

**Wilfried SCHUBARTH, Karsten SPECK, Andreas SEIDEL,
Corinna GOTTMANN, Caroline KAMM, Andrea KOPP¹ &
Maud KROHN (Potsdam und Oldenburg)**

Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt. Das Beispiel Praxisphasen im Studium

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse einer multiperspektivischen, empirischen Untersuchung zur curricularen Verankerung von Praxisphasen im Studium und beschreibt exemplarisch dabei auftretende praktische Umsetzungsprobleme. Die Ergebnisse, die im Rahmen des BMBF-Forschungsprojektes ProPrax mittels Dokumentenanalysen und Studierendenbefragungen ermittelt wurden, verweisen auf eine Diskrepanz zwischen den Forderungen nach Reformen (z. B. Beschäftigungsfähigkeit) und der Umsetzung im Hochschulalltag. Als mögliche Gründe dafür werden sowohl strukturelle als auch hochschulspezifische Aspekte diskutiert. Empfehlungen für eine Qualitätssicherung von Praxisphasen werden abgeleitet.

Schlüsselwörter

Bologna-Prozess, Curriculumentwicklung, Implementierung, Hochschulforschung, Praxisphasen

After Bologna: Why new ideas (sometimes) do not make it into the university. The example: internships in academic studies

Abstract

This article presents the results of an analysis of how academic internships are integrated into curricula. It considers different perspectives and also describes the problems experienced when transferring these results into praxis. The results of the ProPrax research project, which is financed by the BMBF, were gained by analyzing documents and surveying students. These results point to a gap between the demand for reforms (e.g. employability) and the implementation of such reforms at universities. Possible reasons are both structural and university-related. Recommendations pertaining to quality management in the practical phase are given.

Keywords

Bologna Process, curriculum development, implementation, higher education research, academic internships

¹ E-Mail: akopp@uni-potsdam.de

1 Einleitung

Die Frage, wie das Neue in die Hochschule kommt, wird immer häufiger gestellt. Dies hat mehrere Gründe: Zum einen ist der Reformbedarf an Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses, aber auch infolge der Studierendenproteste in den letzten Jahren sowie des Drucks regelmäßiger Akkreditierungsverfahren nach wie vor sehr groß. Zum anderen scheint es weiterhin eine Diskrepanz zwischen dem akkumulierten Wissen über gute Studiengangskonzepte und gute Lehre einerseits und der alltäglichen Wirklichkeit an Hochschulen andererseits zu geben. Durch immer mehr empirische Daten über die Hochschule wird die Qualität der Studiengänge zwar zunehmend transparenter – ob daraus tatsächlich eine Verbesserung der Lehre folgt, ist eine offene, häufig nicht positiv zu beantwortende Frage.

Wie beschwerlich der Weg von neuen Ideen und Forschungsbefunden zu konkreten Veränderungen an Hochschulen ist, will der vorliegende Beitrag am Beispiel der Praxisphasen während des Studiums aufzeigen: Auf der Basis des BMBF-Forschungsprojektes ProPrax sollen ausgehend vom Bologna-Prozess zum einen Ergebnisse zur curricularen Verankerung von Praxisphasen in ausgewählten Studiengängen dargestellt und zum anderen die Relevanz von Praxisphasen aus Sicht von Studierenden beschrieben werden. Dabei werden jeweils in einem ersten Schritt die empirischen Befunde präsentiert und in einem zweiten Schritt Empfehlungen abgeleitet. Daran anschließend werden exemplarisch Implementierungsprobleme an Hochschulen beleuchtet und die Frage diskutiert, warum das Neue manchmal nicht in die Hochschule kommt.

2 Das Forschungsprojekt ProPrax im Bologna-Kontext

Die Diskussion um Praxisbezüge, um Arbeitsmarktrelevanz und Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) hat im Zuge des Bologna-Prozesses spürbaren Aufwind erhalten. Gefordert werden ein stärkerer Berufsfeldbezug statt Fächerorientierung, klare Qualifikationsziele statt Wissensorientierung und Kompetenz- statt Inputorientierung. Zudem geht es um die gezielte Ausbildung von Schlüsselkompetenzen, um sich auf dem Arbeitsmarkt behaupten zu können (vgl. SCHUBARTH, SPECK & SEIDEL, 2011). Neben diesen hochschulpolitischen Begründungen für einen Ausbau von Praxisbezügen und -phasen im Studium gibt es neuere Erkenntnisse der Lehr-Lern- und hochschuldidaktischen Forschung, die ebenfalls eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis nahe legen. Danach sind Erwerb und Anwendung von Wissen an spezifische Kontexte gebunden. Praxisphasen sind notwendig, damit Denken und Tun, Aktion und Reflexion im Sinne handlungsorientierten Lernens miteinander verbunden werden (vgl. EULER, 2000). Zudem sind sie geeignet, den oftmals beklagten „Dualismus von Theorie und Praxis“ in einem Studiengang überwinden zu helfen (vgl. RUF, 2006, S. 139). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich das Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. von Studium und Beruf in den verschiedenen Fächern sehr unterschiedlich darstellt. So ist zu unterscheiden zwischen professionsbezogenen (z. B. Lehramt, Medizin), disziplinbezogenen (z. B. Geistes- und Sozialwissenschaften) sowie unterschiedlichen, klar

berufsbezogenen Studiengängen (z. B. BWL) (vgl. OECHSLE & HESSLER, 2010).

In diesen Kontext ordnet sich das BMBF-Forschungsprojekt ProPrax (2009-2012) ein, indem es der Frage nachgeht, inwieweit eines der zentralen Bologna-Ziele, die Erhöhung der Praxis- und Berufsfeldbezüge – die „berufliche Relevanz“ (TEICHLER, 2008, S. 72) – in den Bachelorstudiengängen, tatsächlich erreicht wird. Dazu wurden mittels eines multiperspektivischen Designs curriculare Praktikumskonzepte in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Hochschulen analysiert und deren Umsetzung sowie die (selbst wahrgenommene) Kompetenzentwicklung bei Studierenden erforscht (vgl. SCHUBARTH et al., 2011). Unter „Praxisphasen im Studium“ verstehen wir im Folgenden außeruniversitäre Praktika als besonders intensive Form von Theorie-Praxis-Verknüpfungen. Sie stellen temporäres Handeln in der Berufswirklichkeit dar, um berufsfeldbezogene Kompetenzen zu erwerben, die innerhalb der Hochschule nicht oder in nicht genügendem Maße zu erreichen wären (vgl. WEIL & TREMP, 2010).² Da die Rolle von Praxisphasen bisher kaum untersucht wurde, sollen mit dem Projekt ProPrax Forschungslücken geschlossen und Impulse für die Hochschulentwicklung gegeben werden.

3 Ausgewählte Befunde des Projektes ProPrax

Im Folgenden werden Ergebnisse zu zwei Teilbereichen des Projektes, und zwar *erstens* zur curricularen Struktur und konzeptionellen Umsetzung der Praxisphasen (qualitative Dokumentenanalyse) und *zweitens* zur Relevanz von Praxisphasen aus Sicht der Studierenden in ausgewählten Studiengängen (quantitative Fragebogenerhebung), vorgestellt. Die Hintergrundfolie bilden Aussagen zur Beschäftigungsfähigkeit, Berufsqualifizierung und Berufsfeldorientierung sowie zur Rolle der Praktika im Studium, wie sie in den Dokumenten des Bologna-Prozesses (vgl. z. B. KMK, 2010), der Akkreditierungsagenturen, der Qualitätsmanagementhandbücher sowie in Kerncurricula der Fachgesellschaften (z. B. BARTOSCH, MAILE & SPETH, 2008; DGfE, 2009) fixiert sind.

3.1 Curriculare Struktur der Praxisphasen

Der *erste* Teilbereich des Projekts fokussiert auf die Frage der curricularen Verankerung von Praxisphasen in ausgewählten Studiengängen. Dabei soll geprüft werden, inwieweit sich die steigende Bedeutung der Berufsbefähigung und der Kompetenzentwicklung an Lernorten außerhalb von Hochschulen im Curriculum niederschlägt. Zur Beantwortung der Fragestellung wurden im Rahmen einer qualitativen Dokumentenanalyse 20 Studiengänge unterschiedlicher Hochschularten und Fachdisziplinen in Berlin und Brandenburg untersucht. Die Hauptergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. ausführlicher SCHUBARTH et al., 2011):

² Dabei ist uns bewusst, dass unter „Praxisphasen“ verschiedene Formen – wie z. B. Praxisforschung, Praxissimulationen, Forschung – fallen, die aber nicht Gegenstand unserer Untersuchung waren.

a) Der Stellenwert von Praxisphasen hat sich mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse in den betrachteten Studiengängen kaum erhöht. Die Bedeutung von Lernorten außerhalb der Hochschule wird mit der Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem nicht häufiger erwähnt als zuvor. b) Der Umfang der Praxisphasen hat sich mit der Bologna-Reform überwiegend verringert. In der Masterphase der untersuchten Studiengänge sind zudem mehrheitlich keine außeruniversitären Praxisphasen vorgesehen. c) Es lässt sich eine Tendenz zu einer, zumindest formalen, curricularen Einbindung der Praxisphasen in den Studienverlauf durch die Modularisierung und Formulierung von Kompetenzziele erkennen. d) Auch wenn in den Studiendokumenten häufiger Berufsfelder identifiziert und Schlüsselkompetenzen formuliert werden, haben sich die Praktikumskonzepte in Inhalt und Organisation kaum verändert. e) Es bestehen nach wie vor große Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten sowie fachspezifische Differenzen hinsichtlich der Ziele, des Umfangs, der Verankerung im Studienablauf, der Betreuung und Begleitung sowie der formal-organisatorischen Verbindlichkeit der Praxisphasen.

Ausgangspunkt für die im Folgenden vorgestellte Analyse von Praktikumskonzepten bildete die Annahme, dass Praktika dann zu einer Kompetenzentwicklung und Sicherung beruflicher Relevanz des Studiums beitragen, wenn sie curricular im Studienablauf verankert und durch formale Vorgaben institutionell verbindlich geregelt und begleitet werden (vgl. WEIL & TREMP, 2010; WILDT, 2007). Entsprechend konnten anhand von Fallvergleichen und -kontrastierungen (vgl. KELLE & KLUGE, 2010) drei Typen von Praktikumskonzepten entlang der Dimensionen „Curriculare Verankerung“ und „Institutionelle Verbindlichkeit“ gebildet werden (vgl. Tab. 1). Curricular integriert heißt hierbei: zeitlich (durch vorgegebene Praktikumszeiträume), konzeptionell (z. B. im Rahmen kompetenzorientierter Modularisierung) und inhaltlich (z. B. durch Begleitveranstaltungen) in das Studium eingebunden. Die zweite Dimension zielt auf die Verbindlichkeit und Transparenz der institutionellen Ausgestaltung der Praxisphasen (z. B. durch Praktikumsbestimmungen, Praktikumsverträge, qualifizierte Praxisanleitung).

Typ I ist durch curricular integrierte Praxisphasen sowie verbindliche formale und inhaltliche Vorgaben charakterisiert. Die Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz spielt hier eine zentrale Rolle. Dieser Typus wird vor allem durch die professionsbezogenen Studiengänge des Lehramts und der Sozialen Arbeit repräsentiert sowie durch die stark berufsbezogenen Fachhochschulstudiengänge allgemein. *Typ II*, dem vor allem die Praktika in universitären natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zugeordnet werden können, ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an organisatorischen Regelungen, jedoch fehlen zeitliche und konzeptionelle Bezugspunkte zum Studium. Die Praktika von *Typ III* sind vollkommen extracurricular und formal unbestimmt organisiert. Außerdem konnte ein *Mischtyp* herauskristallisiert werden, der sich im Schnittpunkt der Typen I, II und III befindet. Dieser Mischtyp wird repräsentiert durch die disziplinbezogenen Studiengänge der Erziehungswissenschaft, die in Ansätzen curricular integriert und institutionell bestimmt sind. Durch die Typenbildung wird deutlich, dass sich die curriculare und organisatorische Gestaltung von Praktika nicht nur fachspezifisch unterscheidet, sondern auch innerhalb der Fachdisziplinen Unterschiede in den Praktikumskonzepten je nach Hochschulart bestehen.

Institutionelle Verbindlichkeit	Curriculare Verankerung	
	integriert	nicht integriert
bestimmt	TYP I Curricular integriertes Praktikum nach institutionellen Vorgaben	TYP II Nicht curricular integriertes Praktikum nach institutionellen Vorgaben
unbestimmt		TYP III Extracurricular unbestimmtes Praktikum

Tab. 1: Typen von Praktika außerhalb der Hochschule

Am Beispiel der Fachrichtung Soziale Arbeit (Fachhochschule, Typ I) und Erziehungswissenschaft (Universität, Mischtyp) wird in Tabelle 2 die unterschiedliche curriculare und institutionelle Gestaltung von Praxisphasen veranschaulicht.

	BA Soziale Arbeit Fachhochschule (TYP I)	BA Erziehungswissenschaft Universität (Mischtyp)
Praktikumsumfang	20 Wochen (Zeitpkt. vorgegeben)	6 Wochen (Zeitpkt. nicht vorgegeben)
A) Curriculare Einbindung		
<i>Bestimmungen</i>	Verankerung des Praktikums in StuPO* sowie Praktikumsordnung	Verankerung des Praktikums in StuPO
<i>Einbindung in Studienablauf</i>	<ul style="list-style-type: none"> • modularisiert • integriert in Leistungspunktesystem • Praktikumsbericht + weitere Leistungen als Bestandteil von Modulprüfungen 	<ul style="list-style-type: none"> • modularisiert • integriert in Leistungspunktesystem • Praktikumsbericht als Leistungsnachweis/Modulprüfung
Begleitung/Betreuung		
<i>Vorbereitungs-, Begleit- und/oder Nachbereitungsveranstaltungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Veranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung** sowie Supervision 	<ul style="list-style-type: none"> • Veranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung
<i>Ansprechpartner/in (Hochschule)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Praktikumsbüro • Lehrende der Begleitseminare, Supervisoren 	<ul style="list-style-type: none"> • Studienberatung • Lehrende der Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen
<i>Ansprechpartner/in (Praktikumseinricht.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • qualifizierte Praxisanleitung lt. StuPO vorausgesetzt 	-
B) Formale Vorgaben		
<i>Bestimmungen</i>	Durchführungssbestimmungen in StuPO sowie Praktikumsordnung	keine konkreten Durchführungssbestimmungen
<i>Vertrag</i>	+	-
<i>Ausbildungsplan</i>	+	-

* StuPO = Studien- und Prüfungsordnung

** Die Veranstaltungen werden studienbegleitend im Rahmen von Theorie-Praxis-Modulen, Werkstätten und Projekten mit selbständiger Gruppenarbeit absolviert.

Tab. 2: Exemplarischer Vergleich von Praktikums-Typen

Die Kriterien für eine curriculare und institutionell verbindliche Verankerung von Praktika im Studium werden durch den exemplarisch für Typ I (BA Soziale Arbeit – Fachhochschule) dargestellten Studiengang erfüllt; durch den Mischtyp (BA Erziehungswissenschaft – Universität) dagegen lediglich in Ansätzen. Die Verortung des Praktikums im Studienablauf durch kompetenzorientierte Modularisierung ist zwar in beiden Vergleichsstudiengängen gegeben, die inhaltliche und organisatorische Einbindung durch Begleitung und Betreuung durch Hochschule und Praktikumseinrichtung gestaltet sich jedoch unterschiedlich. Formale Vorgaben (z. B. Durchführungsbestimmungen, Vertrag) finden sich in den analysierten Dokumenten nur für Typ 1 (vgl. Tab. 2). Konzeptionell integrierte und institutionell verbindlich geregelte Praktika des Typs I sind typisch für professionsbezogene Studiengänge (z. B. Lehramt, Soziale Arbeit) sowie für alle betrachteten Fachhochschulstudiengänge.

Empfehlung 1:

Außeruniversitäre Praktika in den Bachelorstudiengängen an Universitäten sind häufig nicht curricular und damit nicht konzeptionell verankert. Daher ist es zu empfehlen, den Praxisphasen bei der Prüfung der Studiengänge, z. B. durch Akkreditierung, Qualitätssicherung, Zielvereinbarung u. Ä., mehr Bedeutung beizumessen. Die Modularisierung als Instrument einer kompetenzorientierten Curriculumentwicklung bietet dafür viel Potenzial.

Empfehlung 2:

Die Universitäten können sich bei der Frage der curricularen und institutionellen Einbindung von Praxisphasen an den Fachhochschulen orientieren, die aufgrund ihrer Tradition und ihres Selbstverständnisses einen größeren Praxis- und Berufsfeldbezug aufweisen.

3.2 Relevanz von Praxisphasen aus Sicht der Studierenden

In einem weiteren Teilprojekt wird der Frage nachgegangen, wie aus studentischer Sicht die Relevanz der Praxisphasen im Studium wahrgenommen wird. Zur Beantwortung der Frage wurden im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung Studierende von neun Studiengängen verschiedener Fachkulturen (Geistes-, Natur- und Ingenieurwissenschaft sowie Lehramt) sowie unterschiedlicher Hochschularten (Universität, Fachhochschule) zu ihren Einstellungen und Einschätzungen der Praxisphasen befragt. Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse aus Sicht der Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis und zur Berufsfeldorientierung im Studium (Abschnitt 3.2.1) sowie zur Begleitung und Beratung (Abschnitt 3.2.2) vorgestellt werden. In die Auswertung gehen die Antworten von 239 Studierenden ein, die mittels eines standardisierten Fragebogens bis zu einem Jahr nach ihrem Praktikum zu diesem befragt wurden. Diese Stichprobe umfasst 120 Studierende universitärer Studiengänge und 119 Studierende von Fachhochschulstudiengängen.³

³ Es wurden Vor- und Nachbefragungen mit Studierenden durchgeführt (Erhebungszeitraum SoSe 2009 – SoSe 2011). Für die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse wurden nur die Nachbefragungen ausgewertet (408 Fälle zum Auswertungszeitpunkt

3.2.1 Theorie-Praxis-Verhältnis und Berufsfeldorientierung im Studium

Die Einschätzungen der Studierenden bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses ihrer Studiengänge zeigen deutliche Unterschiede zwischen den Studiengängen der Universität und der Fachhochschule:⁴ Die Studierenden der Fachhochschulen sehen „eine gute Mischung von Theorie und Praxis“ umgesetzt (82 %), was sich auch darin äußert, dass nur sehr wenige (15 %) angeben, dass der „Praxisbezug in ihrem Studium zu kurz“ käme. Universitätsstudierende empfinden das Verhältnis von Theorie und Praxis problematischer und sehen in 68 % der Fälle einen zu geringen Praxisbezug. Dies spiegelt sich auch in dem Ergebnis wider, dass 89 % der Studierenden universitärer Studiengänge das Praktikum als wichtigen Bestandteil des Studiums ansehen (Fachhochschulstudierende 91 %) und damit Praxisbezug einfordern.

Der Nutzen von Praktika wird sowohl von Studierenden der Fachhochschulen als auch der Universitäten sehr hoch veranschlagt.⁵ Etwa zwei Drittel aller Studierenden sehen das Praktikum als ein wichtiges Mittel zur Berufsfeldorientierung an. Sie erhalten dadurch klarere Vorstellungen über ihren Beruf, können ihre Berufsentcheidung festigen, ihre fachlichen Stärken erkennen sowie ihre beruflichen Fähigkeiten erweitern. Außerdem erwerben sie Wissen, das im Studium nicht vermittelt wird. Unterschiede zwischen Studierenden der Fachhochschulen und der Universitäten zeigen sich auffällig in Bezug auf den Theorie-Praxis-Transfer im Praktikum: Nur 49 % der Universitätsstudierenden meinen, dass ihre Studieninhalte wichtig für die Praxis sind und nur 39 %, dass das im Studium erworbene Wissen in der Praxis anwendbar ist. Diesbezüglich unterscheiden sie sich von den Studierenden der Fachhochschulen, die diesen Theorie-Praxis-Transfer zu 61 % durch ihre Ausbildung gewährleistet sehen.

Empfehlung 3:

Da aus studentischer Sicht ein angemessenes Theorie-Praxis-Verhältnis, darin eingeschlossen die Praxisphasen, für das Studium von zentraler Bedeutung ist, sollte die Verknüpfung von Theorie und Praxis stärker in das Zentrum der Studiengangentwicklung rücken. Hierbei könnten Universitäten von den Erfahrungen der Fachhochschulen profitieren.

3.2.2 Begleitung und Beratung in Praxisphasen

Wie in Abschnitt 3.1 beschrieben, zeigt sich eine curriculare Verankerung von Praxisphasen u. a. im Vorhandensein von Begleitveranstaltungen, die eine Beratung der Studierenden sowie den Theorie-Praxis-Transfer gewährleisten. Erste Analysen der quantitativen Studierendenbefragung zeigen, dass von den untersuchten Studiengängen nur ein universitärer Studiengang, jedoch alle Fachhochschulstudiengänge

07/2011). Da Lehramtsstudiengänge fast die Hälfte der Fälle darstellten, wurden sie für diesen Beitrag nicht mit betrachtet, um Verzerrungen der Ergebnisse zu vermeiden.

⁴ Zusammenfassung der Positivantworten 4 und 5 (Skala: 1 = „keinesfalls“, 2 = „eher nicht“, 3 = „vielleicht“, 4 = „ziemlich wahrscheinlich“, 5 = „ganz sicher“)

⁵ Zusammenfassung der Positivantworten 4 und 5 (Skala: 1 = „trifft gar nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „teils/teils“, 4 = „trifft eher zu“, 5 = „trifft sehr zu“)

ge Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen anbieten. Eine der Fachhochschulen sieht darüber hinaus zusätzlich Begleitveranstaltungen vor. Diese Ergebnisse decken sich mit den Resultaten der Dokumentenanalyse: Veranstaltungen zur Begleitung der Praxisphasen sind an Universitäten eher selten zu finden.

Des Weiteren zeigt sich, dass die *vorbereitenden Veranstaltungen* von nur etwa der Hälfte aller Studierenden zur Gestaltung ihres Praktikums als hilfreich eingeschätzt werden.⁶ Und nur ein Drittel aller Studierenden findet, dass die Inhalte der Veranstaltung einen Bezug zur Praxis der Studierenden aufweisen. Nicht verwunderlich ist somit die Tatsache, dass zwei Drittel dieser Studierenden eine bessere Qualität der vorbereitenden Veranstaltungen einfordern. Anders sieht es mit den *nachbereitenden Veranstaltungen* aus. Hier schätzt über die Hälfte der Studierenden ein, dass die Inhalte der Veranstaltung einen Bezug zur Praxis der Studierenden aufweisen. Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass die nachbereitenden Veranstaltungen ihrem Ziel der Vertiefung und Reflexion der Praxis nahekommen – das bestätigten über drei Viertel der Studierenden. Für die nachbereitenden Veranstaltungen fordert etwa die Hälfte der Studierenden eine höhere Qualität ein. Die *begleitenden Veranstaltungen* werden als besonders sinnvoll in Bezug auf deren Unterstützungsleistung für die Praxisgestaltung angesehen sowie für die Möglichkeit zur Vertiefung und Reflexion der eigenen Praxis.

Empfehlung 4:

Da Veranstaltungen zur Begleitung und Beratung von Praxisphasen aus studentischer Perspektive einerseits als sehr hilfreich, andererseits jedoch auch als verbesserungsbedürftig angesehen werden, empfiehlt es sich, den organisatorischen und didaktischen Konzepten zur Integration von Praxisphasen in das Studium bei der Studiengangentwicklung (vor allem in den universitären Studiengängen) deutlich mehr Bedeutung beizumessen.

Insgesamt verweisen die Befunde darauf, dass die Erhöhung der Praxis- und Berufsfeldbezüge von den Studierenden als sinnvoll angesehen sowie als notwendig eingefordert wird. Der Blick auf die Hochschullandschaft weist demgegenüber noch Handlungsbedarf auf, der vor allem die Universitäten vor die Herausforderung stellt, Praxisphasen konzeptionell überzeugend in ihre Lehre einzubeziehen und hochschuldidaktisch zu gestalten.

4 Implementierungsprobleme an Hochschulen

Zur Problematik des Theorie-Praxis-Transfers gibt es seit den siebziger Jahren intensive Debatten (vgl. z. B. BECK & BONß, 1989). Der Transformationsprozess des wissenschaftlich erworbenen Wissens in die Praxis ist in verschiedenen Forschungsbereichen beschrieben worden (vgl. z. B. JÄGER, 2004; WILDT & JAHNKE, 2010). Bekanntlich reichen die klassischen Methoden des Ergebnistransfers wie Fortbildungs- und Beratungsangebote, Rückmeldungen, Tagungen, Publi-

⁶ Hier und im Folgenden gehen die Ergebnisse der Studiengänge ein, die tatsächlich vorbereitende (Studierendenbefragung: n=157-175) bzw. nachbereitende (n=116-136) sowie Begleitveranstaltungen (n=36-37) realisieren.

kationen u. a. (vgl. HAERTEL, MERKATOR, SCHULZE, TADSEN & VALKDRAAD, 2010) für einen nachhaltigen Transfer nicht aus, wenn sie nicht mit Institutionalisierungsprozessen auf den verschiedenen Ebenen der Hochschule verbunden werden.⁷

Im Folgenden soll das Augenmerk auf potenzielle Hinderungsgründe und explizite bzw. implizite Argumentationen gelegt werden, die einer Umsetzung evidenzbasierter Empfehlungen für verbesserte Praxisphasen entgegenstehen (können). Wie oben gezeigt, sind insbesondere die Universitäten gehalten, Praxisphasen besser zu integrieren. Praxisphasen sind dort häufig nur in Ansätzen curricular und institutionell verbindlich verankert. Daher sollen insbesondere mögliche Widerstände in den Blick genommen und exemplarisch für einen disziplinbezogenen Studiengang in den Geisteswissenschaften umrissen werden.

Auf *struktureller Ebene* scheint mit der Einführung kompakter Kurzstudiengänge die Integration von Praxisphasen generell problematischer geworden zu sein. Es müsste ein angemessener Workload vorgehalten werden, der bei einem stark verdichteten Studium dann an anderer Stelle fehlen könnte, z. B. für studiengangbezogen „unverzichtbare“ oder „wichtigere“ Ausbildungsinhalte. Ein betreuungsintensiveres Praktikum bedarf, nicht zuletzt angesichts wachsender Studierendenzahlen, eines hohen (zusätzlichen) Personal- und Koordinierungsaufwands. Der zuständige Fachbereich und jede seiner Professuren definieren sich an der Universität aber zuvorderst über die Forschung und weniger über die Lehre. Ein im Vergleich zu traditionellen Lehrformen (Vorlesung, Seminar) geringerer curricularer Anrechnungsfaktor für die Praktikumsbetreuung schafft zudem „Nachteile“ in der Deputatsanrechnung bei einem vergleichsweise hohen persönlichen Zeitaufwand.

Auf *personaler Ebene* lässt sich nachvollziehen, warum Hochschullehrer/innen meist wenig an einem Ausbau von Praxisphasen interessiert sind und sich vor allem über die Forschung und forschungsorientierte Studiengänge profilieren wollen. Eine stärkere Verankerung von Praxisphasen im Studiengang bringt dem/der Hochschullehrer/in und seinem/ihrem Bereich kaum Gewinn. So herrscht die Meinung vor, dass Studierende in Eigeninitiative dafür Sorge tragen müssen, ihre Praxisphasen entsprechend zu organisieren, zu integrieren und zu reflektieren.

Für den akademischen Mittelbau zeigt es sich, dass sich die Mitarbeiter/innen angesichts ihrer meist befristeten Stellensituation hin- und hergerissen fühlen zwischen dem Lehr- und Forschungsengagement (vgl. ESDAR, GORGES, KLOKE, KRÜCKEN & WILD, 2011). Die Zeit, die für die Betreuung der Studierenden investiert wird, fehlt letztlich für die eigene wissenschaftliche Laufbahn. Dies gilt insbesondere für die Betreuung von Praxisphasen, die für die wissenschaftliche Karriere und die eigene hochschuldidaktische Expertise wenig förderlich ist.

Auch Studierende kommen diese Strukturen teilweise gelegen, wenngleich sich eine Mehrheit einen deutlichen Praxisbezug in ihrem (Bachelor-)Studiengang wünscht (siehe 3.2.1). Hinsichtlich des komprimierten Studiums geraten Studierende zum Teil massiv unter Zeitdruck, wollen sie sich in nur sechs Semestern

⁷ Für die einzelnen Stufen des Implementierungsprozesses siehe z. B. unter www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zfq/akkreditierung/QM_Lehre_und_Studium_final.pdf

bestmöglich „fit machen“ für den Arbeitsmarkt. Ausgedehnte Praxisphasen können dabei durchaus als zusätzliche Störung wahrgenommen werden. Aufwändig und belastend kann ein Praktikum zudem werden, wenn es nicht gut in den Studiengang eingebunden und angemessen kreditiert wird. Dann besteht die Gefahr, dass ein Praktikum mit anderen Studienanforderungen kollidiert und Studierende überfordert. Außer der eigenen Fachschaft finden Studierende kaum Strukturen dafür, eine kritische Sicht oder Verbesserungsvorschläge hinsichtlich der Praxisphasen zu entwickeln. Schließlich fällt es auch nicht allen Studierenden leicht, gegen die Haltung vieler Professorinnen und Professoren, eine bessere Betreuung der Praxisphasen einzufordern.

5 Fazit: Warum das Neue nur manchmal in die Hochschule kommt

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen zeichnen sich zwei Erklärungsansätze dafür ab, warum die Forderungen von Bologna nach Studiengängen mit berufsqualifizierender Ausrichtung sowie entsprechende Empfehlungen an Universitäten nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Ein *erster Erklärungsansatz* ist in der Beibehaltung der Zwei-Typen-Struktur der deutschen Hochschullandschaft zu suchen, bei der Universitäten und Fachhochschulen idealtypisch unterschiedliche Aufgaben und Funktionen zukommen. Danach haben Fachhochschulen im Gegensatz zu Universitäten ausschließlich berufsbezogene und keine wissensbereichsbezogenen Studiengänge. Die Universitäten sind gehalten, auf eine wissenschaftliche Tätigkeit vorzubereiten, Fachhochschulen sind eher der Berufsvorbereitung und dem Anwendungsbezug verpflichtet (vgl. TEICHLER, 2009). Vor dem Hintergrund einer seit den 1970er Jahren gewachsenen Funktionstrennung folgen beide einem unterschiedlichen Leitbild. Die Universität sieht sich traditionell dem Humboldt'schen Bildungsideal verpflichtet, dass „die Reflexion der ‚Sache‘ nicht durch nur praxisorientierte Erwägungen eingeengt werden sollte“ (vgl. ebd., S. 30). Mit der Einführung des Bachelors als erstem berufsqualifizierenden (Regel-)Abschluss (vgl. KMK, 2010) und der Forderung nach Gewährleistung von „Employability“ wurde beiden Hochschulformen eine gemeinsame Klammer für die Umsetzung ihrer Qualifikationsziele gesetzt. Zugleich wird im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HRK, KMK & BMBF, 2005) sowie in den Akkreditierungsvorgaben formuliert, dass die unterschiedlichen Bildungsziele der beiden Hochschularten „nicht in Frage gestellt, sondern für die Entwicklung der neuen Strukturen nutzbar gemacht werden (sollen)“ (KMK, 2010, S. 4). Auch die landesspezifischen Strukturvorgaben betonen, dass die profilbildenden Elemente von Universitäten und Fachhochschulen als spezifische Stärken gewahrt werden sollen (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT, 2009). Damit wird beiden Hochschularten weiterhin Raum gewährt, im Rahmen ihres Leitbilds die Bologna-Ziele zu realisieren.

Die Frage, wie neue Erkenntnisse, z. B. zu Praxisphasen, in die Hochschule gelangen, scheint daher zuvorderst eine Frage, inwieweit diese in das Leitbild der Einrichtung integriert werden. Fachbereiche, welche die Qualität von Lehre und Studium verbessern wollen, werden sich veranlasst sehen, ihr Selbstverständnis und ihre

eigenen Zielvorstellungen zu hinterfragen – andere, die ausschließlich auf die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses setzen, werden dafür keine Veranlassung sehen. Selbst Akkreditierungsverfahren bleiben – vor dem Hintergrund der Freiheit von Forschung und Lehre – weitgehend wirkungslos, weil sie nicht vorgeben (können), welche konkreten Inhalte zu verankern sind (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT, 2010).

Ein *zweiter Erklärungsansatz*, warum Bologna-Ziele und Erkenntnisse der Hochschulforschung in der Praxis vor allem der Universitäten mitunter nicht ausreichend berücksichtigt werden, ist im insgesamt relativ geringen Stellenwert der Lehre an Universitäten zu sehen. So wäre es für die Entwicklung wirksamer Praktikumskonzepte notwendig, sich über Berufsorientierung und Praxisbezug zu verständigen und ein gemeinsames anschlussfähiges Praxisverständnis unter Berücksichtigung der Spezifik des jeweiligen Studiengangs (vgl. OECHSLE & HESSLER, 2010) herzustellen. Diese Verständigung wäre einzubetten in die Frage, über welche Kompetenzen die Absolventinnen und Absolventen des jeweiligen Studienganges verfügen sollen. Berücksichtigt werden sollte dabei, dass Praxisbezug mehr ist als ein Praktikum und sich z. B. auf die Reflexion des Verhältnisses von praktischer Erfahrung und Theorie beziehen kann (vgl. OECHSLE, SCHARLAU, HESSLER & GÜNNEWIG, 2011). Dies scheint insbesondere in solchen Studiengängen schwierig zu sein, in denen Praxisphasen bisher nicht oder nur gering integriert sind. Es ist zu vermuten, dass bei einem Teil der Hochschullehrenden die notwendige Sensibilität und Überzeugung für die Potenziale der Praxis einerseits und die Expertise für ein Zusammengehen mit der Praxis andererseits nicht vorausgesetzt werden können. So nimmt es nicht wunder, dass Praxisphasen in einem Teil der Studiengänge wenig Wertschätzung erfahren und als „Stiefkind“ behandelt werden. Zudem sind Praktika sehr personalintensiv und binden viele Kapazitäten, die für „wichtigere“ Lehrangebote benötigt werden. Den Hintergrund dafür bildet wiederum das Selbstverständnis von Universitäten, die sich in erster Linie der Forschung und dem wissenschaftlichen Nachwuchs verpflichtet fühlen, was durch entsprechende Leistungsanreize, Anerkennungsprozesse und entsprechenden Habitus, dem „heimlichen Lehrplan der Universitäten“, deutlich markiert ist.

Beide Erklärungsansätze geben gute Hinweise darauf, warum viele Bemühungen um Qualitätsentwicklung der Lehre mitunter verpuffen und der Bologna-Prozess bisher vor allem als Strukturreform und weniger als inhaltliche Reform verstanden wird. Allerdings ist den Universitäten zugutezuhalten, dass die inhaltliche Umsetzung der Bologna-Reform, einschließlich einer stärkeren berufsfeld- bzw. arbeitsmarktbezogenen Kompetenzorientierung, eine bessere personelle Ausstattung der Hochschulen voraussetzt.

6 Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2010). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 8.12.2009 i.d.F. vom 10.12.2010.

http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Beschluesse_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_10122010.pdf, Stand vom 12. Juli 2011.

Akkreditierungsrat (2009). *Landesspezifische Strukturvorgaben im Sinne von verbindlichen Vorgaben für die Akkreditierung von Studiengängen gemäß § 2 Abs. 1 Nr. 2 Akkreditierungs-Stiftungs-Gesetz*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 9.6.2009.

http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Landesspezifische_Strukturvorgaben_Internet.pdf, Stand vom 12. Juli 2011.

Bartosch, U., Maile, A. & Speth, C. (2008). *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb)*. Version 5.1. Verabschiedet vom Fachbereichstag Soziale Arbeit in Lüneburg am 04. Dezember 2008.

http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/QRSArb_Version_5.1.pdf, Stand vom 12. Juli 2011.

Beck, U. & Bonß, W. (Hrsg.) (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2009).

Qualitätsstandards für Praktika in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. *Erziehungswissenschaft*, 20(39), 152-162.

Esdar, W., Gorges, J., Kloke, K., Krücken, G. & Wild, E. (2011). Lehre unter den Forschungshut bringen... – Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 192-203).

http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf, Stand vom 3. Oktober 2011.

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

Haertel, T., Merkator, N., Schulze, A., Tadsen, W. & Valk-Draad, M. (2010). AG 3: Transfer – Vom Wissen zur Wirkung. *journal hochschuldidaktik*, 21(1), 22-24.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005).

Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen.

http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_050421_Qualifikationsrahmen.pdf, Stand vom 12. Juli 2011.

Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 4.2.2010.
http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf, Stand vom 12. Juli 2011.

Oechsle, M. & Hessler, G. (2010). Praxis einbeziehen – Berufsorientierung und Studium. *HDS.Journal* 1(2), 11-22.

Oechsle, M., Scharlau, I., Hessler, G. & Günnewig, K. (2011). Wie sehen Studierende das Verhältnis von Studium und Beruf? Praxisbezug und Professionalität in den Subjektiven Theorien Studierender. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 178-191).
http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf, Stand vom 3. Oktober 2011.

Ruf, M. (2006): Praxisphasen als Beitrag zur Employability. Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge. *Das Hochschulwesen*, 54(4), 135-139.

Schubarth, W., Speck, K. Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Sarrar, L. (2011). Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (S. 79-212). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.) (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Teichler, U. (2009). Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums: Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master- Studiengängen. *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 1/2009, 30-52. <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Jahrestagung2008.pdf>, Stand vom 12. Juli 2011.

Teichler, U. (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. *Das Hochschulwesen*, 56(3), 68-79.

Weil, M. & Tresp, P. (2010). Praktika im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1-16). Berlin: Raabe Verlag.

Wildt, J. & Jahnke, I. (2010). Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. *journal hochschuldidaktik*, 21(1), 4-8.

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

Autorinnen und Autoren



Prof. Dr. Wilfried SCHUBARTH || Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft || Karl-Liebknecht Str. 24-25, D-14476 Potsdam

www.uni-potsdam.de

wilschub@uni-potsdam.de



Prof. Dr. Karsten SPECK || Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik || Ammerländer Heerstraße 114-118, D-26129 Oldenburg

www.uni-oldenburg.de

karsten.speck@uni-oldenburg.de



Dr. Andreas SEIDEL || Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft || Karl-Liebknecht Str. 24-25, D-14476 Potsdam

www.uni-potsdam.de

eseidel@uni-potsdam.de



Dipl.-Psych. Corinna GOTTMANN || Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft || Karl-Liebknecht Str. 24-25, D-14476 Potsdam

www.uni-potsdam.de

cullwer@uni-potsdam.de



Caroline KAMM, M.A. || Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft || Karl-Liebknecht Str. 24-25, D-14476 Potsdam

www.uni-potsdam.de

ckamm@uni-potsdam.de



Dipl.-Päd. Andrea KOPP || Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft || Karl-Liebknecht Str. 24-25, D-14476 Potsdam

www.uni-potsdam.de

akopp@uni-potsdam.de



Dipl.-Päd. Maud KROHN || Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft || Karl-Liebknecht Str. 24-25, D-14476 Potsdam

www.uni-potsdam.de

maud.krohn@uni-potsdam.de