daten und Resultate zurückzumelden.

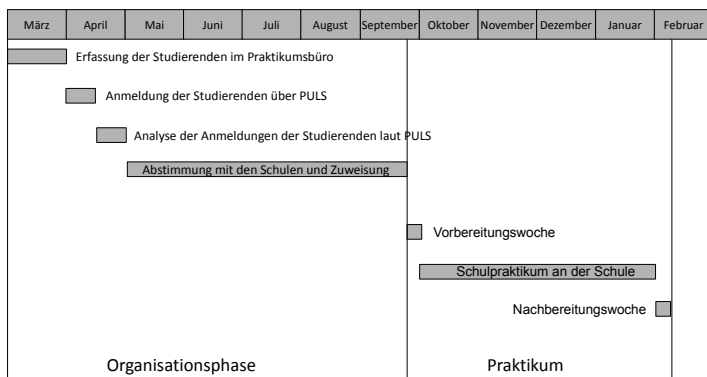


Abbildung 2: Organisationsverlauf des Schulpraktikums

2.4 Betreuung und Betreuungsqualität

Zu Beginn des Masterstudiums bietet das Zentrum für Lehrerbildung für alle Studierenden eine Informationsveranstaltung zum Schulpraktikum an. Materialien, wie eine Broschüre zum Schulpraktikum, Handreichungen, besondere Bestimmungen, Formulare und Weiteres stehen auf den Internetseiten des Zentrums für Lehrerbildung zum Abruf bereit. Die Mitarbeiterin des Praktikumsbüros Master des Zentrums für Lehrerbildung berät die Studierenden zu allen organisatorischen Fragen vor, während und nach dem Schulpraktikum.

Inhaltlich werden die Studierenden im Schulpraktikum in den studierten Fächern und den Erziehungswissenschaften von je einem Ausbildungsteam betreut. Über die Ausbildungsteams soll das Schulpraktikum im Masterstudium seiner „Brückenfunktion“ zwischen Studium und Vorbereitungsdienst gerecht werden. Mitglieder eines Ausbildungsteams eines Faches sind deshalb Lehrende der Fachdidaktik der Universität Potsdam (Mitarbeiter der 1. Phase bzw. der Studieneinrichtung), Seminarleiter des Landesinstituts für Lehrerbildung (Mitarbeiter der 2. Phase bzw. des Vorbereitungsdienstes) sowie die Ausbildungslehrkraft der Schule (Mitarbeiter der 3. Phase bzw. des Berufseinstiegs/der Berufsausübung). Während die Lehrenden aus der ersten und zweiten Phase für die seminaristische Begleitung der Studierenden und die Unterrichtsbesuche verantwortlich sind, beraten die Ausbildungslehrkräfte die Studierenden über 14 Wochen vor Ort an der Schule.

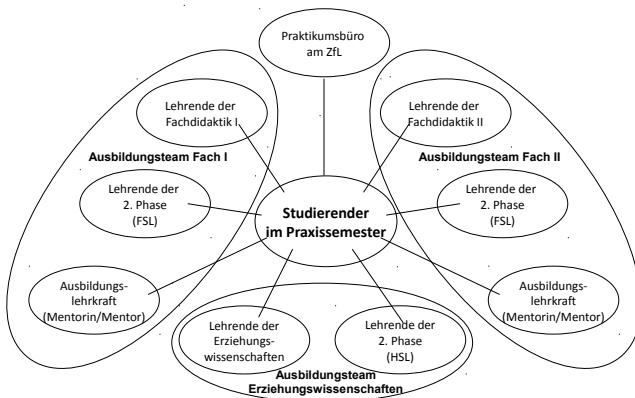


Abbildung 3: Betreuungsrelation im Schulpraktikum des lehramtsbezogenen Masterstudiums

Ein solch umfangreiches System der Betreuung, wie sie in Abbildung 3 nochmals verdeutlicht wird, stellt an alle Beteiligten hohe Ansprüche in

Fragen der Kommunikation und Kooperation. Das Gelingen ist damit ein Spiegel für die Betreuungsqualität im Ganzen. Grundlegend hierfür sind mehrere Faktoren (vgl. Abbildung 4). Ein hoher Grad an Informiertheit aller Beteiligten über Ziele, Inhalte und Aufgaben im Schulpraktikum ist eine wesentliche Voraussetzung und bedarf eines steten Handelns, Nachfragens und Aufklärens. Ergänzend zu den Veranstaltungen mit den Studierenden werden durch das Zentrum für Lehrerbildung regelmäßig Workshops und Beratungen der Ausbildungsteams initiiert und organisiert, in denen beispielsweise die Konzeptionen der Fächer vorgestellt und diskutiert und gemeinsame Leitlinien zur Gestaltung sowie zu den Anforderungen an Begleitseminare oder das Portfolio erarbeitet werden. Für die Ausbildungslehrkräfte der Schulen findet am ersten Tag der Vorbereitungswoche eine einführende Veranstaltung statt, in der auch Ergebnisse aus den Evaluationsbefragungen vorgestellt und diskutiert werden, wie sie im folgenden 3. Abschnitt dieses Beitrages dargestellt sind.

Die Betreuungsqualität zeigt sich aber auch darin, wie die gemeinsam gesetzten Anforderungen von den einzelnen Ausbildungsteams umgesetzt werden (können). Alle anstehenden Aufgaben bedürfen letztendlich einer Absicherung der Ressourcen, die für die Begleitung der Studierenden unter Sicherung einer entsprechenden Betreuungsqualität erforderlich sind.

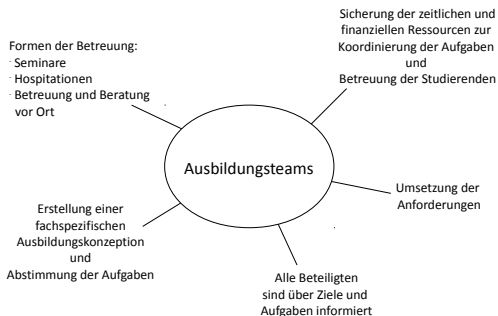


Abbildung 4: Faktoren der Betreuungsqualität im Schulpraktikum

2.5 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Das Schulpraktikum wird seit der 2. Kohorte und somit seit dem Wintersemester 2008/09 regelmäßig durch verschiedene Maßnahmen begleitet. So erfolgten bis dato mehrere Befragungen der Studierenden (siehe Abschnitt 3), Analysen der von den Studierenden angefertigten Portfolios sowie Befragungen von Mitgliedern der Ausbildungsteams. Darüber hinaus erfolgen auch vermehrt Anstrengungen, das Schulpraktikum extern empirisch zu analysieren (vgl. hierzu beispielsweise den Beitrag von Schlumm in diesem Band) und mit Schulpraktika in anderen Studiengängen und Studieneinrichtungen zu vergleichen (vgl. hierzu die Beiträge von den Mitarbeitern des BMBF-Projektes „ProPrax“ in diesem Band).

Zentrales Anliegen all dieser Bemühungen ist es, die Bedingungen herauszufiltern, die zu einer optimalen Entwicklung der Potenziale der Studierenden im Hinblick auf ihr zukünftiges Berufsfeld führen können. Je umfangreicher diese Datengrundlage ist, desto eher können Einsichten in handlungsleitende Bahnen führen und in reale Schritte münden. Deshalb sind die Bemühungen im Zusammenhang mit dem BMBF-Projekt ProPrax und dem ExpertInnen-Workshop – organisiert durch die Mitglieder des BMBF-Projektes „ProPrax“ der Universität Potsdam – sehr wichtig. Die Verstetigung dieser Bemühungen ist ein wichtiges Anliegen des Zentrums für Lehrerbildung und wird in der kommenden Zeit im Rahmen des „student life cycle“-Programms des Zentrums für Qualitätsentwicklung der Universität Potsdam eine notwendige und bedeutsame Erweiterung erhalten.

3 Das Schulpraktikum (Praxissemester) aus Sicht der Studierenden

3.1 Vorbemerkungen

Forschung und Evaluation kann immer nur einen Ausschnitt beleuchten, aber dieser sollte zentrale Aspekte einbeziehen. Aus diesem Grund wurden die vom BMBF-Projekt „ProPrax“ in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung durchgeführten Befragungen in jenen wesentlichen Bereichen durchgeführt, die als zentral für eine optimale Entwicklung der Studierenden im Verlaufe eines Praktikums vermutet wurden. Neben allgemeinen Rahmenbedingungen zum Praktikum ging es in den Befragungen der Studierenden vor allem um die Einschätzung der inhaltlichen Bestandteile und die Formen und Auswirkungen der Unterstützung durch Mitglieder der Ausbildungsteams. Hinter allem stand als kritische Größe die Frage nach der Entwicklung fachbezogener Kompetenzen, wie z. B. dem Unterrichten, und ihrer Auswirkung auf die Berufs- und Studienorientierung.

Die in diesem Beitrag dargelegten Ergebnisse stammen aus den gültigen Fällen der längsschnittlichen Befragungen im Sommersemester 2009 (N = 9), im Wintersemester 2009/10 (N = 60) und im Sommersemester 2010 (N = 38). Darüber hinaus wurden weitere Absolventen des Schulpraktikums retrospektiv befragt. Deren Angaben werden in diesem Beitrag jedoch nicht berücksichtigt, da vor allem der Bezug zum Kompetenzerwerb in der Analyse berücksichtigt werden sollte.

Die Studierenden erhielten vor Beginn ihres Praktikums einen 20 Seiten umfassenden Fragebogen, der etwa 45 bis 60 Minuten Bearbeitungszeit in Anspruch nahm. Diese Erst- bzw. Vorbefragung wurde in erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen innerhalb der Vorbereitungswoche an der Universität durchgeführt. Es war möglich, den Fragebogen direkt vor Ort oder anderswo auszufüllen. Die Abgabe erfolgte über den Postweg oder an einer Anlaufstelle des Projektes (Büro, Briefkasten des Zentrums für

Lehrerbildung). Nach der Vorbereitungswoche fand das 14wöchige Schulpraktikum in den Praktikumseinrichtungen (Schulen) statt. In der Nachbereitungswoche erfolgte eine Abschlussbefragung analog zur Erstbefragung. Die Fragebögen, in diesem Fall in einem Umfang von 16 Seiten, wurden in den erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen verteilt und konnten nach ihrer Bearbeitung an den bekannten Anlaufstellen zurückgegeben werden.

3.2 (Pädagogische) Kompetenzentwicklung der Studierenden

Eine wichtige Frage, die durch die Befragungen eine Beantwortung erfahren soll, bezieht sich auf die Fortschritte im Bereich der (pädagogischen) Kompetenzen wie sie durch die KMK (Standards von 2004) intendiert werden. Den höchsten Stellenwert für die Studierenden hat das Vorbereiten und selbstständige Durchführen des Unterrichts. Dementsprechend sollten auch in diesem Bereich die stärksten Kompetenzzuwächse zu verzeichnen sein. Generell lassen sich die Kompetenzen kaum unabhängig voneinander entwickeln, da sie doch immer parallel zueinander eingesetzt werden (müssen). Bei der Auswertung zeigten sich in allen sechs untersuchten Kompetenzbereichen signifikante Zuwächse. Dabei weisen die Kompetenzbereiche „Kooperation“ und „Unterrichten“ die höchsten Ausprägungen nach Ende des Schulpraktikums auf. Auf etwa gleichem Niveau bewegen sich die Kompetenzbereiche „Beurteilen“, „Erziehen“, „Beraten“ und „Innovieren“. Nach Ende des Schulpraktikums schätzten sich die Studierenden so ein, dass sie mindestens 62 % der vollen Kompetenz erworben haben. Für die Kompetenzbereiche „Kooperation“ und „Unterrichten“ gaben sie an, 75 % der vollen Kompetenz erworben zu haben.

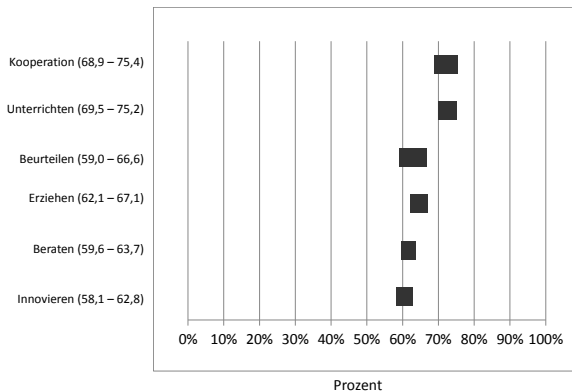


Abbildung 5: Kompetenzentwicklung der Studierenden im Schulpraktikum (Selbsteinschätzung der Kompetenzen vor und nach dem Schulpraktikum)

3.3 Was trägt zur Kompetenzentwicklung bei?

Die signifikanten Zuwächse in allen sechs Kompetenzbereichen sind ein entscheidendes Moment, welches für das Schulpraktikum spricht. Es bleibt jedoch die Frage, inwieweit die Organisation, die Inhalte und die Art der Betreuung Einfluss hierauf hat. Gänzlich kann diese Frage aber nicht allein auf Grundlage der vorliegenden lehramtsspezifischen Daten beantwortet werden, sondern muss, wie durch die Studien des BMBF-Projektes „Pro-Prax“ beabsichtigt, durch den „Blick über den Tellerrand“ in Form von vergleichenden Analysen mit Daten aus Praktika in anderen Studiengängen erfolgen. Dennoch sollen im Folgenden exemplarisch einige Bereiche dargelegt werden. Dahinter stehen folgende Fragen.

Welchen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung ...

1. haben die vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Veranstaltungen (3.3.1)?
2. hat die Betreuung an der Praktikumseinrichtung Schule (3.3.2)?
3. haben die Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungsteams (3.3.3)?
4. hat die Arbeit am Portfolio (3.3.4)?
5. hat die Betreuung durch die Ausbildungslehrkräfte (3.3.5)?

3.3.1 Welchen Einfluss haben die vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Veranstaltungen auf die Kompetenzentwicklung?

Vor, während und nach dem Schulpraktikum finden an der Universität Potsdam Seminare zum Schulpraktikum statt. In fast allen Aspekten erfüllen die Seminare die Erwartungen und werden aus Sicht der Studierenden positiv bewertet. Allerdings schneiden die erziehungswissenschaftlichen Seminare etwas schlechter in der Gunst der Studierenden ab als die fachdidaktischen Veranstaltungen. Ein bemerkenswert hoher Anteil der Studierenden ist der Meinung, dass die Inhalte der Seminare kaum zur Gestaltung der eigenen Praxis hilfreich sind (3. Aussage in Tabelle 3). So verwundert es auch nicht, wenn nur ein sehr geringer Anteil der Studierenden für die Erhöhung des Umfangs der Seminare und ein relativ hoher Anteil der Studierenden für die Erhöhung der Qualität der Seminare, vor allem der erziehungswissenschaftlichen, plädiert.

Aus den Ergebnissen wird eines deutlich: Ein Seminar an sich bringt noch keine Verbesserung mit sich. Der Inhalt ist entscheidend und seine sinnstiftenden sowie gewinnbringenden Anteile sind das Mark für den Erfolg. Dass hier noch Entwicklungspotential besteht, zeigen die Einschätzungen der Studierenden. Dennoch zeigt sich in der Gesamtperspektive, dass die Seminare ein wichtiges unterstützendes Element für die Erfüllung der Anforderungen im Schulpraktikum sind.

Auf die Kompetenzentwicklung haben die Seminare jedoch kaum einen Einfluss. Einen geringen, positiven Einfluss (6.9 %, Beta = .263) zeigt die vorhandene Transparenz der Anforderungen (Aussage 5) auf die Entwicklung der Kompetenz „Unterrichten“. Ein ähnlicher Effekt zeigt sich bei Betrachtung der fachspezifischen Veranstaltungen. Hier besteht durchweg ein Einfluss auf die Kompetenzentwicklung im Bereich „Unterrichten“ in den vorbereitenden (9.7 %, Beta = .324), den begleitenden (12.4 %, Beta = .383) und den nachbereitenden Seminaren (14.4 %, Beta = .380). Je stärker die Seminare als eine zusätzliche Belastung empfunden werden (Aussage 6), desto eher geht dies mit einem eingeschätzten Kompetenzzuwachs einher.

3.3.2 Welchen Einfluss hat die Betreuung an der Praktikums-einrichtung Schule auf die Kompetenzentwicklung?

Die Betreuung und Integration der Studierenden an der Praktikums-einrichtung kann in erheblichem Maß zur Kompetenzentwicklung beitragen. Vor allem die Mitwirkung am Arbeitsalltag und die Unterstützung bei der Bewältigung der Anforderungen scheinen ein Maß hierfür zu sein. Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, wie Abbildung 6 erkennen lässt, dass von ca. zwei Dritteln der Studierenden die „Mitwirkung an Schulen“ als „gut“ und „sehr gut“ eingeschätzt wurde. Allerdings mangelt es noch an der erfahrenen Unterstützung bei der Vor- und Nachbereitung des Hospitierens und Unterrichtens. Selbst die Vor-, Begleit- und Nachbereitungsseminare schneiden unter diesem Aspekt tendenziell schlechter ab, als noch in der zuvor dargestellten Tabelle unter 3.3.1.

Auf die Kompetenzentwicklung hat dies allerdings nur auf den Bereich „Unterrichten“ einen signifikanten Einfluss. So zeigt sich, dass die Nachbereitung selbstständigen Unterrichtens (17.9 %, Beta = .635) und die (quasi vernachlässigte) Nachbereitung der eigenen Hospitationen (14.3 %, Beta = -.433) von entscheidender Bedeutung für einen Kompetenzzuwachs sind. Die Betreuung in der Vorbereitung selbstständigen Unterrichtens wirkt

	Vorbereitende Seminare		Begleitende Seminare		Nachbereitende Seminare	
	EWS	FD	EWS	FD	EWS	FD
<i>Die Inhalte der Seminare gingen von meiner eigenen Praxis aus.</i>	45,8	57,3	76,7	71,9	75,0	75,7
<i>Die Inhalte der Seminare dienten der Vertiefung und Reflexion meiner eigenen Praxis.</i>	48,6	58,3	70,3	68,2	65,3	69,2
<i>Die Inhalte der Seminare waren hilfreich zur Gestaltung meiner eigenen Praxis.</i>	29,3	59,5	45,9	69,6	31,9	62,1
<i>Die Inhalte der Seminare hatten keinen Bezug zur eigenen Praxis.</i>	40,5	27,3	23,3	21,2	27,5	21,6
<i>Die Anforderungen der Seminare waren transparent.</i>	95,9	81,5	97,2	82,9	95,7	83,4
<i>Die Anforderungen der Seminare stellten eine zusätzliche Belastung dar.</i>	49,3	30,1	78,7	43,3	54,9	37,7
<i>Der Umfang der Seminare sollte erhöht werden.</i>	2,6	5,8	1,3	5,9	1,4	4,0
<i>Die Qualität der Seminare sollte verbessert werden.</i>	70,7	51,3	67,6	50,9	68,1	47,6

Tabelle 3: Prozentualer Anteil an Zustimmung zu 8 Aspekten zu den vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Seminaren zum Schulpraktikum an der Universität Potsdam – getrennt nach den Angeboten aus den Erziehungswissenschaften (EWS) und den Fachdidaktiken (FD) in beiden Fächern.

sich in moderatem Maße (11,0 %, Beta = .028) auf die Kompetenzentwicklung im Bereich „Beurteilen“ aus und die Betreuung in der Vorbereitung angeleiteten Unterrichtens wirkt sich in ähnlicher Weise (13,2 %, Beta = -.364) auf die Kompetenzentwicklung im Bereich „Erziehen“ aus; hier jedoch in negativer Weise, denn eine intensive Betreuung in diesem Bereich führt zum Ende des Schulpraktikums zu einer geringeren Kompetenzeinschätzung als vor dem Schulpraktikum.

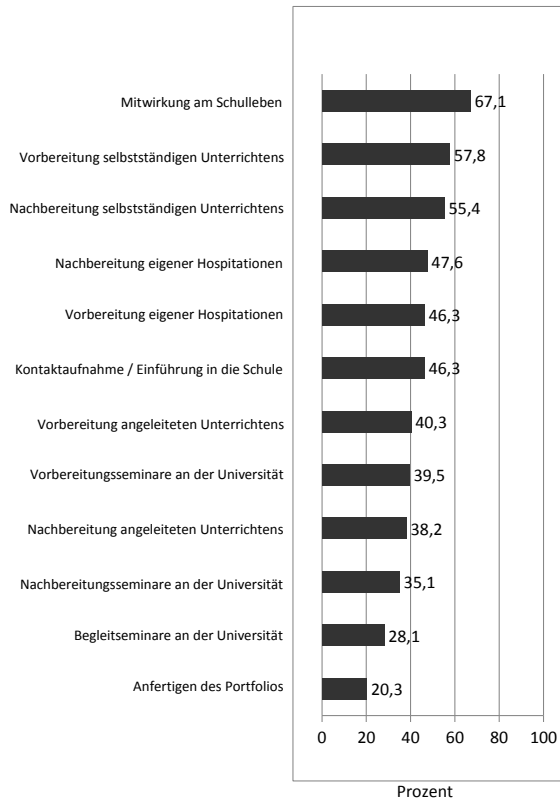


Abbildung 6: Einschätzung der Betreuung bei der Realisierung der Anforderungen im Schulpraktikum (Prozentuale Häufigkeit der Antwortkategorie „gut“ und „sehr gut“)

3.3.3 Welchen Einfluss haben die Unterrichtsbesuche durch Mitglieder der Ausbildungsteams auf die Kompetenzentwicklung?

Der Einfluss erscheint stark. Die Unterrichtsbesuche sind ein wichtiges Instrument für die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Durch sie erfahren sie ganz individuell, wo ihre Stärken und Schwächen im Unterrichten sind. Durch sie erfahren sie konstruktive Vorschläge, wie sie in Zukunft vorgehen können, wenn sie das Unterrichten planen. In Abbildung 7 wird ersichtlich, dass der Anteil an positiven Einschätzungen der Unterrichtsbesuche sehr hoch ist. So verwundert es auch nicht, dass der Anteil der Studierenden, die die Unterrichtsbesuche für überflüssig halten, höchst gering ausfällt.

Wie aus der Übersicht in Abbildung 7 ersichtlich, erweist sich die Aussage, „Die beratende Auswertung des Unterrichts war für mich nachvollziehbar“, als entscheidender Faktor für die Kompetenzentwicklung im Bereich „Unterrichten“ (10,1 %, Beta = .318). Im Bereich „Beurteilen“ sind es drei Aspekte, die zu einer Kompetenzentwicklung beitragen: „Die Beratungsgespräche waren konstruktiv“ (7,1 %, Beta = .375), „Die Beratung durch die Fachseminarleiter war für mich hilfreicher als die Beratung durch die Fachdidaktiker der Universität“ (8,3 %, Beta = .313) und „Nach der ersten Hospitation wurden die Schwerpunkte für die zweite Hospitation im jeweiligen Fach vereinbart“ (8,9 %, Beta = -.301). Im Bereich „Beraten“ lassen sich zwei Einflüsse für die Kompetenzentwicklung ermitteln: „Die Hospitationen waren für meine Kompetenzentwicklung hilfreich“ (12,0 %, Beta = .441) und „Die Hospitationen sind das zentrale Rückmeldeinstrument im Schulpraktikum“ (6,3 %, Beta = -.268). Letztendlich kann gesagt werden, dass diejenigen, die Hospitationen als wesentlich erachten, auch im Kompetenzbereich „Erziehen“ Entwicklungszuwächse zu verzeichnen haben. So zeigt sich ein Einfluss von „Die Hospitationen sind überflüssig“ (12,4 %, Beta = -.352) auf die Kompetenzentwicklung im Bereich „Erziehen“.



Abbildung 7: Einschätzung der Unterrichtsbesuche (Prozentuale Häufigkeit der Antwortkategorien „trifft eher zu“ und „trifft zu“)

3.3.4 Welchen Einfluss hat die Arbeit am Portfolio auf die Kompetenzentwicklung?

Das Portfolio ist im Rahmen des Schulpraktikums ein Instrument, um die Lernfortschritte innerhalb des Schulpraktikums nachvollziehbar zu dokumentieren, aber auch, um wichtige Prozesse der Selbstreflexion und Selbsterkenntnis anzuregen. Mittlerweile konnte zwischen den Ausbildungsteams ein Konsens bezüglich der Anfertigung der Portfolios gefunden werden. Unter den Studierenden wird dieses Instrument noch nicht als so sinnvoll erachtet. So zeigen sich auch in den Ergebnissen eher zurückhaltende Einschätzungen zum Portfolio. Einerseits wird es, dies wird aus den Angaben allerdings nicht deutlich, als zu umfangreich angesehen, andererseits, so zeigen es die Daten in Abbildung 8, scheint das Portfolio nicht das zu dokumentieren, was wirklich im Schulpraktikum geleistet wird. Die Erwartungen an das Portfolio scheinen sich zwischen den Studierenden und den Ausbildungsteams erheblich zu unterscheiden.

Für die Kompetenzentwicklung der Studierenden hat das Portfolio vor allem Einflüsse in den Kompetenzbereichen „Beraten“ und „Erziehen“. So zeigt sich, dass die angemessene Dokumentation der Lernprozesse im Schulpraktikum im Portfolio zu 22,7 % (Beta = .476) die Kompetenzentwicklung im Bereich „Beraten“ und zu 15,9 % (Beta = .634) im Bereich „Erziehen“ erklärt.

3.3.5 Welchen Einfluss hat die Betreuung durch die Ausbildungslehrkräfte auf die Kompetenzentwicklung?

Die Ausbildungslehrkräfte haben den engsten Kontakt zum Studierenden im Schulpraktikum. Demzufolge sollte der Einfluss auf die Kompetenzentwicklung des Studierenden durch die Ausbildungslehrkräfte ebenfalls hoch sein.

Auf der deskriptiven Ebene zeigen die Ergebnisse in Abbildung 9, dass die Ausbildungslehrkräfte in allen Bereichen aus Sicht der Studierenden

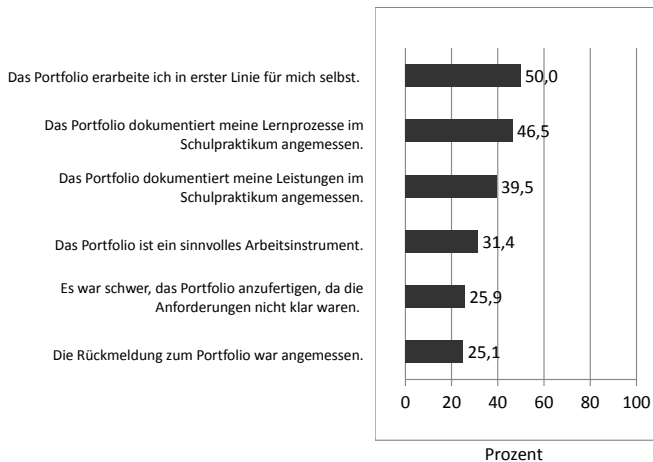


Abbildung 8: Einschätzung der Arbeit mit dem Portfolio (Prozentuale Häufigkeit der Antwortkategorien „trifft eher zu“ und „trifft zu“)

eine „gute“ bis „sehr gute“ Arbeit geleistet haben. Die Unterstützung durch die Ausbildungslehrkräfte wird überwiegend positiv eingeschätzt. Von der Integration in den Schulalltag über Fragen zur Unterrichtsplanung und -gestaltung bis hin zur gemeinsamen Reflexion der Tätigkeit reicht das Spektrum der als positiv eingeschätzten Unterstützung.

Die „Ermöglichung von Hospitationen“ wirkt sich auf die Kompetenzentwicklung in den Bereichen „Kooperation“ (5,3 %, Beta = .229) und „Innovieren“ (8,0 %, Beta = .283) in moderater Weise aus. Für den Bereich „Unterrichten“ ist vor allem die „kontinuierliche Betreuung und Beratung in unterrichtlichen Belangen“ von zentraler Bedeutung (8,2 %, Beta = .287). Keine andere Form der Unterstützung durch die Ausbildungslehrkräfte wirkt sich auf diesen Kompetenzbereich in signifikanter Weise aus.

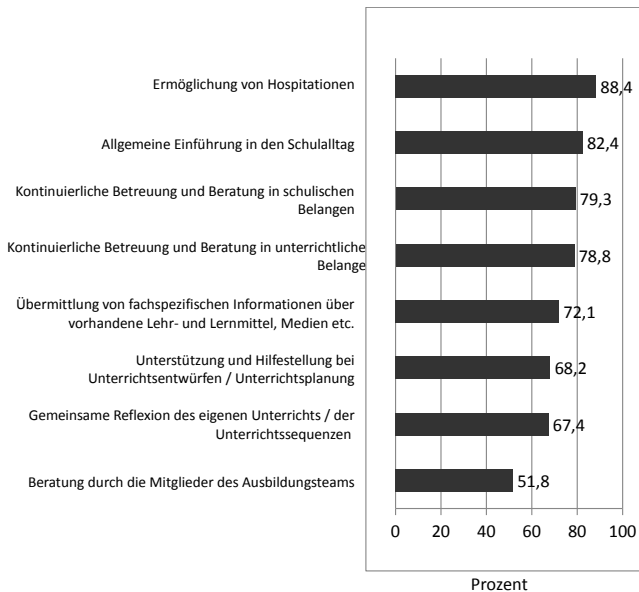


Abbildung 9: Einschätzung der Unterstützung durch die Ausbildungslehrkraft (Prozentuale Häufigkeit der Antwortkategorien „gut“ und „sehr gut“)

3.4 Fazit

Die Veranstaltungen im Umfeld des Schulpraktikums und die intensive Betreuung währenddessen zeigen einen umfangreichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung in den Bereichen „Unterrichten“, „Beraten“, „Beurteilen“ und „Erziehen“. Gerade durch die verschiedenen Betreuungsmöglichkeiten durch die Ausbildungsteams mit Vertretern aller Phasen der Lehrerbildung sind Kompetenzzuwächse zu erzielen, die durch die Beteiligung nur einer Vertretung kaum zu erreichen sein dürften. Eine zentrale Position nimmt in diesem Gefüge, die Ausbildungslehrkraft an den Schulen ein. Deren

engagiertes Mitwirken und die aktive Unterstützung in unterrichtlichen Belangen führt zur Wahrnehmung einer hohen Kompetenzentwicklung – nicht nur im Bereich Unterrichten sondern auch in weiteren unterrichtlichen und schulischen Kompetenzbereichen.

So können auch andere Einschätzungen der Studierenden zu ihren weiteren beruflichen Wegen und ihrem Verständnis von Theorie für die Praxis nicht verwundern. Durch das Praktikum erkennen die Studierenden im Durchschnitt, dass die an der Universität vermittelte Theorie durchaus etwas mit der Praxis zu tun hat, sodass die Einschätzung, „wie wichtig die Studieninhalte für die Praxis sind“, nach dem Praktikum signifikant höher ausfällt als vor dem Praktikum, mit $F(1,83) = 23,96$, $MS = 20,72$, $p = .000$. Dies kann und sollte im Sinne einer Studienorientierung interpretiert werden. Des Weiteren scheinen die Erwartungen bezüglich der Anforderungen vor dem Praktikum beängstigender gewesen zu sein als die erfahrenen Anforderungen im Praktikum selbst. So zeigt sich, dass das Praktikum nach seinem Absolvieren im geringeren Maße als „harte Belastungsprobe“ empfunden wurde als davor, mit $F(1,83) = 24,16$, $MS = 26,72$, $p = .000$. Hier scheint aber auch die umfangreiche Unterstützung zu wirken und zu einer geringeren Beanspruchung geführt zu haben. Insgesamt gesehen geben die Studierenden nach dem Praktikum an, „viel, klarere Vorstellungen über meinen Beruf“ erworben zu haben. Diese waren vor dem Praktikum bereits sehr hoch, sind jedoch danach weiterhin in signifikantem Maße angestiegen, mit $F(1,82) = 8,55$, $MS = 4,72$, $p = .004$. Dem Praktikum scheint daher eine wichtige Rolle hinsichtlich der Berufsorientierung der Studierenden zugekommen zu sein.

4 Ausblick und Perspektiven

Das Schulpraktikum im lehramtsbezogenen Masterstudium scheint ein erfolgreiches Unterfangen zu sein, wenn man sich die Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung ansieht. Allerdings bedarf es auch eines hohen zeitlichen und personellen Aufwandes, um diese Wirkungen zu erzielen. Daher ist es wichtig, die Kosten-Nutzen-Relation zu prüfen und zu analysieren, welche Aspekte ausbaufähig und erweiterbar sind und wo Abstriche möglich erscheinen. Generell ist von Letzterem abzuraten. Die Ergebnisse zeigen vielmehr, dass die bestehenden Strukturen weiter ausgebaut, das Informationsmanagement verbessert und die Qualifizierung der Beteiligten in den Ausbildungsteams auf eine stetige Weise erfolgen sollte. So sind die Seminare noch mehr an den Anforderungen im Schulpraktikum zu orientieren, die Ausbildungslehrkräfte an den Schulen für ihre Tätigkeit fortzubilden und die sinnstiftende Wirkung aller Praktikumsbestandteile zu erhöhen. Wenn diese Aspekte verstärkt berücksichtigt und angegangen werden, so sollten noch stärkere Kompetenzzuwächse zu erzielen sein.

Zukünftig werden die Analysen zum Schulpraktikum in einem größeren Rahmen der Qualitätssicherung eingebettet sein. Von Beginn an sollen Studierende im Rahmen eines „student life cycles“ bis zum Studieneende hin empirisch begleitet werden. Dadurch sind weitere Analysen zu curricularen Faktoren von Kompetenzzuwächsen möglich, die eine bessere Vorbereitung auf das Schulpraktikum und weitere Aussagen zur optimalen Eingliederung der Praktika in Studienabläufe ermöglichen.

Katharina Schlumm

Evaluation des Praxissemesters des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport

1 Vorwort

Im Rahmen der Erprobung der gestuften Studienstruktur in der Lehrerausbildung gemäß § 5a des brandenburgischen Lehrerbildungsgesetzes wurden auf der Grundlage des Potsdamer Modells der Lehrerbildung die schulpraktischen Studien wesentlich ausgeweitet. Ein Kernstück der Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien ist das viermonatige Schulpraktikum in der Masterphase (Praxissemester), das von den Studierenden der Universität Potsdam in der Regel an Schulen in öffentlicher, aber auch freier Trägerschaft im Land Brandenburg (Ausbildungsschulen) absolviert wird.

Die inhaltlichen, organisatorischen und strukturellen Anforderungen, die das Praxissemester an die beteiligten Akteure und Einrichtungen stellt, sowie seine besondere Spezifik erfordern mit Blick auf die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung im Land Brandenburg eine aktuelle Analyse der Wirksamkeit und Probleme, die sich bei der praktischen Durchführung

des Praxissemesters bisher ergeben haben. Zu diesem Zweck wurde im Wintersemester 2009/10, in dem das Praxissemester zum vierten Mal stattfand, eine Befragung der beteiligten Akteure mit folgenden Schwerpunkten geplant und durchgeführt:

- Inhaltliche Schwerpunktsetzung in der Ausbildung
- Ausprägung der Rahmenbedingungen bzw. Prozesskriterien
- Voraussetzungen für die Betreuung der Studierenden
- Ausprägung der Kompetenzentwicklung bei den Studierenden
- Wirkungen auf die Ausbildungsschule.

Die wesentlichen Ergebnisse dieser Befragung sind im Folgenden dargestellt.

2 Datenerfassung

In die Befragung wurden alle Lehramtsstudierenden einbezogen, die das Schulpraktikum im Wintersemester 2009/10 an Ausbildungsschulen im Land Brandenburg absolviert haben (117 Studierende). Aufgrund der schwierigen Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen in anderen Bundesländern wurde auf die Befragung der Studierenden verzichtet, die ihr Praktikum in diesem Zeitraum außerhalb des Landes Brandenburg durchgeführt haben (30 Studierende). Darüber hinaus wurden die entsprechenden Ausbildungslehrkräfte und Schulleitungen der beteiligten Ausbildungsschulen sowie die betreuenden Seminarleiterinnen und -leiter des Landesinstituts für Lehrerbildung (LaLeB) in die Befragung einbezogen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Anzahl der befragten Personen und die jeweiligen Rücklaufquoten.

Die Daten wurden so erhoben und ausgewertet, dass eine Zuordnung der Studierenden über die Schulnummer zu den Ausbildungsschulen und über die Unterrichtsfächer zu den sie betreuenden Lehrerinnen und Lehrern

erfolgen kann. Durch eine entsprechende Codierung der Datensätze wurde sichergestellt, dass eine Reanonymisierung nicht möglich ist.

Personengruppe	Anzahl	Rücklauf	
		Anzahl	Prozent
Studierende	117	48	41
Ausbildungslehrkräfte¹	keine Angabe	115	keine Angabe
Schulleiterinnen/ -leiter	86	46	53
Fachseminarleiterinnen/ -leiter	15	14	93

¹ Die Gesamtzahl der an der Ausbildung beteiligten Ausbildungslehrkräfte konnte nicht erhoben werden. Sie hängt von der Anzahl der Studierenden an jeder Ausbildungsschule, von den gewählten Unterrichtsfächern sowie von den verfügbaren Lehrkräften in diesen Fächern ab.

Tabelle 1: Rücklauf nach Personengruppen

Für eine hinreichende Repräsentativität dieser Evaluation ist der Rücklauf nicht ausreichend. Dennoch ist es möglich, Rückschlüsse auf die bestehenden Probleme der inhaltlichen, strukturellen und organisatorischen Gestaltung des Schulpraktikums zu ziehen, die für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung im Allgemeinen und des Lehramtsstudiums im Besonderen bedeutsam sind.

3 Ergebnisse

3.1 Inhaltliche Schwerpunkte des Praxissemesters

Alle vier befragten Personengruppen hatten die Möglichkeit, aus insgesamt 13 vorgegebenen inhaltlichen Schwerpunkten drei Punkte auszuwählen, denen aus ihrer Sicht im Praxissemester eine besondere Bedeutung zukommt. Die Frage nach den inhaltlichen Schwerpunkten leitet sich aus der zeitlichen Einordnung des Praxissemesters im Studienverlauf ab. Das Ergebnis zeigt die folgende Abbildung 1.¹

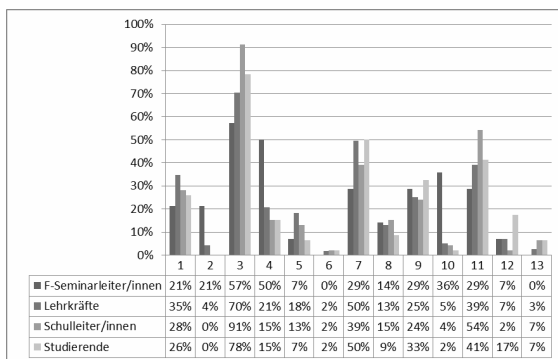


Abbildung 1: Schwerpunkte des Praxissemesters; Einschätzung zur Frage: „Worin sehen Sie die vorrangigen Schwerpunkte des Praxissemesters?“

1. Fortsetzung, Vertiefung und Ergänzung der Ausbildung für die Tätigkeit als Lehrkraft
2. Theoretische Reflexion schulpraktischer Erfahrungen

¹ Die Werte beziehen sich auf die unterhalb der Abbildung aufgeführten Items. Wie auch bei den folgenden Abbildungen 2 bis 7 sind die dazugehörigen Items ober- bzw. unterhalb der Abbildungen zu finden.

3. Training der Rolle als Lehrkraft; Reflexion der persönlichen Eignung
4. Vermittlung von fachdidaktischen Inhalten im schulpraktischen Kontext
5. Vermittlung von pädagogischen Inhalten im schulpraktischen Kontext
6. Vermittlung von psychologischen und sozialwissenschaftlichen Inhalten im schulpraktischen Kontext
7. Befähigung zur eigenverantwortlichen und wissenschaftlich begründeten Planung und Durchführung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit
8. Befähigung zur eigenverantwortlichen und wissenschaftlich begründeten Analyse der Unterrichts- und Erziehungsarbeit
9. Übung didaktisch-methodischer und diagnostischer Kompetenzen
10. Vermittlung eines einheitlichen Verständnisses von gutem Unterricht
11. Bekanntmachen mit allen Handlungsfeldern einer Lehrkraft
12. Training eines effektiven Zeitmanagements
13. Übung von Konfliktbewältigungsstrategien

Die Ergebnisse in Abbildung 1 verdeutlichen die große Bedeutung des Praxissemesters für die individuelle Eignungsfeststellung als zukünftige Lehrkraft und das Einüben verschiedener, damit zusammenhängender Handlungsfelder. Offensichtlich scheint dieser Prozess nach Abschluss des Bachelorstudiums bei der Mehrheit der Studierenden bei weitem noch nicht abgeschlossen zu sein, was die betreuenden Personen ebenso einschätzen. Zudem wünschen sich die Studierenden eine zeitliche Vorverlegung dieser schulpraktischen Studien, wie zusätzlich das Ergebnis in Abbildung 5 (Item 13) verdeutlicht. Daraus ergeben sich die beiden Fragen, inwieweit die inhaltlichen Schwerpunkte der schulpraktischen Studien einerseits nicht zeitlich vorverlegt und andererseits kontinuierlich in den gesamten Lehramtsstudiengang integriert werden sollten.

In den verbleibenden Items (vor allem Item 2, 4 und 10) zeigt sich ein sehr differenziertes Bild, vergleicht man die vorgenommene Wichtung einzelnen Personengruppen. Hier weichen die Zustimmungen der Fachseminarleiterinnen und -leiter wesentlich von der Meinung der anderen Gruppen ab. Die Hälfte der Fachseminarleiterinnen und -leiter meint, dass fachdidaktische Inhalte im schulpraktischen Kontext vermittelt werden, und noch 36 % von ihnen sehen im Praxissemester die Vermittlung eines einheitlichen Verständnisses von gutem Unterricht als Ausbildungsschwerpunkt. Da die kontinuierliche Betreuung der Studierenden im Praxissemester vor allem durch die Ausbildungslehrkräfte realisiert wird, könnte diese heterogene Wahrnehmung vorrangigen mit den Erfahrungen der Fachseminarleiterinnen und -leiter im Vorbereitungsdienst zu tun haben.

3.2 Aussagen zu den Rahmenbedingungen

Mit Blick auf die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung im Land Brandenburg ergibt die Analyse der Durchführung des Praxissemesters in den Ausbildungsschulen wertvolle Hinweise auf die diesbezüglichen inhaltlichen, organisatorischen und strukturellen Anforderungen. Hierzu werden folgende Rahmenbedingungen beleuchtet:

Kontext: Aussagen zu Anrechnungsstunden, Unterstützungsleistungen, Transparenz von Leistungserwartungen, Betreuungsqualität

Prozess: Aussagen zu Ausbildungsteams, Hospitationen durch Fachseminarleiterinnen und -leiter

Input: Aussagen zu Qualifizierungen, Erfahrungen als Lehrkraft, Formen der Aufgabenübertragung

Die Untersuchung zu den Rahmenbedingungen wird mit Fragen zur allgemeinen Unterstützungsleistung der betreuenden Personen eingeleitet. In der folgenden Abbildung 2 steht die Qualität der Betreuung der Studierenden in der Ausbildungsschule im Mittelpunkt.

1. zeitliche Verfügbarkeit der Ausbildungslehrkraft
2. fachliche Qualifizierung der Ausbildungslehrkraft für den Unterricht
3. pädagogische Qualifizierung der Ausbildungslehrkraft für den Unterricht
4. zeitliche Verfügbarkeit des/der Fachseminarleiters/in
5. fachliche Qualifizierung des/der Fachseminarleiters/in
6. pädagogische Qualifizierung des/der Fachseminarleiters/in
7. Transparenz der Leistungsanforderungen
8. materiell-technische Ausstattung der Ausbildungsschule
9. Materialien zur Unterrichtsvorbereitung
10. Räumlichkeiten zur Unterrichtsvorbereitung
11. Möglichkeiten zur Hospitation
12. Unterstützung durch die Schulleitung
13. Öffnung der Ausbildungsschule gegenüber Neuem

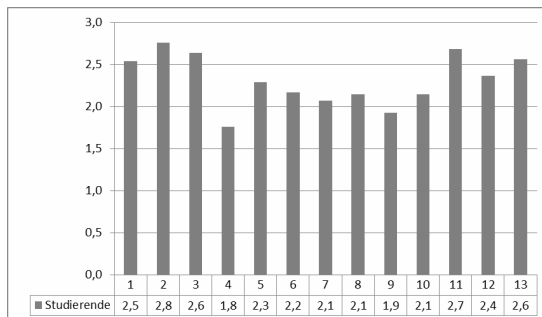


Abbildung 2: Meinungen zur Betreuungsqualität durch Studierende; Einschätzung der Studierenden zu der Frage: „Wie schätzen Sie die Qualität der Betreuung ein?“ 3 = sehr gut, 2 = gut, 1 = zufriedenstellend, 0 = eher schlecht.

Die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen aller betreuenden Personen (Items 2, 3, 5, 6) sowie die Möglichkeiten zur Hospitation (Item 11) wer-

den besonders positiv hervorgehoben. Erfreulich ist ebenfalls die Öffnung der Ausbildungsschule gegenüber Neuem, wozu vorrangig die Nutzung von Formen kooperativen Lernens und neuer Unterrichtsmethoden gehört. Weiteres Entwicklungspotenzial scheint in der zeitlichen Verfügbarkeit der Fachseminarleiterinnen und -leiter (Item 4) und bei der Bereitstellung von Materialien zur Unterrichtsvorbereitung (Item 9) zu liegen.

Aus den Abbildungen 3 bis 6 lassen sich die vergleichenden Einschätzungen der Rahmenbedingungen für das Praxissemester aller befragten Personengruppen ablesen.

1. Umfang der Unterrichtsverpflichtungen der Studierenden
2. eigene Anrechnungsstunden für die Betreuung der Studierenden (nur Fachseminarleiter/innen befragt)
3. gemeinsame Reflexion der Hospitationen durch die Fachseminarleiter/innen, die Ausbildungslehrkräfte und die Fachdidaktiker/innen

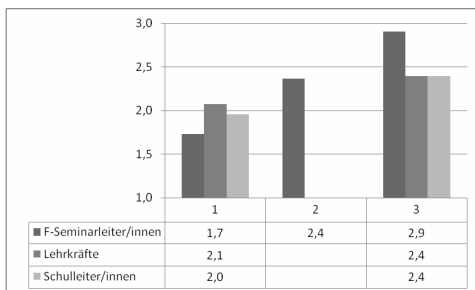


Abbildung 3: Ausprägung der Rahmenbedingungen – Teil 1; Einschätzung zur Frage: „Schätzen Sie bitte die Ausprägung der folgenden Rahmenbedingungen ein!“ 3 = zu viel, 2 = angemessen, 1 = zu wenig.

Der Umfang der Unterrichtsverpflichtungen der Studierenden wird meist als angemessen empfunden (Item 1). Allein die Fachseminarleiterinnen und -leiter könnten sich eine Erhöhung vorstellen. Anscheinend werden gemein-

same Reflexionen von Hospitationen von allen Betreuungsgruppen (Item 3) als zusätzliche zeitliche Belastung eingeschätzt. Die Fachseminarleiterinnen und -leiter wünschen sich Betreuungszeit (Item 2) im Praxissemester, die im jetzigen Modell nicht vorgesehen ist.

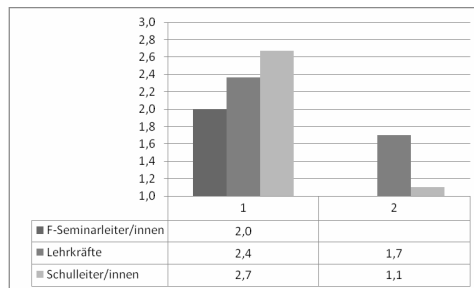


Abbildung 4: Ausprägung der Rahmenbedingungen – Teil 2; Einschätzung zur Frage: „Schätzen Sie bitte die Ausprägung der folgenden Rahmenbedingungen ein!“ 3 = sehr gut, 2 = eher gut, 1 = schlecht, 0 = keine Angabe.

1. Transparenz der Leistungsanforderungen für die Studierenden
2. Unterstützung der eigenen Tätigkeit durch die Schulleiter/innen bzw. der Schulen durch die Universität (Frage bei den Schulleiter/innen)

Ausbildungslehrkräfte, aber vor allem Fachseminarleiterinnen und -leiter schätzen ein, dass die Studierenden nicht immer die an sie gestellten Leistungsanforderungen kennen (Item 1). Eine Unterstützung ihrer spezifischen Ausbildungsleistung sehen in Ansätzen nur die Ausbildungslehrkräfte durch ihre jeweilige Schulleitung (Item 2). Da ca. 70% der Fachseminarleiterinnen und -leiter hierzu keine Angabe gemacht haben, gibt es von dieser Personengruppe kein auswertbares Ergebnis. Auch die Unterstützung der Schulen durch die Universität wird von den Schulleiterinnen und Schulleitern als unzureichend gewertet.

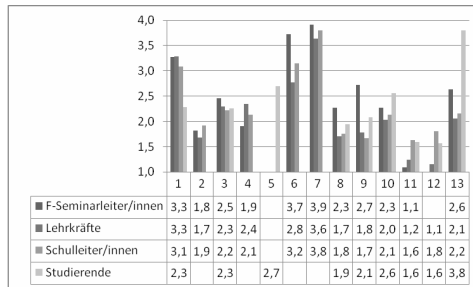


Abbildung 5: Ausprägung der Rahmenbedingungen – Teil 3; Einschätzung zur Frage: „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu den Bedingungen im Praxissemester zu?“ 4 = stimme zu, 3 = stimme eher zu, 2 = stimme eher nicht zu, 1 = stimme nicht zu, 0 = keine Angabe.

1. Das Ziel des Praxissemesters ist allen Beteiligten klar.
2. Die Fachseminarleiter/innen sollten intensiver für ihre Aufgabe fortgebildet werden.
3. Das Studium erbringt einen ausreichenden Vorlauf für das Praxissemester.
4. Die Hauptverantwortung für das Praxissemester sollte in den Ausbildungsschulen liegen.
5. Der Unterrichtsumfang für die Studierenden ist zu hoch.
6. Die Ausbildungslehrkräfte sollten intensiver für ihre Aufgabe fortgebildet werden.
7. Die Ausbildungslehrkräfte sollten generell Anrechnungsstunden für diese Aufgabe bekommen.
8. Die Kooperation zwischen Ausbildungslehrkraft, Fachseminarleiter/in und Fachdidaktiker/in ist gut.
9. Die Anforderungen in der Ausbildungsschule und dem Studienseminar sind unterschiedlich.
10. Eine Begleitung der Studierenden durch Supervision/Coaching ist notwendig.
11. Das Zuweisungsverfahren zur Ausbildungsschule ist transparent.

12. Das Zuweisungsverfahren zur Ausbildungsschule ist gut organisiert.
13. Das Praxissemester sollte im Studienablauf eher liegen.

Die Ergebnisse in Abbildung 5 machen deutlich, dass sich nur die Studierenden eine Vorverlegung des Praxissemesters im Studienablauf (Item 13) sowie eine bessere Zielklärung (Item 1) wünschen. Vor dem Hintergrund der offensichtlichen Notwendigkeit einer intensiveren Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Ausbildungstätigkeit (Item 6) erhoffen sich alle befragten Gruppen eine angemessene Anrechnung der Tätigkeit der Ausbildungslehrkräfte in ihrem Arbeitsumfang (Item 7). Als besonders problematisch wird das Zuweisungsverfahren von den befragten Personengruppen angesehen (Items 11 und 12), wobei jedoch die Fachseminarleiterinnen und –leiter bei Item 12 zu ca. 80% keine Angabe machten. Während der Auswertungsphase dieser Befragung sind die Zuweisungsregularien bereits durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport so verändert worden, dass der bisherige, konzentrierte regionale Zulauf auf wenige Schulen entschärft werden konnte.

Obwohl die Studierenden die fachliche und pädagogische Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte schätzen (siehe Abbildung 2, Items 2 und 3), befürworten die befragten Gruppen eine bessere Fortbildung der Ausbildungslehrkräfte für diese Tätigkeit (Abbildung 5, Item 6). Des Weiteren wird die Kooperation im Ausbildungsteam (Team aus Fachdidaktikern, Fachseminarleitern und Ausbildungslehrkräften) eher schlecht beurteilt. In der folgenden Abbildung werden die Kooperationsmerkmale in diesem Team detaillierter betrachtet:

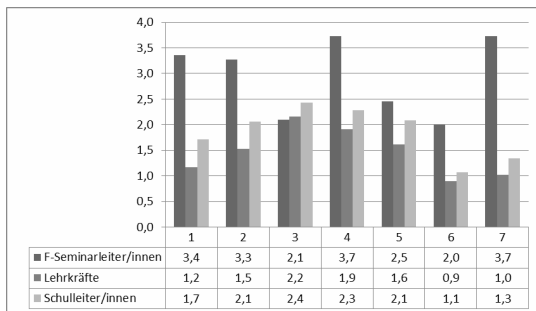


Abbildung 6: Ausbildungsteam; Einschätzung zur Frage: „Ein Ausbildungsteam wird aus Fachdidaktikern, Fachseminarleitern und Ausbildungslehrkräften gebildet. Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit in Ihrem Ausbildungsteam ein?“ 4 = sehr gut, 3 = eher gut, 2 = eher schlecht, 1 = schlecht, 0 = keine.

1. Absprachen zur Organisation mit dem LaLeb
2. Absprachen zur Organisation mit der Universität
3. Absprachen zur Organisation mit der Ausbildungsschule
4. Festlegen von inhaltlichen Schwerpunkten in den Fachbereichen
5. Festlegen von Beurteilungskriterien
6. Festlegen von Forschungsschwerpunkten
7. Grad der Einbeziehung in die Vor- und Nachbereitungsseminare bzw. Begleitseminare

Die Ergebnisse in Abbildung 6 lassen den Schluss zu, dass die Kooperation in den Ausbildungsteams im Durchschnitt als unzureichend angesehen wird, und zwar in besonderem Maße von den Beteiligten in den Ausbildungsschulen. Nur die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen LaLeb und Universität scheint aus Sicht der Fachseminarleiterinnen und -leiter zur Zufriedenheit zu funktionieren (Item 2).

3.3 Wirkungen für die Ausbildungsschulen

Um die Wirkungen des Praxissemesters für die Ausbildungsschulen zu bewerten, konnten elf aufgeführte Aussagen jeweils bejaht oder verneint werden. Das Ergebnis ist in der nachfolgenden Abbildung dargestellt:

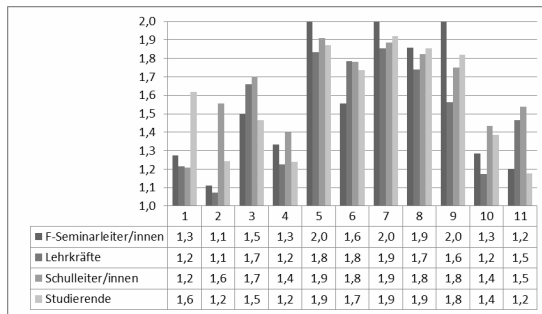


Abbildung 7: Wirkungen des Praxissemesters für die Ausbildungsschule; Einschätzung zu der Frage: „Inwiefern treffen folgende Aussagen zur Wirkung des Praxissemesters für die Ausbildungsschule aus Ihrer Sicht zu?“
2 = ja, 1 = nein.

1. Durch Übernahme von Unterricht durch die Studierenden werden die Ausbildungslehrkräfte entlastet.
2. Die Ausbildungstätigkeit verhilft der jeweiligen Lehrkraft zu besonderer Anerkennung in der Schule.
3. Die Ausbildungslehrkräfte vervollkommen ihre Kompetenzen in der Gesprächsführung.
4. Die Ausbildungslehrkräfte vervollkommen ihre Strategien zur Konfliktbewältigung.
5. Neue Unterrichtsmethoden werden ausprobiert.
6. Die Ausbildungslehrkräfte bekommen Rückmeldungen zum eigenen Unterricht.
7. In Gesprächen zwischen den Studierenden und den Ausbildungslehrkräften wird zum Nachdenken über die Lehrerrolle angeregt.

8. Die Studierenden wirken als Unterstützung in Projekten der Schule mit.
9. Ideen zur Unterrichts- und Schulentwicklung werden durch die Studierenden eingebracht.
10. Die Studierenden unterstützen die Schule bei schulinternen Evaluationsvorhaben.
11. Angeregt durch die Arbeit mit den Studierenden setzen sich die Lehrkräfte mit berufswissenschaftlichen Theorien auseinander.

Aufgrund der Ergebnisse in Abbildung 7 kann davon ausgegangen werden, dass alle Befragten die Anwendung neuer, in der Schule noch nicht praktizierter Unterrichtsmethoden durch die Studierenden im Praxissemester wahrnehmen (Item 5). Offensichtlich werden in den Schulen auch das Nachdenken über die Lehrerrolle in Gesprächen zwischen den Studierenden und den Ausbildungslehrkräften befördert (Item 7) und dadurch neue Ideen zur Unterrichts- und Schulentwicklung durch die Studierenden eingebracht (Item 9). Aufgrund der Hospitationen der Studierenden im Unterricht ihrer Ausbildungslehrkräfte bekommen diese zudem Rückmeldungen zu ihrer Unterrichtstätigkeit (Item 6). Positiv wird die Unterstützung der Studierenden in konkreten Schulprojekten eingeschätzt (Item 8).

Im Gegensatz zu den genannten positiven Wirkungen in den Ausbildungsschulen nehmen die befragten Personengruppen mehrheitlich wahr, dass die Ausbildungslehrkräfte für die Betreuung der Studierenden im Praxissemester eine zu geringe Entlastung von anderen schulischen Aufgaben erfahren (Item 1). Auch eine besondere Anerkennung der Lehrkräfte für ihre Ausbildungstätigkeit wird mit Ausnahme der Schulleiterinnen und Schulleiter nicht gesehen. Eine Einbindung der Studierenden in schulinterne Evaluationen scheint bisher keine große Unterstützung zu sein.

4 Zusammenfassung

Das Praxissemester im Rahmen der schulpraktischen Studien im Masterstudiengang für Lehrämter an der Universität Potsdam erfüllt eine wichtige Funktion der Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Die im März 2010 durchgeführte Evaluation durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport zeigt ein weitgehend positives Bild aus der Sicht der Studierenden:

- Die Studierenden werden schwerpunktmäßig mit der eigenverantwortlichen und wissenschaftlich begründeten Planung und Durchführung von Unterrichts- und Erziehungsarbeit vertraut gemacht.
- Das vorrangige Ziel des Praxissemesters scheint das Training der Rolle als Lehrkraft zu sein.
- Überdurchschnittlich werden die fachliche und pädagogische Qualität der Ausbildungslehrkräfte für ihren Unterricht in den zum Zeitpunkt der Befragung beteiligten Schulen bewertet.
- Die Studierenden heben ihre Möglichkeiten zur Hospitation und die zeitliche Verfügbarkeit der Ausbildungslehrkräfte äußerst positiv hervor.
- Die Ausbildungsschulen öffnen sich gegenüber neuen Unterrichtsmethoden.

Ebenso sehen auch die Ausbildungslehrkräfte, ihre Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter positive Aspekte:

- Neue Unterrichtsmethoden können ausprobiert werden.
- In Gesprächen zwischen den Studierenden und den Ausbildungslehrkräften wird zum Nachdenken über die Lehrerrolle angeregt.
- In Projekten der Schule wirken die Studierenden unterstützend mit.
- Durch die Studierenden werden Ideen zur Unterrichts- und Schulentwicklung eingebracht.

Deutliche Veränderungsnotwendigkeiten finden sich bei folgenden Rahmenbedingungen:

- Nach Meinung der Studierenden sollte der Zeitpunkt des Praktikums im Interesse der beruflichen Eignungsfeststellung im Studienablauf vorverlegt werden .
- Die Kooperation zwischen Ausbildungslehrkraft, Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern im jeweiligen Ausbildungsteam sollte optimiert werden.
- Zur Betreuung der Studierenden bräuchten die Ausbildungslehrkräfte mehr zeitliche Ressourcen.
- Trotz hoher fachlicher und pädagogischer Kompetenzen der Ausbildungslehrkräfte ist ihre Qualifikation für die Ausbildungstätigkeit anscheinend unzureichend.
- Die Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter wünschen sich zeitliche Ressourcen für Hospitationen und Begleitung der Studierenden.

Für das bisher praktizierte und von den Studierenden kritisierte Verfahren der Zuweisung zu den Ausbildungsschulen wurden bereits während der Auswertungsphase der Befragung durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport die Rahmenbedingungen so gestaltet, dass die Zuweisung zu den Ausbildungsschulen, die im Zuständigkeitsbereich der Universität Potsdam liegt, optimaler gestaltet werden kann.

Philipp Pohlenz

Studentische Zufriedenheit als Indikator für eine gelungene Studienorganisation?

1 Studentische Befragungen zur Erklärung der Studienqualität

Die Hochschulen in Deutschland haben in den vergangenen Jahren massiv in den Auf- und Ausbau von Qualitätssicherungsverfahren investiert (z. B. Kaufmann 2009). Deren Ziel ist es, Leistungstransparenz herzustellen und die Qualität von Lehre und Studium zu beurteilen sowie ggf. zu verbessern. Anstöße für die Anstrengungen der Hochschulen im Bereich der Qualitätssicherung wurden zunächst hauptsächlich extern gegeben und sind im Kontext der Bologna-Reform und der mittlerweile verbindlichen Akkreditierung von Studienprogrammen (bzw. von ganzen Qualitätssicherungssystemen) zu sehen. Aber auch als internes Instrument der Reputationssteigerung und zur Verbesserung der Chancen auf einem zunehmend kompetitiven „Bildungsmarkt“ werden Instrumentarien der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium von Hochschulen zunehmend ernst genommen. In diesem Zusammenhang hat sich Evaluation als Instrument der Qualitätsbeurteilung fest im Hochschulalltag etabliert.

In der Praxis der Evaluation von Lehre und Studium werden vielfach Befragungen eingesetzt, um studentische Qualitätsurteile zu Lehrveranstaltungen, Modulen sowie Studiengängen einzuholen. Gegenstand sind je nach Ebene der Erhebung bspw. Fragen zum (wahrgenommenen) „didaktischen Geschick“ der Lehrenden (z. B. Rindermann 2001; zusammenfassend Spiel 2001), Fragen zur tatsächlichen Arbeitsbelastung der Studierenden im Vergleich zum geplanten Pensum (z. B. Oppermann/Nguyen 2010), aber auch rückblickende Beurteilungen des studierten Studiengangs hinsichtlich seiner Nützlichkeit für die eingeschlagene Berufskarriere (z. B. Krempkow 2006; Teichler 2002). Insbesondere von den zuletzt genannten Analysen zum beruflichen Erfolg von Absolventen versprechen sich Hochschulen Hinweise zur Arbeitsmarktgängigkeit ihrer Studienangebote und zu etwaigen diesbezüglichen Verbesserungsbedarfen.

Diese Praxis der Evaluation von Lehre und Studium ist nicht unumstritten und wird von Debatten hinsichtlich methodischer (im Zentrum der Kritik stehen etwa Aspekte der Validität und Reliabilität studentischer Befragungsdaten) und inhaltlicher Fragen (vielfach besteht keine hinreichende Transparenz über die Ziele, Verwertungsinteressen und Konsequenzen der Evaluation) begleitet (zusammenfassend Pohlenz 2009).

Die Konsequenz aus den entsprechenden Einwänden gegen studentische Befragungsdaten muss in einer stetigen Weiterentwicklung der eingesetzten Verfahren sowie in einer zunehmend reflektierten Nutzung von Evaluationsdaten bestehen. Dies würde bspw. bedeuten, Interpretationen von Evaluationsergebnissen, die sich auf den Studienerfolg von Absolventen beziehen, vor dem Hintergrund a priori festgelegter Qualifikationsziele des entsprechenden Studiengangs durchzuführen.

Vielfach ist gerade für Absolventenstudien kennzeichnend, dass ihnen kein explizites theoretisches Modell für den Zusammenhang zwischen akademischer Ausbildung und beruflichem Erfolg zu Grunde gelegt wird. Vielmehr werden mehr oder weniger ad-hoc als relevant erachtete Parameter des Übergangs von der Hochschule in den Arbeitsmarkt „gemessen“ und aus den

Ergebnissen Schlussfolgerungen auf die Qualität von Lehre und Studium gezogen.

So ließe sich etwa die Dauer der Arbeitssuche als Indikator für einen gelungenen Start in das Berufsleben und dieser wiederum als Indikator des Studienerfolgs auffassen, der seinerseits zu einem Qualitätsindikator des Studiums gemacht wird. Erhebt man nun die durchschnittliche Zeitspanne, welche die Absolventen für den ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt benötigen und leitet daraus ein (eindimensionales) Urteil über die Qualität von Lehre und Studium ab, so wird außer Acht gelassen, dass die Absolventen unterschiedliche Leistungsdispositionen haben, dass die regionalen Arbeitsmärkte unterschiedlich aufnahmefähig sind usw. Die Interpretation des „Indikators“ Dauer der Arbeitssuche als unmittelbaren Leistungsausweis der Hochschulen könnte entsprechend zu gravierenden Fehlschlüssen und damit schlimmstenfalls Fehlsteuerungen führen (Pohlenz 2009).

Im Sinne der Steigerung der Akzeptanz von Evaluationen (und Absolventenstudien) als Instrument der Qualitätssicherung sind diese so anzulegen, dass analytische Potenziale, die in den üblicherweise erhobenen Daten angelegt sind, genutzt werden. Damit ist gemeint, dass ein wichtiger Anspruch, der an Studien dieser Art zu stellen ist, darin besteht, dass sie nicht allein beschreibende Funktionen übernehmen, sondern zur *Erklärung* des Studienerfolgs bzw. des Studierertrags bspw. in Form eines möglichst großen beruflichen Erfolgs beitragen (vgl. Krempkow/Pastohr 2006). Aufgabe ist es dementsprechend, Determinanten zu identifizieren und in ihrem jeweiligen Einfluss zu beschreiben, die für die verschiedenen Aspekte des Studienerfolgs und Studierertrags erklärungskräftig sind. Dies ist als Voraussetzung dafür zu sehen, dass Hochschulen die Ergebnisse von Absolventenstudien auf den verschiedenen Steuerungsebenen – von der Hochschulleitung bis zur Ebene der Studiengangverantwortlichen in den Fächern und Instituten – für die Weiterentwicklung des Studienangebots einsetzen können.

2 Determinanten des Studienerfolges

Die Zahl und thematische Breite von Studien zur Frage des Studienerfolgs ist mittlerweile unüberschaubar groß. Dementsprechend liegt ein umfangreicher Literaturkörper zum Thema vor. Generell finden sich Einzelstudien von Hochschulen oder Fachbereichen zur Frage der retrospektiven Einschätzung des Studiums durch Absolventen¹ sowie groß angelegte Vergleichsstudien von Hochschulverbänden zum gleichen Thema. Daneben gibt es inzwischen zahlreiche Studien, die Strukturmerkmale der Hochschulen oder Studiengänge als Einflussgröße auf den Studienerfolg bzw. Studiertrag thematisieren (z. B. Zahlen zur Auslastung der Fächer, zu Absolventenquoten, Fragen der Studierbarkeit etc.; vgl. Krempkow 2008).

Die derzeit wohl größte Verbundstudie mehrerer Hochschulen ist das „Kooperationsprojekt zur Entwicklung und Durchführung entscheidungsnaher Absolventenstudien an deutschen Hochschulen“ (KOAB), durchgeführt an 50 Hochschulen und begleitet vom INCHER an der Universität Kassel.² Thematische Schwerpunkte, die sich auch in anderen Absolventenstudien in ähnlicher Form wiederfinden lassen, sind:

- Studium und Studienverlauf;
- Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen;
- Übergang in eine erste Beschäftigung;
- Beschäftigungssituation fünf Jahre nach Studienabschluss;
- Qualifikation und Tätigkeit, Berufserfolg;
- Zusammenhang von Studium und Beruf, Berufszufriedenheit;

1 An der Universität Potsdam werden seit 2003 Befragungen von Exmatrikulierten (Absolventen, Studienabbrecher, Hochschulwechsler) in regelmäßigem Rhythmus durchgeführt (vgl. www.pep.uni-potsdam.de).

2 International Center for Higher Education Research der Universität Kassel. Die Homepage des Kooperationsprojekts findet sich unter: www.uni-kassel.de/incher/absolventen/ (zuletzt aufgerufen am 3.12.2010)

- Wirkungen von Studienangeboten und -bedingungen für Qualifikationsverwendung und Berufserfolg;
- Retrospektive Bewertung des Studiums.

Aus diesen (und weiteren) thematischen Schwerpunkten lassen sich Fragestellungen ableiten, die für die Erklärung des Studienerfolgs relevant sind. Anders formuliert, wird durch die genannten Aspekte die These impliziert, dass sich der Studienerfolg anhand eines (zeitlich nachgelagerten) beruflichen Erfolgs (z. B. einem angemessenen Einkommen), einer (ausbildungsadäquaten) Beschäftigungssituation usw. beschreiben und untersuchen lässt. Wie oben bereits diskutiert, ist dabei aus vorliegender Sicht zu berücksichtigen, dass der berufliche Erfolg sich nicht allein als Funktion der Ergebnisse des Studiums darstellt, sondern dass vielmehr externe Einflussfaktoren, wie ein mehr oder weniger günstiger Arbeitsmarkt sowie individuelle Leistungsfähigkeiten und Motivationen, eine gewichtige Rolle spielen können.

Eine weitere hochschulübergreifend angelegte Studie zur Untersuchung des Studienerfolgs ist das Bayerische Absolventenpanel (BAP).³ In diesem wird u.a. auch die Frage nach dem Beitrag der Hochschulen zum studentischen Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen thematisiert und als ein Parameter des Studienerfolgs konzeptualisiert.

Das große Verdienst von Absolventenstudien wie den genannten besteht darin, dass sie es ermöglichen, Parameter des Studienverlaufs in die Untersuchung des Verhältnisses von Studienerfolg und Studienertrag einzubeziehen.

Auf diese Weise wird es möglich, zu ermitteln, welche Parameter des Studienerfolgs es im Einzelnen sind, die für einen späteren beruflichen Erfolg entscheidend sind. Geht es bei diesen mehr um fachliches Wissen und Methodenkompetenzen oder um eine stark ausgeprägte Sozialkompetenz und

3 Nähere Informationen zum BAP finden sich unter www.ihf.bayern.de/?BAP%3A_Das_Bayerische_Absolventenpanel (zuletzt aufgerufen am 3.12.2010).

außercurriculare Erfahrungen? Ist eine Kombination dieser Fähigkeiten entscheidend und welche Rolle spielen individuelle Lerndispositionen oder der elterliche Bildungshintergrund? Aus entsprechenden Erkenntnissen lassen sich konkrete Hinweise für die Weiterentwicklung und Profilierung von Studiengängen sowie des Studienangebots ableiten. So würde bspw. die Erkenntnis, dass für den beruflichen Erfolg hauptsächlich außerhochschulisch – etwa in Praktika – erworbene Fähigkeiten entscheidend sind, die Frage aufwerfen, inwieweit dies in curricularen Weiterentwicklungen umgesetzt werden kann. Andere Einflussfaktoren, wie etwa persönliche Lerndispositionen der Studierenden und ihre Leistungsbereitschaft bzw. –fähigkeit, sind dagegen nur sehr viel schwerer durch die Hochschule zu beeinflussen.

3 Praktika als Determinante von Studienzufriedenheit und Studienerfolg

Im Folgenden soll die Frage näher untersucht werden, welche Aspekte des Studiums Einfluss auf die Studienzufriedenheit nehmen, die nicht unmittelbar einen Bestandteil des Curriculums darstellen. Beispielhaft wird dabei auf die Rolle von Praktika für die Studienzufriedenheit sowie den Studienerfolg rekurriert. Vielfach wird den Praktika die Funktion eines Motors für einen erfolgreichen Start in das Berufsleben zugeschrieben. In ihnen würden Studierende ausgleichen, was im Studium an „Praxisnähe“ und „Arbeitsmarktauglichkeit“ fehlen würde.

Ziel der nachfolgend kurz beschriebenen Re-Analyse von studentischen Befragungsdaten ist es daher, zu untersuchen, inwieweit das Ablegen von Praktika einen tatsächlichen Einfluss auf die Studienzufriedenheit und den Studienerfolg hat.

3.1 Praktika und Studienzufriedenheit von Absolventen

Nachfolgend werden Daten aus einer Befragung von Absolventen, durchgeführt an der Universität Potsdam im Jahr 2007, genutzt, um zu untersuchen, inwieweit gemachte Praktikumserfahrungen die studentischen Zufriedenheitsäußerungen beeinflussen.⁴ Zunächst wurde ermittelt, welche Determinanten die Studienzufriedenheit insgesamt beeinflussen. In der Gruppe der 321 befragten Absolventen waren dies Aspekte, die sich sowohl auf die Rahmenbedingungen des Studiums bezogen – von Ausstattungs- und Organisationsmerkmalen bis zu den Betreuungsleistungen der Lehrenden und der Serviceeinrichtungen der Hochschule – als auch auf seine Inhalte und deren (berufsfeldbezogene) Relevanz. Im Einzelnen wurden die folgenden Aspekte im Rahmen eines linearen Regressionsmodells als erklärungskräftig für die Studienzufriedenheit identifiziert:

- die Angebotsbreite des Studiums (interessantes, abwechslungsreiches Studienangebot),
- Verwertbarkeit/Relevanz der vermittelten Studieninhalte für eine spätere Berufstätigkeit,
- Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden,
- Wissenschaftliches Arbeiten,
- Zusätzliche Veranstaltungen (außercurriculare Veranstaltungen, Informatives, Kulturelles, ...),
- Aufbau, Struktur des Studiengangs (Transparenz der Studienordnung sowie der Leistungsanforderungen),
- Fachliche Kompetenzen der betreuenden Lehrenden,
- „Studentischer Freiraum“ (Möglichkeit des Austausches mit Kommilitonen auch außerhalb der konkreten Seminarsituation).

⁴ Befragungen dieser Art werden an der Universität Potsdam in einem dreijährigen Rhythmus durchgeführt. Die aktuelle Erhebung befindet sich derzeit in der Feldphase, so dass keine neueren Daten für den vorliegenden Bericht verfügbar sind.

Diese Merkmale, die jeweils auf einer fünfstufigen Skala erfasst wurden (von „sehr gut“/„sehr zufrieden“ (1) bis „sehr schlecht“/„sehr unzufrieden“ (5)) erklärten zusammen rund die Hälfte der Variation in den studentischen Zufriedenheitsurteilen ($R^2 = .52$).⁵ Ungeachtet der Tatsache, dass erhebliche Varianzanteile unerklärt bleiben, können die genannten Aspekte von Lehre und Studium als durchweg relevant für die Erklärung der Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Ausbildung gelten. Es stellt sich nun die Frage, inwieweit diese Prädiktoren der Studienzufriedenheit in einem Zusammenhang mit der Durchführung von Praktika stehen. Entsprechende Ergebnisse könnten bspw. genutzt werden, um Aussagen über den Zusammenhang zwischen Betreuungsleistungen bei der Praktikumsgestaltung und der studentischen Zufriedenheit zu treffen. An diese könnten Strategien zur Weiterentwicklung der Leistungen der Hochschulen geknüpft werden.

Die Aussagen zur Bedeutung von Praktika werden durch eine entsprechend differenzierte Datenauswertung bedeutsamer und handlungsleitender im Vergleich zu Ergebnissen, die auf der Grundlage eines eindimensional angenommenen Einflusses von Parametern der Praktikumsgestaltung auf die globale Zufriedenheitseinschätzung zustande gekommen sind.

In den vorliegenden Daten zeigt sich allerdings, dass die Praktikumshäufigkeit nur schwach mit den Prädiktoren der Studienzufriedenheit zusammenhängt. Lediglich zwischen den Aspekten „Angebotsbreite“ und „Verwertbarkeit/Relevanz der Studieninhalte“ bestehen schwache korrelative Zusammenhänge mit der Zahl der abgeleiteten Praktika sowie dem Zeitraum, der insgesamt für Praktika aufgewendet wurde (vgl. Tabelle 1).

Demnach wird das Studium als umso interessanter und vielfältiger eingeschätzt, je länger die Zeitspanne war, die für Praktika eingesetzt wurde. Ebenso besteht ein entsprechender Zusammenhang zwischen der Einschätzung der (beruflichen) Verwertbarkeit und dem eingesetzten Zeitbudget. Die Anzahl absolvierter Praktika ist dabei insgesamt weniger bedeutend.

5 Nähere Informationen zu den Ergebnissen der Befragung finden sich unter www.pep.uni-potsdam.de.

Korrelationskoeffizienten (.r nach Pearson)	Zahl absolvierter Praktika	Zeitraum für Praktika
Breites, interessantes Angebot	–	.15
Verwertbarkeit, Relevanz des Ge- lernten	.14	.21

Tabelle 1: Praktika und Studienzufriedenheit: Korrelationen

Insgesamt sind die geschilderten Zusammenhänge schwach ausgeprägt und eher als Tendenzen zu beschreiben. Offensichtlich trennen die befragten Absolventen sehr genau zwischen den Erträgen, die das Studium per se 'eingebracht' hat und denjenigen, die zusätzlich durch Praktika gewonnen wurden. Für das studentische Zufriedenheitsurteil über Studium bzw. Studienverlauf scheinen Aspekte des Praktikums jedenfalls keine direkt bestimmende Urteilstkomponente zu sein, sondern eher indirekt zu wirken. Dies erklärt die Schwäche der vorgefundenen statistischen Zusammenhänge. In weitergehenden Analysen müssten Wirkungsmodelle zum Einfluss auf die studentische Zufriedenheit entwickelt und zum Gegenstand einer vertieften Datenanalyse gemacht werden, um die tatsächliche Relevanz von Praxisphasen empirisch zu beschreiben.

Der berichtete Befund soll allerdings auch nicht implizieren, dass Praktika keine Relevanz für den Studienertrag haben. Vielmehr sprechen die Ergebnisse aus vorliegender Sicht eher dafür, Praktika stärker curricular zu integrieren. Die Relevanz von Praxisphasen für die Kompetenzentwicklung von Studierenden scheint mittlerweile unbestritten. Insofern würde eine dem Leitbild der Kompetenzorientierung verpflichtete Hochschullehre die Aufgabe wahrzunehmen haben, den Erwerb dieser Kompetenzen nicht dem Zufall und individuellem Engagement der Studierenden bei der Wahl und Durchführung von Praktika zu überlassen. Vielmehr sollten die Studiengänge der Ermöglichung von Praxisphasen und deren Reflexion sowie curricularen Einbindung Rechnung tragen.

3.2 Praktika und Studienerfolg von Absolventen

Studienerfolg wird, wie oben beschrieben, oft an hauptsächlich quantitativen Kriterien, wie dem Einkommen in der ersten Beschäftigung oder der Dauer der Stellensuche nach Studienabschluss, gemessen.

Wir ziehen den Beschäftigungsumfang der ersten Arbeitsstelle (in Wochenstunden) sowie die Höhe des ersten Gehalts als (rein quantitative) Indikatoren des Studienerfolgs heran. Damit ist die Vermutung verbunden, dass je geringer der Anteil an Teilzeitbeschäftigten unter den Absolventen ist, desto eher sie eine ihrer Ausbildung adäquate Beschäftigung erhalten haben müssten. Dies lässt natürlich das Arbeitsmarktsegment der wissenschaftlich Beschäftigten unberücksichtigt, für die eine Teilzeitbeschäftigung typisch ist, um das Anfertigen einer Qualifikationsarbeit zu ermöglichen. Auch werden hier fachkulturell unterschiedliche Zugänge zum Arbeitsmarkt nicht einbezogen. Auch die Tatsache, dass eine „akademische Teilzeitbeschäftigung“ keine unbegrenzten finanziellen Spielräume eröffnet, aber mit Blick auf die zu erwartenden Bildungsrenditen der nächsten Qualifikationsstufe von den Betroffenen in Kauf genommen wird, bleibt hier unberücksichtigt. Diese Restriktionen sind insgesamt als wichtige Einwände gegen die Verwendung rein quantitativer Indikatoren für den Studienerfolg zu verstehen, die sich bei differenzierteren Analysen auch im empirischen Herangehen widerspiegeln müssen. Die hier dargelegten Ergebnisse sind daher insgesamt als überaus vorläufig zu bezeichnen. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es aber auch eher, aufzuzeigen, in welchem Zusammenhang extracurriculare und curriculare Studienbestandteile hinsichtlich der Studienzufriedenheit miteinander stehen, und weitere Analyseperspektiven zu beleuchten.

Auch hinsichtlich der genannten Parameter für den Studienerfolg zeigen sich schwache korrelative Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Praktika und der insgesamt für Praktika im Studium aufgewendeten Zeit (vgl. Tabelle 2). Wiederum zeigt sich, dass die reine Anzahl der Praktika eine eher geringe Bedeutung für den Studienerfolg hat.

Studentische Zufriedenheit als Indikator für eine gelungene Studienorganisation?

Korrelationskoeffizienten (.r nach Pearson)	Zahl absolvierter Praktika	Zeitraum für Praktika
Beschäftigungsumfang im ersten Job (Wochenstunden)	–	.17
Gehalt im ersten Job	.17	.14

Tabelle 2: Praktika und Studienerfolg: Korrelationen

Es verhält sich im Gegenteil sogar so, dass mit einer steigenden Zahl absolvierter Praktika ein tendenziell geringeres Einkommen einhergeht, was durch das negative Vorzeichen des entsprechenden Koeffizienten angezeigt wird. Ob eine hohe Bereitschaft der Studierenden, Praktika abzuleisten und sich außercurricular zu engagieren, von potenziellen Arbeitgebern als fehlende Zielstrebigkeit ausgelegt und mit dem Angebot prekärer, schlechter bezahlter Arbeitsverhältnisse quittiert wird, kann hier nur vermutet werden. Eine alternative Erklärung könnte in schwachen Studienleistungen zu suchen sein, die durch eine möglichst hohe Zahl von außerhochschulisch gemachten Erfahrungen kompensiert werden sollen, aber letztlich nicht durch diese verdeckt werden können. Klarheit über einen entsprechenden Zusammenhang können nur weiterführende Analysen bringen. Offenkundig ist aber, zumindest im Spiegel der vorliegenden Zahlen, dass die Zeitspanne, die für Praktika aufgewendet wird, sich positiv auf die Beschäftigungssituation nach Studienende auswirkt. In der Tendenz ist erkennbar, dass Absolventen, die mehr Zeit für das Absolvieren von Praktika im Studium aufbrachten, höhere Gehälter beziehen und schon im ersten Arbeitsverhältnis umfänglichere Beschäftigungen hatten.

Auch im Zusammenhang mit den Einflussfaktoren des Studienerfolgs muss aber nachdrücklich auf die Vorläufigkeit der dargestellten Ergebnisse hingewiesen werden.

3.3 Praktika und Studienzufriedenheit von Studierenden

Neben der Untersuchung der retrospektiven Qualitätsurteile von Absolventen soll auch auf die Determinanten der Zufriedenheit von Studierenden eingegangen werden.⁶ Das entsprechende Bild wird sich durch die derzeit durchgeführte Absolventenstudie deutlich verändern. Diese wurden an der Universität Potsdam im Rahmen einer Befragung Anfang 2010 zu ihren Qualitätseinschätzungen des Studiums befragt (Pohlenz 2010).⁷ Auch ihnen wurden Fragen zu verschiedenen Aspekten der Studienqualität vorgelegt, die sich auf die Rahmenbedingungen des Studiums, die Beratungs- und Betreuungsleistungen von Lehrenden und Serviceeinrichtungen der Hochschule, den Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen usw. bezogen. Auch hier wurde die Rolle der Praktika als mehr oder weniger formaler Bestandteil der akademischen Ausbildung in dreierlei Hinsicht thematisiert. Gefragt wurde nach der wahrgenommenen Unterstützungsleistung der Hochschule bei der Vermittlung von Praktikumsplätzen, der Anzahl der von der Hochschule ggf. zur Verfügung gestellten Plätze für Pflichtpraktika

6 Dies ist auch deshalb schon der Vollständigkeit halber angezeigt, weil in den berichteten Ergebnissen der Absolventenstudie hauptsächlich die Urteile von Studierenden aus den „alten“ Diplom- und Magisterstudiengängen enthalten sind. Daten von Absolventen der Bachelor- und Masterstudiengänge liegen bislang in weit geringerem Maße vor.

7 Hintergrund der Studie war der bundesweit und auch in Potsdam durchgeführte studentische Streik des Wintersemesters 2009/10. In diesem waren Probleme der Umsetzung der Bologna-Reform, wie die nicht durchgängig gewährleistete Studierbarkeit der Studiengänge thematisiert worden. Um auch der Mehrheit der Studierenden, die sich nicht aktiv an den Streikaktionen beteiligten, die Möglichkeit der Meinungsäußerung zu geben, wurde vom Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium eine breit angelegte Studierendenbefragung zur studentischen Zufriedenheit mit dem jeweils studierten Fach und der Hochschule insgesamt durchgeführt. Die Befragung wurde in Zusammenarbeit mit der HIS-GmbH Hannover und unter Einsatz des von HIS entwickelten Studienqualitätsmonitors durchgeführt, um eine größtmögliche Neutralität in der politisch brisanten Situation des Streiks zu gewährleisten. Von der Gelegenheit einen online präsentierten Fragebogen zu den verschiedenen Aspekten des Studienalltags und der entsprechenden Qualitätskriterien auszufüllen, haben die Studierenden reichlich Gebrauch gemacht: Nahezu 4.700 Studierende aller Fächer beteiligten sich an der Befragung. Nähere Informationen zur Befragung und ihren Ergebnissen finden sich unter www.pep.uni-potsdam.de

sowie die Betreuung der Praktika seitens der Hochschullehrenden. Diese drei Aspekte wurden in Regressionsmodellen zur Erklärung (i) der Studienzufriedenheit mit den Studienbedingungen im Studienfach und (ii) der Zufriedenheit mit dem Studium an der Hochschule insgesamt herangezogen. Auch hier sehen wir, dass die Gestaltung und Durchführung von Praktika als direkter Prädiktor der Studienzufriedenheit nur sehr bedingt Erklärungskraft entfaltet. Die drei genannten Aspekte der Praktika erklären zwischen einem Achtel (Zufriedenheit mit der Hochschule) und einem Fünftel (Zufriedenheit mit den Bedingungen im Fach) die Variation im Studierendenurteil. Werden die auf die Praktika bezogenen Determinanten in gemeinsamen Regressionsmodellen zusammen mit anderen, „unmittelbareren“ Prädiktoren, wie etwa solchen zu den Rahmenbedingungen des Studiums, gerechnet, wird ihr statistischer Einfluss auf das Studierendenurteil noch geringer. Durch diese Befunde wird wiederum deutlich, dass es keine monokausale Wirkungsrichtung zwischen der Organisation und Durchführung von Praktika und der studentischen Urteilsbildung zur Qualität des Studiums gibt. Für entsprechende Erklärungen bedarf es weiter gehender empirischer Modelle zur sorgfältigen Trennung der Einflussgrößen des studentischen Urteils. Schon ein erster Blick auf deskriptiv-statistische Auswertungen von Befragungsdaten legt nahe, dass beim Versuch einer Erklärung der Studienzufriedenheit ein komplexes Geflecht an Ursachen und Wirkungsrichtungen berücksichtigt werden muss. Tabelle 3 zeigt Urteilsunterschiede zwischen verschiedenen studentischen Subgruppen hinsichtlich der drei oben genannten Aspekte zur Organisation und Durchführung von Praktika⁸:

Zwischen den Studierenden der „Mono-Bachelor-Studiengänge“ (bestehend aus Hauptfach, Programm zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen sowie ggf. vertiefendem „Profilfach“) und denen der Zwei-Fach-Bachelorstudiengänge (Kombinationsstudiengänge) sowie der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge bestehen deutliche Urteilsunterschiede.

8 Auf Studierende der Diplom- und Magisterstudiengänge sowie auf solche mit dem Abschlussziel einer Promotion wurde bei der Darstellung aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet.

Mittelwerte Skala von „sehr schlecht“ (1) bis „sehr gut“ (5)	Ein-Fach BA	BA Lehramt	Zwei-Fach BA	MA	MA Lehramt	Staatsexamen	gesamt
Vermittlung von Praktika durch die Hochschule	2,5	2,9	2,1	2,6	2,4	2,1	2,4
Anzahl Pflichtpraktikums- plätze	3,6	2,8	2,0	3,2	2,6	2,4	2,8
Betreuung der Praktika (durch Lehrende)	3,6	3,4	2,5	3,3	3,5	2,9	3,3

Tabelle 3: Urteilsunterschiede in studentischen Subgruppen

Diese sind nicht nur hinsichtlich der in Tabelle 3 gezeigten Ergebnisse zur Frage der Praktika, sondern durchgängig zu den meisten anderen Aspekten der Lehr- und Studienqualität vorfindlich, wobei die Studierenden der Kombinationsstudiengänge (sowie die des Lehramtes) in den meisten Fällen zu einem kritischeren Urteil kommen (vgl. Pohlenz 2010).

Mit Blick auf die Erklärung der Wirkungsweise von Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit deutet dies darauf hin, dass der Kontext herangezogen werden muss, in dem sie ihre Wirkung entfalten. Etwaige Einschätzungen der Organisationsqualität der Praktika als Prädiktor der Studienzufriedenheit müssten also jeweils in den verschiedenen studentischen Subgruppen untersucht werden. Die geringe Erklärungskraft von Praktika als Prädiktor der Studienzufriedenheit – so wie oben beschrieben – ist daher möglicherweise auch darauf zurückzuführen, dass die teils große Varianz zwischen den Urteilen verschiedener studentischer Subgruppen nicht berücksichtigt wurde, sondern alle befragten Studierenden in die entsprechenden Auswertungen eingegangen sind.

4 Bedeutung der Befunde für die Analyse der Studienzufriedenheit

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die studentische Zufriedenheit mit der Studienqualität nicht durch monokausale Erklärungsmuster beschrieben werden kann. Vereinfachende Gleichungen, wie „je mehr Praktika, desto größer die Studienzufriedenheit“, gehen offensichtlich nicht auf. Vielmehr ist die Studienzufriedenheit im Kontext verschiedener Gruppen von Studierenden mit je eigenen Erwartungen, Lern- und Qualifikationszielen, Anforderungen etc. unterschiedlich zu modellieren. Am beschriebenen Beispiel der Bedeutung der Praktika leuchtet dies unmittelbar ein. Diese haben bspw. für Studierende lehramtsbezogener Studiengänge eine andere Bedeutung als für Studierende von mehr oder weniger explizit berufsfeldorientierenden Bachelorstudiengängen. Ihre Organisationsqualität wird von den Studierenden der Bachelorstudiengänge anders bewertet als von den rückblickend urteilenden Absolventen der „alten“ Studiengänge etc. Die große Varianz in den diesbezüglichen Qualitätsurteilen der verschiedenen Subgruppen befragter Studierender schlägt sich auf die Erklärungskraft der statistischen Modelle nieder, die zu ihrer Erklärung eingesetzt wurden. Dies lässt den Rückschluss zu, dass diese Modelle stärker die jeweils besonderen Kontextspezifika berücksichtigen müssen und veranschaulicht die Limitationen der Aussagefähigkeit von Analyseergebnissen, bei denen dies nicht geschieht.

Die Schlussfolgerung aus den oben präsentierten Daten, dass Praktika nur eine sehr geringe Erklärungskraft für die Studienzufriedenheit haben, wäre entsprechend voreilig und ein Artefakt der beschriebenen Methodenfragen. Die Konsequenz hieraus sollte sein, die eingesetzten Methoden zu verfeinern, um ein differenzierteres Bild zeichnen zu können. Nur so entfalten studentische Befragungsdaten die Wirkung, die ihnen zugeordnet wird, namentlich zu einer Hochschulsteuerung beizutragen, die auf der Basis belastbarer Daten agiert und entsprechend rational begründete Entscheidungen trifft.

Ziel des vorliegenden Beitrags war es weniger, die entsprechenden Analysen zu Determinanten der Studienzufriedenheit in differenzierter Weise durchzuführen. Vielmehr bestand die Absicht darin, aufzuzeigen, dass die Studienzufriedenheit ein multidimensionales Konstrukt ist, die dem Einfluss einer Vielzahl von Faktoren unterworfen ist, welche in einem Geflecht von Wirkungsrichtungen zusammenhängen. Für deren Analyse bedarf es theoriegeleiteter Erklärungsmodelle und einer konfirmatorisch ausgerichteten, empirischen Analyse. Am Beispiel der Praktika lässt sich zeigen, dass die studentische Urteilsbildung auch von Strukturmerkmalen, wie der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Studiengang bzw. -fach, abhängt. Andere Einflussquellen auf das studentische Urteil sind vermutlich in der zeitlichen Entwicklung der Lehr-/Lernprozesse und des damit verbundenen studentischen Kompetenzerwerbs oder in unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen der Studierenden (Lern dispositionen, Interesse, elterlicher Lernhintergrund etc.) zu finden.

Literatur

KAUFMANN, BENEDIKT (2009): Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnahmen und Effekte. Bonn. URL: www.hrk.de/de/download/dateien/Studie_neue_Version.pdf (zuletzt: 16.11.2010)

KREMPKOW, R. (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: die Hochschule, H. 1, 2008, S. 91-107 URL: www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_1/Krempkow_Studienerfolg.pdf (zuletzt 3.12.2010)

KREMPKOW, R./PASTOHR, M. (2006): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Eine Analyse der Determinanten beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000-2004. In: Zeitschrift für Evaluation 2, H. 1, S. 7-38.

OPPERMANN, A./NGUYEN, T. (2010): Arbeitszeit bzw. Workload der Philosophie-Studierenden an der Universität Potsdam im Sommersemester 2009.

URL: www.pep.uni-potsdam.de/media/reports/workload/up_workload_sose2009_philo_ao_final.pdf (zuletzt 3.12.2010)

POHLENZ, P. (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

POHLENZ, P. (2010): Studienzufriedenheit an der Universität Potsdam. Erster Ergebnisbericht zur hochschulweiten Befragung Studierender im WiSe 2009/10. Potsdam. URL: www.pep.uni-potsdam.de/media/reports/up_vollerhebung_kurzbericht_100419_final.pdf (zuletzt 3.12.2010)

RINDERMANN, H. (2001): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen - Forschungsstand und Implikationen für den Einsatz von Lehrevaluationen. In: Spiel, C. (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. S. 61-88. Münster: Waxmann.

SPIEL, C. (Hrsg.) (2001): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster: Waxmann.

TEICHLER, U. (2002) Potenziale und Erträge von Absolventenstudien. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 25, H. 1-2, S. 9-32.

Teil II

Berichte aus der Praxis

Uta Lehmann

Das Praktikum im BA-Studiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam

Der Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam ist darauf ausgerichtet, Studierende auf eine Laufbahn in Bildungseinrichtungen öffentlicher und privater Träger bzw. im betrieblichen Bildungs- und Personalwesen oder auf die Fortsetzung ihrer Studien mit einem Masterstudium in Erziehungswissenschaft vorzubereiten. Der Studiengang ist daher grundlagen- und methodenorientiert. Neben obligatorischen Lehrveranstaltungen können die Studierenden im Verlauf ihres Studiums zwischen den Profilrichtungen „Erwachsenen-/Weiterbildung“ und „Kindheit, Jugend, Bildung“ wählen. Das Praktikum ist für alle Erstfachstudierenden integraler Bestandteil des Studiums und steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der gewählten Profilrichtung.

1 Einordnung des Praktikumsmoduls in den Studienverlauf

Am Beginn des Studiums steht die *Einführungsphase* mit den Modulen „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ und „Einführung in die Forschungsmethoden“. Daran schließt sich eine *Vertiefungsphase* an, in der die Studierenden im Rahmen eines Orientierungsmoduls einen Einblick in zentrale Aufgabenstellungen, Problemstellungen und Strukturen der zwei Profilrichtungen erhalten, die im Studiengang Erziehungswissenschaft angeboten werden: Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie Kindheit/Jugend/Bildung. Im Rahmen dieses Moduls erfolgt durch Erkundungen in Einrichtungen beider Profilrichtungen ein erster Praxiskontakt.

In der *Profilierungsphase* sind dann von allen Erstfachstudierenden in der gewählten Profilrichtung jeweils zwei inhaltliche Module sowie das Praktikumsmodul zu absolvieren. Letzteres umfasst ein sechswöchiges Praktikum in einer Einrichtung der gewählten Profilrichtung sowie Seminare zur Vor- und Nachbereitung des Praktikums. Dementsprechend hat das Praktikumsmodul einen dreigliedrigen Aufbau:

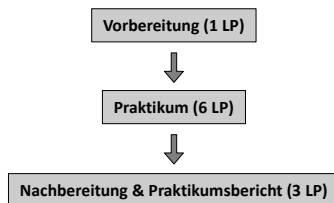


Abbildung 1: Dreigliedriger Aufbau des Praktikumsmoduls im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam

Im Zentrum des Moduls steht das Praktikum. Es wird im Regelfall als Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit absolviert. Die vor- und nachbereitenden Seminare werden in jedem Semester angeboten und können so

von den Studierenden jeweils im Semester vor und nach dem Praktikum wahrgenommen werden.

Die Wahl des Praktikumsplatzes erfolgt interessengeleitet und selbstständig durch die Studierenden. Gewählte Praktikumsseinrichtungen sollten folgenden Kriterien genügen:

- die Zuordnung der Einrichtung zur gewählten Profilrichtung,
- ein Mindest-Institutionalisierungsgrad sowie
- die Gewährleistung einer angemessenen Anleitung und Betreuung.

Praktika können darüber hinaus auch im Rahmen von Forschungsprojekten realisiert werden.

2 Das didaktische Konzept

Das sechswöchige Praktikum soll den Studierenden ermöglichen, unter pädagogischen Perspektiven Erfahrungen und Handlungskompetenzen im Umgang mit Personen, institutionellen Abläufen und den inhaltlichen Aufgaben am Praktikumsort zu erwerben. Das Praktikum zielt nicht auf eine einfache Anwendung bereits erworbenen Wissens, sondern auf die Ausbildung wissenschaftlicher Reflexionskompetenz.

Die konkreten Ziele liegen in folgenden Bereichen:

- Kennen lernen eines Berufs- und Tätigkeitsfeldes des Profilsbereichs;
- Aneignung praxisrelevanter Fähigkeiten;
- Übung in der Analyse und Lösung praktischer Aufgaben mit Hilfe theoretischer Kategorien, Methoden und Fragestellungen;
- Überprüfen wissenschaftlicher Positionen.

Die seminaristische Vorbereitung und theoretische Reflexion des Praktikums sind wesentlicher Bestandteil dieses Moduls.

Die vorbereitende Veranstaltung soll eine theoretische und praktische Orientierung auf das verpflichtende Praktikum im Profilbereich ermöglichen. Im Seminar werden zum einen ein Überblick über Praktikumsfelder sowie Anforderungen an das Praktikum und den schriftlichen Praktikumsbericht (Leistungserfassung) erarbeitet. Zum anderen werden der individuelle Interessenfokus der Studierenden herausgearbeitet und Fragestellungen formuliert, um damit einen ersten „roten Faden“ für das Praktikum zu haben. Hierbei erfahren die Studierenden, die ihr Praktikum planen, Unterstützung durch die Studierenden, die ihr Praktikum gerade absolviert haben. In dieser Phase erfolgt daher eine Kombination von Vor- und Nachbereitung; Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen aus dem Nachbereitungsseminar präsentieren für sie wesentliche Ergebnisse und Erkenntnisse aus ihrem Praktikum und stehen dann für Fragen der Studierenden aus dem Vorbereitungsseminar zur Verfügung. Die Veranstaltung trägt damit insgesamt einen stark unterstützenden Charakter.

Im Mittelpunkt der praktikumsnachbereitenden Veranstaltung steht die Reflexion der eigenen praktischen Erfahrungen anhand theoretischer Konzepte. Inhaltlich wird das Seminar bestimmt durch die fallbezogene Analyse selbst erfahrener Problemstellungen mittels profilrichtungstypischer Theorieangebote. Die Studierenden bringen hierzu pädagogische Situationen, die sie im Praktikum als Problem erlebt haben, in das Seminar ein. Das Konzept der Fallarbeit ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und auf diese Weise Gegenhorizonte zu eröffnen, Kernthemen des Problems zu kennzeichnen und diese theoretisch zu bearbeiten. Auf diese Weise wird versucht, den Brückenschlag zwischen erlebter Praxis und erziehungswissenschaftlichen Theorien herzustellen.

Nach Abschluss des Praktikums ist ein Praktikumsbericht anzufertigen. Darin sollen die Erfahrungen und Beobachtungen im Praktikumsfeld in schriftlicher Form reflektiert werden. Dafür erhalten die Studierenden konkrete Hinweise. Nach einer Einleitung sollen in einer kurz gefassten Darstellung

Rahmenbedingungen und Aufgabengebiete der Institution und die pädagogische Tätigkeit der Praktikantin/des Praktikanten dargestellt werden. Kern der Arbeit ist die ausführliche Beantwortung einer möglichst klaren erkenntnisleitenden Fragestellung zu einem für den Praktikumsbericht gewählten Themenbereich. Dazu sollten sowohl eigenes empirisches Datenmaterial aus dem Praktikum (pädagogische Situationen, Beobachtungsprotokolle, Interviews etc.) als auch empirische und theoretische Befunde aus der Fachliteratur herangezogen werden. Wesentlicher Bestandteil des Berichts ist auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Praktikum im Sinne einer fachlichen und persönlichen Reflexion der eigenen pädagogischen Tätigkeit, der persönlichen Lernerfahrung, der eigenen (fachlichen) Kompetenzen u.ä.

3 Erste Erfahrungen

Da die BA-Ordnung erst seit vier Jahren in Kraft ist und das Praktikum nicht vor dem 4. oder 5. Semester absolviert werden kann, sind die Erfahrungen damit noch begrenzt.

Zu den bislang gemachten Erfahrungen gehört,

- dass ein Teil der Studierenden Schwierigkeiten hat, nicht nur einen, sondern auch den richtigen Praktikumsplatz zu finden. Ursachen hierfür werden zum einen bei den Studierenden selbst gesehen – sie machen sich zu spät auf die Suche oder haben keine konkreten Vorstellungen von ihrem Praktikum. Daraus wurde die Konsequenz gezogen, die Studierenden bereits mit der Ankündigung zur Vorbereitungsveranstaltung aufzufordern, sich um einen Praktikumsplatz zu bewerben und den eigenen Interessenfokus verstärkt schon in der Vorbereitungsveranstaltung zu thematisieren.

Ein anderer Grund wird von den Einrichtungen ins Feld geführt: Ein sechswöchiges Praktikum erscheint vielen Einrichtungen zu kurz. Nicht selten verlängern Studierende daher ihr Praktikum.

- dass Studierende, bei denen sich der Interessenfokus aus im Vorfeld besuchten Seminarveranstaltungen in der Profilrichtung ergibt, bereits einen wissenschaftstheoretischen Zugang haben und es ihnen leichter fällt, ihre Fragestellung zu finden. Studierende, bei denen dies nicht der Fall ist, werden daher eingeladen, einschlägige Artikel zu lesen, um einen entsprechenden Zugang zu finden.
- dass die begleitenden Veranstaltungen den Studierenden Raum geben, ihre Erfahrungen auszutauschen und zu reflektieren.
- dass die Studierenden das Praktikum als gewinnbringend erleben. Stellvertretend dafür soll das Fazit aus einem Praktikumsbericht stehen:

„Resümierend betrachtet ziehe ich insgesamt ein positives Feedback aus meinem sechswöchigen Praktikum in der IHK Berlin. Ich konnte einerseits neues Wissen und neue Kenntnisse gewinnen und mitnehmen sowie andererseits auch Wissen aus meinem Studiengang in der Praxis anwenden. Als persönlichen Gewinn aus dem Praktikum nehme ich eine genauere Vorstellung der Praxis mit, über die ich im Studium kontinuierlich nachdenke. Durch die von mir gewonnenen Einblicke konnte ich zumindest beispielhaft erfahren, wie Theorien helfen können, die Praxis zu reflektieren.“

Udo Kummerow

Das Berufspraktikum im universitären Studium an der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät der HU Berlin: Anforderungen und Herausforderungen

An der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät (LGF) der Humboldt-Universität zu Berlin ist ein Berufspraktikum in den Bachelorstudiengängen, d.h. Agrarwissenschaften, Gartenbauwissenschaften und Land- und Gartenbauwissenschaft (lehramtsbezogener Studiengang), verpflichtend. Im Masterstudium ist kein Pflichtpraktikum vorgesehen, die Fakultät unterstützt jedoch zusätzliche Praktika durch Vermittlung von Praktikumsstellen im In- und Ausland sowie durch die Nutzung von Stipendienprogrammen für Praktika im Ausland.

Gemäß Prüfungs- sowie Praktikumsordnungen sind im Bachelorstudium insgesamt sechs Monate Betriebspraktikum bis zur Abgabe der Bachelorarbeit nachzuweisen. In der Praktikumsordnung besagt §1:

„Das Berufspraktikum ist Teil des Studiums der Agrar- (bzw. Gartenbau-) wissenschaften, um die für die darauf aufbauende Berufstätigkeit notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen in der Praktischen Landwirtschaft (bzw. im praktischen Gartenbau) und im zugehörigen Berufsfeld zu erwerben.“

Die Praktikumsanforderungen an den deutschen Agrarfakultäten weisen einen recht hohen Abstimmungsgrad auf. So sind Praktikumsangelegenheiten auch Gegenstand der jährlich stattfindenden Fakultätentage sowie der bis vor kurzem jährlichen Beratungen der Praktikantenamtsleiter. Die Regelungen sind aber nicht an allen Fakultäten gleich. Es ist eine Tendenz der Verkürzung des Praktikums festzustellen.

An der LGF sind sechs Monate Praktikum die Mindestforderung gemäß den Prüfungsordnungen in den drei Bachelorstudiengängen. Das Praktikum ist bis zur Abgabe der Bachelorarbeit vollständig nachzuweisen. Mindestens zwei Monate Praktikum sind in einem landwirtschaftlichen oder (je nach Studiengang) gärtnerischen Ausbildungsbetrieb abzuleisten. Als Ausbildungsbetrieb werden Betriebe in Deutschland und der EU anerkannt. Im Ausland besteht eine Nachweispflicht durch Bescheinigung einer übergeordneten Behörde, dass es sich um einen Ausbildungsbetrieb handelt.

Ausbildungsbetriebe im landwirtschaftlichen Bereich bilden in den Berufen „Landwirt/in“ (meist Pflanzenbau- oder gemischte Betriebe in der Pflanzen-/Tierproduktion) oder „Tierwirt/in“ aus (hier gibt es u. a. die Untergruppen Rinderhaltung, Schweinehaltung, Schafhaltung, Geflügelhaltung und Pferdehaltung). Pferdehaltungsbetriebe sind im Pflichtabschnitt wegen der zu starken Spezialisierung zu vermeiden. Betriebe, die beispielsweise zum/zur „Tierpfleger/in“, „Pferdewirt/in“ oder „Florist/in“ ausbilden, werden nicht als Pflichtabschnitt anerkannt. Studierende, die nach dem Bachelorstudium die Aufnahme des Masterstudiums „Fishery Science and Aquaculture“ beabsichtigen, können sämtliche Praktika in fischereilichen Betrieben ableisten. Als Ausbildungsbetriebsabschnitt wird hier das mindestens zweimonatige Praktikum in Ausbildungsbetrieben zum/zur „Fischwirt/in“, wiederum mit Untergruppen wie Fischzucht und -haltung, anerkannt.

Im gärtnerischen Bereich muss sich die Berufsausbildung in den Ausbildungsbetrieben auf den Berufsabschluss „Gärtner/in“ beziehen. Innerhalb dieses Berufsabschlusses gibt es die Spezialisierungen „Obstbau“, „Gemüsebau“, „Zierpflanzenbau“, „Baumschulwesen“, „Friedhofsgärtner/in“ sowie „Garten- und Landschaftsbau“. Da sich an der LGF das Gartenbaustudium durch einen stärkeren Pflanzenbezug von mehr oder weniger technisch ausgerichteten Studiengängen, wie „Landschaftsplanung“ unterscheidet, können die zwei Monate Ausbildungsbetriebsabschnitt nicht in GaLa-Bau-Betrieben absolviert werden.

Selbstverständlich unterstützt die Fakultät längere Abschnitte als die o.g. zwei Monate in ein und demselben Ausbildungsbetrieb. Im Studium der Gartenbauwissenschaften ist man stärker als in den Agrarwissenschaften darauf bedacht, mindestens vier Monate Praktikum in Ausbildungsbetrieben abzuleisten.

Neben der bereits genannten Mindestforderung von zwei Monaten Praktikum in einem Ausbildungsbetrieb können die restlichen vier Monate in anderen Bereichen anerkannt werden. Dazu zählen:

- Gartenbaubetrieb bei Studium der Agrarwissenschaften und umgekehrt,
- Behörden, Ämter, Verbände mit Studienbezug (z. B. Landratsamt, Bauern- oder Gartenbauverband),
- wissenschaftliche Einrichtungen,
- Ausland: Betriebe, Entwicklungshilfeprojekte u. a.,
- Banken, Versicherungen,
- Verlage, Zeitungen,
- Pharmaindustrie,
- Teilanerkennung anderer Berufsabschlüsse vor dem Studium, z. B. Einzelhandels- oder Bankkaufmann/frau, Tierpfleger/in, Tierarztthelifer/in, BTA, MTA usw. (Einzelfallentscheidung).

- In Ausnahmefällen werden auch zwei Monate im Zivildienst anerkannt, allerdings nur, wenn dieser in studienbezogenen Betrieben (z. B. Vertretung des erkrankten Hofinhabers, Garten von Altenpflegeeinrichtungen o. ä.) abgeleistet wurde.
- Bis zu zwei Monate können auch in völlig fremd erscheinenden Bereichen absolviert werden (Einzelhandel, Autowerkstatt o. ä.).

Diese Bereiche sind anzuerkennen, weil auch das Berufsfeld sehr breit gefächert ist (Vgl. Abb. 1).

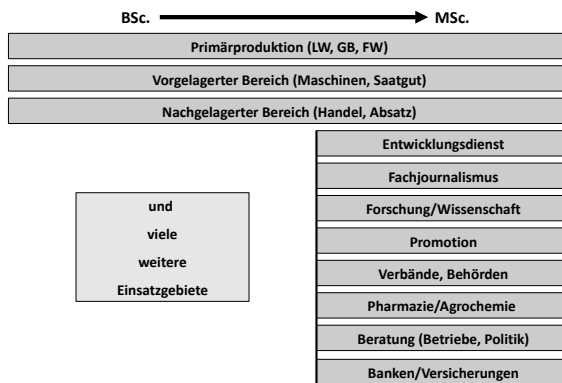


Abbildung 1: Berufsfeld der Agrar- und Gartenbauwissenschaften

Die Organisation und Betreuung des Praktikums an der LGF hat einen geregelten Ablauf (Vgl. Abb. 2).

Die Studierenden sind angehalten, sich selbstständig Praktikumsbetriebe zu suchen. Das Praktikumsbüro unterstützt sie bei der Adressenfindung. Vor Beginn des Praktikums wird den Studierenden empfohlen, mit der Praktikumsstelle einen Praktikantenvertrag abzuschließen. Dieser wurde vom Praktikumsbüro auf der Grundlage bestehender Muster erarbeitet und beinhaltet sowohl die Rechte und Pflichten beider Vertragspartner als auch

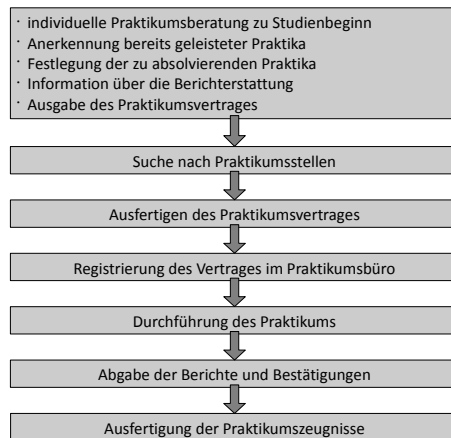


Abbildung 2: Organisation und Betreuung des Praktikums an der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät der HU Berlin

versicherungstechnische Details. Durch eine Registrierung des Vertrages im Praktikumsbüro wird die spätere Anerkennung des Praktikums sichergestellt.

Über den Abschnitt im Ausbildungsbetrieb ist ein Berichtsheft komplett zu führen. Dieses ist beim Landwirtschaftsverlag Münster-Hiltrup oder als von der Fachschaft der LGF in Zusammenarbeit mit der Fachschaft der TU München erarbeitetes Berichtsheft, abgestimmt mit den Praktikantenamtsleitern, erhältlich. Es umfasst u. a. Betriebsbeschreibungen, Wochenberichte, die Berechnung von Rationen, Düngung sowie Arbeitsschutzmaßnahmen. Das ausgefüllte Berichtsheft ist vom Betriebsleiter gegenzuzeichnen. Über die anderen Praktikumsabschnitte sind jeweils dreiseitige Berichte anzufertigen, die die ausgeführten Tätigkeiten und den Bezug zum Studium beschreiben sollen. Jeder Praktikumsabschnitt ist durch den Betrieb bestätigen zu lassen.

Das Praktikumsbüro fördert und unterstützt die Studierenden bei der Durchführung von Praktika im Ausland. Im europäischen Ausland findet speziell das ERASMUS-Leonardo-Programm Anwendung, das einen Fahrkostenzuschuss und ein monatliches Aufenthaltsgeld gewährleistet. Jährlich nehmen bis zu 20 Studierende an der LGF an diesem Programm teil. Die Mindestdauer des Praktikums in diesem Programm beträgt drei Monate, die Höchstdauer zwölf Monate. Es kann bereits ab dem zweiten Semester beantragt werden. Praktika außerhalb Europas unterstützt der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) mit einem speziellen Programm. Hier werden bis zu 30 Studierende der LGF pro Jahr gefördert (Flugkosten und ca. 200 €/Monat). Die Praktikumsdauer kann zwei bis sechs Monate betragen. Bedingung ist, dass die Studierenden bereits mindestens 18 Leistungsscheine (von insgesamt ca. 30 im Bachelorstudium) erbracht haben. Bei beiden Programmen sind Sprachkenntnisse der Sprache des Landes, in dem das Praktikum absolviert wird, zumindest aber der englischen Sprache, nachzuweisen. Weitere Fördermöglichkeiten bestehen durch Stiftungen sowie den Förderverein der LGF.

Eine zwölfmonatige Praktikumsanerkennung erfahren Berufsausbildungen in den studiengangsrelevanten Berufen „Landwirt/in“, „Tierwirt/in“, „Fischwirt/in“ sowie „Gärtner/in“ im Sinne der betreffenden Studiengänge. Die Studierenden legen zur Anerkennung lediglich ihr Berufsabschlusszeugnis vor, die Vorlage des Berichtsheftes ist nicht mehr erforderlich. Es ist festzustellen, dass gerade Studierende mit Berufsabschluss freiwillig sehr viele weitere Praktika durchführen. Dies wird sicher in der Motivation für den Beruf, die sie während der Ausbildung erhalten haben, begründet sein.

Die Praktikumsbetreuung der derzeit etwa 1000 Bachelorstudierenden an der LGF obliegt dem Leiter des Studien- und Praktikumsbüros. Dieser kann 20 Prozent seines Arbeitspensums für die Betreuung der Praktikanten und Praktikantinnen aufbringen. Daraus ergibt sich, dass die Praktikumsbetreuung nur marginal erfolgen kann. Auch für die Auswertung der vorzulegenden Berichte steht nur sehr wenig Zeit zur Verfügung. Speziell an westdeutschen Agrarfakultäten gab und gibt es z.T. noch heute gut ausgestattete Praktikantenämter. Hier ist, neben dem Leiter/der Leiterin, eine

weitere Vollzeitkraft mit der Sichtung der Unterlagen und der Ausstellung der Praktikumszeugnisse beschäftigt. Vor etwa zehn Jahren gab es sogar noch die zeitliche Möglichkeit für einige Praktikantenamtsleiter die Studierenden in den einzelnen deutschen Praktikumsbetrieben zu besuchen und mit ihnen über den Erfolg des Praktikums und eventuelle Probleme zu sprechen. Auch von den Betriebsleitern wurden diese Besuche durchaus gewürdigt. Dieser Idealzustand wird aber in Folge der Kürzung aller Kapazitäten, die Landwirtschaft und Gartenbau in Deutschland erfahren, und dem damit einhergehenden Ansehensverlust dieser Disziplinen innerhalb der Universitäten wohl in absehbarer Zeit nicht mehr eintreten. Als Reaktion auf diese Kürzungen kann man die eingetretenen Lockerungen in den Praktikumsanforderungen in einigen Agrarfakultäten verstehen. Die LGF bekennt sich zu ihren bisherigen Regelungen und beabsichtigt lediglich eine Änderung durchzusetzen, die von den Studierenden gefordert wird. Künftig sollen auch sechswöchige Abschnitte (außer im Ausbildungsbetriebsabschnitt, dort bleibt es bei acht Wochen) möglich sein. Damit wird den Studierenden auch die Möglichkeit eingeräumt, in den Winterferien anerkennbare Praktikumssteile zu absolvieren, wodurch eine Verlängerung der Studiendauer vermieden wird.

Alle potenziellen Studierenden der LGF werden bei Anfragen und innerhalb von Informationsveranstaltungen darauf hingewiesen, dass es günstig ist, bereits vor dem Studium ein zweimonatiges Praktikum zu absolvieren. Dies steigert die Studienmotivation sowie das Interesse am Berufsfeld und verhindert gleichzeitig eine Verlängerung der Studiendauer.

Die Abbildung 3 zeigt die einzelnen Möglichkeiten der Integration des Praktikums in das Bachelorstudium.

Die Grundbetreuung und Durchführung des außeruniversitären Praktikums für Studierende in den Bachelorstudiengängen an der LGF ist durch eine Vielzahl organisatorischer Regelungen auf der Grundlage der Prüfungsordnungen gewährleistet. Es ist nicht zu erwarten, dass sich die stellenmäßige Ausstattung des Praktikumsbüros verbessern wird. Künftig sollen auch die Praxisphasen, wie in diesem Projekt, regelmäßig evaluiert werden.

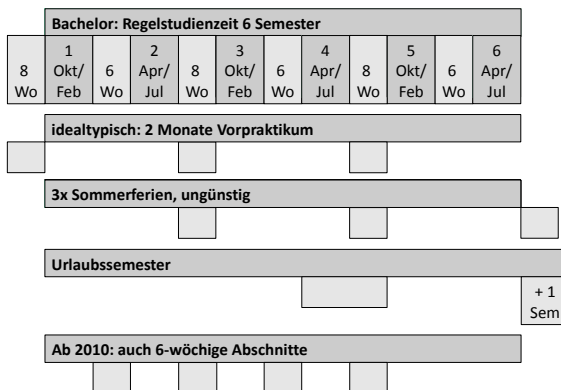


Abbildung 3: Praktika im Verlauf des Bachelorstudiums an der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät der HU Berlin

Dies kann auch dazu führen, schlecht bewertete Praktikumsbetriebe nicht für Praktika zu empfehlen. Das Praktikum wird bisher bei der Workload-Berechnung des Studiums innerhalb der Pflichtmodule berücksichtigt, ohne explizit Studienpunkte dafür zu vergeben. Dies ist bisher ein Kritikpunkt bei der Akkreditierung. Die Fakultät tut sich zu Recht schwer, z. B. für eine Berufsausbildung außerhalb der Universität universitäre Studienpunkte zu vergeben. Eine weitere Möglichkeit wäre ein Praktikumsgespräch mit Hochschullehrern, dies würde aber angesichts Hunderter von Praktikanten zu viele personelle Reserven binden. Es wird nach weiteren Lösungen gesucht, die beispielsweise darin bestehen könnten, das Praktikum als Zugangsvoraussetzung zum Studium zu definieren, mit der Möglichkeit, die Erfüllung dieser Voraussetzung wie bisher bis zur Abgabe der Bachelorarbeit nachzuweisen.

Fazit: Das Praktikum bleibt Bestandteil des Bachelorstudiums. Es soll flexibel unter Einhaltung von Mindeststandards organisiert und betreut sowie nach Wegen einer akademischen Anerkennung gesucht werden.

Laura Bastian, Caroline Kamm, Saskia Niproschke und Lascha Sochadse

Der Praxisbezug im Studium – Eine Analyse von Potsdamer Studierenden

Vorbemerkung: Der folgende Beitrag diskutiert Praktikumskonzepte verschiedener Studiengänge und wurde von den studentischen Mitarbeitern¹ des Forschungsprojektes ProPrax verfasst. Im Mittelpunkt dieses Textes stehen zum einen Erfahrungen aus dem eigenen Studium der Erziehungswissenschaft – sowohl im Magister als auch im Bachelor/Master – des Lehramtes sowie der Psychologie, zum anderen aber auch Ergebnisse aus Literaturrecherchen im Rahmen des Forschungsprojektes sowie Stimmen aus zwei Gruppendiskussionen, welche mit insgesamt etwa 40 Studierenden der Erziehungswissenschaft und des Lehramtes der Universität Potsdam in den Sommersemestern 2009 und 2010 geführt wurden. Des Weiteren wurden aus den Fragebogenerhebungen Aussagen zu offenen Fragen hinsichtlich der Stärken und Schwächen der Praktikumsorganisation herangezogen, um verschiedene Meinungsbilder herauskristallisieren zu können. Hierbei wurde sowohl die Perspektive der Studierenden aus allen untersuchten Fachrich-

1 Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden ausschließlich die männliche Form verwendet. Es sind jedoch ausdrücklich beide Geschlechter gemeint.

tungen und Hochschulen² als auch die der Mentoren des Lehramtes an der Universität Potsdam [N=91] herangezogen. Sofern nicht anders angegeben, spiegeln die in diesem Beitrag getätigten Aussagen eigene Erfahrungen aus dem Studienalltag sowie der Arbeit im Projekt wider. Da sich diese Erfahrungen überwiegend auf den Bereich der Erziehungswissenschaft bzw. des Lehramtes an der Universität Potsdam beziehen, sind sie nicht für alle Studiengänge und Standorte verallgemeinerbar.

Mehr Praxis durch Bologna!?

Die mit dem Bologna-Prozess verabschiedeten Zielvereinbarungen stellen bis heute einen enormen Wandel im Bereich der Hochschulentwicklung dar und finden sowohl im öffentlichen Diskurs als auch im Forschungsbereich besondere Berücksichtigung. Kaum ein Studierender oder Dozierender kann sich diesem Thema entziehen, sondern begegnet kontinuierlich den Folgen der Reformen im Studien- und Lehralltag. Zudem stößt der Bologna-Prozess besonders bei den Studierenden auf Unmut, den sie vermehrt durch öffentliche Proteste zum Ausdruck bringen. Bildungsstreiks sind die Antwort auf die als unzumutbar empfundenen Studienbedingungen, die sich vor allem auf die formalen Umsetzungskriterien beziehen und nach Meinung der Studierenden eine Hochschulausbildung erschweren.

Neben der durch die Bologna-Reform angestrebten Umstellung auf eine zweigliedrige Studienstruktur, der mit dem Bachelor als grundständigen und dem Master als weiterführenden Studiengang Rechnung getragen werden soll, rückt der Praxisbezug mehr denn je in den Vordergrund der Hochschulausbildung. Dadurch soll in der mit dem Bologna-Prozess eingeführten Studienreform der Arbeitsmarkt und dessen Entwicklung in der Hochschulausbildung besondere Berücksichtigung finden (vgl. Schaeper/Wolter 2008).

2 Vgl. dazu Abschnitt 3.3 des Beitrages „Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten. Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax“ in diesem Band.

Im Mittelpunkt der durch den Bologna-Prozess gesetzten Zielvorgabe einer verstärkten praktischen Orientierung stehen somit eine arbeitsmarktbefähigende Ausbildung und eine dementsprechende Aneignung notwendiger Qualifikationen (vgl. Brändle 2010). Mit besonderer Berücksichtigung der Praxisorientierung im Studium gilt vor allem der Bachelorstudiengang in seiner Funktion als berufsvorbereitend bzw. berufsqualifizierend (vgl. Bologna-Erklärung 1999). (sn)

Der Wunsch nach Praxis vs. Misserfolg bei der Praktikumssuche

„Die praktische Erfahrung hat für uns einen hohen Stellenwert – endlich etwas Greifbares und nicht nur Theorie.“

Die Studienrealität scheint, im Gegensatz zu den Zielvorgaben von Bologna, eine andere zu sein. Im Hinblick auf den Praxisbezug und dessen Umsetzung im Studienalltag ergaben die Gruppendiskussionen im Fachbereich Master-Lehramt im Sommersemester 2009 sowie der Master-Studierenden der Erziehungswissenschaft und des Lehramtes aus dem Sommersemester 2010 ein tendenziell negatives Meinungsbild bei den Studierenden. Die Studierenden äußerten beispielsweise zum Theorie-Praxis-Verhältnis, dass der Praxisbezug zwar überwiegend als bedeutsam eingeschätzt, zugleich jedoch als ungenügend in die Hochschulausbildung integriert erlebt wird. Besonders an den Universitäten scheint die Theorielastigkeit aus Studierendensicht ein bedeutsames Problem darzustellen. Eine Fülle an theoretischem Wissen wird in entsprechenden Lehrveranstaltungen aufgenommen und für Prüfungen auswendig gelernt. Dies geschieht oftmals ohne einen Bezug dazu, wie diese Informationen in der praktischen Arbeit angewandt werden können. Die Verknüpfung zwischen theoretischem Wissen und der praktischen Anwendung hat einen entscheidenden Einfluss auf einen positiven und dauerhaften Lerneffekt. Wird die Theorie losgelöst von der Praxis vermittelt, besteht die Gefahr, dass der Sinn des Gelernten für die spätere

berufliche Ausübung nicht erkannt wird, was sich wiederum negativ auf die Lernmotivation der Studierenden auswirken kann.

„Lehrveranstaltungen in meinem Studium halten kaum den Bezug zur Praxis.“

Unserer Erfahrung im studentischen Umfeld nach wünschen sich die Studierenden einen konkreten Überblick darüber, welche beruflichen Möglichkeiten ihnen ihr Studium eröffnet. Insbesondere geisteswissenschaftliche Studiengänge an Universitäten – so zeigen Aussagen der Gruppendiskussion im erziehungswissenschaftlichen Seminar (2010) – erscheinen den Studierenden diffus, so dass vor allem zu Studienbeginn verstärkt der Wunsch nach Einblicken in die Praxis besteht, um ihr Berufsfeld besser kennenzulernen. Dementsprechend fordern Studierende für ihre Lehrveranstaltungen Konzepte, die sie auf die Praxis vorbereiten und ihnen zugleich ermöglichen, theoretische Grundlagen anzuwenden und Gelerntes entsprechend zu reflektieren.

Der Einblick in den Berufsalltag bietet den Studierenden somit die Möglichkeit, den eigenen Berufswunsch zu überprüfen. Dies kann zum einen dazu führen, dass der zukünftige Absolvent in seiner Entscheidung bestärkt wird. Zum anderen könnte bei einer kritischen Auseinandersetzung mit der Tätigkeit in der Praktikumseinrichtung auch eine berufliche Neuorientierung die Folge sein, da die dort gemachten Erfahrungen nicht mit den bisherigen Vorstellungen vereinbar sind. Je früher festgestellt wird, dass der Beruf nicht der passenden Zukunftsperspektive entspricht, desto leichter ist es möglich, sich noch während des Studiums in einem anderen Fachbereich zu spezialisieren und zu qualifizieren.

Darüber hinaus weisen die Praktikumskonzepte an den Studieneinrichtungen einen heterogenen Charakter auf, so dass die Studierenden unterschiedlich auf ihre Praktika vorbereitet werden. Oft sind sie bei der Praktikumsuche auf sich selbst gestellt, was einerseits ihre Selbstverantwortung fördert, sie andererseits jedoch mit erheblichen Problemen konfrontiert. Mit der

allgemeinen Kürzung der studienintegrierten Praktika stoßen sie vermehrt auf Ablehnung bei der Suche nach geeigneten Plätzen. Erfahrungsgemäß ist die durch studienbegleitende Ordnungen festgelegte Dauer der Praktika auch aus der Perspektive der Praktikumsseinrichtungen zu kurz, so dass für sie der Aufwand der Einarbeitung höher ist als der eigene Nutzen. Besonders im sozialen Bereich ist das Personal meist stark ausgelastet, wodurch es nur sehr schwer möglich ist, ausreichend Zeit für die Einarbeitung und Betreuung des Kurzzeitpraktikanten aufzuwenden. Dies lohnt sich für Einrichtungen meist erst ab einer bestimmten Verweildauer. Daher gestaltet sich die Praktikumsplatzsuche für Universitätsstudierende mit nur einigen Wochen Praktikumszeit nach unserer Erfahrung schwieriger als für Fachhochschulstudierende mit einem längeren, curricular verankerten Praxissemester. Daraus resultiert die Gefahr, dass das Studium nicht in der Regelstudienzeit von sechs Semestern absolviert werden kann. Aufgrund der geringen Auswahlmöglichkeiten bleibt den Studierenden oftmals nur die Möglichkeit jeden zur Verfügung stehenden Praktikumsplatz anzunehmen, ohne dabei den eigenen Interessenlagen Rechnung tragen zu können. (lb/sn)

Die Bedeutung der Mentoren³ im Praxissemester der Lehramtsstudierenden

„Das Bachelor-Master-System bereitet den Mentoren Schwierigkeiten – sie wissen nicht mit den Praktikanten umzugehen und was sie von den Studierenden zu erwarten haben.“

Inwieweit das Bachelor- und Mastersystem außerhalb der Hochschuleinrichtungen erfasst ist, zeigen vor allem Diskussionen mit Lehramtsstudierenden.

3 Unter Mentoren werden Lehrer verstanden, welche Studierende während des Praxissemesters an der Schule betreuen. Die im Folgenden dargestellten Aussagen der Mentoren basieren auf den Auswertungen der offenen Fragen zu Stärken und Schwächen des Praxissemesters sowie zu Verbesserungsvorschlägen [3 Kohorten, N=91].

Ihrer Erfahrung nach ist es für die in der Schule zuständigen Mentoren schwierig, die Studierenden hinsichtlich ihrer praktischen Ausbildung einzuordnen. Das Konzept des Praxissemesters im Masterstudium ist den Mentoren weitestgehend unbekannt, was darauf hindeutet, dass das Bachelor-/Masterstudium mit all den damit verbundenen Neuerungen in der Praxis – in diesem Fall die Schulen und Mentoren betreffend – noch nicht verstanden worden ist. Diesem Umstand sollte in erster Linie durch eine verbesserte Kommunikation zwischen Hochschulen und Schulen entgegengewirkt werden. So wünschen sich viele Mentoren – das zeigen die offenen Antworten aus der Mentorenbefragung im Lehramt der Universität Potsdam – immer wieder konkrete Zielvorgaben seitens der Hochschule in Form verbindlicher Kriterien, nach denen sie ihre Betreuung ausrichten können. Zwar werden von den Mitarbeitern der Universität vereinzelt Informationsveranstaltungen zu Beginn des Praxissemesters angeboten, doch bemängeln die Mentoren hier, dass die Veranstaltungen nicht mit ihren Arbeitszeiten abgestimmt und völlig unflexibel gelegt sind. Auch persönliche Besuche durch Mitarbeiter der Universität finden, wenn überhaupt, nur vereinzelt statt. So erfahren die Mentoren häufig erst durch die Praktikanten vor Ort, worum es sich bei dem Praxissemester letztlich handelt. Daher besteht seitens einiger Mentoren der Wunsch, im Vorfeld des Praxissemesters durch eine Handreichung informiert zu werden. Offen bleibt jedoch die Frage, inwieweit neben der Verantwortung seitens der Hochschule auch die Mentoren bei der Einholung von Informationen zum Bachelor-/Mastersystem Eigeninitiative zeigen sollten.

„Als erstes vergessen Sie mal alles, was Sie an der Uni gelernt haben.“

Beide Parteien im Praxissemester, Mentoren wie Studierende, berichten wiederholt von zwei Szenarien: zum einen stellt die Zusammenarbeit für beide Seiten einen Gewinn dar. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, praktische Erfahrungen im Klassenzimmer, aber auch auf Lehrerkonferenzen sowie in Elterngesprächen zu sammeln. Die Mentoren wiederum profitieren ebenso von den Studierenden, da sie mit neuen Ideen und Ansichten

in Berührung kommen und zu neuen Unterrichtskonzeptionen angeregt werden. Zum anderen jedoch wird immer wieder berichtet, dass die ersten langfristigen Praxiserfahrungen deutlich machen, dass das Studium zu theoretisch orientiert sei und somit nur in ungenügendem Maße auf die Praxis vorbereite. So wird häufig von beiden Seiten bemängelt, dass die pädagogisch-didaktischen Aspekte den fachwissenschaftlichen gegenüber unverhältnismäßig wenig behandelt und erprobt werden – dabei ist jedes Fachwissen nutzlos, ist man nicht in der Lage es adäquat zu vermitteln. Darüber hinaus haben die Lehramtsstudierenden die Erfahrung gemacht, dass sie den Erwartungen an Fähig- und Fertigkeiten seitens der Mentoren nicht immer gerecht werden können. Zu wenig gesammelte praktische Erfahrung im Vorfeld – sei es in den Lehrveranstaltungen oder aufgrund der zu geringen Anzahl eigener Unterrichtsversuche – und zu viel Theorie stellen sowohl Betreuer als auch Studierende vor große Herausforderungen. Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass ein tatsächlicher Praxisbezug im Studium nicht durch ein Nebeneinander von Theorie und Praxis, sondern nur durch eine Verzahnung beider Aspekte erreicht werden kann.

*„Wenn ich ganz ehrlich bin, war ich ‚verstimmt‘.
Kein Mensch hat sich während der Zeit interessiert...
keiner sich anschließend wenigstens mal bedankt (bis auf die Studentin!).“*

Schließlich sollte die Arbeit der Mentoren nach Ende des Praxissemesters gewürdigt werden – und sei dies auch nur in Form einer Danksagung seitens des Praktikanten sowie der Hochschule. Dabei geht es nicht einfach nur um die Anerkennung der zusätzlichen Arbeit, sondern ebenso um die Aufrechterhaltung der Motivation der Mentoren für die Betreuung zukünftiger Praktikanten. Dies wird umso bedeutsamer, wenn man bedenkt, dass die Mentoren für die Mehrarbeit durch die Betreuung in der Regel in keiner Weise entschädigt werden – weder durch einen finanziellen Ausgleich noch durch Abminderungsstunden. Da jedoch die Ableistung des Praxissemesters an der Universität Potsdam primär auf das Bundesland Brandenburg mit einer überschaubaren Anzahl an Schulen beschränkt ist, besteht eine hohe

Wahrscheinlichkeit, dass die Mentoren wiederholt Praktikanten betreuen werden. Aus diesem Grund sollte allen Beteiligten des Praktikums daran gelegen sein, die Arbeit der Mentoren angemessen zu würdigen, so dass sich auch zukünftige Praktikanten auf motivierte Betreuer an ihrer Seite freuen und von deren Expertenwissen profitieren können. (Is)

Unterstützende Studienstruktur und studentische Eigenverantwortung

„Aber ich denke, man braucht mehr so die eigene Motivation, den eigenen Willen, dass man halt wirklich die Initiative ergreift. Und sagt, mich interessiert das. Und da schaue ich mich jetzt um.“

Mit der Umstellung auf die neue Bachelor- und Masterstruktur stehen neben der angestrebten Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse und der Verkürzung der Studiendauer die Förderung der Mobilität und Berufsbefähigung im Fokus umfassender Reformmaßnahmen (vgl. Brändle 2010, KMK 1999). Damit ist jedoch nicht nur die fachliche Ausbildung im Hinblick auf einen bestimmten Beruf gemeint, sondern vielmehr die Fähigkeit, sich flexibel an die sich wandelnden, unsicheren Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen. Aus diesem „Employability“-Konzept ergibt sich vor allem eine wachsende Bedeutung überfachlicher Qualifikationen, sogenannter Schlüsselkompetenzen. Dabei wird davon ausgegangen, dass insbesondere der Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen zu einer Erhöhung der Beschäftigungschancen beiträgt. Dies führt jedoch nicht nur zu steigenden Erwartungen an die Hochschullehre, die nun stärker zwischen Theorie und beruflicher Praxis vermitteln soll, sondern auch zu einer Betonung des individuellen Engagements und der studentischen Eigenverantwortung. Praktika werden von Studierenden als Mittel zur Erhöhung der Beschäftigungschancen hoch angesehen – und zwar nicht nur als praxisvermittelnder Gegenpol zum theoretischen Studium, sondern auch als Instrument der Karriereplanung, des Selbstmarketings und als Distinktionsmittel gegenüber anderen Bewerbern auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Bloch 2009).

Unsere Gruppendiskussion mit Studierenden der Erziehungswissenschaft und des Lehramtes zeichnet jedoch ein gegensätzliches Bild. Durch die Verschulung und Vorstrukturierung des Bachelor-Studiums gehe, so beklagen viele Studierende, die Flexibilität und Eigenständigkeit zunehmend verloren. Ein hohes Arbeitspensum, Prüfungsverpflichtungen – semesterbegleitend und während der vorlesungsfreien Zeit – sowie die Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung führen häufig zu Schwierigkeiten bei der Integration des Praktikums in den eigenen Studienverlauf. Im Hinblick auf die Studienstruktur fehlt eine inhaltliche Einbindung der Praktika in das Studium.

*„Betreuung muss während der Praktika da sein.
Und auch anschließend eine Feedback-Regelung irgendwie da sein.
Nicht einfach nur Kaffeefleck auf einem Bericht hinterlassen
und zurückgeben. Mit irgendeiner Note.“*

Wenn Praktika als verpflichtender Bestandteil des Studiums – und das scheint nach unserer Erfahrung ein Großteil der Studierenden zu befürworten – jedoch förderlich sein sollen, müssen hinsichtlich der Studienorganisation zunächst optimierte Rahmenbedingungen geschaffen werden. Diese sollten das Absolvieren des Praktikums ermöglichen, ohne dass sich Studienzeiten verlängern oder die Sicherung des Lebensunterhaltes gefährdet ist.

Wichtig ist unserer Meinung nach jedoch insbesondere, dass Bezüge zwischen Praktikum und Studieninhalten hergestellt sowie Erfahrungen reflektiert werden müssen. Eigenständiges Arbeiten und Reflexion zu fördern sollte Aufgabe der Hochschule sein. In praxisbegleitenden Veranstaltungen müssen Methoden bereitgestellt und eingeübt werden, die eine kritische Überprüfung des eigenen Handelns ermöglichen, aber ebenso Raum bieten, Erfahrungen mit anderen auszutauschen und zu diskutieren. Auch ein Feedback des Dozenten wird von vielen Studierenden des Lehramts und der Erziehungswissenschaft gefordert, damit der anzufertigende Praktikumsbericht nicht nur Gegenstand des Leistungserfassungsprozesses bleibt, sondern

Dokumentation des Kompetenz- und Erfahrungserwerbs für Studierende sein kann.

„Wer Erziehungswissenschaften jetzt als Fach studiert, da ist ja das Feld viel weiter, was man machen kann. Weshalb ja eigentlich auch klar ist, dass viel mehr so auf Eigeninitiative ausgerichtet ist.“

Die Notwendigkeit einer stärkeren Einbindung und Begleitung von Praxisphasen durch die Hochschule entbindet die Studierenden jedoch nicht von ihrer Pflicht zur eigenverantwortlichen Auseinandersetzung mit ihrem zukünftigen Berufsfeld und den damit verbundenen Anforderungen. Jeder Studierende muss darüber hinaus in der Lage sein, sich selbstständig um einen Praktikumsplatz zu bemühen und zu bewerben. Es sollte nicht Aufgabe der Hochschule sein, alle Informationen vorzustrukturieren und vorzugeben, aber es ist wichtig, dass sie Informationsquellen und -wege schafft und kommuniziert. Eindeutige formale Bestimmungen, die in Form von Praktikumsordnungen und Informationsmaterial zugänglich gemacht werden, sowie kompetente institutionalisierte Ansprechpartner stellen eine erste Voraussetzung für ein unterstützendes und anregendes Klima dar, in dem Studierende ihre individuellen beruflichen Vorstellungen eigenständig umsetzen können. (ck)

Literatur

BLOCH, R. (2009): Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis. Leipzig.

BOLOGNA-ERKLÄRUNG (1999): Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna 19. Juni 1999.
URL: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf (13.06.2010)

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

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1999): KMK-Beschluss vom 20. 10. 1999 zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland. Gemeinsamer Bericht des Bundes und der Länder an die Regierungschefs.
URL: <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/wissenschaft-hochschule.html> (17.12.2010)

SCHAEPER, H./WOLTER, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11/4 (2008), S. 607-625.

Katharina Kotzur

Praktikum – Ein Bericht vom Workshop „Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür“

Der Workshop „Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür“ gliederte sich in zwei Teile. Der erste Tagesabschnitt wurde durch Vorträge über Forschungsergebnisse, die das Thema Praktikum beleuchten, geprägt. Mit diesen Hintergrundinformationen begaben wir uns im zweiten Tagesabschnitt in die von uns gewählten Gruppen, „Panels“, die folgende Themen diskutierten:

Panel I: Curricula und Rahmenbedingungen von Praktika

Panel II: Organisation und Betreuungsqualität von Praktika

Panel III: Studienzufriedenheit und Kompetenzentwicklung in Praktika

Ich habe an der Diskussion im Panel II über die Organisation und Betreuungsqualität teilgenommen. Hierzu möchte ich im Folgenden mein Ergebnis des Workshops (ich habe noch keine studiumsbezogene Praktikumserfahrung) darstellen.

Die Bedeutung eines Praktikums liegt für mich auf der Hand. Ein Praktikum während des Studiums – ich beziehe mich hier als Studentin des dritten Semesters auf das Bachelorstudium – sorgt für die Erweiterung bzw. Weiterentwicklung der *Erkenntnisse*. Dafür studiere ich, um *Kenntnisse* über ein Themengebiet zu erlangen. Ein Praktikum sollte daher natürlich auch in einem Bereich, der thematisch mit dem Studium in Beziehung steht, absolviert werden. So ist es aus meiner Sicht, der Sicht der Agrarwissenschaften, z. B. wenig sinnvoll, ein Praktikum in einem Friseursalon durchzuführen. Ein Praktikum sollte neue Erkenntnisse bringen, die die im Studium gelernten Kenntnisse auf eine andere Art und Weise erfahrbar machen und so auch die persönliche Einstellung zum Ziel des Studiums maßgeblich beeinflussen können.

Während des Workshops konnte ich auch die Sicht von Studierenden der Geisteswissenschaften hören; ein Praktikum ist gerade in diesen breit aufgestellten, diffusen Fächern sehr hilfreich für die Berufsfindung. Zum einen, um zu erkennen, was man/frau möchte, zum anderen, um zu erkennen wo man/frau nicht landen möchte. Hierzu ist eine gute Vorbereitung von großem Vorteil, damit das Praktikum auch zielführend ist. Das oben erwähnte Praktikum in einem Friseursalon mag für meine persönliche Entwicklung von Bedeutung sein, als Studentin der Agrarwissenschaften fachlich jedoch nicht. Hier sollten vorher Möglichkeiten der Informationsbeschaffung über ein auf beiden Ebenen – persönlich und fachlich – gewinnbringendes Praktikum geschaffen sein. Ich denke da z. B. an „Praktikumsportale“ im Internet, auf denen allgemeine Informationen, wie etwa die Praktikumsordnung, verfügbar sind.

Aber auch darüber hinausgehende Aspekte, wie Auflistungen von KooperationspartnerInnen/Alumnis, FAQs, evtl. auch Erfahrungsberichte von Studierenden oder Verweise auf andere Universitäten etc., sollten Platz finden. Hier ist es, denke ich, sinnvoll, fakultäts- bzw. institutsspezifische Ansätze zu finden. Eine gute persönliche Beratung ist wichtig, gerade bei Auslandspraktika, die meist einen höheren Aufwand und mehr Dinge, die bedacht werden müssen, mit sich bringen. Bei alledem ist natürlich das Engagement

des Studierenden gefragt, denn wer nicht will, der hat schon und bekommt nicht.

Aus meiner Sicht auch sehr sinnvoll für die Nachhaltigkeit eines Praktikums ist die Erarbeitung einer Frage an das Praktikum, die dann im Praktikumsbericht beantwortet wird. So habe ich es als Studierende leichter, das Praktikum im Nachhinein zu reflektieren und gewonnene Erkenntnisse zu verarbeiten und zu speichern. Auch eine Evaluation im Anschluss des Praktikums über die Betreuungsqualität und über das Praktikum an sich kann helfen, vorhandene Strukturen zu verbessern und auszubauen, wie z. B. die Beratung über „Portale“ inhaltlich zu erweitern oder aber sie erst zu schaffen etc.

Ich denke, dass heutzutage in jedem Bachelor-Studiengang ein Praktikum vorgesehen sein sollte und eine entsprechende Betreuung gegeben sein muss, sodass ein Studierender nach drei Jahren wirklich bereit für die Arbeitswelt ist. Das Ziel des Bachelors ist es ja, einerseits auf den Master vorzubereiten, andererseits aber auch „qualifizierte Arbeitskräfte“ auszubilden. Will man/frau dieses Ziel erfüllen, ist ein Praktikum sehr sinnvoll. Will man/frau dieses Ziel nicht erfüllen, dann um so mehr, um in der eigenen Selbstständigkeit und Zieldefinierung gestärkt zu werden.

Ich denke der Workshop war ein guter Beginn, Klarheit über den Sinn und die Möglichkeiten von Praktika während des Studium von vielen Seiten zu beleuchten und erste Handlungsschritte herauszuarbeiten.

*Vergiss in keinem Falle,
auch dann nicht, wenn vieles misslingt:
Die Gescheiten werden nicht alle!
(So unwahrscheinlich das klingt.)*

Erich Kästner

Sebastian Hebert

Erfahrungsbericht zu Praktika innerhalb meines Universitätsstudiums

Zum Abschluss des Bachelorstudiums „Agrarwissenschaften“ an der *Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät* (LGF) der Humboldt-Universität zu Berlin muss als Voraussetzung ein Praktikum absolviert werden. Das Praktikum kann in maximal drei Abschnitte à zwei Monate aufgeteilt werden. Eine Grundvoraussetzung für die Anerkennung des Praktikums ist das Absolvieren eines mindestens zweimonatigen Praktikums in einem anerkannten Ausbildungsbetrieb (Vgl. Praktikumsordnung LGF).

Im Vorfeld des Praktikums, das ich während des Studiums absolvierte, ging ich zur Beratung in das Studien- und Praktikumsbüro der Fakultät. Dort informierte ich mich über die Möglichkeiten, einen geeigneten Betrieb für das Praktikum zu finden. In der Beratung wurde auch erläutert, welche genauen Details ich beachten müsse (z. B. die Wochenarbeitszeit und Freistellungsansprüche etwa für Prüfungen).

Nach einer Internetrecherche, die ich auf Anraten des Praktikumsbeauftragten durchführte, entschloss ich mich, auch eigene Versuche zu unternehmen, einen bzw. zwei Praktikumsplätze zu akquirieren. Im Ergebnis konnte ich

selbst einen eigenen Platz finden, den anderen Platz hatte der Praktikumsverantwortliche vermittelt, dem ich dafür sehr dankbar bin.

Die zwei Betriebe, in denen ich meine Teilpraktika ableistete, waren einerseits ein Institut, das sich mit der Fortpflanzung landwirtschaftlicher Nutztiere befasst, und andererseits ein Verband, der für eine bestimmte Nutztierart beratungs- und dienstleistungstechnisch tätig ist. Der Verband erfüllte die Voraussetzung als Ausbildungsbetrieb.

Bevor ich die Praktika begann, stellte sich mir die Frage, welche persönlichen Anforderungen ich den Arbeiten abverlangen müsste. Da ich zuvor sowohl studienseitig als auch privat kaum mit Nutztieren zu tun hatte, stand für mich fest, dass die Praktika hier meine Kompetenzen erweitern müssten. Deshalb war ich auch erleichtert, einen Praktikumsplatz in den genannten Einrichtungen erhalten zu können. Denn auch wenn ich finanziell keinerlei Ansprüche stellte (etwa in Form einer Aufwandsentschädigung), so war es doch nicht ganz einfach, passende Orte zu finden, an denen ein solches Praktikum auch betreut werden würde.

Im Labor des Instituts erwartete ich, ein besseres Verständnis von der Tierzucht zu bekommen. Aufgaben, die mikroskopischer als auch praxisnaher Natur waren, zeigten mir einen Teil der täglichen Arbeit in der Züchtung, sodass meine Erwartungen nicht enttäuscht wurden. Nach anfänglicher Einarbeitungszeit bekam ich die Möglichkeit, die bis dahin erworbenen Kenntnisse in einem kleinen Versuch selbstständig zu vertiefen. Nach dem Prinzip „learning by doing“ arbeitete ich eigenverantwortlich und unabhängig von Betreuern. Das war eine sehr nützliche Erfahrung, auf die ich auch im Nachhinein nicht verzichten möchte. Insgesamt betrachtet konnte ich das Institut mit neu erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten verlassen, die mir durch das alleinige Studium universitätsseitig nicht hätten vermittelt werden können.

Der zweite Praktikumsbetrieb war eher praktisch orientiert, wengleich natürlich die aktuellen Forschungsergebnisse eine tragende Rolle spielten. Die tägliche Arbeit mit Tieren gehörte ebenso dazu wie die Aufarbeitung

von Daten, die sowohl in der Forschung als auch für das Management herangezogen werden. Während dieses Praktikums lernte ich verschiedene Betriebe kennen und somit auch unterschiedliche Betriebsstrukturen in der Praxis. Zu den wichtigsten Punkten, die ich als persönlichen Zugewinn betrachte, zählen die Anerkennung züchterischer Arbeiten bereits im Stall, die Notwendigkeit Zucht mit Hilfe von unabhängigen Dienstleistern zu evaluieren und aufwändige Tierkontrollen nicht nur durchzuführen sowie zu dokumentieren, sondern ihre Ergebnisse auch in den einzelnen Stufen der Produktion zu nutzen. Ohne praktisches Wissen kann man als Wissenschaftler nicht erfolgreich arbeiten – diese Zusammenfassung gilt, zumindest aus meiner Sicht, für den Bereich Agrarwissenschaften.

Für beide Praktika mussten dem Praktikumsbüro Berichte vorgelegt werden. Insgesamt sind drei Erfahrungsberichte anzufertigen sowie ein ausgefülltes Berichtsheft mit den Aufzeichnungen zu den täglichen Arbeiten und volkswirtschaftlichen Betriebsdaten abzugeben. Die Anfertigung des Berichtsheftes führt letztlich zur Anwendung von Inhalten aus den verschiedenen Vorlesungen des Bachelorstudiums und vertiefen somit bereits erworbene Kenntnisse. Neben volkswirtschaftlichen sind u. a. auch landtechnische, bodenkundliche und ackerbauliche Fragen zu beantworten. Das Berichtsheft umfasst somit alle Kernthemen, die für die Führung eines landwirtschaftlichen Betriebs erforderlich sind. Bachelorstudierende sollten in der Regel nach ihrem Abschluss in der Lage sein, diese Anforderungen zu erfüllen.

Ableitend aus meinen Erfahrungen zum Thema „Praktika“, stelle ich eindeutig fest, dass die praktische Arbeit meist im Vordergrund steht. Theoretische bzw. wissenschaftliche Kontexte werden eher nicht durch ein Praktikum vermittelt. Meiner Ansicht nach ist das völlig legitim, denn dies fällt in den Aufgabenbereich einer Hochschule. Für nachfolgende Praktikanten wäre es sicher hilfreich, wenn die Angebote für Praktikumsplätze reichlicher würden und deren Anforderungsprofile den Kenntnissen der Studierenden entsprechen. In meinem Praktikum konnte oftmals spezifisches Wissen nicht vorausgesetzt werden bzw. wurde vorhandenes Wissen nicht abverlangt. Das ist schade, denn die Anwendung von Gelerntem sollte gerade im Praktikum eine große Rolle spielen.

Einige meiner Kommilitonen haben ihre Praktika mit Studienarbeiten verbunden, manche sogar einen Arbeitsplatz nach dem Studienabschluss dort bekommen. Solche Beispiele sind es gerade, die die Vorzüglichkeit von Praktika auch im Rahmen eines Studiums rechtfertigen.

Frank Voigt

Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium¹

Es mag genügend Gründe geben, sich während eines Lehramtsstudiums Gedanken über das Verhältnis von Theorie und Praxis zu machen. Die Übergänge zwischen den Seminaren an der Universität und den verschiedenen in das Studium integrierten Praktika fordern regelmäßig dazu auf. Die Frage, wie sich Theorie und Praxis zueinander verhalten, ist für die verschiedenen Studiengänge nicht in allgemeiner Form zu beantworten. Die Beziehung zwischen beidem kann unterschiedlicher Art sein und muss daher in Bezug auf den tatsächlichen Studieninhalt und die spätere berufliche Praxis bestimmt werden. Für ein Studium des Lehramts aber scheint diese Einsicht die Fragestellung zu verkomplizieren. Denn hier werden die Studierenden aufgrund

1 Ich beziehe mich, auf der Grundlage meiner eigenen Erfahrungen als Lehramtsstudent, vor allem auf die Fächer Deutsch und Französisch (Staatsexamen), ihre Fachdidaktiken (eine Fachdidaktik Französisch gibt es nicht, lediglich eine ‚Querschnittsprofessur‘ für Fremdsprachendidaktik) sowie auf den Bereich der lehramtspezifischen Ausbildung an der Universität Potsdam in Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaften. Inwieweit das hier Dargestellte für alle Lehramtsfächer verallgemeinerbar ist, vermag ich nicht zu beurteilen. Für den Bereich der geisteswissenschaftlich orientierten Lehramtsfächer dürfte dies allerdings möglich sein.

der Heterogenität ihres Curriculums², zumal an der Universität Potsdam, mit sehr unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen konfrontiert. Das Lehramtsstudium stellt diesbezüglich vielleicht einen Sonderfall dar: Gehören die theoretischen Bezugsrahmen einerseits unterschiedlichen Wissenschaften an, so mündet das Studium andererseits in ein relativ klar umrissenes Berufsfeld, in dem sie alle ihre Relevanz haben. An der Universität, in den Vorlesungen und Seminaren sowie in den dort studierten Texten nehmen die verschiedenen Diskurse selten explizit Bezug aufeinander. Als Student hatte und habe ich hin und wieder das Gefühl, zwischen verschiedenen Welten und Sprachen zu wandeln, zwischen denen sich die merkwürdigsten Verbindungen ergeben können: Aus einem Seminar zu Hauptsätzen im Deutschen aus syntaktischer, pragmatischer und semantischer Sicht geht es zur Literaturtheorie Roland Barthes', anschließend in eine sprachdidaktische Veranstaltung zu Varietäten in der Sekundarstufe II oder in eine Vorlesung zur Psychodiagnostik. Die verschiedenen Diskurse nehmen nicht nur selten explizit aufeinander Bezug, sie basieren auch auf unterschiedlichen Voraussetzungen und sind daher nur bedingt unmittelbar aneinander anschlussfähig. Das hat seine Logik, die dem komplexen Anforderungsprofil des Berufs Rechnung trägt, in dem viele Aspekte der beruflichen Tätigkeit erfasst und in Theorien modelliert werden müssen. Eine jede abstrahiert dabei von jeweils Unterschiedlichem, stellt Zusammenhänge verschiedener Art her und leitet daraus Begriffe und Theoreme ab. Selbst dann, wenn ein Bezug zum Berufsfeld der Schule gegeben sein mag (v. a. in Pädagogik, Sozialwissenschaften, Psychologie und den Fachdidaktiken), mehr noch

2 Ein Lehramtsstudium in den Fächern Deutsch und Französisch etwa bringt die Beschäftigung mit den jeweiligen Fachwissenschaften, germanistische/romanistische Literaturwissenschaft und Linguistik, Literaturdidaktik, Muttersprachdidaktik, Fremdsprachendidaktik sowie Sozialwissenschaften, Pädagogik/Erziehungswissenschaften und Psychologie mit sich. Dabei spiegeln diese groben Einteilungen nicht die Diversität der Diskurse und ihrer Ansätze wider, an denen sie letztlich teilhaben. Innerhalb der Psychologie etwa setzen sich Lehramtsstudierende u. a. mit Entwicklungspsychologie, Motivations- und Emotionspsychologie, Pädagogischer Psychologie und Psychologischer Diagnostik auseinander. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich sind dies u. a. (bildungs-)soziologische, sozialisationstheoretische oder etwa bildungsgeschichtliche Bezüge.

wenn er nicht gegeben ist (Fachwissenschaften), stellt das Curriculum die Studierenden diesbezüglich vor eine große, möglicherweise unterschätzte Herausforderung.

Wenn es demzufolge ein auszuschließendes Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium sowie in der späteren Arbeit als Lehrer³ gibt, so lässt sich dies an einem Gedankenspiel explizieren. Ein Lehrender kann vor Schülern nicht nacheinander Sätze von sich geben, in denen er abwechselnd auf je einen Bereich seiner Ausbildung Bezug nimmt. Er gäbe eine groteske Figur ab. Umgekehrt sollten seine Äußerungen und Handlungen in kohärenter Weise von dem getragen sein, was er in seinem Studium *insgesamt* gelernt hat und als Lehrer durch die Beschäftigung mit seinen Fächern und eine stetig reflektierte Tätigkeit vertieft. Wie aber ist das möglich, wenn zwar die meisten Aspekte seiner späteren Praxis im Studium angeklungen sind, doch oft in disparater Form? Als Studierender des Lehramts hat man daher für seinen späteren Beruf vermutlich noch gar nicht so viel gelernt, wenn alle Hausarbeiten und Klausuren geschrieben, alle Scheine ‚gesammelt‘ wurden. Will er also nicht der angedeuteten, grotesken Lehrerfigur entsprechen, dann bringt ihn sein Studium, seine praktischen Erfahrungen und sein späterer Beruf zu einer gedanklichen Auseinandersetzung, in der die verschiedenen theoretischen Bezugsrahmen vor dem Hintergrund der praktischen Erfahrungen aufeinander bezogen werden. Eine fortwährende Syntheseleistung wird erbracht und diese schwierige gedankliche Vermittlungsarbeit zwischen den so unterschiedlich strukturierten Wissensbereichen als Vorarbeit und Übergang zur Praxis können ihm weder Hochschullehrende noch Mentoren gänzlich abnehmen, sie können und müssen ihn aber darin unterstützen. Der Übergang von der Theorie zur Praxis, und somit auch ihr Verhältnis zueinander, kann im Lehramtsstudium schon aus diesem Grunde nur selten eines von Wissen und seiner unmittelbaren Anwendung sein. Es mag Bereiche des Lehrerberufs geben, in denen tatsächlich eine Anwendung von Kenntnissen *eines* ‚Bausteins‘ seiner Ausbildung hinreichen. Aber wenig

3 Es wird im Folgenden die männliche Form verwendet, selbstverständlich schließt sie beide Geschlechter ein.

von dem, was ein angehender Lehrer an der Universität lernt, lässt sich als eine unmittelbare Handlungsanweisung auffassen.

Dass das Verhältnis von Theorie und Praxis von verschiedenen Seiten im (für das Lehramtsstudium) verkürzten Verhältnis von Wissen und Anwendung gefasst wird, diesen Eindruck gewann ich während meines Studiums immer wieder: einerseits bereits bedingt durch die Struktur des Studiums, insbesondere der Organisation, Durchführung und Betreuung der Studenten in den Praxisphasen, andererseits aber auch aus Äußerungen einiger Studierender. In fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Seminaren fiel von Kommilitonen während der Diskussion eines Textes nicht selten die Bemerkung „Das brauche ich doch nicht für die Schule.“ Leider blieb es bei dieser mehr zu sich gesprochenen Äußerung. Selbst wenn sie vom Seminarleiter bemerkt wurde, ist es zu einer Diskussion darüber nicht gekommen. Mir drängt sich dabei die Frage auf, ob einem solchen Satz nicht die Vorstellung von Theorie als einer unmittelbar handlungsorientierenden Anleitung für eine spätere berufliche Praxis zugrunde liegt und somit letztlich eine problematische Erwartungshaltung an das Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium formuliert wird. Diese Erwartungshaltung leistet meines Erachtens einem Theorie-Praxis-Dualismus Vorschub, weil unter dem Kriterium der Brauchbarkeit die nicht wenig komplexe Vermittlung von theoretischem Wissen in eine Praxis bereits von der Theorie selbst erwartet wird, die dann nur noch praktisch umgesetzt werden müsste.⁴ Die Theorie selbst aber kann dies oft gar nicht leisten⁵ und so stellt sie sich in einer solchen Anschauungsweise als das Eine, die Praxis hingegen als das mit

4 In fachwissenschaftlichen Seminaren, welche die Lehramtsstudierenden zusammen mit den Magister- bzw. Bachelor-/Master-Studierenden im Hauptfach besuchen, mag der Satz eine gewisse Plausibilität haben. Er hat sie aber nur, wenn erneut die Einstellung vorausgesetzt wird, dass in ihnen nur fachliches Wissen vermittelt werden soll, welches in der Schule unmittelbar ‚zur Anwendung‘ kommen kann.

5 Schon deshalb, weil die ausdifferenzierte Struktur des Curriculums und die inhaltliche Spezialisierung der Veranstaltungen die Komplexität der Tätigkeit des Lehrers jeweils aus verschiedenen Blickwinkeln reduzieren müssen, ist diese Erwartungshaltung ungerechtfertigt.

ihr unverbundene Andere dar. Zwar gäben das Studium und die darin sich bietenden Reflexionsräume und zu sammelnden praktischen Erfahrungen genug Anlass zu einer Korrektur dieses Verhältnisses, doch in den Blick müssen jene Strukturen und Denkweisen in ihrem wechselseitigen Bezug zueinander genommen werden, die diese Haltung perpetuieren oder gar bekräftigen.

Abstrahieren die für den Lehrerberuf relevanten Wissenschaftsbereiche von jeweils verschiedenen Aspekten der Tätigkeit, so bedarf es umgekehrt beim Übergang der Theorie in die Praxis der beschriebenen Syntheseleistung. Doch damit ist es nicht getan. Die praxisbezogene Konkretisierung der Theorien ist nicht weniger schwierig und beides muss in einem fortlaufend reziproken, praktische Erfahrungen und theoretische Reflexion einbeziehenden Prozess stattfinden können, für den die beteiligten Institutionen einen Rahmen bereitstellen müssen. Im lehramtsbezogenen Bachelor-Master-Studium scheint dies stärker berücksichtigt worden zu sein als in den ‚alten‘ Staats-examensstudiengängen. Im dort eingeführten Praxissemester etwa werden die Studierenden durch „Ausbildungsteams“ der jeweiligen Fachdidaktiken sowie der Erziehungswissenschaften „betreut“ (Vgl. den Beitrag von Gemsa und Wendland in diesem Band). Die Studierenden besuchen Vor- und Nachbereitungsseminare sowie ihr Praxissemester begleitende Veranstaltungen an einem Studientag pro Woche. Doch ob ihre Unterrichtsversuche letztlich von denjenigen kritisch und unterstützend begleitet werden, die mit ihnen didaktische Theorien erarbeitet haben, kann nicht immer gewährleistet werden. Nur ein, im besten Fall zwei Mal kann ein Mitarbeiter lediglich einer Fachdidaktik Deutsch⁶ den Unterrichtsversuch eines Studenten während des gesamten Praxissemesters beobachten und mit ihm auswerten. In allen weiteren Unterrichtsstunden werden sie von Mentoren, also Lehrern, begleitet, die diese Arbeit zusätzlich zu ihrem ungemindert fortlaufenden

6 Es gibt derer zwei, eine für Literatur- und eine für Sprachdidaktik. Von Seiten der Erziehungswissenschaften finden keine Hospitationen statt.

Unterricht meistens freiwillig⁷ absolvieren. Die Institutionalisierung der Integration des Praxissemesters in den Schulen, bei der die Betreuung nicht auf das Engagement Einzelner angewiesen wäre, aber teilweise auch an den Universitäten ist daher noch unzureichend. Denn die Struktur der Lehramtsausbildung prädisponiert auf diese Weise ein handlungsorientiertes Verhältnis von Theorie und Praxis und zwar dadurch, dass der beschriebene, schwierige Vermittlungsprozess zwischen Theorie und Praxis von beiden Seiten (Schulen und Universitäten) nur unzureichend unterstützt werden kann. Einerseits ist eine systematische Betreuung der Studierenden durch die Hochschullehrenden kapazitär nicht gewährleistet, andererseits werden die Praktikanten von überlasteten und unvorbereiteten Mentoren begleitet, die ihre eigene Praxis des Unterrichts im problematischsten Fall als Norm an die Studierenden herantragen und ihnen nahelegen, alles, was sie an der Universität gelernt haben, wieder zu vergessen (Vgl. den Beitrag von Laura Bastian, Caroline Kamm, Saskia Niproschke und Lascha Sochadse in diesem Band). Diese Beobachtung konnte ich ebenso teilen und in Gesprächen unter Kommilitonen (sowohl Studierenden der Staatsexamens- als auch der Bachelor-Master-Studiengänge) entstand der Eindruck, dass eine solche Erfahrung unter Lehramtsstudierenden an den Schulen eine gewisse Systematik hat.

7 Da jede Schule in öffentlicher Trägerschaft im Land Brandenburg auch eine Ausbildungsschule sein soll, sind die Schulen verpflichtet Praktikanten aufzunehmen, sofern die Abschlussart der Studierenden (Lehramt für Gymnasien, Lehramt für Primarstufe und Sekundarstufe I mit oder ohne Schwerpunkt auf die Primarstufe) ihrer Schulart entspricht (Vgl. *Verwaltungsvorschriften über die Beteiligung der Schulen an den schulpraktischen Studien in den Lehramtsstudiengängen*, Abschnitt 3; URL: http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.49154.de). Die Betreuung ist hier nur unzureichend finanziert und institutionalisiert. Das zeigt sich daran, dass die jeweilige Schulleitung die Aufgabe der Betreuung einem Lehrer ‚überträgt‘, wenn sich kein engagierter ‚Freiwilliger‘ findet. Zu den Schwierigkeiten der Mentoren bei der Betreuung der Praktikanten vgl. den Abschnitt „Die Bedeutung der Mentoren im Praxissemester der Lehramtsstudierenden“ im Beitrag von Laura Bastian, Caroline Kamm, Saskia Niproschke und Lascha Sochadse in diesem Band.

Vor diesem Hintergrund stellen sich die Klagen der Studierenden über ein „Zuviel an Theorie“, ihrer Unbrauchbarkeit für das spätere Berufsfeld („Das brauche ich doch nicht für die Schule.“) sowie der impliziten Forderung der Mentoren nach ihrer eigentlichen Obsoleszenz („Als erstes vergessen Sie mal alles, was Sie an der Uni gelernt haben.“) als verschiedene Seiten eines Problemkorrelats dar. Das „Zuviel an Theorie“ mag zu einem Teil dem fordernden (lehramtsbezogenen) Curriculum an der Universität Potsdam geschuldet sein. Allerdings muss die Vorstellung eines Theorie-Praxis-Dualismus unter den Studierenden an Plausibilität gewinnen, wenn sie an den Schulen von ihren Mentoren gewissermaßen dazu aufgefordert werden, ihr Studium zu vergessen.⁸ Da ihre Dozenten (der Fachdidaktiken oder Erziehungswissenschaften) die Unterrichtsversuche zugleich nur sporadisch oder gar nicht beobachten und kritisch begleiten können, wird die Erwartungshaltung an das Verhältnis von Theorie und Praxis als Wissen und unmittelbarer Anwendung nicht abgebaut, sondern reproduziert. Die anfangs beschriebene Vermittlungsarbeit zwischen Theorie(n) und Praxis wird in diesem Bereich der Lehrerbildung strukturell negiert und, da sie nur unzureichend unterstützt und angeregt wird, ein Verhältnis von Theorie und Praxis fortgebildet, welches diese Arbeit aussparen kann. Unter diesen Voraussetzungen muss sich die Konstruktion der Irrelevanz der Theorie für die Praxis hartnäckig halten.

8 Die Mentoren hingegen begleiten zwar jede Unterrichtsstunde und nehmen sich auch Zeit für Auswertungen. Doch selbst wenn Weiterbildungsworkshops für sie durch die Universität angeboten werden, so kann von ihnen nicht erwartet werden, dass sie die Studierenden in der praktischen Umsetzung etwa jener didaktisch-methodischen Konzepte kritisch begleiten, welche den Studierenden in den Lehrveranstaltungen an der Universität vermittelt werden, schon gar nicht wenn sie jede Weiterbildungsveranstaltung unter dem Druck eines ungemindert fortlaufenden schulischen Alltags durchlaufen sollen und ohne Abstimmung mit ihren eigenen Arbeitszeiten oft gar nicht besuchen können.

Teil III

Empfehlungen für die Hochschulpraxis

Andrea Kopp, Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel,
Merle Kleinfeld und Lea Sarrar

Vom Erkenntnisgewinn eines ExpertInnen-Workshops für die Hochschulpraxis

1 Das Besondere der Veranstaltung

Es ist zwar nicht die Aufgabe eines Forschungsprojekts, ein Best-Practice-Modell zu entwickeln, doch sollte jedes Forschungsprojekt auch einen nachhaltigen Transfer in die Praxis anstreben. Ein Forschungsprojekt wie ProPrax, das sich intensiv auf verschiedenen Ebenen mit Praxisphasen außerhalb von Hochschulen auseinandersetzt, wird unweigerlich viel Verbesserungsbedarf aufdecken. Was liegt näher, als diese Erkenntnisse für die Hochschulpraxis nutzbar zu machen? Auf der einen Seite liefern die Analyseergebnisse konkrete Ansatzpunkte, welche die Organisation und Ausgestaltung von Praxisphasen optimieren helfen. Auf der anderen Seite stehen die Perspektiven von Experten, die seit Langem an Hochschulen für die Organisation und Umsetzung von Praxisphasen zuständig sind. Viele verschiedene, erprobte und bewährte Modelle liefern notwendige Impulse, um die aktuelle Situation an den Hochschulen zu überprüfen und zu optimieren.

Es braucht also mehr als nur Statistiken; nur durch den regelmäßigen Austausch mit Experten können Erkenntnisse an den Anforderungen der Praxis geprüft werden. Unter diesem Zeichen stand der ExpertInnen-Workshop „Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis“.

Die ersten Ergebnisse von ProPrax standen im Fokus und bildeten die Basis auf der am 1. Oktober 2010 diskutiert wurde. Während des Workshops wurde *nach dem besten und bewährtesten Praxismodell* gesucht; dieses Interesse teilten aus unterschiedlichen Perspektiven auch die eingeladenen Kooperationspartner. Allein dadurch waren Experten der Fachhochschule Potsdam, der Humboldt Universität zu Berlin und der Hochschule für nachhaltige Entwicklung in Eberswalde beteiligt. Profilierte Experten der Hochschulforschung, wie Dr. Martin Winter vom *Institut für Hochschulforschung Wittenberg* (HoF) und Dr. Christoph Heine vom *Hochschul-Informationssystem Hannover* (HIS), bereicherten die Veranstaltung durch aktuelle Erkenntnisse ihrer Forschung. Vertreten waren weiterhin viele Universitäten wie Oldenburg, Braunschweig, Halle-Wittenberg und Bochum. Unter den Teilnehmern fanden sich auch Vertreter aus der Verwaltung wie dem brandenburgischen Bildungsministeriums und dem Studiendekan der Potsdamer Erziehungswissenschaften.

Besonders interessant war die Mischung aus Experten, die sich von Aus- und Weiterbildung von Lehrern über die Beratung von Studierenden bis hin zur Qualitätsentwicklung und -sicherung erstreckte. Die vielen Experten aus den unterschiedlichsten Bereichen trugen zu einer anregenden Atmosphäre mit fachlich fundierten Diskussionen bei. Als besondere Bereicherung wurde empfunden, dass auch einige Studierende an der Veranstaltung teilnahmen und sich rege an den Diskussionen beteiligten. Nicht zuletzt ermöglichte dieser heterogene Kreis einen *multiperspektivischen Theorie-Praxis-Austausch*. Außerdem wurde durch die Zusammensetzung der Teilnehmer deutlich, dass es einen Bedarf an einem institutionenübergreifenden Austausch gibt. Das Angebot an entsprechenden Plattformen scheint hingegen noch nicht ausreichend institutionalisiert.

Die Teilnehmer konnten sich im Vorfeld für eine von drei Arbeitsgruppen anmelden, die im Anschluss an die Fachvorträge zusammenkamen. Die Themen der Arbeitsgruppen orientierten sich an den Zielen und dem Aufbau von ProPrax. In folgenden Panels diskutierten die Experten Vor- und Nachteile bei der Umsetzung von Praxisphasen außerhalb der Hochschulen:

- Curricula und Rahmenbedingungen von Praktika
- Organisation und Betreuungsqualität von Praktika
- Studienzufriedenheit und Kompetenzentwicklung in Praktika

Der folgende Text widmet sich dem, was in den Panels diskutiert wurde, und entwickelt daraus Ideen und Anforderungen an die weitere Projektarbeit sowie den Transfer.

2 Auf der Suche nach dem Best-Practice-Modell?

Die Panels waren alle ähnlich strukturiert: Zwei Impulsreferate dienten als Einstieg. Die vertiefende Diskussion wurde von Thesen aus den bisherigen Ergebnissen von ProPrax flankiert. Das Ziel der Panels war nicht die Suche nach dem Best-Practice-Modell. Hätte man die Teilnehmer nach dem Ziel der Panels gefragt, wäre dies bestimmt auch nicht die Antwort gewesen. Betrachtet man allerdings die Beiträge und die Diskussionen, so scheinen diese von der Suche nach dem Best-Practice-Modell geleitet zu sein. Inwieweit dieses Ziel in der Hochschulforschung zu Praxisphasen sinnvoll und möglich ist, bleibt zu klären.

2.1 Curricula und Rahmenbedingungen von Praktika

Ziel des Panels unter dem Titel „Curricula und Rahmenbedingungen von Praktika“ war es, Chancen und Grenzen verschiedener Praktikumskonzepte an Hochschulen herauszuarbeiten. Grundlage bildeten die kontrastierenden Impulsreferate zum *nicht integrierten Praktikum* in den Agrarwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin von Herrn Udo Kummerow und zum *curricular eingebundenen Praktikumsmodul* in der Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam von Frau Dr. Uta Lehmann. Gemeinsam wurden darauf aufbauend Kriterien und Empfehlungen zu deren konzeptioneller und organisatorischer Umsetzung diskutiert.

Dass es notwendig ist, sich damit zu befassen, zeigen u. a. die Erkenntnisse aus der Analyse von Studien- und Praktikumsordnungen im Rahmen von ProPrax. Mit der Verkürzung der Studiendauer im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge geht demnach eine Verringerung der Praktika an Lernorten außerhalb der Hochschule einher (Ausnahme z. B. Lehramtsstudium). Zudem sind in den Curricula – ungeachtet der formalen Übernahme neuer Begriffe wie Berufsorientierung, Kompetenz etc. – kaum Veränderungen zu den alten Studiengängen zu erkennen, was mit den Bologna-Zielen konfligiert. An Fachhochschulen und im Lehramt hat das Praktikum einen höheren Stellenwert als in Hauptfachstudiengängen an der Universität. Dort gibt es nach der Bologna-Reform noch einiges zu verbessern. Eine Optimierung der Praxisphasen muss 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 die curriculare Integration von Praktika in den gesamten Studiengang notwendig. Doch ist das wirklich so und wie kann das gewährleistet werden?

Inwieweit ein Praktikum curricular eingebunden ist, orientiert sich neben den Anforderungen der jeweiligen Fächer auch an dem Charakter der Hochschulart. Der unterschiedliche Auftrag von Fachhochschulen, Berufsakademien oder Universitäten führt beispielsweise dazu, dass praktische Anteile

auch einen unterschiedlichen Stellenwert im Curriculum einnehmen. Universitäre Praxisphasen dienen in erster Linie dazu, *Handlungskompetenz* im Sinne einer fachlichen Befähigung zu entwickeln. Diese Form der Praktika erfordert eine entsprechende Begleitung, da Praxisphasen vor- und nachbereitet bzw. an entsprechende Theorie-Praxis-Module gekoppelt werden sollten. Eine Begleitung durch feste Ansprechpartner innerhalb der Hochschullehre ist dabei enorm wichtig.

Ein Nebeneffekt der curricularen Verankerung von Praktika und deren Begleitung ist, dass durch eine kluge Konzeption *Reflexionsräume* geschaffen werden können. Diese dürfen sich jedoch nicht nur auf eine Nachbereitungsveranstaltung des Praktikums beschränken, sondern müssen studienbegleitend eine kontinuierliche Weiterentwicklung und kritische Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen ermöglichen. Eine gezielte Weiterbildung der betreuenden Hochschullehrer schafft die notwendigen Voraussetzungen für eine professionelle Beratung und Begleitung. Die studentische Reflexionsfähigkeit entwickelt sich überdies nicht allein im Rahmen von Praxiserfahrungen. Ausschlaggebend ist eine stärkere *Verzahnung von Theorie und Praxis* im Verlauf des gesamten Studiums. Synergieeffekte zwischen Hochschule und Praxis unterstützen diesen Prozess. Die Praxisforschung z. B. bietet nicht nur für Studierende eine Möglichkeit, forschend tätig zu werden, sondern auch für die betreuenden Hochschullehrer, von Erfahrungen aus der Praxis zu profitieren. Rahmenordnungen und Studieninhalte müssen regelmäßig dahingehend überprüft und ggf. verändert werden.

Die curriculare Einbindung von Praxisphasen wirft zudem die Frage auf, wie Praktika bewertet und angerechnet werden sollen. Es bleibt dabei offen, wie außeruniversitär erworbene Qualifikationen in den Leistungserfassungsprozess Eingang finden sollen. Integrierte Praktika sind Teil des mit der Bologna-Reform eingeführten studienbegleitenden Prüfungssystems. Kompetenzziele müssen auch für Praxisphasen formuliert und anschließend abgeprüft sowie bewertet werden. Zudem bilden Leistungspunkte die Arbeitszeit des Studierenden ab und dies muss auch bei einem Praktikum berücksichtigt werden. Es ist nicht unumstritten, persönliche Erfahrung und Reflexionsprozesse (z. B. im Praktikumsbericht) zu benoten. Einige

Hochschulen bieten daher unbenotete Module an, wie z. B. im Rahmen der allgemeinen Berufsvorbereitung, in denen die Praxisphasen stattfinden

Die Qualität von Praxiserfahrungen hängt u. a. stark von der Qualität der Praktikumseinrichtung ab. Kriterien zur Bewertung „guter“ Praktikumsorte sollten an keiner Hochschule fehlen und sind nur über eine funktionierende *Kooperation mit den Praktikumseinrichtungen* zu entwickeln. Ausreichende Informationen in Form von Handreichungen oder Leitfäden (z. B. Musterverträge, Zielvereinbarungen) sind grundlegende Voraussetzungen dafür.

Bei allem Wunsch nach professioneller Betreuung von Praxisphasen darf der Fokus nicht allein darauf liegen. Nach wie vor sind an einer Universität *Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Studierenden* gefordert. Eine curriculare Einbindung von Praxisphasen, kombiniert mit der vorangeschrittenen Verschulung und Vorstrukturierung des Bachelor-Studiums, verhindert die Selbstständigkeit der Studierenden zunehmend. Der Austausch zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt über die Praxistauglichkeit universitärer Studieninhalte birgt ebenfalls Hemmnisse für die Entwicklung von Studierenden und die Ausgestaltung neuer Studiengänge. Die Hochschule erhält zwar Aufschluss darüber, welche Kompetenzen in der Berufspraxis von Absolventen gefordert werden. Trotzdem muss die Universität den Spagat zwischen der wissenschaftlichen Ausbildung auf der einen Seite und der berufsorientierenden Ausrichtung der Studieninhalte auf der anderen leisten, auch wenn sie ein Ort der freien Wissensaneignung ist und kein Teil der dualen Berufsausbildung.

2.2 Organisation und Betreuungsqualität von Praktika

Unabhängig davon, ob ein Praktikum wie an der Humboldt-Universität zu Berlin nicht curricular integriert oder wie an der Universität Potsdam integriert ist, muss gewährleistet sein, dass ein Praktikum zentrale Qualitätskriterien erfüllt. Daher beschäftigte sich das zweite Panel mit der Organisation und Betreuungsqualität von Praktika und verfolgte u. a. das Ziel Perspektiven der Studien- und Praktikumseinrichtungen sowie der Studierenden zu

berücksichtigen. In diesem Zusammenhang schilderten die Impulsreferate, wie Studierende im Rahmen eines Praktikums auf unterschiedliche Weise betreut werden können. Der Vortrag von Frau Dr. Charlotte Gemsa widmete sich ganz dem Schulpraktikum im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam. Die Zuweisung eines Praktikumsplatzes erfolgt durch ein zentrales Praktikumsbüro. Auch die Betreuung der Lehramtsstudenten während der Praktikumsphase ist vergleichsweise intensiv. Wie die Studierenden ihr Praxissemester bewerten, schilderte Katharina Schlumm vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Demnach sind die Studierenden trotz der hohen organisatorischen und fachlichen Betreuung nicht zufrieden.

Zentrale Erkenntnisse aus den Befragungen im Rahmen von ProPrax ergänzen die vorgestellten Ergebnisse um die Perspektive von Nicht-Lehramtsstudierenden und Studierenden von Fachhochschulen. Generell halten die Studierenden das Praktikum im Studium mehrheitlich für essentiell, wenngleich praktische Studieninhalte lediglich von Studierenden der Fachhochschulen als gut integriert erlebt werden. Sowohl Studierende der Fachhochschulen als auch Lehramtsstudierende fühlen sich besser auf ein Praktikum vorbereitet als Studierende der Universität in einem Hauptfach. Allgemein kann man sagen, dass die Betreuung für Studierende aller Studieneinrichtungen eine wichtige Rolle spielt, jedoch nur etwa die Hälfte der Studierenden die Betreuungsqualität als uneingeschränkt positiv bewertet.

Hier stellt sich natürlich die Frage, warum die Organisation und Betreuung von Praxisphasen derart unterschiedlich bewertet werden. Verantwortlich sind u. a. die *verschiedenen Perspektiven*. Während die Betreuer und Mentoren sich aus ihrer Sicht intensiv kümmern, fehlte den Lehramtsstudierenden die *Transparenz* bei der Verteilung von Praktikumsplätzen und sie empfanden ihre Bedürfnisse nicht ausreichend berücksichtigt. Studierende im Hauptfach an Universitäten müssen sich zudem um ihre Praktikumsplätze selbst bemühen. Außerdem wünschen sich die Studierenden, schon früher erste Einblicke in die Praxis zu erhalten. Praktika zum Ende des Studiums sind dementsprechend zu spät angesiedelt. Doch für eine gelungene Praxisphase reicht es nicht aus, nur die Perspektiven der Hochschule und der Studierenden zu integrieren. Voraussetzung ist mehr denn je die

Kommunikation zwischen allen beteiligten Institutionen. Insbesondere die *Erwartungshaltung der Studierenden* ist entscheidend für ihre Bewertung von Praxisphasen. Werden die Erwartungen erfüllt, gibt es keine Probleme. Werden sie nicht erfüllt, dann bleibt immer noch zu klären, inwieweit die Erwartungen realistisch waren.

2.3 Studienzufriedenheit und Kompetenzentwicklung in Praktika

Die Fragestellung des dritten Panels „Studienzufriedenheit und Kompetenzentwicklung in Praktika“ knüpft direkt an die Quintessenz aus dem vorherigen Panel an. Es geht der Frage nach, inwieweit Praxisphasen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung und die Studienzufriedenheit haben. In seinem Eingangsreferat konnte Herr Dr. Philipp Pohlentz vom *Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ)* an der Universität Potsdam mit den Ergebnissen einer Absolventenbefragung aus dem Jahr 2008 wichtige Zusammenhänge beleuchten. Die Ergebnisse liefern keinen Zusammenhang zwischen Anzahl sowie dem Zeitraum absolvierter Praktika und der Studienzufriedenheit sowie des Studienerfolgs. Es konnte sogar entgegen allgemeiner Erwartungen ein negativer Zusammenhang zwischen Studienerfolg, operationalisiert durch die Höhe des Gehalts im ersten Job, und der Anzahl absolvierter Praktika aufgezeigt werden. Anders gestaltet sich die Situation mit Blick auf die Ergebnisse einer hochschulweiten Befragung zur Studienzufriedenheit in Zusammenarbeit mit dem Studienqualitätsmonitor des *Hochschul-Information-Systems (HIS)*. Studienverläufe wiesen dort durchaus positive Zusammenhänge zwischen gut organisierten und betreuten Praxisphasen und der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen sowie der Hochschule insgesamt auf.

Einflüsse von Praxisphasen auf die Studienzufriedenheit hängen auch davon ab, wie die Studierenden ein Praktikum einordnen. Wenn Studierende das Praktikum nicht als integralen Bestandteil des Studiums erleben, nehmen sie es möglicherweise auch nicht als maßgeblichen Einflussfaktor für die eigene

Studienzufriedenheit wahr. Eine ergänzende Sicht auf Praxisphasen ist durch Absolventenbefragungen möglich. Absolventen können rückblickend auf ihr Studium die Rolle von Praktika einschätzen und damit den Universitäten eine Grundlage für Weiterentwicklungen liefern.

Doch ist nicht nur das subjektive Empfinden der Studierenden ein wichtiger Indikator für die Qualität von Praxisphasen. Ausschlaggebend ist, ob ein Praktikum sein Ziel erfüllt. In der Regel steht hinter jeder Praxisphase der Wunsch nach mehr Kompetenz. Herr Dr. Alexander Gröschner von der *TUM School of Education* an der TU München präsentierte den Vergleich von Strukturen und curriculärer Einbettung schulpraktischer Studien in der deutschen Lehrerausbildung (PaLea). Struktur und Dauer von Praxisphasen in der Lehramtsausbildung gestalten sich an den verschiedenen Hochschulinrichtungen sehr heterogen. Inhaltlich erscheinen die Anforderungen, die curriculare Einbettung und die Lernbegleitung dagegen homogen. Eine Antwort auf die Frage, wie sich das auf die Kompetenzen auswirkt, lieferte er mit den Befunden einer Längsschnittstudie zur „Kompetenzentwicklung und Lernerfahrung im Praktikum“ (KLiP). Die Ergebnisse verdeutlichen u. a., dass eine Kompetenzentwicklung in den Praxisphasen stattfindet, wobei lediglich die Betreuung seitens der Universität einen Einfluss auf diese Entwicklung nimmt.

Dieses Ergebnis korrespondiert mit den ersten Erkenntnissen aus ProPrax. Studierende des Lehramts sowie der Fachhochschulen profitieren mit Blick auf den Kompetenzzuwachs stärker von Praxisphasen als Studierende der Universitäten (Hauptfach). Es zeigte sich, dass die Betreuungsqualität einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb hat. Je besser die Betreuungsqualität aus Sicht der Studierenden eingeschätzt wird, desto stärker ist deren Kompetenzzuwachs. Allerdings können zeitliche und psychische Belastungen während der Praxisphase insbesondere den Zuwachs pädagogisch-psychologischer Kompetenzen von Studierenden des Lehramts sowie im Allgemeinen das Selbstbewusstsein negativ beeinflussen. Abhilfe schafft eine von den Studierenden wahrgenommene, gute Betreuungsqualität. Je höher die Betreuungsqualität aus Sicht der Studierenden eingeschätzt wird, desto geringer fühlen sich diese belastet.

Die Forschungslage zu Erfolgsfaktoren in Bezug auf die Kompetenzentwicklung in Praxisphasen ist allerdings noch nicht ausgereift und liefert sehr heterogene und unklare Ergebnisse. Eindeutig ist aber, dass fundierte Erkenntnisse möglich sind, wenn man das Lehramtsstudium mit anderen Fachdisziplinen vergleicht. Die Differenzen fachkultureller Besonderheiten aufgrund der Heterogenität bezüglich der Struktur und Organisation von Praxisphasen sowie der unterschiedlichen Berufsorientierung in den einzelnen Fächerkulturen können damit berücksichtigt werden. Als ein grundlegender Einflussfaktor auf die Kompetenzentwicklung scheint sich allerdings die Organisationsqualität seitens der Hochschulen, der jeweiligen Fachbereiche sowie der Lehrenden an den Schulen herauszukristallisieren. Je besser die Beratung, die Informationspolitik und die curricularen Vorgaben, desto besser können Praktika konzeptioniert werden. Nur wenn die Inhalte, Ziele und Formate der Praktika stringent und transparent sind, kann eine entsprechende Kompetenzentwicklung durch ein Praktikum eingeleitet werden. Dafür ist es wichtig, bestehende Informationsmaterialien zu Praxisphasen und Anforderungen an Praktikanten regelmäßig zu prüfen und ggf. anzupassen. Diffuse bzw. zu hohe Anforderungen an die Praktikanten sind kontraproduktiv.

3 Ausgewählte Empfehlungen für die Hochschulpraxis statt eines Best-Practice-Modells

Die Suche nach der Best-Practice führt zu vielen guten Konzepten und Ideen. Grundsätzlich kann man festhalten, dass sich der Praxisbezug wie ein roter Faden durch das Studium ziehen soll und die Praxisphasen ein wichtiger Bestandteil davon sind (vgl. Ruf 2006). Natürlich hat ein Ingenieursstudium einen anderen Bedarf an Praxis als ein geschichtswissenschaftliches Studium. Ein Bachelor zur Elementarpädagogik an einer Fachhochschule

erfordert einen anderen Praxisbezug als ein Soziologiestudium an der Universität. Dabei unterscheiden sich die Praxisphasen nicht nur nach Anzahl und Dauer; entscheidend ist der Unterschied in ihrer Funktion (vgl. auch Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002, Bommers/Radtke/Weber 1995, S. 11f und Faust-Siehl/Heil 2001, S. 208f). Während es zwar auch an der Universität berufsausbildende Praxisphasen gibt, nehmen dort insbesondere die *berufsorientierenden, berufsfelderkundenden* und teilweise auch *berufsspezialisierenden* Praxisphasen den größten Raum ein. Auf der anderen Seite treffen diese Strukturen auf Studierende. Einige der Studierenden wissen schon genau was sie wollen; andere brauchen noch Orientierungshilfen. Manchmal reichen gezielte Informationen, manchmal bedarf es aber auch mehrerer Beratungssitzungen. Berücksichtigt man außerdem den *unterschiedlichen Kompetenzstatus*, zeigen sich noch deutlichere Unterschiede zwischen den Studierenden. Ein Praktikum, ein Freiwilliges Soziales Jahr, der Zivildienst, ein Nebenjob oder auch ein Ehrenamt statten Studierende mit den unterschiedlichsten *Vorerfahrungen* aus. Das wirkt sich auch auf die Erwartungen an ein Praktikum und die Praktikumsbetreuung aus.

Die folgenden Empfehlungen umfassen daher kein Best-Practice-Modell, da die meisten Ansätze nicht uneingeschränkt übertragbar sind: Die Hochschulen und die Studiengänge sowie die Studierenden mit ihren Erwartungen an ein Praktikum unterscheiden sich häufig doch zu sehr. Die Empfehlungen knüpfen an die eingangs dargestellten Ausführungen zum theoretischen Hintergrund (vgl. den Beitrag von Schubarth u. a. in diesem Band) an und versuchen bereits Antworten auf die aufgezeigten Probleme zu finden. Einige der Ideen finden sich in etablierten Handbüchern (vgl. Weil/Tremp 2010) oder auch in Empfehlungen der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE 2009). Allerdings wurden diese Empfehlungen nicht durch die Diskussion mit Wissenschaftlern und Experten aus der Praxis anhand entsprechender Belege aus Wissenschaft und Praxis geprüft und konkretisiert. Es folgt nun ein kleiner Wegweiser, der bei der Suche nach einem optimalen Praktikumsmodell unterstützen kann. Wenn dadurch Impulse gesetzt werden, bestehende Konzepte zu überprüfen und zu optimieren, so ist dies intendiert.

- In der Konzeption von Studiengängen sollten weniger Inhalte, sondern vielmehr *Kompetenzen im Fachlichen und Methodischen* (Frey 2008) als Ziele formuliert werden. Eine freie und breite Ausbildung an Universitäten ist damit trotz des Bologna-Prozesses möglich, da nicht konkretes Einzelwissen gelehrt wird, sondern die inhaltliche Ausgestaltung der Lehre flexibel bleibt. Gleichzeitig reduziert sich der enorme Stoffumfang in den Bachelor-Studiengängen. Anhand einiger ausgewählter theoretischer Perspektiven sollten exemplarisch Kompetenzen erworben werden, die wiederum in unterschiedlichen beruflichen Handlungsfeldern angewendet werden können.
- Bereits in den Studienordnungen sollten mögliche *Berufsfelder* berücksichtigt werden (vgl. auch Banscherus u. a. 2009, Kruse 2009). Es ist anzunehmen, dass eine stärkere Orientierung an konkreten Berufsfeldern sowie an Employability mit den im Februar 2010 verabschiedeten neuen KMK-Richtlinien zur Akkreditierung der Studiengänge gefordert wird.
- In der Konzeption von Studiengängen müsste zudem festgelegt werden, *welche Art von Praxisphase* für welchen Studiengang vorgesehen ist. Damit gewährleistet man, dass sich die Form des Praxisbezugs an allen anderen Elementen des Studiums und den zu erwerbenden Kompetenzen orientiert. In jedem Fall aber sollte bei jeder Art von Praxisphase im Studium die Verbindung zwischen Theorie und Praxis fokussiert werden (vgl. auch Ruf 2006; Euler 2000). Hierzu könnten Forschungsaufgaben verstärkt berücksichtigt werden.
- Der *Theorie-Praxis-Transfer* findet nicht nur in den Praxisphasen statt, sondern auf verschiedenen Ebenen. In den Veranstaltungen können Berufsfelder aufgezeigt und auch theoretisch bearbeitet werden (vgl. Zumbach/Mandl 2008). Praxisvertreter bereichern Seminare durch Vorträge oder bieten gar selbst Seminare zu ihren Einsatzgebieten an. Um den Kontakt zwischen Studierenden und Unternehmen zu intensivieren, können zudem berufsvorbereitende Veranstaltungen angeboten werden. Für solche Veranstaltungen gibt es an vielen Hochschulen bereits verschiedene Angebots- bzw. Organisationsmodelle,

etwa Schlüsselkompetenzzentren, Praktikumsbüros, Verantwortliche in Fakultäten oder auch Angebote von Studienberatungen und Career Centern.

- Den Studierenden sollten von Anfang an die verschiedenen Möglichkeiten des Theorie-Praxis-Transfers im Rahmen eines Studiums vermittelt werden (vgl. Multrus 2009, Söllner u. a. 2008). Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Funktionen von Praktika gehört auf jeden Fall dazu, damit die Studierenden dafür sensibilisiert und befähigt werden, Kriterien und Ziele für ihr Praktikum selbst festzulegen sowie kritisch zu überprüfen. Dementsprechend können die Studierenden auch *realistische Ansprüche an ein Praktikum* formulieren. Doch nicht nur die Erwartungen der Studierenden gilt es realistisch zu halten. Die *Anforderungen an Praktika* von Seiten der Hochschulen dürfen ebenfalls nicht zu hoch sein. Sinnvoller ist es, die Komplexität von Praktika zu reduzieren und ausgewählte Ziele vorzugeben. Eine *Balance zwischen Formalitäten und Freiraum* ist dabei zu beachten. Eine Überformalisierung könnte negative Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung und den Lerneffekt in der Praxisphase zur Folge haben.
- Da die *Qualität der Praktikumsbetreuung* einen entscheidenden Einfluss auf die Kompetenzentwicklung hat (vgl. Sarceletti 2009), ist es wichtig, Mentoren entsprechend zu qualifizieren. Generell sollte eine längerfristig orientierte Praktikumsvorbereitung erfolgen, so dass das Praktikum verstärkt in das Studium eingebunden wird. Zusätzlich könnten Praktikantenteams im Sinne eines Peer-Learnings die Betreuung flankieren und zusätzliche Lernerfahrungen ermöglichen.
- Berücksichtigt man bei der Begleitung eines Praktikums die zeitliche Einbettung des Praktikums im Studium, ist eine *Anpassung der Betreuung an spezielle Praxisphasen* möglich. Im Rahmen des Lehramtsstudiums könnten beispielsweise die Betreuung von Eingangspraktika allgemeiner gehalten und stattdessen die Praxisphasen zu späteren Zeitpunkten gezielter betreut werden.

- Studierende sollten in ihrer *Eigeninitiative* gestärkt werden und jederzeit die Möglichkeit haben, sich selbst zu informieren. Konkret könnten z. B. Dokumentationen in Form von Praktikumsberichten den angehenden Praktikanten zur Verfügung gestellt werden. Weiterhin benötigen die Studierenden u. a. Adressen von Praktikumeinrichtungen, Informationen zur Organisation und zu Praktikumsverträgen.

Häufig werden Impulse zur Veränderung und gute Ideen aus Mangel an Geld und Personal nicht umgesetzt. Doch nicht alles ist allein eine Frage des Geldes. Manchmal können kluge Strukturen viel bewirken. Langfristig gesehen empfiehlt es sich daher, einen *Informationspool* aufzubauen, der neben wichtigen Dokumenten zum Thema Praktikum auch eine *Datenbank* umfasst. Sie dokumentiert, in welchen Einrichtungen Studierende bisher Praktika absolviert und welche Erfahrungen sie dort gemacht haben. Studierende, die ihr Praktikum noch zu durchlaufen haben, können somit von den Erfahrungen anderer profitieren und anhand einer Darstellung von möglichen Praktikumsstellen einen Überblick erhalten. Dies setzt sowohl eine *Netzwerkarbeit* zwischen Studien- und Praktikumeinrichtung als auch eine Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden voraus. Nur so können alle wichtigen Informationen gesammelt, ausgewertet und zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus müssten Praktika ihrem Schwerpunkt nach differenziert werden (berufsausbildend, berufsspezialisierend, berufsorientierend), so dass sich Praktikanten der speziellen *Funktion des jeweiligen Praktikums* bewusst werden und dahingehend ihre Ansprüche und Bedürfnisse stellen. Entsprechend der Einteilung von Praktika nach ihrer Funktion und den Bedürfnissen der Studierenden ist es notwendig, durch *modulare Angebote* eine *flexible und kontinuierliche Betreuung* zu ermöglichen. Zur Qualitätssicherung der Praxisphasen und Organisation ist eine *Evaluation* unabdingbar, damit Schwächen und Stärken der Organisation und Betreuung ersichtlich werden und gegebenenfalls gezielte Verbesserungsmaßnahmen geplant und umgesetzt werden können.

4 ProPrax auf dem Weg in eine neue Projektphase

Transfer in die Hochschulpraxis

Ein wichtiger Schritt zum Transfer in die Hochschulpraxis wurde bereits mit dem Workshop getan. Viele der Experten haben Impulse gesetzt und gleichzeitig auch erhalten. Weiterhin erhielten die Kooperationspartner von ProPrax eine Rückmeldung zu den Ergebnissen und konnten diese diskutieren. Teilergebnisse des Projekts werden auch weiterhin an die Kooperationspartner zurückgemeldet. Zudem ist am Ende des Projekts eine Weiterbildung für die Mitarbeiter der Universität Potsdam in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk *Studienqualität Brandenburg* (sqb) geplant.

Transfer in die Lehre

Die Erkenntnisse sollen direkt zur Verbesserung der Lehre genutzt werden. Ein speziell auf Theorie-Praxis-Transfer ausgerichtetes Training ermöglicht sowohl die Weiterverarbeitung der Erkenntnisse von ProPrax als auch die gleichzeitige, gezielte Begleitung von Praxisphasen. Das Training sollte derart ausgestaltet sein, dass die Studierenden erkennen, welcher Handlungsspielraum ihnen durch das Fachwissen ermöglicht wird. Anhand von Fallbeispielen können Studierende die professionelle Bewertung von Situationen üben und die entsprechenden Handlungsmöglichkeiten ableiten. Gezielt auf die Anforderungen in der Praxis sowie auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmte Trainings könnten im Rahmen einer Transferphase entwickelt und erprobt werden.

Transfer durch Netzwerkarbeit

Mindestens ein weiterer Workshop als Plattform für einen institutionenübergreifenden Austausch unter Experten ist geplant. Weitere sind nicht ausgeschlossen, da es an regelmäßigen Foren hierzu mangelt. Für die nächste Veranstaltung bleiben allerdings noch die Praxiseinrichtungen und Mentoren zu integrieren, um das Netzwerk weiter auszubauen.

Literatur

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.

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

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE) (2009): Empfehlungen der DGfE. In: *Erziehungswissenschaft*, H. 39, S. 151-162.

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.

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

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

MULTRUS, F. (2009): Forschungs- und Praxisbezüge im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendenurveys und des Studienqualitätsmonitors. Konstanz.

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.

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.

SÖLLNER, 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.

WEIL, M./TREMP, P. (2010): Praktika im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In: Behrend, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, S. 1-16.

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

Autorinnen und Autoren

Laura Bastian, studentische Mitarbeiterin im Forschungsprojekt ProPrax an der Universität Potsdam

Dr. Charlotte Gemsa, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) der Universität Potsdam

Dr. Christoph Heine, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) Hannover

Sebastian Hebert, studentischer Mitarbeiter im Bereich Öffentlichkeitsarbeit der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät an der Humboldt-Universität zu Berlin

Caroline Kamm, studentische Mitarbeiterin im Forschungsprojekt ProPrax an der Universität Potsdam

Dipl.-Psych. Merle Kleinfeld, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt ProPrax an der Universität Potsdam

Dipl.-Päd. Andrea Kopp, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam

Katharina Kotzur, Fachschaftssprecherin der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät an der Humboldt-Universität zu Berlin

Dipl.-Ing. Udo Kummerow, Studiendekan und Leiter des Studien- und Praktikumsbüros der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät an der Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Uta Lehmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam

Saskia Niproschke, studentische Mitarbeiterin im Forschungsprojekt ProPrax an der Universität Potsdam

Dr. Philipp Pohlenz, Geschäftsführer des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) an der Universität Potsdam

Dipl.-Psych. Lea Sarrar, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt ProPrax an der Universität Potsdam

Katharina Schlumm, abgeordnete Lehrerin am Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Beraterin für schulinterne Evaluation im Beratungs- und Unterstützungssystem für die staatlichen Schulämter und Schulen (BUSS)

Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Professor für Erziehungs- und Sozialisations-theorie am Department Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam

Dr. Andreas Seidel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam

Lascha Sochadse, studentischer Mitarbeiter im Forschungsprojekt ProPrax an der Universität Potsdam

Prof. Dr. Karsten Speck, Professor für Forschungsmethoden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Juliane Ulbricht, studentische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungs- und Sozialisationstheorie am Department Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam

Frank Voigt, Lehramtsstudent (Staatsexamen) für die Fächer Deutsch und Französisch an der Universität Potsdam

Dipl.-Psych. Mirko Wendland, Koordinator für Studienqualität am Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) an der Universität Potsdam

Dr. Martin Winter, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg e.V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Mit dem vorliegenden Band „Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis“ von Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Andreas Seidel wird die Reihe „Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation“ unter neuem Titel und veränderter inhaltlicher Schwerpunktsetzung fortgeführt. Die Umbenennung in „Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung“ versteht sich als ein Schritt hin zu einer thematischen Öffnung der Reihe für die verschiedensten Felder der Hochschulforschung. Der vorliegende Band widmet sich einem der zentralen Reformziele von Bologna: der Frage des Praxis- und Berufsbezugs und dabei insbesondere den Praxisphasen im Studium. Mit der Bologna-Reform werden im bildungspolitischen Bereich sehr vielfältige strukturelle und inhaltliche Ziele verfolgt. Das Ziel dieses Bandes besteht deshalb darin, empirische Forschungen zu Praxisbezügen und Praxisphasen im Studium vorzustellen, diese in den Kontext aktueller Debatten um Studienqualität und Studienreform zu stellen sowie Folgerungen für die Gestaltung von Praxisphasen abzuleiten. Inhaltliche Schwerpunkte bilden das BMBF-Forschungsprojekt ProPrax und die Praxisphasen im Lehramtsstudium. Die Beiträge dieses Bandes gehen aus einem gleichnamigen Workshop hervor, der am 1. Oktober 2010 in Potsdam stattfand.



DLR

**Deutsches Zentrum
für Luft- und Raumfahrt e.V.
Projekträger im DLR**



GEFÖRDERT VOM

**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

ISSN 2192-1075
ISBN 978-3-86956-123-3