



Wilfried Schubarth | Sylvi Mauermeister |
Andreas Seidel (Hrsg.)

Studium nach Bologna

Befunde und Positionen

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung | 3

Wilfried Schubarth | Sylvi Mauermeister | Andreas Seidel (Hrsg.)

Studium nach Bologna

Befunde und Positionen

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.dnb.de/> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2017

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

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: -2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung** wird herausgegeben vom Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) der Universität Potsdam.

ISSN (print) 2192-1075

ISSN (online) 2192-1083

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:

Namensnennung 4.0 International

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Umschlagfoto: Jacob Lund – stock.adobe.com

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-399-2

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus4-103998](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-103998)

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-103998>

Inhalt

Vorwort	
<i>Michaela Fuhrmann</i>	7
Einführung: Debatten und Positionen zur Hochschulentwicklung	
<i>Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister/Andreas Seidel</i>	9
Studieneingang als neue Aufgabe?	
Alles auf (Studien)anfang! – Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt	
<i>Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister</i>	19
Die Studienvor- und die Studieneingangsphase an der Universität Potsdam – Eine Bestandsaufnahme	
<i>Marcel Faaß</i>	39
Generation Y: Vom Hörsaal in das Berufsleben	
<i>Saskia Niproschke/Birgitta Zylla</i>	53
Beschäftigungsbefähigung und Praktika als „ungeliebte“ Aufgabe an Hochschulen?	
Beschäftigungsbefähigung – ein Bildungsziel an Hochschulen?	
<i>Wilfried Schubarth/Juliane Ulbricht</i>	75
Praktika aufwerten – aber wie?	
<i>Juliane Ulbricht/Wilfried Schubarth</i>	87
Praktika aus Studierendensicht	
<i>Benjamin Apostolow/Melanie Wippermann/ Friederike Schulze-Reichert</i>	101

Lehrerbildung als Stiefkind?

Lehrerbildung in Deutschland – sieben Thesen zur Diskussion
Wilfried Schubarth..... 127

(Weiter-)Entwicklung der Lehrerbildung im Land Brandenburg:
Der Beitrag der Bildungswissenschaften in der Potsdamer
Sekundarstufenlehrausbildung
Andreas Seidel..... 137

Herausforderungen, Potenziale und eine weitere Perspektive:
Die Fachdidaktik als Nukleus in der Lehrerbildung
Anke Köhler..... 169

Wahrnehmung und Heterogenität von Fach- und
Lehramtsstudierenden im Kontext von Lehrveranstaltungen
Melinda Erdmann/Olaf Ratzlaff..... 181

Von Nachbarn lernen? Internationale Perspektiven

Niederlande: Entwicklungen in Hochschul- und Lehrerbildung
Andrea Kottmann 199

Aktuelle Debatten im österreichischen Hochschulsystem
Martin Unger/Anna Dibiasi..... 223

Die Entwicklung des Hochschulwesens am Beispiel Polens
*Małgorzata Grzywacz/Grażyna Miłkowska/
Magdalena Piorunek/Lech Sałaciński*241

Die Entwicklung des Hochschulwesens am Beispiel
der Tschechischen Republik
*Helena Grecmanová/Miroslav Dopita/
Jana Kantorová/Jitka Skopalová*..... 263

Probleme der interkulturellen Anpassung von ausländischen
Studierenden bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses
in Russland
Natalja Ivanovna V'junova/Olga Anatol'evna Ivanova 285

Michaela Fuhrmann

Vorwort

Diskussionen um Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium haben in den vergangenen Jahren eine immer wichtigere Rolle eingenommen, nicht zuletzt im Zuge der wachsenden Autonomie und Profilbildung der Hochschulen. Mit dem dritten Band „Studium nach Bologna: Befunde und Positionen“ von Wilfried Schubarth, Sylvi Mauermeister und Andreas Seidel führen wir die Reihe „Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung“, die aus den „Potsdamer Beiträgen zur Lehrevaluation“ entstanden ist, fort.

Das Themenspektrum rund um die Entwicklung von Lehre und Studium im Kontext der Organisationsentwicklung ist sehr breit und wird durch verschiedene hochschulpolitische Debatten geprägt. Entsprechend umfangreich sind die Forschungsfragen und die analytischen Zugänge, um eine wissenschaftlich reflektierte Weiterentwicklung an den Hochschulen zu ermöglichen.

Der vorliegende Band greift dabei aktuelle Gegenstände der universitären Diskussionen auf. So stehen neben der Studieneingangsphase auch die Beschäftigungsfähigkeit und Praktika sowie die Lehrerbildung im Fokus. Zudem wird der Blick durch Beiträge zu internationalen Perspektiven erweitert.

Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium kann nur im Dialog mit den beteiligten Akteuren gelingen. Mit den Beiträgen der Schriftenreihe

„Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung“ sollen hochschulinterne, aber auch hochschulübergreifende Auseinandersetzungen zur Fortentwicklung in Lehre und Studium angeregt werden. Die Reihe versteht sich als Forum verschiedener Akteure aus der Hochschulforschung, die die Diskussionen zur Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium mit ihren Impulsen aus Analysen und empirischen Ergebnissen bereichern sollen. Wir möchten Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher innerhalb und außerhalb der Universität Potsdam einladen, die Reihe auch zukünftig mit ihren Beiträgen zu erweitern.

Potsdam, im Februar 2017

Michaela Fuhrmann

Geschäftsführerin des Zentrums für Qualitätsentwicklung
in Lehre und Studium (ZfQ) der Universität Potsdam

Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister/Andreas Seidel

Einführung: Debatten und Positionen zur Hochschulentwicklung

Quo vadis Hochschule? Die Bologna-Reform hat die Hochschulen Europas stark verändert. Zugleich sind die Anforderungen an Hochschulen in den letzten Jahren weiter gewachsen: Exzellenz in Forschung und Lehre, Hochschulzugang für immer mehr Studierende und internationale Sichtbarkeit, Sicherung des Studienerfolgs und Beschäftigungsbefähigung für alle Studierenden sowie Vorbereitung des wissenschaftlichen Nachwuchses usw. Wie diese widersprüchlichen Anforderungen bei zum Teil prekären Rahmenbedingungen zu bewältigen sind, darüber gibt es kontroverse Debatten. Zudem unterscheiden sich die Herausforderungen und Lösungsstrategien in den jeweiligen nationalen Kontexten.

Mit der Bologna-Reform sind auch Fragen von Studium und Lehre stärker ins Blickfeld geraten. In Deutschland haben alle Hochschulen – gefördert durch Mittel des Bundes, z. B. dem sog. „Qualitätspakt Lehre“ – vermehrt Anstrengungen unternommen, die bestehenden Defizite (z. B. hohe Abbruchquoten, lange Studienzeiten, mangelnde Studierbarkeit, Praxisferne des Studiums, Dominanz von Klausuren, schlechte Betreuung usw.) abzubauen und die Qualität des Studiums zu erhöhen (z. B. durch interaktive Lehr-Lernformen, Projektformen, Praxisbezüge, Lehrpreise, e-learning, Digitalisierung, Evaluationen, Qualitäts-, Beschwerdemanagement usw.).

Ziel des vorliegenden dritten Bandes der Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung ist es, ausgewählte Aspekte der Hochschuldebatte um Studium und Lehre zu beleuchten und mit empirischen Befunden zu vertiefen. Im Fokus stehen solche aktuellen Debatten wie die Gestaltung des Studieneingangs, die Erhöhung der Beschäftigungsbefähigung, die Qualität der Praktika sowie Probleme der Lehrerbildung. Dabei wird die Hochschuldebatte in Deutschland durch einschlägige Beiträge aus anderen, west- und osteuropäischen Ländern erweitert. Der Band richtet sich an alle, die sich für die Entwicklung an Hochschulen interessieren.

Das 1. Kapitel des Bandes beschäftigt sich mit der *Studieneingangsphase*. Diese ist in letzter Zeit ins Zentrum der Hochschuldebatte gerückt, fällt es doch – wie u. a. die hohen Abbruchquoten zeigen – einer erklecklichen Zahl von Studierenden immer schwerer, im Dschungel der Studienangebote für sich das passende herauszufinden und den Studieneingang zu bewältigen. Die Balance von Fördern (nicht zu verwechseln mit „Kuschelkurs“) einerseits und Fordern andererseits zu finden, d. h. in ansprechenden Lehr-Lernformaten die notwendigen Leistungsanforderungen für möglichst viele und heterogene Erstsemester zu realisieren und damit zugleich Studierfähigkeit zu entwickeln, ist deshalb eine aktuelle Herausforderung für Hochschulen und Dozierende.

Zum Studieneingang gibt es mittlerweile zwar viele konkrete Maßnahmen an den Hochschulen, doch über deren Nutzen und Wirkungen ist bisher noch wenig bekannt. In dem Beitrag „Alles auf (Studien)anfang. Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt“ stellen *Wilfried Schubarth und Sylvi Mauermeister* – wie der Titel schon verrät – Thesen zum Studieneingang und empirische Ergebnisse aus dem BMBF-Verbundprojekt „Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ (StuFo) vor. Erste Analysen lassen auf eine Reihe von Kommunikations- und Koordinationsproblemen auf verschiedenen Ebenen sowie auf mangelnde Ziel- und Zuständigkeitsklärungen schließen.

In einem weiteren Beitrag zum Studieneingang legt *Marcel Faaß* erste Ergebnisse seiner Bestandsaufnahme zu den Angeboten in der Studienvor- und -eingangsphase an der Universität Potsdam vor. Die Maßnahmen werden nach verschiedenen Kriterien klassifiziert, z. B. Inhalte, Formen, Anbieter, Finanzierung. Im Ergebnis seiner Klassifizierungen kommt er u. a. zum Schluss, dass die Universität Potsdam in diesem Feld breit aufgestellt ist. Folglich komme es künftig vor allem auf eine stärkere Vernetzung und Abstimmung der Angebote an, um Synergieeffekte zu erreichen.

Birgitta Zylla und Saskia Niproschke wenden sich in ihrem Beitrag der heutigen Studierendengeneration zu, die oft unter dem Label „Generation Y“ fungiert. Wie zeigen sich heute die veränderten Denk- und Verhaltensweisen einer „egotaktischen“ bzw. „pragmatischen“ Studierendengeneration an der Hochschule oder bei der Einmündung in den Arbeitsmarkt und welche Folgerungen ergeben sich z. B. für Dozierende und Arbeitgeber. Diesen spannenden Fragen wird im Beitrag exemplarisch nachgegangen, wobei deutlich wird, dass hierzu noch großer Forschungsbedarf besteht.

Das 2. Bandkapitel steht unter der Frage, wie praxistauglich das gegenwärtige Hochschulstudium ist und wie die Beschäftigungsbefähigung durch das Studium, ein Leitziel der Bologna-Reform, erhöht werden kann. Auch dieses Kapitel umfasst drei Beiträge. Zunächst fragen *Wilfried Schubarth und Juliane Ulbricht*, ob Beschäftigungsbefähigung ein Bildungsziel an Hochschulen ist. Dabei wird die kontroverse Debatte um Employability ebenso beleuchtet wie die Kritik an der Praxisferne eines Studiums. Die Autoren vertreten die Auffassung, dass Beschäftigungsbefähigung und akademischer Bildungsanspruch vereinbar sind, wenn mit Beschäftigungsbefähigung nicht die unmittelbare Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt, sondern die Befähigung für ein Tätigkeits- bzw. Berufsfeld gemeint ist. Das heißt auch zu klären, für welche beruflichen Felder ausgebildet wird und welche arbeitsmarktrelevanten Ziele zu berücksichtigen sind. Damit wird Beschäftigungsbefähigung zu einem neuen Merkmal der Lehr- und Studienqualität.

In einem weiteren Beitrag gehen *Juliane Ulbricht und Wilfried Schubarth* der Frage nach, wie Praktika – als intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung – insbesondere an Universitäten aus ihrer eher randständigen Lage herauskommen und eine Aufwertung erfahren können. Praktika sollten stärker als wichtiger, gleichberechtigter Lernort anerkannt werden, z. B. für den Erwerb (über)fachlicher Kompetenzen oder die persönliche Entwicklung. Entsprechende Empfehlungen und Kriterien für gute Praktika werden abgeleitet, wobei eine Aufwertung von Praktika eine generelle Aufwertung von Lehre und Studium an Hochschulen voraussetzt.

Praktika aus studentischer Sicht beleuchten *Benjamin Apostolow, Melanie Wippermann und Friederike Schulze-Reichelt* in ihrem Beitrag. Das Potenzial der Praktika liegt demnach in der Möglichkeit, relevante Kontakte zu knüpfen, theoretisch erworbenes Wissen anzuwenden und Vorstellungen über die spätere berufliche Praxis zu entwickeln. Um dieses Potenzial zu nutzen, müssen Hochschulen Praktikaphasen nicht nur

curricular verankern, sondern diese inhaltlich und organisatorisch in der Vor- und Nachbereitung begleiten. Auf der Grundlage theoretischer und empirischer Ergebnisse wird exemplarisch erörtert, inwiefern Praktika speziell in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen verbessert werden könnten.

Gegenstand des 3. Kapitels ist die Lehrerbildung. Die Qualität der Lehrerbildung ist in Deutschland seit einigen Jahren insbesondere vor dem Hintergrund der PISA- und Nachfolgestudien Thema in der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskussion. Hinzugekommen sind Anforderungen im Zusammenhang mit der europäischen Inklusionsstrategie. Sicherlich sind in der Lehrerbildung hier einige Fortschritte erfolgt, nach Einschätzung von *Wilfried Schubarth*, des Autors des ersten Beitrages, vor dem Hintergrund der Anforderungen kann aber von einer umfänglichen professionsbezogenen Vorbereitung noch nicht gesprochen werden. Die dahinter liegenden Gründe werden in diesem Beitrag thesenhaft erörtert.

Der zweite Beitrag von *Andreas Seidel* befasst sich im Besonderen mit der Rolle der Bildungswissenschaften und ihrer Studienanteile in der (Sekundarstufen-)Lehrerbildung. Im Kontext der 2013 begonnenen Neustrukturierung der Potsdamer Lehramtsausbildung wird speziell der Beitrag der bildungswissenschaftlichen Studien an der Universität Potsdam in den Blick genommen und anhand von vier Entwicklungsaspekten, der Schulstufenorientierung und Schwerpunktsetzung, der inklusionspädagogischen Grundlegung, der Eignungsabklärung und der Weiterentwicklung der Schulpraktika untersucht.

Im Beitrag von *Anke Köhler* wird die Rolle der Fachdidaktiken als Bestandteil des Lehramtsstudiums thematisiert. Welchen Stellenwert nehmen diese ein, welche Möglichkeiten bieten sie, aber auch: welche Probleme zeigen sich und wie kann eine Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung durch und innerhalb der fachdidaktischen Studienanteile erfolgen? Die Autorin beschreibt die besonderen Herausforderungen der Fachdidaktiken, die sich insbesondere aus dem dualen Charakter als theoretische Wissenschaft zum Einen und Reflexionsort zum Anderen, dem Umgang mit politischem Wandel und der vergleichsweise geringen Einbettung in einen eigenen akademischen Arbeitsbereich ergeben und entwickelt daraus konkrete Schlussfolgerungen und Forderungen.

Im letzten Beitrag des Kapitels stellen *Melinda Erdmann und Olaf Ratzlaff* erste Ergebnisse des Projektes PSI-Potsdam vor. Im Rahmen dieses Projektes wird der Stellenwert der Lehrerbildung an der Universität Potsdam untersucht. Dazu werden solche Lehrveranstaltungen

untersucht, die von Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudierenden besucht werden. In diesen Veranstaltungen haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ganz unterschiedliche Lernziele, die verschiedene Anforderungen hinsichtlich des fachlichen Niveaus, des Praxisbezugs, der Leistungsanforderungen und des sozialen Klimas zur Folge haben könnten. In welchen Bereichen sich dabei tatsächlich Unterschiede zwischen Lehrveranstaltungen mit und ohne Studierenden unterschiedlicher Abschlussziele zeigen, führen die Autoren auf der Grundlage qualitativ und quantitativ erhobener Daten aus.

Im vierten und letzten Kapitel des Bandes werden die in Deutschland geführten Debatten durch internationale Perspektiven erweitert und ergänzt. Dazu werden exemplarisch für die Niederlande, Österreich, Polen, die Tschechische Republik und Russland die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte vor dem Hintergrund der Umsetzung der Hochschulreformen und speziell die Rolle der Studieneingangsphase und der Lehrerausbildung nachgezeichnet und zentrale Charakteristika der nationalen Hochschulsysteme dargestellt.

Im ersten Beitrag skizziert *Andrea Kottmann* die Debatten in den Niederlanden – ein Land, das in den letzten Jahrzehnten eine Vorreiterrolle mit Blick auf innovative Wege der Hochschulentwicklung eingenommen hat. Demnach sind auch in den Niederlanden die Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre sowie die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Hochschulsystems von besonderem Interesse. Dabei wird sich allerdings weniger auf die Grundsätze des New Public Managements sondern stärker an den Public-Value-Ansätzen orientiert. Im Beitrag beschreibt die Autorin die daraus abgeleiteten Maßnahmen und erzielten Effekte.

Das österreichische Hochschulsystem, welches im zweiten Beitrag von *Martin Unger und Anna Dibiasi* vorgestellt wird, kennzeichnet sich zunächst durch ein im europäischen Vergleich hohes Gewicht des universitären Sektors (Fachhochschulen entstanden erst 1994, Pädagogische Hochschulen 2007) und einen sehr hohen Anteil an Bildungsausländern. Zentral für die österreichische Debatte sind nach Einschätzung der Autoren die Fragen nach der Offenheit des Hochschulzugangs, die Reformierung der Lehrerbildung und die Ausdifferenzierung des Hochschulsystems. Vor diesem Hintergrund werden in dem Beitrag die Ergebnisse der Evaluation der Studieneingangs- und Orientierungsphase, das Konzept „Pädagog/-innenbildung Neu“ sowie das Projekt „Zukunft Hochschule“ vorgestellt.

In Polen, der Tschechischen Republik und Russland zeichnen sich die Entwicklungen im Bildungsbereich und speziell im Hochschulkontext durch die Einbettung in die massiven staatlichen und wirtschaftlichen Veränderungen seit dem Ende der 1980er Jahre aus.

Die spezifischen Entwicklungslinien in Polen werden von *Małgorzata Grzywacz, Grażyna Miłkowska, Magdalena Piorunek und Lech Sałaciński* im dritten Beitrag dargestellt. Die marktwirtschaftliche Orientierung und der Verlust der staatlichen Monopolstellung im Bereich der Hochschulen führen heute demnach dazu, dass Polen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern den höchsten Anteil an nichtöffentlichen Hochschulen hat. Im Zusammenhang mit dem (Über-)Angebot an Hochschulen gerät auch die Sicherung der Studienqualität verstärkt in den Blick. Eine breitere gesellschaftliche Debatte findet schließlich auch mit Blick auf die Frage nach der Aufgabe hochschulischer (Aus-)Bildung zwischen Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt und breiter humanistischer Bildung an den Hochschulen statt.

Vergleichsweise auffällig an der Ausgestaltung des Bologna-Reformprozesses in der Tschechischen Republik, der im vierten Beitrag von *Helena Grecmanová, Miroslav Dopita, Jana Kantorová und Jitka Skopalová* beschrieben wird, ist deren relativ späte Umstellung. Eine entsprechende Konzeption wurde erst im Jahre 2004 ausgearbeitet. Auch in Tschechien hat sich die Zahl der öffentlichen Hochschulen deutlich erhöht, hinzu kommen zahlreiche private Hochschulen. So konnte auch die Zahl der Hochschulen und Hochschulabsolventen und -absolventinnen deutlich gesteigert werden, allerdings auch hier auf Kosten der Studienqualität, was Forderungen nach einer stärkeren Kontrolle mit sich zog. Neben der Sicherung der Qualität in Studium, Wissenschaft und Forschung spielen der Erhalt der Arbeitsmarktchancen der Hochschulabsolventen und die Internationalisierung eine besondere hochschulpolitische Rolle.

Der russische Beitrag von *Natalja Ivanovna V'junova und Olga Anatol'evna Ivanova* widmet sich abschließend vertiefend speziell den Herausforderungen bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses mit Blick auf die internationale Mobilität. Wurden die Umstellung auf das zweistufige Bildungssystem und die Etablierung einer Qualitätssicherung bereits umgesetzt, sind kulturelle Anpassungsprobleme ausländischer Studierender noch überwiegend ungelöst. Der Beitrag präsentiert vor diesem Hintergrund Forschungsergebnisse zum Anpassungsprozess Studierender während eines Auslandsstudiums exemplarisch an zwei russischen Hochschulen sowie Zusammenhänge mit dem studentischen studien- bzw. berufsbezogenen Selbstkonzept.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge. Ein ganz besonderer Dank gilt *Melanie Wippermann* für die engagierte und kompetente Koordination des Bandes von der Idee dazu bis zu dessen Fertigstellung.

Wir hoffen, dass durch die vorliegenden Beiträge die Perspektiven im Kontext aktueller Debatten zur Hochschulentwicklung erweitert, Diskussionen um die Themen Studieneingangsphase, Beschäftigungsfähigkeit und Lehrerbildung befördert und Verbesserungen angestoßen werden können. Insofern richtet sich der Band an alle thematisch interessierten Akteure aus Wissenschaft, Politik und Praxis.

Studieneingang als neue Aufgabe?

Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister

Alles auf (Studien)anfang!

Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt

Auf den (Studien)anfang kommt es an – so könnte man schlussfolgern, wenn man die vielen Aktivitäten der Hochschulen in den letzten Jahren betrachtet. So liegt es nahe, dass sich auch die Hochschulforschung stärker mit der Studieneingangsphase beschäftigt. Allein die Begleitforschung zum „Qualitätspakt Lehre“ versammelt rund ein halbes Dutzend solcher Forschungsprojekte. Eines dieser Projekte ist das BMBF-Verbundprojekt „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ (StuFo), auf dem der vorliegende Beitrag basiert.¹

Im Folgenden sollen sieben Thesen und erste Befunde des StuFo-Projekts vorgestellt werden. Die Thesen beziehen sich sowohl auf den (hochschul-)theoretischen Rahmen als auch auf empirische und hochschuldidaktische Aspekte. Sie betreffen auch übergreifende Fragen der Hochschulentwicklung und deren jeweiliger fach(kultur)spezifischen

1 Ausführliche Informationen zum StuFo-Projekt, vgl. z.B. Mauermeister u. a. 2015 und die Projekthomepage URL: <http://www.uni-potsdam.de/stufo/uebersicht.html> [Zugriff: 23.12.2016].

Umsetzung. Vorrangiges Ziel des StuFo-Projekts ist es, zentrale Einflussfaktoren für den Studienerfolg zu identifizieren, um die Wirksamkeit von Studieneingangsmaßnahmen beurteilen zu können. Die übergreifende These dabei ist, dass Maßnahmen zum Studieneingang vor allem dann wirksam und nachhaltig sind, wenn sie in der Hochschul(ein)sozialisation und dem Student-Life-Cycle verortet, in Studium und Lehre, einschließlich der Qualitätssicherung, integriert sind und evidenzbasiert erfolgen.

1. These: Die Vielzahl der Maßnahmen und die dahinterliegenden Ziele und Motive sind (er)klärungsbedürftig

Die hohe Bedeutung des Studieneingangs für ein erfolgreiches Studium ist keine neue Erkenntnis, auch die Debatte um Studieneingangskonzepte ist nicht neu. Neu sind jedoch die hohe bildungspolitische Bedeutung und der damit verbundene Boom an Fördermaßnahmen zur Verbesserung des Studieneingangs. So beziehen sich etwa die Hälfte der seit 2010 über den Qualitätspakt Lehre geförderten 253 Maßnahmen (auch) auf den Studieneingang. Ebenso widmet sich die Hochschulrektorenkonferenz innerhalb des Projekts „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ der Studieneingangsphase aus fachkultureller Perspektive. Dies wirft Fragen auf, z. B. nach dem Grund für diesen Boom, nach den Zielen und Inhalten der an den Hochschulen umgesetzten Konzepte sowie deren Qualität bzw. Wirkungen. Insbesondere stellt sich die Frage, was in den jeweiligen Konzepten als Erfolg in der Studieneingangsphase verstanden wird und welche Wirkungsannahmen hinter den Konzepten stehen. Die Beantwortung dieser Fragen ist auch deshalb wichtig, weil eine fundierte Einschätzung der Wirkung der Maßnahmen und Konzepte nur vor dem Hintergrund angestrebter Ziele und angenommener Wirkungszusammenhänge erfolgen kann. Sind diese unklar, ist eine solche Beurteilung kaum möglich.

Aus hochschulpolitischer Sicht soll eine „optimierte Gestaltung der Studieneingangsphase“ und der „Umgang mit den immer vielfältigeren Startvoraussetzungen und Vorkenntnissen, die Studierende heute mitbringen“² dazu beitragen, Studierende „auf dem Weg zu einem erfolgreichen Abschluss zu unterstützen“ (vgl. ebd.). Hochschulen und Bildungspolitik verstehen „Studienerfolg“ dabei stärker institutionell, also aus Sicht der Institution Hochschule, weniger aus Sicht der einzelnen Studierenden oder vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, normativer

2 URL: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> [Zugriff: 23.12.2016].

Anforderungen. In diesem Verständnis leitet sich Studienerfolg aus der Vermeidung von Studienabbruch her. „Unter Studienabbrechern sind dabei ehemalige Studierende zu verstehen, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium (oder ein Masterstudium) an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen.“ (Heublein u. a. 2014, S. 1)

In Verbindung mit dem überwiegend institutionellen Verständnis von Studienerfolg kann auch die Art der Konzeption der Maßnahmen gesehen werden: Diese sind weniger auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen angesiedelt oder implizieren eine spezifische heterogenitätssensible Didaktik – vielmehr geht es um die Schaffung von Strukturen, die dazu führen sollen, dass studierfähige Studierende den Studieneinstieg erfolgreich meistern. Wie dies konkret erfolgen und gelingen soll, wird durch die Zielbeschreibung der Maßnahmen zu wenig expliziert. Die Erfassung der eigentlichen Projektziele, die den Maßnahmen zugrunde liegen, ist daher häufig auch Gegenstand jener Projekte im Feld der Hochschulforschung, die sich mit den Wirkungen der Maßnahmen im Bereich der Studieneingangsphase beschäftigen. Auch innerhalb des StuFo-Projekts stellt die Erfassung der Projektziele ein Teilprojekt dar. Ein weiterer Schwerpunkt des Projekts liegt darin, die bisher eher unverbunden laufenden Diskurse um Maßnahmen zur Verbesserung des Studieneingangs und den Ergebnissen der Studienerfolgsvorschung zusammen zu führen.

Im Zusammenhang mit der Rekonstruktion der Projektziele stellt sich auch die Frage, wie die Erkenntnisse über deren Zielerreichung, insbesondere auch darüber, was nicht erreicht werden konnte, aus den verschiedenen Projekten – die ja grundsätzlich in (Förder-)Konkurrenz zu einander stehen und deren Fortführung in der Regel nicht abgesichert sind – transferiert und nutzbar gemacht werden können. Ein erster hochschulpolitischer Schritt zur Schließung dieser Lücke erfolgte mit der Förderlinie zur Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre.

2. These: Ohne Berücksichtigung der (Hochschul-)Sozialisation einer sich wandelnden Studierendengeneration haben Studieneingangsmaßnahmen nur eine begrenzte Wirkung

Der Erfolg der Maßnahmen zum Studieneingang kann nur auf der Basis empirischer Wirksamkeitsforschung und einer entsprechenden theoretischen Verortung der Maßnahmen in ein Modell der Hochschulsozialisation angemessen bewertet werden. Ein solches hochschulisches Strukturmodell hat – auch im Unterschied zur Sozialisationsinstanz Schule –

folgende Merkmale zu berücksichtigen: Die Überlagerung zweier Systeme und zwar zum einen das auf die Erkenntnisproduktion ausgerichtete Wissenschaftssystem und zum anderen das auf Qualifikation und Persönlichkeitsbildung ausgerichtete (Aus-)Bildungssystem. Die Sozialisanden sind mündige Erwachsene und stellen eine positive Auswahl des gesellschaftlichen Nachwuchses, die Abiturienten, dar. Das Strukturmodell der Hochschulsozialisation muss u. a. solche Dimensionen berücksichtigen wie Organisation, soziale Interaktionen, Fachkultur oder Lernkultur (Hochschuldidaktik) (vgl. Abb. 1). Diese Dimensionen haben insbesondere beim Studieneingang große Bedeutung und werden – so unsere Annahme – in den Konzepten und Maßnahmen bisher nicht ausreichend berücksichtigt. Damit würden, so könnte gefolgert werden, viele der bisherigen Maßnahmen zum Studieneingang zu kurz greifen. Eine weitere Folgerung wäre, dass es einer spezifischen Kombination von Maßnahmen, also eines größeren Maßnahmenbündels, bedarf.

Exkurs zur heutigen Studierendengeneration³

Angesichts des oftmals passiven und politisch distanzierten Verhaltens von Studierenden fragen sich viele Dozierende, was mit der heutigen Studierendengeneration los ist. Und auch die Studierendenforschung beobachtet seit geraumer Zeit einen Wertewandel „Weg von Politik und politischem Handeln und Hin zum Privaten“. Von den 1980er Jahren bis heute sind das Politikinteresse und die politische Mitwirkung kontinuierlich gesunken. Im Gegenzug haben im gleichen Zeitraum Familie, Eltern und Freunde deutlich an studentischer Wertschätzung gewonnen (Bargel 2008). Ein untrügliches Zeichen für einen Rückzug ins Private, ins vertraute Umfeld, um dort Halt und Geborgenheit in unsicheren Zeiten zu finden.

Der Wertewandel betrifft auch das Studium und dessen Stellenwert. Wenn Studierende zu Beginn des Semesters danach fragen, wie viel Aufwand sie für die vorgegebenen Leistungspunkte betreiben müssen und sich dann Veranstaltungen mit dem geringsten Aufwand aussuchen, dann stellt sich die Frage, inwieweit die Universität noch eine „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ ist oder ob sie sich nicht allmählich in einen Markt, in eine Dienstleistungsanstalt verwandelt, bei dem

3 Vgl. ausführlicher Schubarth 2016 und den Beitrag von Niproschke/Zylla in diesem Band.

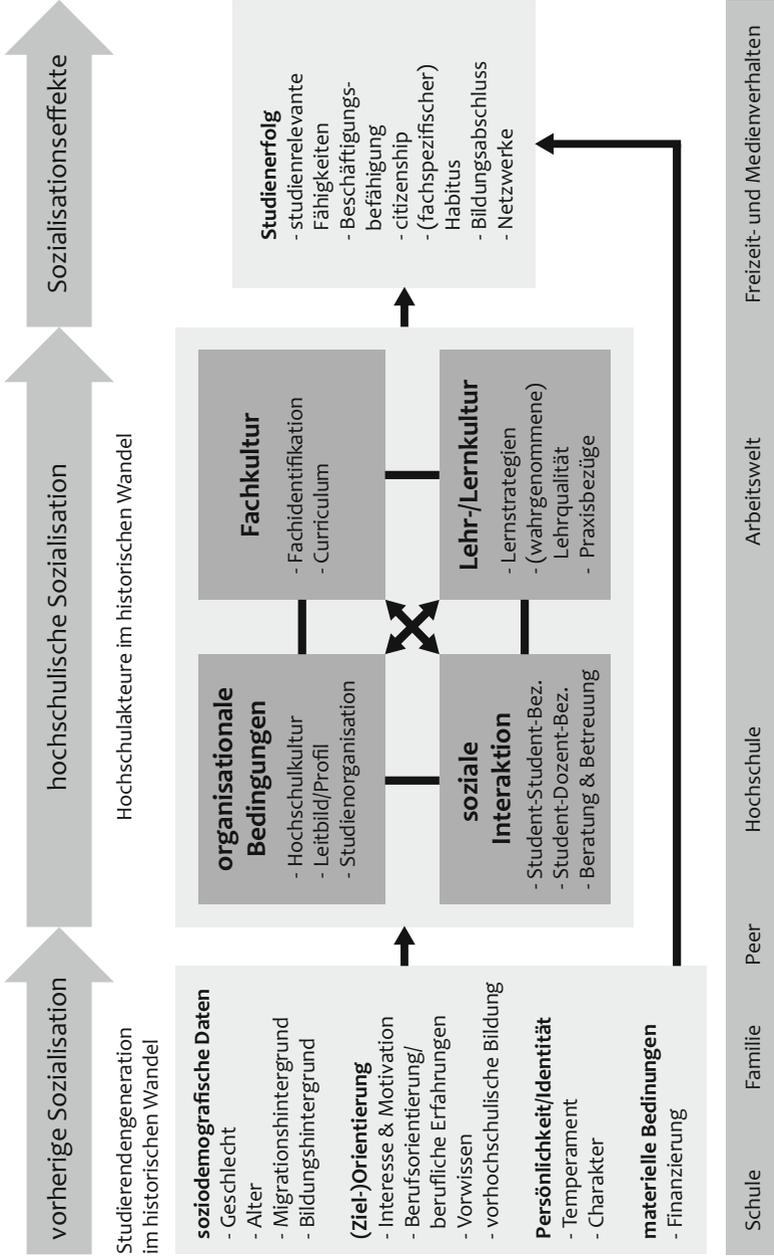


Abb. 1: Strukturmodell der Hochschulsozialisation (eigene Darstellung)

vor allem der Tauschwert und der persönliche Nutzen interessiert. Die Alltagsbeobachtungen passen zu den Befunden der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz (Ramm u. a. 2014): Danach haben Studium und Wissenschaft für viele Studierende keinen hohen Stellenwert. Vielmehr agieren Studierende in einer Kundenrolle, wobei viele in ihrer Hochschule nicht mehr den Lebensmittelpunkt sehen. Bei zwei Drittel, die einem Neben- oder gar Hauptjob nachgehen, und geschätzten 15 % „Teilzeitstudierenden“ ein nachvollziehbarer Befund.

Das betriebswirtschaftliche Denken, das Kosten-Nutzen-Kalkül, das unsere Gesellschaft immer mehr durchdringt, ist somit auch bei den Studierenden angekommen und zu einer verbreiteten Studienstrategie geworden. Die „Egotaktiker“ (Klaus Hurrelmann) würden die Welt nach taktischen Überlegungen abfragen, nach dem Motto „Was bringt mir das?“ Sie seien pragmatisch, die das Beste für sich im Kleinen herausholen wollen, fern ab von großen Visionen; auch aus der Erfahrung heraus, dass nichts mehr sicher ist.

Die Hintergründe dieses Wertewandels sind in den veränderten Lebens- und Studienbedingungen zu suchen: So hat sich seit den 1990er Jahren eine regelrechte „Hochschulbildungsexpansion“ vollzogen. War Anfang der 1990er Jahre ein Hochschulstudium noch ein Privileg, das etwa jeder vierte bis fünfte Jugendliche genießen konnte, ist Studieren mittlerweile zum „Normalfall“ geworden. Die Studierendenzahl ist bis auf 2,8 Millionen (2015) angestiegen, während die Finanzierung der Hochschulen mit diesem Ansturm bei weitem nicht Schritt hält. Damit verbunden ist eine größer gewordene Heterogenität der Studierenden, da es einen Unterschied macht, ob eine auserlesene Minderheit oder die Hälfte eines Jahrgangs studiert.

Fast parallel mit dem Anstieg der Studierendenzahl wird seit der Jahrtausendwende mit der Bologna-Reform der in der Geschichte der Hochschulen wohl größte Umbruch vollzogen.⁴ Diese vor allem unter der Professorenschaft ungeliebte Reform hat in kurzer Zeit die alte Studienstruktur in sog. Module mit Leistungspunkten überführt, die kleinteilig mit regelmäßiger Überprüfung zu absolvieren sind. Während die formale Umgestaltung in Bachelor- und Masterstrukturen weitgehend abgeschlossen ist (mittlerweile gibt es ca. 18.000 Studiengänge), befindet sich die inhaltliche Reform, die auf eine neue Lehr-Lernkultur ab-

4 Vgl. z. B. die Pressemitteilung des Deutschen Hochschulverbandes „Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre“, in der es heißt, dass die Bologna-Reform aus Sicht der großen Mehrheit der Hochschullehrer „krachend“ gescheitert sei (vgl. Deutscher Hochschulverband 2016).

zielt – trotz guter Ansätze – noch am Anfang. Weitere „Meilensteine“ des Wandels der Hochschulen sind die Einführung von Akkreditierungs-, Qualitätsmanagement- und Steuerungssystemen, die Fokussierung auf Forschungsexzellenz, Drittmittel, Rankings etc., womit sich die unterschiedliche Wertschätzung von Forschung und Lehre verstärkt hat. Die „Verbetriebswirtschaftlichung“ und Bürokratisierung hat einem ebensolchen Denken unter Studierenden, aber auch Forscherinnen und Forschern („Publikationskultur“) Vorschub geleistet. Und auch globale Prozesse wie die Ökonomisierung und Neoliberalisierung blieben nicht folgenlos. Insofern sind die Mitglieder von Hochschulen immer auch Seismograf und Spiegelbild gesellschaftlicher Entwicklungen.

3. These: Ohne Bezug zum gesamten Student-Life-Cycle haben Studieneingangsmaßnahmen keine nachhaltige Wirkung

Bei der Neugestaltung der Studieneingangsphase geht es vor allem darum, nach der bisher eher formalen Bologna-Reform nun inhaltliche und hochschuldidaktische Reformen voranzubringen. Welche zeitgemäßen Lehrangebote und Lernformen braucht es für die neue Studierendengeneration? So ist z. B. zu fragen, ob die großen Einführungsvorlesungen die angemessene hochschuldidaktische Form für eine heterogene Studierendenschaft sind und inwieweit die bisher eher defizitären Praxis- und Forschungsbezüge bereits beim Studieneingang eine Rolle spielen sollten. Der Student-Life-Cycle kann hierfür eine Orientierung sein, da er auch mit den drei Dimensionen des Studiums korrespondiert: (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung. So können z. B. Praxisbezüge – beginnend beim Studieneingang – im Sinne eines Spiralcurriculums in den gesamten Student-Life-Cycle integriert werden. Der Studieneingang stellt auch in dieser Hinsicht eine formative, d. h. wichtige und prägende Phase dar.

Exemplarisch soll das am Beispiel der Förderung von „Employability“ gezeigt werden.⁵ Möglichkeiten, „Employability“ an Hochschulen stärker zu fördern, sind in einem heuristischen Modell dargestellt worden (vgl. Schubarth / Speck 2013). Von den sechs Komponenten beziehen sich einige Aspekte auf die Studieneingangsphase (vgl. Abb. 2). So wird die Basis von einem anwendungs- und kompetenzorientierten Studium gebildet, bei dem die Theorie-Praxis-Verzahnung und die Entwicklung berufsfeldbezogener Schlüsselkompetenzen durchgängig berücksichtigt werden.

5 Siehe auch Schubarth / Ulbricht und Ulbricht / Schubarth in diesem Band.

Darauf aufbauend bedarf es spezieller fachspezifischer Formate, die die Beschäftigungsbefähigung in geeigneter Weise fördern. Dazu gehören integrierte und betreute Praktika, aber auch berufsorientierende Angebote, die Einbeziehung von Praxisvertreterinnen und -vertretern und Alumnis sowie die Kooperation mit externen Partnern. Spezielle Förderformate sind auch Forschungs- und Praxisprojekte (Forschendes Lernen, Service Learning u. a.) oder auch Projektstudien (vgl. Schubarth / Speck 2013; Wissenschaftsrat 2015; Schubarth / Speck / Ulbricht 2016). Wie das gelingen kann, zeigen zahlreiche good practice Beispiele. Analoges kann auch für die Leitidee „citizenship“ gelten.

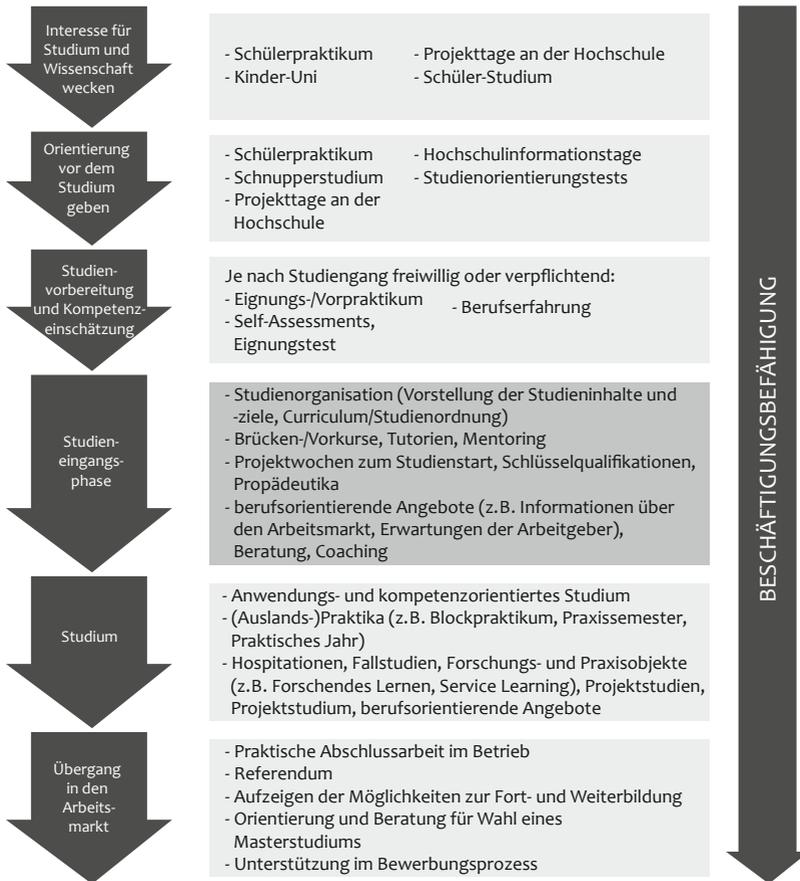


Abb. 2: Beschäftigungsbefähigung im Student-Life-Cycle (eigene Darstellung)

4. These: In der Debatte um den Studieneingang bündeln sich – wie in einem Brennglas – aktuelle Probleme der Hochschullehre

Nahezu alle Themen zur aktuellen Reform von Studium und Lehre finden sich auch in der Debatte um die Neugestaltung des Studieneingangs wieder. Das zeigt schon die Vielzahl der Begriffe, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen, z. B. Studierfähigkeit, Studienerfolg, Öffnung der Hochschulen, Umgang mit Heterogenität, Studienabbruch, Fördermaßnahmen, Beratung, Coaching, Mentoring, Studienqualität, Student-Life-Cycle. Die Hochschulforschung thematisiert den Studieneingang vor allem im Kontext von Übergängen bzw. Transition, kritischen Lebensereignissen, Entwicklungsaufgaben, first-year-experience, Hochschulsozialisation usw. (vgl. z. B. Havighurst 1972; Huber 1991, 2012; Krause u. a. 2005; Philipp / Aymanns 2010; Kossack u. a. 2012; Webler 2012; Bosse / Trautwein 2014). Folglich kann die Studieneingangsphase nicht losgelöst von Fragen der Studienbiografie und der Hochschulentwicklung insgesamt, einschließlich der Qualität von Lehre und Studium, diskutiert werden. Der Studieneingang stellt vieles in Studium und Lehre erneut auf den Prüfstand.

Mit Blick auf die Bologna-Reform ist festzustellen: Die Debatte um den Studieneingang ist sowohl Teil als auch Folge des Bologna-Reformprozesses. Die angestrebten Ziele wie verkürzte Studienzeiten, breitere Bildungsbeteiligung, höhere Studienerfolgsquoten oder mehr Beschäftigungsbefähigung haben den Studieneingang stark unter Druck gesetzt. Insbesondere die zunehmende Heterogenität der Studierenden stellt erhöhte Anforderungen. Zugleich haben die eher formal-strukturellen Reformen (Modularisierung, ECTS etc.) die notwendigen inhaltlichen und hochschuldidaktischen Reformen wie Studierenden- oder Kompetenzorientierung oder neue Lehr-Lernformen bisher überdeckt. Angesichts dieser Problemkumulation bedarf es inhaltlicher und hochschuldidaktischer Weiterentwicklungen, einschließlich Fortbildungen für Dozierende und auch Fortschritte bei der Studiengangs- und Hochschulentwicklung insgesamt.

5. These: Ein Ziel – unterschiedliche Strategien? Über die Notwendigkeit von Studieneingangsmaßnahmen herrscht Konsens, über Ziele und Strategien eher nicht

Die Notwendigkeit einer Neugestaltung der Eingangsphase scheint unstrittig (z. B. weniger Studienabbruch, Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen). Voraussetzung für eine konstruktive Debatte zur Studieneingangsphase ist jedoch die

Klärung der jeweiligen Begrifflichkeiten, z.B. welches Verständnis von Studierfähigkeit oder Studienerfolg vorliegt. Dies erfolgte bisher in den Debatten offenbar zu wenig. Die Folge sind Kontroversen hinsichtlich der Ziele und Wege zur Gestaltung der Eingangsphase. Gerade mit Blick auf Studierfähigkeit und Studienerfolg sind die Ziele, Definitionen und Operationalisierungen zwischen den Ebenen Individuum, Fach, Fakultät, Land, Bund und Europa sehr verschieden. Geht es bei den Begriffen z. B. darum, dass ein begonnenes Studium auch an der Hochschule zu Ende studiert wird? Das ist bekanntlich vor allem das Kriterium der Politik. Folglich wertet die derzeitige Datenlage einen Hochschulwechsel als Abbruch, der verhindert werden müsste. Vielleicht wurde durch den Hochschulwechsel aber auch das für das Individuum richtige Studienfach gefunden.

Weitere Divergenzen ergeben sich hinsichtlich möglicher Strategien (z. B. „Verhättschelung“ vs. Autonomieförderung, Verpflichtung vs. Freiwilligkeit, Zielgruppenspezifika vs. alle), der Organisationsformen (additiv vs. integrativ) und der Zuständigkeit / Verantwortung (Individuum vs. Institution). Die Vermutung ist, dass es auch deshalb so viele Kontroversen bei den Wegen gibt, weil die Ziele nicht klar bzw. z. T. auch widersprüchlich sind.

Für die Studieneingangsphase hat sich mittlerweile ein *Set von Modellen und Unterstützungsangeboten* für Studierende herausgebildet. Diese Maßnahmen erstrecken sich auf vielfältige Themen (inhaltliche Ebene) sowie unterschiedliche Zeitpunkte und Dauer (temporale Ebene).⁶

Auf *inhaltlicher Ebene* stehen z. B. Veranstaltungen zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens, Grundtechniken fachwissenschaftlicher Inhalte, Brückenkurse zu kritischen Fächern, Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Orientierung an der Hochschule und im Studium sowie Studienorganisation im Fokus. Laut der BMBF-Projektdatenbank gibt es mehr fachübergreifende als fachbezogene Interventionen in der Studieneingangsphase. Doch wie ist das Verhältnis zwischen den Interventionsmaßnahmen auf inhaltlicher Ebene wirklich? Wird der Fokus eher auf Fach- und Methodenkompetenzen gelegt als auf Selbst- und Sozialkompetenzen? Vielmehr braucht es für einen gelingenden Kompetenzerwerb wohl eher beides. Was muss im Studieneingang an wissenschaftlichem Arbeiten und Wissenschaftsverständnis gelernt werden? Und überhaupt: Inwieweit stimmen die Angebote der Maßnahmen zum Studieneingang

6 Für Recherchen danken wir Birgitta Zylla und Friederike Schulze-Reichelt. Siehe auch die Bestandsaufnahme von Studieneingangsmaßnahmen an der Universität Potsdam von Marcel Faaß in diesem Band.

mit den Bedürfnissen der Studierenden überein? Alles Fragen, denen das StuFo-Projekt nachgeht. Die ersten qualitativen Auswertungen zur Beantwortung dieser Fragen haben dabei ergeben, dass in den Maßnahmen vorwiegend Fach- und Selbstkompetenzen adressiert werden, der Umgang mit dem soziobiografischen Hintergrund, der Vorbildung und gegenwärtigen Kontextbedingungen (z. B. Erwerbstätigkeit) spielt weniger eine Rolle. Der Umgang mit einer heterogener werdenden Studierendenschaft scheint vor allem das Nachholen „fehlender“ fachlicher Kenntnisse und effizienter Lernstrategien vorzuzusehen („Defizithypothese“).

Auf *temporaler Ebene* zeigt sich, dass an den Hochschulen verschiedene Studieneingangsmodelle praktiziert werden. Hierbei kann man zwischen drei Modellen unterscheiden:

- a) ein- oder zweisemestrige Veranstaltungen (Einzelvorhaben) innerhalb der Fachbereiche oder im Rahmen von Schlüsselqualifikationen mit Studienbeginn,
- b) zweisemestrige Orientierungsstudien vor Studienbeginn (z. B. TU München, TU Berlin) sowie
- c) Gesamtmodelle für die Studieneingangsphase (z. B. Leuphana Universität Lüneburg).

Auf den ersten Blick entsteht der Eindruck, dass die Hochschulen überwiegend Einzelmaßnahmen des „Typs a)“ entwickelt haben, z. B. eine Lehrveranstaltung zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens, und überwiegend als freiwillige, zusätzliche Veranstaltung in die Studieneingangsphase aufnehmen. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit man im Hinblick auf eine immer heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft nicht eher ein Gesamtmodell entwickeln soll(te), anstelle verschiedener Einzelvorhaben? Auf diese Weise würden auch auf inhaltlicher Ebene mehr Handlungsspielräume ermöglicht werden. Die folgenden Beispiele der Einführungswochen und der MINT-Vorkurse beschreiben daher die entwickelten Modelle des Typs b) und c).

Die meisten Hochschulen in Deutschland haben im Rahmen der *Einführungswochen zu Semesterbeginn* Veranstaltungen und Angebote entwickelt, welche die Studieneingangsphase für die Erstsemester erleichtern sollen. Dabei können sowohl fächerübergreifende als auch fachspezifische Einführungsveranstaltungen von allen Erstsemestern besucht werden, welche auf diese Weise die Möglichkeit bekommen, sich mit ihrer neuen Umgebung, den fachlichen Standards und den organisatorischen Rahmenbedingungen vertraut zu machen und erste soziale Kontakte zu knüpfen. Dazu zählen insbesondere Tutoring- und

Mentoring-Programme, ggf. für spezielle Studierendengruppen (z.B. internationale Studierende, Studierende mit beruflicher Ausbildung) welche in der Regel eine Woche vor dem offiziellen Vorlesungsbeginn anfangen. An einigen Hochschulen sind darüber hinaus sogar spezielle Einführungs- bzw. Grundlagenmodule etabliert worden, welche sich über mehrere Semester erstrecken.

Ein Beispiel für solch eine modularisierte Studieneingangsphase liefert die *Leuphana Universität Lüneburg*. Das sog. *Leuphana-Semester*, bestehend aus einer Startwoche und fünf Modulen („Wissenschaft trägt Verantwortung“, „Wissenschaft lehrt Verstehen“, „Wissenschaft nutzt Methoden I und II“ und „Wissenschaft kennt disziplinäre Grenzen“), bietet sowohl einen fächerübergreifenden als auch fachspezifischen Einstieg in Studium und Wissenschaft (vgl. Leuphana Universität Lüneburg 2016).⁷ Im Fokus dabei stehen der interdisziplinäre Kompetenzerwerb sowie der Ausbau grundlegender akademischer Schlüsselqualifikationen. Mithilfe der dafür vorgesehenen Module werden Studierende im Rahmen von Vorlesungen, (Projekt-)Seminaren und Tutorien systematisch in der ersten Phase ihres Studiums unterstützt und auf diese Weise ihre Studierfähigkeit verbessert.

Auch hat der Großteil der Hochschulen *Brücken- bzw. Vorkurse speziell im MINT-Bereich* als Angebot der Studieneingangsphase etabliert, um grundlegende Fachkompetenzen der angehenden Studierenden auszubauen. Die Länge solcher Kurse beträgt in der Regel ein bis zwei Wochen. Im Rahmen von Vorlesungen und Tutorien können der eigene Wissensstand überprüft, mögliche Wissenslücken geschlossen und für das Studium relevantes Grundlagenwissen gefestigt werden. Brückenkurse für Studienfächer außerhalb des MINT-Bereichs wie beispielsweise in den sprach-, sozial-, wirtschafts- oder geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen sind bisher eher rar.

Ein relativ breites Orientierungsangebot speziell für MINT-Interessierte bieten die *Technische Universität München* und die *Technische Universität Berlin* mit einer durchschnittlichen Dauer von zwei Semestern an. Im Rahmen des *studium naturale* als Angebot der Technischen Universität München (vgl. TU München 2016)⁸ sowie des *MINT grün* als Orientierungsprogramm der Technischen Universität Berlin (vgl. TU Berlin

7 Leuphana Universität Lüneburg (2016): Das Leuphana Semester. Gemeinsamer Einstieg in die Wissenschaft. URL: <http://www.leuphana.de/college/studienmodell/leuphana-semester.html> [Zugriff: 16.12.2016].

8 TU München (2016): *studium naturale* als Orientierungsstudium. URL: <http://studiumnaturale.wzw.tum.de/index.php?id=2> [Zugriff: 16.12.2016].

2016)⁹ können sich speziell angehende Studierende mit mathematischen, natur- und lebenswissenschaftlichen Interessen in den Disziplinen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik erproben und grundlegende fachliche Kompetenzen erwerben. Wie auch im „normalen“ Studium können in diesem Rahmen Vorlesungen, Tutorien und Seminare besucht sowie Praktika absolviert werden, um verschiedene Lerninhalte zu durchdringen, bestehendes Wissen zu erweitern sowie routinierte Arbeitsweisen zu erlernen. Neben dem fachlichen Kompetenzerwerb besteht das weitere Ziel dieser Orientierungsphase darin, die Organisation und Inhalte der entsprechenden Studiengänge kennenzulernen, die eigenen Fähigkeiten in diesen Segmenten – beispielsweise durch entsprechende Übungen, Experimente oder Laborbesuche – zu erproben und schließlich die Entscheidung für die im Anschluss getroffene Studienwahl auf Grundlage dieser erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen zu erleichtern.

Als Erweiterungen bzw. Weiterentwicklungen der Studieneingangsphase können auch die neu eingerichteten Uni-Kollegs angesehen werden, z. B. die Uni-Kollegs der Universität Hamburg oder der Universität Potsdam.¹⁰

6. These: Ist das Chaos steuerbar? Mangelnde innerhochschulische Kommunikations- und Transferprozesse beeinträchtigen die Qualität des Studieneingangs

Die Vielzahl von Studieneingangsmaßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen lassen eine Koordinierung und Steuerung wünschenswert erscheinen. Erste Ergebnisse aus Workshops mit relevanten Akteuren zeigen allerdings, dass ein nachhaltiger innerhochschulischer Transfer eher die Ausnahme ist. Selbst wenn die Maßnahmen zentral gesteuert werden, erfolgt die Umsetzung in den Fachbereichen häufig dezentral. Die ungleichmäßige Umsetzung hat dabei auch Konsequenzen auf die Kommunikation und den innerhochschulischen Transfer. Die aufgeführten Zwischenergebnisse sind Ausgangspunkt für die Durchführung der Experteninterviews an den am StuFo-Projekt beteiligten Hochschulen.

9 Vgl. URL: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/universitaetskolleg20/qpl.html> und <https://www.uni-potsdam.de/zfq/career-service-und-universitaetskolleg/universitaetskolleg.html> [Zugriff: 23.12.2016].

10 Vgl. URL: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/universitaetskolleg20/qpl.html> und <https://www.uni-potsdam.de/zfq/career-service-und-universitaetskolleg/universitaetskolleg.html> [Zugriff: 23.12.2016].

Weiter lässt sich feststellen, dass der Austausch über die Maßnahmen zum Studieneingang an den Hochschulen fast ausschließlich auf einzelnen Ebenen stattfindet, z. B. Fach-, Fakultäts- oder Hochschulebene. Erforderlich wäre jedoch ein zentraler, übergreifender Austausch, bei dem die verschiedenen Interessen berücksichtigt werden. Die relevanten Felder, die ein solcher Austausch adressieren sollte, beziehen sich sowohl auf inhaltliche als auch organisatorische Aspekte, einschließlich der Zuständigkeiten. Dies gilt insbesondere für Kombinations-/Lehramtsstudiengänge. Eine gegenseitige Unterstützung, Einbindung und Abstimmung zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren auf den verschiedenen Ebenen (Fachschaftsrat, Fach-Studienberatung, zentrale Studienberatung, zentrale Einrichtungen, Lehrende und Studierende in den jeweiligen Fächern) erfolgt derzeit noch zu wenig. Zudem fehlt ein kontinuierliches, begleitendes Beschwerde- bzw. Problemmanagement für Studierende. Auch Verknüpfungen zwischen Maßnahmen bzw. Veranstaltungen sind derzeit noch unzureichend, die Maßnahmen und Akteure stehen recht unverbunden nebeneinander.

Weiterhin kann die unzureichende Planbarkeit der Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger die Planung der notwendigen Einführungsveranstaltungen erschweren. Die Veranstaltungen variieren zwischen Fächern, Fakultäten und zentralen Einrichtungen stark: Es scheint keine festen Inhalte, Dauer oder Zeitpunkte zu geben, auch der Umfang der Veranstaltungen (bis hin zur Überfrachtung) sowie die Qualifikation/Kenntnisse der Dozierenden unterscheiden sich. Unklar ist auch, wie viele und welche Studienanfängerinnen und -anfänger die Angebote wahrnehmen: zum einen sind die Veranstaltungen nicht immer bekannt, so dass es zu Überschneidungen mit (anderen) Pflichtveranstaltungen kommen kann. Zum anderen ist Studienanfängerinnen und -anfängern der Nutzen der Veranstaltungen bzw. deren praktische Relevanz nicht immer klar, auch hier könnten die Informationen noch verbessert werden, insbesondere wenn die Veranstaltungen nicht in das Curriculum eingebunden sind. Da die Maßnahmen überwiegend additiv konzipiert sind, die Teilnahme also freiwillig ist, kann dies zu Selbstselektionsprozessen führen. Oder es können potenziell jene Studierende nicht erreicht werden, die keine zusätzlichen Veranstaltungen belegen können (familiäre Belastungen, Erwerbstätigkeit usw.).

Durch einen zentralen, übergreifenden Austausch auf allen Ebenen der Hochschule – als ersten Schritt – könnte sukzessive ein (Gesamt-) Modell zur Gestaltung der Studieneingangsphase an der jeweiligen

Hochschule entstehen. Dieses Gesamtmodell könnte auch für einen nachhaltigen innerhochschulischen Transfer förderlich sein.

**7. These: Gut gemeint ist längst nicht gut gemacht.
Über die Wirksamkeit der Eingangsmaßnahmen
für den Studienerfolg ist noch wenig bekannt**

Trotz verstärkter Forschungsaktivitäten mangelt es bisher noch an einer systematischen theoretischen und empirischen Erforschung der Studieneingangsphase und ihrer möglichen Auswirkungen. Insofern lassen sich auch kaum Ergebnisse zu den Bedingungsfaktoren von Studienerfolg in der Studieneingangsphase und/oder Wirkungsmessungen entsprechender Maßnahmen finden. Demgegenüber liegen jedoch zum Studienerfolg bereits zahlreiche Befunde vor, wenngleich es aufgrund der verschiedenen disziplinären Zugänge und Fragestellungen (bildungsökonomische, -psychologische, -soziologische und disziplinübergreifende Ansätze) nicht „die“ Definition von Studienerfolg gibt.

Studienabbruchquoten werden oft als zentraler Indikator für Studien-erfolg betrachtet. Damit folgt man der angloamerikanischen Tradition der „drop-out-Forschung“ (vgl. Spady 1970; Tinto 1975; Bean / Metzner 1985; Pascarella / Chapman 1983). Allerdings stellen Studienabbruchquoten in Deutschland aufgrund methodischer und organisatorischer Probleme (noch) keinen gut mess- und vergleichbaren Erfolgsparameter dar, da die Daten der amtlichen Statistik keine Informationen darüber enthalten, ob eine Hochschulexmatriculation aufgrund des Verlassens der Hochschule oder des Hochschulsystems erfolgt. Dennoch bietet die Studienabbruchforschung Erklärungsmodelle, die auch für die Studien-erfolgsforschung bedeutsam sind.

Neben der engen Definition von Studienerfolg, also das Erreichen eines Abschlusses, wird Erfolg im Studium in den meisten nationalen und internationalen Studien breiter gefasst und umfasst etwa die Studienzu-friedenheit, die Studiendauer, die Abschlussnote, den Berufserfolg, Kom-petenzzuwächse und Persönlichkeitsentwicklung. Auch im Rahmen des StuFo-Projekts wird Studienerfolg zum Zeitpunkt des Studieneingangs breiter gefasst und als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, dass subjektive Bewertungen wie Studienzufriedenheit, subjektiv wahrgenommener Wissens- und Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung sowie Abbruch- und Wechselneigung und objektive Kriterien, die sich insbesondere auf Noten aus Einzel- bzw. Zwischenprüfungen und

die Anzahl bestandener Prüfungen bzw. erworbener Leistungspunkte beziehen (vgl. zusammenfassend Erdmann / Mauermeister 2016, S. 6 ff).

In Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung rücken verschiedene Einflussfaktoren (unabhängige Variablen) in den Vordergrund. Ein interdisziplinäres Modell, welches soziologische und psychologische Einflussfaktoren integriert, liegt für die Studieneingangsphase noch nicht vor. Im Rahmen des StuFo-Projekts wird ein entsprechendes Modell des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase entwickelt und getestet (vgl. Abb. 3).

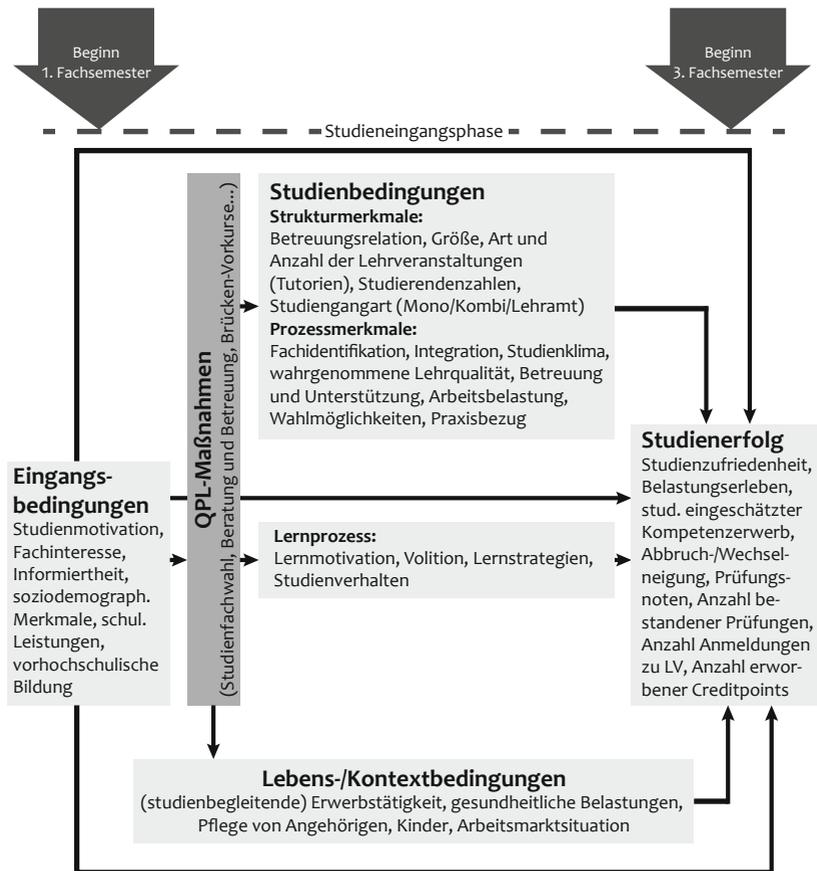


Abb. 3: Analysemodell Erfolg in der Studieneingangsphase (Eigene Darstellung)

Das Modell bildet die in der Literatur beschriebenen relevanten individuellen und strukturellen Einflussfaktoren des Studienerfolgs ab, welche die an den Hochschulen entwickelten Maßnahmen zu beeinflussen suchen (vgl. Erdmann / Mauermeister 2016, S. 6 ff). Zu diesen Faktoren gehören auf der Mikroebene die Abiturnote, das fachliche Interesse, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeitserwartung, Lernstile und -strategien sowie der Bildungshintergrund. Auf Ebene der Studienbedingungen nehmen die Lehrqualität, das Studienklima sowie die Lehrinhalte, die Studienstruktur, die Betreuungs- und Unterstützungsqualität und der Praxisbezug Einfluss auf den Studienerfolg (zu Studienbeginn).

Bisherige Untersuchungen zur Studieneingangsphase (vgl. z.B. Bargel 2015; Grützmacher / Willige 2016) heben vor allem den subjektiv eingeschätzten Nutzen der verschiedenen Studieneingangsmaßnahmen hervor. Darauf aufbauend und weiterführend geht es im StuFo-Projekt auch um belastbare Befunde zu Effekten und Wirkungen, um relevante Einflussfaktoren identifizieren zu können. Erst auf dieser Grundlage können dann fundierte Empfehlungen zur Neugestaltung der Eingangsphase und ggf. auch für ein Gesamtmodell abgeleitet werden.

Ausblick: Debatte um Studieneingang als Chance?

Zum Studieneingang ist vieles in Bewegung gekommen: neue Debatten, Konzepte, Fördermaßnahmen, Hochschulentwicklungsprozesse, Forschungen usw. Insofern spiegeln sich, wie oben gezeigt, beim Studieneingang die allgemeinen Hochschuldebatten um Studium und Lehre wider. Das könnte zugleich auch eine Chance sein. So könnten sich am Beispiel des Studieneingangs Ansätze für eine neue Lehr-Lernkultur herausbilden. Diese könnten sich dann wiederum auf das gesamte Studium erstrecken und neue interaktive Lehr-Lernformen verstärken, die der heutigen Studierendengeneration besser gerecht werden. Parallel dazu kommt es aber auch darauf an, die Aufmerksamkeit der Hochschulen stärker auf den Kompetenzerwerb im gesamten Studienverlauf zu richten und zwar i.S. eines breiten Bildungsverständnisses, was auch den politisch gebildeten Staatsbürger einschließt. Die jetzt laufenden Forschungen können dazu einen Beitrag leisten und den derzeit eher eng geführten Diskurs sinnvoll erweitern.

Literatur

- Bargel, T. (2008): Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Untersuchung für das BMBF. Berlin.
- Bargel, T. (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys. Konstanz.
- Bean, J.P./Metzner, B.S. (1985): A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. In: Review of Educational Research, Vol. 55/ No. 4, pp. 485–540.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(5), S. 41–62. URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765> [Zugriff: 19.12.2016].
- Deutscher Hochschulverband (2016): Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre. URL: https://www.hochschulverband.de/pressemitteilung.html?no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=254&cHash=9e1376edd37e19471dd2a18a2cf28f42# [Zugriff: 23.12.2016].
- Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): Studiererfolgsvorschung. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, 58, S. 1–28.
- Filipp, S.H./Aymanns, P. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Stuttgart.
- Grützmacher, J./Willege, J. (2015): Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015. Konstanz.
- Havighurst, R.J. (1972): Developmental Tasks and Education. New York.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. DZHW Forum Hochschule 4 / 2014. Hannover. URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf [Zugriff: 19.12.2016].
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, S. 417–441.
- Huber, L. (2012): Anfängen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. In: Webler, W.-D. (Hrsg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band 1: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium, S. 99–114.

- Kossack, P. u.a. (Hrsg.) (2012): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld.
- Krause, K. H. / Hartley, R. / James, R. / McInnis, C. (2005): The first year experience in Australian universities. Findings from a decade of national studies. Melbourne: University of Melbourne.
- Mauermeister, S. / Zylla, B. / Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Projekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. In: QiW 2 / 2015, S. 50–55.
- Pascarella, E. T. / Chapman, D.W. (1983): A Multiinstitutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model Of College Withdrawal. In: American Education Research Journal 20 (1), S. 87–102.
- Ramm M. / Multrus, F. / Bargel, T. / Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Schubarth, W. (2016): Studierende als Kunden. URL: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/weg-von-der-politik-hin-zum-privaten-studierende-als-kunden/14743268.html> [Zugriff: 23.12.2016].
- Schubarth, W. / Speck, K. (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten für die HRK. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbeuege.pdf [Zugriff: 23.12.2016].
- Schubarth, W. / Speck, K. / Ulbricht, J. (2016): Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-50-Praktika_im_Studium/Praktika_Fachgutachten.pdf [Zugriff: 23.12.2016].
- Spady, W. G. (1970): Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. In: Interchange. Vol. 1, pp. 64–85.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research, 45, S. 89–125.
- Webler, W.-D. (Hrsg.) (2012): Studieneingangsphase? Das BA-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase. 2 Bände. Bielefeld.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Bielefeld.

Marcel Faaß

Die Studienvor- und die Studieneingangsphase an der Universität Potsdam

Eine Bestandsaufnahme

1. Einleitung

In der Öffentlichkeit herrscht weiterhin das Bild eines traditionellen Studierenden vor – er/sie ist zwischen 19 und 24 Jahren alt, hat direkt nach dem Abitur das Studium begonnen, ist kinderlos und stammt aus Deutschland. In den letzten Jahren hat sich jedoch gezeigt, dass die Heterogenität unter Studienanfänger/-innen immer weiter zunimmt (vgl. Dräger u. a. 2014, S. 6). So hatten unter den Studienanfänger/-innen an deutschen Hochschulen 2014 bereits rund ein Fünftel einen beruflichen Abschluss vorzuweisen. Zudem steigt der Anteil der Studienanfänger/-innen ohne reguläre Hochschulzugangsberechtigung, wenn auch auf niedrigem Niveau, immer weiter an und lag im Jahr 2014 bei rund 3,5%. Eine immer größer werdende Gruppe unter den Studienanfänger/-innen in Deutschland sind internationale Studierende, deren Anteil 2014 mit 18% an den Studienanfänger/-innen gesamt einen neuen Höchststand erreicht hat (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 127 f.). Die zunehmende Heterogenität der Studienanfänger/

-innen führt zu neuen Herausforderungen für die Hochschulen mit Blick auf die Gestaltung der Studieneingangsphase. Um beispielsweise vorzeitigen Studienabbrüchen vorzubeugen, gilt es, bereits in der Studiovor- bzw. in der Studieneingangsphase mit einem gezielten Angebot die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden zu harmonisieren und den unterschiedlichen Herausforderungen der neuen heterogenen Studienanfängergruppen gerecht zu werden. Dabei wird die Studieneingangsphase auch in der wissenschaftlichen Betrachtung von immer größerer Relevanz, bestehende Studien beschäftigen sich beispielsweise mit der Wirksamkeit der Studieneingangsphase oder ihrer Beurteilung durch die Studierenden (vgl. bspw. Grützmacher / Willige 2016; Kossack 2012; Mauermeister / Zylla / Wagner 2015).

2. Vorgehen der Bestandsaufnahme

Die Bestandsaufnahme der Angebote in der Studiovor- und in der Studieneingangsphase erfolgte über eine direkte Abfrage bei den Institutionen. Die Kontaktpersonen der Institutionen wurden gebeten, alle Angebote in der Studieneingangs- und Studiovorphase in einer Excel-Tabelle zu vermerken. Gemeint waren hier Angebote (z.B. Beratungsangebote, Brückenkurse, Tutorien, Mentoringprogramme), die sich sowohl an Schüler/-innen, Studieninteressierte, Studienbewerber/-innen als auch an Studienanfänger/-innen (sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium) richten. In der per E-Mail versendeten Excel-Tabelle waren die Kategorien für die befragten Institutionen, Fakultäten und Fachschaften bereits vorgegeben, um eine Einheitlichkeit der Rückmeldungen zu gewährleisten. Die Kategorien umfassen folgende Indikatoren:

- Name des Angebots,
- Ziele des Angebots,
- Inhalt der Veranstaltung,
- Zielgruppe,
- Kapazität des Angebots,
- Angebot / Maßnahme wird angeboten durch,
- Qualifizierung der Akteure,
- Angebotstyp,
- Angebotsdauer und Angebotsfrequenz,
- Zeitpunkt des Angebots,
- Curriculare Verankerung,
- Angebot wird finanziert durch,

- Bestehende Kooperationen zu anderen Angeboten,
- Ansprechpartner/-in für das Angebot,
- Link zum Onlineauftritt der Veranstaltung,
- Sonstige Kommentare/Informationen zum Angebot.

Die E-Mails zur Bestandsaufnahme der Angebote in der Studienvor- und in der Studieneingangsphase wurden Ende Juni 2016 versandt. Die Abfrage richtete sich an die Qualitätsbeauftragten und die Koordinatoren für die Studieneingangsphase der fünf Fakultäten an der Universität Potsdam (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Philosophische Fakultät, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät, Humanwissenschaftliche Fakultät, Juristische Fakultät). Neben der Abfrage bei den Fakultäten wurden zentrale Einrichtungen der Universität angeschrieben, welche Angebote in der Studienvor- und in der Studieneingangsphase anbieten (z. B. Universitätsbibliothek, Zentrale Studienberatung, Koordinationsbüro für Chancengleichheit oder das Akademische Auslandsamt), die in Vorgesprächen mit zentralen Akteuren in der Studieneingangsphase ausgewählt wurden. Zusätzlich zur Abfrage bei den Fakultäten und den zentralen Einrichtungen wurden für die Bestandsaufnahme alle Fachschaftsräte der Universität Potsdam angeschrieben.

Es liegen Rückmeldungen von allen Fakultäten und zentralen Einrichtungen vor. Von den angeschriebenen 34 Fachschaftsräten sind zum Zeitpunkt der Drucklegung (Dezember 2016) lediglich vier Rückmeldungen eingegangen. Aufgrund des geringen Rücklaufs bei den Fachschaften wurde daher auf eine Darstellung der rückgemeldeten Angebote der Fachschaften verzichtet. Eine Validierung der Rückmeldungen erfolgte mithilfe eines Abgleichs der auf der jeweiligen Internetpräsenz der anbietenden Institutionen gelisteten Angebote sowie über eine gemeinsame Sichtung der Rückmeldungen mit dem Leiter der Zentralen Studienberatung. Prinzipiell gilt es zu beachten, dass die dargestellten Ergebnisse der Bestandsaufnahme keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da die Ergebnisse von den Rückmeldungen der angeschriebenen Einrichtungen und Fakultäten abhängen. Daher bilden die folgenden Abschnitte zu den Ergebnissen nicht eins zu eins die Realität an der Universität Potsdam ab. Aus den Darstellungen können aber in jedem Falle Tendenzen und Trends in der Studienvor- und in der Studieneingangsphase an der Universität Potsdam abgeleitet werden.

3. Ergebnisse der Bestandsaufnahme der Angebote in der Studieneingangsphase

In Abschnitt 3 zu den Ergebnissen der Bestandsaufnahme werden die Angebote nach verschiedenen Kategorien betrachtet. In Abschnitt 3.1 erfolgt eine Darstellung der Angebote nach Angebotstyp und Angebotsform (Präsenzangebot, Blended-Learning Format oder Online Formate). Abschnitt 3.2 fokussiert auf die Betrachtung der Angebotstypen nach der jeweiligen Institution, an der das Angebot durchgeführt wird. Abschnitt 3.3 beschäftigt sich mit den zu vermittelnden Inhalten der jeweiligen Angebotstypen und in Abschnitt 3.4 wird schließlich die Finanzierungsform der verschiedenen Angebotstypen betrachtet.

3.1 Angebote nach Angebotstyp und Angebotsform

Eine Betrachtung der rückgemeldeten Angebote nach *Angebotstyp* (vgl. Abbildung 1) zeigt, dass die größte Zahl der rückgemeldeten Angebote in Form von Tutorien und Übungen erfolgt (n=25). Zu beachten ist hier allerdings, dass die eigentliche Zahl der Tutorien und Übungen noch deutlich höher liegt, da Facheinführungsveranstaltungen in den einzelnen Studiengängen an den fünf Fakultäten der Universität Potsdam als jeweils eine Nennung pro Fakultät gezählt werden, auch wenn eine Einführungsveranstaltung beispielsweise mehrfach angeboten wird oder diese sich für die jeweiligen Studiengänge innerhalb der Fakultäten unterscheiden. Angebote für Schüler/-innen (dazu zählen nur Angebote, die in der Studienvorphase verortet sind) und Beratungsangebote sind mit jeweils 13 Angeboten die am zweitstärksten besetzten Kategorien. Weitere genannte Angebotstypen sind Informationsveranstaltungen (n=11), Brückenkurse bzw. propädeutische Angebote (n=9), Angebote zur Prüfungsvorbereitung/Lerngruppen (n=8) und Mentoringprogramme (n=6). Unter der Kategorie „Sonstiges“ wurden 13 Angebote subsummiert, hierunter finden sich vor allem soziale Angebote zu Studienbeginn wie zum Beispiel organisierte Kneipenabende oder Apps, die den Studieneinstieg zum Beispiel durch das Zurechtfinden auf dem Campus oder in der Stadt erleichtern sollen.

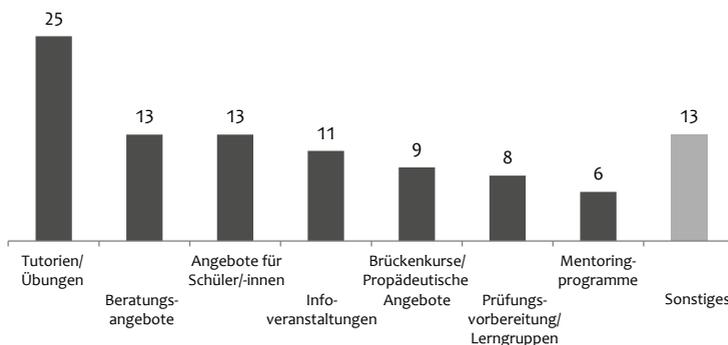


Abb. 1: Darstellung der Angebote nach Angebotstyp (N=98)

Die Betrachtung der *Angebotsform* nach Online Formaten bzw. regulären Präsenzangeboten (vgl. Abbildung 2) zeigt, dass in allen Angebotstypen reguläre Präsenzformate überwiegen. Reine Online Formate werden nur in der Angebotsform „Brückenkurse/Propädeutische Angebote“ angeboten. Blended-Learning Formate sind in den Angebotstypen „Tutorien/Übungen“, „Prüfungsvorbereitung/Arbeitsgruppen“, „Infoveranstaltungen“ und „Brückenkurse/Propädeutische Angebote“ zu finden. Zu beachten ist, dass es für eine Einordnung als Blended-Learning Format nicht ausreicht, wenn beispielsweise Kursmaterialien auf einer Onlineplattform zu finden sind. Hier muss ein ausdrückliches didaktisches Konzept vorliegen, das den Mix von Online- und Präsenzformaten explizit vorsieht.¹

1 Definition Blended-Learning: „Bei dem Ansatz der hybriden Lernarrangements geht es nicht mehr um die Überlegenheit bestimmter Medien und didaktischer Methoden, sondern um deren Kombination. Es geht also letztlich darum, die Vorteile möglicher Varianten so zu verknüpfen, dass pädagogische Ziele ebenso wie Kriterien der Effizienz so weit wie möglich erreicht werden können.“ (Kerres & Jechle, 2002, S. 281).

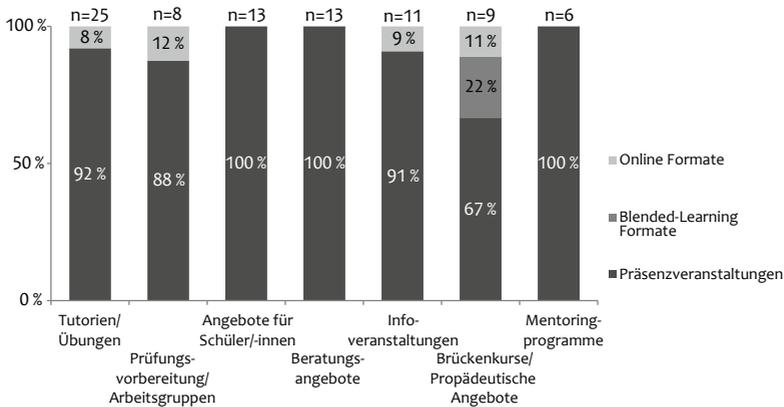


Abb. 2: Darstellung der Angebotstypen nach Angebotsform

3.2 Angebotstypen getrennt nach Fakultäten und zentralen Einrichtungen der Universität Potsdam

Die Differenzierung der Angebotstypen nach anbietender Institution (vgl. Abb. 3) zeigt eine große Varianz bei der Verteilung der anbietenden Institutionen auf die jeweiligen Angebotstypen, die sicherlich den unterschiedlichen Profilen der Fakultäten und den verschiedenen Zielgruppen und Ausrichtungen der Institutionen geschuldet ist. Beim am häufigsten vorzufindenden Angebotstyp, den „Tutorien/Übungen“, zeigt sich, dass hier Angebote von allen fünf Fakultäten sowie zusätzlich von den zentralen Einrichtungen vorliegen. Angebote zur Prüfungsvorbereitung und zum Lernen in Arbeitsgruppen gibt es lediglich an der Juristischen Fakultät. Anzunehmen ist, dass dies der zentralen Bedeutung von Prüfungen in rechtswissenschaftlichen Studiengängen geschuldet ist. „Angebote für Schüler/-innen“ und „Beratungsangebote“ werden hingegen ausschließlich von zentralen Einrichtungen veranstaltet. Hier agiert vor allem die Zentrale Studienberatung als Anbieter, sowohl wenn es um Angebote für Schüler/-innen als auch um Beratungsangebote geht. Bei den „Brückenkursen/Propädeutischen Angeboten“ ist mit 56 % der größte Anteil der Angebote an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät verortet. Dies kann dadurch begründet werden, dass es sich hier meist um Angebote handelt, die darauf abzielen, ein einheitliches Vorwissen in Mathematik herzustellen und somit die Studierfähigkeit in diesem Bereich sicherzustellen. Mentoringprogramme werden zu jeweils einem Drittel von zentralen Einrichtungen (v.a. Mentoringprogramme für ausländi-

sche Studierende und Austauschstudierende) und zum anderen Drittel von der Juristischen Fakultät angeboten. Weitere Mentoringprogramme werden an der Humanwissenschaftlichen Fakultät und an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät angeboten.

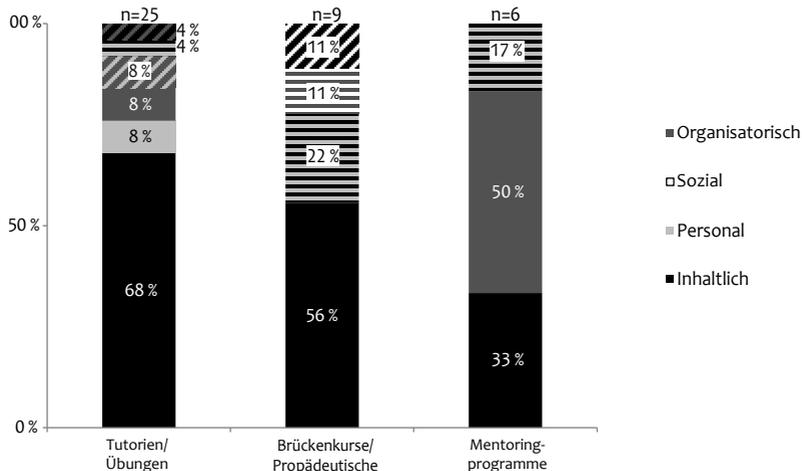


Abb. 3: Angebotstypen nach Fakultäten und zentralen Einrichtungen

3.3 Inhaltlicher Fokus der Angebote in der Studieneingangsphase

Die Betrachtung des inhaltlichen Fokus der Angebotstypen (vgl. Abb. 4), getrennt nach Angebotsform, erfolgt für die Angebotsformen „Tutorien/Übungen“, „Brückenkurse/Propädeutische Angebote“ und „Mentoringprogramme“, da diese Angebotsformen zum einen am zahlreichsten vertreten sind und zum anderen die größte inhaltliche Varianz aufweisen. Die für die inhaltliche Betrachtung der Angebote verwendeten Kategorien entstammen einer Studie von Bosse und Trautwein (2014), die mithilfe einer qualitativen Interviewstudie einen systematischen Überblick kritischer Studienanforderungen in der Studieneingangsphase herausgearbeitet haben. Abgeleitet aus den identifizierten kritischen Studienanforderungen wurden von Bosse und Trautwein vier übergeordnete Kategorien gebildet: Inhaltliche Studienanforderungen (z. B. Anforderungen bezüglich fachlicher Inhalte des Studiums oder zur wissenschaftlichen Arbeitsweise), personale Studienanforderungen (z. B. Anforderungen bezüglich des Aneignens von Lehrinhalten an Hochschulen und des Umgehens mit Prüfungssituationen), soziale Studienanforderungen (z. B.

Anforderungen bezüglich des Aufbaus von Peer-Beziehungen oder der Kommunikation mit Lehrenden) und organisatorische Studienanforderungen (z. B. Anforderungen bezüglich der Organisation des Studientags oder hinsichtlich des Zurechtfindens mit Rahmenbedingungen an der Hochschule). Diese vier genannten übergeordneten Kategorien dienen als Grundlage für die inhaltliche Betrachtung der Angebote. Mithilfe der Zielstellungen der untersuchten Angebote werden die Angebote den vier Kategorien bzw. Mischformen zwischen den Kategorien zugeordnet. In den Kategorien „Tutorien/Übungen“ und „Brückenkurse/Propädeutische Angebote“ überwiegen jeweils Angebote mit einem Fokus auf der Vermittlung von inhaltlichen Studienanforderungen, die Anteile liegen dabei bei 76 % bzw. 89 % (Mischformen mit eingerechnet). In der Kategorie „Brückenkurse/Propädeutische Angebote“ haben 22 % der Angebote zumindest teilweise soziale Studienanforderungen zum Ziel. Bei den „Mentoringprogrammen“ zielen 50 % der Angebote darauf ab, den Studierenden Kompetenzen und Wissen zu organisatorischen Studienanforderungen zu vermitteln. Rund 50 % der Angebote in der Kategorie „Mentoringprogramme“ haben zumindest zum Teil einen Fokus auf die Vermittlung von inhaltlichen Studienanforderungen.

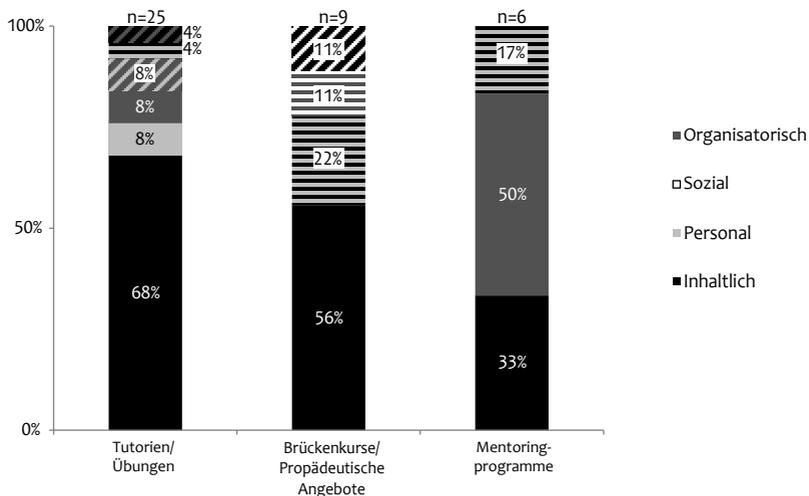


Abb. 4: Inhaltlicher Fokus der Angebote

Gerade aus hochschulpolitischer Sicht, aber auch aus Sicht der anbietenden Institutionen, ist die Frage nach der Finanzierungsform der Angebote von hoher Relevanz. Die Übersicht in Tabelle 1 weist die Finanzierungsform der Angebote getrennt nach Angebotsform aus. Bei der quantitativ am stärksten besetzten Gruppe, den „Tutorien/Übungen“, ist der Anteil der rein aus Haushaltsmitteln finanzierten Angebote mit 48 % vergleichsweise hoch, hinzu kommen noch einmal 20 % der Angebote, die durch eine Mischfinanzierung aus Haushaltsmitteln und Mitteln aus dem Hochschulpakt 3 finanziert werden. Der Anteil der drittmittelfinanzierten Angebote ist bei den „Tutorien/Übungen“ mit 28 % vergleichsweise gering. Bei den „Brückenkursen/Propädeutischen Angeboten“ (44 %) und den „Mentoringprogrammen“ (50 %) ist hingegen der Anteil der rein aus Drittmitteln finanzierten Angebote vergleichsweise hoch. Angebotsformen, die aus Landesmitteln finanziert werden, sind nur für die Angebotsformen „Tutorien/Übungen“ (4 %), „Brückenkurse/Propädeutische Angebote“ (22 %) und „Beratungsangebote“ (8 %) zu finden. Hierbei handelt es sich jeweils um Angebote für internationale Studierende oder Angebote für Geflüchtete.

In den Kategorien „Informationsveranstaltungen“ (73 %) und „Beratungsangebote“ (46 %) ist der Anteil der rein aus Haushaltsmitteln finanzierten Angebote wiederum vergleichsweise hoch. Die „Angebote für Schüler/-innen“ haben mit 38 % der Angebote hingegen einen relativen hohen Anteil rein drittmittelfinanzierter Angebote. Nimmt man die Finanzierungsform „Hochschulpakt und Drittmittel“ (15 %) hinzu, so stellen die aus Drittmitteln finanzierten Angebote mit 53 % sogar die Mehrheit der Angebote dar.

Auffallend, aber nicht unbedingt überraschend ist, dass es sich bei den Angebotsformen mit einem relativ hohen Haushaltsanteil („Tutorien/Übungen“, „Infoveranstaltungen“ und „Beratungsangebote“) um Angebotsformen handelt, die an Hochschulen zum Standard gehören und schon lange etabliert sind. Bei neuen, oftmals innovativen Angebotsformen (z.B. „Brückenkurse/Propädeutische Angebote“, „Mentoringprogramme“ oder „Angebote für Schüler/-innen“) hingegen ist der Anteil der drittmittelfinanzierten Angebote mit jeweils rund der Hälfte der Angebote recht hoch. Dies stellt beim Auslaufen von großen Förderprogrammen, wie zum Beispiel dem Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre), dessen Förderperiode bis Ende 2020 läuft, eine große Herausforderung für die Hochschulen und Institutionen der Hochschulen hinsichtlich der Verstetigung der Angebote dar.

Tab. 1: Finanzierungsform der Angebote in der Studieneingangsphase nach Angebotsform (Spaltenprozent)

Finanzierungsform	Tutorien/Übungen (n=25)	Brückenkurse/ Propädeutische Angebote (n=9)	Mentoringprogramme (n=6)	Prüfungsvorbereitung/ Arbeitsgruppen (n=8)	Infoveranstaltungen (n=11)	Angebote für Schüler/-innen (n=13)	Beratungsangebote (n=13)
Teilnehmer/-innen	0 %	11 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Haushaltsmittel	48 %	11 %	17 %	25 %	73 %	23 %	46 %
Drittmittel	28 %	44 %	50 %	0 %	0 %	38 %	23 %
Hochschulpakt	0 %	0 %	17 %	38 %	9 %	8 %	23 %
Landesmittel	4 %	22 %	0 %	0 %	0 %	0 %	8 %
Hochschulpakt und Drittmittel	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	15 %	0 %
Haushaltsmittel und Hochschulpakt	20 %	0 %	0 %	13 %	0 %	0 %	0 %
Sonstiges	0 %	11 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Keine Angabe	0 %	0 %	17 %	25 %	18 %	15 %	0 %

4. Fazit

Generell erlaubt eine Bestandsaufnahme der Angebote in der Studienstufe- und in der Studieneingangsphase Aussagen darüber, wie breit aufgestellt die Hochschulen bzw. im speziellen die Universität Potsdam in diesem Feld sind. Die Relevanz einer solchen Bestandsaufnahme liegt weniger darin Mängel oder Lücken in der Studienstufe- und in der Studieneingangsphase zu identifizieren als vielmehr darin einen Überblick über das Angebot zu erhalten, eventuelle Dopplungen aufzuzeigen und auf mögliche Synergieeffekte hinzuweisen. Daher ermöglichen die im Beitrag analysierten Kategorien der Bestandsaufnahme ein besseres Verständnis der Studienstufe- und Studieneingangsphase an der Universität Potsdam. Die Vielzahl der in der Bestandsaufnahme abgefragten, aber in diesem Beitrag nicht betrachteten weiteren Kategorien (wie z. B. Angebotsdauer und -frequenz oder die curriculare Verankerung der Angebote) lassen darüber hinaus noch Spielraum und Möglichkeiten für weitere Analysen.

Bei der Analyse der Angebotstypen zeigt sich in der Betrachtung, dass die größte Zahl an Angeboten als „Tutorium/Übung“ angeboten wird. Neue Formate wie „Mentoringprogramme“ oder „Brückenkurse/Propädeutische Angebote“ sind hingegen quantitativ noch nicht in ähnlichem Ausmaß an der Universität angekommen. Für die Angebotsformen ist festzustellen, dass der Großteil der Angebote, über alle Angebotstypen hinweg, als Präsenzveranstaltung durchgeführt wird. Lediglich für die Angebotsform „Brückenkurse/Propädeutische Angebote“ findet sich ein nennenswerter Anteil an Online- bzw. Blended-Learning Formaten, die hier rund ein Drittel aller Angebote darstellen. Hinsichtlich eines möglichen Ausbaus des Angebots an Blended-Learning Formaten bietet sich die Bestandsaufnahme als Basis für den weiteren Ausbau bzw. für das Sichtbarmachen von Synergieeffekten bei Neuentwicklungen von Angebotsformaten an. Aus der Betrachtung der Anbieter der verschiedenen Angebotstypen wird ersichtlich, dass die Angebotstypen an den Fakultäten stark den fachlichen Anforderungsprofilen und Studienanforderungen der jeweiligen Fachkulturen geschuldet sind. So sind Angebote zur Prüfungsvorbereitung und Formate zum Lernen der Zusammenarbeit in Lerngruppen, der Relevanz von Prüfungen geschuldet, an der Juristischen Fakultät am stärksten verbreitet. Brückenkurse und propädeutische Angebote finden sich hingegen vor allem an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät, bei denen es um die Herstellung der Studierfähigkeit in mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagenfächern geht sowie an den zentralen Einrichtungen, hier vor allem im Bereich von propädeutischen Angeboten für internationale Studierende. Die inhaltliche Betrachtung der Angebote zeigt, dass im Bereich der „Tutorien/Übungen“ mehr als zwei Drittel der Angebote die Vermittlung von inhaltlichen Studienanforderungen zum Ziel hat. Bei den „Brückenkursen/Propädeutischen Angeboten“ zielen ebenfalls mehr als die Hälfte der Angebote auf die Vermittlung von inhaltlichen Studienanforderungen ab, hier handelt es sich vor allem um Brückenkurse an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät. Bei den „Brückenkursen/Propädeutischen Angeboten“ gibt es zudem noch Angebote, die auch auf die Vermittlung von sozialen Studienanforderungen fokussieren, dabei handelt es sich um Angebote, die auf die Einfindung internationaler Studierender an der Universität Potsdam abzielen.

Ein interessanter Aspekt der Bestandsaufnahme, mit Hinblick auf die Fragestellung des Beitrags, welche Herausforderungen sich für die Hochschule hinsichtlich der Angebote in der Studieneingangsphase stellen, ist die Finanzierungsform der Angebote. Hier zeigt sich, dass der Anteil der aus Drittmitteln finanzierten Angebote, vor allem bei innovativen,

neuen Formaten in den „Brückenkursen/Propädeutischen Angeboten“ und in den „Mentoringprogrammen“ mit rund der Hälfte der Angebote relativ hoch ist. Die Herausforderung für die Hochschulen und im speziellen für die Universität Potsdam wird darin liegen, beim Auslaufen großer Förderprogramme wie dem Qualitätspakt Lehre für die Verstetigung von drittmittelgeförderten Angeboten zu sorgen. Hierbei wird es von großer Wichtigkeit sein, evidenzbasiert die Qualität und Wirkungen der Angebote zu analysieren, um eine wissenschaftliche Grundlage für die Entscheidung vorzuhalten, welche Angebote der anbietenden Institutionen aus Haushaltsmitteln verstetigt werden sollen. Eine weitere Herausforderung für die Hochschulen besteht darin, die große Zahl der existierenden Angebote für Studienanfänger/-innen transparent und sichtbar zu machen, um diesen einen möglichst reibungslosen Übergang in das Studium zu ermöglichen. Ein Ansatz ist hier die neugeschaffene Struktur des Universitätskollegs, welche sich unter anderem die Sichtbarmachung aller Angebote für Studierende zum Ziel gesetzt hat.

Die im Rahmen der Evaluation des Universitätskollegs durchgeführte Bestandsaufnahme aller Angebote in der Studienvor- und in der Studieneingangsphase soll in regelmäßigen Abständen wiederholt werden, um die Entwicklungen der Angebote abbilden zu können und eine Grundlage für die Weiterentwicklung des Angebots durch die Akteure in der Studieneingangsphase zu legen. Hier spielt das Universitätskolleg ebenfalls eine zentrale Rolle, da dieses eine koordinierende Rolle bei der weiteren Entwicklung der Studieneingangsphase an der Universität Potsdam einnehmen wird.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), Jg. 9 / Nr. 5 (Dezember 2014), S. 41–62.
- Dräger, J./Ziegele, F./Thiemann, J./Müller, U./Rischke, M./Khodaei, S. (2014): Hochschulbildung wird zum Normalfall – Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Gütersloh.
- Grütmacher, J./Willige, J. (2016): Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015. DZHW Projektbericht.
- Kerres, M./Jechle, T. (2002): Didaktische Konzeption des Telelernens. In: Issing L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis Weinheim: PVU, S. 266–281.
- Kossack, P. (2012): Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In: Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hrsg.) (2012): Die Studieneingangsphase. Bielefeld, S. 91–102.
- Mauermeister, S./Zylla, B./Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Verbundprojekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), Jg. 9, H. 2, S. 50–55.

Saskia Niproschke / Birgitta Zylla

Generation Y: Vom Hörsaal in das Berufsleben Problemstellungen für die Hochschule und den Arbeitsmarkt

1. Kennzeichen der und Kontroversen um die Generation Y

Gemeinsam erlebte Erfahrungen in der Zeit der Jugendphase schweißen eine Gruppe Gleichaltriger zu einer Generation zusammen (vgl. Hurrelmann / Albrecht 2014). Von daher können einer Generation gemeinsame Werte zugeschrieben werden, auch wenn die „Generation“ ein geschaffenes Konstrukt von Soziologen, Historikern und Journalisten ist (vgl. ebd.). Die unterschiedlichen Zuschreibungen, die den jeweiligen Generationen dabei gemacht werden, spiegeln die Veränderungen in der Gesellschaft wider, z.B. Wohlstandswachstum, gestiegene Terrorgefahr, Wirtschafts- und Finanzkrise. Auf die „skeptische Generation“ der 1950er, der politischen 1968er-Generation, der „hedonistischen Generation“ der 1980/90er folgt seit Ende der 1990er-Jahre die Ernsthaftigkeit einer „pragmatischen Generation“, die sich v.a. für sich und ihr unmittelbares Lebensumfeld interessiert bzw. engagiert (vgl. Tab. 1; Shell Deutschland 2015).

Tab. 1: Die sechs Generationen der Nachkriegszeit (nach Hurrelmann / Albrecht 2014, S. 17; Alexy 2015, S. 57)

Bezeichnung Heutiges Lebensalter	Geburtsjahre	Zeit der Jugendphase	Zeithistorische Bedingungen
Skeptische Generation 75 bis 90 Jahre	1925 bis 1940	1940 bis 1955	Nachkriegszeit, Zeit des Aufbruchs (Wirtschaftswunder), Beginn des Kalten Krieges
68er Generation 60 bis 75 Jahre	1940 bis 1955	1955 bis 1970	„68er“ mit Auflehnung gegen Alt-Nazi-Autori- täten, Ausbrechen aus Konventionen
Babyboomer 45 bis 60 Jahre	1955 bis 1970	1970 bis 1985	Öl-Schock (Grenzen des Wachstums), Friedens-/ Ökologiebewegung, Herbst 1977
Generation X 30 bis 45 Jahre	1970 bis 1985	1985 bis 2000	Kohl-Ära, Neo-Libera- lismus, unbekannt hohe Arbeitslosigkeit, Wiedervereinigung
Generation Y 15 bis 30 Jahre	1985 bis 2000	2000 bis 2015	Zusammenbruch Ost- block, technologische Entwicklungen und Globalisierung
Generation Z (?) 0 bis 15 Jahre	2000 bis 2015	ab 2015	Einführung Euro, internationaler Terrorismus, Weltwirtschaftskrise, G8, Social Media

Wissenschaft und Journalismus sind besonders „ehrgeizig“, jeder (jungen) Generation eine offenkundige und unverwechselbare Einstellung zuzuordnen. Insbesondere die Generation Y, d. h. diejenigen, die zwischen 1985 und 2000 geboren sind, bestimmt seit geraumer Zeit die Diskurse in der Öffentlichkeit. Selten wurde so umfangreich über eine Generation und deren Kennzeichen, Unterschiede sowie Auswirkungen auf verschiedene Lebensbereiche diskutiert. Beinahe beiläufig hinterfragen und reformieren die Ypsiloner – wie keine Generation zuvor – feste Grundsätze verschiedener Lebensbereiche, z. B. Familie, Arbeit und Freizeit und präsentieren damit eine junge Generation des Aufbruchs bzw. Umbruchs. Die Meinungen zu den Ypsilonern und ihrer Lebensführung gehen auseinander: Die einen beschreiben diese Generation als faul, selbstsüchtig und

desorientiert (vgl. Ewinger / Ternès / Koerbel / Towers 2016). Fürg (2014) geht sogar so weit, dass er die Ypsiloner als „Klonkrieger ohne Persönlichkeit“ bezeichnet, die angepasst und gleichartig wären. Hurrelmann und Albrecht (2014) bewerten die heute zwischen ca. 15 und 30 Jahre alten Mitglieder dieser Generation hingegen positiver als „heimliche Revolutionäre“, weil sie sich anpassen und die Gesellschaft mit ihren Vorstellungen von einem ausbalancierten Leben zwischen Beruf und Privatem von innen heraus nachhaltig verändern würden (vgl. Hurrelmann / Albrecht 2014). Sie werden bspw. als experimentierfreudiger beschrieben, die zupacken, umkrepeln und neue Horizonte erschließen wollen (vgl. z. B. Moskaliuk 2016). Nicht selten wird ihnen damit eine ungewollte Naivität unterstellt. Mit der Generation Y sind jedoch i. d. R. immer die besser Qualifizierten gemeint, also Kinder aus Haushalten mit höherer Bildung (vgl. Kopf 2015). Die „andere Seite“ dieser Generation, d. h. die schwächer Qualifizierten, wird aus den generationsspezifischen Zuschreibungen weitestgehend ausgeklammert (vgl. z. B. Hurrelmann / Albrecht 2014; Kopf 2015; Shell Deutschland 2015). Bestätigung findet diese Tatsache auch durch die Ergebnisse der Vermächtnis-Studie, einer repräsentativen querschnittlichen Generationenbefragung von DIE ZEIT, infas und WZB (vgl. Novotny / Blicke / Stahnke / Venohr 2016). Auf unterprivilegierte, weniger gut ausgebildete Angehörige der Generation treffen viele Fragen und Probleme nicht zu, z. B. hinsichtlich der Planbarkeit von Ausbildung, Beruf, Familie und Freizeit. Von daher müssen die Lebens- und Problemlagen der sozial Benachteiligten mit geringen Bildungs- und Aufstiegschancen in der Generationenendebatte besondere Beachtung erfahren. Deshalb dürfen die Kennzeichen der Generation nicht unüberlegt übertragen und verallgemeinert werden.

Mit den weltweiten Problemen, Krisen und gesellschaftlichen Umbrüchen wissen die Ypsiloner bewusst umzugehen: Eine eigensinnige Mischung aus Trotz, Pragmatismus, Selbstbezug, Kosten-Nutzen-Denken sowie verhaltenem Optimismus ist ihre Waffe gegen die strukturelle Unsicherheit (vgl. Hurrelmann / Albrecht 2014). Daher wird die Generation Y oft auch als „pragmatische Generation“ bezeichnet, da sie gegebene Bedingungen praktisch neu ausfüllt. Einerseits sind ihnen Ordnung, Tradition sowie politisches und ökologisches Engagement bedeutsam. Andererseits wollen sich die Ypsiloner aber zunehmend nicht mehr zwischen Idealismus und Materialismus entscheiden. Vielmehr wollen sie Werte aller Art kombinieren. Sie leben ein Werte-Patchwork, welches verschiedene Sehnsüchte, aber auch Ängste kombiniert, z. B. etwas ansparen und sich gelegentlich etwas leisten oder Job und Familie unter

einen Hut bekommen zu wollen. Für die Ypsiloner ist die Vereinbarkeit dieser z. T. gegenteiligen Werte kein unüberwindbarer Widerspruch (vgl. Calmbach/Borgstedt/Borchard/Thomas/Flaig 2016). Als Folge der Vielfalt an Möglichkeiten zur Lebensgestaltung auf privater und beruflicher Ebene sowie weltweiten Probleme in der Gesellschaft zeigt sich der Ypsiloner als Egotaktiker, indem er möglichst das Beste für sich herausarbeitet und viele Optionen offenhält. In diesem Sinne hat die Bezeichnung „Generation von Egotaktikern“ als neuer Sozialcharakter durchaus Berechtigung (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014; Shell Deutschland 2015). Eine egotaktische Grundeinstellung, die die Umwelt nach eigenen Interessen sondiert und entsprechende Anpassungs- und Bewältigungsstrategien entwickelt, ist die radikale Antwort auf ein Leben in unsicheren Zeiten. Diese Handlungsweise setzt aber eines voraus: Der Ypsiloner weiß genau, was er will und worauf er hinarbeitet. Aufgrund der Vielzahl an Möglichkeiten zur Lebensgestaltung im Beruflichen und Privaten sowie damit einhergehenden Unsicherheiten bereitet ihm jedoch genau dieses Festlegen Schwierigkeiten (vgl. Ewinger u. a. 2016). In diesem Kontext wird die Generation Y auch häufig „Generation Maybe“ genannt (vgl. Jerges 2014).

Doch wie zeigt sich die Generation Y nun wirklich? Welche Einstellungen haben und welche Ansprüche stellen sie? Neuere Debatten zur Generation Y setzen sich vermehrt mit Bildungsaspirationen, dem Übergang zum Arbeitsmarkt und der Erwerbstätigkeit sowie damit verbundenen Einstellungen und Erwartungen der Ypsiloner auseinander. Denn mittlerweile befinden sich viele von ihnen in der Ausbildung oder im Erwerbsleben. Unseren Recherchen zufolge existieren bislang nur wenige Untersuchungen, die empirisch gesicherte Erkenntnisse zu diesen Fragestellungen zulassen, wodurch vorwiegend normative Zuschreibungen gemacht werden können. Im folgenden Beitrag sollen die bisherigen Erkenntnisse zur Generation Y an Hochschulen und auf dem Arbeitsmarkt zusammengefasst und Problemstellungen für beide Bereiche abgeleitet werden.

2. Generation Y in der Hochschule und auf dem Arbeitsmarkt

Die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen ist die wichtigste Kraft der Ypsiloner: Keine Generation hat bisher so viel in Bildung investiert (vgl. Hurrelmann / Albrecht 2014). Demzufolge sind die Angehörigen der Generation Y vergleichsweise gut ausgebildet. Lernen endet für die Mehrheit der Ypsiloner nicht nach der Schule, Ausbildung oder dem Studium. Vielmehr qualifizieren sie sich fortlaufend weiter. (Aus-)Bildung und späterer beruflicher Erfolg sind bei ihnen enorm mit der eigenen Leistung verbunden, d. h. die individuelle Leistung stellt die Basis und den Garanten für Erfolg im beruflichen Leben dar (vgl. Schmidt-Hertha 2015).

2.1 Generation Y in der Hochschule

Die pragmatische Haltung, die den Ypsilonern nachgesagt wird (vgl. Abschnitt 1), zeigt sich den bisherigen Untersuchungen zufolge im Rahmen ihrer Hochschulausbildung in unterschiedlicher Art und Weise. Die wenigen empirischen Befunde weisen darauf hin, dass das Profil der Ypsiloner als Studierende an der Hochschule mit besonderen Wertveränderungen einhergeht. Einerseits sind ein gewandeltes Interesse an Politik und mangelnde politische Teilhabe festzustellen. Andererseits ist damit auch der Studien- und Seminaralltag gemeint, in dem sich die zugewiesene Ypsiloner-Haltung widerspiegelt. Im Folgenden geht es insbesondere um offene Fragen, wie etwa: Wie präsentiert sich die heutige Studierendengeneration an den Hochschulen? Welche Ansprüche stellen die Ypsiloner an die Hochschule und wie realistisch sind damit einhergehende Eindrücke? Welche Folgerungen ergeben sich dabei für die Hochschulen?

(In-)Aktive Ypsiloner: Unpolitisch, aber interessiert?!

Entgegen der „68er“-Studentengeneration, die z. B. gegen starre Strukturen und Kriege protestierte und für Gleichberechtigung kämpfte, wird den Ypsilonern eine eher unpolitische, gleichgültige Haltung zugeschrieben (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014). Die Befunde des 12. Studierenden-survey machen darauf aufmerksam, dass die Zahl politisch engagierter junger Heranwachsender an den Hochschulen abnimmt und die Studierenden zur Apathie und Passivität neigen (vgl. Ramm / Multrus / Bargel / Schmidt 2014). So diagnostiziert die Jugend- und Studierendenforschung

aufgrund des sinkenden Interesses an Hochschul- und Studierendenpolitik seit Anfang der 1990er Jahre einen Wertewandel (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse unterscheiden sich zwischen Fachhochschulen und Universitäten kaum. Ein gewisses Interesse besteht jedoch in der Gremienarbeit bei den Fachschaften. Der Anteil derer, der sich jedoch aktiv beteiligt und sich für die Interessen der Studierenden einsetzt, ist marginal (vgl. ebd.). Woraus begründet sich dieser Wandel? Diese Frage ist aufgrund der geringen Anzahl an gesicherten Erkenntnissen nicht ohne weiteres zu beantworten. Ein Versuch, diese Beobachtung zu stützen, begründet sich in der Annahme, dass das Politikverständnis der Generation Y ein anderes als das vorheriger Generationen ist und nicht mit reiner Parteipolitik in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Florin 2015). Zwei Fachschaftsvertreter vom Institut für Politische Wissenschaft der Universität Bonn haben in diesem Kontext folgendes geäußert: „Auch wir interessieren uns dafür, wie man Politik verstehen und gerechter machen kann. [...] Wir sind nicht unpolitisch, wir sind frustriert von der angeblichen Alternativlosigkeit, die auf Aussichtslosigkeit hinausläuft.“ (ebd., S. 61). Womöglich liegt genau hier der Ursprung für ihre pragmatische und egotaktische Haltung. Dass freiwillige Partizipation und Aktivitäten in der studentischen Selbstverwaltung sowie das Interesse für hochschulpolitische Fragen abnehmen, scheint unbestritten. Doch eine negative Zuschreibung der vermeintlich inaktiven Haltung der Ypsiloner allein wäre unzureichend. Zukünftige Forschung ist angehalten zu hinterfragen, inwiefern sich das Politikverständnis der jungen Generation verändert hat und welche Erwartungen mit Politik verbunden werden, um gezielter zu fördern statt zu kritisieren.

Das egotaktische-vielleicht-Verhalten: Strategie durch Verunsicherung?

Dem Ypsiloner wird nachgesagt, er wüsste manchmal nicht genau, was er will und worauf er hinarbeitet. Dies wird aus Sicht der Kritiker und Forschung darin begründet, dass es einfach zu viele Möglichkeiten in der Multi-Optionsgesellschaft gibt, die bei den jungen Heranwachsenden eigentlich Interessen fördern und Selbstverwirklichung stützen sollen (vgl. Abschnitt 1). Der aktuelle Studierenden survey berichtet allerdings davon, dass es bereits bei der Wahl des Studienfaches nicht mehr allein um die Verwirklichung der individuellen Interessen geht, sondern um das Fach, welches einen gesicherten Arbeitsplatz und ein gesichertes Einkommen versprechen könnte (vgl. Ramm u. a. 2014). Die Motive der Studienfachwahl deuten ebenfalls auf ein egotaktisches Studierenden-

verhalten hin, welches die Unsicherheiten vor der Zukunft mit strategischem Verhalten auszubalancieren versucht. Neben diesen gesicherten Erkenntnissen hört man Dozierende manchmal Sätze ihrer Studierenden zitieren wie „Seminar am Montag um 8 Uhr – ohne mich!“, „Wie sehen eigentlich die Prüfungsleistungen in Ihrem Seminar aus?“ oder „Wir sollen mehr als einen Text pro Woche für Ihr Seminar lesen? Das schaffe ich nicht!“ Man könnte insgesamt den Eindruck bekommen, dass für die finale Seminarbelegung lediglich folgende Kriterien zählen: die Seminarzeit und das Verhältnis der Leistungspunkte zu den Seminaranforderungen. Ein inhaltliches Interesse am Seminarthema könnte demgemäß bei der Auswahl der Veranstaltungen nur eine entfernte Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund scheint das Kosten-Nutzen-Kalkül, welches unsere Gesellschaft bestimmt, somit auch in den Hochschulen als Studienstrategie Einzug gehalten zu haben. Gleichzeitig ist eine Demotivation der Lehrenden an den Hochschulen nicht auszuschließen. Doch diese kausalen Zusammenhänge speisen sich aus alltäglichen Beobachtungen oder medial suggerierten Annahmen, bei denen wir Gefahr laufen, sie zu verallgemeinern und als Wahrheit anzusehen. Selbst wenn o. g. Einzelaussagen Alltagserfahrung sind, müssen sie vor dem Hintergrund empirischer Erkenntnisse differenzierter betrachtet und ergründet werden. So gibt es bspw. Hinweise dafür, dass die Stoffmenge im Studium, die Angst vor Erwerbslosigkeit, der hohe zeitliche Aufwand, Prüfungsdruck und berufliche Tätigkeiten neben dem Studium zur eigenen Finanzierung mit einer hohen Belastung einhergehen (vgl. ebd.). Dies kann sowohl Auswirkungen auf das Studierendenverhalten haben als auch ein Abwägen zwischen Kosten und Nutzen bedingen. Es bleibt ratsam, weitere Forschung zu veranlassen, welche die Erwartungen und Bedürfnisse der heutigen Studierenden sowie die Rolle der Hochschule in Zeiten der Generation Y untersucht.

Die Rolle der Hochschullehrenden: diffuse Erwartungshaltungen?

„Sie geben das Modell vor, nach dem die Generation Y ihr Leben lang lernen will: Ergebnisorientiert, spielerisch und mit regelmäßigen Rückmeldungen zum erreichten Stand, gezielten neuen Hinweisen und Ermutigungen und schließlich klaren Erfolgserlebnissen“ (Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 223 f.). Diese individualistische Haltung der heutigen Studierendengeneration würde implizieren, dass Hochschuldozierende zukünftig noch stärker individuell auf die Bedürfnisse, Belange und Befindlichkeiten ihrer Ypsiloner eingehen. Offenbar benötigen die Ypsi-

loner-Studierenden vermehrt persönliche Unterstützungsangebote, die Orientierung und ein Sicherheitsgefühl, d. h. gut zu sein und nichts falsch zu machen, geben. Allerdings, so zeigen es Befunde des aktuellen Studierenden-surveys, ist die Inanspruchnahme von Beratung und Betreuung der Dozierenden (face to face in der Sprechstunde oder per E-Mail) rückläufig (vgl. Ramm u. a. 2014). Dies verwundert angesichts der doch positiven Effekte, die damit einhergehen: Studierende werden bspw. nicht nur Sorgen und Unsicherheiten genommen, Zuversicht für die Studiensituation gegeben, sondern auch das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden kann durch die Nutzung der Beratungsmöglichkeiten wachsen. Vor diesem Hintergrund steht der Wunsch der Studierenden nach stärkerer individueller Betreuung und Beratung (vgl. Hurrelmann / Albrecht 2014) im Widerspruch zu der empirischen Befundlage. Solche Angebote bringen nicht nur positive Effekte für die Studierenden mit sich, sondern auch Raum für den Austausch. Dennoch scheuen die Studierenden die Nähe zu den Dozierenden, wodurch die Erwartungen an die Hochschullehrenden unklar bleiben. Mögliche Erklärungen können neben dem Autoritätsproblem der Dozierenden in privaten Bereichen (z. B. Freunde, Eltern) zu finden sein, welche Zugehörigkeit und Sicherheit vermitteln (vgl. Ramm u. a. 2014). Vermuten ließe sich daher, dass Studierende Anerkennung und Befriedigung zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins ggf. vermehrt in ihrem näheren Umfeld suchen, als dieses in eher anonymen Hochschulkontexten möglich wäre. Um Empfehlungen für die Hochschulen im didaktischen und organisatorischen Bereich ableiten sowie die unklaren Erwartungshaltungen an die Dozierenden aufschlüsseln zu können, ist es von besonderem Interesse für weitere Forschung, Ursachen für dieses ambivalente Verhalten zu ergründen und die Rolle der Hochschullehrenden bei der Selbstverwirklichung ihrer Studierenden zu klären.

Emotionale und finanzielle Abhängigkeit zu den oder durch die Eltern?

Die Ypsiloner suchen wieder vermehrt die Nähe zu ihren Eltern und beziehen diese in Entscheidungen ein, ganz anders als die Generation vor ihr. Sie wollen viele Dinge anders machen als ihre Eltern und haben andere Einstellungen bzw. Vorstellungen (vgl. Abschnitt 1). Nichtsdestotrotz leben sie i. d. R. ohne (größere) Konflikte und Distanzierung zu ihren Eltern (vgl. Hurrelmann / Albrecht 2014). Vielmehr wird den Eltern eine hohe Stellung zugesprochen, indem die Ypsiloner diese vermehrt in die unterschiedlichen Phasen des Studiums einbeziehen (vgl. ebd.): Eltern

werden z.B. bei der Wahl für ein Studienfach, des Hochschulstandorts, des Wohnorts, emotionale Unterstützung in schwierigen Situationen während des Studiums o.ä. um Rat gebeten. Die Einbeziehung der Eltern in Entscheidungsfragen lässt sich womöglich auch daraus begründen, dass ein großer Teil der heutigen Studierenden von ihren Eltern finanziell abhängig ist (vgl. Ramm u. a. 2014). Sie finanzieren meistens die gesamte Studienzeit zu einem Teil oder sogar vollständig. Womöglich ergibt sich daraus auch eine emotionale Abhängigkeit. Diese Annahme könnte auch die Vermutung stützen, dass die Studierenden sich „verpflichtet“ fühlen, ihre Eltern in Entscheidungen des Studiums mit einzu beziehen, da sie von ihnen immerhin über mehrere Jahre sowohl finanziell als auch emotional unterstützt werden. Viele dieser Eltern haben selbst einen akademischen Hintergrund. Meist, so interpretieren Ramm u. a. (2014), bleibt den jungen Erwachsenen kaum eine andere Möglichkeit, als zu studieren. Anzunehmen ist deshalb, dass die Ypsiloner den Erwartungen ihrer Eltern gerecht werden wollen, wodurch die enge Bindung verstärkt wird. Gleichzeitig suggerieren mediale Berichterstattungen und zahlreiche populärwissenschaftliche Literatur ein Elternbild, Kinder bis ins Erwachsenenleben unterstützend begleiten zu müssen. Hiermit sind so genannte Helikopter-Eltern gemeint, die ihren erwachsenen Kindern die Autonomie und Selbstbestimmtheit abnehmen. Auch hier erschwert der Mangel an wissenschaftlichen Erkenntnissen die Aufklärung über die Rolle der Eltern für das Studium ihrer Kinder. Daher gibt es bislang kaum verlässliche Aussagen darüber, inwiefern Eltern die Selbstverwirklichung der jungen Erwachsenen stützen oder hindern. Weitere Forschung ist demzufolge bedeutsam.

Mögliche Folgerungen für die Hochschule

Bei all der Kritik, die häufig über die Haltung der Generation Y geäußert wird, sollte aber auch das Verständnis, warum die Ypsiloner sind wie sie sind, gefördert werden. Zunächst ist hier zu betonen, dass die Entwicklung der Studierenden aus Sicht der Hochschulsozialisation von einer Vielzahl von Faktoren abhängig ist. Beispielsweise haben sich die *Rahmenbedingungen des Studiums* drastisch verändert: Durch die Hochschulbildungsexpansion wird Studieren quasi Normalität, jedoch wird die Finanzierung der Hochschulen diesem Ansturm nur geringfügig angepasst. Doch auch die *Heterogenität* unter den Studierenden ist angestiegen: Die Studienanfängerinnen und -anfänger kommen mit immer unterschiedlicheren Studienvoraussetzungen an die Hochschule, z.B. Abitur vs. kein

Abitur; Studieren mit Kind vs. Studieren ohne Kind; soziobiografischer Hintergrund o. ä. Auch die Hochschulen müssen diese Gegebenheiten berücksichtigen und ggf. durch gezielte Maßnahmen reagieren.

Zudem wurde den Ypsilonern äußerst intensiv die Botschaft vermittelt, dass sie allein für ihre berufliche und bildungsbezogene Zukunft verantwortlich sind (vgl. Schmidt-Hertha 2015). Doch genau das setzt viele Angehörige dieser Generation unter Druck: Die Ypsiloner-Studierenden setze es speziell unter Leistungsdruck, denn jede Note würde für den Abschluss zählen und nur dieser würde einen (anerkannten) Platz in der Gesellschaft ermöglichen. Der Bildungsabschluss und insbesondere die Abschlussnote gewinnen somit mehr und mehr an Bedeutung. Die Ypsiloner wissen, dass ein hoher Bildungsabschluss für sie mit einer beruflichen und privaten Verwirklichung in einem engen Verhältnis, z. T. sogar in Wechselbeziehung steht (vgl. Shell Deutschland 2015). Infolgedessen wird das Hochschulstudium auch vermehrt als „Königsweg“ angesehen, hingegen verliert die berufliche Ausbildung an Stellenwert (vgl. ebd.). Beispielsweise ergibt sich daraus auch eine Überforderung und Angst, dass etwas im Leben verpasst oder womöglich ein falscher Weg eingeschlagen wird (vgl. Moskaliuk 2016). Dadurch kommt die pragmatische Haltung der Ypsiloner im Studienalltag zum Tragen. In dem stets gut betitelten Pragmatismus der Ypsiloner steckt offenbar auch Resignation (vgl. Florin 2015). Aus diesem Grund ist es den Hochschulen und ihren Akteuren anzuraten, das Studierendenverhalten differenzierter zu betrachten und sich darüber bewusst zu werden, dass die meisten ihrer Ypsiloner infolge einer unsichereren Zukunft ein egotaktisches Verhalten vorziehen. Dafür braucht es Forschung und gesicherte Erkenntnisse.

2.2 Generation Y auf dem Arbeitsmarkt

„Generation Y krepelt Arbeitsmarkt um –
Spaß, Selbstverwirklichung und Yoga“
(tagesschau.de vom 22.10.2015)

Überspitzt fasst das Zitat die Diskussionen um die Generation Y auf dem Arbeitsmarkt zusammen. Kritiker bezeichnen es als Schubladendenken, das die Ypsiloner zu Unrecht mit Vorurteilen belastet. Und dennoch wird hier eine Paradoxie deutlich, welche die mittlerweile Erwerbsfähigen immer im Spagat zwischen Naivität und Wirklichkeit beschreibt. Sprechen wir von der Generation Y auf dem Arbeitsmarkt, so bekommt der Begriff Work-Life-Balance in diesem Zusammenhang augenscheinlich eine be-

sondere Bedeutung. Die Ypsiloner seien egozentrisch und gleichzeitig individuell, selbstbewusst, karriereorientiert, wollen sich weiterentwickeln, aber wohl nicht um jeden Preis. Sie würden Sinn in dem suchen, was sie tun und tun werden und würden ihr Arbeits- und Privatleben bestenfalls miteinander in Einklang bringen wollen (vgl. Abschnitt 1). Damit einhergehend bestehe die Aufforderung, dass potenzielle Arbeitgeber auf die Ansprüche der Ypsiloner eingehen sollten, um für die aktuelle und zukünftige Zielgruppe attraktiv zu sein, Änderungen und Anreizsysteme in den Unternehmen zu schaffen und Herausforderungen für die Unternehmen im Hinblick auf die Generation Y zu thematisieren. Sind diese Vorstellungen nun utopisch oder realistisch? Revolutionieren die Ypsiloner den Arbeitsmarkt oder passen sie sich den Gegebenheiten an? Welche Folgerungen ergeben sich dabei für die Arbeitgeber von heute?

Gefühlvolle Ypsiloner? Die Suche nach Sinn und Zufriedenheit am Arbeitsplatz

„Gleich unser erster Angstmacher, die Arbeit, spaltet uns in zwei Gruppen. Wir sind entweder permanent geburnoutet. Oder lethargisch. Wir sind getrieben. Oder gelähmt. Wir geben alles. Oder gar nichts.“ (Pauer 2012, S. 25) Nina Pauer, Autorin der ZEIT, beschreibt auf eine nahe, amüsante und doch ergreifende Weise, wie die Generation Y zu ticken scheint, welche Sorgen und Ängste sie im Erwachsenwerden und mit dem Eintritt ins Erwerbsleben begleiten und welche Wünsche und Ziele sie sich setzt. Schwarz-Weiß-Denken, so könnte man meinen, beschreibt die Generation Y in ihren Entscheidungen – es gibt nur ein Entweder-Oder. Und doch zeigt sich an dieser Stelle, wie emotional die Ypsiloner ihren Entscheidungen entgegentreten. Von Sorgen und Ängsten, Befürchtungen, aber auch Spaß und Freude ist die Rede, wenn es um die Einordnung der Ypsiloner und ihrer Erwartungen geht. Sie sind bereit, für ihren Beruf alles zu geben, wenn darin Selbstverwirklichung, Sinn und genügend Zeit für Familie, Freunde und Freizeit möglich sind (u.a. Bund 2013; Hurrelmann / Albrecht 2014). Ypsiloner streben nach „Glück statt Geld, Freizeit statt Karriere, Privatleben statt Macht“ (Pauer 2012, S. 42). Der Job dient immer weniger ausschließlich zur Sicherung des Lebensunterhaltes. Zudem ist „Karriere machen“ kein Indikator mehr für ein erfolgreiches Leben. Stattdessen ist es der Generation Y wichtiger, einer sinnvollen und interessanten Tätigkeit nachzugehen, für die eigene Arbeit wertgeschätzt zu werden sowie Privatleben und Beruf miteinander zu verzahnen (vgl. Moskaliuk 2016; Signium International 2013). Das

soll keineswegs implizieren, dass die Ypsiloner keine Karriere machen wollen: Sie haben sehr wohl Karriereambitionen und eine ausgeprägte Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung (vgl. ebd.). Im Vordergrund stehen allerdings andere Werte, welche die persönliche Zufriedenheit steigern und mit dem Beruf eine harmonische Einheit bilden sollen (vgl. Signium International 2013). Wenn Selbstverwirklichung der Ypsiloner ihre „Treibkraft“ ist und persönliche, individualistische sowie immaterielle Werte im Vordergrund stehen, wie können potenzielle Arbeitgeber dieser gesellschaftlichen Entwicklung Rechnung tragen (vgl. Parment 2009)? Erste Weiterbildungsmaßnahmen für Führungskräfte v.a. im öffentlichen Dienst werden angeboten (z.B. Behörden Spiegel). Es bedarf jedoch weitere Analysen, die u. a. für Aufklärungsarbeit sorgen, die Ansprüche der Ypsiloner und die der Arbeitgeber untersuchen und ggf. zufriedenstellende Konzepte für beide Seiten anbieten.

Arbeitsplatzsicherheit oder Brüche in der Karriere?

„Früher war alles besser!“ hört man die älteren Generationen oft sagen. „Früher, da hatten wir einen festen Job, eine Perspektive, ein sicheres Einkommen und Planbarkeit für die Familie. Heute ist alles, ja wirklich alles möglich!“ Ypsiloner sind v.a. mit neuen Kommunikations- und Informationsmedien aufgewachsen, ganz anders als andere Generationen davor. Anstelle eines vorgefertigten Weges steht ihnen somit eine weit- aus größere, aber auch unüberschaubarere Vielfalt an Möglichkeiten zur Verfügung, sich beruflich zu orientieren. Ist es nun ein Fluch oder doch ein Segen für die jungen Menschen und deren berufliche Verwirklichung?

Der große Teil der Elterngeneration der Ypsiloner weist einen geradlinigen Lebenslauf auf: Schule, Ausbildung oder Studium, Beruf und ggf. ein bis zwei Wechsel, Festverträge und Sicherheit. Brüche in der Biografie waren eine Seltenheit. Heutzutage sind genau diese eine Selbstverständlichkeit, erschweren jedoch, den beruflichen Werdegang zu planen (vgl. Parment 2009). Die Ypsiloner erleben eine Welt mit unsicheren Zukunftsaussichten und wissen, dass nichts mehr sicher ist. Sie glauben nicht an „den einen“ Job bis zum Rentenalter – können dies auch scheinbar unter den gegebenen Umständen der Wettbewerbsfähigkeit, befristeter Arbeitsverträge, Teilzeitbeschäftigung oder verbreiteter Leiharbeit nicht wirklich. Vielmehr stehen der Wechsel von Arbeitsbeziehungen, immer neue Jobs und lebenslanges Lernen im Fokus (vgl. Lüftenegger 2015). Der Wert Sicherheit hat für sie keine geringere Bedeutung als für die Generationen zuvor, kann aber aus realistischer Sicht der Ypsiloner

nur sehr schwer eingehalten werden (vgl. Hurrelmann / Albrecht 2014; Moskaliuk 2016; Shell Deutschland 2015). Flexibilität bekommt an dieser Stelle wohl eine besondere Bedeutung, die Parment (2009) mit „Arbeitswechselfähigkeit“ als aufzubringende Eigenschaft zur Erlangung ausgeprägter Erfahrungen übersetzt (Parment 2009, S. 27). In der Konsequenz zeigt sich die pragmatische Haltung der Ypsiloner darin, in prekären Zeiten neben Leistungsbereitschaft noch stärker die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verlangen. Hier würden sie kompromisslos agieren, so dass Unternehmen, KITAS und Schulen nichts anderes übrigbleibt, als sich langfristig an ihren Vorstellungen zu orientieren (vgl. Hurrelmann / Albrecht 2014). Doch wie lassen sich die individuellen Vorstellungen der Ypsiloner mit den Anforderungen potenzieller Arbeitgeber vereinbaren? Was sind Arbeitgeber bereit zu verändern und aufzugeben und wo ist der Ypsiloner gefragt, Kompromisse einzugehen? Hierzu bedarf es weitere Untersuchungen, die Anhaltspunkte dafür liefern, welche Seite wie voneinander profitieren und lernen kann.

Die Frau als „heimliche Revolutionärin“: Veränderung traditioneller Rollenbilder?

Mit Blick auf aktuelle Stellenausschreibungen fallen Stichworte wie „Frauenförderplan“ oder Hinweise wie „Bewerbungen von Frauen ausdrücklich erwünscht“. Die Gleichstellung von Frau und Mann im Arbeitsleben und gleiche Karrierechancen beider Geschlechter zu gewährleisten, scheinen mittlerweile von Politik und Gesellschaft eingeforderte Selbstverständlichkeiten zu sein, die v.a. mit der Generation Y eine weitere Wendung erfahren. Anhaltspunkte für diese Beobachtung bieten empirische Erkenntnisse, die aufzeigen, dass Frauen mehr denn je in ihre Bildung und ihren Beruf investieren und durch bessere Leistungen als Bildungsgewinner bezeichnet werden können (vgl. Shell Deutschland 2015). Geschlechtsspezifische Muster scheinen sich durch die Erwartungen der Ypsiloner an Arbeitsmarkt und Beruf aufzulösen und setzen damit konventionelle Rollenbilder von Frau und Mann außer Kraft.

Die Planbarkeit und Vereinbarkeit von Job und Familie sind demzufolge v.a. für die Frauen unter den Ypsilonern mit einer besonderen Bedeutung verbunden (vgl. Metzler / Werner / Zibrowius 2014; Signium International 2013). Der emotionale Anspruch, eine gesunde Balance zwischen Beruflichem und Privatem zu schaffen, beruht insbesondere auf dem modernen Rollenverständnis der erwerbstätigen Frau, was jedoch ebenso die zunehmende Elternzeit der Männer mit einschließt und

damit auch veränderte berufliche Einstellungsmerkmale des Mannes zur Familie und dem Beruf verdeutlicht (Metzler u. a. 2014; Zok / Pigorsch / Weirauch 2014). Neben der empirisch nachweisbaren Angleichung von Frauen und Männern im Hinblick ihrer Ansprüche an die Karriere und an ihre Leistungsbereitschaft fordern besonders Frauen flexiblere Arbeitszeitmodelle, die ihnen die Anschlussfähigkeit im Berufsleben garantieren und eine ihrer Meinung nach sinnvollere Lebensgestaltung ermöglichen (vgl. Hurrelmann / Albrecht 2014; Metzler u. a. 2014; Zok u. a. 2014). Scheinbar kann hieraus abgeleitet werden, dass die Flexibilität in der Kindererziehung und eine damit positive Haltung zur Familie seitens der Arbeitgeber die Arbeitskapazität von Arbeitnehmer positiv beeinflusst. Ob der damit verbundene Eindruck, dass Frauen bisher scheinbar noch zu wenig Berücksichtigung finden und ihnen dadurch z. T. die Anschlussfähigkeit im Berufsleben erschwert wird, sollte Aufklärungsarbeit zukünftiger Untersuchungen sein.

Berufliche Chance oder prekäre Arbeitsverhältnisse?

Die berufliche Realität der Generation Y zeigt zwei Seiten der Medaille: Anstelle langfristiger Arbeitsverhältnisse sind Minijobs, Zeitverträge und befristete Arbeitsverhältnisse die berufliche Realität der meisten Ypsiloner. Somit bietet der ausdifferenzierte Arbeitsmarkt Ungebundenheit und die wiederkehrende Chance der Weiterqualifizierung, Wettbewerbsfähigkeit und Karriereorientierung. Die neuen Freiheiten bzw. Möglichkeiten der Ypsiloner haben andererseits einen gewaltigen Zuwachs an wahrgenommener Komplexität zur Folge: Der Stress steigt, die Lebens- und Arbeitswelt verlangt mehr Mobilität, Flexibilität und dauerhafte Erreichbarkeit als jemals zuvor (vgl. Signium International 2013). Daher überraschen die Befunde der Kienbaum-Studie (2015, S. 12) nicht: Absolventen wünschen sich vielfältige Aufgabenanforderungen (79,2 %), können sich mit dem Erfolg einer Aufgabe identifizieren (60,9 %) und fordern ein regelmäßiges Feedback ein (51,4 %). Offensichtlich bestätigen die Ergebnisse den Anspruch der Ypsiloner, einer sinnvollen und interessanten Tätigkeit nachgehen zu wollen. Auf diese Weise werden die gegebenen gesellschaftlichen bzw. marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen attraktiver gestaltet.

Die Ypsiloner suchen nach Zufriedenheit und Selbstverwirklichung. Denn den eigenen Bedürfnissen unter den gegebenen marktwirtschaftlichen Gegebenheiten Platz einzuräumen, illustriert die „Überlebensstrategie“ der jungen Generation. Perment (2009) unterstreicht diese Beob-

achtung mit dem Ergebnis, dass die (lebenslange) Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber sinkt, dagegen steigt der Eigennutz, wodurch die oftmals kritisierte Haltung als „Egotaktiker“ und der Wunsch nach einem ausbalancierten Privatleben nachvollziehbarer erscheinen. Angenommen werden kann, dass dies auch Druck bei den Arbeitgebern auslöst, Fachkräfte zu halten und um einer erhöhten Personalfluktuaton entgegenzuwirken. Welche Konsequenzen kann dies auch für die Unternehmen haben und wie könnte mit solchen Konsequenzen professionell umgegangen werden? Auch hierfür sind weitere Forschungen von zentraler Bedeutung.

Mögliche Folgen für den Arbeitsmarkt

Potenzielle Arbeitgeber sind aufgefordert, sich auf einen *veränderten Karrierebegriff* einzustellen, der beruflichen Erfolg von persönlichen, individuellen und immateriellen Werten abhängig macht (vgl. Parment 2009). Die Befunde sprechen dafür, weniger *intrinsische* und mehr *extrinsische Motivation* zu fördern, indem persönliche Entwicklungsmöglichkeiten bspw. durch mehr Mitbestimmungsrecht in unternehmerische Entscheidungen gefördert oder auf vorhandene Kompetenzen abgestimmte Tätigkeitsfelder übertragen werden und so der Sorge der Berufseinsteiger, nicht genügend Freude am Arbeitsplatz zu haben, entgegenzuwirken (vgl. Parment 2009; Shell Deutschland 2015). Dies würde ein *Umdenken unternehmerischer Kulturen* erfordern und bedeuten, dass eine unternehmerische Effizienz stärker als bisher die vorhandenen Fähig- und Fertigkeiten, die Bedürfnisse und Empfindlichkeiten ihrer jungen Mitarbeiter berücksichtigt. Jüngste Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Wünsche und Werte der verschiedenen Generationen, die Motivation und Zufriedenheit fördern, nicht wirklich weit voneinander entfernt liegen. Dennoch bestehen durch Unwissen voneinander Vorurteile zwischen den Generationen, was eine Zusammenarbeit erschwert und das Klima missgünstig gestaltet (vgl. Zok u. a. 2014). Um die Beschäftigten zu motivieren, Vorurteile abzubauen und das Arbeitsklima insgesamt zu fördern, ist es wichtig, *ein Verständnis füreinander zu entwickeln* (vgl. ebd.). Zok u. a. (2014) schlagen bspw. die Bildung altersgemischter Teams vor, die das Potenzial bieten, gegenseitige Erwartungen aufzeigen, die zudem nicht weit voneinander entfernt liegen.

Für die Arbeitgeber und Ypsiloner gilt, den Werte- und gesellschaftlichen Wandel nicht per se als negativ zu betrachten, sondern auch abzuwägen, wie es gelingt, von neuen *Einstellungen und Handlungsmustern*

der jungen Generation zu profitieren. Gleichzeitig gilt, den gesellschaftlichen Wandel im Blick zu haben, geänderte Anforderungen des Arbeitsmarktes zu prüfen und die Ypsiloner auch entsprechend vorzubereiten. Zu bedenken bleibt dabei, dass Jugendliche bzw. junge *Erwachsene ohne gute Schul- und Berufsausbildung* oder ohne formale Abschlüsse es sowohl in der Gesellschaft als auch auf dem Arbeitsmarkt sehr schwer haben, Fuß zu fassen (vgl. Hurrelmann / Albrecht 2014; Kopf 2015). Es besteht sogar die Gefahr, dass sich die weniger Qualifizierten heutzutage zu einer sozialen Unterklasse („soziales Gespenst“) von unmotivierten Jugendlichen entwickeln und von der Gesellschaft abgespalten werden (vgl. ebd.). Dieser „vergessene“ Teil der Generation sollte stärker berücksichtigt und erforscht werden. Befunde deuten darauf hin, dass Unternehmen mehr auf einen hochqualifizierten Nachwuchs setzen, der sich durch ausgeprägte überfachliche Kompetenzen ausweist, z. B. Selbstmanagement, Kreativität, Motivation und Kommunikationsfähigkeit; und zugleich Akademikern und damit besser Qualifizierten eine höhere Stellung einräumt (Erwinger u. a. 2016).

3. Fazit

Einer Generation können gemeinsame Werte zugeschrieben werden, auch wenn die „Generation“ lediglich ein geschaffenes Konstrukt von Soziologen, Historikern und Journalisten ist (vgl. Hurrelmann / Albrecht 2014). Solch eine Konstruktion schafft eine Gruppe von Angehörigen mit identischen Merkmalen, macht sie damit abgrenzbar zu anderen Gruppierungen und erleichtert im günstigen Fall eine Vergleichbarkeit. Diese Vereinfachung verschleiert jedoch Differenzen innerhalb einer Gruppe und birgt die Gefahr, zu verallgemeinern und auszuschließen. Angesichts der bisherigen Befundlage bleiben junge Erwachsene, die einer Ausbildung nachgehen oder einen Bildungsabschluss anstreben, der geringer qualifiziert, in der Diskussion um die Generation Y unberücksichtigt. Dadurch sind es einzig die Akademiker, wenn es um die Generation Y geht. Dieser Schiefelage muss eine stärkere Beachtung entgegengebracht werden, um gesicherte Erkenntnisse durch zukünftige Forschung zu erhalten. Zugleich existieren bislang kaum belastbare Aussagen zur Generation Y, dagegen überwiegen Vorurteile und Vermutungen. Vor allem fehlt es an Untersuchungen zu den Ypsilonern an der Hochschule und zu Übergängen auf den Arbeitsmarkt, welche auch die unterschiedlichen Erwartungen der beiden Bereiche an ihren Nachwuchs analysieren. Ins-

gesamt erweckt die bisherige Befundlage den Eindruck, als wäre die Generation Y eine Gruppe von jungen Heranwachsenden voller Widersprüche. Sie spiegeln eine Generation wider, die sich ständig im Wechsel zwischen Egotaktik, Pragmatismus und Unsicherheit befindet. Diese gegensätzlichen Zuschreibungen in Kombination mit mangelhaften empirischen Erkenntnissen erschweren die Interpretation und Diskussion bisheriger Beobachtungen.

Was sich in der Hochschule als egotaktisches oder pragmatisches Verhalten diagnostizieren lässt, wird im Beruf noch stärker verfolgt und eingefordert. Sowohl als Studierende in der Hochschule als auch Arbeitnehmer im Beruf werden die Ypsiloner als Sinnsuchende beschrieben. Mit Bezug auf die Hochschule ist es für die Generation Y bspw. weniger erstrebenswert, das Studienfach nach Interesse auszuwählen, sondern dabei die berufliche Sicherheit im Blick zu haben. Aufgrund des nachweislich erhöhten Leistungsdrucks und beruflichen Tätigkeiten nebenbei bleibt z.B. politisches Engagement auf der Strecke. Während die Eltern als fester Unterstützer in verschiedensten Bereichen angesehen werden, ist die Rolle der Hochschullehrenden nicht eindeutig für die Selbstverwirklichung ihrer Ypsiloner-Studierenden. Ähnlich wie in der Hochschule ist die Suche nach Sicherheit und Zufriedenheit auch im Berufsleben größer als die Lebenssicherung. Dadurch rückt der Anspruch, eine ausgewogene Balance zwischen Privatem und Beruf zu schaffen, in den Vordergrund der Ypsiloner. Dies, so kann abgeleitet werden, scheint die Antwort auf befristete Arbeitsverhältnisse und auf die indirekte Anforderung zum lebenslangen Lernen zu sein.

Die wenigen empirischen Befunde lassen zudem schlussfolgern, dass sich die Ziele, Bedürfnisse und Wünsche nach Sicherheit und Balance zwischen Beruf und Privatem zwischen den Generationen kaum unterscheiden. Das größte Plädoyer besteht darin, gegenseitiges Verständnis der Generationen, Hochschulakteure, Arbeitgeber und Studierenden zu fördern.

Literatur

- Alexy, N. (2015): Millenials @ work. In: Lackner, E. (Hrsg.): Die Generation Y und Z zwischen Kultur und Wissenschaft. Innsbruck: Studienverlag, S. 55–58.
- Bund, K. (2013): Glück schlägt Geld. Generation Y: Was wir wirklich wollen. Hamburg: Murmann.
- Calmbach, M. / Borgstedt, S. / Borchard, I. / Thomas, P. M. / Flaig, B. (2016): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren. Wiesbaden: Springer.
- Ewinger, D. / Ternès, A. / Koerbel, K. / Towers, I. (2016): Arbeitswelt im Zeitalter der Individualisierung. Trends: Multigrafie und Multi-Option in der Generation Y. Wiesbaden: Springer.
- Florin, C. (2015): Ist Uni die Abkürzung für Uniformität? Vom gut gelaunten Pragmatismus der angepassten Studenten. In: Lackner, E. (Hrsg.): Die Generationen Y und Z zwischen Kultur und Wirtschaft. Innsbruck: Studienverlag, S. 59–63.
- Homepage der Tagesschau. URL: <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/generationy100.html> [Zugriff: 07.12.2016].
- Hurrelmann, K. / Albrecht, E. (2014): Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim: Beltz.
- Jerges, O. (2014): Generation Maybe: Die Signatur einer Epoche. Berlin: Haffmans & Tolkemitt.
- Kienbaum Institut (2015): Absolventen 2015 unter die Lupe genommen: Ziele, Wertvorstellungen und Karriereorientierung der Generation Y.
- Kopf, J. (2015): Eng verknüpft: Arbeitslosenquoten und Bildungsabschluss. In: Lackner, E. (Hrsg.): Die Generation Y und Z zwischen Kultur und Wissenschaft. Innsbruck: Studienverlag, S. 83–90.
- Lüftenegger, M. (2015): Lebenslanges Lernen: Relevanz für die Generation Y. In: Lackner, E. (Hrsg.): Die Generationen Y und Z zwischen Kultur und Wirtschaft. Innsbruck: Studienverlag, S. 71–82.
- Moskaliuk, J. (2016): Generation Y als Herausforderung für Führungskräfte. Psychologisches Praxiswissen für wertorientierte Führung.
- Metzler, C. / Werner, D. / Zibrowius, M. (2014): Arbeitsmarktergebnisse und berufliche Ziele der Generation Y im Vergleich zur Generation X. In: IW-Trends, 41(3), S. 1–17.
- Novotny, R. / Blickle, P. / Stahnke, J. / Venohr, S. (2016): Generation Gibt's nicht. Zeit online, 03.03.2016. URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2016-03/generationen-jugend-alter-sex-drogen-arbeit-kinder-vermaechtnis-studie> [Zugriff: 02.05.2016].

- Parment, A. (2013): Die Generation Y – Mitarbeiter der Zukunft motivieren, integrieren, führen. Wiesbaden: Springer.
- Pauer, N. (2012): Wir haben keine Angst. Gruppentherapie einer Generation. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ramm, M. / Multrus, F. / Bargel, T. / Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schmidt-Hertha, B. (2015): Die Kinder einer zweiten Bildungsexpansion. In: Lackner, E. (Hrsg.): Die Generation Y und Z zwischen Kultur und Wissenschaft. Innsbruck: Studienverlag, S. 171–186.
- Shell Deutschland (Hrsg.) (2015): Jugend 2015: 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Signium International (2013): Generation Y. Das Selbstverständnis der Manager von morgen. URL: https://www.zukunftsinstitut.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Auftragsstudien/studie_generation_y_signium.pdf [Zugriff: 07.12.2016].
- Zok, K. / Pigorsch, M. / Weirauch, H. (2014): Babyboomer und Generation Y als Beschäftigte: Was eint, was trennt? In: Badura, B. / Ducki, A. / Schröder, H. / Klose, J. / Meyer, M. (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2014. Erfolgreiche Unternehmen von morgen – gesunde Zukunft heute gestalten. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, S. 47–59.

**Beschäftigungsbefähigung
und Praktika als „ungeliebte“
Aufgabe an Hochschulen?**

Wilfried Schubarth / Juliane Ulbricht

Beschäftigungsbefähigung – ein Bildungsziel an Hochschulen?

Im Zuge der Bologna-Reform wird immer wieder die Forderung nach mehr Beschäftigungsbefähigung (Employability) laut. Fragt man allerdings Dozierende oder Studierende danach, wird man wahrscheinlich ein Achselzucken ernten. Erklärt man dann, worum es geht, wird die Diskussion schnell emotional. Während sich Studierende dann meist über Theorielast, Praxisferne und mangelnde Berufsvorbereitung beklagen, halten sich Dozierende demgegenüber eher vornehm zurück oder verteidigen ihr akademisches Bildungsverständnis, in dessen Rahmen Employability keinen Platz hat. Bei aller Meinungsverschiedenheit findet kaum eine Verständigung darüber statt, was unter „Employability“ zu verstehen sei und wie dieses Ziel ggf. umgesetzt werden könnte. Selbst Akkreditierungsagenturen erweisen sich als machtlos – der „heimliche Lehrplan“ der Hochschulen ist wirkmächtiger als Forderungen von Studierenden oder der Hochschulpolitik.

Umso wichtiger ist als Ausgangspunkt eine begriffliche Klärung von „Employability“, um anschließend aktuelle Debatten einer kaum überschaubaren Kontroverse um Verständnisse und Konzeptionen aufzuzeigen. Dabei werden auch Vorbehalte geäußert, denen es nachzugehen gilt, wenn Beschäftigungsbefähigung ein Bildungsziel an Hochschulen sein kann oder soll.

1. Was ist unter „Beschäftigungsbefähigung“ zu verstehen?

Als gängige Übersetzung des in der Bologna-Debatte verwendeten Employability-Begriffs zielt Beschäftigungsbefähigung auf die Fähigkeit ab, sich erforderliche Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen beziehungsweise aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen beziehungsweise aufrecht zu erhalten. Der Employability-Begriff ist wegen seiner Genese und seiner Mehrdeutigkeit allerdings sehr umstritten. Ursprünglich aus der Arbeitsmarktforschung stammend bezog er sich auf Risikogruppen, die wieder in den Arbeitsmarkt integriert werden sollten. Im Bologna-Kontext kam ihm erst spät Bedeutung zu. Zwar wurde bereits in der Bologna-Erklärung von 1999 auf die Notwendigkeit arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen verwiesen, doch erst mit der Londoner Erklärung von 2007 wurde „Employability“ zu einem Ziel von Bologna deklariert. Im Laufe der Debatte wandelte sich die Verwendung bzw. die Übersetzung von „Employability“ in den Bologna-Dokumenten erheblich. Die Bandbreite der Bedeutungen reicht von der Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt und einer arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung der Studierenden über Erwerbs- und Berufsbefähigung sowie Beschäftigungsfähigkeit bis hin zur „beruflichen Relevanz des Studiums“.

Auch die Jerewan Konferenz (2015) hat die Förderung von Employability als Merkmal einer modernen Hochschulbildung erneut bekräftigt. Dies könne über die Implementation von Programmen mit guter Balance zwischen theoretischen und praktischen Elementen erfolgen (vgl. Jerewan Kommuniké 2015). Im aktuellen strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit „Allgemeine und berufliche Bildung 2020“ (ET 2020) wird die Förderung von Fähigkeiten für Employability als ein neuer Schwerpunktbereich vorgeschlagen, um auf Veränderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten (vgl. European Commission 2015). Somit bleibt die Forderung nach Employability bestehen und gewinnt durch aktuelle internationale Beschlüsse weiter an Bedeutung.

Der Wissenschaftsrat sieht eine Engführung des Begriffs Employability als individuelle Voraussetzung für einen erfolgreichen Berufseinstieg und häufige Unterstellung einer unmittelbaren beruflichen Einsetzbarkeit der Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Aufgrund dieser begrifflichen Missverständnisse macht sich der Wissenschaftsrat den Begriff in seinen aktuellen vorliegenden Empfehlungen nicht zu Eigen. Diskutiert werden soll stattdessen die Arbeitsmarktrelevanz hochschulischer Studienangebote (Wissenschaftsrat 2015, S. 52 und 129).

Viele Hochschulexpertinnen und -experten wie auch Dozierende und Studierende wenden sich gegen eine Determinierung der Hochschulbildung durch den Arbeitsmarkt.

2. Wie groß sind die Vorbehalte und warum?

Die Vorbehalte sind nicht gering. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Befunde einer INCHER-Studie (Schomburg/Flöther/Wolf 2012, S. 71 ff.), die besagen, dass nur 23 % der Universitätsprofessorinnen und -professoren eine verstärkte berufliche Relevanz des Studiums für sinnvoll erachten. Hingegen erachten 35 % diese für wenig sinnvoll. Eine stärkere Orientierung auf Arbeitsmarktrelevanz wird mehrheitlich abgelehnt. Entgegen den Erwartungen sind die Unterschiede nach Fächerkulturen eher gering. Nur Mediziner befürworten eine berufliche Relevanz deutlich stärker.

Anders hingegen das Bild an Fachhochschulen: Hier begrüßt die Mehrheit der Professorenschaft eine verstärkte berufliche Relevanz des Studiums. Während an Fachhochschulen die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit der Professorenschaft übereinstimmen, geht an Universitäten die Haltung zwischen der Professorenschaft und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auseinander (41 % für eine stärkere berufliche Relevanz und nur 18 % eher dagegen). Ob allerdings der Universitätsnachwuchs seine Werteprioritäten im Laufe der beruflichen Sozialisation beibehält, ist angesichts des „heimlichen universitären Lehrplans“ eher fraglich.

Die Ursachen für die Vorbehalte gegenüber der Employability-Debatte an Universitäten sind in deren traditionellem Selbstverständnis und in der Geschichte des Bologna-Prozesses zu suchen. Auch wenn eine systematische Aufarbeitung der Bologna-Debatte unter dem Employability-Aspekt noch aussteht, scheint unter Expertinnen und Experten Konsens zu sein, dass Employability kein ursprüngliches Leitziel war und eher beiläufig zum Leitziel avancierte, mit dem sich die Universitäten bis heute nicht richtig identifizieren können. Die Bologna-Erklärung (1999) selbst beinhaltet kein Employability-Konzept, eher eine allgemeine Absichtserklärung für eine internationale Beschäftigungsmöglichkeit. Zwar wird darin auf die Notwendigkeit arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen verwiesen, doch erst mit der Londoner Erklärung (2007) wurde „Employability“ zum Bologna-Ziel deklariert und damit nach „Modularisierung“ und „internationaler Mobilität“ das dritte große Thema der

Bologna-Debatte (Teichler 2012). Als Hintergründe für die Karriere des Employability-Begriffs können Veränderungen der Arbeitswelt und Globalisierungsprozesse angenommen werden.

Der Erfolgskarriere von „Employability“ als einem hochschulpolitischen Leitziel steht somit „Employability“ als kontroverser Reizwort im Hochschulalltag gegenüber. Hinter dieser Schieflage der Debatte verbergen sich unterschiedliche Interessen und Wertepreferenzen hinsichtlich einer modernen Hochschul(aus)bildung, die der öffentlichen Diskussion bedürfen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Employability-Debatte als eine Art Stellvertreterdebatte, bei der es im Kern um das Wesen moderner Hochschul(aus)bildung und um den Bologna-Prozess insgesamt geht. Durch die Forderungen nach mehr beruflicher Relevanz des Studiums sehen viele die Gefahr einer Ökonomisierung der Bildung und deren unmittelbare Ausrichtung am Arbeitsmarkt und damit das traditionelle Selbstverständnis der Universitäten bedroht. Die Kritik an „Employability“ steht hier stellvertretend für die Kritik am Bologna-Prozess. So sind z. B. drei Viertel der Universitätsprofessorinnen und -professoren der Auffassung, dass das Bachelorstudium in ihrem Fach nicht berufsbefähigend und nur eine Zwischentappe zum Master sei und dass es zu einer unangemessenen Verschulung von Studium und Lehre geführt habe (vgl. Schomburg / Flöther / Wolf 2012, S. 84 ff.). Die Mehrheit ist auch der Meinung, dass die Qualität des Studiums insgesamt abgenommen habe und nur gut ein Drittel sieht im Gefolge des Bologna-Prozesses einen höheren Stellenwert der Lehre. Das Erstaunliche dabei sind weniger die kritischen Befunde zu den Wirkungen des Bologna-Prozesses, sondern eher deren Beschweigen in der öffentlichen Debatte. Es scheint fast, als sei der langjährige Bologna-Prozess der Professorenschaft an Universitäten noch immer eher fremd geblieben. Die Frage drängt sich auf, warum den eigenen Studiengängen ein solch unbefriedigendes Zeugnis ausgestellt und nicht konsequenter an deren Verbesserung gearbeitet wird.

Die Employability-Debatte ist allerdings nicht nur eine Stellvertreter-Debatte, sondern auch eine „nachholende“ Debatte, weil damit die in den 1970er Jahre geführte Debatte um „Studium und Beruf“ wieder aufgegriffen wird. Im Grunde genommen geht es darum, zu klären, wie die im Hochschulrahmengesetz fixierte Ausbildungsaufgabe der Hochschulen – als eine von mehreren Aufgaben – realisiert wird und die Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf berufliche Tätigkeiten und den Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Bereits das Hochschulrahmengesetz von 1976 fixierte angesichts der damaligen Bildungsexpansion einen

Ausbildungsauftrag „weg von einer überschaubaren Institution zur Reproduktion einer wissenschaftlichen Elite hin zu einer beruflichen Ausbildungsinstitution“ (Wolter / Banscherus 2012, S. 23). Es ist unschwer zu prognostizieren, dass sich der bereits in den letzten Jahren zutage getretene Strukturkonflikt zwischen Forschungsexzellenz (für Wenige) und exzellenter Lehrqualität (für Viele) unter den Bedingungen weiter steigender Studierendenzahlen und zunehmender Heterogenität der Studierenden weiter verschärfen wird. Das Problem ist dabei vor allem, dass die mit der Bologna-Reform verbundenen neuen Anforderungen ohne angemessene Ressourcen bewältigt werden müssen, was den Gestaltungsspielraum von Hochschulen einengt. Außerdem werden durch den zunehmenden Forschungsfokus der angestrebte höhere Stellenwert der Lehre und das „Leitziel Beschäftigungsfähigkeit“ relativiert, woran auch neue „Qualitätsmanagementsysteme“ und „Qualitätspakte oder -offensiven“¹ nur wenig ändern können.² Dies erklärt auch, warum es innovative Konzepte guter Lehre so schwer haben, Eingang in die alltägliche Hochschulpraxis zu finden (vgl. Schubarth u. a. 2011).

3. Inwieweit kann Beschäftigungsbefähigung ein Bildungsziel an Hochschulen sein?

Bei der Frage, ob Beschäftigungsbefähigung überhaupt mit einem akademischen Bildungsanspruch vereinbar ist, gehen die Meinungen in der Hochschulöffentlichkeit weit auseinander. Wir vertreten die Auffassung, dass Beschäftigungsbefähigung als Bildungsziel und akademischer Bildungsanspruch vereinbar sind, wenn mit Beschäftigungsbefähigung nicht die unmittelbare Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt oder auf einen Beruf, sondern die notwendige Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt und die Befähigung für ein Tätigkeits- bzw. Berufsfeld gemeint ist. Das heißt vor allem zu klären, für welche be-

-
- 1 Mit dem „Qualitätspakt Lehre“ soll die Betreuung der Studierenden und die Lehrqualität an Hochschulen verbessert werden, siehe z.B. URL: <http://www.bmbf.de/de/15375.php> [Zugriff: 05.03.2015]. Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ soll die Qualität der Lehrerbildung gesteigert werden, siehe z.B. URL: www.bmbf.de/press/3633.php [Zugriff: 05.03.2015].
 - 2 Exemplarisch dafür steht die Lehrerbildung: So ist fraglich, ob der Boom der Bildungsforschung und die „Empirisierung der Pädagogik und Fachdidaktiken“ zu einer berufsfeldbezogenen Lehrerbildung beigetragen haben. Vgl. z.B. Ludwig/ Schubarth/ Wendland 2013, vgl. auch Dohmen (2015), der nachweist, dass mehr Drittmittel zu Nachteilen für die Studierenden führen können.

ruflichen Felder ausgebildet wird, welche arbeitsmarktrelevanten Ziele zu berücksichtigen sind und welche fachübergreifenden Kompetenzen die Absolventinnen und Absolventen eines Studienganges benötigen. Für die Gestaltung eines praxistauglichen Studienganges ist zudem die Einbeziehung von Expertinnen und Experten aus der Praxis unverzichtbar. Damit ist Beschäftigungsfähigkeit ein wesentliches Merkmal der Lehr- und Studienqualität (vgl. Multrus 2013).

Beschäftigungsbefähigung als Leitziel der Studienreform und Qualitätsmerkmal eines Studiums bedarf jedoch der weiteren Konkretisierung und Operationalisierung, insbesondere nach Hochschulart – Universität oder Fachhochschule – und Fachkultur. So ist nach dem Grad des Berufsfeldbezugs der Fächer zu differenzieren, beispielsweise klar bestimmte Berufsfelder wie beim Studium von Lehramt, Medizin und Jura, weniger klare Berufsfelder bei den Betriebs- und Ingenieurwissenschaften oder offenes Berufsspektrum bei den Geistes- und Sozialwissenschaften. Zwar gibt es an Hochschulen gute Ansätze, bei der konkreten Positionierung und fachspezifischen Umsetzung von Beschäftigungsfähigkeit stehen die meisten Hochschulen jedoch noch am Anfang.

Obwohl also die Ausbildungsaufgabe von Hochschulen gesetzlich klar definiert ist, ist Beschäftigungsbefähigung als Bildungsziel in der Hochschuldebatte noch nicht systematisch in Angriff genommen worden. Dabei ist eine deutliche Schiefelage zu erkennen: Während Beschäftigungsbefähigung auf der hochschulpolitischen Ebene zu einem Leitbegriff beziehungsweise Schlagwort avancierte, ist er in der Fachdebatte strittig und im Hochschulalltag meist wenig präsent. Auch in der bisherigen Bologna-Bilanz ist der Begriff „Beschäftigungsbefähigung“ eher randständig. Der politischen Forderung nach Beschäftigungsbefähigung stehen bisher kaum Konzepte ihrer Förderung und Instrumente ihrer Erfassung gegenüber. So findet sich beispielsweise im Bericht zur nationalen Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) von 2012 unter dem Begriff „Employability“ nur der Hinweis auf die gestiegene Akzeptanz für Bachelorabsolventinnen und -absolventen sowie auf die Zusammenarbeit von Wirtschaft und Hochschulen zur „besseren Verzahnung von Bildung und Beruf“ (vgl. KMK / BMBF 2012).

Der Wissenschaftsrat benennt drei zentrale Dimensionen hochschulischer Bildungsziele: (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung. Einzelne Studienziele können jeweils mit unterschiedlichen Gewichtungen diesen drei Dimensionen zugeordnet werden, wobei auch Qualifizierungsziele, die vor allem die Dimensionen

(Fach-)Wissenschaft oder Persönlichkeitsbildung betonen, den Aufbau von Kompetenzen mit hoher Arbeitsmarktrelevanz implizieren können. Alle drei Dimensionen sind in jedem Hochschulstudium präsent, allerdings je nach Studienfach und -angebot unterschiedlich stark akzentuiert und in der Wahrnehmung verschiedener Akteursgruppen unterschiedlich ausgeprägt (Wissenschaftsrat 2015, S. 40 und 129).

Ergänzend zur traditionell im Mittelpunkt stehenden Fächerorientierung soll damit auch ein stärkerer Berufsfeldbezug angestrebt werden. Daraus ergibt sich bei der Gestaltung und Akkreditierung von Studiengängen eine Aufwertung des Stellenwerts der *Themen Fachlichkeit und Beruflichkeit* (vgl. Akkreditierungsrat 2015). Eine Befragung von im Akkreditierungssystem tätigen hochschulpolitischen Institutionen und Verbänden offenbart jedoch starke Differenzen im Verständnis von „Beruflichkeit“. Diese Heterogenität kann auf die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen der Befragten und die Gewichtung von Forschungs- und Anwendungsorientierung der einzelnen Akteure zurückgeführt werden (vgl. Twork 2014). Auch in den verschiedenen Fächerkulturen unterscheiden sich die Anforderungen hinsichtlich der Ausgestaltung von Beruflichkeit z.T. erheblich. Während einige Studienfächer bzw. -gänge bereits sehr stark an Anforderungen in der Berufs- bzw. Arbeitswelt ausgerichtet sind, orientieren sich andere mehr oder weniger stark am Berufsfeld „universitäre Forschung“. Somit sind „Einheitslösungen“ in der Akkreditierungspraxis unrealistisch. Vielmehr geht es im Sinne eines breit angelegten Berufsverständnisses um eine Orientierung an Berufsfeldern, nicht dagegen an einzelnen Arbeitsplätzen.³ In jedem Fall sollte deutlich werden, auf welche Weise der Studiengang die Berufsbefähigung der Studierenden sicherstellt. Dies kann auf unterschiedliche Weise erfolgen, z.B. über praxisorientierte Lehre, Pflichtpraktika, Praxisphasen, praxisorientierte Abschlussarbeiten, Kooperationen mit Unternehmen, Austausch mit Vertretern aus der Praxis bei der Erstellung von Modulen, Berufsberatung etc. (vgl. Akkreditierungsrat 2015).

3 Zudem macht der Akkreditierungsrat deutlich: „Eine stärkere Berücksichtigung beruflicher Aspekte in der Akkreditierung bedeutet nicht, dass Studiengänge auf bestimmte Berufe hin ausbilden müssten. Dies ist selbst in Fächern mit einer stärker ausgeprägten Praxisorientierung kein angemessenes Ziel; auch im MINT-Bereich etwa geht es darum, Studierende auf Tätigkeiten in möglichen Berufsfeldern vorzubereiten“ (Akkreditierungsrat 2015, S. 20; Hervorhebung im Original). Welche diese Berufsfelder in unterschiedlichen Studiengängen sein können und wer diese Berufsfelder definiert (z.B. Hochschule, Fachbereiche), ist zwischen unterschiedlichen Akteuren und Fachrichtungen eine noch offene Diskussion.

4. Welche Kompetenzen sind gefragt?

Empirische Studien machen auf unterschiedliche Erwartungen an Hochschulbildung und an die zu erwerbenden Kompetenzen im Studium aufmerksam. Diese variieren je nach Perspektive der Akteure, aber auch nach Hochschultyp und Fachkultur. So werden von den Bachelorabsolventinnen und -absolventen vor allem mehr soziale Kompetenzen gefordert. Wichtiger als spezielles Fachwissen ist den Unternehmen, dass sich die Absolventinnen und Absolventen in neue Bereiche einarbeiten, mit neuen Problemen umgehen und ihr erworbenes Wissen anwenden können sowie über soziale Kompetenzen verfügen. So sind seitens der Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit elementare Anforderungen. Der hohen und weiter steigenden Bedeutung von Schlüsselqualifikationen steht jedoch die Einschätzung von Studierenden gegenüber, die bei der Vermittlung sozialer und überfachlicher Kompetenzen deutliche Defizite sehen, wobei sich wiederum Unterschiede zwischen den Hochschularten ergeben: Bei fachlichen Kompetenzen sehen sich Studierende und Absolventinnen und Absolventen der Universitäten stärker gefördert, bei den sozialen Kompetenzen dagegen Fachhochschulstudierende und -alumni. Im internationalen Vergleich liegen die Stärken Deutschlands eher in den fachlichen Kompetenzen, während bei den Schlüsselkompetenzen, insbesondere bei Teamarbeit, Verhandeln, Arbeitsorganisation und Zeitmanagement, deutsche Absolventinnen und Absolventen unter dem europäischen Durchschnitt liegen – ein Befund, der in der öffentlichen Debatte bisher kaum wahrgenommen wurde.

Beschäftigungsbefähigung setzt die Integration von berufs- und arbeitsmarktrelevanten Aspekten in das Studium und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen voraus. Zentral ist hier die Frage, welche Kompetenzen zur Ausbildung von Beschäftigungsfähigkeit beitragen und durch welche Lehr-Lernarrangements diese Kompetenzen entwickelt werden können. Insofern sind Kompetenz- und Employability-Debatte eng verbunden (vgl. Schaper 2012).

Hier gibt es deutlichen Nachholbedarf, wie aktuelle Studien belegen. Sowohl Forschungs- als auch Praxisbezüge seien demnach im Vergleich zur Bedeutung, die sie für die Studierenden einnehmen, im Studium zu wenig vorhanden. Große Defizite gebe es besonders bei der Berufsvorbereitung. Die Erträge an praktischen Fähigkeiten und an der Fähigkeit zu forschen würden gering ausfallen. Praxis wird durch die Studierenden wichtiger eingeschätzt als Forschung. An Fachhochschulen seien die

Praxisbezüge und Praxisanteile größer als an Universitäten, die ein Praxisdefizit hätten. Forschungsangebote seien an Universitäten – erstaunlicherweise – kaum stärker verbreitet als an Fachhochschulen. Dabei seien Forschungs- *und* Praxisbezüge von zentraler Bedeutung: Gute Studienbedingungen sowie Angebote und Bezüge zur Forschung *und* Praxis fördern die selbst wahrgenommenen fachlichen, wissenschaftlichen *und* überfachlichen Fähigkeiten (vgl. Multrus 2103; Schubarth u. a. 2012).

Trotz der überwiegend distanzierten Haltung gegenüber dem Bildungsziel Beschäftigungsbefähigung gibt es an vielen Hochschulen zahlreiche Ansätze, die Beschäftigungsbefähigung zu fördern. Viele dieser Ansätze fungieren nicht immer unter dem Etikett Beschäftigungsbefähigung, sondern eher unter Forschendem Lernen, Service Learning oder Problemorientiertem Lernen, und bräuchten somit nur stärker bewusst gemacht zu werden. So wurden im Zuge der Bologna-Debatte bereits eine Reihe von Konzepten entwickelt bzw. reaktiviert, die geeignet sind, ein akademisches Verständnis von „Beschäftigungsbefähigung“ im Sinne eines praxistauglichen und berufsrelevanten Hochschulstudiums zu fördern. Die Hochschulrektorenkonferenz führt im Zeitraum 2014 bis 2018 ein weiteres Projekt zur Unterstützung der Hochschulen bei der Umsetzung der europäischen Studienreform durch, das neben der Studieneingangsphase und der Mobilität auch die Förderung der Übergänge in das Beschäftigungssystem zum Schwerpunkt hat (vgl. Homepage nexus-Projekt).

Wegweisend ist in diesem Zusammenhang das Projekt „Employability“ an der Universität Münster, das gemeinsam mit den Fachbereichen eine wissenschaftlich begründete universitäts- und fachspezifische Begriffs- und Zielbeschreibung von Employability vornehmen will. So werden unterschiedliche Ziele von Employability rekonstruiert (z. B. Forschung, Humanismus, Unternehmertum, Arbeitsmarkt), entsprechende Teilziele formuliert und konkrete Maßnahmen abgeleitet. Eine zu entwickelnde Employability-Strategie hätte danach von einer konzeptionellen Positionierung auszugehen, vorhandene Employability-Stärken auszubauen sowie fehlende Employability-Dimensionen im Lehrangebot zu ergänzen. Das Projekt plädiert dafür, fachspezifische Positionierungen aufzuzeigen, indem folgende Fragen beantwortet werden: Was sind die (Aus-)Bildungsziele? Welche Verantwortung haben das Fach und die Studierenden? Welche beschäftigungsbefähigenden Attribute werden durch welche Maßnahmen erworben? Welche Tätigkeitsfelder werden dadurch erschlossen? (vgl. Knauer / Eimer 2014).

5. Was folgt daraus?

Hochschulen sind für alle Studierenden da, nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Die steuerfinanzierten Hochschulen haben eine gesetzlich fixierte berufliche Bildungsfunktion. Eine gute Ausbildung für alle würde letztlich auch dem eigenen Nachwuchs nützen. Demgegenüber steht der Befund, dass das Bildungsziel Beschäftigungsfähigkeit im Hochschulalltag bisher eher Leerformel denn Leitziel ist. Änderungen sind erst dann in Sicht, wenn die Politik die Grundfinanzierung der Hochschulen verbessert, spürbare Anreize für eine höhere Wertschätzung der Lehre setzt und auch dem Bildungsziel Beschäftigungsfähigkeit größere Beachtung entgegengebracht wird. Wie das angesichts „knapper Kassen“, wachsender Aufgaben von Hochschulen und des sich verschärfenden Strukturkonflikts von Forschung und Lehre geschehen kann und welche Konsequenzen sich für eine neue Ausbalancierung der Funktionen von Hochschulen ergeben, ist noch weitgehend offen. Dabei entbehrt es nicht einer gewissen Pikanterie, dass „Beschäftigungsbefähigung“ als Qualitätsdimension des Studiums insbesondere mit der zunehmenden „Ökonomisierung“ der Hochschule konfligiert.

Bereits heute engagieren sich viele Dozierende, Studierende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Career Services, Kooperationspartnerinnen und -partner sowie zahlreiche Projekte, vor allem im Rahmen des „Qualitätspaktes Lehre“, beim Thema „Beschäftigungsbefähigung“ und auch praktisch existieren an allen Hochschulen schon gute Ansätze. Dies zeigt die vielfältigen Potenzen auf, die genutzt werden könnten, damit Beschäftigungsbefähigung – wenn schon keine Herzensangelegenheit – so doch wenigstens ein bedeutsame(re)s Bildungsziel an Hochschulen, insbesondere an Universitäten, werden kann.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2015): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung. Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015.
- Dohmen, D. (2015): Anreize und Steuerung in Hochschulen. Welche Rolle spielt die leistungsbezogene Mittelzuweisung? FiBS-Forum, Nr. 54, Berlin, Januar 2015. URL: http://www.fibs.eu/de/sites/presse/_wgHtml/_wgData/Forum_054_LOM-Effekte.pdf [Zugriff: 05.03.2015].
- European Commission (2015): Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020). New priorities for European cooperation in education and training. Brüssel.
- Jerewan Kommuniqué (2015): European Higher Education Area. Ministerial Conference Yerevan 2015. URL: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf> [Zugriff: 22.07.2015].
- KMK/BMBF (2012): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009–2012. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf [Zugriff: 22.02.2015].
- Knauer, J. / Eimer, A. (2014): Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster. Zwischenbericht 4/2012-9/2014, Münster.
- Ludwig, J. / Schubarth, W./Wendland, M. (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse, Potsdam.
- Multrus, F. (2013): Forschung und Praxis im Studium. In: Hessler, G./ Oechsle, M./ Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld, S. 141–162.
- Multrus, F. (2013): Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität. Aufarbeitung eines facettenreichen Themenfeldes. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 67, Konstanz.
- nexus-Projekt (2016). Homepage. URL: <http://www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/aufgaben-und-ziele/> [Zugriff: 22.02.2015].

- Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK. URL: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [Zugriff: 22.02.2015].
- Schomburg, H./Flöther, C./Wolf, V. (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel), Kassel.
- Schubarth, W. u.a. (2012): Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 47–100.
- Schubarth, W. u.a. (2011): Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt: Das Beispiel Praxisphasen im Studium. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 3, S. 74–88.
- Teichler, U. (2012): Berufliche Relevanz des Studiums statt „Employability“ – eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit. In: Kehm, B. M./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 91–108.
- Tworok, R. (2014): Auswertungsbericht „Beruflichkeit und Fachlichkeit im Akkreditierungssystem“. In: Akkreditierungsrat (2015): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015. Anlage 4.
- Universität Potsdam (2016b): Career Service. Programme. Mentoring Plus – Herzlich Willkommen!. URL: <http://www.uni-potsdam.de/career-service/studierende/programme/mentoring-fuer-studentinnen.html> [Zugriff: 20.12.16].
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bielefeld.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story?“ In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–36.

Juliane Ulbricht / Wilfried Schubarth

Praktika aufwerten – aber wie?

Studierende können es meist kaum erwarten, neben dem Studium endlich in die Praxis zu gehen. Sie kritisieren das Studium als zu theoriebezogen und das Praktikum, wenn es überhaupt im Studium vorgesehen ist, als zu kurz. Auch Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber beanstanden die Praxisferne des Studiums und wünschen sich mehr berufspraktische Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen. Allen Akteuren gemeinsam sind die hohen Erwartungen an Praktika. Vor allem „nach Bologna“ hat sich die Diskussion um Praktika im Studium intensiviert. Dennoch wurde im Kontext der Bologna-Debatte und der Aufwertung von Employability bisher vorwiegend zum Stellenwert von Praktika diskutiert und geforscht. Was gute Praktika ausmachen, ist dagegen noch weitgehend ungeklärt.

Dabei profitieren von qualitätsvollen Praktika alle Seiten: Die Studierenden lernen durch Praktika die berufliche Praxis kennen, erwerben fachliche und überfachliche Kompetenzen und bringen wissenschaftliches Wissen und aktuelle Forschungsbefunde in den Betrieb. Gleichzeitig können sich Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber durch ein Praktikum (zukünftige und angesichts des demographischen Wandels weniger werdende) Fachkräfte sichern. Auch die Hochschulen profitieren durch die (Aus-)Bildung wissenschaftlich qualifizierter Absolventinnen und Absol-

venten für den Arbeitsmarkt und erhalten durch die Praktika Anregungen für Forschung und Lehre.

Umso wichtiger ist es, Praktika aufzuwerten. Bislang ist jedoch noch unklar, wie dies gelingen kann. Zwar wurden von zahlreichen wissenschaftsnahen Organisationen bzw. Wissenschaftsorganisationen in den letzten Jahren Forderungen und Empfehlungen zur Umsetzung von Praktika formuliert (vgl. z. B. Akkreditierungsrat 2015, 1999; Wissenschaftsrat 2015, 1999; KMK 2003 / 2010), allerdings sind die entsprechenden Forderungen und Empfehlungen vielfach a) nicht hinreichend mit Blick auf fachliche Anforderungen an Praktika präzisiert, b) nicht in Form von expliziten Qualitätsstandards formuliert oder c) ohne verbindliche Wirkung für die Hochschulen.

Der vorliegende Beitrag setzt Praktika in Bezug zu Employability und dem Student-Life-Cycle und präsentiert ausgehend von theoretischen und empirischen Befunden zu Praktika im Studium fünf Empfehlungen für qualitätsgesicherte Praktika.

1. Praktika – ein Beitrag zu mehr Beschäftigungsbefähigung

Mit dem Bologna-Prozess ist die Forderung, Employability (Beschäftigungsbefähigung) zu fördern, in den Fokus geraten und in der aktuellen Jerewan Konferenz (2015) erneut bekräftigt worden. Beschäftigungsbefähigung zielt auf die Fähigkeit ab, sich erforderliche Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen bzw. aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen bzw. aufrecht zu erhalten.

Für die Hochschulen ergeben sich daraus die vom Wissenschaftsrat aufgestellten Forderungen,

- in den Lehrveranstaltungen zu explizieren, welche (arbeitsmarkt-relevanten) Kompetenzen von den Studierenden erworben werden,
- die Arbeitsmarktrelevanz über eine systematische Integration von Anwendungs- und Praxisbezügen in den fachwissenschaftlichen Modulen zu erhöhen und
- gemeinsam mit Praxispartnern für die Qualitätssicherung der Praktika und Praxisphasen Sorge zu tragen sowie die Verzahnung mit theoretischen Studienanteilen zu gewährleisten (vgl. Wissenschaftsrat 2015).

Praktika stellen demnach ein Schlüsselement dar, um Beschäftigungsbefähigung der Studierenden sicherzustellen (Akkreditierungsrat 2015;

European Commission/EACEA/Eurydice 2015/2014). Ohne Praktikumsphase ist Beschäftigungsbefähigung kaum nachzuweisen (vgl. Akkreditierungsrat 2015/1999; HRK 2008).

2. Praktika im Student-Life-Cycle

Allerdings reicht es nicht aus, einfach nur irgendwann während des Studiums irgendein Praktikum zu absolvieren, um Beschäftigungsbefähigung zu erlangen. Vielmehr ist dies ein längerer Prozess, der über verschiedene Phasen andauert und nur in der Verzahnung verschiedener Maßnahmen nachhaltig erfolgreich ist. Praktika können somit auch als studienbiographischer Prozess verstanden werden (vgl. Abb. 1). Je nach Organisationsform und Phase, in der die Praktika verortet sind, finden sich unterschiedliche Zielsetzungen: Vor dem Studium angesiedelte Praktika können zur Prüfung der Eignung oder Motivation der Studierenden beitragen. Praktika während des Studiums, freiwillig oder verpflichtend, dienen u. a. der Berufsfelderkundung, beruflichen Orientierung und Einnübung konkreter berufsrelevanter Tätigkeiten. Obligatorische Praxisphasen nach dem Studium, wie sie z. B. in der Medizin (Praktisches Jahr), Rechtswissenschaft oder der Lehrerbildung (Referendariat/Vorbereitungsdienst) verbreitet sind, bereiten auf eine Ausübung der beruflichen Tätigkeit vor.

Für alle Praktika gilt, dass sie einer gewissen Qualität bedürfen, um erfolgreich zu sein. Nur mehr und längere Praktika im Studium führen hingegen nicht automatisch dazu, dass Absolventen besser auf den Arbeitsmarkt vorbereitet sind.

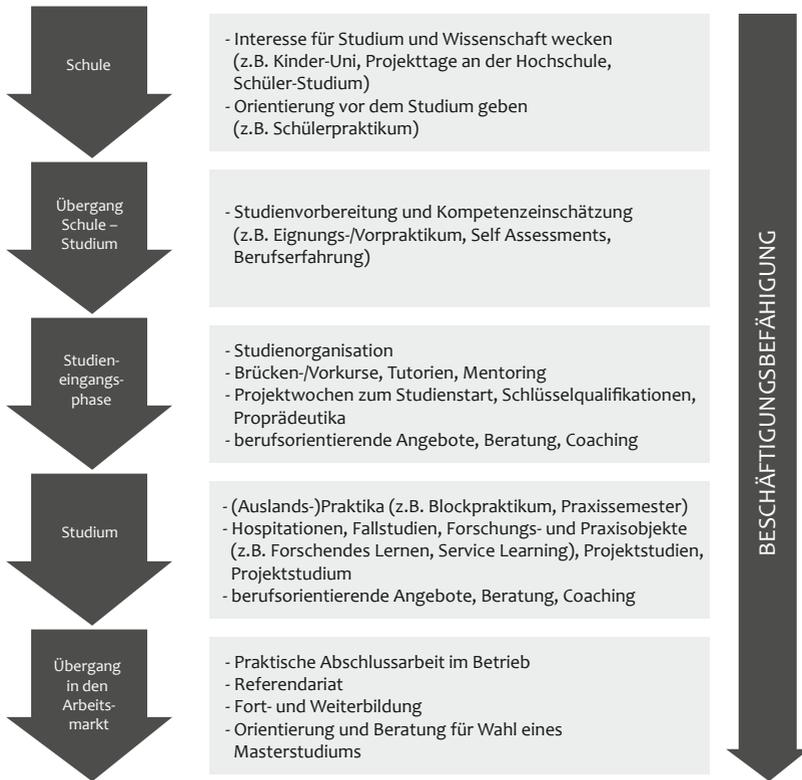


Abb.1: Praktika und Beschäftigungsbefähigung im Student-Life-Cycle

3. Praktika als intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung

Praxisbezüge sind – ebenso wie Forschungsbezüge – wesentliche Elemente der Hochschulbildung. Theorie und Praxis im Studium bilden dabei keinen Gegensatz, vielmehr durchdringen und ergänzen sie sich gegenseitig. Praktika stellen eine besondere, intensive Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium dar. Studierende werden für einen begrenzten Zeitraum in die Berufswirklichkeit versetzt. Praktika stehen in zeitlichen und konzeptionellen Bezug zum Studium und folgen dessen Lernzielen und Qualitätsansprüchen. Ein Hauptziel von Praktika ist es, das wissenschaftliche Arbeiten an Lernorten außerhalb der Hochschule einzuüben und an-

schlussfähig zu machen. Praktika sind demnach eigenständige Lernorte außerhalb der Hochschule zur Erreichung der Studienziele (vgl. Schubarth u. a. 2012; Weil / Tremp 2010, E. 5.3, Böhm 1994, S. 550)

Der Rat der Europäischen Union versteht unter Praktika eine „bezahlte oder unbezahlte Arbeitserfahrung von begrenzter Dauer [...], die eine Lern- und Ausbildungskomponente aufweist mit dem Ziel, praktische und berufliche Erfahrungen zu sammeln und so die Beschäftigungsbefähigung zu verbessern und den Übergang in reguläre Beschäftigung zu erleichtern.“ (Rat der Europäischen Union 2014, Punkt 27).

Praktika als intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung eignen sich in besonderer Weise, eine Brücke von der Hochschule zum Arbeitsmarkt zu schlagen, die Arbeitsmarktrelevanz des Studiums zu erhöhen und Studierende auszubilden, die den Übergang von der Hochschule in den Beruf bewältigen und auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sind. Das Verständnis von Praxis und Praktika und damit die Anforderungen hinsichtlich der Ausgestaltung unterscheiden sich jedoch zwischen den hochschulpolitischen Akteuren und in den Fächern z. T. erheblich.

Vor allem in Studiengängen mit klarem Professionsbezug (z. B. Medizin, Lehramt) sind eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis und ein höherer Praxisanteil typisch und Praktika zielen auf die Herausbildung beruflicher Identität und professioneller Handlungskompetenz ab. In professions- und berufsfeldbezogenen Fächern dienen Praktika bereits vor Studienbeginn der Eignungsüberprüfung und sind Voraussetzung für die Studienaufnahme (z. B. Medizin, Gesundheitswissenschaften, Ingenieurwissenschaften). Praktika in Studiengängen mit klar beschreibbaren Berufsfeldern (z. B. MINT-Studiengänge) fokussieren eher die Einübung konkreter berufsrelevanter Tätigkeiten. Vor allem in Naturwissenschaften spielen Laborpraktika eine zentrale Rolle. Praktika in Studienrichtungen mit breit gefächerten Berufsfeldern (z. B. Geistes- und Sozialwissenschaften) sind vor allem auf die berufliche Orientierung und auf die Gewinnung grundlegender Einblicke in die Berufswelt ausgerichtet.

4. Differenzierung nach Hochschulart und Fachkultur

Praktika sind je nach Hochschultyp und Fachkultur unterschiedlich im Studium verankert. Je nach Grad des Berufsfeldbezuges haben sich unterschiedliche Beziehungen von Hochschule und Arbeitsmarkt entwickelt. Zwar haben mit dem Bologna-Prozess auch an Universitäten Praktika an Bedeutung gewonnen, dennoch bestehen nach wie vor z. T. deutliche

Unterschiede zwischen den Hochschularten und Fächern. Verpflichtende Praktika werden häufiger an Fachhochschulen (82 %) als an Universitäten (74 %) absolviert (Ramm u. a. 2014). Im Zeitvergleich wird ersichtlich, dass die Praktikumspflicht an Universitäten gestiegen (seit 2001 um 5 Prozentpunkte), an Fachhochschulen hingegen gesunken ist (seit 2001 um 14 Prozentpunkte) (vgl. Multrus 2012; Ramm u. a. 2014). An Fachhochschulen dauern die Praxisphasen mit mehrheitlich drei bis sechs Monaten länger als an Universitäten, wo sie i. d. R. eine Dauer von weniger als drei Monate aufweisen. Zudem sind an Fachhochschulen häufiger praxisorientierte Studienangebote zu finden als an Universitäten. Eine systematische curriculare Einbindung von Praktika in das Studienkonzept erfolgt nur selten, an Fachhochschulen häufiger als bei universitären Studiengängen (Ausnahme Lehramt). Zwar fand bei der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge eine formale Curricularisierung der Praxisphasen an Universitäten statt, eine systematische Zunahme und Verbesserung inhaltlicher wie organisatorischer Vorgaben (z. B. in der Praktikumsordnung) ist aber nicht erkennbar (vgl. Schubarth u. a. 2012).

Auch zwischen den Fächern bestehen große Unterschiede hinsichtlich verpflichtender Praktika: Am häufigsten sind Praktika in den Rechtswissenschaften und in der Medizin (jeweils 93 %) vorgeschrieben, gefolgt von Sozialwissenschaften (Uni: 83 %, FH: 87 %) und Ingenieurwissenschaften (Uni: 85 %, FH: 83 %). In wirtschaftswissenschaftlichen (Uni: 46 %, FH: 79 %) und in kulturwissenschaftlichen Studiengängen (Uni: 65 %) sind verpflichtende Praktika dagegen deutlich seltener (Ramm u. a. 2014).

5. Kritikpunkte an der Qualität von Praktika

Die Mehrheit der Studierenden ist unzufrieden mit dem Praxisbezug in ihrem Studium, vor allem an Universitäten (z. B. Multrus 2013; Petendra / Schikorra / Schmiede 2012; Rebenstorf / Bülow-Schramm 2013). Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sowie Studierende wünschen sich mehr Praxisbezüge im Studium, verpflichtende und längere Praxisphasen, vor allem in Bachelorstudiengängen. Zwischen Dozierenden an Universitäten und Fachhochschulen sind die Erwartungen weniger einheitlich (z. B. Heublein u. a. 2015, Schomburg / Flöther / Wolf 2012).

Die Betreuung vor, während und nach den Praktika ist häufig nicht vorhanden oder unzureichend, dabei kommt ihr bei der beruflichen Orientierung der Studierenden eine herausragende Stellung zu. Zwar ist

für alle Akteure eine angemessene Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten zentrales Qualitätsmerkmal, dennoch belegen Befunde z. T. erhebliche Defizite in der Vermittlung und Betreuung von Praktika (z. T. Bargel u. a. 2014; Multrus 2012; Woisch / Willige / Grützmaker 2014). Nur etwa die Hälfte der Studierenden wurde regelmäßig durch einen festen Ansprechpartner oder eine Ansprechpartnerin an der Hochschule betreut. Mit der Praktikumsanleitung vor Ort sind knapp 15 % der Studierenden nicht zufrieden (vgl. Schubarth u. a. 2012). Allerdings zeigen sich auch hier Fächerunterschiede: Während die Hälfte der Medizinstudierenden die Betreuung von Praktika als gut bewertet, gefolgt von Studierenden der Naturwissenschaften (46 %), erachten nur 15 % der Studierenden der Kultur- sowie 13 % der Rechtswissenschaften die Betreuung von Praktika als gut (vgl. Multrus 2012).

Häufig fehlt es an personalen Ressourcen an den Hochschulen sowie in den Praktikumeinrichtungen, an einer fehlenden Anerkennung und Akzeptanz innerhalb der Hochschule, an Regeln für die Anerkennung von Praktikumeinrichtungen und Maßnahmen zur Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren in den Praktikumeinrichtungen (z. B. Bargel u. a. 2014; Multrus 2012; Schubarth / Speck / Seidel u. a. 2012; Woisch / Willige / Grützmaker 2014).

Die Kooperation zwischen Praktikumeinrichtungen und Hochschulen ist oft unzureichend, vielfach bestehen lediglich punktuelle Zusammenarbeiten zwischen einzelnen Akteuren. Aus Sicht der Praktikumsbetreuerinnen und -betreuer in der Berufspraxis ist die Zusammenarbeit zwischen Praktikumeinrichtungen und Hochschulen verbesserungswürdig. Sie weisen – unabhängig von der Hochschulart – auf mangelnde Unterstützung durch die Hochschule und fehlende Zusammenarbeit in Fragen der Praktikumsinhalte hin (vgl. Schubarth u. a. 2012).

In Folge der Einführung des Mindestlohngesetzes¹ 2015 besteht eine große (Rechts-)Unsicherheit bei den unterschiedlichen Akteuren. Mögliche Nebenfolgen wie beispielsweise, dass Unternehmen (längere) Praktika wegen des Mindestlohngesetzes nicht mehr ermöglichen (Randstad / ifo Institut 2016) oder Unternehmen nur Studierende als

1 Seit dem 1. Januar 2015 gilt das Mindestlohngesetz (MiLoG 2014, i. d. F. vom 17.2.2016). Dem Gesetz zufolge hat jeder Arbeitnehmer Anspruch auf Zahlung eines Arbeitsentgelts mindestens in Höhe des Mindestlohns durch den Arbeitgeber (§ 1). Allerdings schließt das Gesetz explizit Praktikanten aus, die ein Praktikum verpflichtend auf Grund einer hochschulrechtlichen Bestimmung, ein Praktikum bis zu drei Monaten zur Orientierung für die Aufnahme eines Studiums oder ein Praktikum von bis zu drei Monaten begleitend zu einer Hochschulausbildung leisten (wenn nicht zuvor ein solches Praktikumsverhältnis mit demselben Auszubildenden bestanden hat).

Praktikanten akzeptieren, wenn in ihrem Studiengang ein Pflichtpraktikum vorgeschrieben ist, gilt es zu beobachten. Auch der Rat der Europäischen Union verweist auf die notwendige Qualität von Praktika für den Übergang ins Erwerbsleben und eine hohe Produktivität und kritisiert als Qualitätsprobleme bei Praktika, u.a. die Übertragung von einfach untergeordneten Aufgaben, die schlechten Arbeitsbedingungen (z.B. Überstunden, fehlende Sozialversicherung, geringe bzw. fehlende Bezahlung/Aufwandentschädigung), die zu lange Dauer von Praktika sowie fehlende rechtliche Regelungen (vgl. Rat der Europäischen Union 2014, Punkte 7–10).

6. Empfehlungen für qualitätsgesicherte Praktika

6.1 Vom „Schattendasein“ ins „Rampenlicht“: Praktika aufwerten und als Qualitätsmerkmal des Studiums anerkennen

Um das große Potenzial von Praktika besser zu nutzen, müssten Praktika vom Rand stärker ins Zentrum des Studiums gerückt werden. Dabei ist bewusst zu machen, dass Praktika ein wichtiger Indikator für die Qualität von Studium und Lehre, insbesondere für das Theorie-Praxis-Verhältnis, darstellen. Sie sind sowohl Mittel als auch Prüfstein für den Kompetenzerwerb, vor allem auch mit Blick auf Beschäftigungsbefähigung. Es gilt, Praktika als wichtigen, gleichberechtigten Lernort anzuerkennen.

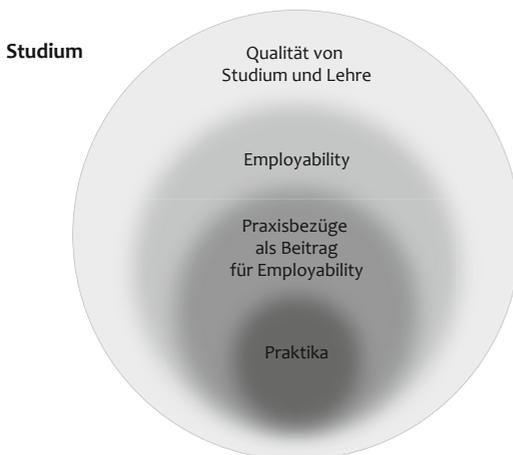


Abb. 2: Praktika als Qualitätsmerkmal des Studiums

6.2 Eigene Praktika-Strategie erarbeiten

Angesichts der großen Varianz der Rolle der Praktika im Studium sollten Hochschulen, Fächer und Studiengänge eine eigene Strategie zu Praktika erarbeiten. Dazu gehört, das Verhältnis von Studium und Praktikum genauer zu beschreiben und klar zu kommunizieren. Ausgangspunkt einer Strategie zur Etablierung von Praktika im Studiengang ist die jeweilige Begriffsklärung von „Praxis“ und dessen Verhältnis zu „Theorie“ sowie zu erwerbende Kompetenzen während des Praktikums. Für jeden Studiengang sollte dargelegt werden, wie die Beschäftigungsbefähigung der Studierenden entwickelt wird und welche Praktika mit welchem Ziel in den Studiengang integriert sind. Eine solche Klärung – zum Beispiel in entsprechenden Ordnungen – trägt zu einer Schärfung der Funktion der Praktika bei und bietet den Praktikantinnen und Praktikanten eine Klarheit zu den Praktika sowie den Lehrenden in den Hochschulen und den Verantwortlichen in den Praktikaorten eine Grundlage für die Einführung, Begleitung und Reflexion der Praktika.

6.3 Organisation, Betreuung und Begleitung der Praktika festlegen

Voraussetzung für qualitätsgesicherte Praktika ist deren hoher Stellenwert als fester, curricular integrierter Studienbestandteil. Praktika sollten nicht nur additive Ergänzung des Studiums sein, sondern gezielt in das Studienkonzept eingebunden sein. Hierfür bedarf es einer Curricularisierung von Praktika, die über die formale Curricularisierung hinausgeht. Unerlässlich für den Erfolg von Praktika ist die Vor- und Nachbereitung eines Praktikums sowie die qualifizierte Betreuung und Begleitung während des Praktikums. Wesentliche Fragen der Durchführung und Organisation der Praktika in den Hochschulen und Fächern sollten in entsprechenden Ordnungen geklärt sein, z. B. Formen der Praktika, Orte, Umfänge, Zeiträume, Praktikumsbescheinigung und Praktikumsbewertung. Informations-, Beratungsangebote und Ansprechpartner sind klar zu kommunizieren. Die Anrechnung praktischer Vorerfahrungen sollte geregelt werden. Zudem ist zu Beginn des Praktikums der Abschluss einer Praktikumsvereinbarung zwischen den Praktikumsanbietern und den Praktikantinnen und Praktikanten zu empfehlen. Die Bescheinigung und Bewertung des geleisteten Praktikums muss geregelt sein. Praktikumsanbieter sollten in jedem Fall ein qualifiziertes Praktikumszeugnis ausstellen.

6.4 Praktika im Dialog gestalten

Praktika sowie deren Qualitätsstandards sollten im Dialog mit allen Beteiligten – Hochschulen, Studierende, Praktikumseinrichtungen und Gewerkschaften – gestaltet werden. Dazu sollten Erwartungen und unterschiedliche Perspektiven kommuniziert, Rahmenbedingungen und Ressourcen der Hochschulen und Unternehmen geprüft, Studieninhalte und Praktikumsziele aufeinander abgestimmt werden. Des Weiteren sollte zwischen den Akteuren, insbesondere zwischen Praktikumseinrichtungen und Hochschulen, eine institutionalisierte, systematische und kontinuierliche Kommunikation und Kooperation bestehen, u. a. zur Bereitstellung von Praktikumsplätzen sowie hinsichtlich inhaltlicher und organisatorischer Absprachen zur Praktikumsgestaltung. Als Schnittstelle für eine intensive Kommunikation zwischen Unternehmen und der Hochschule sowie als Ansprechpartner für Studierende und Praktikumsanbieter sollten Career Services dauerhaft etabliert und gestärkt werden. Damit die Qualität von Praktika entwickelt und gesichert werden kann, bedarf es Strategien zur Qualitätsentwicklung und -sicherung durch Akkreditierungsagenturen, Hochschulen, Fachbereiche und Fächer.

6.5 Ressourcen und Rahmenbedingungen bereitstellen

Sowohl an den Hochschulen als auch in den Praktikumseinrichtungen sollten ausreichend personale Ressourcen zur Vor- und Nachbereitung sowie zur Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten bereitgestellt werden. Angesichts wachsender Studierendenzahlen bedarf es eines hohen (zusätzlichen) Personal- und Koordinierungsaufwands, um ein Praktikum zu betreuen. Die Betreuung und Begleitung ist eine Daueraufgabe, für die kontinuierliche Stellen als Praktikumsbeauftragte geschaffen werden sollten. Als wichtige Rahmenbedingung sind eine angemessene Deputatsanrechnung für die Betreuung von Praktika sowie geeignete Anreizsysteme (wie z. B. Zielvereinbarungen) erforderlich. Sowohl auf der Ebene der Hochschulleitung als auch unter den Hochschullehrenden und Dozierenden ist die Anerkennung und Akzeptanz für Praktika und deren Betreuung voranzutreiben. Des Weiteren besteht Bedarf für die weitere Professionalisierung der Praktikumsbeauftragten sowie der Mentorinnen und Mentoren in den Praktikumseinrichtungen.

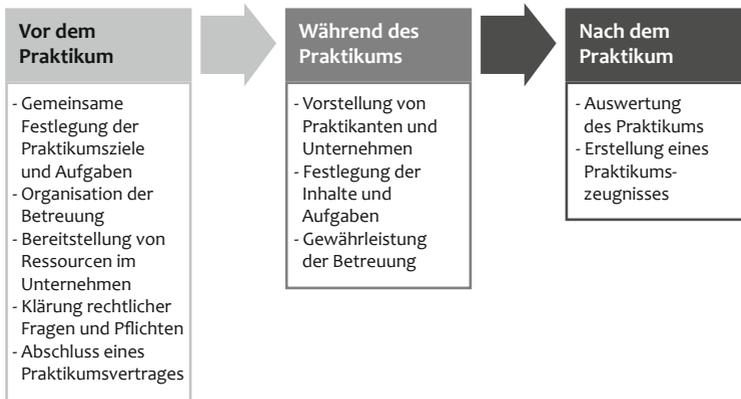


Abb. 3: Kriterien für gute Praktika

7. Fazit: Qualität von Praktika als Gemeinschaftsaufgabe

Bei der Erarbeitung und Umsetzung von Qualitätsstandards für Praktika sind alle Akteure gefordert: Studierende sollten Eigeninitiative bei der Gestaltung ihres Studiums, einschließlich der Wahl ihres Praktikums zeigen und ein eigenes (berufliches) Profil entwickeln. Unternehmen sind aufgefordert, ausreichend und bezahlte Praktikumsplätze anzubieten, in denen die Praktikantinnen und Praktikanten herausfordernden Aufgaben nachgehen können und eine qualifizierte Betreuung durch die Praktikumsanbieter gewährleistet ist. Hochschulleitungen sollten Praktika als Indikator für Studienqualität aufwerten. Sowohl jede Hochschule als auch jedes Fach sollte sich positionieren und eine eigene Strategie für Praktika im Studium entwickeln und umsetzen. Praktika sind dabei als gleichberechtigter Teil des Studiums anzuerkennen. Im Rahmen der Akkreditierung sollte die Qualitätskontrolle anhand der vorgeschlagenen Kriterien erfolgen. Nicht zuletzt ist die (Hochschul-)Politik aufgefordert, adäquate Ressourcen zur Umsetzung der inhaltlichen, formalen und strukturellen Qualitätsstandards von Praktika im Studium bereitzustellen. Eine Aufwertung von Praktika setzt eine generelle Aufwertung von Lehre und Studium an Hochschulen voraus.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2015): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung. Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015.
- Akkreditierungsrat (1999): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien.
- Bargel, T. u. a. (2014): Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012. Hannover.
- Böhm, W. (1994): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2015): The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2014): Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Heublein, U. u. a. (2015): Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch. Hannover.
- HRK (2008): Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Bologna-Zentrum. Beiträge zur Hochschulpolitik 8. Bonn.
- KMK (2010/2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Berlin.
- Multrus, F. (2012): Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor. Bonn.
- Multrus, F. (2013): Forschung und Praxis im Studium. In: Hessler, G./ Oechsle, M./ Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld, S. 141-162.

- Petendra, B./Schikorra, K./Schmiede, R. (2012): Praxisphasen in unterschiedlichen Fachkulturen. In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 101–112.
- Ramm, M. u.a. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.
- Rebenstorf, H./Bülow-Schramm, M. (2013): Was fördert den Studierenerfolg? Ergebnisse des BMBF-Projektes USuS. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Bielefeld, S. 97–114.
- Randstad/ifo Institut (2016): Personalleiterbefragung. Randstad-ifo-flexindex. Ergebnisse 1. Quartal 2016. Eschborn.
- Rat der Europäischen Union (2014): Empfehlungen des Rates vom 10. März 2014 zu einem Qualitätsrahmen für Praktika. In: Amtsblatt der Europäischen Union. 24.03.2014.
- Schomburg, H./Flöther, C./Wolf, V. (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel). Kassel.
- Schubarth, W. u.a. (2012): Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 47–100.
- Villiger, C./Trautwein, U. (Hrsg.) (2015): Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten der Lehrer(innen)bildung. Münster.
- Weil, M./Treppe, P. (2010): Praktikum 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, E 5.3.
- Weyland, U. u.a. (2015): Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen. In: Bolle, R. (Hrsg.): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. Leipzig, S. 5–16.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bielefeld.

Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zur Verhältnis von Hochschul-
ausbildung und Beschäftigungssystem. Berlin.

Woisch, A. / Willige, J. / Grützmacher, J. (2014): Studienmonitor 2013. Stu-
dienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen.
Hannover.

Benjamin Apostolow / Melanie Wippermann / Friederike Schulze-Reichelt

Praktika aus Studierendensicht

Ein vergleichender Blick auf Praktika geistes- und sozialwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge in Potsdam

1. Einführung in die Thematik und Zielsetzung des Beitrages

Das Ziel der im Jahr 1999 unterzeichneten Bologna-Deklaration bestand insbesondere in der verstärkten „Berufsqualifizierung und Beschäftigungsbefähigung“ (vgl. Schubarth / Speck / Seidel 2011, S. 79) von Studierenden innerhalb des europäischen Hochschulraumes zur „Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas als Bildungsstandort“ (vgl. BMBF 2010, zit. nach ebd., S. 79). In Anbetracht dieser Forderung sind der Ausbau und die nachhaltige Optimierung von Praktika an Hochschulen für eine professionalisierte und transparente Praxisorientierung für Studierende unerlässlich.

Studierende verbinden mit Praktika unterschiedlichste Vorstellungen und Hoffnungen. Sie können dabei helfen, Kontakte für den späteren Berufseinstieg zu knüpfen und eine bessere Vorstellung vom angedachten Berufsfeld zu erhalten. Des Weiteren erhoffen sich die Studierenden sowohl fachspezifische als auch interdisziplinäre Kompetenzen zu er-

werben. Sie möchten lernen, das an der Universität erworbene Wissen in die Praxis umzusetzen. Zudem sind praktische Erfahrungen oftmals eine Voraussetzung für ein Anstellungsverhältnis, wenn auch nach Sarcletti (2009) nicht so bedeutsam wie Abschlussnote, Studiendauer und Studienfach. Dennoch können Praktika dabei helfen, den Berufseinstieg zu erleichtern.

Im Zuge des Bologna-Prozesses wurden die Hochschulen vor die Herausforderung gestellt, Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge u. a. durch den Ausbau und die Optimierung von Praxisphasen im Studium zu einer verbesserten Beschäftigungsbefähigung zu führen.¹ Vor diesem Hintergrund thematisiert der folgende Beitrag die gegenwärtige Praktikumsituation ausgewählter geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge in Potsdam aus Studierendensicht. Dabei geht es um die Frage, inwiefern den gestiegenen Qualitätsansprüchen an die Hochschulen sowie den Forderungen der Studierendenschaft gegenwärtig nachgekommen wird. Ziel dieses Beitrags ist es, Empfehlungen abzuleiten, inwiefern Praktika speziell in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen verbessert werden könnten und welche Schwierigkeiten und Herausforderungen damit verbunden sind. Dies soll auf Grundlage sowohl theoretischer als auch empirischer Befunde diskutiert werden. Im Fokus steht dabei das Praktikumskonzept des *erziehungswissenschaftlichen Studiengangs* an der Universität Potsdam. Für einen umfassenderen Blick wird darüber hinaus vergleichend auch auf das sozialwissenschaftliche Studienfach *Soziologie* der Universität Potsdam sowie auf den Studiengang *Erziehung und Bildung in der Kindheit* der Fachhochschule Potsdam Bezug genommen. Erhoben wurden die Daten zu den Praxisbezügen, speziell zu Praktika, durch die Dokumentanalyse der Studien- und Praktikumsordnungen der jeweiligen Studiengänge. Untersuchungskriterien bildeten hierbei insbesondere die Häufigkeit, Länge und Ausgestaltung der Praktika. Zudem wurden Gelegenheitsbefragungen mit sowie eine Gruppendiskussion unter Studierenden der Erziehungswissenschaft durchgeführt. Auf Basis der Perspektiven der verschiedenen untersuchten Studiengänge und der vielfältigen Datenmenge zum erziehungswissenschaftlichen Studiengang werden speziell für die Erziehungswissenschaft Empfehlungen für die Optimierung von Praktika abgeleitet, die zu einer Verbesserung der Beschäftigungsbefähigung

1 Hinsichtlich der Begriffsdefinition von Praktika, Praxisbezügen sowie Beschäftigungsbefähigung sei auf die vorigen Beiträge in diesem Band verwiesen, z. B. „Praktika aufwerten – aber wie?“ von Schubarth und Ulbricht.

(Employability) führen könnten.² Dafür wird im Verlauf dieses Beitrags zunächst der Forschungsstand insbesondere hinsichtlich der Bedeutung von Praktika und Praxisbezügen im Studium für die Studierenden zusammenfassend dargestellt (vgl. Abschnitt 2). Im Anschluss daran erfolgen die Analyse der Prüfungs- und Studienordnungen der ausgewählten Studiengänge sowie die Auswertung der Gelegenheitsbefragungen und der Gruppendiskussion (vgl. Abschnitt 3). Anschließend werden die Praktikumsmodalitäten des erziehungswissenschaftlichen Studiengangs mit den Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) abgeglichen (vgl. Abschnitt 4), um die Fragestellung unter Einbezug der Befunde schließlich zielgerichtet zu beantworten.

2. Forschungsbefunde zu Praxisbezügen und Praxisphasen im Studium mit Fokus auf Praktika

Einen wesentlichen Forschungsbeitrag zur Gestaltung und Optimierung von Praxisphasen lieferte das Projekt zur evidenzbasierten Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten von Schubarth u. a. (2009–2012). Anliegen des Projekts war der Ausbau und die Professionalisierung von Praxisphasen, um den zunehmenden Qualitätsansprüchen (z. B. verstärkter Berufsfeldbezug, klare Definition der Aufgaben und Qualifikationsziele, verbindliche Regelungen zu Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten, Verlängerung/Ausbau der Praxisanteile etc., vgl. Schubarth u. a. 2011, S. 83) gerecht zu werden. Doch wie ist diesen Forderungen und Ansprüchen im Hochschulwesen innerhalb der letzten 17 Jahre nach der Bologna-Reform tatsächlich zu Gunsten der Studierenden nachgekommen worden? Die im Rahmen dieses Projekts vorgenommene Dokumentenanalyse von Praktikumskonzepten ergab, dass die Umstellung der Studiengänge kaum zu wesentlichen Veränderungen beitrug. Die Praxisphasen wurden zwar formal curricularisiert, inhaltlich und organisatorisch haben die Aufgaben der Universitäten in dieser Hinsicht jedoch nicht zugenommen. Bemängelt wurden ferner fehlende ausdifferenzierte Modulbeschreibungen hinsichtlich der Kompetenzziele, die durch die Praktikumsphasen erreicht werden sollten. Eine positive Entwicklung zeigte sich jedoch hinsichtlich der Identifi-

2 An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass verschiedene Fachdisziplinen und -kulturen sehr heterogene und unterschiedliche Anforderungen an Praktika und Praxisphasen stellen, sodass kein übergreifendes Konzept entworfen werden kann.

kation von Berufsfeldern. Trotz der Forderung nach einer verstärkten Beschäftigungsbefähigung der Studierenden wurden Praktika im Zuge der Bologna-Reform bezüglich ihrer Dauer und Häufigkeit tendenziell verkürzt. Besonders an Fachhochschulen wurden die Praxisphasen komprimiert. Um die berufliche Qualifikation dennoch gewährleisten zu können, erfolgt diese nun studienbegleitend durch Projekt- und Werkstattmethoden sowie durch Praxisforschung, wobei die Gestaltung und Organisation von Praktika und Praxisphasen kaum verändert wurden (vgl. Schubarth u. a. 2013, S. 183 f.). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Gestaltung der Praxisphasen im Curriculum und deren Organisation sowie die Konzeption der Praktika sowohl von der Hochschulart als auch von der jeweiligen Fachdisziplin abhängen. Diese Unterschiede lassen sich wohl am besten durch das jeweilige Berufs- und Professionsverständnis der Studiengänge erklären (vgl. ebd., S. 186).

Für den Bereich der Geistes-/Sozialwissenschaften gibt es eine Studie zur „Evaluierung und Qualitätssicherung der Berufsvorbereitung und Praktikumsphasen in Studiengängen der TU Darmstadt“ (vgl. Petendra / Schikorra / Schmiede 2012, S. 107). Diese stellt für die sozialwissenschaftlichen Studiengänge, zu denen in diesem Projekt auch das Studium der Erziehungswissenschaft zählt, fest, dass Praxisbezüge vor allem durch Praktika realisiert werden, die jedoch nur im Fach Politikwissenschaft, aber nicht in den anderen Studiengängen verpflichtend sind. Als Hindernisse für eine verbindliche Verankerung von Praktika in der Pädagogik werden fehlende personelle Kapazitäten für die Betreuung, keine Garantie für Praktikumsplätze durch zu große Konkurrenz sowie bereits gesammelte Berufserfahrung vor dem Studium benannt. Dennoch wurde der Praxisbezug als stark bezeichnet. Die Umfrage unter Absolventinnen und Absolventen ergab außerdem, dass knapp die Hälfte zwei Praktika und nur jede/r Zehnte ein Praktikum absolvierte. Dennoch gaben acht von zehn Absolventen an, dass das Studium nicht genügend auf das Berufsleben vorbereite (vgl. ebd.), sodass scheinbar nicht die Anzahl und Länge der Praktika, sondern insbesondere die Studieninhalte und die Studiengestaltung ausschlaggebend für die Beschäftigungsbefähigung von Studierenden sind. Seit dem Wintersemester 2011/12 ist auch an der TU Darmstadt ein achtwöchiges Pflichtpraktikum im Umfang von 320 Stunden beziehungsweise zehn Leistungspunkten in das Pädagogikstudium curricular integriert. Außerdem wird ein Modul zur Berufsfelderorientierung angeboten, in dem wichtige Kompetenzen zur Berufsfelderkundung und -analyse vermittelt werden sollen (vgl. TU Darmstadt 2011). Inwiefern beispielsweise aber die fehlenden personellen Kapazi-

täten für die Betreuung der Studierenden im Zuge der Bologna-Reform verbessert werden konnten, bleibt offen und kann in dem Rahmen der Studie nicht beantwortet werden.

In den dargestellten Forschungsbefunden wird übereinstimmend der Hinweis gegeben, dass Praktika wichtiger denn je sind, die Umsetzung aber noch oft stockt. Um dies näher zu untersuchen, wird sich im weiteren Verlauf dieses Beitrags auf die Umsetzung von Praktika am Beispiel dreier geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge fokussiert.

3. Methodisches Vorgehen und Auswertung der eigenen Untersuchung

Im Fokus der eigenen Untersuchung steht der erziehungswissenschaftliche Studiengang an der Universität Potsdam. Die *Soziologie* stellt eine Bezugsdisziplin der Erziehungswissenschaft dar und wird bei einem Zwei-Fach-Bachelor-Studium häufig als Fächerkombination gewählt, sodass es unter Berücksichtigung der Fragestellung interessant sein könnte, zwei eng miteinander verknüpfte Disziplinen zu vergleichen. Des Weiteren wurde neben der Untersuchung des erziehungswissenschaftlichen Studiengangs an der Universität Potsdam ein vergleichbares Fach an der Fachhochschule Potsdam ausgewählt (*Erziehung und Bildung in der Kindheit und Jugend*), um auch unter inhaltsähnlichen Studiengängen einen Vergleich ziehen zu können. Im Folgenden sollen die drei ausgewählten Studiengänge in Bezug auf die Gestaltung und Konzeption ihrer Praktika vorgestellt werden.

Das Wissen über die Studiengänge resultiert vorrangig aus einer Dokumentenanalyse der entsprechenden Praktikums-, Prüfungs- und Studienordnungen sowie teilweise auch aus eigenen Erfahrungen und mündlichen Gelegenheitsbefragungen mit Mitgliedern der Fachschaft. Zudem wird auf eine Gruppendiskussion Bezug genommen, die im Rahmen eines Seminars im November 2016 mit Studierenden der Erziehungswissenschaft, die sich zu diesem Zeitpunkt mehrheitlich im fünften Fachsemester befanden, durchgeführt wurde. In dieser Diskussion ging es vorrangig darum in Erfahrung zu bringen, wie zufrieden die Studierenden mit ihrer aktuellen Situation – bezogen auf das Praktikumsmodul – sind, welche Erfahrungen sie dahingehend bereits gemacht haben und welche Probleme sie sehen.

In Anbetracht der Fragestellung wird zunächst der Studiengang *Erziehungswissenschaft* an der Universität Potsdam hinsichtlich der Praktikumsmodalitäten näher beleuchtet:

Innerhalb des Zwei-Fach-Bachelor-Studiums, welches einen Gesamtumfang von 180 Leistungspunkten hat, umfasst das Erstfach – in diesem Fall die *Erziehungswissenschaft* – 90 Leistungspunkte. Der erziehungswissenschaftliche Studiengang der Universität Potsdam verankert nur für das Erstfach verpflichtend ein Praktikum unter dem Modul „Berufsorientierung und professionelles Handeln“ in der entsprechenden Studienordnung. Eine spezielle Praktikumsordnung gibt es nicht. Das Studium sieht insgesamt ein einmaliges, 360 Stunden umfassendes Praktikum inklusive Praktikumsbericht vor, welches mit insgesamt elf Leistungspunkten kreditiert wird. Zudem findet eine Vor- und Nachbereitung statt, für die jeweils drei und ein Leistungspunkt(e) vergeben werden (vgl. Universität Potsdam 2011, S. 6). Diese Vor- und Nachbereitungsseminare beschäftigen sich mit dem Theorie-Praxis-Transfer, dem Kennenlernen erziehungswissenschaftlicher Berufsfelder und einem Fallbeispiel aus dem Praktikum, welches theoretisch aufgearbeitet werden soll.

Die zu erzielenden Kompetenzen werden in der Studienordnung wie folgt beschrieben (Universität Potsdam 2011, S. 6):

„Die Studierenden

- kennen die zentralen Berufs- und Handlungsfelder der Erziehungswissenschaft und sind in der Lage die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft diesen Feldern zuzuordnen,
- können erziehungswissenschaftliches Wissen in Praxisfeldern zur Interpretation und Erklärung von Situationen heranziehen,
- sind in der Lage die Erträge und Grenzen von Theorien für das professionelle Handeln zu reflektieren,
- kennen pädagogische Methoden (wie z. B. Beraten, Gruppenarbeit) und konnten einige der Methoden im Praxisfeld anwenden,
- sind aufgrund ihrer Praxiserfahrungen in der Lage, ihre Stärken und Schwächen in Bezug auf zukünftiges berufliches Handeln einzuschätzen“.

Vergleicht man die alte Studienordnung des Studienganges *Bachelor of Arts Erziehungswissenschaft* von 2006 mit der aktuellen von 2011, wird ersichtlich, dass im Curriculum einige wesentliche Änderungen hinsicht-

lich der Orientierungsphase und des Praxisbezugs zu verzeichnen sind. So ist beispielsweise das Orientierungsmodul *Profilbildung* abgeschafft worden, welches den Studierenden der 2006er Ordnung einen „Einblick in wichtige Arbeits- und Handlungsfelder sowie in zentrale Problemstellungen und die institutionelle Verfasstheit der beiden Profilrichtungen“ *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* sowie *Kindheit/Jugend/Bildung* gewährleisten sollte, „um auf der Grundlage dieses Moduls einen Überblick über die Vielfalt pädagogischer Handlungs-, Berufsfelder zu gewinnen und eine begründete Entscheidung für die Wahl ihrer Profilrichtung in der Profilierungsphase des Studiums treffen zu können“ (Universität Potsdam 2006, S. 13). Dieses Modul, bestehend aus einer Vorlesung, zwei Seminaren und der Erkundung zweier Einrichtungen der jeweiligen Profildomäne, wurde in der 2006er Ordnung obligatorisch dem Praktikumsmodul vorgeschaltet, welches sich wiederum aus der Vor- und Nachbereitung sowie der Durchführung des Praktikums zusammengesetzt hat. Es lieferte für viele Studierende einen wertvollen Beitrag dazu, verschiedene Berufs- und Handlungsfelder zu erkunden und sich mit diesen im Rahmen der Seminare und schriftlichen Hausarbeiten intensiver auseinanderzusetzen. In der aktuell gültigen Studienordnung von 2011 hingegen sind die Orientierungs- und Praktikumsphasen in einem Modul zusammengelegt worden, sodass den Studierenden weniger Berufsfeldererkundung und Praxisbezug ermöglicht wird. Auch hinsichtlich der Leistungspunktvergabe ist die Anzahl von Leistungspunkten (LP) für das Berufsorientierungs- und Praktikumsmodul von 20 LP in der alten Studienordnung (2006) auf 15 LP in der aktuellen Studienordnung (2011) reduziert worden.

Doch als wie sinnvoll erweisen sich diese Neuerungen für die Studierenden? Liegt der Fokus gegenwärtig auf mehr Qualität einzelner Module statt auf der Quantität durch ein breiteres Angebot, welches die Studierenden womöglich zeitlich und inhaltlich überfordern könnte? In Anlehnung an die mündlichen Befragungen und die Gruppendiskussion, auf die zu Beginn dieses Abschnitts näher eingegangen wurde, gab ein Großteil der Studierenden diesbezüglich an, dass trotz der curricularen und strukturellen Veränderungen an den Hochschulen und in den einzelnen Fachbereichen nach wie vor nur unzureichend berufsqualifizierende Kompetenzen erworben werden können. Gründe dafür sind zum einen die fehlende Berufsfeldererkundung sowie die kurze Dauer der Pflichtpraxisphase von nur sechs Wochen, die lediglich einen Einblick und eine Einarbeitung in das berufliche Handlungsfeld gewährleistet, jedoch nur

wenig Raum für die Vertiefung und Anwendung bereits erworbener und noch zu erwerbender Kenntnisse und Fertigkeiten bietet.

Zum anderen liegt der Fokus des Praktikums auf der erziehungswissenschaftlichen „Reflexion der gewonnenen Erfahrungen aus dem Praktikum im Hinblick auf die eigene Person und das pädagogische Handlungsfeld“ (Universität Potsdam 2011, S. 6). Die Studierenden erwerben die Fähigkeit eine Fallsituation nach erziehungswissenschaftlichen Paradigmen zu beleuchten und mit Theorie zu untermauern. Allerdings sind dabei jene Studierenden benachteiligt, welche aufgrund der im Praktikum zu absolvierenden Aufgaben keine oder nur unzureichende Gelegenheiten dazu hatten, die für die Fallanalyse notwendigen Untersuchungen während ihrer Praxisphase vorzunehmen. Diesbezüglich sollte seitens der Hochschulen überlegt werden, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich selbst für eine adäquate Methode zur Bearbeitung einer wissenschaftlichen Fragestellung zu entscheiden, um sich nicht ausschließlich auf die Methodik der Fallanalyse beschränken zu müssen. Es wurde aufgrund der eingeschränkten Methodik sogar zwischen Dozierenden und Studierenden diskutiert, wie sinnvoll es sei, beispielsweise ein Praktikum im Bereich der Forschung, der Verwaltung (z. B. in (Bildungs-)Ministerien) oder in kinder- und jugendpsychotherapeutischen Einrichtungen zu absolvieren, obwohl diese potenzielle Arbeitsbereiche für Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler darstellen. Zudem wurde innerhalb der Befragungen und der Gruppendiskussion zum erziehungswissenschaftlichen Studiengang ersichtlich, dass vielen Studierenden im Praktikum die Anwendung der Theorie auf die Praxis fehlt. Zwar sollen die theoretisch erlernten Inhalte und Ansätze des Studiums während des Praktikums vertieft werden, jedoch bieten sich in den sechs Praxiswochen oftmals nur wenige Möglichkeiten, die eigenen Kenntnisse zufriedenstellend einzubringen. Einige Studierende haben zudem das Gefühl, dass die Einrichtungen oftmals nicht wissen, die Studierenden an passender Stelle und unter Berücksichtigung ihrer Kompetenzen und bisherigen Studieninhalten in die praktische Arbeit mit einzubinden. Praktische Arbeitserfahrungen sind für den Berufseinstieg jedoch essenziell. Sie bilden wichtige Orientierungspunkte in der Berufsfindung und sollen, wie bereits zu Beginn dieses Beitrages erwähnt, im besten Fall berufsfeldspezifisches Wissen und -orientierte Kompetenzen vermitteln. Daher kann durchaus behauptet werden, dass die Praxisphase zu kurz greift, um die Beschäftigungsbefähigung der Studierenden zu verbessern und sie praxisnah beruflich zu qualifizieren.

Der Studiengang *Erziehung und Bildung in der Kindheit* der Fachhochschule Potsdam, der als Ein-Fach-Bachelor angeboten wird, umfasst 180 LP und verankert seine Praxisanteile sowohl in der Studien- und Prüfungsordnung (2014a) unter dem Anspruch einer „integrierte[n] praktische[n] Ausbildung“ (S. 2) als auch in einer speziellen Praktikumsordnung. Das Praktikum wird in einem Rahmen von drei Modulen absolviert, welche in Form von Praxistagen und mehrwöchigen Praxisphasen stattfinden. Diese haben einen Gesamtumfang von 840 Stunden. Es wird von der Fachhochschule begleitet und inhaltlich bestimmt sowie durch Lehrveranstaltungen ergänzt (vgl. FH Potsdam 2014a). Die Praktikumsordnung (2014b) liefert eine sehr präzise Beschreibung aller Modalitäten, von denen die Kernpunkte im folgenden Abschnitt kurz erläutert werden:

Die Praxistage setzen sich anteilig aus 520 Stunden zusammen, die in den ersten fünf Semestern wöchentlich während der Vorlesungszeit absolviert werden. Orte dieser Praxistage sind nacheinander folgend: Krippen, Kindergärten und entweder Horte, Einrichtungen früher Hilfen oder Beratungsstellen. Die mehrwöchigen Praxisphasen müssen in einem Umfang von 320 Stunden absolviert werden, von denen mindestens eine Phase vier Wochen umfassen muss. Ziele der Praktika gestalten sich wie folgt (FH Potsdam 2014b, S. 2):

„Die Studierenden sollen durch die integrierte praktische Ausbildung dazu befähigt werden,

- die gewählten Praxisfelder strukturell und inhaltlich zu erschließen;
- praxisrelevante, theoriegestützte Verfahren zur Beobachtung und Begleitung von Kindern im Alter von 0 bis 12 Jahren zu erwerben;
- geeignete Strategien zur Anregung von Bildungs- und Lernprozessen zu entwickeln und zu reflektieren;
- individuelle Lernziele im Kontext der Hochschulbegleitung zu entwickeln und diese im Rahmen bezugswissenschaftlich relevanter Fragestellungen zu verorten;
- die im Studium erworbenen Kenntnisse und Methoden in verschiedenen Praxisfeldern zu überprüfen;
- Beobachtungen und Handlungsvollzüge theoretisch einordnen zu können;
- in der Praxis aufgeworfene Sachverhalte, Interaktionen und Problemlagen analytisch aufzuarbeiten;
- die eigene Person und den eigenen Anteil an den Prozessen sozialpädagogischen Handelns erkennen und reflektieren zu können;

- eine reflektierte Haltung gegenüber Kindern, Eltern und KollegInnen in ihrer sozialpädagogischen Praxis zu entwickeln“.

Das Besondere an diesem Studiengang ist die Betreuung durch das Praktikumsbüro des Fachbereichs Sozialwesen. Dieses prüft die Praktikumsstellen vor Beginn des Praktikums und stellt in Kooperation mit der Studienleitung Genehmigungen aus. Zudem sorgen sie für eine Kooperation und Zusammenarbeit mit den potenziellen Einrichtungen sowie deren Anleitern. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Praktikumsbüros beraten Studierende bei der Wahl ihrer Praktikumsstelle und beteiligen sich bei den Verfahren zur staatlichen Anerkennung nach dem brandenburgischen Sozialgesetzbuch. Während der Praxistage und Praxisphasen werden die Studierenden seitens der Fachhochschule von ihren Lehrenden der jeweiligen Module sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Praktikumsbüros betreut.

Bezüglich der Praktikumsstellen sind die Studierenden auf Einrichtungen der öffentlichen oder freien Trägerschaft begrenzt, die im Bereich *Erziehung und Bildung für Kinder* tätig sind. Dies betrifft genauer Krippen, Kindertagesstätten, Horteinrichtungen, Schulen oder Einrichtungen zur erzieherischen Hilfe. Voraussetzung in einer dieser Einrichtungen ein Praktikum zu absolvieren „ist das Vorhandensein einer qualifizierten Anleitung in der Praxiseinrichtung“ (FH Potsdam 2014b, S. 3). Es sind jedoch – nach Absprache mit der Studiengangleitung – auch Ausnahmen möglich (vgl. ebd.). Die Praktikumsstelle ist dazu verpflichtet, die Praktikantinnen und Praktikanten in das Arbeitsfeld einzuführen, zu begleiten und an selbstständige Tätigkeiten heranzuführen, die fachlich fundiert reflektiert werden müssen. Dafür braucht es eine qualifizierte Anleitung seitens der Praxiseinrichtung. Des Weiteren müssen zuvor vereinbarte Lernziele sowie spezielle Aufgabenstellungen erfüllt werden. Diese werden gemeinsam zwischen den Studierenden und der jeweiligen Praxisstelle erarbeitet (vgl. ebd.). Die Suche und Kontaktaufnahme müssen die Studierenden selbstständig übernehmen. Weitere Anlagen und Praktikumsverträge, die zwischen Studierenden, Praktikumsstellen und FH abgeschlossen werden, stellt die Fachhochschule zur Verfügung.

Etwas anders als die geisteswissenschaftlichen Studiengänge ist das sozialwissenschaftliche Studium der Soziologie an der Universität Potsdam organisiert. Dieses umfasst im Erstfach 90 LP und sieht ein vierwöchiges Pflichtpraktikum inklusive der Anfertigung eines vier- bis fünfseitigen Praktikumsberichts (zusammen 180 Stunden) für sechs LP vor. Empfohlen wird jedoch die Durchführung eines weiteren Praktikums

im gleichen Umfang oder die Absolvierung eines achtwöchigen Praktikums im Umfang von zwölf Leistungspunkten. Das entspricht einem Arbeitsaufwand von 360 Stunden, wovon allerdings 60 Stunden für die Ausarbeitung des achtseitigen Praktikumsberichts veranschlagt sind. Besonders ist hierbei, dass das Praktikumsmodul im Bereich der Schlüsselqualifikationen angesiedelt ist und somit zusätzlich zu den 90 LP des fachspezifischen Bereichs zählt. Auch in diesem Fall wird auf die Ziele des Praktikums in der Studien- und Prüfungsordnung Bezug genommen (Universität Potsdam 2013, S. 20):

„Das Praktikum

- soll dazu beitragen, dass Studierende fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden erwerben, die sie auf ihre spätere berufliche Tätigkeit vorbereiten [...]
- soll den Studierenden Einblicke in mögliche Berufs- und Tätigkeitsfelder eröffnen und sie mit den Anforderungen und Problemzusammenhängen der Praxis bekanntmachen. Darüber hinaus dient das Praktikum der Einübung, Überprüfung und Ergänzung der im Studium erworbenen fachlichen Kenntnisse, Methoden und Fähigkeiten.

Neben der Studien- und Prüfungsordnung für das Fach Soziologie (2013) können die Informationen auch auf der Homepage der entsprechenden Fakultät in einer Handreichung speziell zum Praktikum gefunden werden. Aus dieser geht hervor, dass die Studierenden dazu verpflichtet sind, sich selbst einen Praktikumsplatz zu suchen, aber auch auf Hilfe und Unterstützung seitens der Praktikumsberatung der sozialwissenschaftlichen Fakultät zurückgreifen können. Die Praktikumsberatung ist im Weiteren auch für die Qualitätssicherung der Praktikumsstellen zuständig. Die Studierenden müssen sich ihr Praktikum im Vorhinein durch Praktikumsbeauftragte genehmigen lassen. Während diese an der Fakultät als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angestellt sein müssen, wird die Praktikumsberatung durch Studierende höheren Semesters durchgeführt. Ferner soll das Praktikum durch einen schriftlichen Vertrag begründet werden.

Die drei soeben vorgestellten Studiengänge *Erziehungswissenschaft*, *Erziehung und Bildung in der Kindheit und Jugend* und *Soziologie* sind ausgewählte Beispiele aus dem großen Feld der Geistes- und Sozialwissenschaften, durch deren Untersuchung ersichtlich wird, dass die Praktikumsmodalitäten in den verschiedenen Fachkulturen an Hochschulen sehr heterogen sind. So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass

Fachhochschulen und Universitäten sich bezüglich der Praktikumsdauer und -frequenz sowie im Beratungs- und Informationsangebot teilweise deutlich unterscheiden. Dabei wurde festgestellt, dass der Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit der FH mit 840 Praxisstunden von allen drei untersuchten Studiengängen zeitlich gesehen am meisten und auch inhaltlich sehr praxisorientiert ist. Das vierwöchige Pflichtpraktikum in der Soziologie und das sechswöchige in der Erziehungswissenschaft sind in Anlehnung an die Befunde der eigenen Befragungen für eine Berufsorientierung und für den berufsbezogenen Kompetenzausbau aus Studierendensicht hingegen eher unzureichend, weshalb für diese Studiengänge eine Verlängerung und/oder eine Wiederholung der Praxisphasen ratsam wäre. Auch hinsichtlich der Leistungsanforderungen und des Aufbaus des Praktikumsmoduls existieren speziell innerhalb der Universität zum Teil wesentliche Unterschiede. Dies zeigt sich u. a. in der Vor- und Nachbereitung eines Praktikums. Während in der Soziologie ein Bericht von vier bis fünf Seiten verfasst werden muss, gibt es in der Erziehungswissenschaft eine vorbereitende Vorlesung und ein Seminar zur Nachbereitung, in dem die erlebten Erfahrungen reflektiert werden. Darüber hinaus muss eine Fallanalyse im Rahmen des Praktikumsberichts durchgeführt werden.

Auf der anderen Seite sind zwischen den drei Studiengängen aber auch ähnliche Strukturen vorzufinden, wie bspw. das Vorhandensein eines Praktikumsbüros an der Fachhochschule und im Bereich Soziologie an der Universität sowie die jeweilige Reflexion im Rahmen des Praktikumsberichts. Zudem werden in den Studiengängen *Soziologie und Erziehung und Bildung in der Kindheit* die Praktikumeinrichtungen vorab durch die entsprechenden Praktikumsbetreuer auf ihre Qualität und Eignung für Studierende eines geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengangs überprüft, beispielsweise hinsichtlich ihrer Struktur, der Qualifikation des Personals, ihres Angebots und der berufsbezogenen Aufgaben und Tätigkeiten, um den Studierenden eine nutzbringende und nachhaltige Praxisphase zu gewährleisten.

Resümierend kann gesagt werden, dass innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften die Ausgestaltung der Praxisphasen je nach Hochschulart und -fach variiert und alle drei Praktikumskonzepte der untersuchten Studiengänge jeweils Vor- und Nachteile mit sich bringen. Die Nachteile zu verringern und die Vorteile der jeweiligen Konzepte zu stärken, wäre gewinnbringend, genauso wie der Versuch der Übertragung der Vorteile eines Konzepts auf ein anderes. Um die Qualität von Praxisphasen in jedem Studiengang zu sichern, werden von der Fachdisziplin

i. d. R. spezifische Kriterien vorgegeben. Im Folgenden wird genauer auf die Qualitätskriterien der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* eingegangen. Auf deren Grundlage sollen im Anschluss allgemeine Empfehlungen für die Ausgestaltung der Praktika der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam getroffen werden.

4. Qualitätskriterien und die Umsetzung innerhalb der Fachdisziplin

Allgemein werden nach Griepentrog (2010) drei Typen von Studiengängen unterschieden

- die professionsorientierten Studiengänge wie Medizin, Jura und Lehramt, in denen das Studium für einen bestimmten Beruf bzw. eine Profession ausbildet;
- Studiengänge, die für verschiedene, aber klar beschriebene Berufe bzw. Positionen qualifizieren wie Betriebswirtschaftslehre und Ingenieurwissenschaften und
- Studiengänge mit wissenschaftlicher Ausrichtung wie die Geistes- und Sozialwissenschaften, denen keine konkreten Berufsbilder zugeordnet sind.

Die Qualität von Praktika muss also nach der jeweiligen Fachkultur unterschieden werden (vgl. Schubarth / Speck / Ulbricht / Cording 2016, S. 15). In den Geistes- und Sozialwissenschaften ist es besonders wichtig, die Qualität der Praktika zu gewährleisten, da kein genau definiertes Berufsbild angestrebt wird. Speziell für die grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengänge wurden von der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* folgende Empfehlungen zur Ausgestaltung der Praktika herausgegeben (vgl. DGfE 2009, S. 153):

- 1) Die *Qualität der Praktikumeinrichtung* sollte durch eine sorgfältige und regelmäßige Überprüfung auf deren Eignung gewährleistet werden. Die zu erfüllenden Aufgaben und Pflichten sollten klar definiert sein. Auch sollten – bestenfalls vertraglich – verbindliche Regeln festgelegt werden, was die Ansprechpartner, die Betreuung, die Arbeitszeiten und die Rechtsstellung der Praktikantinnen und Praktikanten angeht.

- 2) Das *Angebot der Information* sollte für die Studierenden gut und regelmäßig zugänglich sein, sowohl was die Qualitätsstandards als auch die Möglichkeiten und Einrichtungen von Praktika anbelangt.
- 3) Um eine *Qualität für die Durchführung* zu gewährleisten und das Praktikum wissenschaftlich zu begleiten, sollten Praktika systematisch in das Studium integriert werden sowie Lehrveranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung stattfinden.
- 4) Um die entsprechende *Qualität eines Berichts* zu gewährleisten, sollte der Bericht wie folgt gestaltet sein: ein zuvor vereinbartes erziehungswissenschaftliches Thema wird bearbeitet, die Praktikumserfahrung theorie- und forschungsbezogen reflektiert, die Praktikumeinrichtung und der entsprechende Aufgabenbereich beschrieben und eine erziehungswissenschaftliche Analyse durchgeführt.

Im Folgenden soll für das Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam untersucht werden, inwieweit die von der DGfE herausgegebenen Empfehlungen in der Praxis umgesetzt werden:

- 1) Die Qualität der Praktikumeinrichtung soll auf ihre Eignung hin überprüft werden. Wie in den Empfehlungen der DGfE beschrieben, werden die Aufgaben für die Zeit während des Praktikums grob festgehalten und nicht, wie von der DGfE gefordert, klar definiert. Was ebenfalls nicht erfolgt, ist eine vertragliche Regelung hinsichtlich der Ansprechpartner und Betreuenden an der Universität sowie der Arbeitszeiten im Praktikum und der Rechtsstellung. Eine vertragliche Absicherung erfolgt meistens nur zwischen den Arbeitgebern und den Praktikantinnen und Praktikanten, nicht jedoch mit der Universität.
- 2) Streitbar ist zudem das Informationsangebot zu potenziellen Aufgabenfeldern und entsprechenden Praktikumeinrichtungen. Da das speziell dafür vorgesehene Orientierungsmodul mit Einführung der aktuellen Studienordnung abgeschafft wurde, bleiben den Studierenden im Rahmen der universitären Veranstaltungen zur Praktikumsvorbereitung nur wenig Möglichkeiten für eine vertiefende Orientierung hinsichtlich pädagogisch ausgerichteter Arbeits- und Berufsfelder. Zwar werden auf der offiziellen Homepage des Departments Erziehungswissenschaft potenzielle Arbeitgeber und Praktikumeinrichtungen aufgezählt, diese geben jedoch keine weiteren Informationen darüber, auf welche Stellen sich dort genau beworben werden kann. Ein eigenes Praktikumsbüro, welches den Studierenden als Anlaufpunkt dienen könnte, sich um vertragliche Vereinbarungen

kümmert oder Kontakt zu potenziellen Praktikumeinrichtungen und Arbeitgeber anbietet, existiert nicht. Somit sind die Studierenden bei der Suche nach Praktika und Berufsfeldern größtenteils auf sich allein gestellt und auf den (informellen) Austausch beispielsweise mit Kommilitoninnen und Kommilitonen angewiesen. Auch auf potenzielle Weiterbildungsmöglichkeiten für Studierende der Erziehungswissenschaft wird seitens der Hochschule nicht verwiesen. Es bleibt zukünftig die Frage zu klären, inwiefern die Studienfachberatung oder der Career Service – als fächerübergreifende Institution – in den Prozess der Berufsfeldorientierung besser eingebunden werden können. Hier wäre eine Kooperation zwischen dem Career Service der Universität Potsdam, der alle Studierenden der Universität zu Themen wie Praktika, Bewerbungen, Karriere und Selbstständigkeit berät, und dem Department Erziehungswissenschaft wünschenswert.

- 3) Hinsichtlich der Durchführungsqualität beinhaltet der Studiengang Erziehungswissenschaft ein Vor- und Nachbereitungsseminar, in welchem neben der Möglichkeit zur Reflexion vorwiegend das Theorie-Praxis-Problem erläutert und behandelt wird. Bezüglich einer wissenschaftlichen Begleitung während der Praktika weist die Praktikumsbetreuung jedoch Verbesserungsmöglichkeiten auf und sollte als fester Bestandteil in die Studienordnung aufgenommen werden. So wissen die Studierenden beispielsweise oft auch nicht, wer überhaupt als Betreuerin oder Betreuer für die Praktikumsarbeit infrage kommt, sodass an dieser Stelle eine bessere Kommunikation bei der Weitergabe von Informationen notwendig scheint. Diskussionswürdig ist auch die Integration des sechswöchigen Praktikums zwischen der Belegung der vorbereitenden Vorlesung, die nur im Sommersemester angeboten wird, und dem Nachbereitungsseminar, welches in jedem Semester belegt werden kann. Es bleibt einem kaum eine andere Wahl, außer während der knappen vorlesungsfreien Zeit im Hochsommer, in der ebenfalls Prüfungen geschrieben werden müssen, ein Praktikum zu absolvieren.
- 4) Wie schon bei der Analyse des erziehungswissenschaftlichen Studiengangs der Universität Potsdam erwähnt wurde, soll die Qualität des Praktikumsberichts durch eine theoriehinterlegte Fallarbeit garantiert werden. Es stellt sich für die Studierenden jedoch als schwierig heraus, einen Fall beziehungsweise ein pädagogisches Problem in der Praxis ausfindig zu machen – besonders in jenen Fällen, in denen sich Studierende für weniger einschlägige pädagogische Berufsfelder interessieren. Im Forschungsbereich oder in Verwaltungstätigkeiten

gesammelte Erfahrungen und Beobachtungen sind in erster Linie nur schwer fallanalytisch zu bearbeiten. Die Fallanalyse ist vorwiegend in praxisorientierten Einrichtungen und weniger in wissenschaftlichen Bereichen umsetzbar bzw. nur durch einen erhöhten Arbeitsaufwand zu leisten, sodass Studierende unter diesen Umständen gezwungen sind, sich nach anderen Praktikumsfeldern umsehen. Dadurch werden sie zwar den Leistungsanforderungen gerecht, folgen dabei jedoch weniger ihrem eigentlichen beruflichen Interesse. Ebenso planen viele der angehenden Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler nach ihrem Studium eine Weiterbildungsmaßnahme. Beispielsweise arbeiten viele nach ihrem Abschluss in verschiedensten Beratungsstellen mit einer zusätzlichen therapeutischen Qualifikation. Dies sollte kein Hindernis darstellen, in therapeutischen Einrichtungen ein Praktikum zu absolvieren. Doch spätestens bei der Verfassung des Praktikumsberichts, der eine theoretische und forschungsbezogene Reflexion und eine erziehungswissenschaftliche Fallanalyse verlangt, wird das Auswahlpektrum möglicher Berufsfelder des Arbeitsmarktes für Studierende der Erziehungswissenschaft stark begrenzt.

Bezogen auf die Qualitätskriterien der DGfE lässt sich aus studentischer Sicht festhalten, dass diese sehr wichtig sind, um die Qualität eines Praktikums zu gewährleisten, wenn sie denn eingehalten werden. Dennoch gibt es einige Baustellen, beispielsweise hinsichtlich der Dauer, der Betreuung, der Informationsbereitstellung sowie der Wahl der Praktikumeinrichtung. Im Folgenden werden daher Empfehlungen aus studentischer Sicht getroffen, wie sich das Praktikum der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam optimieren ließe und an welchen Stellen angesetzt werden könnte.

5. Empfehlungen

Eine Praktikumsordnung zur Orientierung

Folgendes Zitat aus der Gruppendiskussion mit Studierenden der Erziehungswissenschaft steht exemplarisch für die hohe Nachfrage nach relevanten Informationen zum Praktikum: „Das ist tatsächlich immer so ein bisschen unklar. Es sind Gerüchte die rumgehen. Man weiß nicht so genau. Was ist dran, was ist nicht dran. [...] an wen wende ich mich danach? Wo kann ich mich überall betreuen lassen? Von wem?“ (Studentin, 5. Fachsemester). Wenn es schon keine direkten Ansprechpartner im Fachbereich gibt, sollte es zumindest ein leicht zugängliches Informationsangebot zu diesen und ähnlichen relevanten Fragen geben. Dazu könnte eine gut aufbereitete Praktikumsordnung ihren Teil beitragen.

Praktikumsphasen besser integrieren und verlängern

In den meisten Studienverlaufsplänen ist das Praktikum eine „Privatangelegenheit“, deren Organisation meist zum Nachteil der Studierenden ausfällt. Hausarbeiten schreiben, für Klausuren lernen, Gelderwerb, um sich das Studium zu finanzieren, und die Ansprüche der Praktikums-einrichtung sind dabei wesentliche Aspekte, die es erschweren, ein Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit zu absolvieren. Beispielhaft dafür auch das folgende Zitat: „Ich fände es schön, [...] wenn davon zeitlich mehr eingeplant werden würde. Und dann aber auch in der Semesterzeit. Bei mir ist zum Beispiel, war jetzt das Problem, ich geh nebenbei arbeiten, konnte jetzt sechs Wochen nicht arbeiten gehen, verdien kein Geld. Es ist problematisch. [...] Ich find die Praxis echt wichtig. Find es cool, wenn es davon mehr geben würde“ (Studentin, 5. Fachsemester).

Es besteht der Wunsch, Praktika durch eine bessere Integration in den Studienverlauf aufzuwerten. Dies würde für die vorlesungsfreie Zeit bedeuten, an anderer Stelle – beispielsweise bei Klausuren und Hausarbeiten – für Entlastung zu sorgen. Dabei sollte sich das Studium jedoch nicht verlängern oder die finanzielle Absicherung der Studierenden gefährden. Dennoch wäre zu überlegen, den Praktikumszeitraum zu verlängern. Erfahrungsgemäß sollte das Praktikum eine Länge von mindestens drei Monaten haben, da es sich für Studierende unter einer kürzeren Zeitspanne oftmals als schwierig erweist, a) einen geeigneten Praktikumsplatz mit Bezug zum Studienfach zu finden und b) sich effektiv in das Tätigkeitsfeld einzuarbeiten und c) grundlegende berufliche

Kompetenzen zu erwerben und diese nachhaltig zu vertiefen. Zudem ist es in der kurzen Zeit von lediglich sechs Wochen nur bedingt möglich, einen umfassenden und vertiefenden Einblick in das Berufsfeld zu gewinnen, da schon allein die organisatorische und strukturelle Einbindung, die fachliche Einarbeitung sowie die Integration ins Team in der Regel viel Zeit in Anspruch nehmen und im Anschluss nur wenig bis gar keine Zeit für eigenverantwortliches und selbständiges Arbeiten auf Grundlage der erworbenen Kompetenzen bleibt.

Was den optimalen Zeitpunkt des ersten Praktikums im Studium betrifft, sollte dieser erfahrungsgemäß möglichst nicht vor dem dritten Semester gewählt werden, wie es für die Erziehungswissenschaft an der Universität in Potsdam auch empfohlen wird. Nur so kann sichergestellt werden, dass ab dieser Studienphase bereits jene grundlegenden fachlichen Kenntnisse und Schlüsselqualifikationen erworben werden konnten, welche wichtig sind, um den Anforderungen am Arbeitsplatz qualitativ gerecht zu werden und beidseitig (Arbeitgeber und Studierende) vom Praktikum profitieren zu können. In Anlehnung an die Befragung der Studierenden erscheint auch die Etablierung von Folgepraktika im Rahmen des Studiums als sehr sinnvoll. Damit würde ihnen die Möglichkeit gegeben, sich auf einen Berufsbereich zu fokussieren und auf diese Weise vor dem Berufseinstieg zu spezialisieren, aber auch in unterschiedliche Bereiche hinein zu schnuppern und die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten vorab in den verschiedenen Berufsfeldern zu erproben. Dahingehend wäre auch zu überlegen, dass frühere Orientierungsmodul aus der Studienordnung von 2006 wieder einzuführen, da dieses in der Vertiefungsphase des Studiums einen Einblick in die verschiedenen Profilrichtungen des Studiengangs Erziehungswissenschaft (Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Kindheit/Jugend/Bildung) hinsichtlich der potenziellen beruflichen Arbeits- und Handlungsfelder, der zentralen Problemstellungen sowie der institutionellen Organisation und Strukturierung ermöglichte (vgl. Universität Potsdam 2006, S. 13).

Praktika auch im Zweitfach

„Ich denk halt auch irgendwie: ich such mir mein Zweitfach schon auch mit Sinn aus und es wäre eigentlich auch schön da auch die Möglichkeit für ein Praktikum zu haben“ (Studentin, 7. Fachsemester). Ein Weg, Praktikumsphasen zu verlängern und damit dem Wunsch der Studierenden zu folgen, liegt vielleicht auch in der Umsetzung eines zusätzlichen Praktikums im Zweitfach, um dort ebenso die Berufsfeldorientierung

zu stärken. Auch eine wahrscheinlich bald kommende Umstellung des Zwei-Fach-Bachelors auf einen Mono-Bachelor Erziehungswissenschaft kann als Chance gesehen werden, die Integration von mehr Praxisanteilen ins Studium voranzutreiben.

Ein Praktikumsbüro

Empfohlen wird die Einrichtung eines Praktikumsbüros mit einem oder einer Praktikumsbeauftragten. Zudem bietet der Career Service der Universität Potsdam mit „Ab in die Praxis“ den Studierenden eine Plattform, welche sie bei der Praktikumsuche unterstützt. Neben einer Vielfalt an aktuellen Ausschreibungen bietet sie zudem Checklisten und Tipps zur Bewerbung. Praktikumsbeauftragte in jedem Studiengang könnte die Weiterführung und Pflege der Datenbank übernehmen und sowohl die unterschiedlichsten Berufsbeispiele als auch Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigen. Das Praktikumsbüro könnte als Anlaufpunkt zum Austausch von Studierenden untereinander sowie mit Alumni dienen und Kooperationen mit potenziellen Einrichtungen aufbauen. Wie beispielsweise der Career Service mit dem Programm „Tausch für einen Tag“, bei dem Studierende die Chance bekommen für einen Tag ein Unternehmen oder Ministerium kennenzulernen, in dem eine Absolventin oder ein Absolvent der Universität Potsdam arbeitet.

Praktikumsverträge

Oftmals beschwerten sich die Studierenden über die unzureichende Betreuung während des Praktikums und das undefinierte Aufgabenfeld – sowohl seitens der Universität als auch seitens der Praktikumsinstitutionen. Diese Aufgabenfelder sollten durch einen Praktikumsvertrag besser festgehalten werden sowie klare Ziele von Erkenntnis- und Kompetenzinteressen der Studierenden enthalten und die Verantwortlichkeiten aller Seiten verdeutlichen.

Benotung des Praktikumsberichts abschaffen

Bezüglich des Praktikumsberichts und des Praktikums selbst wäre zu überlegen, die Benotung abzuschaffen, da es schwerpunktmäßig um die eigene Berufsorientierung und persönliche Reflexion der Praxiserfahrungen gehen sollte, und nicht um die Anwendung und Umsetzung der Fallanalyse als Methode.

Mehr Berufsfelder zulassen

Die Fallarbeit des derzeitigen Praktikumsberichts stellt durch die theoretisch-erziehungswissenschaftliche Aufarbeitung eine Qualitätssicherung dar. Dennoch steht hier vor allem die theoretische Arbeit im Vordergrund, die sich nur auf einen beobachteten Fall aus der Praxis bezieht. Da diese pädagogische Fallarbeit die Auswahl an dem breiten Spektrum geisteswissenschaftlicher Berufsfelder beeinträchtigt, wären Ausnahmeregelungen oder alternative Leistungserbringungen wünschenswert. Dieser Aspekt wird durch folgendes Zitat auch durch die Studierenden bestätigt: „Eigentlich wollt ich in einer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapiepraxis mein Praktikum machen, bloß das scheint nicht so zu Erziehungswissenschaft zu passen, deswegen durfte ich das dann nicht machen“ (Student, 5. Fachsemester). Es wäre also zu empfehlen, die Möglichkeiten für Praktika im erziehungswissenschaftlichen Studium durch die Berücksichtigung individuell beruflicher Interessen zu erweitern.

Berufsvorbereitende und -orientierende Maßnahmen bewusst ins Studium integrieren

Die Berufsvorbereitung und -orientierung im Rahmen des Studiums stellt auf Grundlage der bisher aufgeführten empirischen Befunde ein zentrales Element im Hochschulwesen dar, um den steigenden Ansprüchen und Forderungen im Zuge der Bologna-Reform gerecht werden zu können. Diesbezüglich bedarf es neben einer qualitativen und nachhaltigen Optimierung der Praxisphase[n] auch eines verstärkten Ausbaus berufsvorbereitender und -orientierender Maßnahmen, beispielsweise in Form von Tutoring- und Mentoringprogrammen, Vorlesungen, Seminaren und Online-Netzwerken, die die Berufswahl und den Berufseinstieg erleichtern.

Die Universität Potsdam verfügt dahingehend bereits über verschiedene Angebote. So werden Studierenden geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge beispielsweise auf dem Praxisportal des Career Service im Rahmen des Programms „Berufsorientierung für Geisteswissenschaftler/-innen“ unterschiedliche Berufsperspektiven aufgezeigt und Praxiseinblicke ermöglicht, um auf diese Weise an ihren praxisrelevanten Fragen und Bedarfen anzuknüpfen (vgl. Universität Potsdam 2016). Zudem bestehen im Rahmen vom Career Service verschiedene Angebote und Programme für einzelne Zielgruppen, wie das Mentoring Plus Programm für Frauen. Daher ist prinzipiell eine stetige Kooperation

mit Praxis- und Berufsberatern, Studentenwerken, Bildungsträgern und Stiftungen seitens der Hochschule bzw. Fakultäten zur Unterstützung der Studierenden sehr empfehlenswert.

Gespräche mit Alumni

Des Weiteren wurden in den Wirtschaftswissenschaften beispielsweise „Kamingespräche“ eingeführt, in welchen Absolventinnen und Absolventen innerhalb eines Alumni-Projekts über ihre Karrierewege berichten. Darüber hinaus erweist sich das Netzwerk Alumni der Universität Potsdam für viele Studierende bei der eigenen Berufsfindung als sehr hilfreich, da diese über das Portal die Möglichkeit haben, sich mit ehemaligen Studierenden über persönliche Studiererfahrungen sowie über den Prozess sowohl der beruflichen Identifikation als auch der Integration in den Arbeitsmarkt austauschen zu können. Diese Form der Informationsweitergabe könnte auch für das Fach Erziehungswissenschaft eine Bereicherung für die Studierenden darstellen.

6. Fazit und Diskussion

Praktika liefern einen wertvollen Beitrag für die spätere Berufspraxis. So ermöglichen sie jungen Studierenden nicht nur den Einblick in potenzielle Berufsfelder, sondern steuern darüber hinaus wesentlich zum Erwerb grundlegender beruflicher Kompetenzen bei. Dabei sei nicht nur auf den Erwerb fachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb eines bestimmten Berufszweiges verwiesen, sondern auch auf den Ausbau grundlegender personaler, sozialer, kommunikativer, methodischer und umsetzungsorientierter Kompetenzen. Diese können als Grundlage für den späteren Berufseinstieg genutzt werden und die berufliche Integration damit erheblich erleichtern. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob die Praxisbezüge speziell in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen an der Universität Potsdam als ausreichend eingeschätzt werden oder ob dahingehend noch Verbesserungsbedarf besteht, um dem Ruf nach verstärkten praxisorientierten Maßnahmen und Praxisbezügen seitens der Studierenden gerecht werden zu können. Wie den aufgeführten empirischen Befunden zu Beginn dieses Beitrages zu entnehmen ist, sind trotz aller Reformbemühungen bisher kaum Veränderungen hinsichtlich der Studienangebote und -inhalte zu verzeichnen. Allerdings kam es im Zuge der Bologna-Reform insbesondere zu Neue-

rungen hinsichtlich der formalen Struktur einzelner Studiengänge (vgl. Schubarth u. a. 2012, S. 11). Am Beispiel der Prüfungs- und Studienordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiengangs wären hier u. a. die Modulanordnung und -stufung sowie deren Leistungspunktvergabe zu benennen. Doch wie nutzbringend und zufriedenstellend sind diese Neuerungen für die Studierenden? Erwies es sich als sinnvoll, beispielsweise das Orientierungsmodul abzuschaffen bzw. die Orientierungsphase mit dem Praktikumsmodul zu vereinen und damit zu komprimieren? Insbesondere der Theorie-Praxis-Transfer trägt bei vielen Studierenden zur Berufsorientierung und -findung – wenn nicht sogar zu ihrer Professionalisierung in einen oder mehreren Berufsbereichen – bei. Durch Praxisbezüge und Praktika wird das im Studium erworbene Wissen gelebt und spürbar gemacht, was wiederum zu neuen Herangehens- und Sichtweisen innerhalb ihrer theoretischen und empirischen Arbeit führt. Praktika seien unverzichtbare Orte zur Reflexion von Lernprozessen und stellen einen wichtigen Baustein auf dem Weg zum wissenschaftlich ausgebildeten Professionellen dar (vgl. Schulze-Krüdener & Homfeld 2006). Vor diesem Hintergrund und unter Berücksichtigung sowohl der Forderungen und Ansprüche durch die Bologna-Reform auf Makro-Ebene und der Hochschulen und Fachbereiche auf Meso-Ebene als auch der Wünsche und Bedarfe der Studierenden auf Mikro-Ebene ist für eine weitere Optimierung und Erweiterung der Praxisbezüge und -phasen im Studium zu plädieren. Insbesondere hinsichtlich des Praktikums ließen sich in diesem Beitrag einige wertvolle Empfehlungen zu dessen Ausgestaltung und den organisatorischen Rahmenbedingungen treffen, um Qualität und Erfolg zu Gunsten der Studierenden zu gewährleisten.

Darüber hinaus sollten qualitativ hochwertige und zielgruppengerechte Beratungsangebote sowie praxisbezogene und berufsorientierende/vorbereitende Veranstaltungen seitens der Hochschulen verstärkt ausgebaut werden, um für einen nachhaltigen Praxisbezug und berufsqualifizierenden Kompetenzzuwachs bei den Studierenden zu sorgen. So könnten auch Lehrende bei der Ausgestaltung ihrer Seminare, Vorlesungen und/oder Tutorien einen erhöhten Praxisbezug schaffen, an welchen die Studierenden im weiteren Verlauf ihres Studiums und beim Übergang in das Berufsleben anknüpfen können.

Literatur

- DGfE (2009): Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 20. Jg., H. 39, Verlag Barbara Budrich.
- FH Potsdam (2014a): Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit (Präsenzstudiengang) Besondere Bestimmungen (B-StudPO BABEK). URL: https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/studienangelegenheiten/dokumente/akademisches/ABK_2014/235_ABK_BABEK_B_StudPO.pdf [Zugriff: 25.05.2016].
- FH Potsdam (2014b): Praktikumsordnung für den Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit (Präsenzstudiengang) an der Fachhochschule Potsdam. URL: https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/studienangelegenheiten/dokumente/akademisches/ABK_2014/236_BABEK_Praktikum.pdf [Zugriff: 25.05.2016].
- Griepentrog, M. (2010): Wie finden Sozialwissenschaftler/innen den passenden Beruf? Zielfindung im Studium – Tätigkeitsfelder; Folien zum Vortrag (unveröffentlicht).
- Hessler, G. (2013): Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 8. Jg., H. 1, S. 45–59.
- Ludwig, J. (2016): Anforderungen an die Praktikumsarbeit. URL: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/erziehungswissenschaft/images/department/praktikum/Anforderungen_an_die_Praktikumsarbeit.pdf [Zugriff: 17.01.2017].
- Petendra, B./Schikorra, K./Schmiede, R. (2012): Praxisphasen in unterschiedlichen Fächerkulturen. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 101–112.
- Sarcletti, A. (2009): Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). Bamberg: IHF.
- Schubarth, W./Speck, K./Ulbricht, U./Cording, L. (2016): Qualität von Praktika in unterschiedlichen Fachkulturen. In: Fachgutachten: Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Potsdam, Oldenburg: HRK Projekt nexus, S. 15–24.

- Schubarth, W. / Speck, K. / Seidel, A. / Gottmann, C. / Kamm, C. / Krohn, M. (Hrsg.) (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubarth, W. / Speck, K. / Seidel, A. / Gottmann, C. / Kamm, C. / Krohn, M. / Kopp, A. / Ulbricht, J. (2013): Praxisphasen und Praxisbezüge nach Bologna im Aufwind?. In: Hessler, G. / Oechsle, M. / Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld, S. 179–195.
- Schulze-Krüdener, J. / Homfeld, H. G. (Hrsg.) (2001): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- TU Darmstadt (2011): Modulhandbuch Bachelor of Arts – Studiengang Pädagogik. URL: http://www.humanw.tu-darmstadt.de/media/humanwissenschaften/pruefungssekretariat/informationen/bap/2011_1/Modulhandbuch_BA_Paedagogik.pdf [Zugriff: 09.12.2016].
- Universität Potsdam (2006): Ordnung für das Bachelor- und Masterstudium Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam. URL: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2006/ambek-2006-08-683-713.pdf> [Zugriff: 06.01.2017].
- Universität Potsdam (2011): Fachspezifische Ordnung für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam. Vom 7. September 2011. URL: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2012/ambek-2012-07-191-202.pdf> [Zugriff: 25.05.2016].
- Universität Potsdam (2013): Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Zwei-Fächer-Bachelorstudium im Fach Soziologie an der Universität Potsdam. URL: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2014/ambek-2014-16-1197-1220.pdf> [Zugriff: 09.12.2016].
- Universität Potsdam (2016a): Career Service. Programme. Berufsorientierung für Geisteswissenschaftler*innen. URL: <http://www.uni-potsdam.de/career-service/studierende/programme/berufsorientierung-fuer-geisteswissenschaftlerinnen.html> [Zugriff: 20.12.16].
- Universität Potsdam (2016b): Career Service. Programme. Mentoring Plus – Herzlich Willkommen!. URL: <http://www.uni-potsdam.de/career-service/studierende/programme/mentoring-fuer-studentinnen.html> [Zugriff: 20.12.16].

Lehrerbildung als Stiefkind?

Wilfried Schubarth

Lehrerbildung in Deutschland Sieben Thesen zur Diskussion¹

In der heutigen Wissensgesellschaft kommt dem Lehrer bzw. der Lehrerin und damit auch der Lehrerbildung wachsende Bedeutung zu. Zugleich steigen die Anforderungen an die Lehrerschaft, z.B. durch eine veränderte und zunehmend heterogener werdende Schülerschaft, hohe Erwartungen der Elternschaft, Erziehungsprobleme in den Familien sowie Phänomene wie Schuldistanz, Aggression, Gewalt, Mobbing usw. Um für diese Herausforderungen gewappnet zu sein, bedarf es gut ausgebildeter Lehrkräfte und gut funktionierender Lehrerkollegien. Eine Lehrkraft als bloßer „Wissensvermittler“ und „Einzelkämpfer“ wird den neuen Anforderungen nicht (mehr) gerecht, gefragt sind vielmehr Lern- und Erziehungscoaches, die ihre Schüler und Schülerinnen begleiten und die als Teamplayer in (multiprofessionellen) Teams kompetent zusammenarbeiten.

Dieses kurz skizzierte Lehrerleitbild ist sicher eher Vision oder gar Utopie, gleichwohl muss sich die universitäre Lehrerbildung fragen, inwieweit sie den Lehrernachwuchs auf die heutigen und künftigen

1 Wertvolle Anregungen zum Beitrag verdanke ich Wolfgang Böttcher, Ewald Terhart und Peter Tremp sowie den Mitarbeitern meines Arbeitsbereiches.

Anforderungen vorbereitet. Auch wenn die erste, universitäre Phase der Lehrerbildung nur einen Teil der Lehrerbildung ausmacht und „Lehrerwerden“ ein längerer biografischer Prozess ist, so vertreten wir die These, *dass die heutige Lehrerbildung – trotz einiger Fortschritte – den wachsenden Anforderungen an den Lehrerberuf nicht gerecht wird und ihren gesellschaftlichen Auftrag einer professionsbezogenen Vorbereitung nicht oder nur unzureichend erfüllt.*

Das hat viele Gründe, denen im Folgenden thesenhaft nachgegangen werden soll. Die bewusst problemfokussierte Perspektive soll zur Diskussion im Sinne einer notwendigen Reformdebatte der Lehrerbildung, z. B. einer „Qualitätsoffensive“, anregen.

These 1: Der Lehrerbildung fehlt ein modernes Lehrerleitbild. Viele Akteure und widerstreitende Interessen erschweren eine Konsensfindung. Die traditionelle Dominanz der Fächer und bloßer Wissensvermittlung scheint ungebrochen, Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung kommen hingegen zu kurz.

Auf die Frage, was eine gute Lehrkraft ausmacht, gibt es viele unterschiedliche Antworten. Genauso vielfältig sind die Ansichten darüber, welche Themen, Kompetenzen oder Haltungen die Lehrerbildung vermitteln soll. Gleiches gilt auch für die verschiedenen Bestandteile der Lehrerbildung, z. B. Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie oder die Praktika. Auch innerhalb dieser Bereiche, z. B. der Erziehungswissenschaften, ist wiederum strittig, welche Themen, z. B. Reformpädagogik, Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, Unterrichts- oder Forschungsmethoden, für die Lehrerbildung relevant sind. Selbst Vorgaben zu Standards bleiben meist wirkungslos, da diese zu allgemein oder zu unverbindlich sind. Die Folge ist, dass häufig die Vermittlung von Spezialwissen im Mittelpunkt steht und der Erwerb vor allem sozial-kommunikativer Fähigkeiten, die die heutige Lehrkraft für solche wichtigen Handlungsfelder wie Lehrerkooperation, Klassenmanagement, Elterngespräche, Sozialerziehung, Prävention u. ä. braucht, in der Lehrerbildung viel zu kurz kommen.

Unterschiedliche Prioritäten haben ihren Ursprung in der großen Anzahl der Akteure und Interessengruppen, z. B. Ministerien, Verwaltung, Hochschulen, Berufsverbände, Wirtschaft, Gewerkschaften, Elternvertreter usw. Die Vielzahl der Akteure und deren unterschiedliche Interessen machen eine Konsensfindung für ein modernes Lehrerleitbild na-

hezu unmöglich. Demzufolge dominieren weiterhin die Fächer und die Wissensvermittlung, während Erziehungs- und Persönlichkeitsfragen nachgeordnet sind. Generell sind – nach Terhart – in diesem Zusammenhang auch die Lehrkräfte selbst sowie die Lehrerverbände gefordert. „Die Leitbilddiskussion sollte jedoch nicht nur innerhalb der ‚Lehrerwelt‘ (Lehrerverbände, Ausbildungsinstitutionen, Schulpädagogik, Elternverbände etc.) geführt werden; letztlich ist sie als öffentliche Debatte über das Mandat der Lehrerschaft zu installieren“ (Terhart 2000, S. 83).

These 2: Die Lehrerbildung ist politischen Konjunkturen unterworfen, was Kontinuität und Langfristigkeit verhindert.

Ähnlich wie die Schule ist auch die Lehrerbildung politischen Konjunkturen und „Moden“ unterworfen. Die vielen sogenannten „Reformen“ nahmen bzw. nehmen kein Ende: Bologna-Reform, Modularisierung, Bachelor, Master, ECTS-Punkte, Akkreditierung, Reakkreditierung, Kompetenzen, Bildungsforschung, Heterogenität, Inklusion, Internationalisierung, Integration, Digitalisierung usw. usf. All diese „Reformen“ hatten bzw. haben bestimmte Auswirkungen auf die Curricula und Studienordnungen, so dass vielerorts unübersichtliche Zustände die Folge sind. Die Leidtragenden sind vor allem die Studierenden, die sich in dem Dschungel der Ordnungen zurechtfinden müssen, während den Dozierenden die Reformen eher fremd bleiben und meist als „Bürokratisierung“ wahrgenommen werden. Die Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterstrukturen (bzw. deren Umsetzung) war im Sinne eines kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses eher kontraproduktiv. Die Lehrerbildung wurde noch zergliederter und der „Flickenteppich“ noch unübersichtlicher.

Der Föderalismus erwies sich auch in dieser Hinsicht eher als Hemmnis, denn als Chance. Dutzende unterschiedliche Lehrerbildungssysteme an den verschiedenen Standorten, die für 16 unterschiedliche Bildungs- und Schulsysteme vorbereiten, lassen die Auswüchse des Föderalismus erahnen. Die Heterogenität der Lehrerbildung in Bezug auf Bezeichnungen, Unterrichtsfächer und Fächerkombinationen, Inhalte, Praxisanteile, Organisationsformen usw. ist so groß, dass die notwendige Übersichtlichkeit, Transparenz und Vergleichbarkeit nicht gegeben ist. Die Folgen sind u. a. Probleme bei der Anerkennung von Studienleistungen, eine eingeschränkte Mobilität oder eine begrenzte Berufseinmündung in den verschiedenen Bundesländern. Zudem blieb die Bologna-Reform generell bisher eher eine „Strukturreform“, während die notwendigen inhalt-

lichen Reformen hin zu einer neuen Lehr-Lernkultur erst in Ansätzen sichtbar sind. Der Lehrerbildung wäre deshalb insgesamt weniger politisch motivierter „Aktionismus“ und mehr eine längerfristige fachlich begründete Gesamtstrategie zu wünschen.

These 3: Lehrerbildung spielt an den Universitäten eine eher untergeordnete, randständige Rolle.

Wenn nahezu alle Universitäten „exzellent“ oder Forschungsuniversitäten sein wollen, so hat das Folgen für die Lehre im Allgemeinen und für die Lehrerbildung im Besonderen. Die Lehrerbildung kann im universitären Wettbewerb um Forschungsgelder, Publikationen und Zitationen nur schwer konkurrieren. Hinzu kommt, dass sie viele Ressourcen verbraucht, da z. B. die Betreuung von Praktika sehr personal- und zeitaufwändig ist. Folglich ist die Lehrerbildung an Universitäten eher geduldet, denn geliebt. Davon zeugen auch die meist marginale Stellung der Fachdidaktiken und der Rückzug mancher Fächer, z. B. Psychologie oder Sozialwissenschaften, aus der Lehrerbildung. Das Grundproblem ist, dass Lehrerbildung an Universitäten meist nicht als bedeutsame Grundaufgabe oder als gemeinsame Querschnittsaufgabe empfunden wird. Die große Zahl der Studierenden, die die Lehrerbildung an die Universität hereinholt, ist allerdings sehr willkommen, schließlich wird damit das Überleben mancher Fächer gesichert. Ob neue Initiativen wie die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Lehrerbildung aufwerten und stärker ins Zentrum rücken können, ist aufgrund der klaren Werteprioritäten an Universitäten mehr als fraglich. Zudem werden die vielen zeitlich befristeten Projektaktivitäten und -förderungen zur Lehrerbildung beim Auslaufen zum Problem. Über die Randstellung der Lehrerbildung innerhalb der Universitäten können auch neue Marketingstrategien und eine mit viel Aufwand betriebene Öffentlichkeitsarbeit kaum etwas ändern.

These 4: Die Lehrerbildung hat an Universitäten keinen zentralen Ort. Die Zersplitterung der Lehrerbildung lässt sich auch durch die Schaffung von Zentren für Lehrerbildung nicht auflösen.

Die Lehrerbildung ist an Universitäten „heimatlos“, d. h. es fehlen ein zentraler Ort und die notwendige Machtbefugnis, um die vielen unterschiedlichen Bestandteile der Lehrerbildung zu koordinieren und zentral zu steuern. Die weitgehende Autonomie der Fächer und Fakultäten steht dem entgegen. Kommunikations-, Kooperations- und Abstimmungspro-

bleme sind die Folge. Der Aufbau einer kohärenten Lehrerbildung rückt somit in weite Ferne. So nimmt es nicht Wunder, dass die Lehrerbildung ein Gebilde von vielen unverbundenen, disziplinären Teilgebieten darstellt, die mit der Schulpraxis oft wenig zu tun haben. Diese Zersplitterung und Fragmentierung wirken sich nicht nur ungünstig auf einen systematischen Kompetenzaufbau und die ganzheitliche Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit aus, sie erschweren ebenso die Identifikation der Studierenden mit dem Lehrerberuf. Auch eine gemeinsame Interessenvertretung bleibt somit fragil. Die neu geschaffenen Zentren für Lehrerbildung werden an dieser Situation nur wenig ändern können, ist deren Funktion doch meist auf die einer Serviceeinrichtung begrenzt. Das Gleiche gilt für die neu eingerichteten Qualitätsmanagementsysteme (QM), deren Wirkung auf einer eher formalen Oberflächenebene beschränkt bleibt.

So resümieren Böttcher und Blasberg die Ergebnisse ihrer Analyse, dass die Zentren oder Schools für Lehrerbildung zwar ein erster Schritt zur Aufwertung der Lehrerbildung sind, dass sie aber noch weit davon entfernt sind, die Zerfaserung und Zufälligkeit der Lehrerbildung zu beseitigen. „Der Tiger ist zahlos“ (Böttcher / Blasberg 2015, S. 363). „Die große Autonomie der Fächer, die relative Zugfälligkeit der Inhalte sowie die Unverbindlichkeit der Kompetenzvermittlung in den Bildungswissenschaften führen zu einem unkontrollierbaren Ausbildungsergebnis“ (ebd.). Die Alternative eines stärker standardisierten Lehramtsstudiums wird allerdings auch verworfen, da vermutet wird, „dass eine stärker curriculare gesteuerte Vorbereitung auf die Arbeit in der Schule von Kritikerinnen und Kritikern mit dem negativ konnotierten Wort ‚Verschulung‘ abgewehrt würde“ (ebd.).

These 5: Lehrerbildung findet zunehmend ohne „Lehrerbildner“ statt.

Noch vor wenigen Jahren war eine mehrjährige Schulpraxis notwendige Voraussetzung für die Berufung auf eine Professur auf dem Gebiet der Lehrerbildung. Lehrerbildner und -bildnerinnen sollten die Schulpraxis kennen bzw. Praxiserfahrungen haben. Zugleich sollten die Lehrangebote im Rahmen der Lehrerbildung möglichst breit ausgerichtet sein, da künftige Lehrkräfte eine möglichst breite Ausbildung erhalten und vielfältige Kompetenzen erwerben sollten. Mittlerweile vollzieht sich ein Paradigmenwechsel: Die heutigen Professorinnen und Professoren für Lehrerbildung sind in diesem Sinne keine „Lehrerbildner“ mehr, sondern vor allem Forscherinnen und Forscher. Wie in anderen Bereichen üblich

werden auch für die Lehrerbildung vor allem die besten Forscherinnen und Forscher berufen, die Lehre ist dabei eher nachrangig. Deshalb haben insbesondere jene Forschenden gute Chancen, die marktgängige Themen bearbeiten, z.B. Vertreter und Vertreterinnen der quantitativen empirischen Bildungsforschung. Die Folge ist u.a., dass auch die Lehre für die Lehramtsstudierenden immer enger und einseitiger wird. So vollzieht sich sukzessive eine schleichende „Empirisierung der Pädagogik“, d.h. eine zunehmende Dominanz der empirischen Bildungsforschung in der Lehrerbildung, u.a. in der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Demgegenüber verlieren die eher traditionellen, handlungswissenschaftlich orientierten Bestandteile der Lehrerbildung wie z.B. Geschichte der Schule, Allgemeine Didaktik, Schulpädagogik, Reformpädagogik, Erziehungstheorie usw. an Bedeutung. So werden auch nach und nach „Lehrerbildner“ vor allem durch empirische Bildungsforscher und -forscherinnen ersetzt. Eine Lehrerbildung ohne „Lehrerbildner“ – dafür überwiegend mit Bildungsforschern – verengt jedoch den Blick auf Schule und verliert an Authentizität, Glaubwürdigkeit und Praxistauglichkeit. Es bleibt abzuwarten, welche Auswirkungen eine solche „Empirisierung der Lehrerbildung“ für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden hat.

These 6: Die Lehrerbildung in Deutschland krankt am mangelnden Praxis- und Berufsfeldbezug. Allerdings zeichnen sich Veränderungen ab.

Seit vielen Jahren steht die (universitäre) Lehrerbildung in Deutschland unter Kritik, insbesondere wegen ihres mangelnden Praxis- und Berufsfeldbezuges. Stellvertretend dafür steht der so genannte „Praxischock“, den die Absolventinnen und Absolventen beim Eintritt in die Schulpraxis häufig erfahren. So unterrichten die Fachwissenschaften ihre Fachdisziplinen und nehmen auf das Berufsbild der Lehrkraft kaum Rücksicht. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studien sind oft beliebig und praxisfern. Eine Verzahnung von Theorie und Praxis erfolgt weniger systematisch, sondern eher sporadisch. Dadurch wird den Studierenden die Relevanz wissenschaftlicher Theorien für die Schulpraxis zu wenig bewusst. Umgekehrt bestärken die Praktikerinnen und Praktiker oft die „Nutzlosigkeit“ wissenschaftlicher Theorien. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung bleibt somit meist unbearbeitet. Welche berufsfeldbezogenen Kompetenzen angehende Lehrkräfte durch das Studium erwerben (sollen) und welchen Beitrag die verschiedenen Fächer leisten, bleibt weitgehend unklar.

Den erziehungswissenschaftlichen Studien kommt – nach Terhart – dabei die Aufgabe zu, berufsfeldbezogenes Kontextwissen bereitzustellen, die Reflexionsfähigkeit mit Blick auf den späteren Beruf aufzubauen und eine eigene Urteilsbildung anzubahnen (vgl. Terhart 2000, S. 84). Direkte Berufstüchtigkeit sei von den erziehungswissenschaftlichen Studien nicht zu erwarten, da es nur einen „mittelbaren Zusammenhang zwischen Wissen(schaft) und Praxis in der Berufsausbildung“ gäbe. „Wissenschaftliches Wissen setzt sich nicht einfach in Praxis um; es bildet jedoch den notwendigen Hintergrund für ein über reines Handwerk hinausgehendes, reflektiertes Berufshandeln (...). Eine weitere Steigerung des Prozesses der Verwissenschaftlichung wird insofern keine Gewinne erbringen“ (ebd., S. 85).

Auch die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung (Referendariat) ist in der Regel unterentwickelt (vgl. z. B. Schubarth 2010, 2011). Ein Phasen übergreifendes Curriculum (mit erster, zweiter und dritter Phase) steht noch ganz am Anfang. Dennoch gibt es in letzter Zeit hoffnungsvolle Ansätze, da in mehreren Bundesländern die Praxisanteile erhöht und z. B. ein Praxissemester für alle Lehramtsstudierenden eingeführt wurden. Dies ist allerdings meist mit einer Kürzung der zweiten Phase (Referendariat) verbunden, so dass die Lehrerbildung insgesamt keine Aufwertung, sondern nur eine Umstrukturierung erfährt. Ob sich dadurch die Qualität der Lehrerbildung im Sinne einer kontinuierlichen, stärker berufsfeldbezogenen Ausbildung verbessert, muss sich jedoch erst noch erweisen.

These 7: Für ein praxisnahes Lehramtsstudium sind integrierte und gut betreute Praktika unerlässlich. Trotz guter Ansätze sind die dafür notwendigen Voraussetzungen häufig nicht gegeben.

Die Lehrerbildung in Deutschland befindet sich nach Jahren der Stagnation gegenwärtig in einem Umbruch. Die Debatte um die Qualität der Lehrerbildung hat u. a. zu einer Erhöhung der Praxisanteile, vor allem in Form von Praxissemestern, geführt. Allerdings kommt es bei den Praxisanteilen nicht nur auf die Quantität, sondern vielmehr auf die Qualität der Praktika an. Praktika sind vor allem dann wirksam, wenn sie systematisch und intensiv vor- und nachbereitet werden und in ein curriculares Gesamtkonzept der Lehrerbildung eingebettet sind. Das bedeutet, dass von den Universitäten ausreichende personale und organisatorische Ressourcen bereitzustellen sind, um die Praktika in enger Kooperation mit den Studienseminaren und den Praktikumsschulen zu planen

und durchzuführen. Damit sind die Universitäten, aber auch die Studientseminare und Praktikumsschulen, allerdings häufig überfordert (z. B. fehlendes Personal sowohl an der Praktikumsschule als auch an den Universitäten, mangelnde Kommunikation und Kooperation zwischen den Institutionen, mangelnde Zeitressourcen der Lehrkraft usw.).

Die Suche nach praktikablen Lösungen, z. B. das Praxissemester als Forschendes Lernen, Formate von E-Learning oder Portfolios u. ä. hat gerade erst begonnen. Ob die gegenwärtig beobachtbaren Ansätze und Entwicklungen zu einem praxisnäheren Studium führen, hängt vor allem davon ab, inwieweit die vorgenannten Problemfelder bearbeitet werden und inwieweit Standards für die Praxisphasen erarbeitet und umgesetzt werden. Die ersten, vorläufigen empirischen Befunde zur Wirksamkeit von Praktika sind zwar nicht einheitlich, aber in der Tendenz durchaus positiv zu bewerten (vgl. z. B. Schubarth / Speck / Seidel u. a. 2012; Arnold / Gröschner / Hascher 2014; Bolle 2015; Schubarth / Speck / Ulbricht 2016).

Abschließend soll noch einmal hervorgehoben werden, dass die vorstehenden sieben Thesen zur Diskussion über die weitere Reform der Lehrerbildung in Deutschland anregen sollen. Sie knüpfen an eigene frühere Analysen und Positionen an (vgl. z. B. Ludwig / Schubarth / Wendland 2013). Die Thesen sind dabei auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Hochschulen wie der gesamte Bildungssektor seit langem unter einer chronischen Unterfinanzierung leiden und mehr Investitionen in Bildung, gerade auch in die Lehrerbildung, erforderlich sind. Allerdings müssten diese Investitionen auch gezielt der Lehrerbildung zugutekommen. Ob dafür die Universitäten mit ihrer zunehmenden Fokussierung auf Forschungsexzellenz auch künftig der richtige Ort sein werden, darf zumindest in Frage gestellt werden. Mehr denn je sind Alternativen für eine moderne Lehrerbildung gefragt.

Wie ein Blick in die Geschichte zeigt, hat die Kritik an und die Debatte um die Reform der Lehrerbildung eine lange Tradition (vgl. z. B. Merzyn 2004). So schreibt der Pädagoge und Philosoph Friedrich Paulsen in einer Passage zur Geschichte der Universität².

In der Vorrede, mit welcher Buddeus die Institutiones scholasticae einführt, nennt er als den Ursprung des ganzen Übels, dass den Schulen Leute vorgesetzt werden, die zu allem eher als zur Lehrkraft taugen, die weder richtig zu denken noch zu lesen noch auch zureden imstande seien; diese schickten dann wieder die schlecht vorbereiteten Schüler auf die Universität. Von jenem Übel aber sei die wichtigste Ursache, dass die Universitäten die Vorbereitung für das Lehramt fast

2 Diesen Hinweis verdanke ich Peter Tremp.

ganz vernachlässigten. Was der Theolog oder der Jurist oder der Universitätsgelehrte brauchte, das werde auf den Universitäten gelehrt, nicht aber das, was der Schulmann brauche. Man müsse also zum Schulamt Leute nehmen, die für ein anderes Amt vorbereitet seien. So gehe die Ursach zum Verderbnis im Kreis herum (Paulsen 1885, S. 24 f.).

Insofern ist Lehrerbildung – historisch gesehen – eine „Dauerbaustelle“ (Terhart 2014). Und das wird auch in Zukunft so sein.

Literatur

- Arnold, K.-H. / Gröschner, A. / Hascher, T. (Hrsg.) (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster u. a.
- Bolle, R. (Hrsg.) (2015): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvision. Leipzig.
- Böttcher, W. / Blasberg, S. (2015): Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 33(3), S. 356–365.
- Ludwig, J. / Schubarth, W. / Wendland, M. (2013): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse. Potsdam.
- Merzyn, G. (2004): Lehrerausbildung – Bilanz und Reformbedarf. Baltmannsweiler.
- Paulsen, F. (1885): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig.
- Schubarth, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: Erziehungswissenschaft, 21(40), S. 79–88.
- Schubarth, W. (2011): Endlich Praxis! Forschungsbefunde zu Potenzen und Problemen der zweiten Phase der LehrerInnenbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, H. 3, S. 40–50.
- Schubarth, W. / Speck, K. / Seidel, A. u. a. (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, W. / Speck, K. / Seidel, A. u. a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden, S. 137–169.
- Schubarth, W. / Speck, K. / Ulbricht, J. (2016): Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten für die HRK. Link: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-50-Praktika_im_Studium/Praktika_Fachgutachten.pdf [Zugriff: 12.12.2016].
- Terhart, E. (2000): Reform der Lehrerbildung. In: Cloer, E. u. a. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim, S. 79–92.
- Terhart, E. (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. In: Pädagogik, H. 6, S. 43–47.

Andreas Seidel

(Weiter-)Entwicklung der Lehrerbildung im Land Brandenburg Der Beitrag der Bildungswissenschaften in der Potsdamer Sekundarstufenlehrausbildung

Seit etwa Mitte der 1990er Jahre ist in Deutschland die Reformdiskussion in allen Bereichen der Lehrerbildung aufgelebt. Anstoß dazu gaben nicht zuletzt das schlechte Abschneiden des deutschen Schulsystems in internationalen Vergleichsuntersuchungen und der Bologna-Prozess, in dessen Zuge seither vor allem strukturelle Veränderungen in der Lehrerbildung in Gang gesetzt wurden. Quasi als Dauerthemen der Reform wurde der Kultusministerkonferenz (KMK) Ende der 1990er Jahre von einer von ihr eingesetzten „Gemischte(n) Kommission Lehrerbildung“ empfohlen, insbesondere den inhaltlichen Bezug der Studienbereiche untereinander sowie die Bezogenheit des Lehramtsstudiums auf das spätere Berufsfeld zu verstärken und die Ausbildung angehender Lehrkräfte konsequent an Standards und Kompetenzen auszurichten (vgl. Terhart 2000).

Im Prozess der Modularisierung der Lehramtsstudiengänge und ihrer Ausrichtung an Qualifikationserwartungen und Kompetenzen führte die KMK dann 2004 folgerichtig Standards für die Bildungswissenschaften – die angesichts der Erfordernisse inklusiven Unterrichts 2014 über-

arbeitet wurden – übergreifend für alle Phasenstufen der Lehrerbildung ein (vgl. KMK 2004, 2014a). Durch diese Standards werden erstmals länderübergreifend Ziele und Wirkungserwartungen definiert und damit in der Lehrerbildung der „Weg der lernergebnisorientierten Qualitätssicherung (Outcome-Orientierung)“ (HRK 2006, S. 5) beschriftet. Für die Lehrerbildung war damit vor allem die Hoffnung verbunden, die bisherige Beliebigkeit und Zusammenhangslosigkeit von Studienbestandteilen, nicht zuletzt insbesondere in den Bildungswissenschaften, zu überwinden und auf verbindliche(re) Kerninhalte ausrichten zu können.

Im Februar 2011 beauftragte der Brandenburger Landtag die für die Lehrerausbildung zuständigen Ministerien, aus der Beschlusslage der KMK und der Erprobung und Evaluation der bereits seit 2004 in die gestufte Studienstruktur überführten Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam Handlungsfelder für die Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes im Land Brandenburg abzuleiten. Vorliegender Beitrag fokussiert die Umsetzung einiger daraus ausgewählter Entwicklungsschwerpunkte in den auf der Grundlage der neuen Landesgesetzgebung im Wintersemester 2013/14 eingeführten neuen Lehramtsstudiengängen der Universität Potsdam. Im Besonderen soll hierbei entsprechend der fachlichen Expertise des Autors auf die Rolle der Bildungswissenschaften und ihrer Studienanteile in der (Sekundarstufen-)Lehrerausbildung geschaut und deren Potenziale für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Brandenburg diskutiert werden. Nach grundlegenden Betrachtungen zum Stellenwert der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung rückt anschließend speziell der bildungswissenschaftliche Studienbereich für die Sekundarstufenlehrerausbildung an der Universität Potsdam in den Fokus. Im Kontext der Neustrukturierung der Potsdamer Lehramtsausbildung wird dessen Beitrag anhand der vier Entwicklungsaspekte Schulstufenorientierung und Schwerpunktsetzung, inklusionspädagogische Grundlegung, Eignungsabklärung und Weiterentwicklung der Schulpraktika untersucht.

1. Zur Rolle der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

Den *Bildungswissenschaften* wird in der Lehrerbildung eine gewichtige Rolle für den Erwerb von Kompetenzen für das Berufsfeld Schule zugesprochen (vgl. KMK 2004). Im Zusammenspiel verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen – vornehmlich die Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, an einigen Einrichtungen auch die Philosophie, Politikwissenschaften oder andere sozialwissenschaftliche Bereiche – befassen sich die bildungswissenschaftlichen Studien unter demselben Berufsfeldbezug multiperspektivisch „mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 4). Im Reformprozess werden an sie deshalb einerseits große Erwartungen geknüpft, u. a. an eine Stärkung der Professionsorientierung (Theorie-Praxis-Verknüpfung, Reflexivität) (vgl. Hertel u. a. 2015) und deutliche(re) Ausrichtung der Kompetenzentwicklung am späteren Berufsfeld. Andererseits jedoch zeigt es sich, dass die Bildungswissenschaften im Rahmen des Lehramtsstudiums eine eher geringe Rolle spielen und allein schon deren Studienumfang sehr unterschiedlich ausfällt – zwischen etwa zehn bis 30 % je nach Bundesland und Lehramtstypus (vgl. Terhart 2012). In den meisten Bundesländern liegt der bildungswissenschaftliche Anteil im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe I um einen Mittelwert von 50 ECTS-Punkten (GEW 2013, S. 29). Auch die Studienverpflichtungen innerhalb der beteiligten Fachdisziplinen sind nicht selten unterschiedlich gewichtet und teilweise gegeneinander austauschbar. In vielen Bundesländern hat sich bisher kein verpflichtendes Kerncurriculum durchgesetzt – trotz länderübergreifender bildungswissenschaftlicher Standards. So hängt in diesem Studienelement „die Inhaltlichkeit des erworbenen Wissens sehr stark von individuellen Studienentscheidungen der Studierenden ab“ (Terhart 2011, S. 116). Wenngleich sich in den letzten Jahren in der Folge der Modularisierung der Grad an Verbindlichkeit, Verregelung und Kontrolle universitären Lehrens und Lernens auch im Bereich der bildungswissenschaftlichen Studien spürbar erhöht hat, orientiert sich das Studierendenverhalten (scheinbar) weniger an den Inhalten und wird stattdessen – mehr als bisher in den alten, nicht-modularisierten Studiengängen – von instrumentellen Denkmustern (vgl. Wigger 2010, S. 38), strategischem Punktemachen („Credithascherei“) (vgl. auch Terhart 2007) und der ‚Prüfungsrelevanz‘ der Themen und Problemstellungen geprägt. Der Raum für selbstverantwortete Bildung scheint eingeschränkt.

Kunina-Habenicht u. a. (2012) haben zusammenfassend maßgebliche „Baustellen“ der Bildungswissenschaften verdeutlicht. Die Kritik wird u. a. daran festgemacht, dass

- *normative Vorgaben curricular nicht (vollständig) abgebildet* sind. Gemeint sind damit u. a. ein standortabhängig unvollständiger Abdeckungsgrad der KMK-Standards in thematisch heterogenen und mitunter lückenhaften Studienangeboten; ein unzureichender Berufsfeld- und Praxisbezug wie auch eine teils mangelnde Systematik und Kumulativität der Studieninhalte.
- *ein mitunter stark ausgeprägter Wahlcharakter bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen* einem systematischen Wissensaufbau und Kompetenzzugewinn entgegen steht und Studierende Lerngelegenheiten weitgehend nach eigenem Kalkül – bspw. der Passung in den eigenen Stundenplan – auswählen lässt und so mitunter weniger zu einem kumulativen Wissensaufbau beiträgt.
- *das Verhältnis von Fach, Fachdidaktik und bildungswissenschaftlichen Anteilen standort- und lehramtsabhängig nicht einheitlich geregelt* und damit eine Vergleichbarkeit des Lehramtsstudiums nicht gewährleistet ist (ebd.).

Daneben spielen in den Bildungswissenschaften oftmals auch (standort-)spezifische Rahmenbedingungen und organisatorische Probleme eine besondere Rolle. Als Erklärungsversuch für die ungewöhnlich große Heterogenität der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung und die kritisierte Beliebigkeit im bildungswissenschaftlichen Studium werden pragmatische Faktoren angeführt, wie bspw. das verfügbare Lehrpersonal oder große Studierendenzahlen (vgl. Kunina-Habenicht u. a. 2012, S. 675). Lehrermangel und hochschulpolitische Problemlagen (bspw. kapazitäts Minderauslastung in einzelnen Fachdisziplinen; vgl. auch den Beitrag von Schubarth im Band, Abschnitt III, These 3) führen derzeit nicht selten zu anhaltenden Überbuchungen in der Lehrerausbildung, die speziell die Bildungswissenschaften (als nicht immatrikulierende Struktureinheit) kapazitäts, studienorganisatorisch und auch in der zielgerechten Umsetzung der bildungswissenschaftlichen Studienanteile an ihre Grenzen führen. Der vielerorts schwierige Personalsituation in der Erziehungswissenschaft und hohen Überlastquoten in der Lehramtsausbildung wiederum (vgl. auch Expertenkommission 2007 für die Situation in NRW) kommt dann ein solches eher breit und weniger strukturiert angelegtes (Wahl-) Curriculum entgegen. Dadurch wird es (überhaupt erst) möglich, den Großteil des vorhandenen Lehrpersonals in das Lehr-

angebot der Bildungswissenschaften einzubinden und in flexibler Weise der großen Zahl Studierender in oftmals noch parallel zu führenden älteren und neuen Lehramtsstudiengängen ein Studium in der Regelstudienzeit zu ermöglichen (vgl. auch Lohmann / Seidel / Terhart 2011).

Dennoch, so bilanziert Terhart thesenhaft die Entwicklung der Bildungswissenschaften in den letzten drei Jahrzehnten (vgl. 2012, S. 55 ff.), hätten sich *erstens* vor dem Hintergrund eines zunehmend weniger ausdifferenzierten Schulsystems die Aufgabenstrukturen der verschiedenen Lehrberufe weiter angeglichen und in der Folge dadurch auch die bildungswissenschaftlichen Studienanteile zunehmend vereinheitlicht. *Zweitens* sei – ungeachtet der zuvor skizzierten Kritikpunkte – quantitativ ein Bedeutungsgewinn bildungswissenschaftlicher Studien in den Lehramtsstudiengängen zu verzeichnen. *Drittens*, so eine weitere These, hätten sich auch die Inhalte gewandelt und das Curriculum dominiere heute im Vergleich zu den 1970/1980er Jahren eine klare professionsbezogene Ausrichtung am Berufsfeld des Lehrers bzw. der Lehrerin. Schließlich sei *viertens* die Erziehungswissenschaft inzwischen stärker auch empirisch ausgerichtet und die Bildungswissenschaften durch eine deutlichere Beteiligung von Disziplinen der Psychologie inhaltlich sichtlich verstärkt worden.

Die fortschreitende „Empirisierung“ der Erziehungswissenschaft betrachtet Schubarth (in diesem Band, dritter Buchabschnitt, These 5) zurecht auch von einer kritischen Seite: mit ihr würden in der Lehrerbildung ein Bedeutungsverlust wichtiger handlungswissenschaftlich orientierter Ausbildungsbestandteile, ein Verdrängen von „Lehrerbildnern“ durch empirische Bildungsforscher und damit eine Verengung des Blickes auf Schule einhergehen.

2. Beiträge der Bildungswissenschaften zur Weiterentwicklung der Potsdamer Lehrerbildung

Nachfolgend wird zunächst die Ausgangslage für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung im Land Brandenburg kurz umrissen. Es folgt eine Skizze zur hochschulrechtlichen und curricularen Umsetzung der konzeptionellen und mit dem Gesetzgebungsverfahren des Landes abgestimmten Entwicklungsperspektiven in der Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam. Mit ihr soll u. a. deutlich gemacht werden, unter welchen angespannten zeitlichen Rahmenbedingungen die entsprechenden Umgestaltungsprozesse an der Universität und speziell im Bereich der Bildungswissenschaften erfolgt sind. Im Anschluss werden dann aus-

gewählte Eckpunkte der Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung in Brandenburg aufgegriffen und dazu *erstens* jeweils kurz vorgestellt und begründet, *zweitens* ihre aktuelle Realisierung an der Universität Potsdam (kritisch) beschrieben und *drittens* etwaige Entwicklungsbedarfe diskutiert. Betrachtet werden insbesondere jene Entwicklungsaspekte, die durch den bildungswissenschaftlichen Studienbereich maßgeblich mitzugestalten und im Sinne einer stärkeren Professionsorientierung und Kompetenzentwicklung zu verantworten sind. Das Vorgehen dazu ist ein weitgehend (selbst-)kritisch erfahrungsbezogenes, zum einen vor dem Hintergrund eigener Mitarbeit an der Neukonzipierung des bildungswissenschaftlichen Teilstudiengangs (für die Sekundarstufen) im Rahmen der zuständigen Studienkommission, zum anderen auf der Grundlage eigener Studienberatungs-, Prüfungsausschuss- und Lehrtätigkeit in diesem Bereich.

Im Februar 2011 gab der Brandenburgische Landtag die Entwicklung einer Konzeption zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Auftrag, mit der Eckpunkte für ein novelliertes Lehrerbildungsgesetz formuliert werden sollten. Wenige Monate später, am 21. September, legten daraufhin die Ministerien für Bildung, Jugend und Sport (MBS) und Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) ein *Gesamtkonzept zur strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes im Land Brandenburg* vor (vgl. MBS/MWFK 2011). Ausgangspunkt dafür war die gesetzliche Verstetigung der im Wintersemester (WS) 2004/05 per Erprobungsklausel (§ 5a) eingeführten gestuften Studienstruktur in der Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam, der einzigen lehrerbildenden Einrichtung im Bundesland (vgl. Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz 1999). Zum Zeitpunkt des beginnenden neuen Gesetzgebungsverfahrens (WS 2011/12) erfolgte die Lehramtsausbildung in zwei Bildungsgängen: schulstufenübergreifend im Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe (LSI/P) sowie im Lehramt an Gymnasien (LG). Lehramtsabhängig waren unterschiedliche Studienumfänge vorgesehen. Die Regelstudienzeit für das Lehramt SI/P betrug neun Semester/270 Leistungspunkte (LP), für das Lehramt an Gymnasien dagegen zehn Semester/300 LP. Die bildungswissenschaftlichen Studien¹ umfassten im Bildungsgang LSI/P insgesamt 40 LP, im Bildungsgang LG insgesamt 45 LP und nahmen damit

1 Unter Bildungswissenschaften sind hier sämtliche Studien- und Prüfungsleistungen aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie/Politikwissenschaft sowie schulpraktische Studien gefasst (ausgenommen fachdidaktische Tagespraktika und das Schulpraktikum/Praxissemester).

in beiden Bildungsgängen etwa 15 % des Gesamtumfangs des Lehramtsstudiums ein (vgl. auch Ludwig / Schubarth / Wendland 2013).

Das Gesamtkonzept zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung stützte sich damals vorwiegend auf externe Bestandsaufnahmen, darunter auf das Gutachten einer Expertengruppe unter der Leitung von Doris Lemmermöhle (vgl. Gutachten AQAS 2008) und auf Einschätzungen aus einer ersten Programmakkreditierung für Lehramtsstudiengänge an der Universität Potsdam (Erstfach Sport, Zweitfach Deutsch) durch ACQUIN aus dem Jahre 2009. Auf dieser Grundlage und aus Erkenntnissen der aktuellen Lehrerbildungsdebatte wurde von ministerieller Seite auf verschiedene Reformaspekte abgehoben, die dann nach intensiver Entwicklungsarbeit an der Universität Potsdam unter enormem Zeitdruck und parallel zur Landesgesetzgebung in neue Rahmenvorschriften und fachspezifische Studienordnungen für die Lehramtsstudiengänge eingebracht werden mussten. Im März/April 2012 wurden die neuen Studiengangstrukturen erstmals gemeinsam mit den Bildungswissenschaften erörtert. Für die Erarbeitung der fachspezifischen Studienordnung für diesen Studienbereich blieb der zuständigen Studienkommission anschließend nur ein enges Zeitfenster von kaum vier Monaten (Mai-September 2012), das zudem die vorlesungsfreie Zeit und den Urlaubszeitraum mit einschloss. Ein erster Entwurf der neuen Studienordnung für die Bildungswissenschaften wurde der Humanwissenschaftlichen Fakultät am 7. September 2012 vorgelegt und durchlief anschließend mehrere Prüfschleifen und Kapazitätskalkulationen an der Universität. Zu Jahresbeginn 2013 dann wurden sämtliche neu erarbeiteten fachspezifischen Studienordnungen für die neuen Lehramtsstudiengänge zunächst durch die Gremien in den lehrerbildenden Fakultäten, danach im März 2013 vom Senat beschlossen und anschließend in das Genehmigungsverfahren durch das Ministerium gegeben. Im Oktober 2013 wurde mit dem Lehramtsstudium nach neuem Recht begonnen.

Die Skizze dieser äußerst „ambitionierten“ Zeitplanung soll zeigen, dass die an der Neukonzipierung des bildungswissenschaftlichen Studiengangs beteiligten Fach- und Studierendenvertreter neben ihrem ‚Tagesgeschäft‘ (nur) wenig Raum hatten, strukturelle, organisatorische, personelle und insbesondere auch inhaltliche Fragen ausreichend miteinander zu kommunizieren und abzustimmen. Erschwerend kam hinzu, dass in dieser Phase noch kein neues Lehrerbildungsgesetz vorlag. Nachfolgegesetze, wie die allgemeine Studien- und Prüfungsordnung für die Lehramtsstudiengänge, befanden sich teils noch im Erarbeitungsprozess. Das führte dazu, dass solche curricularen Vorgaben – wie bspw. Re-

gelingen zur Organisation schulpraktischer Studien (neu geregelt: kein Praktikum ohne vor- und nachbereitende Begleitveranstaltungen) oder die Verteilung der Leistungspunkte der Bildungswissenschaften über die Fachsemester und damit auch die Verortung von Lehrveranstaltungen und Modulen im Studiengang – mitunter erst im Nachgang eingearbeitet werden konnten. Nahezu zeitgleich mit dem Beschlussverfahren des Senats zu den neuen Fachordnungen mussten bereits im März / April 2013 die Lehrveranstaltungen für das WS 2013/14 geplant werden, teils mit noch ungeklärter personeller Passung des Lehrangebots, bspw. in dem neu konzipierten Bereich der inklusionspädagogischen Grundbildung.

Ausgehend von dieser Skizze sollen nun vier Aspekte der Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung in Brandenburg eingehender betrachtet werden. Zu beachten ist, dass zum WS 2016/17 diese neuen Lehramtsstudiengänge erstmalig in ihre Masterphase eintreten und deshalb bisher noch keine Erfahrungswerte über den gesamten Studienverlauf vorliegen.

3. Neustrukturierung der Lehrämter **Eigenständiges Lehramt Primarstufe, Stufenorientierung,** **Schwerpunktsetzungen auf Inklusion und die Sekundarstufe(n)**

Der Empfehlung der Lemmermöhle-Kommission folgend wurde die Primarstufe aus dem bisherigen stufenübergreifenden Lehramt SI/P herausgelöst und ein eigenständiges Lehramt für die Primarstufe (LPri) mit nunmehr 300 LP eingerichtet. Übereinstimmend mit anderen Expertisen zur Lehrerbildung (für Nordrhein-Westfalen vgl. Expertenkommission 2007; für Berlin vgl. Expertenkommission 2012) wird dies in der Hauptsache mit differentiellen Tätigkeitsanforderungen und (primar-) stufenspezifischen Kompetenzprofilen begründet. Mit dem Start des neuen Lehramts für die Primarstufe im WS 2013/14 ist für jährlich etwa 60 Studierende auch die Möglichkeit einer inklusionspädagogischen Schwerpunktbildung unter Berücksichtigung der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (insgesamt 99 LP) gegeben. Neben einer Professur für Psychologische Grundschulpädagogik sind darüber hinaus zum WS 2013/14 fünf (Inklusions-)Professuren neu eingerichtet worden.

Daneben wurde schulstufenübergreifend das Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufen I und II (LSek) neu gefasst (vgl. Abb. 1).

		SP Sekundarstufe I			SP Sekundarstufe II			Vorbereitungsdienst (18 Monate)
		Masterarbeit (18 CP)			Masterarbeit (18 CP)			
Master	Fach 1 (21 CP)	Fach 2 (21 CP)	BiWi (36 CP)	Fach 1 (30 CP)	Fach 1 (30 CP)	BiWi (18 CP)	Praxissemester (16 Wochen) (24 CP) incl.	
							Psychodiagnostisches Praktikum (begleitet, 30h)	
		Bachelorarbeit (9 CP)						
Bachelorstudiengang	Fach 1 (69 CP)		Fach 2 (69 CP)		Bildungs- wissenschaften (mit Inklusion) (30 CP)		Praktikum in päd.-psychologischen Handlungsfeldern (begleitet, ≥10 Tage)	
	Studium plus (3 CP)						Fachdidaktisches Tagespraktika (30 Hospitationen + 2 Unterrichtsversuche)	
							Orientierungspraktikum (begleitet, 40 Hospitationen)	

Abb. 1: Lehramt für die Sekundarstufen I und II (seit Wintersemester 2013/14)

Vor Aufnahme des lehramtsbezogenen Masterstudiums müssen Studierende hier eine Schwerpunktsetzung auf die Sekundarstufe I oder auf die Sekundarstufe II vornehmen, wobei die jeweilige Stufenspezifik sowohl bei den fach- als auch den bildungswissenschaftlichen Studien zu berücksichtigen ist. Je nach Schwerpunktsetzung wird dieses Lehramt dem KMK-Lehramtstyp 3 (Lehramt Sekundarstufe I) bzw. 4 (Lehramt an Gymnasien) zugeordnet. Nach Studienabschluss soll dadurch der Einsatz der ausgebildeten Lehrkräfte sowohl an Gymnasien als auch an den Oberschulen im Land Brandenburg gewährleistet sein, wobei für die Verwendung der Schwerpunkt der Ausbildung maßgeblich ist.² Eine Weiterführung der inklusionspädagogischen Schwerpunktbildung, wie in der Primarstufe, gibt es für die Sekundarstufe bislang nicht. Das Land ver-

2 Für das Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) und für das Lehramt für Förderpädagogik besteht derzeit kein Studienangebot im Land Brandenburg.

weist allerdings darauf, dass ein entsprechendes Studienangebot „nach Herstellung einer entsprechenden KMK-Beschlusslage“ (MBJS / MWFK 2011, S. 31) noch zu entwickeln sei.

3.1 Realisierung und Diskussion

Im Studienbereich Bildungswissenschaften (Sekundarstufen) ist mit der Neustrukturierung der Lehramtsstudiengänge auf den ersten Blick ein Aufwuchs des Studienumfangs erfolgt (vgl. Tab. 1 und 2).

Tab. 1: Veränderungen im Studienumfang im Studienbereich Bildungswissenschaften

Studienanteile / Studienabschnitt	Lehrämter alt (StO 2011)		Lehrämter neu (StO 2013)	
	LSI/P	LG	LSek/ SP SekI	LSek/ SP SekII
Bildungswissenschaften Bachelor	15 LP	15 LP	30 LP	30 LP
Bildungswissenschaften Master	25 LP	30 LP	36 LP (18+18)	18 LP
LP Gesamt	40 LP	45 LP	66 LP	48 LP

Tab. 2: Studienbestandteile der Bildungswissenschaften im Lehramt für die Sekundarstufen I/II

Bachelorstudium		
Modulkurzbezeichnung	Name des Moduls	LP
Pflichtmodule (30 LP)		
BM-BA-S1	Schulpädagogik und Didaktik	9
BM-BA-S2	Lernen und Entwicklung im sozialen Kontext	6
BM-BA-S3	Grundlagen der Inklusionspädagogik	6
BM-BA-S4	Schultheorie und Bildungsforschung	9
Summe der LP der zu absolvierenden Pflichtmodule		30

Masterstudium (mit Schwerpunktbildung auf die Sekundarstufen I oder II)		
Modulkurzbezeichnung	Name des Moduls	LP
Pflichtmodule (36 LP für SP SekI, 18 LP für SP SekII)		
BM-MA-S1 (SP SekI/II)	Bildung, Erziehung, Gesellschaft	6
BM-MA-S2 (SP SekI/II)	Diagnostik und Beratung	3
VM-MA-S3 (SP SekI/II)	Diagnostik und Beratung in der Praxis	3
BM-MA-SP (SP SekI/II)	Schulrecht	6
BM-MA-S4 (nur Sek I)	Heterogenität in Schule und Gesellschaft	9
VM-MA-S5 (nur Sek I)	Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen in schulischen Handlungsfeldern	9
Summe der LP der zu absolvierenden Pflichtmodule		36 (SP Sek I) 18 (SP Sek II)

Wie aus den Übersichten ersichtlich, hat sich der Studienumfang für die Sekundarstufen I/II gegenüber den früheren Studiengängen LSIP und LG im Bachelor von 15 auf 30 LP verdoppelt. Statt vormals (nur) zwei Module sind im Bachelor jetzt vier Module (einschließlich zweier Praktika) verpflichtend zu absolvieren. Damit wird nun eine sichtlich stärker professionsorientiert ausgerichtete erste Studienphase festgeschrieben und der vor dem Hintergrund der alten Polyvalenzdebatte bis dato eher halbherzige Spagat zwischen Berufsfeldbezug der Bachelorprogramme einerseits und ihrer Kombinierbarkeit mit unterschiedlichen Bachelor- und Masterprogram-

men andererseits beendet. Auch im anschließenden Masterprogramm ist der Studienumfang in den Bildungswissenschaften gestiegen – zumindest für jene Lehramtsstudierende, die sich in dieser Phase schwerpunktmäßig auf den Bildungsgang für die Sek I festlegen und damit in dem Studienbereich insgesamt 66 LP (vs. 48 LP Schwerpunkt Sek II) erbringen.

Auf den zweiten Blick jedoch ist festzustellen: Studierende, die im Masterstudium einen *Schwerpunkt auf die Sekundarstufe II* und damit auf eine eher vertiefte fachwissenschaftliche Ausbildung (9 LP je Lehramtsfach) legen, erbringen in dem neuen Studiengang insgesamt kaum mehr Studienleistungen (48 LP) als im vergleichbaren Studiengang (Lehramt an Gymnasien, 45 LP) nach altem Recht. De facto ist der Studienumfang hier sogar leicht reduziert, berücksichtigt man die darin eingeschlossene neue Vorlesung im Modul Schulrecht (mit immerhin 6 LP, siehe Tab. 2) und den Wegfall des früheren Modulangebots aus den Sozialwissenschaften (Modul 6: Schule in Staat und Gesellschaft, Vorlesung und Seminar, 6 LP). So liegt auch für das neue Lehramt (Schwerpunkt Sek II) der bildungswissenschaftliche Studienanteil nahezu unverändert bei 16 % und damit im bundesweiten Vergleich unter dem Mittelwert (siehe weiter vorn). Es soll nicht kleingeredet werden, dass die Lehramtsstudierenden der Sek I statt vormals 40 bzw. 45 LP jetzt 66 LP in den Bildungswissenschaften (anteilig 22 %) erbringen (vgl. Tab. 1). Die zusätzlichen 18 LP, die bei dieser Schwerpunktsetzung im Studienbereich geleistet werden (vgl. Tab. 2: Module BM-MA-S4 und VM-MA-S5), dienen maßgeblich der Qualifikation für einen inklusiven Umgang mit Heterogenität und Differenz und decken damit einen zentralen Anforderungsbereich im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Standards (vgl. KMK 2004, 2014). Angesichts der gewachsenen Schnittmenge der Entwicklungsstufen und Sozialisationsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und zunehmend weniger ausdifferenzierter Schulformen aber lässt sich kaum stichhaltig begründen, warum darin nicht alle angehenden Lehrkräfte – sondern nur jene mit Schwerpunkt Sek I – qualifiziert werden (sollten).

Für das WS 2016/17 haben sich die ersten Studierenden für den Lehramtsmaster (1. Fachsemester) beworben und damit zugleich ihre Entscheidung für eine Schwerpunktsetzung auf die Sek I oder II getroffen. Erste konkrete Zahlen dazu ergaben anteilig 88 % Schwerpunktsetzung auf die Sek II und nur 12 % Schwerpunktsetzung auf die Sek I (lt. Statistik der Universität Potsdam, Stand 18.11.2016). Auch wenn sich mit dieser ersten Kohorte noch keine verlässlichen Aussagen über das Entscheidungsverhalten nachfolgender Semesterdurchgänge treffen lassen, wird doch zumindest ein (absehbarer) Trend sichtbar: eine übergroße Mehr-

heit Studierender im Lehramt für die Sekundarstufen, wenigstens etwa 80 %, nimmt in der Masterphase eine Schwerpunktbildung auf die Sek II³ vor – absolviert damit ein auch im Bundesvergleich eher nur schmales bildungswissenschaftliches Studienangebot und profitiert im weiteren Studienverlauf nicht von einem vertiefenden Qualifikationsangebot zum Umgang mit Heterogenität und Differenz (schwerpunktbedingt Wegfall der Modulangebote „Heterogenität in Schule und Gesellschaft“ und „Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen in schulischen Handlungsfeldern“ – vgl. Tab. 2). Auch ist abzusehen, dass damit das im Bachelor vermittelte inklusionspädagogische Grundlagenwissen (vgl. Tab. 2, Modul BM-BA-S3) weitgehend isoliert bleibt und von diesen Studierenden in der Regel im weiteren Studienverlauf kaum weiter aufgegriffen und vertieft werden wird.

3.2 Fazit und Folgerung

Mit dem neuen Lehramt für die Bildungsgänge Sek I und II scheint sich in der Brandenburger Lehrerbildung eine neue „Baustelle“ im Bereich der bildungswissenschaftlichen Ausbildung aufzutun. Bedingt durch die in der Masterphase erfolgende Schwerpunktbildung, werden Lehramtsstudierende – und das ist gegenüber den früheren Lehramtsstudiengängen neu – nunmehr im Umfang (Differenz von 18 LP) und damit auch hinsichtlich der inhaltlichen Ausgewogenheit und der Abdeckung der KMK-Standards in den Bildungswissenschaften sichtlich unterschiedlich(er) qualifiziert. Dadurch, dass sich aus verschiedenen Gründen heraus wenigstens etwa vier von fünf Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe(n) für die Sekundarstufe II entscheiden, absolviert der Großteil der Studierenden eher weniger bildungswissenschaftliche Studienanteile als frühere Lehramtsstudiengänge. In den Fachbereichen sollte dieser Sachverhalt in Abstimmung mit dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität genauer erörtert, die Funktionalität der Schwerpunktbildung für eine Professionalisierung der Lehrerausbildung geprüft und nach Möglichkeiten eines zwischen den Lehramtsstudiengängen ausgewogeneren und insbesondere in den Bereichen Inklusion und Umgang mit Heterogenität für die Sek I und (!) Sek II für alle fundierteren Studienangebots gesucht werden.

3 Abhängig von der Fachwahl kann in den Lehramtsfächern Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) und Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) nur der Schwerpunkt Sekundarstufe I und in Latein nur der Schwerpunkt Sekundarstufe II gewählt werden.

4. Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf Anforderungen der Heterogenität und Inklusion Inklusionspädagogische Grundlegung in allen Lehrämtern

Das Thema Inklusion bestimmt zunehmend die Schulentwicklung in Deutschland. Ein verändertes Verständnis von Behinderung, gesellschaftliche Teilhabe und Barrierefreiheit für alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen stellen die Schullandschaft vor neue Herausforderungen. Die KMK hat deshalb 2011 beschlossen, dass die „Länder gewährleisten, dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten“ (2011, S. 20) und dazu im Dezember 2012 eine verpflichtende Basiskomponente zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion für alle Lehramtstypen aufgenommen. Da in den meisten Bundesländern auf Belange der Integration und Inklusion bislang eher nur in den sonderpädagogischen Fachrichtungen eingegangen wird, hat die KMK 2014 die Standards für die Bildungswissenschaften (vgl. 2014a) sowie die fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen Standards für ausgewählte Fachprofile (vgl. KMK 2014b) vor dem Hintergrund der Erfordernisse der Inklusion überarbeitet. Im Juli 2015 rief auch der Vorstand der DGfE zu einer Debatte über Herausforderungen und Neuerungen des Themas u. a. für die Lehramtsstudiengänge auf (vgl. DGfE 2015). In der jüngsten Stellungnahme einer Expertenkommission der DGfE wird u. a. gefordert, Inklusion als Querschnittsaufgabe und „Reflexionsfolie aller erziehungswissenschaftlich relevanten Fragestellungen und Zusammenhänge“ (DGfE 2017, S. 3) aufzugreifen und auch hochschulische Lehr- und Lernzusammenhänge selbst nach den ihnen zugrunde liegenden Normen zu reflektieren (ebd.).

Mit Inkrafttreten des neuen Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetzes (2012) sind an der Universität Potsdam ab WS 2013/14 – neben einer im Lehramt für die Primarstufe möglichen Schwerpunktbildung auf Inklusionspädagogik – Grundlagen der allgemeinen Inklusionspädagogik und -didaktik im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Studien zu vermitteln. Ihr Umfang hat mindestens ein Zehntel der jeweils für die Bildungswissenschaften vorgesehenen Studien- und Prüfungsleistungen zu betragen. Daneben sind fachbezogene inklusionspädagogische und -didaktische Inhalte auch in den jeweiligen fachdidaktischen Studien zu

vermitteln.⁴ Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien sollen inhaltlich aufeinander bezogen sein.

4.1 Realisierung und Diskussion

Die Verankerung des Themas Inklusion/Heterogenität bildete bei der Konzipierung des neuen Bildungsganges für die Sek I/II einen Kernpunkt. Im Bachelor wurde für alle verpflichtend dazu ein Modul „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ (6 LP) eingerichtet. Dort werden zunächst im Rahmen einer Einführungsvorlesung Grundlagen der Inklusionspädagogik vermittelt. Daneben haben die Lehramtsstudierenden hier, semesterbegleitend oder im Block, ein Praktikum von insgesamt 30 Zeitstunden und mindestens 10-tägiger Dauer in einem pädagogischen, außerunterrichtlichen Kontext⁵ mit dem Fokus auf den Umgang mit Heterogenität und die Umsetzung von Inklusion zu absolvieren. Das Praktikum wird seminaristisch vorbereitet, begleitet und ausgewertet. Gerade eine solche auch betreute (zweite) Praxisphase während des Bachelorstudiums bietet den Studierenden konkrete Lerngelegenheiten im Feld und hilft ihnen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Analysieren und Reflektieren pädagogischer Situationen weiter zu entwickeln. Angeleitet und unterstützt wird dies methodisch durch rekonstruktive Fallarbeit. Mit diesem Instrument sollen vor allem subjektiv als bedeutsam erlebte Handlungssituationen aktiv reflektiert (incl. mündliche Präsentationen, Praktikumsbericht) und Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartung und das Interesse bezüglich Inklusion befördert werden (ausführlicher dazu vgl. Krauskopf / Knigge / Kitschke 2017).

Das Thema Inklusion/Heterogenität wird in den Bildungswissenschaften im Masterstudium mit zwei weiteren Modulen „Heterogenität in Schule und Gesellschaft“ (9 LP: Vorlesung und Seminar – künftig zwei Vorlesungen) und „Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen in schulischen Handlungsfeldern“ (9 LP: Vorlesung und Seminar) wieder aufgegriffen und vertieft (vgl. Tab. 2 vorn). Zusammen mit dem Modul in der

4 Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird an der Universität Potsdam das Projekt „Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion“ durchgeführt. U. a. werden dort im Rahmen eines Teilprojekts „Förderung inklusionsspezifischer Kompetenzen in der Lehrerbildung durch Micro-Training“ in fachdidaktischen Begleitseminaren zum Praxissemester mittels videogestützter Micro-Trainings die Diagnostik, Förderung und das Classroom Management mit den Lehramtsstudierenden geübt und reflektiert.

5 Hierbei handelt es sich um Einrichtungen der öffentlichen und freien Jugendhilfe, des vorschulischen und außerschulischen Bildungsbereichs sowie erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte mit Praxisanteilen.

Bachelorphase sind somit in dem Aufgabenfeld von Heterogenität, Differenzierung, Integration und Förderung (Inklusion) Studienleistungen von insgesamt 24 LP zu erbringen. Damit sind (wären) den Studierenden über ein Basisangebot hinaus im weiteren Studienverlauf recht umfassend und vielfältig (Lern-)Gelegenheiten gegeben, ihr Bewusstsein und ihre Fähigkeiten für entsprechende Herausforderungen in Schule und Unterricht zu entwickeln. Der Konjunktiv in der Klammer soll darauf hinweisen, dass dies aufgrund der vorn beschriebenen Schwerpunktbildung in der Masterphase nur für das Lehramt Sek I zutreffend ist. Wie bereits dargestellt, wählen ersten Erfahrungswerten zufolge jedoch nur etwa 15–20 % diesen Schwerpunkt. Lt. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (vgl. 2016) waren im Schuljahr 2015/16 im Sekundarbereich etwa 58 % der Brandenburger Lehrkräfte an Oberschulen und Gesamtschulen – und „nur“ 42 % an Gymnasien (eigene Berechnung) – beschäftigt. Danach würde künftig beinahe jeder zweite Lehramtsabsolvent, der an einer Ober- oder Gesamtschule im Bundesland tätig wird, in Belangen von Inklusion/Heterogenität eher nur rudimentär qualifiziert – zumindest die bildungswissenschaftliche Ausbildung betreffend – unterrichten. Gewissermaßen scheint sich damit die von Lindmeier geäußerte Befürchtung auch für die Potsdamer Lehrerbildung zu bewahrheiten, nämlich dass die Vorgaben der KMK hinsichtlich einer (nur) Basisqualifikation im Bereich Inklusion lediglich, wie er es nennt, nach dem ‚Infusion-Modell‘ im Rahmen eines einzelnen Studienmoduls (vgl. Lindmeier 2013) oder nur auf ausgewählte Lehramtstypen (Lehramt für die Primarstufe) oder Ausbildungsbereiche – maßgeblich die Bildungswissenschaften – bezogen und nennenswert umgesetzt werden.

4.2 Fazit und Folgerung

Als eine Stärke der in Potsdam in den Bildungswissenschaften realisierten Grundlegung zu Heterogenität und Inklusion kann durchaus die Einbettung und thematische Betreuung des Praktikums dort gewertet werden. In der gezielten Verknüpfung von Theorie und Praxis können hier Frage- und Problemstellungen im Umgang mit Beeinträchtigungen und Benachteiligungen in ganz unterschiedlichen pädagogischen Handlungsräumen entwickelt, Bildungs- und Erziehungssituationen selbst kennengelernt und reflektiert werden. Die wissenschaftliche Begleitung dieses Modulangebots wird zeigen, inwieweit es dadurch gelingt, auch das Interesse und die Motivation der Studierenden für die Bedarfe und Gestaltungsräume von inklusiver Bildung, auch für ihren weiteren Studienverlauf, zu befördern. Im Zuge der Planung des bildungswissenschaft-

lichen Studienangebots sollte darauf geachtet werden, dass über dieses Modul hinaus weitere thematisch anschließende Lehrangebote zur Wahl vorgehalten werden, so dass Studierende unabhängig(er) von ihrer Schwerpunktsetzung auf eine der Schulstufen Sek I oder II ihr Wissen und ihre Fähigkeiten darin erweitern können. Dazu sollte Inklusion von den Lehrenden notwendig als Prinzip verstanden und, so eine Anregung der HRK, die Ausbildung weniger (nur) inklusionspädagogisch spezialisierten Fachlehrkräften überlassen, sondern auch auf multiprofessionelle Teams gesetzt werden (vgl. HRK 2013, S. 6).

Es ist damit ernst zu machen, inklusionspädagogische und -didaktische Inhalte der Bildungswissenschaften und der fachdidaktischen Studien aufeinander abzustimmen. Unter der Regie des ZeLB der Universität Potsdam könnten dazu konzeptionelle Absprachen zwischen den Fachvertretern intensiviert und entsprechende Ausbildungsinhalte – zunächst vielleicht im Rahmen des Begleitkonzepts für das Schulpraktikum (Praxissemester) – koordiniert werden.

Schließlich müssen hinreichend und verlässlich Ressourcen für die (personelle) Absicherung entsprechender Lehrangebote bereitgestellt werden. Die Ressourcenfrage stellt in den Bildungswissenschaften (LSek) an der Universität Potsdam quasi eine doppelte Herausforderung dar. *Erstens* haben in der Vergangenheit mehrjährige Überbuchungen in den Lehramtsstudiengängen zu spürbaren Kapazitätsproblemen in der Lehre für das LSek insgesamt geführt. Im WS 2014/15 bspw. gab es 615 Neuimmatrikulationen (LSek) statt anvisierter 400. Nur dank eines zusätzlichen, aus Sondermitteln finanzierten befristeten(!) Lehrdeputats (dies umfasst mehr als ein Drittel der Bestandsstellen) und einer (leider) recht hohen Studienabbruchquote im Lehramt konnte bisher ein noch ausreichendes Lehrangebot realisiert werden. *Zweitens* gilt es, ein auf lange Sicht verlässliches und ausbaufähiges Lehrangebot speziell im Bereich Inklusion (Sekundarstufe) zu gewährleisten. Allein schon die seminaristische Betreuung des in das Basismodul Inklusion integrierten Praktikums erfordert einen hohen organisatorischen und personalen Aufwand (zu Praktika vgl. auch den Beitrag von Schubarth im Band, Abschnitt III, These 7). Bei 600 Studierenden eines Jahrgangs etwa müssten pro Semester wenigstens zwölf solcher Seminare (je 25 Teilnehmer/-innen) angeboten werden, was in der Summe (24 Semesterwochenstunden) bereits das gesamte Lehrdeputat der verantwortlichen Professur für Inklusion und Organisationsentwicklung beansprucht. Schon dieses Beispiel zeigt, dass hier für die solide inklusionspädagogische Ausbildung eine strukturelle Stärkung der Professur und eine Verstetigung der bisher nur befristet eingerichteten

zusätzlichen LfBA-Stellen erfolgen muss – ggf. über das Dauerstellenkonzept der Universität. Zugleich verdeutlicht es aber auch, dass die Verantwortung nicht einzig den „Spezialisten“ für Inklusion zugewiesen werden kann und dass sich zudem andere Hochschullehrende im Fachbereich des Themas annehmen und dafür qualifizieren müssen.

5. Verbesserung der Eignungsfeststellung, Beratung und Begleitung der Lehramtsstudierenden

Die Wirksamkeit der Lehrerbildung ist nicht allein von der Qualität der Ausbildung bestimmt. In den letzten Jahren ist Fragen der Eignung Studierender für ein Lehramtsstudium und den Lehrerberuf zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt worden. Einen maßgeblichen Anstoß dazu gab und gibt nicht zuletzt der große Anteil Studierender, die vorzeitig aus einem Lehramtsstudium ausscheiden oder den Studiengang wechseln. Hochschulen werden deshalb zunehmend gefordert, frühzeitig(er) – teils bereits vor Studienbeginn – und über den gesamten Studienverlauf hinweg kontinuierlich Gelegenheiten und Maßnahmen bereit zu stellen zur (Selbst)Prüfung der Eignung für den Lehrerberuf, zur besseren Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung und damit zu einer zielgerichteteren Gestaltung des Studiums. Statt einer allein punktuellen Eignungsabklärung vor Studienbeginn soll zukünftig eine fortwährende Reflexion darüber im Curriculum verankert werden (vgl. auch Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2013, S. 95). Bislang werden auf Landes- und Hochschulebene sehr verschiedene Maßnahmen zur Eignungsklä rung (Eignungstests, (Online)Self-Assessments, Beratungsgespräche, Praktika zur Eignungsreflexion/Orientierung u. a.), umgesetzt, teils verpflichtend, teils fakultativ und zu unterschiedlichen Zeitpunkten (vgl. Monitor Lehrerbildung 2014). Ein strategisches, staatlicherseits koordiniertes Recruitment gibt es bisher nicht.

Den Empfehlungen der KMK (vgl. 2013) zur Implementierung systematischer Eignungsabklärungsverfahren folgend hat in Brandenburg der Gesetzgeber in der Lehramtsstudienverordnung (vom Juni 2013) (§ 4) festgelegt, dass von den Lehramtsstudierenden spätestens zu Beginn des Masterstudiums ein Nachweis über die Teilnahme an Maßnahmen der Hochschule zur Feststellung der individuellen Voraussetzungen für die Tätigkeit als Lehrkraft zu erbringen ist. In dem Gesamtkonzept zur Weiterentwicklung der Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdiens tes im Land Brandenburg wird dazu ausgeführt, dass auf der Grundlage

eines noch zu entwickelnden Eignungsfeststellungsverfahrens in den ersten Semestern „eine eingehende Beratung zur individuellen Eignung und Information zum Berufsbild der Lehrerin oder des Lehrers“ (MBSJ/MWFK 2011, S. 22) sichergestellt werden soll. Dabei sollen „psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf bei den Lehramtsstudierenden diagnostiziert sowie methodisch durch Feedback und Beratung insbesondere im Rahmen der schulpraktischen Studien“ (ebd., S. 22) weiterentwickelt werden.

5.1 Realisierung und Diskussion

An der Universität Potsdam werden Eignungsfeststellungsmaßnahmen maßgeblich an die schulpraktischen Studien gekoppelt. Eine zentrale Rolle kommt hier den Bildungswissenschaften zu. Gleich zu Studienbeginn (im Regelfall 1. oder 2. Semester) absolvieren die Lehramtsstudierenden (LSek) ein dreiwöchiges Orientierungspraktikum im Rahmen des Moduls „Schulpädagogik und Didaktik“ (9 LP: Vorlesung und Seminar/Orientierungspraktikum) (vgl. auch Tab 2, Abb. 2). Dieses Praktikum wird durch ein an den Aufgaben und Herausforderungen des Lehrerberufs ausgerichtetes schulpädagogisches Seminar vorbereitet, begleitet und gemeinsam mit den Studierenden auch ausgewertet. Mit Einführung der neuen Lehramtsstudiengänge ist durch eine Initiativgruppe von Lehrenden im Modul und in Abstimmung mit einer Arbeitsgruppe „Eignung“ des ZeLB ein gemeinsames Konzept für dieses Begleitseminar entwickelt worden. In Verbindung mit der Praktikumsbetreuung werden danach mit den Studierenden folgende Maßnahmen zur Eignungsreflexion und Beratung realisiert:

- Durchführung und gemeinsame Auswertung des „Career Counselling for Teachers“-Tests (CCT); Reflexion persönlicher Stärken und Schwächen im Rahmen der Vorbereitung auf die professionelle Lehrerrolle (Selbst-, Fach-, Sozialkompetenz) (dazu drei bis vier Kurstermine)
- Anfertigung eines Praktikumsberichts unter Einbeziehung eigener Wahrnehmungen und Reflexionen der Studierenden zur persönlichen Eignung und zu den eigenen CCT-Testergebnissen
- Kopplung der Rückgabe des Praktikumsberichts mit einem 45-minütigen Beratungsgespräch in Kleingruppen (u.a. zu wissenschaftlichem Arbeiten, Seminaraktivität, Stärken, Schwächen und Entwicklungsperspektiven).

Der erfolgreiche Abschluss dieses Moduls gilt seit Oktober 2016 rechtsverbindlich als Nachweis über die Teilnahme an Maßnahmen der Hochschu-

le zur Feststellung der individuellen Voraussetzungen für die Tätigkeit als Lehrkraft. Damit ist den Empfehlungen der KMK und den Auflagen des Landes in der Lehramtsstudienverordnung formal Genüge getan.

Inwieweit sind diese Maßnahmen der Eignungsabklärung auch in der Sache angemessen und ausreichend? Positiv zu bewerten ist, dass bereits frühzeitig im Studienverlauf damit begonnen wird und dass für das Self-Assessment und die persönlichen Reflexionsprozesse fachlich begleitet auch die praktischen Erfahrungen der Studierenden aus den Unterrichtshospitationen (Wechsel zur Lehrerperspektive) nutzbar gemacht werden. Wie bisherige Erfahrungen zeigen, braucht es für die präzise Diagnose und wirksame Beratung der Studierenden eine entsprechende Expertise und mehr zeitliche Ressourcen auf Seiten der einbezogenen Dozierenden. Individuelle Beratungsgespräche können im Rahmen des Moduls systematisch nicht geleistet werden. Aktuell wird dazu geprüft, wie die Hochschullehrenden mit einem Qualifikationsangebot durch das Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb) der Universität wirksam unterstützt werden können.

Über diese ‚Momentaufnahme‘ der persönlichen Voraussetzungen und Passung der Studierenden für den Lehrerberuf hinaus wird darüber nachgedacht, studienbegleitend ein Entwicklungsportfolio als prozessorientiertes Reflexionsinstrument über alle Praxisphasen hinweg bis hin zum Schulpraktikum (vgl. dazu auch Abb. 2) entstehen zu lassen. Damit gelänge ein wichtiger Schritt hin zu einem über die Studieneingangsphase hinausreichenden, kontinuierlichen Prozess der Eignungsabklärung.

5.2 Fazit und Folgerung

In den Diskursen zur Eignung und Eignungsfeststellung gibt es bisher keinen Konsens darüber, was „Eignung“ für den Lehrerberuf meint⁶, wie diese valide festgestellt werden kann und inwieweit Ausprägungen von Eignung auch noch im Studienverlauf erworben werden – Diskurse, die oftmals zwischen früher Selektion und Förderung polarisieren (vgl. auch Bosse 2012, S. 19; Rothland / Tirre 2011). An der Universität Potsdam scheinen entsprechende Maßnahmen im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Studiums bislang noch (zu) wenig auf die (Weiter-) Entwicklung des einzelnen Studierenden ausgerichtet. Es sollte intensiver versucht

6 Derzeit werden am Zentrum für Qualitätsentwicklung der Universität Potsdam im Rahmen des ESF-Projekts „Universitätskolleg“ unter Studierenden und Hochschullehrkräften quantitativ und qualitativ Daten erhoben zum Anforderungsprofil einer guten Lehrkraft.

werden, über die bloße Eignungsfeststellung hinaus Eignung auch als Prozess zu gestalten, und zwar so, dass sie im Ergebnis befördert und Kompetenzentwicklung vorangetrieben wird. Das Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ der Kasseler Universität erscheint hierfür richtungsweisend (vgl. Bosse 2013). So wird über das Erkennen eigener Lern- und Veränderungsbedarfe und -bereitschaften von Studierenden viel davon abhängen, wie gezielt der sich anschließende Ausbildungsprozess daran anknüpft. In Kombination mit den beiden Praktika und deren Begleitveranstaltungen im Bachelor kann ein solches angedachtes Entwicklungsportfolio zu einem geeigneten Instrument werden, um über die Studieneingangsphase hinaus Selbstreflexion einzuüben und modulübergreifend über geeignete Gelegenheiten zum Weiterlernen miteinander ins Gespräch zu kommen. Vielleicht gelingt darüber auch der Brückenschlag zu den jeweiligen Fachdidaktiken und den Tagespraktika dort und führt in der Folge individuelle Rückmeldungen und Förderhinweise aus perspektivisch verschiedenen Zugängen zusammen. Möglicherweise könnten die verschiedenen und prozessorientierten Maßnahmen der Eignungsreflexion zudem als Entscheidungshilfe für die individuelle Schwerpunktbildung (vgl. auch 3) der Studierenden beim Wechsel vom Bachelor- zum Masterstudium dienen.

6. Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien im Sinne einer stärkeren Professionsorientierung

Mit der Umstellung auf eine gestufte Studienstruktur im Lehramt ist eine Ausweitung und Verlagerung der Praxisanteile im Studium erfolgt. Durch die Einführung sog. Praxissemester wurden in einigen Bundesländern, so auch in Brandenburg, Praxiszeiten aus dem Referendariat in die universitäre Ausbildungsphase vorverlagert. Diese Umschichtung, aber auch die Ausdehnung von Praxisphasen insgesamt haben zu Umsetzungsproblemen an den Hochschulen, Studienseminaren und Praktikumsschulen geführt. Sie betreffen insbesondere Fragen der (besseren) curricularen Einbindung der Praktika in den gesamten Ausbildungsprozess und ihrer lernwirksameren Ausgestaltung und Nutzung mit Blick auf die Berufsorientierung, die Reflexion und den Erwerb berufsbefähigender Kompetenzen (vgl. Schubarth u. a. 2011; Arnold / Hascher / Messner u. a. 2011). Im Kern soll deshalb vor allem die Qualität der Praxisphasen weiter entwickelt werden, die eine verbesserte Betreuung der Studierenden, die Qua-

lifizierung der Betreuungspersonen (an Ausbildungsschulen und Hochschulen) und deren Zusammenarbeit einschließt.

An der Universität Potsdam erfolgte bereits im WS 2004/05 mit der Erprobung der gestuften Studienstruktur eine Ausweitung der Praxisanteile im Studium durch das Einführen eines viermonatigen Schulpraktikums (Praxissemester). Später, im Jahr 2009, kam ein von ACQUIN vorgelegter Gutachterbericht (vgl. auch Kap. 2) zu der Einschätzung, dass die Praktika in der Potsdamer Lehrerbildung insgesamt zwar gut in die Studienstruktur integriert seien, dabei jedoch unklar bliebe, inwieweit diese aufeinander aufbauten. Auch würden der hohe Anspruch der Universität an die Betreuung der Praktika und die von den Studierenden erfahrene Betreuungsrealität weit auseinanderklaffen. Entsprechend wurde im Rahmen der Neustrukturierung des Lehramtsstudiums in Brandenburg auch die Weiterentwicklung der Praktika auf die Agenda gesetzt. Maßgeblich sollten die Qualifikationsziele der schulpraktischen Studien auf Grundlage der KMK-Standards geschärft und die Schulpraktika stärker noch in die berufspraxisorientierte Kompetenzentwicklung im Sinne einer kumulativen Kompetenzentwicklung eingebunden werden (vgl. MBJS/MWFK 2011, S. 20).

6.1 Realisierung und Diskussion

Im Laufe der Lehramtsstudienreform wurden von einer Arbeitsgruppe Praxisstudien zunächst die Ordnungen für die schulpraktischen Studien und das Schulpraktikum überarbeitet und damit Ziele, Funktion und Gestaltungsanforderungen der Praktika weiter präzisiert. Neben bspw. der Nutzung der schulpraktischen Studien für Maßnahmen der Eignungsfeststellung und Beratung (vgl. auch Abschnitt 5) wurde damit erstmalig festgeschrieben, dass sämtliche Praktika durch vorbereitende, begleitende und nachbereitende Veranstaltungen zu betreuen sind. Nahezu parallel dazu entwickelte diese Gruppe 2013 ein „Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien“. Darin werden systematisch über alle Praktika im Studienverlauf hinweg der Auftrag und die Potenziale der jeweiligen schulpraktischen Studien entlang der KMK-Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte (normativ) beschrieben.

Im Studium für das Lehramt für die Sekundarstufen werden derzeit die folgenden schulpraktischen Studien bzw. Praktika (vgl. auch Abb. 2) durchgeführt:

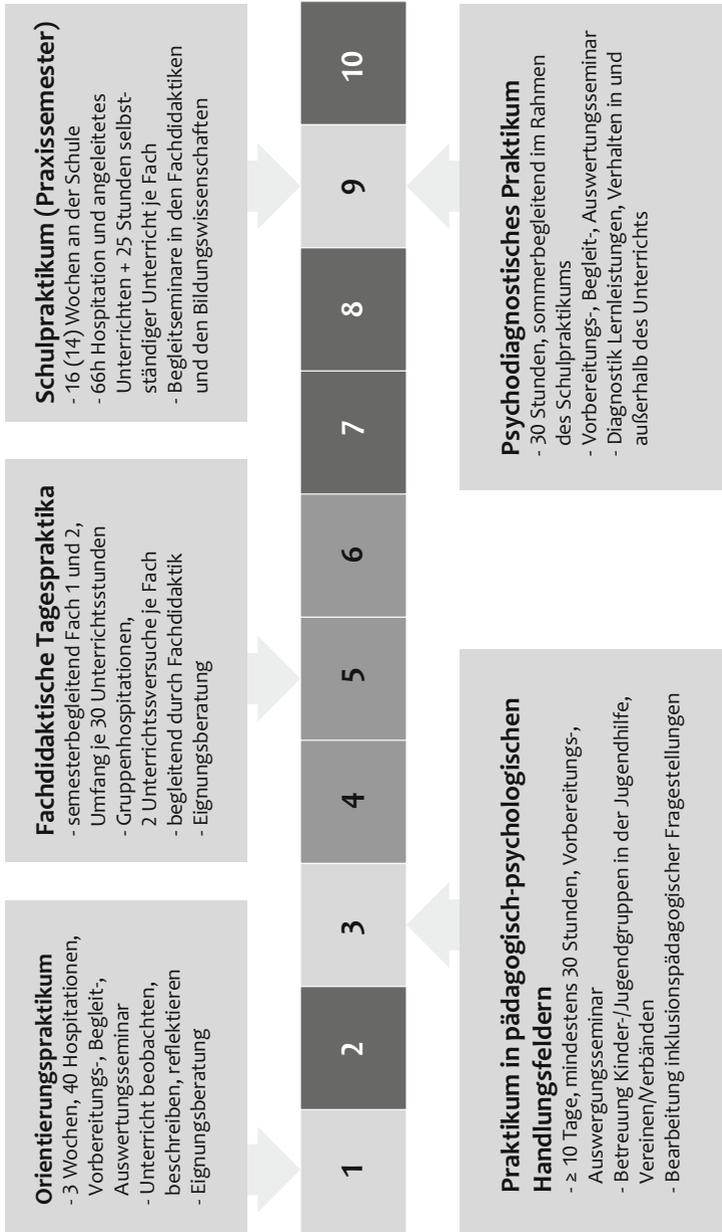


Abb. 2: Schulpraktische Studien im Lehramt für die Sekundarstufen I und II

- *Bachelorstudium*: a) ein Orientierungspraktikum, b) ein Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern sowie c) fachdidaktische Tagespraktika im Fach 1 und 2;
- *Masterstudium*: Praxissemester mit folgenden Bestandteilen: a) ein Schulpraktikum und b) ein Psychodiagnostisches Praktikum an einer Ausbildungsschule sowie c) begleitende Veranstaltungen im Studienbereich Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken.

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sind die Bildungswissenschaften seit 2015 maßgeblich an dem Projekt „Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ (PSI) zur Weiterentwicklung und Evaluation der Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam beteiligt. Eines der drei Teilvorhaben darin wurde speziell darauf ausgerichtet, den Kompetenzerwerb der Lehramtsstudierenden in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Praktika zu verbessern. Neben vier fachspezifisch auf die Weiterentwicklung des Schulpraktikums im Praxissemester ausgerichteten Projektinitiativen verfolgen darin zwei weitere fachübergreifende Intentionen. Dabei geht es einmal darum längsschnittlich zu prüfen, inwieweit die Studierenden – vermittelt über die fünf Praktika – ihre Kompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen weiterentwickeln und die für die einzelnen Praktika vorgegebenen Kompetenzziele realisieren (können). Auch die Rahmenbedingungen für die seminaristische Begleitung und die Betreuung der Praktika vor Ort werden dazu analysiert (vgl. dazu Borowski 2015). Mit dem zweiten fachübergreifenden Teilprojekt soll ein Netzwerk von etwa 20 Campusschulen aufgebaut werden, die untereinander und mit der Universität Potsdam intensiv und dauerhaft zusammen arbeiten. Damit sollen die Schulen in ihren eigenen Entwicklungsprozessen und in der Ausbildungsbetreuung im Rahmen der Praktika verlässlich unterstützt werden (vgl. ebd.).

6.2 Fazit und Folgerung

Mit einem in das Gesamtkonzept der Lehramtsausbildung gut eingebundenen und abgestimmten Praktikumskonzept ist eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen, dass es schließlich gelingt, die „Vorteile des Praktikums (Realitätsnähe, Handlungsbezug oder Eigenverantwortung) mit den Qualitätsansprüchen des Studiums (Wissenschaftlichkeit, Originalität und Eigenständigkeit) zu verbinden und dabei auch die Unterschiede in den Handlungslogiken zu berücksichtigen“ (Weil/Tremp 2010, S. 2). Die konsequente Vor- und Nachbereitung sämtlicher in die Potsdamer Lehramtsausbildung integrierter Praktika verbessert die Möglichkeiten der Studierenden, im Studium vermittelte Theorien professionsbezogen zu verarbeiten und das eigene schulpraktische Handeln aus wissenschaftlicher Distanz heraus zu reflektieren. Die erwarteten Erkenntnisse aus der Evaluation der Begleitveranstaltungen zu den Praktika sollten hier einen weiteren Impuls setzen für die Weiterentwicklung der Betreuungsqualität an den Schulen und in den Begleitveranstaltungen an der Universität. Dies schließt die Entwicklung adäquater hochschuldidaktischer Beratungsangebote (vgl. auch Borowski 2015) ein. Über diesen Weg kann sicherlich auch in den schulpraktischen Studien die Verschränkung fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungsformate weiter vorangetrieben werden. Und schließlich bleibt zu wünschen, dass mit dem Ausbau eines Netzwerkes aus Campusschulen zugleich auch die personalen und organisatorischen Ressourcen für eine stabile fachliche Zusammenarbeit zwischen Praktikumschulen und Universität ausgebaut werden können.

Wie der Beitrag zeigt, hat sich im Zuge der Neustrukturierung der Potsdamer Lehrerbildung einiges getan und bleibt noch einiges zu tun. Anhand ausgewählter Eckpunkte der Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung in Brandenburg konnte deutlich gemacht werden, dass den Bildungswissenschaften darin keine geringe Verantwortung und ein sichtbares Gestaltungspotenzial zukommt.

Literatur

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2016): Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen im Land Brandenburg. Schuljahr 2015/2016. Statistischer Bericht BI2 – j/15. Potsdam. URL: https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2016/SB_B01-02-00_2015j01_BB.pdf [Zugriff: 28.01.2017].
- Arnold, K.-H. / Hascher, T. / Messner, R. / Niggli, A. / Patry, J.-L. / Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Borowski, A. (2015): Schulpraktische Studien. Stärkung des Kompetenzerwerbs bei der Integration schulpraktischer Elemente. In: *kentron* 28 (2015), *Journal zur Lehrerbildung*, S. 20–27. URL: <https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zalb/Bilder/Dokumente/Publikationen/kentron/kentron28-2015.pdf> [Zugriff: 10.02.2017].
- Bosse, D. (2012): Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Bosse, D. / Criblez, L. / Hascher, T. (Hrsg.) (2012): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen bei Kassel, S. 11–28.
- Bosse, D. (2013): Kompetenzabklärung zu Studienbeginn. Am Beispiel des Kasseler Projekts „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“. In: Hessler, G. / Oechsle, M. / Scharlau, I. (Hrsg.): *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*. Bielefeld, S. 253–266.
- Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz – BbgLeBiG – Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (v. 25. Juni 1999) (GVBl.I/99, [Nr. 13], S.242) URL: https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbglegbig_2009 [Zugriff: 15.01.2017].
- Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz – BbgLeBiG – Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (v. 18.12. 2012), (GVBl.I/12, [Nr. 45]) URL: https://bravors.brandenburg.de/br2/sixcms/media.php/76/GVBl_I_45_2012.pdf [Zugriff: 15.01.2017].

- Casale, R. / Röhner, Ch. / Schaarschuch, A. / Sünker, H. (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 21 (2010) 41, S. 43–66.
- DGfE (2015): Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Aufruf zu einer Debatte. Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 16. Juli 2015. URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf [Zugriff: 27.01.2017].
- DGfE (2017): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft. Januar 2017. URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017_Inklusion_Stellungnahme.pdf [Zugriff: 27.01.2017].
- Expertenkommission (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie. URL: http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf [Zugriff: 29.12.2016].
- Expertenkommission Lehrerbildung (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. URL: https://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/2012-09-26-bericht_kommission.pdf [Zugriff: 16.01.2017].
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2013): Dokumentation Lehrer_innenbildung in Deutschland. Eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung von Maik Walm und Doris Wittek. Frankfurt.
- Gutachten der Expertenkommission für die Lehrerbildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam (2008). Bonn: Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS e.V.). URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zfq/docs/Gutachten_Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 15.01.2017].
- Hertel, S. / Rohlf, C. / Buhl, M. / Sliwka, A. / Spinath, B. (2015): Studieninhalte und Beiträge der Bildungswissenschaften in der Gymnasiallehrerbildung am Standort Heidelberg. In: *Lehren & lernen*, 41 (2015) 7, S. 10–15.

- HRK (2006): Hochschulrektorenkonferenz: Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums der HRK am 21.2.2006. Bonn. URL: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Beschluss_Lehrerbildung_2006.pdf [Zugriff: 05.02.2017].
- HRK (2013): Hochschulrektorenkonferenz: Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. URL: http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf [Zugriff: 28.01.2017].
- KMK (2004): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Berlin/Bonn.
- KMK (2011): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Berlin/Bonn. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [Zugriff: 27.01.2017].
- KMK (2013): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.03.2013). Berlin/Bonn. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf [Zugriff: 29.01.2017].
- KMK (2014a): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Berlin/Bonn. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [Zugriff: 29.12.2016].
- KMK (2014b): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 06.10.2016). Berlin/Bonn. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 27.01.2017].

- KMK/ HRK (2015): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Hochschulrektorenkonferenz: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-03-18_KMK_HRK-Text-Empfehlung-Vielfalt.pdf [Zugriff: 21.01.2017].
- Krauskopf, K. / Knigge, M. / Kitschke, D. (2017): Mein Fall – dein Fall. Förderung inklusionsbezogener Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und des Interesses durch rekonstruktive Fallarbeit als Instrument der Reflexion pädagogischer Situationen, Beitrag zum Symposium: Fit für Inklusion? Didaktisch-methodische Impulse zum Umgang mit Heterogenität in der Lehrerbildung auf der 5. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) in Heidelberg.
- Kunina-Habenicht, O. / Lohse-Bossenz, H. / Kunter, M. / Dicke, T. / Förster, D. / Gößling, J. / Schulze-Stocker, F. / Schmeck, A. / Baumert, J. / Leutner, D. / Terhart, E. (2012): Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15 (2012) 4, S. 649–682.
- Lindmeier, Ch. (2013): Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 3 (2013). URL: http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Aktuelles/Nachtrag_Lindmeier.pdf [Zugriff: 28.01.2017].
- Lohmann, V. / Seidel, V. / Terhart, E. (2011): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 5 (2011) 2, S. 271–302.
- Ludwig, J. / Schubarth, W. / Wendland, M. (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse. Potsdam.

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) und Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) des Landes Brandenburg (2011): Lehramtsausbildung im Land Brandenburg. Gesamtkonzept zur strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes. Vorlage für die gemeinsame Sitzung der Landtagsausschüsse für Bildung, Jugend und Sport und Wissenschaft, Forschung und Kultur am 21. September 2011. Potsdam.
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.) (2014): Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Gütersloh. URL: http://www.che.de/downloads/Monitor_Lehrerbildung_Strategisches_Recruitment_04_2014.pdf [Zugriff: 29.01.2017].
- Rothland, M. / Tirre, S. (2011): Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte. Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 57., H. 5, S. 655–673. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8771/pdf/ZfPaed_5_2011_Rothland_Tirre_Selbsterkundung_fuer_angehende_Lehrkraefte.pdf [Zugriff: 28.01.2017].
- Schubarth, W. / Speck, K. / Seidel, A. / Gottmann, C. / Kamm, C. / Kopp, A. / Krohn, M. (2011): Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt. Das Beispiel Praxisphasen im Studium. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6, H. 3, S. 74–88.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft / McKinsey & Company (Hrsg.) (2013): Hochschulbildungsreport 2020. Essen.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim / Berlin.
- Terhart, E. (2007): Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre. In: Erziehungswissenschaft Jg. 18, H. 34, S. 23–37. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/1079/pdf/ErzWiss_2007_34_Terhart_Wozu_fuehrt_Modularisierung_D_A.pdf [Zugriff: 28.01.2017].
- Terhart, E. (2011): Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 43, S. 113–118.
- Terhart, E. (2012): Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 30, H. 1, S. 49–61.

- Weil, M. / Tresp, 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: Raabe 1–16.
- Wigger, L. (2010): Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 40, S. 33–39.

Anke Köhler

Herausforderungen, Potenziale und eine weitere Perspektive

Die Fachdidaktik als Nukleus in der Lehrerbildung

Sie [die Fachdidaktik] ist Teil eines Wissenssystems besonderer Art, der interesselosen Beobachtung, die man heute „Grundlagenforschung“ zu nennen pflegt, ebenso verpflichtet wie der professionellen und systemisch zurechenbaren Reflexion, Theoriewissen aus distanzierter Beobachtung und die Wissenssysteme der (politischen und) professionellen Akteure sind zugleich ihre Referenzsysteme, und diese Wissenssysteme sind nicht wechselseitig substituierbar (Tenorth 2013, S. 12).

1. Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Mehrwert, den die Lehrerbildung durch die Fachdidaktik gewinnt. Ein Lehramtsstudium besteht notwendigerweise aus den später zu unterrichtenden (Schul-) Fächern als Fachwissenschaften mit deren Teildisziplinen und bildungswissenschaftlichen Anteilen, um mit künftigen Schülerinnen und Schülern fachliche Inhalte erarbeiten zu können. Welche Rolle spielen hier Fachdidaktiken, die es in einigen Bundesländern und Ländern nicht einmal explizit gibt?

Die Fachdidaktik als Studienbestandteil bietet Studierenden die Gelegenheit zur wissenschaftlichen Reflexion von praktischen Erfahrungen

gen. Die Fundierung wird durch fachdidaktische, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Inhalte gelegt. Praktische und praxisbezogene Erfahrungen stammen von den Studierenden selbst, von Peers aus der Lehrveranstaltung oder bspw. aus Videoaufzeichnungen (vgl. Riegel / Macha 2013). Im Folgenden werden Ziele, Stellenwert und Spannungsfelder der fachdidaktischen Anteile im Lehramtsstudium benannt. Im Anschluss folgen ein Problemaufriss¹ und daraus hervorgehende Forderungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung.

2. Ziele und Inhalte

Die Autorin versteht die Fachdidaktik als Brückenbauerin, als wertvolle Verbindung zwischen bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Anteilen im Lehramtsstudium mit den schulfachlichen und künftigen schulpraktischen Erfahrungen der Studierenden. Die Studienordnungen der Universität Potsdam für die Lehramtsstudiengänge folgen den Zielen der Standards für Lehrerbildung und den ländergemeinsamen Anforderungen, indem die wissenschaftlichen Grundlagen in den aufgliederten Bereichen der fachwissenschaftlichen Teildisziplinen (für Englisch: Sprach-, Literatur-, Kulturwissenschaft) und beruflichen Kompetenzen (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) erarbeitet bzw. vermittelt werden sollen. Dies soll in den „Bildungswissenschaften, [den] lehramtsspezifischen Studienbereichen und Fachwissenschaften (einschließlich der Fachdidaktiken)“ geschehen (Universität Potsdam 2013b; exemplarisch: Universität Potsdam 2013a; Kultusministerkonferenz 2004; Kultusministerkonferenz 2008).

Fachdidaktische Studienanteile sollen den Studierenden ermöglichen

- mithilfe von gezielt gesetzten Herausforderungen
- im Rahmen von Standards, Zielen und Richtlinien
- Raum und Zeit für
- Reflexion, Transfer, Adaption und Synthese
- ihres vorhandenen Wissens (aus theoriebasierten Lehrveranstaltungen) und ihrer gesammelten praktischen Erfahrungen
- für einen situativ und perspektivisch der Lehrperson und der jeweiligen Lerngruppe entsprechenden
- möglichst guten Fachunterricht zu gestalten.

1 Unter starkem Bezug auf Ludwig / Schubarth / Wendland 2013.

Die Dozierenden der Fachdidaktik agieren jeweils auf mehreren Ebenen:

- zur Vermittlung der fachdidaktisch relevanten, zu anderen Disziplinen anschlussfähigen Inhalte,
- als Vorbild für Lehrpersönlichkeit und für die Gestaltung von Lehr-Lernszenarien und
- als reflektierende und zur Reflexion anregende Vertreter/-innen der Profession

(basierend auf ibd.; Ludwig / Schubarth / Wendland 2013; Hallet / Königs 2010; Decke-Cornill / Küster 2015).

Die Aufgabe der Dozierenden besteht in der Unterstützung der Studierenden. Sie fordern die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf, auf Grundlage ihres Erfahrungs- und Wissensschatzes künftige Lehr-Lern-Situationen zu antizipieren. Die Studierenden beziehen die Erlebensfelder Universität und Studium nun notwendig aufeinander und leiten daraus fundierte Konsequenzen ab. Eben dieser Transfer geschieht bei den wenigsten Studierenden von selbst (vgl. Tenorth 2013, S. 16; Köhler 2016, S. 5). Die eben beschriebenen Ziele und Inhalte spiegeln sich in den zwei Bereichen Forschung und Lehre wider. Sie hängen in der Fachdidaktik besonders eng zusammen.

Für Forschungen im Bereich der Fachdidaktik werden je nach Erkenntnisinteresse sowohl fach- als auch bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden eingesetzt. Darüber hinaus hat sich in den letzten Jahren der Begriff der „Formate fachdidaktischer Forschung“ etabliert (Gesellschaft für Fachdidaktik 2015). Inhaltlich stehen anwendungsbezogene Fragestellungen bezüglich des Fachunterrichts und der eigenen Lehre im Mittelpunkt (vgl. Bayrhuber 2012). „Denn gerade Fachdidaktiken verfügen über die Möglichkeiten, die praktischen Entwicklungsprozesse durch empirische Forschung und konzeptionelle theoretische Absicherung wissenschaftlich zu fundieren“ (Ralle et al. 2014, S. 9). Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker müssen somit notwendig über anknüpfungsfähiges theoretisches und forschungsmethodisches Basiswissen aus ihren Bezugsdisziplinen der Bildungswissenschaften und des Faches verfügen. Auf die Notwendigkeit der Anschlussfähigkeit gehe ich unten noch genauer ein. Darauf aufbauend stellen sich innerhalb der Fachdidaktik andere und weitere Fragen, die über Beobachtungen und Analysen hinausgehen (vgl. Tenorth 2013, S. 15). Die Fachdidaktik bietet damit außerdem einen idealen Ort für Forschendes Lernen, Aktionsforschung, die Evaluation konzeptioneller Ideen auch im Pilotstadium (über Simulationen z. B.) und Forschungsarbeiten von Studierenden. Der Ansatzpunkt der studentischen Forschung scheint häufig übersehen zu werden.

In fachdidaktischen Lehrveranstaltungen bieten sich Gelegenheiten zu anwendungsorientierter, theoriebasierter Auseinandersetzung. Die Studierenden haben Möglichkeiten der inhaltlichen Gestaltung durch Generierung eigener Fragestellungen innerhalb des für sie neu zu erschließenden Lehrberufs. Dies kann sowohl im Rahmen von universitär verorteten Lehrveranstaltungen oder innerhalb von angeleiteten oder betreuten Schulpraktika geschehen. Die zu bearbeitenden Fragen können unterschiedlichen Feldern entstammen, wie der Anwendungsforschung, klassischen fachwissenschaftlichen Feldern oder unterrichtsfachlichen und fachdidaktischen Besonderheiten.

3. Herausforderungen

Nach Klärung des grundlegenden Verständnisses über Ziele und Eigenschaften der Fachdidaktik gehe ich im Folgenden auf drei Herausforderungen mit deren Spannungs- und Problemfeldern näher ein: den dualen Charakter der Fachdidaktik, die Bindung an politische Entscheidungen und die Frage der Zugehörigkeit einer Fachdidaktik. Zum Teil bereits umgesetzte Konsequenzen und schlussendlich spezifische Forderungen runden den Beitrag ab.

3.1 Dualer Charakter

Der anfangs erwähnte duale Charakter der Fachdidaktik als theoriebildender Wissenschaft und Instanz der Reflexion der transferierten Ergebnisse ist sowohl Wesensmerkmal als auch Herausforderung. Forschung und eine dem inhärenten Vorbildcharakter entsprechende hochwertige Lehre bedürfen Zeit. Mithilfe der Fokussierung auf didaktische Themen auf den verschiedenen Ebenen trägt v.a. der fachdidaktische Anteil des Studiums zu einer besseren Einschätzung der Professionsorientierung der Studierenden bei (zur Bedeutung der Professionsorientierung vgl. Giest et al. 2013). Die Qualität der Lehre hängt von ihren Möglichkeiten ab, nicht zuletzt der Zeit für Vor- und Nachbereitungen der eigentlichen Kontaktzeit. Dazu gehören neben dem reflektierten Einsatz von didaktischen Methoden die Gelegenheit zu relevanten Erhebungen und Untersuchungen im schulischen Unterricht und der universitären Lehre. Lehre wird zumeist als das ungeliebte Stiefkind betrachtet, ist jedoch gerade in der Fachdidaktik von großer Bedeutung. Zugleich hervorragende Leh-

re und tiefgreifende Forschung zu liefern, ist aber unter den gegebenen, zum Teil oben aufgeführten, Umständen² nur schwer möglich.

3.2 Politische Änderungen

In der Fachdidaktik werden untersuchte Themen, stärker als in den meisten Bereichen der Fachwissenschaft, auch durch politische Entwicklungen geprägt. Forschungs- und bildungspolitische Debatten auf Bundes- und Landesebene erhalten über die Möglichkeit einer konkreten Beschäftigung in der Fachdidaktik Einzug in das Lehramtsstudium (Beispiel „Lernaufgaben“ – vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013, S. 7). Auf Fachwissenschaften haben aktuelle Entwicklungen am Brandenburger Bildungsministerium keine Auswirkungen. Dazu kommt, dass eine Implementation der empirischen Ergebnisse in der Regel innerhalb sich gesellschaftlich und politisch ständig verändernder Rahmenbedingungen stattfindet. Dies gilt sowohl für universitäre als auch schulische Gegebenheiten.

Schulpraktika sind im Lehramtsstudium der zentrale Ort des Praxisbezugs, wenn auch nicht der einzige. Doch gerade hier ist eine entsprechend ausgestattete Begleitung häufig nicht gegeben. Eine qualitative Verbesserung durch eine professionalisierte Begleitung bedarf auch der politischen Unterstützung, um den immer neuen Herausforderungen mit professioneller Kontinuität und einem routinierten Umgang mit sich verändernden Umweltfaktoren begegnen zu können. Eine reine Verlängerung von Praktika, wie sie durch Studierende oft gefordert wird, ist dagegen nicht als wirksamer belegt (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 87). Die Bedeutung der Fachdidaktik ist einigen Studierenden nicht bewusst. Evaluationen zeigen immer wieder auf, dass die Studierenden gern entsprechend eines „Lehrmeistermodells“ ausgebildet werden möchten: am liebsten von „echten“ Lehrerinnen und Lehrern, von Beginn an in der Schule und ihrer jeweiligen Schulform (Köhler i. Vorb., S. 16). Im Gegensatz dazu fehlt den Unterrichtsentwürfen oftmals das Hintergrundwissen und Fachwissen. Die Studierenden setzen vermehrt auf praktische Methodenausbildung, ohne zu verstehen, welche Wirkungen die begründete Auswahl der Methode, Reihenfolge oder Abstufung zur individuellen Erreichung von Lernzielen durch die Schülerinnen und Schüler ha-

2 Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz stellt für viele sich qualifizierende Forscherinnen und Forscher die Lehre in den Hintergrund.

ben. Solche Studierende erleben demnach auch kaum Möglichkeiten zur Weiterentwicklung im Studium oder danach (vgl. Musick 2017³).

3.3 Community und Abgrenzung

Eine Schwierigkeit für die Identifizierung der Fachdidaktik als eigenständige Wissenschaft und eigenständigen Arbeitsbereich stellt die „Nähe zur Pädagogik, ob als Theorie oder Praxis, [dar], zumindest dann, wenn es um Forschung geht“ (Tenorth 2013, S. 14; zum Verhältnis Fachdidaktiken – Bildungswissenschaft vgl. Terhart 2013). Hinzu kommt die marginale Stellung der Fachdidaktiken in den meisten Fächern. Dies zeigt sich deutlich darin, dass Evaluationsbefunde zur Erhöhung der Studienqualität durch einen höheren Anteil der Fachdidaktiken bisher kaum in die Überarbeitung von Studienprogrammen einfließen. Studierende fordern außerdem immer noch eine verbesserte Abstimmung der Inhalte zwischen Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (vgl. Ludwig / Schubarth / Mühle et al. 2013, S. 28; Musick 2017).

Auch einen kontinuierlichen Diskurs zur Entwicklung gibt es weiterhin nicht. Engagement von Einzelnen, auch einzelnen Fachdidaktiken, kann nicht die notwendige Tragweite entwickeln (zu den zentralen Befunden vgl. Schubarth et al. 2013, S. 6). Problematisch ist auch, dass eine internationale Anschlussfähigkeit bei nicht gegenstandsbezogenen Untersuchungen schwierig herzustellen ist. Die Fachbereiche, die den jeweiligen deutschen Fachdidaktiken entsprechen, sind unterschiedlich ausgerichtet. Somit besteht auch hier keine einheitliche Community, die Erhebungsmethoden und -ergebnisse müssen daraufhin kritisch überprüft werden (vgl. Tenorth 2013, S. 13). Ebenso kritisch muss die Übertragbarkeit von Methoden und Ergebnissen von einer Fachdidaktik in eine andere betrachtet werden. Eine solche Übertragbarkeit wird zwar gewünscht – nicht zuletzt durch Initiativen wie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – ist jedoch kaum umsetzbar. Die etablierten Methoden der jeweiligen Fachwissenschaften üben starken Einfluss auch auf die fachdidaktischen Forschungen aus (vgl. Ralle et al. 2014, S. 10).

3 Ich möchte mich herzlich bedanken für das Interview mit Christopher Musick, aktuell wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Didaktik der Anglistik und Amerikanistik mit dem Schwerpunkt interkulturellen Lernens der Universität Potsdam. Hierdurch können aktuelle Entwicklungen in der Englischdidaktik an der Universität Potsdam nachgehalten werden.

4. Konsequenzen und Forderungen

Das Lehramtsstudium besteht aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Die jeweiligen Studienanteile werden in verschiedenen Verantwortungsbereichen geplant, gelehrt und beforscht. Potenzielle Studierende entscheiden sich für ein Lehramtsstudium und damit für den Bereich der Bildungswissenschaften. Eine weitere Entscheidung richtet sich dann auf die zu studierenden Fächer. Die Fachdidaktik, im besten Fall unabdingbare und wertvolle Verbindung der Bereiche, bedarf einer ebenso einzelnen Betrachtung. Innerhalb des Fachs erfolgen wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit einerseits bildungswissenschaftlich ausdeklinierten fachlichen Themen, als auch mit Fragen des Unterrichts im schulischen Fachunterricht.

Im Folgenden formuliere ich Forderungen für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums und zeige exemplarisch einige bereits umgesetzte Konsequenzen der Englischdidaktik der Universität Potsdam auf.

4.1 Dualer Charakter

Eine große Schwierigkeit, um die oben aufgeführten Entwicklungsprozesse qualitativ hochwertig zu begleiten, ist der geringe Anteil, den die Fachdidaktik am gesamten Studium ausmacht (vgl. auch Giest et al. 2013, S. 91ff.). In der Fachdidaktik liegt eine hohe Verantwortung für die enge Betreuung und Begleitung künftiger Lehrerinnen und Lehrer. Gerade in der Fachdidaktik ist das Lehrdeputat der Dozierenden sehr hoch. Das Dilemma ist offensichtlich: In einem quantitativ ausgerichteten Leistungssystem, wie dem deutschen Hochschulsystem, fällt der Fokus häufig entweder auf die Forschung oder die Lehre. Dagegen ist eine Ausgewogenheit bei hoher Qualität erstrebenswert. Dies zeigen auch die von Ludwig et al. aufgezeigten Forderungen an die Fachdidaktik (Ludwig/Schubarth/Mühle et al. 2013, S. 37):

- Reflexion über (noch) zu erwerbende Kompetenzen;
- die Erarbeitung der Kompetenzen bzw. deren Grundlagen;
- theoretische Grundlagen zu angebrachten Forschungsmethoden und der Berufsfeldbezug und Einbindung der Praxis in die Theorie.

4.2 Politische Änderungen

An dieser Stelle soll Kompetenz im Umgang mit sich immer wandelnden Bedingungen in Universität und Schule, nicht politische Kontinuität gefordert werden. Von Schulen abgeordnete Lehrkräfte benötigen wissenschaftliche Fundierung ihres praktischen Handelns, wenn sie in der theoretisch versierten ersten Phase der Lehrerbildung arbeiten (Kultusministerkonferenz 2004, S. 4). Die Verbindung zwischen wissenschaftlichen und professionsbezogenen Kompetenzen ist bei der Betreuung von Schulpraktika ebenso notwendig (vgl. u.a. Köhler 2016, S. 41). Viele Praktika werden als Lehraufträge von den Lehrerinnen und Lehrern der Klasse auf Honorarbasis begleitet. Vor einigen Jahren wurde eine zentrale Weiterbildung des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) für „Ausbildungslehrkräfte“ auf freiwilliger Basis angeboten. Sie verzeichnete jedoch nur geringe Erfolge und wurde eingestellt. Die Englischdidaktik praktiziert seit Jahren konstruktiv einige kleinere Maßnahmen auf Fächerebene: Zum einen erhalten die Lehrerinnen und Lehrer ganz grundlegende Informationen über Richtlinien und Bewertungsmaßstäbe der Schulpraktika. Spezifische Absprachen und das Angebot von gemeinsamen Workshops zwischen Dozierenden und betreuenden Lehrkräften ergänzen die Vorbereitung zur Praktikumbetreuung. Die Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Erster und Zweiter Phase der Lehrerbildung hat sich durch das Praxissemester erhöht und kann als Ansatzpunkt genutzt werden (vgl. Musick 2017).

Eine weitere Möglichkeit der stärkeren Berufsfeldorientierung, die in Lehrveranstaltungen der Englischdidaktik an der Universität Potsdam seit Jahren umgesetzt und weiterentwickelt wird, bildet der Einsatz und die Reflexion von gewählten Inhalten und Methoden unter strukturierter Einbindung von Selbst- und Fremdwahrnehmungen (vgl. Köhler 2013). Der Berufsfeldbezug wird mit dem Einsatz von Videomitschnitten und Fallarbeit wissenschaftlich fundiert befördert. Ein wichtiger Punkt für alle Maßnahmen ist, dass diese nur unter Anerkennung der Leistungen geschehen sollen. So wurde in Berlin beispielsweise eine Unterrichtsstundenreduktion für die betreuenden Lehrpersonen im Praxissemester eingeführt. Für betreuende Dozierende bietet sich die Übertragung in eine stärkere Anerkennung der benötigten Semesterwochenstunden (SWS) und bei dem für Hospitationen angelegten Deputatsschlüssel an. Auch für Studierende muss sich der tatsächlich höhere Aufwand für z. B. das fachdidaktische Tagespraktikum in der Höhe der Leistungspunkte niederschlagen (vgl. Köhler i. Vorb., S. 91).

4.3 Community und Abgrenzung

Lehrveranstaltungen, Praktika und Studiengänge sollten bei einer Überarbeitung Evaluationsstudien, Absolventenbefragung und Forschungsergebnisse aus dem eigenen Hause berücksichtigen. Eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung des Lehramtsstudiums und öffentliche Diskussion der Ergebnisse (Schubarth et al. 2013, S. 10f.) stehen auch weiterhin aus. Die wertvolle Studienzeit sollte außerdem spezifisch in den Fächern für eine engere inhaltliche Verbindung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik genutzt werden.

Eine Abkehr von einer Lehrerbildung als additiver Abarbeitung eines Wissenskanons einzelner Disziplinen ist geboten. Stattdessen sind Veränderungen hin zu einem tatsächlich studierenden- bzw. kompetenzorientierten und berufsfeldbezogenen Studium angebracht (nicht: zu einer praktischen Ausbildung). Dazu bedarf es auch einer inhaltlichen Abstimmung zwischen Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften (wie teilweise im Praxissemester umgesetzt). Transfer und Synthese zwischen Lehrveranstaltungen und Schulunterricht müssen unterstützt werden. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise die Einführung pädagogischer Modelle durch die Bildungswissenschaften, eine Vertiefung und aktueller Anwendungsbezug in der Fachdidaktik, mit einer wiederum fachlichen Vertiefung in den Fachwissenschaften. Einen niedrigschwelligen Beginn bietet eine Abfrage von Vorwissen und Erwartungen kurz vor Vorlesungsbeginn über eine E-Learning-Plattform wie Moodle. So können Synergieeffekte erzeugt werden, statt inhaltliche Überschneidungen zu generieren.

Literatur

- Bayrhuber, H. (Hrsg.) (2012): Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Fachdidaktische Forschungen, Bd. 2. Münster, New York, München, Berlin.
- Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H. J. (2013): Sprache im Fach. Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. 1. Auflage. s.l., S. 7–13.
- Decke-Cornill, H./Küster, L. (2015): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Gesellschaft für Fachdidaktik: Formate fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs. Diskussionspapier der GFD 2015. Positionspapiere der GFD: Nr. 18. Münster. URL: <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf> [Zugriff: 16.12.2016].
- Giest, H./Wendland, M./Schönemann, L. (2013): Professionsorientierung im Blickwinkel der Lehramtsstrukturen. In: Ludwig, J./Schubarth, W./Wendland, M. (Hrsg.): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse. Potsdam, S. 91–99.
- Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber.
- Köhler, A. (2013): Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden. In: Beermann, C./Bracker, E./Diao, L./Gardemann, C./Grein, M./Vasilieva, L. (Hrsg.): Tagungsband der 8. DGFF-Nachwuchstagung. online, S. 169–188.
- Köhler, A. (2016): Theoriebasierte Betreuung des Schulpraktikums im Lehramtsstudium Englisch. Ein hochschuldidaktischer Beitrag zur Professionalisierung im Studium. Potsdam.
- Köhler, A. (i. Vorb.): Ein Modell zur individualisierten Professionalisierung im Lehramtsstudium. In: Kirchhof, S. (Hrsg.): Meilensteine in der Lehrerbildung. Flensburg.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 29.04.2012].

- Kultusministerkonferenz (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 16.12.2016].
- Ludwig, J./Schubarth, W./Mühle, K./Schönemann, L. (2013): Synopse zur Potsdamer Lehrerbildung. In: Ludwig, J./Schubarth, W./Wendland, M. (Hrsg.): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse. Potsdam, S. 13–90.
- Ludwig, J. / Schubarth, W. / Wendland, M. (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse. Potsdam.
- Musick, C. (2017): Aktuelle Entwicklungen in der Fachdidaktik Englisch an der Universität Potsdam. Interview von Köhler, A. Potsdam.
- Ralle, B. / Prediger, S. / Hammann, M. / Rothgangel, M. (2014): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. 1. Auflage. Münster, S. 9–11.
- Riegel, U. / Macha, K. (Hrsg.) (2013): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen, Band 4. Münster.
- Schubarth, W./Ludwig, J./Wendland, M. (2013): Zusammenfassung. In: dies. (Hrsg.): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse. Potsdam, S. 4–12.
- Schubarth, W. / Speck, K. / Seidel, A. / Gottmann, C. / Kamm, C. / Krohn, M. (2012): Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: dies. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 47–100.
- Tenorth, H.-E. (2013): Forschungsfragen und Reflexionsprobleme. Zur Logik fachdidaktischer Analysen. In: Komorek, M./Prediger, S. (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. 1. Auflage. s.l., S. 11–27.
- Terhart, E. (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Waxmann-Studium. Münster.

Universität Potsdam (2013a): Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Englisch für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) an der Universität Potsdam. In: Amtliche Bekanntmachungen der Universität Potsdam, S. 486–510.

Universität Potsdam (2013b): Neufassung der allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung für die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Potsdam. BAMALA-O. In: Amtliche Bekanntmachungen der Universität Potsdam, S. 144–168.

Melinda Erdmann/Olaf Ratzlaff

Wahrnehmung und Heterogenität von Fach- und Lehramtsstudierenden im Kontext von Lehrveranstaltungen

1. Einleitung und Fragestellung

Die Lehrerbildung an Universitäten nimmt im Vergleich zu den Fachdisziplinen eine eher untergeordnete Rolle ein (vgl. Schubarth in diesem Band). Die verschiedenen Studierendengruppen, also Fach- und Lehramtsstudierende, werden, so die Annahme, als heterogen wahrgenommen. Dies sollte sich vor allem in solchen Lehrveranstaltungen zeigen, die von beiden Studierendengruppen besucht werden.

Im Rahmen des Projektes PSI-Potsdam¹ soll der Stellenwert der Lehrerbildung an der Universität Potsdam, der einzigen lehrerbildenden Hochschule im Land Brandenburg, untersucht werden. Dazu werden die für die Lehrerbildung konzeptionell verantwortlichen Personen interviewt (hierzu gehören insbesondere Vertreterinnen und Vertreter der

1 PSI-Potsdam (Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. URL: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html> [Zugriff: 03.01.2017].

Hochschulleitung), eine hochschulweite Lehrendenbefragung durchgeführt und es werden die Daten des Potsdamer-Studierenden-Panels² ausgewertet. Die unterschiedlichen Perspektiven werden dabei gleichberechtigt gewichtet und durch Triangulation sollte ein Erkenntniszuwachs möglich sein, der weiterreicht, als er über die Nutzung der einzelnen Instrumente möglich wäre (vgl. Flick 2008).

Das Phänomen der Heterogenität der Studierendenschaft ist nicht neu, gerät aber im Zeitalter der studierendenzentrierten Lehre wieder verstärkt in den Blick, da davon ausgegangen werden kann, dass sich die (wahrgenommenen) Unterschiede zwischen und innerhalb der beiden Gruppen erhöhen. Individuelle Lernziele und Voraussetzungen der Studierenden treten in den Fokus der Lehre und mündeten bereits in unterschiedliche Diskurse über die Heterogenität im Kontext der Hochschullehre. Obwohl die Schulforschung bereits einiges zur Untersuchung von Heterogenität in Schulklassen geleistet hat, zeigt sich im Hochschulkontext noch ein großer Bedarf an Untersuchungen, welche den Fokus auf die (wahrgenommene) Heterogenität speziell in Lehrveranstaltungen untersuchen (vgl. Rheinländer 2015, S. 9 f.).

Im Rahmen des vorliegenden Artikels sollen erste Kategorien qualitativ entwickelt und in einem weiteren Schritt anhand der Ergebnisse aus den Studierendenbefragungen überprüft werden. Dabei werden die jeweils relevanten Fragen zu den wahrgenommenen Unterschieden zwischen Studierenden mit dem Abschlussziel Lehramt und Studierenden mit den anderen Abschlusszielen ausgewertet.

Das Konzept der Heterogenität umfasst dabei mehrere verschiedene Dimensionen, welche in unterschiedlicher Weise Einfluss auf den Studienerfolg der Studierenden haben. So stellen Mooraj und Zervakis (2014) sieben Dimensionen der Heterogenität zur Beschreibung der Studierendenschaft an Hochschulen dar: „Soziale Herkunft, Art der Hochschulzugangsberechtigung, [studien]relevante Vorbildung, Studienmotivation, Lernstrategien, Bevorzugung bestimmter Lehr-/Lernformen und Vielfalt in den Lebensumständen“. Dabei soll eine heterogenitätsorientierte Lehre „Lernumgebungen und -situationen schaffen, die allen unterschiedlichen Lernstilen und -präferenzen gerecht werden [kann]“. Ein großer Teil der Heterogenitätsdimensionen bezieht sich zwar auf grundsätzliche gesellschaftliche Bedingungen, dieser Beitrag fokussiert

2 Das seit 2010 existierende Potsdamer Studierendenpanel „beruht auf der [...] Idee, Studierende im zeitlichen Längsschnitt ihrer Studienbiographie wiederholt zu ihren Qualitätseinschätzungen und zu bestimmten Leistungsdaten zu befragen“ (Pohlentz et al. 2009, S. 238).

aber vor allem die Heterogenität bezüglich der Studienmotivation, der Lernstrategien und die Bevorzugung bestimmter Lehr-/Lernformen bei den Studierenden.

Gerade in Lehrveranstaltungen, welche sowohl von Lehramtsstudierenden als auch Nicht-Lehramtsstudierenden besucht werden, kann von einer größeren Heterogenität ausgegangen werden, mit der die Lehrenden umgehen müssen. So unterscheiden sich bereits strukturell die Lernziele der Studierenden, die sich an den Qualifikationszielen ihrer unterschiedlichen Studiengänge orientieren. Dabei nehmen wir an, dass sich die Heterogenität vor allem in der Studienmotivation sowie bei der Schwerpunktsetzung der auszubildenden und bereits vorhandenen Fähigkeiten, also Kompetenzen, zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden zeigt.

Für die konkrete Untersuchung von wahrgenommenen Heterogenitätsmerkmalen in Lehrveranstaltungen mit Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudierenden haben wir uns für eine Facilitation entschieden. Den Vorteil dieser Methode sehen wir in der gegenseitigen Unterstützung verschiedener methodischer Ansätze, „so liefert der eine Ansatz [...] Denkanstöße für die Weiterführung der Analysen mit dem anderen Ansatz“ (Flick 2006, S. 16). Dabei wird die Facilitation über eine Methodenkombination von qualitativen und quantitativen Fragen innerhalb eines Instruments – einer Onlinebefragung – hergestellt. Im ersten Schritt wurde eine explorative Herangehensweise gewählt, um so, aus den Aussagen der Studierenden, Kategorien bezüglich der Heterogenität zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden zu bilden. Im zweiten Schritt werden die quantitativen Daten herangezogen, um die Aussagen der qualitativen Analyse anhand statistischer Verfahren zu prüfen und gegebenenfalls zu konkretisieren. Abschließend werden die Ergebnisse bezüglich der gefundenen Heterogenitätsmerkmale diskutiert.

2. Instrument und Datenbasis

Für die Erfassung der wahrgenommenen Unterschiede zwischen gemeinsamen und abschlusspezifischen Veranstaltungen wurden offene Fragen in die Fragebögen des Studierenden-Panels der Universität Potsdam aufgenommen, um so einen Zugang zum Untersuchungsgegenstand zu gewinnen, der offener für die Erfahrungswelten der Studierenden ist und so „ein konkreteres und plastischeres Bild“ (Flick/Kardorff/Steinke 2010, S. 17) zeichnet, als es allein über geschlossene Fragen möglich gewesen wäre. Insgesamt haben wir 2.418 Studierende³ befragt, die sich in einem höheren Bachelorsemester oder bereits im Masterstudium befanden. Davon haben 1.167 Studierende auf die für diesen Artikel relevante Frage nach den Unterschieden in gemeinsamen Lehrveranstaltungen geantwortet, wobei 56 Befragte angaben, in ihrem Studium nur gemischte Veranstaltungen zu besuchen und so nicht für weitere Analysen verwendet werden können. Insgesamt verwerten wir die Aussagen von 1.111 Studierenden für diesen Beitrag. Auffallend dabei ist, dass nur 44 % der 746 Nicht-Lehramtsstudierenden Unterschiede zu den Veranstaltungen ohne angehende Lehrerinnen und Lehrer wahrnehmen, während es vice versa 63 % der 421 Lehramtsstudierenden sind (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Wahrgenommene Unterschiede zwischen den Veranstaltungen

	ja		nein		es gibt nur gemischte Veranstaltungen		Gesamt
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	
Lehramtsstudierende	264	63%	135	32%	22	5%	421
Nicht-Lehramtsstudierende	331	44%	381	51%	34	5%	746

(Fragen im Fragebogen: „Nehmen Sie Unterschiede in den Lehrveranstaltungen mit und ohne Nicht-Lehramtsstudierende wahr?“ bzw.: „Nehmen Sie Unterschiede in den Lehrveranstaltungen mit und ohne Lehramtsstudierenden wahr?“ Gefragt wurden nur Studierende, die vorher angegeben hatten, Lehrveranstaltungen mit der jeweils anderen Studiengruppe besucht zu haben.)

Studierende, die angegeben hatten, dass sie Unterschiede zwischen den Veranstaltungen wahrnehmen, wurden anschließend mit einer offenen Frage gefragt, welche das seien („Welche Unterschiede sind das?“).

3 Dafür wurden im Wintersemester 2015/16 insgesamt 14410 Studierende zur Onlinebefragung eingeladen. Die durchschnittliche Rücklaufquote nach fünf Kontakten betrug 17 %.

Diese Frage wurde von insgesamt 240 Lehramtsstudierenden und 292 Nicht-Lehramtsstudierenden beantwortet.

3. Qualitative Analyse

Um die wahrgenommenen Unterschiede in gemeinsamen Veranstaltungen zu analysieren, wurden Freitextangaben der Studierenden inhaltsanalytisch untersucht und nach Argumenten und Leitgedanken codiert, um so Thematische Kategorien bilden zu können (Kuckartz 2016, S. 34). Aus dem explorierten Kategoriensystem wurden die fünf häufigsten Kategorien herausgesucht, um diese anschließend quantitativ zu untersuchen. Die Aussagen bezogen sich auf Unterschiede bezüglich des fachlichen Niveaus, des Praxisbezugs, der Leistungsanforderungen und des sozialen Klimas zwischen den Veranstaltungen oder zwischen den Studierenden unterschiedlicher Studienabschlüsse. Diese Angaben werden im Folgenden kurz aufgezeigt und exemplarisch mit Codiereinheiten⁴ aus den Aussagen dargestellt.

3.1 Niveauunterschiede

Ein erheblicher Teil der studentischen Aussagen bezieht sich auf Niveauunterschiede zwischen rein abschlussbezogenen und gemeinsamen Veranstaltungen. Von den Lehramtsstudierenden wurde dabei überwiegend die Meinung vertreten, dass das Niveau in Veranstaltungen mit Fachstudierenden höher sei als in allein für das Lehramt bestimmten Veranstaltungen. Zudem wurde angemerkt, dass Veranstaltungen, die nur für Lehramtsstudierende sind, auch weniger anspruchsvoll seien, wie folgende Beispiele zeigen:

- Lehrämter werden nicht berücksichtigt, alles findet auf dem erhöhten Niveau statt.
- Die Veranstaltung ohne Nicht-Lehrämter wirken mitunter ‚entschärft‘. Dies wird von der Mehrzahl der Lehrämter jedoch zumeist begrüßt, mit Worten wie: „Durchkommen, braucht man eh später nicht.“

Das Bild, dass in gemeinsamen Veranstaltungen das Niveau geringer sei, wird auch durch Aussagen der Fachstudierenden bestärkt:

4 Nach Kuckartz 2016 bezeichnet die Codiereinheit in der klassischen Inhaltsanalyse das einzelne Element, das die Zuordnung zu einer Kategorie auslöst (Kuckartz 2016, S. 41).

- Ich empfinde die Veranstaltungen ohne Lehramtsstudierende als qualitativ hochwertiger.
- Die Inhalte ohne Lehramtsstudenten sind anspruchsvoller und umfangreicher.

Diese Niveauunterschiede wurden von den Studierenden weitergehend thematisiert, indem sie diese detaillierter beschrieben und Gründe für sie anbrachten. Einen Hauptgrund für die Niveauunterschiede sehen die Studierenden im fachlichen und im inhaltlichen Interesse.

3.2 Fachinteresse

Als Ursache für die skizzierten Niveauunterschiede in den Veranstaltungen nennen beide Studierendengruppen ein unterschiedliches Maß an vorhandenem fachwissenschaftlichem Grundwissen. Das wird einerseits mit der unterschiedlichen curricularen Gestaltung des jeweiligen Studiums und somit dem differierenden Umfang an fachwissenschaftlicher Ausbildung zwischen den verschiedenen Abschlüssen begründet. Andererseits spielt das unterschiedlich ausgeprägte Fachinteresse eine entscheidende Rolle. Dabei wurden folgende und semantisch ähnliche Aussagen von Lehramtsstudierenden und Fachstudierenden gemacht:

- Das fachwissenschaftliche Interesse ist seitens der Lehramtsstudierenden in der Regel wesentlich geringer als unter Nicht-Lehramtsstudierenden. Dies gilt insbesondere für Studierende der Primarstufe, aber auch für solche der Gymnasialstufe.
- Studierende auf Lehramt: tlw. auf Erwerb von Leistungspunkten fixiert, weniger Interesse an Vertiefung des Faches
- Lehramtsstudierende sind oft desinteressierter [...] als Nicht-Lehramtsstudierende.

In Bezug auf die oben erwähnten Heterogenitätsdimensionen können diese Aussagen auf die motivationale Dimension, wie die allgemeine Studienmotivation als auch konkret das Fachinteresse bezogen werden. Unter Betrachtung der Abhängigkeit des Studieninteresses vom Lernverhalten, die bereits von Schiefele, Streblow, Ermgassen und Moscher (2003) nachgewiesen wurde, scheinen Unterschiede beim Studieninteresse eine für die Lehre relevante Dimension in den gemischten Veranstaltungen zu sein.

3.3 Praxisbezug

Ein großer Unterschied zwischen rein abschlussbezogenen Veranstaltungen und gemeinsamen Veranstaltungen ist der Bedarf an Schul- bzw. Praxisbezug. Von beiden Studierendengruppen wird der Praxisbezug in den Veranstaltungen thematisiert. Deutlich wird dabei, dass Lehramtsstudierende in gemeinsamen Veranstaltungen sich einen größeren inhaltlichen Bezug zur Schulpraxis wünschen, was sie wie folgt exemplarisch äußern:

- Die Lehramtsstudierenden fragen sich häufig, wozu das Ganze? Das steht alles nicht im Lehrplan. Die Nicht-Lehramtsstudierenden machen einfach alles und haben keine Probleme.
- Bezüge zur späteren Verwendung im unterrichtlichen Kontext fehlen meist immer. Die erste Frage, die Du im Lehramtsstudium in Biologie sofort aus deinem Kopf kriegen solltest, ist: Wo brauche ich das später mal für meinen Unterricht?

Auch die Fachstudierenden nehmen den Wunsch der Lehramtsstudierenden nach mehr Schulbezug in den Veranstaltungen wahr:

- Der dauernde Wunsch der Lehrämter nach mehr Praxis.
- Über den Tellerrand blicken und verschiedene Disziplinen und Blickwinkel betrachten, fällt Lehramtsstudenten schwer. Die erste Frage, die in fast jedem Seminar von einem Lehrämter kommt, ist: Und was davon ist für den Lehrplan relevant? [...] Von außen betrachtet wirken die Lehrämter auf mich, als würden sie in ihrer Schulblase schwimmen und nur das für richtig und gut erachten, alles andere sei nicht relevant.

Lehramtsstudierende scheinen vor allem den Bezug zu ihrer zukünftigen Praxis innerhalb gemeinsamer Veranstaltungen zu vermissen. So bestätigen die offenen Kommentare bereits vorhandene Studien zum fehlenden Praxisbezug in der Lehre von Lehramtsstudierenden (z.B. Speck / Schubarth / Seidel 2007).

3.4 Leistungsanforderungen

Beide Studierendengruppen merken an, dass der Niveauunterschied durch verminderte Leistungsanforderungen ausgeglichen wird. Das ist zum einen in der Studien- und Prüfungsordnung so festgehalten, zum anderen machen die befragten Studierenden konkrete Aussagen zum Verhalten der Lehrenden gegenüber den Lehramtsstudierenden in Be-

zug sowohl auf die Leistungsanforderungen als auch auf die inhaltliche Gestaltung der Veranstaltungen.

- Anforderungen an die Lehramtsstudierenden sind geringer
- Die Lehramtsstudierenden werden bevorzugt behandelt und ihre vermeintliche Besonderheit wurde immer wieder betont. So mussten sie z.B. kürzere Hausarbeiten schreiben oder hatten weniger Klausuraufgaben als die übrigen Studierenden.

Die unterschiedlichen Anforderungen zwischen den Studiengängen sind dabei curricular begründet. Ziel muss es sein, die Arbeitslast auch bei unterschiedlichen Anforderungen sowohl für Lehramtsstudierende als auch die Fachstudierenden gleich zu halten.

3.5 Soziales Klima

Trotz der Aussagen zu den unterschiedlich formulierten Anforderungen an Lehramtsstudierende wird von einigen anderen Lehramtsstudierenden ein benachteiligendes soziales Klima in den Veranstaltungen mit Fachstudierenden thematisiert. So sehen sich einige Lehramtsstudierende in den Veranstaltungen benachteiligt. Diese wahrgenommene Diskriminierung geht nicht nur von Studierenden, sondern auch von Dozierenden aus.

- Lehramtsstudierende werden oftmals als weniger gut ausgebildete Wissenschaftler angesehen, die in den höheren Studienbereichen nichts zu suchen haben. Sowohl Nicht-Lehramtsstudierende als auch Lehrende bewerten Lehramtsstudierende als weniger kompetent, als notwendiges Übel.
- abwertendes Verhalten LA Studierenden gegenüber insbesondere von Dozierenden, tw. auch Unverständnis
- Lehramtsstudenten werden belächelt – „Augenrollen“

Zudem wird in den Kommentaren immer wieder angemerkt, dass es in gemeinsamen Veranstaltungen zur Segregation der beiden Gruppen kommt.

- Die Nicht-Lehramtsstudierenden [...] sind eher unter sich
- man kennt sich weniger [in gemeinsamen Veranstaltungen]

Werden nur die Kommentare der Studierenden betrachtet, zeigen sich an der Universität Potsdam Verbesserungspotentiale im sozialen Klima. Eine quantitative Analyse ist angezeigt, um die Frage zu beantworten, ob die gefühlte Benachteiligung systematisch von den Lehramtsstudierenden wahrgenommen wird.

4. Quantitative Überprüfung

Für die Verifizierung der Einzelaussagen der Studierenden werden in diesem Teil geschlossene Fragen aus dem Studierenden-Panel, welche die angesprochenen Dimensionen von Heterogenität beinhalten, herangezogen. Konkret werden zur Überprüfung der im qualitativen Teil gewonnenen Fragen, einzelne Variablen mittels t-Test bei unabhängigen Stichproben untersucht. Die oben genannten Kategorien beziehen sich auf drei im Fragebogen angesprochene Themenbereiche: die Studienmotivation, Schwierigkeiten im Studium und die Beurteilung bestimmter Rahmenbedingungen des Studiums beziehungsweise der Lehre. Die Studierenden wurden dabei gebeten, Urteile über ihr gesamtes Studium beziehungsweise Fach abzugeben, um Schlüsse auf der Studiengangsebene zu ermöglichen. Für den Mittelwertvergleich wird die Zuordnung zu den einzelnen Studienabschlüssen, Lehramt und Nicht-Lehramt, als unabhängige kategoriale Variable definiert. Zudem werden nur Studierende betrachtet, welche Lehrveranstaltungen mit und ohne Studierenden der jeweils anderen Gruppe besucht haben. Dabei konnten Antworten von insgesamt 1.111 Studierenden, die angaben, Unterschiede zwischen den Veranstaltungen wahrzunehmen, für die Analysen genutzt werden.

4.1 Studienmotivation

Im qualitativen Teil wird beschrieben, dass Studierende Niveauunterschiede in gemeinsamen Veranstaltungen wahrnehmen und dies unter anderem einem mangelnden Interesse seitens der Lehramtsstudierenden zuschreiben. Um Unterschiede beim Studieninteresse zu analysieren, wird die Studienmotivation, explizit das Fachinteresse und das wissenschaftliche Interesse, als abhängige Variable definiert.

Tab. 2: Kennwerte des Mittelwertvergleichs: fach- und wissenschaftliches Interesse

Item	Gruppe	MW	SD	n ¹	t(df)	p	r ²
Fachinteresse	LA	1,34	,699	100	1,183(176)	0,239	
	N-LA	1,23	,533	78			
wissenschaftliches Interesse	LA	2,69	1,299	99	4,146(174)	0,000	0,30
	N-LA	1,94	1,109	78			

Frage im Fragebogen: „Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte in Ihrem Studiengang?“

(1: „sehr wichtig“ bis 5: „gar nicht wichtig“)

Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD), Anzahl (n), t-Wert (t), Freiheitsgrade (df), Irrtumswahrscheinlichkeit (p), Effektstärke (r)

Die Werte des t-Tests für den Mittelwertvergleich zeigen, dass Lehramtsstudierende weniger wissenschaftliches Interesse aufweisen als Fachstudierende. Die Effektstärke⁵ der Abschlussart auf das wissenschaftliche Interesse liegt bei $r = ,30$ und entspricht damit einem mittleren Effekt. Ein vergleichbarer Effekt lässt sich für das Fachinteresse nicht finden, hier ist der Mittelwertunterschied nicht signifikant (vgl. Tab. 2).

Anhand der Mittelwertvergleiche kann nicht eindeutig verifiziert werden, dass mangelndes Fachinteresse seitens der Lehramtsstudierenden vorliegt. So gibt es zwar signifikante Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden beim wissenschaftlichen Interesse; aber diese Unterschiede können für das Fachinteresse nicht beobachtet werden. Die qualitative Analyse kann somit anhand der Daten konkretisiert werden: So unterscheidet sich nicht das Interesse am Fach, sondern an der wissenschaftlichen Ausrichtung der Studiengänge.

4.2 Praxisbezug in der Lehre

Über die Freitextfelder wurde von mehreren Lehramtsstudierenden der fehlende Praxisbezug hervorgehoben. Auch wurde von den Nicht-Lehramtsstudierenden die Bedeutung des Schulkontextes für die Lehramtsstudierenden erwähnt. Um dies auch quantitativ zu überprüfen, wurden vier Fragen aus dem Fragebogen herangezogen. Dabei handelt es sich um eine allgemeine Beurteilung des Praxisbezugs im (Erst-)Fach und drei detailliertere Fragen zum Praxisbezug in der Lehre. Folgende Kennwerte für den Mittelwertvergleich ergeben sich (vgl. Tab. 3):

⁵ Nach Cohen (1992).

Tab. 3: Kennwerte des Mittelwertvergleichs: Praxisbezug

Item	Gruppe	MW	SD	n	t(df)	p	r
Praxisbezug der Lehre*	LA	3,18	1,200	263	0,42(592)	0,674	
	N-LA	3,14	1,134	331			
Sammlung von praktischen Erfahrungen**	LA	2,96	1,189	237	-1,39(519)	0,167	
	N-LA	3,10	1,180	284			
Angebot von speziellen Lehrveranstaltungen für Praxiswissen**	LA	3,08	1,158	200	-4,6(458)	0,000	0,21
	N-LA	3,57	1,104	260			
Praxisbezug der Lehrveranstaltungen**	LA	3,12	1,202	247	0,41(548)	0,680	
	N-LA	3,08	1,147	303			

* Frage im Fragebogen: „Wie beurteilen Sie folgende Aspekte in Ihrem (Erst-)Fach? Praxisbezug der Lehre“ (1: „sehr gut“ bis 5: „sehr schlecht“)

** Frage im Fragebogen: „Wie beurteilen Sie den Forschungs- und Praxisbezug in Ihrem (Erst-)Fach? 1) Möglichkeit im Studium, selbst praktische Erfahrungen zu sammeln (z. B. Einübung berufspraktischer Tätigkeiten und Aufgaben), 2) Angebot spezieller Lehrveranstaltungen, in denen Praxiswissen vermittelt wird (z. B. über Anforderungen und Erfordernisse in Berufsfeldern), 3) Praxisbezug der Lehrveranstaltungen (regelmäßiges/kontinuierliches Einbringen von Beispielen aus der Praxis)“ (1: „sehr gut“ bis 5: „sehr schlecht“)

Die Mittelwertvergleiche zeigen nur für die Frage nach dem Angebot von speziellen Lehrveranstaltungen, in denen Praxiswissen vermittelt werden soll, einen signifikanten Unterschied mit einer schwachen bis mittleren Effektstärke. So schätzen vor allem Nicht-Lehramtsstudierende das Angebot dieser speziellen Veranstaltungen schlechter ein als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Betrachtet man allgemein die Werte, zeigt sich, dass der Praxisbezug der Lehre im Durchschnitt mit 3,14 bzw. 3,18 eher mittelmäßig bzw. unter der Skalenmitte von allen Studierenden eingeschätzt wird. Bei einer der detaillierteren Fragen sind es sogar die Nicht-Lehramtsstudierenden, welche im Konkreten das Angebot von praxisbezogenen Lehrveranstaltungen schlechter einschätzen. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass der Praxisbezug in der Lehre grundsätzlich von den Studierenden als mittelmäßig eingeschätzt wird und diese Einschätzung weniger ein studiengangspezifisches Phänomen ist.

4.3 Einschätzung der Leistungsanforderungen

Der Panelfragebogen beinhaltet sowohl eine Frage zur „Umsetzbarkeit der Leistungsanforderungen der einzelnen Lehrveranstaltungen“ als auch eine Frage nach dem Maß an Schwierigkeiten bei der „Bewältigung des Stoffumfangs im Semester“. Diese können herangezogen werden, um die im qualitativen Teil beschriebenen Unterschiede in den Leistungsanforderungen zu analysieren. Ziel ist es, die Arbeitslast auch bei unterschiedlichen, curricular begründeten, Anforderungen sowohl für Lehramtsstudierende als auch für Fachstudierende gleich zu halten. Um das zu prüfen, wurden für diese beiden Items Mittelwertvergleiche berechnet (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Kennwerte des Mittelwertvergleichs: Leistungsanforderungen im Studium

Item	Gruppe	MW	SD	n	t(df)	p	r
Umsetzbarkeit der Leistungsanforderungen*	LA	2,40	,862	216	0,804(493)	0,422	
	N-LA	2,34	,823	279			
Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Stoffumfangs im Semester**	LA	2,50	1,052	237	-2,03(519)	0,042	0,08
	N-LA	2,31	1,035	284			

* Frage im Fragebogen: „Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte in Ihrem Studiengang?“ (1: „sehr wichtig“ bis 5: „gar nicht wichtig“)

** Frage im Fragebogen: „Die Studiensituation wird von Studierenden unterschiedlich erlebt. Was bereitet Ihnen persönlich Schwierigkeiten?“ (1: „keine Schwierigkeiten“ bis 5: „große Schwierigkeiten“)

Zwar lassen sich bei den Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Stoffumfangs signifikante Mittelwertunterschiede beobachten, aber es gibt dort nur eine sehr schwache Effektstärke. Somit deuten die quantitativen Daten darauf hin, dass die wahrgenommene Belastung der Studierenden sich zwischen den Gruppen nicht unterscheidet.

4.4 Soziales Klima

Als Indikatoren für das soziale Klima in den Veranstaltungen und die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden konnten zwei Fragen als Indikatoren herangezogen werden, um die im qualitativen Teil postulierte soziale Benachteiligung der Lehramtsstudierenden durch Dozierende und Fachstudierende zu prüfen. Dabei wurden die Studierenden zum einen gefragt, ob sie Schwierigkeiten im Umgang mit Lehrenden haben, und gebeten, ein allgemeines Urteil über das Miteinander von Studierenden und Lehrenden abzugeben. Des Weiteren zeigt die Freitextanalyse, dass es Tendenzen zur Segregation der beiden Studierendengruppen gibt. Um dem nach zu gehen wurden die Antworten zur Frage nach dem Ausmaß an Schwierigkeiten bei der Herstellung von Kontakten zu anderen Studierenden herangezogen.

Tab. 5: Kennwerte des Mittelwertvergleichs: soziales Klima

Item	Gruppe	MW	SD	n	t(df)	p	r
Schwierigkeiten beim Umgang mit Lehrenden**	LA	1,94	,862	195	1,417(442)	0,157	
	N-LA	1,82	,823	249			
Beurteilung des Miteinanders von Studierenden und Lehrenden*	LA	2,21	0,955	213	1,749(488)	0,081	
	N-LA	2,06	0,929	277			
Schwierigkeiten, Kontakt zu anderen Studierenden zu finden	LA	1,87	1,055	195	-2,528(442)	0,012	0,12
	N-LA	2,14	1,183	249			

* Frage im Fragebogen: „Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte in Ihrem Studiengang?“ (1: „sehr wichtig“ bis 5: „gar nicht wichtig“)

** Frage im Fragebogen: „Die Studiensituation wird von Studierenden unterschiedlich erlebt. Was bereitet Ihnen persönlich Schwierigkeiten?“ (1: „keine Schwierigkeiten“ bis 5: „große Schwierigkeiten“)

Die Analyse der Gruppenmittelwerte zeigt keine signifikanten Effekte der anvisierten Studienabschlüsse. Das soziale Klima zwischen Studierenden und Lehrenden wird allgemein als gut beurteilt und stellt für den überwiegenden Teil der Studierenden kein Problem dar. Folglich können die Aussagen der Freitextkommentare quantitativ nicht bestätigt werden. Ein wenig mehr Schwierigkeiten beim Finden von Kontakten zu an-

deren Studierenden haben Fachstudierende. Dies zeigt sich aber nur mit einer schwachen Effektstärke von $r = .12$.

5. Fazit

Mit dem Blick auf den Stellenwert der Lehrerbildung an der Universität Potsdam war das Ziel des Beitrages, von Studierenden wahrgenommene Unterschiede zwischen Lehrveranstaltungen mit und ohne Studierenden unterschiedlicher Abschlussziele aufzuzeigen. Die laut der offenen Kommentare perzipierten Unterschiede deuten auf eine Heterogenität in den gemeinsamen Veranstaltungen, mit der sowohl Lehrende als auch Studierende umgehen müssen. Diese gefühlten Unterschiede waren der Ausgangspunkt für eine weitere Analyse, in der wir die Aussagen aus den Freitextkommentaren quantitativ überprüft haben. Aus den Freitextkommentaren hatten wir geschlossen, dass Studierende Niveauunterschiede in gemeinsamen Veranstaltungen wahrnehmen, die auf ein unterschiedliches Interesse am Fach zurückzuführen sind. Das konnte quantitativ nicht bestätigt werden. Lehramtsstudierende haben nicht weniger Interesse am Fach, sind wohl aber weniger wissenschaftlich interessiert. Des Weiteren wurde vor allem von Lehramtsstudierenden der fehlende Praxisbezug in den Veranstaltungen thematisiert. Hier zeigte sich in der quantitativen Auswertung, dass dies kein lehramtspezifisches Phänomen ist. Beide Studierendengruppen bewerten den Praxisbezug gleich schlecht. Und wenn es um spezielle Lehrveranstaltungen für Praxiswissen geht, sind es Nicht-Lehramtsstudierenden, die diesen signifikant schlechter beurteilen als die Lehramtsstudierenden. Weiterhin thematisierten die Studierenden unterschiedliche Leistungsanforderungen an die beiden Studierendengruppen, sodass wir davon ausgegangen waren, dass beide Gruppen gleich gut mit den Anforderungen umgehen können, was durch die quantitative Analyse bestätigt werden konnte. Einen weiteren Schwerpunkt in den Kommentaren legten die Studierenden auch auf das soziale Klima, welches anscheinend Verbesserungspotentiale birgt und zu Gruppenbildung unter den Lehramtsstudierenden führt. Dies konnte quantitativ nicht bestätigt werden. Die Stimmung an der Universität Potsdam wird im Allgemeinen sehr gut bewertet. Einzig die Annahme, dass Lehramtsstudierende leichter Anschluss zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen finden, als Studierende der Fachwissenschaft, ließ sich anhand der Mittelwertvergleiche bestätigen.

Zur Einschränkung unserer Ergebnisse muss angemerkt werden, dass wir uns in unseren Untersuchungen nur auf bivariate Analysen beschränken. In weiterführenden Analysen sollten zusätzlich relevante Variablen (wie z.B. Studienfach, Fachsemester) als Kontrollvariablen einbezogen werden. Außerdem ist zu konzedieren, dass beide Analysemethoden mit demselben Datensatz durchgeführt und die explorierten Dimensionen nicht konkret operationalisiert, sondern Proxy-Variablen (bei nicht konkret beobachtbaren Variablen) verwendet wurden.

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung sowie erste Ergebnisse der Interviews mit den Dekaninnen und Dekanen und der Hochschulleitung der Universität Potsdam fließen gerade in die Konzeptionalisierung einer Lehrendenbefragung ein, die zum Sommer 2017 an der Universität Potsdam durchgeführt wird und den Blick auf den Stellenwert der Lehrerbildung an der Universität Potsdam komplettieren soll.

Literatur

- Cohen, J. (1992): A Power Primer. In: *Psychological Bulletin* 112(1), 155–159.
- Flick, U. / Kardorff, E.v. / Steinke, I. (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U. / Kardorff, E.v. / Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 13–29.
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 9–29.
- Flick, U. (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rheinländer, K. (Hrsg.) (2015): *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schiefele, U. / Streblow, L. / Ermgassen, U. / Moscher, B. (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17, S. 185–198.
- Speck, K. / Schubarth, W. / Seidel, A. (2007): Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Empirische Befunde und theoretische Implikationen. In: Giest, H. (Hrsg.): *Lehrerbildung*. Potsdam: Universitätsverlag, S. 5–26.
- Zervakis, P. / Mooraj, M. (2014): Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. *Zeitschrift für Inklusion* (1/2). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222/224> [Zugriff: 23.12.2016].

Von Nachbarn lernen? Internationale Perspektiven

Andrea Kottmann

Niederlande: Entwicklungen in Hochschul- und Lehrerbildung

1. Einführung

Die Niederlande übten in den vergangenen Jahrzehnten häufig eine Vorreiterrolle in der Einführung ‚neuer‘ Wege im Rahmen der Hochschulpolitik aus. Das war zum Beispiel bei der Implementierung von Qualitätssicherungssystemen für die Hochschullehre der Fall. Diese haben dort schon in den 1980er-Jahren Einzug gehalten und wurden nachfolgend in der Mehrheit der europäischen Länder in ähnlicher Weise implementiert. Auch gegenwärtig werden im Hochschulbereich zahlreiche Innovationen durchgeführt, die für andere Länder möglicherweise als Anregung für die Gestaltung der Hochschulpolitik von Interesse sein können.

Von besonderem Interesse ist in den Niederlanden aktuell – wie in vielen anderen europäischen Ländern auch – die Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre sowie die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Hochschulsystems. Hierzu wurde in der jüngeren Vergangenheit ein politisches Instrumentarium entwickelt, das in der Lage ist, diese verschiedenen Anforderungen und Zielsetzungen zu realisieren. Auffällig

ist dabei, dass die Gestaltung des Policy-Mixes sich nicht mehr primär an Grundsätzen des New Public Managements, in dem Effizienzsteigerungen des Bildungssystems als quantitative Steigerung des Outputs bei möglichst geringem Mitteleinsatz verstanden werden, orientiert. Zwar basieren die aktuellen Regelungen noch auf Annahmen, mit denen der Bildungssektor als Markt interpretiert wird, d. h. sie sollen den Wettbewerb zwischen den Institutionen verstärken, Transparenz für die Nachfrager nach Bildung und Forschung ermöglichen sowie eine Steigerung der systemischen Leistungsfähigkeit erreichen. Doch hat sich dabei das Verständnis von Effizienz mehr in Richtung eines Public-Value-Ansatzes verschoben (vgl. Alford/O'Flynn 2009; Moore 1995). Die hochschulische Ausbildung soll dabei dem Individuum größtmögliche Chancen bieten. Dies gelingt, indem sie sich den Kompetenzen und Aspirationen des jeweiligen Individuums optimal anpasst und es so auf zukünftige Anforderung optimal vorbereitet. D. h., durch die bestmögliche Nutzung individueller Kompetenzen wird eine Vergrößerung des Gemeinwohls erwartet. Zur Umsetzung dieser Zielsetzung existieren zurzeit eine Reihe von Maßnahmen, die eine Ausdifferenzierung des Studienangebotes, eine Qualitätssteigerung der Ausbildung und eine bessere Abstimmung von Bildungsangebot und -nachfrage auf individueller Ebene erreichen sollen.

Diese Maßnahmen werden im Folgenden vorgestellt und hinsichtlich ihrer intendierten wie auch bereits realisierten Effekte beschrieben. Zuvor werden zentrale Charakteristika des niederländischen Hochschulsystems sowie die Umsetzung der Bologna-Reformen dargestellt.

2. Das niederländische Hochschulsystem

Die Niederlande verfügen im öffentlich finanzierten Bereich¹ über ein binäres Hochschulsystem, d. h. es existieren Universitäten und Fachhochschulen (*Hoger Beroeps-Onderwijs* – im Folgenden HBO). Universitäten sind auf die wissenschaftliche Ausbildung ausgerichtet; Fachhochschulen sind im Bereich der tertiären beruflichen Ausbildung tätig. Im Jahr 2016 existieren in den Niederlanden 13 Forschungsuniversitäten, eine Fernuniversität (Open University) sowie vier kleinere, theologisch-humanistisch ausgerichtete Universitäten. Daneben gibt es 34 öffentlich finanzierte HBOs. Während die Zahl der Universitäten seit einigen Jahren stabil ist,

1 Daneben gibt es in den Niederlanden auch einen privaten Hochschulsektor, auf den hier nicht eingegangen wird.

hat sich die Zahl der HBOs durch Fusionen und Schließungen in den vergangenen Jahren verringert. Für alle öffentlich finanzierten Hochschulen ist das derzeitige Hochschulgesetz (WHW) verbindlich. Die HBOs bilden den größeren Teil der Studierenden in den Niederlanden aus. Von den insgesamt 701.400 Studierenden, die in 2015 an den öffentlichen Hochschulen eingeschrieben waren, studierten ca. 442.000 Personen an den HBOs (ca. 63 % aller Studierenden) und 259.400 an den 13 Forschungsuniversitäten (ca. 37 % aller Studierenden)². Die Zahl der Studierenden stieg seit 2010 um ca. 6 % an (Inspectie van het Onderwijs 2015c).

Voraussetzung für den Zugang zu Hochschulen ist der Erwerb eines entsprechend qualifizierenden Schulabgangszeugnisses, wobei die verschiedenen höheren Bildungswege entweder auf den Besuch einer HBO oder einer Universität vorbereiten. Einstiegsvoraussetzung für den Besuch einer HBO ist das Vorliegen eines HAVO-Abschlusses (*hoger algemeene vormend onderwijs*; fünfjährige allgemeinbildende Oberstufe) oder eines MBO-Abschlusses (*middelbaar beroepsonderwijs*; vierjährige berufsbildende Oberstufe). Die Einschreibung in ein Bachelorprogramm an einer Universität kann nur mit einem VWO-Abschluss (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*; sechsjährige allgemeinbildende Oberstufe) oder nach dem erfolgreichen Abschluss eines Studienjahres mit mindestens 60 ECTS an einer HBO erfolgen (vgl. Vossensteyn 2014, S. 112 f.). Der VWO-Abschluss berechtigt auch zum Studium an einer HBO.

Im Hinblick auf die Studienerfolgsquoten zeigt sich eine gegensätzliche Entwicklung für die beiden Ausbildungsbereiche: Von den Bachelor-Studierenden an den HBOs, die in 2005 ihr Studium begannen, hatten innerhalb von vier Jahren nach Studienbeginn 63,3% ihr Studium mit einem Abschluss beendet; von den Studierenden, die in 2009 starteten, waren dies 57%. An den Universitäten war dagegen ein Anstieg der Studienerfolgsquote zu verzeichnen: Während von der 2006-Kohorte noch 53,2% innerhalb von vier Jahren ihr Studium abschlossen, lag dieser Wert für die 2010-Kohorte bei 67,7% (Inspectie van het Onderwijs 2015c, S. 177).

Die Qualitätssicherung im Hochschulbereich wird in den Niederlanden durch die ‚Inspectie van het Onderwijs‘ (IvHO) geregelt, die dazu in der Durchführung mit der ‚Nederlands-Vlaamse-Accreditatie-Organisatie‘ (NVAO) zusammenarbeitet. Unter der Aufsicht der IvHO formuliert die NVAO dabei die Grundsätze und Regelungen des Akkreditierungswesens. Innerhalb des Systems sind die Hochschulen primär verantwortlich für die Qualität von Studium und Lehre und müssen adäquate Maß-

2 Vgl. <http://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen> [Zugriff: 20.05.2017].

nahmen für die Qualitätssicherung eingerichtet haben. Eine öffentliche Förderung erhalten die Hochschulen nur für die Studiengänge, die von der NVAO akkreditiert wurden. Hochschulen führen Selbst-Evaluationen ihrer Studiengänge durch, eine Akkreditierung erfolgt allerdings nur durch externe Organe und wird für Studiengänge und Institutionen vergeben.³ Eine Systemakkreditierung, bei der Hochschulen Selbstakkreditierungsrechte erhalten, existiert in den Niederlanden nicht.

3. Die Umsetzung der Bologna-Reformen in den Niederlanden

Die ursprünglichen Ziele der Bologna-Reform, d.h. vor allem die Umsetzung des Bachelor- und Mastersystems, ist in den Niederlanden weitgehend abgeschlossen. Bereits in 2001 wurden die notwendigen gesetzlichen Grundlagen für die Umsetzung des Bologna-Prozesses geschaffen. Gemäß des Fortschrittsberichts zur Umsetzung des Bologna-Prozesses studierten in 2013/2014 etwa 70 % der Studierenden in Bachelor- bzw. Masterstudiengängen (European Commission / EACEA / Eurydice 2015). 45 % der Bachelorstudiengänge im wissenschaftlichen Ausbildungsbereich umfassen häufig noch 240 ECTS, dies betrifft 70 % der Studierenden in diesen Studiengängen.⁴ Auch Studiengänge der tertiären Berufsausbildung verlangen in den Niederlanden mehr ECTS, dies sind häufig 210 ECTS. Daneben setzen die Niederlande das Diploma-Supplement ein und gehörten in 2014 zu den Ländern, in denen dessen Gebrauch überwacht wurde.⁵ Weiterhin werden in der Qualitätssicherung die Europäischen Standards vollständig umgesetzt. Insgesamt sehen sich die Niederlande im Vergleich zu anderen Ländern bei der Umsetzung der Maßnahmen zur Etablierung der European Higher Education Area (EHEA) gut aufgestellt (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2015b). Im Anschluss an das Jerewan-Communiqué 2015 werden die weitere Verbesserung der Qualität und die Relevanz von Studium und Lehre, des (gender-)gerechten Zugangs zur Hochschul-

3 Vgl. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:-Quality_Assurance_in_Higher_Education [Zugriff: 20.05.2017].

4 In der Mehrheit der Bologna-Länder umfasst das Curriculum dieser Studiengänge 180 ECTS.

5 Die Inspectie voor het Onderwijs ist für dieses Monitoring zuständig. In einer Stellungnahme der Bildungsministerin zum Fortschrittsbericht der Bologna-Implementation wird die Verwendung des Diploma-Supplements als eines der verbesserungswürdigen Elemente benannt.

bildung als Herausforderungen für das Hochschulsystem und die Hochschulpolitik genannt. Auf der Ausführungsebene stellen die Einrichtung von Qualitätssicherungsmaßnahmen für Joint-Degree Programme, die Verbesserung der Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen sowie die Integration der in 2006 eingeführten Kurzzeitstudienprogramme ‚Associate Degrees‘ in den nationalen Qualifikationsrahmen wichtige Handlungsoptionen dar.

4. Aktuelle Entwicklungen der niederländischen Hochschulpolitik

4.1 Die „strategisch agenda hoger onderwijs 2015–2025“: Effizienz und Qualität als zentrale Politikziele

In den vergangenen Jahren war der sogenannte Veerman-Bericht für die Entwicklung der niederländischen Hochschulpolitik von besonderer Bedeutung (Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel 2010). Der Bericht fasst die Ergebnisse einer Stärken- und Schwächen-Analyse des niederländischen Hochschulsystems vor dem Hintergrund seiner Zukunftsfähigkeit zusammen und gibt Empfehlungen für dessen Weiterentwicklung. Insgesamt wirft der Bericht einen kritischen Blick auf die Zukunftsfähigkeit des Systems. Als zentrales Problem benannte er den Mangel an Effizienz, der sich insbesondere in zu hohen Abbruchquoten und zu langen Studienzeiten zeigte. Daneben kritisierte er das nur wenig ausdifferenzierte Ausbildungsangebot. Dieses entspricht nur in einem geringen Grad den Kompetenzen, Interessen und Erwartungen einer stark differenzierten Studierendenpopulation. Das Studienangebot besitzt daher nur wenig Flexibilität sich dieser Nachfrage anzupassen. Zur Lösung der Probleme schlug die Kommission vor, eine Differenzierung des Hochschulsystems für drei Dimensionen vorzunehmen (Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel 2010, S. 30 ff.): erstens die Differenzierung des Systems als Ganzes. Damit wurde vor allem eine Stärkung der binären Struktur empfohlen, die dazu führen sollte, den jeweiligen spezifischen Ausbildungscharakter von Universitäten und Fachhochschulen hervorzuheben. Für Forschungsuniversitäten wurde empfohlen, den Charakter als wissenschaftlich orientierte Ausbildungsinstitutionen, die vor allem forschungsbasierte Lehre anbieten, in den Vordergrund zu stellen. Die Empfehlung für die Fachhochschulen schlug eine Stärkung der tertiären Berufsausbildung und deren Anbindung an praxisorientierter Forschung vor. Zweitens forderte die Kommission eine stärkere Differenzierung der

Hochschulen, die sich in der Schärfung der institutionellen Profile niederschlagen sollte. Drittens forderte die Kommission eine Ausdifferenzierung des Studienangebotes, das in der Lage ist, verschiedensten Bildungsnachfragen gerecht zu werden. Neben einer inhaltlichen Ausdifferenzierung, die auch auf der institutionellen Profilschärfung beruhen sollte, wurde hier auch die Schaffung neuer Studienabschlüsse – wie z. B. die Associate Degrees – empfohlen. Die Vorschläge der Veerman-Kommission können dahingehend interpretiert werden, dass mit ihnen ein Hochschulsystem geschaffen werden soll, das in der Lage ist, Ansprüchen verschiedenster Stakeholder (wie z. B. den sich wandelnden Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt) und auch den sich wandelnden Bedürfnissen einer stärker diversifizierten Studierendenpopulation gerecht zu werden.

In den Empfehlungen spiegelt sich ein sehr spezifisches Verständnis der Effizienz von Hochschulausbildung wider. Im Mittelpunkt steht dabei, eine bessere Abstimmung von Angebot und Nachfrage zu erreichen. Hierbei geht es darum, der Ausdifferenzierung von Nachfrage durch ein passendes Angebot Rechnung zu tragen. Dadurch soll ein effizienterer Mitteleinsatz realisiert werden als dies mit einem weniger stark ausdifferenzierten Studienangebot, welches nicht alle potentiellen Bedürfnisse der Nachfragenden befriedigen kann, möglich wäre.

Für die Realisierung dieser Art von Effizienz wurden seit 2010 verschiedene gesetzliche Regelungen eingesetzt. Diese sollen auf Anbieterseite die oben beschriebene dreifache Ausdifferenzierung erreichen und dabei helfen, die Bildungsbedarfe und Erwartungen der Nachfragenden an Hochschulbildung sowie ihre Kompetenzen, die sie in den Bildungsprozess einbringen können, klar zu erkennen. Von besonderer Bedeutung sind auf Anbieterseite die Implementation von Ziel- und Leistungsvereinbarungen in der Lehre (prestatieafspraken) sowie die Möglichkeit, neue Studienabschlüsse zu offerieren und das Studienangebot auszdifferenzieren (z. B. durch das Angebot von Honours-Programmen, Associate Degrees oder dreijährige Studiengänge in den Fachhochschulen). Auf Seiten der Nachfrage ist vor allem die Umstellung der Studierendenfinanzierung sowie die Verbesserung der Unterstützung der Studienwahl durch die Kampagne ‚studeer met een plan‘ zu nennen. Weiterhin sind Matching-Instrumente zu erwähnen, die vor und nach Aufnahme des Studiums Studierende und Hochschulen dabei unterstützen sollen, bestmögliche Kombinationen von Studierendem und Studiengang zu realisieren.⁶

6 Diese Instrumente werden unten im Detail vorgestellt.

Gegenwärtig liegen erste Ergebnisse vor die nachweisen, dass sich beispielsweise die Studiendauer verringert und sich die Abschlussquoten in einigen Bereichen verbessern. Gleichzeitig hat bereits eine Ausdifferenzierung des Studienangebotes stattgefunden (vgl. Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek 2016).

Diese Ergebnisse schlagen sich in der aktuellen hochschulpolitischen Strategie des niederländischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft nieder (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2015a). Darin wird der gegenwärtige Zustand des Hochschulsystems als zufriedenstellend beurteilt, da für verschiedene Empfehlungen der Veerman-Kommission bereits deutliche Fortschritte erkennbar sind. Dennoch wird insbesondere die Qualität der Hochschulbildung weiterhin kritisch beurteilt. Für den Zeitraum 2015–2025 nennt die Strategie daher als oberstes Ziel, eine weitere Qualitätsverbesserung zu erreichen. Dazu werden Maßnahmen vorgeschlagen, die unter anderem die Einführung von kleinformatischen Ausbildungsgruppen und die Schaffung von optimalen Bedingungen in Studium und Lehre mit einer angemessenen Varianz von Lehr- und Lernformen ermöglichen (*rijke leeromgeving*). Im Weiteren sind die Professionalisierung der Lehrenden an Hochschulen sowie die Schaffung von Möglichkeiten, Lehrinnovationen zu entwickeln und damit zu experimentieren, zu nennen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2015a, S. 23 ff.).

4.2 Ziel- und Leistungsvereinbarungen

Einen wesentlichen Impuls gab der Veerman Bericht für die (temporäre) Veränderung des Finanzierungsmodells für die Hochschulen, mit der zwischen Ministerium und Hochschulen jeweils individuelle Ziel- und Leistungsvereinbarungen (*prestatieafspraken*) getroffen wurden. Diese Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden seit 2012 probeweise eingesetzt.⁷ Damit wurden die Hochschulen aufgefordert, individuelle Zielgrößen zu Schlüsselindikatoren in der Lehre, die in einem Zeitrahmen von fünf Jahren als realisierbar angesehen werden, anzugeben. Gleichzeitig mussten sie in einem detaillierten Plan beschreiben, wie sie die gesetzten Ziele erreichen wollen. Die individuellen Vereinbarungen wurden für die folgenden Indikatoren getroffen:

7 Die endgültige Entscheidung darüber, ob das Modell auch in Zukunft genutzt werden soll, steht noch aus.

- Ausfallrate nach dem ersten Studienjahr
- Studienwechsler nach dem ersten Studienjahr
- Studienerfolgsquote in den Bachelorprogrammen innerhalb der nominalen Studiendauer plus ein Jahr
- Exzellenz – gemessen entweder durch die Bewertungen aus der Nationalen Student Enquête (Nationaler Survey der Studierendenzufriedenheit) oder durch die Zahl von Studierenden in den sogenannten Honors-/Exzellenz-Studiengängen
- Durchschnittliche Zahl der Kontaktstunden für die Studierenden⁸
- Für Universitäten: der Prozentsatz von Lehrenden, die sich im Rahmen einer hochschuldidaktischen Fortbildung nachweislich für die Lehre fortgebildet haben⁹
- Für HBOs: der Prozentsatz der Lehrenden, die einen Dokortitel haben
- Der Anteil von Overhead-Kosten an den Aufwendungen für die Lehre

Diese Indikatoren bestimmen allerdings nur einen Teil des Budgets für die Lehre. Insgesamt entfallen derzeit etwa 28 % der staatlichen Gesamtzuwendung an die Hochschulen auf die Finanzierung der Lehre. Von diesem Lehrbudget werden wiederum etwa zwei Drittel in Abhängigkeit von Studierenden- und Absolventenzahlen vergeben. Das letzte Drittel entfällt auf die oben genannten Indikatoren (etwa 7 % des Gesamtbudgets), von dem der Großteil für die Erreichung der Ziele verwendet wird (etwa 5 % des Gesamtbudgets). Die restlichen zwei Prozent werden im Rahmen eines kompetitiven Verfahrens verteilt, bei dem die Vorschläge der Hochschulen für die Umsetzung der Zielvereinbarungen prämiert werden. Nur den Hochschulen, deren Vorschläge von einer Kommission als herausragend beurteilt werden, wird dieses zusätzliche Budget zur Verfügung gestellt.

Mit der Einführung der *prestatieafspraken* setzt das Ministerium für die Hochschulen einen starken Stimulus, Innovationen und Verbesserungen in der Lehre zu entwickeln und einzuführen. Auch die Schärfung der Ausbildungsprofile an den Hochschulen wurde damit angeregt.

8 Kontaktstunden sind dabei definiert als Stunden pro Woche, die Studierende direkten Kontakt mit Lehrenden haben, wie z. B. in Lehrveranstaltungen.

9 Diese hochschuldidaktischen Zertifikate sind die BKO (*Basiskwalificatie Onderwijs* – Basiszertifikat Lehre) oder SKO (*Seniorkwalificatie Onderwijs* – Seniorzertifikat Lehre), die Lehrende im Rahmen von hochschuldidaktischen Fortbildungen an den Hochschulen erwerben können.

4.3 Studierendenfinanzierung

Bis 2015 verfügten die Niederlande über ein relativ generöses Modell der Studierendenfinanzierung. Darin wurde allen Studierenden, unabhängig vom Einkommen der Eltern, ein Basisstipendium (*basisbeurs*) zur Verfügung gestellt. Weiterhin gab es für Studierende, deren Eltern nur über ein geringes Einkommen verfügten, die Möglichkeit zur Aufstockung des Basisstipendiums. Studierende mit Eltern, die über ein höheres Einkommen verfügten, konnten diese Unterstützung als Kredit anfragen. Grundsätzlich galt für die Basisstipendien sowie für deren Aufstockung, dass sie anfänglich als Kredit gewährt wurden, sich aber in ein Stipendium verwandelten, falls Studierende ihr Studium innerhalb von zehn Jahren erfolgreich beendet hatten (vgl. Vossensteyn 2014, S. 119 ff.).¹⁰

Seit 2012 wurde – im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Krise und der Verknappung der Mittel – eine Reform der Studierendenfinanzierung diskutiert. Darin wurde vorgeschlagen, die finanzielle Unterstützung Studierender grundsätzlich als Darlehen zu gewähren, die nach Abschluss beziehungsweise nach Abbruch des Studiums in Abhängigkeit vom erzielten Einkommen zurückgezahlt werden müssen. Diese Reform wurde in 2015 nach langer Diskussion und verschiedensten Neuregelungen umgesetzt. Grundsätzlich ist die finanzielle Unterstützung der Studierenden gegenwärtig ein, wenn auch niedrig verzinstes Darlehen, das im vollen Umfang zurückgezahlt werden muss. Lediglich für einige Bestandteile besteht die Möglichkeit, dass – bei Erfüllung bestimmter Auflagen – das Darlehen in einen Zuschuss verwandelt wird.

Die Einführung der neuen Studierendenfinanzierung war durch zwei wesentliche Gründe motiviert: *Erstens* stehen dem Hochschulsystem damit auf längere Sicht mehr Mittel zur Verfügung. Diese sollen vornehmlich zur Verbesserung der Lehrqualität eingesetzt werden; Studierende wie auch Lehrende haben ein Mitspracherecht bei der Verwendung dieser zusätzlichen Mittel. *Zweitens* sollen Studierende dazu motiviert werden, eine bewusste Studienwahlentscheidung zu treffen, da sie die Kosten des Studiums als Investition in ihre eigene Zukunft verstehen können.

Seit 2015 stehen Studierenden vier Formen der finanziellen Unterstützung zur Verfügung, die sie frei auswählen können. Dazu gehören der Studienkredit (zinsgünstiges Darlehen, dessen Höhe durch die Studierenden bestimmt werden kann), eine zusätzliche Unterstützung für Studierende,

10 Zudem wurden Studierende durch einen Kredit zur Finanzierung der Studiengebühren und bei der Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs unterstützt.

deren Eltern nur über ein geringes Einkommen verfügen, ein Studierendenticket für den öffentlichen Nahverkehr und ein zinsgünstiges Darlehen für die Finanzierung der Studiengebühren.¹¹ Bei der Wahl ihrer Studienfinanzierung können sich die Studierenden umfassend beraten lassen.

Die Einführung der neuen Regelungen war in den Niederlanden stark umkämpft. Es wurde befürchtet, dass insbesondere Kinder aus sozial schwächeren Familien sich gegen die Aufnahme eines Studiums entscheiden. Die Zahl der Erstsemester im Studienjahr 2015/2016 ist allerdings ungebrochen hoch, auch die Projektionen für die kommenden Studienjahre lassen keinen Einbruch der Studierendenzahlen vermuten. Diese Entwicklung zeigte sich schon in anderen Untersuchungen zu Erhöhung von Studiengebühren. Diese machten deutlich, dass die Entscheidung darüber ein Studium aufzunehmen, nicht wesentlich von der Höhe der Studiengebühren und der Wahrnehmung der möglichen Verschuldung durch die Aufnahme eines Kredites abhängen, sondern stärker durch die Wahrnehmung der Wahrscheinlichkeit, den Kredit später auch zurückzahlen zu können bzw. die Gebühren während des Studiums aus anderen Quellen finanzieren zu können, beeinflusst wird (vgl. Vossensteyn 2005; Vossensteyn 2014).

Leider liegen noch keine Ergebnisse dazu vor, in welchem Umfang und mit welcher Motivation die Studierenden die einzelnen Finanzierungselemente nutzen. Auch im Hinblick auf die langfristige Umsetzbarkeit dieses Finanzierungsmodells können noch keine validen Aussagen gemacht werden.

4.4 Unterstützung der Studierenden und Matching-Instrumente

In der Praxis wird die oben beschriebene Abstimmung von Angebot und Nachfrage auf verschiedene Weise umgesetzt. Von großer Bedeutung ist dabei, die Nachfrage nach Hochschulbildung zu steuern. Dabei geht es nicht allein darum, einen Abgleich zwischen Angebot und Nachfrage zu erreichen, um so z. B. eine zu starke Nachfrage nach beliebten Studiengängen einzuschränken. Vielmehr soll erreicht werden, dass Studierende die für sie bestmögliche Studienwahl treffen können. Diese läge dann vor, wenn Kompetenzen, Motivationen und Erwartungen der Studierenden mit den Anforderungen der von ihnen gewählten Studienprogramme im Einklang stehen.

11 D.h. die Studierenden können sich für oder gegen die Aufnahme eines Kredites entscheiden. Sie können auch im Verlauf des Studiums die Nutzung des Darlehens abbrechen oder unterbrechen.

Daher wird die Studienwahl in den Niederlanden zu verschiedenen Zeitpunkten im Student-Life-Cycle sowie mit jeweils unterschiedlichen Maßnahmen unterstützt. Von besonderer Bedeutung ist aktuell die Kampagne *„studeer met een plan“*, die dazu beitragen soll, dass Studieninteressierte gut informierte bzw. bewusste Studienwahlentscheidungen treffen. *Studeer met een plan* wendet sich an verschiedene Zielgruppen, d. h. neben Schülerinnen und Schülern, die planen, ein Hochschulstudium aufzunehmen, richtet sich die Kampagne auch an Personen, die bereits ein Hochschulstudium aufgenommen haben sowie an die Eltern dieser Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Studierenden. Die Maßnahme wird von der gegenwärtigen Ministerin für Bildung, Kultur und Wissenschaft prominent unterstützt. Ende Oktober 2015 wandte sie sich in einem Brief an alle Schülerinnen und Schüler, die im Sommer 2016 voraussichtlich ihre Schulausbildung mit einem für ein Hochschulstudium qualifizierenden Abschluss beenden werden. Der Brief stellte die wesentlichen Schritte und Regeln dar, um gut vorbereitet ein Studium beginnen zu können. Neben der Empfehlung, sich über die einzelnen Studienprogramme durch verschiedene Quellen oder Personen zu informieren, weist das Schreiben darauf hin, sich frühzeitig für ein Studienprogramm anzumelden, die Möglichkeit zu nutzen, die getroffene Studienwahl überprüfen zu lassen (*studiekeuzecheck*) und sich möglichst zeitnah über die verschiedenen Möglichkeiten der Studienfinanzierung zu informieren.

Auf nationaler Ebene finden sich neben den Informationsangeboten, die von den Hochschulen selbst gestaltet werden, auch umfangreiche Online-Datenbanken, die es den Studieninteressierten erlauben, sich einen vergleichenden Überblick über die für sie interessanten Studienangebote zu verschaffen. Die Webseite *„studiekeuze 123“* führt dazu Daten über zentrale Leistungsindikatoren niederländischer Hochschulen zusammen. Auf einen Blick können sich Studieninteressierte so für jedes Studienprogramm über Anforderungen, Inhalte und spätere Arbeitsmärkte der Absolventinnen und Absolventen sowie deren Zufriedenheit mit dem Studienprogramm informieren. Die Online-Plattform *„studie in cijfers“*, die mit dieser Seite verbunden ist, informiert darüber hinaus über zentrale Leistungsindikatoren wie Studienanfängerinnen und Studienanfänger, Leistungsanforderungen, Abschlussquoten und den beruflichen Verbleib der Absolventinnen und Absolventen.

Die Möglichkeit, die eigene Studienwahl überprüfen zu lassen, stellt ein Recht der Studieninteressierten gegenüber den Hochschulen dar. Seit dem Studienjahr 2014 sind die Hochschulen gesetzlich dazu verpflichtet,

den Studieninteressierten, die sich schon vor dem ersten Mai eines jeden Jahres für einen Studiengang bei ihnen angemeldet haben, die Möglichkeit zu geben, ihre Studienwahl zu überprüfen. Hochschulen können dabei frei wählen, auf welche Weise sie diese Überprüfung durchführen. Dies kann im Rahmen von Tagen der offenen Tür, eines Probestudiums, Online-Tests oder auch Interviews mit den Studieninteressierten geschehen. Eine eventuelle Empfehlung, die im Rahmen dieser Überprüfung ausgesprochen wird, hat für die Studieninteressierten keinen verbindlichen Charakter; sie können ihr gewähltes Studium auch dann beginnen, wenn ein eventuelles Testergebnis die Entscheidung für ein anderes Studienfach oder Studiengang nahe legen würde.

Neben diesen Maßnahmen, die vor der Aufnahme des Studiums stattfinden, wurden in der jüngeren Vergangenheit an den Hochschulen Instrumente etabliert, die im ersten Studienjahr Anwendung finden und dazu beitragen sollen, dass Studierende das für sie passende Studium wählen. Von besonderer Bedeutung ist hier der sogenannte ‚*binding studieadvies*‘ (BSA – verpflichtende Studienberatung), mit dem für jeden einzelnen Studierenden innerhalb des ersten Studienjahres (in Bachelor-Programmen) entschieden wird, ob sie oder er ihr oder sein Studium fortsetzen kann. Maßgeblich für diese Entscheidung ist die Zahl der erworbenen Leistungspunkte im ersten Studienjahr. Den Hochschulen steht dabei frei, welche Schwellenwerte sie dieser Entscheidung zugrunde legen wollen. Häufig wird von den Hochschulen ein Wert von um die 50 ECTS eingesetzt. Studierende, die einen negativen Bescheid erhalten, können ihr Studium für einen festgelegten Zeitraum (zumeist drei Jahre) nicht in dem von ihnen gewählten oder einem ähnlichen Studiengang an ihrer oder an einer anderen niederländischen Hochschule fortsetzen. Sie müssen, sofern sie einen Hochschulabschluss anstreben, eine vollkommen neue Studienwahl treffen.

Der BSA wurde in den 2000er Jahren an einzelnen Hochschulen und dort in ausgesuchten Studiengängen angewandt und ist jetzt gesetzlich verankert.¹² Aktuell wird der BSA breit verwendet, d.h. alle niederländischen Hochschulen wenden ihn für fast alle von ihnen angebotenen Bachelor-Studiengänge an. Seit 2013 haben die Hochschulen auch das Recht, den BSA im zweiten oder dritten Studienjahr anzuwenden. Diese Möglichkeit wird bislang nur selten genutzt. Die Verwendung des BSA muss von den Hochschulen allerdings mit Maßnahmen, die der Verbesserung der Lehre dienen, begleitet werden. Dazu gehören insbesondere

12 Einen Überblick zur Entwicklung des BSA findet sich in Arnold (2014).

die Verbesserung der Beratung der Studierenden oder Maßnahmen, mit denen die Integration der Studienanfängerinnen und -anfänger in die Hochschule befördert werden soll.

Die Effektivität des BSA für Studienerfolg und Studienfortschritt wurde bereits untersucht. Arnold (2014) kann in seiner Untersuchung aufzeigen, dass der Einsatz des BSA einen positiven, wenn auch nur geringen Einfluss auf die Studienerfolgsquote hat. Allerdings wird in dieser Untersuchung auch deutlich, dass der BSA als Instrument verstanden werden kann, mit dem effektive und weniger effektive Studierende unterschieden werden können: Studierende, die einen negativen BSA erhalten hatten, schnitten auch in dem Studiengang, den sie in der Folge studierten, weniger erfolgreich ab. Die Effektivität des BSA ist dieser Untersuchung zufolge von der Zahl der Studierenden im Studiengang abhängig, insbesondere in großen Studiengängen konnten positive Effekte auf Studienerfolgsquote und Studienfortschritt verzeichnet werden. Sneyers und Witte (2015) untersuchten den Einfluss des BSA auf die Zufriedenheit der Studierenden und den Studienerfolg. Hinsichtlich des Studienerfolgs verzeichnen die Autoren insgesamt einen positiven Einfluss, allerdings war dieser Effekt für jüngere Kohorten Studierender nicht mehr zu erkennen – für diese sank die Studienerfolgsquote. Die Autorinnen und Autoren vermerken auch, dass die allgemeine Zufriedenheit der Studierenden nach der Einführung des BSA signifikant gesunken ist. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wird der BSA als ein Instrument beurteilt, das unter Umständen eine Hilfe dabei sein kann, eine bessere Abstimmung von Studierenden und Studiengang erreichen zu können. Dazu wäre aber die sensitive Festsetzung von Schwellenwerten für die Vergabe von positiven und negativen BSA notwendig. Während zu niedrige Schwellenwerte unter Umständen keine Effekte realisieren, können zu hohe eher Schaden anrichten. Durch sie werden eventuell motivierte und erfolgreiche Studierende aus dem Studiengang herausgenommen, bevor sie ihr Potential entfalten können (vgl. Sneyers / Witte 2015, S. 25).

4.5 Differenzierung des Studienangebots

Die Ausdifferenzierung des Studienangebotes kann theoretisch verschiedene Aspekte umfassen. Neben einer stärkeren Ausrichtung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, kann die Entwicklung neuer Studiengänge auch in Richtung der Bedürfnisse der Studierenden vorgenommen werden. Während in anderen europäischen Ländern eine solche Ausdifferenzierung vor allem in Richtung einer besseren Integration

und akademischen Sozialisation von Erstgenerationsstudierenden oder Studierenden mit einem nicht traditionellen Hintergrund in die Hochschulbildung vorgenommen wird, konzentrierten sich die Niederlande vor allem auf eine stärkere Förderung von hochbegabten und leistungsstarken Studierenden.

Wolfensberger (2015, S. 49) führt als Hintergrund für diese Differenzierungsausrichtung an, dass der traditionell starke Egalitarismus des niederländischen Bildungssystems durchbrochen werden sollte. Dieser Egalitarismus zeigte sich vor allem darin, dass durch einen nicht-selektiven Zugang zur Hochschulbildung eine möglichst breite Partizipation verschiedener Bevölkerungsgruppen ermöglicht wurde. Allerdings bedeutete dieser Egalitarismus auch, dass weder verschiedenen Studierendengruppen eine besondere Förderung zur Verfügung gestellt wurde, noch dass besondere Leistungen Studierender kulturell honoriert wurden. Der Veerman-Bericht kritisierte diesen Zustand als ‚Kultur der Mittelmäßigkeit‘¹³, in der vor allem befriedigende Leistungen anerkannt werden und darüber liegende Leistungen keine soziale Anerkennung finden (Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel 2010, S. 49).

Zwischen 2008 und 2014 förderte das niederländische Bildungsministerium im Rahmen des ‚Sirius‘-Programms Initiativen der Hochschulen, spezielle Ausbildungs- bzw. Studiengänge für besonders begabte Studierende zu entwickeln und durchzuführen. Diese wurden auf Bachelor- wie auch auf Master-Ebene angewandt. Das Ziel dieses Programms war es, in Erfahrung zu bringen, welche Lehr- und Lernformen für hochbegabte oder für besonders leistungsstarke und motivierte Studierende gut geeignet sind und auch welche Schwierigkeiten bei der speziellen Förderung dieser Gruppe bestehen. Das Förderprogramm hatte zudem auch einen Disseminationsauftrag: Durch Publikationen, Webseiten und andere Medien wurden die niederländischen Hochschulen über *good practices* und Arbeitsergebnisse der geförderten Hochschulen unterrichtet.

Das Programm hatte einen durchschlagenden Erfolg: In 2015 hatte die überwiegende Mehrheit der niederländischen Hochschulen mindestens einen entsprechenden Studiengang oder eine Maßnahme eingerichtet (vgl. Wolfensberger 2015, S. 53 ff.). Eine Evaluation des Sirius-Programms, die 2015 durchgeführt wurde, untersuchte dessen Effekte auf Studieren-

13 Im niederländischen Original des Berichtes wird diese Kultur als ‚zesjes-cultuur‘ bezeichnet. Mit diesem Begriff wird auf die niederländische Notenskala angespielt, die von 1 (vollkommen ungenügend) bis 10 (exzellente, herausragende Leistung) reicht, eine 6 (niederländisch: zes) würde in etwa einer ausreichenden bis befriedigenden Leistung entsprechen.

de, auf den Arbeitsmarktbezug der Studiengänge sowie auf die Hochschulen insgesamt, an denen entsprechende Studiengänge durchgeführt wurden (ITS/ROA/CHEPS 2015). Die Studie identifizierte Schwierigkeiten, die Effekte beziehungsweise den Beitrag, welchen das Programm an der kognitiven und motivationalen Entwicklung der Studierenden hatte, zu bestimmen. Dennoch messen die Autorinnen und Autoren einen positiven Einfluss auf die Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge: Diese schnitten bei der Beurteilung der Bachelorarbeiten besser ab als Studierende, die nicht an den Programmen teilgenommen hatten. Im Weiteren vermeldeten sie eine höhere Zufriedenheit mit ihrem Studium und konnten, gemäß den Ergebnissen einer Selbstbewertung, mehr arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten erwerben (ITS/ROA/CHEPS 2015, S. 112 ff.). Die Programme waren zudem in der Lage, besonders leistungsstarke und motivierte Studierende zu attrahieren (ITS/ROA/CHEPS 2015, S. 19 ff.). Auf der Ebene der Hochschulen zeigt sich, dass die Honours-Programme aufgrund ihrer Flexibilität eine gute Möglichkeit darstellen, Lehrinnovationen zu testen. Die Teilnahme von Honours-Studierenden an regulären Lehrveranstaltungen wird als Möglichkeit gesehen, alle Studierenden zu motivieren (ITS/ROA/CHEPS 2015, S. 89 ff.). Die Studie macht aber auch deutlich, dass die Finanzierung dieser Exzellenzstudiengänge für die Hochschulen eine Herausforderung darstellt, da sie zumeist aufgrund des höheren Aufwandes in der Umsetzung teurer sind als reguläre Lehrveranstaltungen. Mit dem Wegfall der finanziellen Unterstützung ist ein Großteil der Hochschulen nun gefordert, die zusätzlichen Mittel aus eigener Kraft aufzubringen.

In der jüngeren Vergangenheit richtete sich die Hochschulpolitik vor dem Hintergrund der Verbesserung der Abschlussquoten an den Hochschulen darauf aus, dass Lehr- und Lernformen auch der steigenden Diversität der Studierenden gerecht werden müssen. Im Rahmen der Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden den Hochschulen daher seit 2015 zusätzliche Mittel für die Entwicklung entsprechender Instrumente und Projekte zur Verfügung gestellt.

5. Entwicklungen in der Lehrerausbildung

Wie in anderen europäischen Ländern wurde die Lehrerbildung in den vergangenen Jahren auf die Bachelor-/Masterstruktur umgestellt. Die Mehrheit der Lehramtsausbildungen in den Niederlanden wird von den HBO angeboten, die Universitäten bieten diese auf Masterniveau an. Die unterschiedlichen Ausbildungsniveaus (Associate Degree, Bachelor und Master) und Abschlüsse bereiten dabei auf jeweils spezifische Tätigkeiten als Lehrkraft vor (vgl. Tabelle 1). Eine Besonderheit stellen die Ausbildungen für die Primarstufe dar. Dafür existieren gesonderte Einrichtungen, die sogenannten PABOs (*Pedagogische Academie voor het basisonderwijs*). Die weiteren Ausbildungen auf dem Bachelor-Niveau bereiten auf Lehrtätigkeiten vergleichbar mit der Sekundarstufe I oder auf die Tätigkeit als Lehrkraft für Kunst oder Sport vor. Diese Bachelorausbildungen umfassen vier Jahre, wobei das letzte Studienjahr in der Praxis als Lehrperson in Ausbildung (*leraar in opleiding - LIO*) verbracht wird. Ausbildungen an einer HBO, die mit einem Mastergrad abschließen, bereiten auf eine Lehrtätigkeit vergleichbar der Sekundarstufe II oder im Bereich der Sonderpädagogik vor. Die Lehramtsausbildung an den Universitäten unterscheidet sich demgegenüber darin, dass eine Zusatzausbildung in einem universitären Lehrerbildungszentrum an das erfolgreich abgeschlossene Masterstudium angeschlossen wird. Diese Zusatzausbildung, die zwischen 12 und 18 Monate dauern kann, beinhaltet Praxisphasen und bereitet auf die Lehrtätigkeit in Schulen vergleichbar der Sekundarstufe II vor.

Tab. 1: Verschiedene Abschlüsse in der Lehramtsausbildung

	Associate Degree	Bachelor	Master
HBO	<i>Onderwijs- ondersteuner</i> (Lehr- assistent)	<i>PABO</i> (Lehrkraft für die Primarstufe) <i>Zegraads</i> (Lehrkraft für schulische Ausbildung vergleichbar Sekundarstufe I – einschließ- lich berufliche Bildung) <i>Kunst/LO</i> Kunst/Lichnamsonderwijs (Lehrkraft für Kunst oder Sport)	<i>1egraads</i> (Lehrkraft für schulische/ berufliche Ausbildung vgl. Sekundarstufe II) <i>SNE</i> Special needs education (vgl. Lehramtsausbildung in der Heil-/Sonderpädagogik)
Universitäre Ausbildung			<i>ULO</i> Universitair lerarenopleiding (Universitäre Lehramts- ausbildung)

Quelle: Inspectie van het Onderwijs (2014, S. 16); Übersetzung und Ergänzungen durch Autorin

Die Qualität der Lehramtsausbildung wurde auch in den Niederlanden in den vergangenen Jahren häufig diskutiert. Im Mittelpunkt stand dabei zum einen die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte mitbringen müssen, um in der Lage zu sein, mit der steigenden Diversität der Schülerschaft und dem sich immer schneller verändernden Wissen umzugehen. Zum anderen wurde der Zustand der Lehramtsausbildung analysiert. Kritisiert wurden in diesem Zusammenhang vor allem die geringeren Kompetenzen der Studierenden, die sich für eine Lehramtsausbildung entscheiden. Die Einführung von Zulassungstests in den verschiedenen Bereichen der Lehramtsausbildung soll hier dazu beitragen, leistungsstärkere Studierende für das Studium auszuwählen. Gleichzeitig wurde landesweit für die verschiedenen Fächer grundlegendes Fachwissen definiert, das die Studierenden während ihres Studiums erwerben müssen (die s. g. *kennisbasis*). Dieses Wissen wird im Laufe des Studiums im Rahmen eines Tests geprüft, der zumeist am Ende des ersten Studienjahres stattfindet.¹⁴ Erst das erfolgreiche Bestehen dieses Tests berech-

14 Vgl. dazu <https://www.10voordeleraar.nl/>; der Test wird sowohl in Bachelor- als auch in Masterstudiengängen durchgeführt [Zugriff: 24.05.2017].

tigt zur Fortsetzung des Studiums. Neben diesen Tests wurden zudem von staatlicher Seite Investitionen in die Verbesserung der Qualität der Lehramtsausbildung vorgenommen. Von 2008 bis 2010 sind insgesamt vier Millionen Euro für die Einrichtung von Wissenszentren für die Lehramtsausbildung zur Verfügung gestellt worden, die vor allem didaktische Erkenntnisse für die einzelnen Fächer erarbeitet haben.¹⁵

Mit der Agenda für die Lehramtsausbildung 2013–2020 (*Lerarenagenda 2013–2020*) entwickelte das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft in 2013 einen strategischen Plan, der eine umfassende Verbesserung der Lehramtsausbildung in den Niederlanden zum Ziel hat (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2013). Die Agenda umfasst sieben Punkte, die über die Ausbildung an den Universitäten hinausgehen.¹⁶

- Die Anwerbung von Studierenden, die über die ‚richtige‘ Motivation für den Lehrerberuf verfügen. Im Hintergrund stehen hier die hohen Abbrecherquoten von ca. 40 % nach dem ersten Studienjahr, die sich in der Lehramtsausbildung zeigt. Ein wesentlicher Grund für die Studienabbrüche ist, dass Studierende sich häufig nicht über den Lehrerberuf im Klaren sind und keine passende Lern- und Arbeitsmotivation mitbringen. Ziel der Agenda ist, umfassender über den Lehrerberuf zu informieren und den Studierenden bzw. Studieninteressierten bessere Möglichkeiten einzuräumen, für sich zu überprüfen, ob der Lehrerberuf für sie eine geeignete Ausbildung darstellt.
- Die Verbesserung der hochschulischen Ausbildung. Im Zusammenhang mit diesem Ziel soll eine bessere Berufsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen erzielt werden. Das Studium soll bessere Kenntnisse über das jeweilige Fachgebiet und didaktische Fertigkeiten vermitteln, so dass Absolventinnen und Absolventen mit größerer Sicherheit ihre Tätigkeit als Lehrkraft aufnehmen können. Die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studienprogramm und die Zufriedenheit von Schulleitungen mit Berufseinsteigern werden dabei als Indikatoren für die Verbesserung der hochschulischen Ausbildung herangezogen. Die Maßnahmen werden durch verschiedene Stakeholder im Hochschulbereich unterstützt: die VSNU¹⁷ sowie die

15 Vgl. dazu <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2010/07/30/vier-miljoen-extra-voor-verbetering-kwaliteit-lerarenopleiding> [Zugriff: 20.05.2017].

16 Detaillierte Informationen zu den einzelnen Agenda-Punkten finden sich auf <https://www.delerarenagenda.nl/de-lerarenagenda> [Zugriff: 20.05.2017].

17 Verband der niederländischen Universitäten.

VH¹⁸ haben sich jeweils auf eine Agenda für die Verbesserung der Lehramtsausbildung geeinigt. Die gesonderte Akkreditierung der Studiengänge im PABO und im universitären Bereich hat nochmal einen Stimulus zur Überprüfung ihrer Qualität gesetzt.¹⁹

- Steigerung der Attraktivität und Flexibilität der Ausbildungswege. Damit soll zum einen Seiteneinsteigern die Möglichkeit gegeben werden, in den Lehrerberuf einzusteigen. Zum anderen soll der Lehrerberuf für die Absolventinnen und Absolventen der VWO (der Schulen, die auf die wissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten vorbereiten) attraktiver gestaltet werden. Eine Maßnahme, die hier eingesetzt wird, ist z. B. die Verkürzung der Studiendauer für die Gruppe von Schulabsolventinnen und -absolventen.
- Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern beim Berufsstart. Mit dieser Maßnahme wird Berufseinsteigern ein berufsbegleitendes Coaching angeboten (z. B. durch die Schule selbst). Einige Modelle sehen dabei einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren vor, in denen auf diese Unterstützung zurückgegriffen werden kann.
- Schulen als lernende Organisationen. Die Verbesserung des Lehrerberufs verbleibt nicht nur auf der Ebene der individuellen Professionalisierung. Die Maßnahmen schließen auch die Verbesserung der organisationalen Ebene, sprich der Schulen mit ein. Hier sollen entsprechende Kulturen geschaffen werden, die es möglich machen, Lehrtätigkeit zu reflektieren und gemeinsam an der Verbesserung der schulischen Ausbildung zu arbeiten.
- Lebenslanges Lernen und Weiterbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer. Mit dem Abschluss des Studiums soll die Ausbildung der Lehrkraft nicht beendet sein. Vielmehr werden in der Agenda alle Lehrkräfte dazu aufgefordert, sich für Weiterbildungen einzuschreiben, um so neuen Anforderungen bei der Ausbildung der Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können.

Die Effekte der verschiedenen Maßnahmen zur Verbesserung der Lehramtsausbildung werden gegenwärtig von der *Inspectie vor het Onderwijs* untersucht. Neben einer Bestandsaufnahme des Zustandes der Lehramtsausbildung (*Inspectie van het Onderwijs* 2014) werden in größer angelegten Untersuchungen auch die ersten Erfahrungen von Be-

18 Verband der niederländischen HBOs.

19 Vgl. <https://www.deleraagenda.nl/de-lerarenagenda/betere-lerarenopleidingen> [Zugriff: 24.05.2017].

rufsanfängern in den verschiedenen Schulbildungssektoren untersucht (Inspectie van het Onderwijs 2016a, 2016b, 2015a, 2015b). Die Bestandsaufnahme der Lehramtsausbildung kommt dabei zu den folgenden Ergebnissen (Inspectie van het Onderwijs 2014, S. 7 ff.):

- Trotz eines Anstiegs der Studierendenzahlen zeigt sich bei den Neueinschreibungen in einigen Bereichen der Lehramtsausbildung ein Rückgang der Zahlen. Während sich in 2004 noch 15 % der Studierenden für eine Lehramtsausbildung einschrieben, waren dies in 2013 nur noch 9 %.
- Die Studienerfolgsquoten sind in fast allen Studiengängen der Lehramtsausbildung während der vergangenen Jahre gesunken und liegen deutlich unter dem allgemeinen Durchschnitt. Gleichzeitig ist der Sektor durch hohe Abbrecher- bzw. Wechslerquoten zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen nach dem ersten Studienjahr gekennzeichnet.
- Aufgrund der geringer werdenden Absolventenzahlen geht der Bericht für einige Schulsektoren von einer zukünftigen Verknappung des Angebots an Lehrkräften aus. Aktuell zeigt sich, dass im Bereich der Primarstufe ein Überangebot von Lehrkräften vorliegt, da hier unter den Absolventinnen und Absolventen die Arbeitslosigkeit überdurchschnittlich hoch ist.

Die vergangenen Entwicklungen spiegeln sich zum Teil in den Zufriedenheitswerten der Studierenden wider. Insbesondere die Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität scheinen Wirkung zu zeigen: Im Hinblick auf die Berufsvorbereitung sind die Studierenden überdurchschnittlich zufrieden mit ihrem Studium. Sie beurteilen dagegen die Vorabinformation und die Aufklärung über die Anforderungen des Studiums kritisch. Hier wurden unterdurchschnittliche Zufriedenheitswerte erzielt. Das Matching, welches mit Hilfe der verschiedenen Zulassungs- und Wissenstests erreicht werden soll, scheint damit noch nicht im vollen Umfang zu wirken.

6. Diskussion

Die vorhergehende Übersicht macht deutlich, dass in den Niederlanden eine Vielzahl von Instrumenten implementiert wurde, mit denen eine Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre und eine Steigerung der Effizienz des Systems erreicht werden soll. Das Maßnahmenpaket zeichnet sich durch ein hohes Maß an Abstimmung aus. So können Hochschulen den BSA nur nutzen, wenn sie auch eine Verbesserung ihrer Beratung und Unterstützung ihrer Studierenden vornehmen. Die Umstellung der Studierendenfinanzierung wird durch Maßnahmen begleitet, die Studierende darin unterstützen, den für sie geeigneten Studiengang zu wählen. Daneben existieren Informationsmaßnahmen, die ein hohes Maß an Transparenz über das vorhandene Bildungsangebot herstellen. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass alle Teilnehmenden des Hochschulsektors dazu angeregt werden sollen, sich aktiv für die eigenen Ziele einzusetzen und für den Erfolg hochschulischer Bildung Sorge zu tragen und Verantwortung zu übernehmen. In diesem Zusammenhang sind die finanziellen Anreize für die Hochschulen zu nennen, die durch die leistungsabhängige Vergabe eines signifikanten Betrages der Grundfinanzierung für Lehre entsprechenden Druck auf die Hochschulen ausüben konnten. Dadurch haben sich diese aktiv mit der Gestaltung ihrer Lehre auseinandergesetzt. Auf Seiten der Studierenden kann die Belastung durch die eventuell notwendige Aufnahme einer Schuldenlast als Anreiz verstanden werden, eine reflektierte Studienwahl durchzuführen. Im Bereich der Lehrerausbildung stellen die Zulassungstests vor dem Studium sowie die Wissensstandtests während des Studiums einen eben solchen Anreiz zur Überprüfung der eigenen Studienwahl dar.

Eine weitere wichtige Beobachtung ist, dass vor und während der Planung beziehungsweise der Umsetzung von Maßnahmen zumeist eine umfassende Bestandsaufnahme der Leistung und des Zustandes eines Teilsektors des Bildungssystems erfolgt. Hierzu stehen dem Bildungsministerium wie auch der Inspektion für das Bildungswesen umfangreiche, zum größten Teil von den Hochschulen selbst generierte Datenbestände zur Verfügung. Auch die laufende Kontrolle erzielter Wirkungen oder Ergebnisse der eingesetzten Maßnahmen erlaubt eine Nachjustierung oder ein fine-tuning der Regelungen.

Trotz dieser umfangreichen Datenlage können die derzeitigen Analysen noch nicht umfassend über die intendierten und nicht-intendierten Effekte der eingesetzten Maßnahmen berichten. Die Implementation der Maßnahmen erfolgte erst in der jüngeren Vergangenheit. Partielle Verbesserungen der Studienerfolgsquoten und ein Anstieg der Zufriedenheitswerte der Studierenden machen deutlich, dass bereits Teilerfolge realisiert werden konnten.

Literatuur

- Alford, J./O'Flynn, J. (2009): Making Sense of Public Value. Concepts, Critiques and Emergent Meanings. In: *International Journal of Public Administration* 32 (3-4), S. 171-191. DOI: 10.1080/01900690902732731.
- Arnold, I. J. M. (2014): The effectiveness of academic dismissal policies in Dutch university education. An empirical investigation. In: *Studies in Higher Education* 40 (6), S. 1068-1084. DOI: 10.1080/03075079.2013.858684.
- Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010): Differentiëren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs. Advies van de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel. [Den Haag]: Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel. URL: <http://www.acup.cat/sites/default/files/2010-recommendations-committee-future-sustainability-dutch-higher-education-system-netherlands.pdf> [Zugriff: 04.07.2016].
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015): The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Publications Office of the European Union. Luxembourg. URL: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf [Zugriff: 17.07.2016].
- Inspectie van het Onderwijs (2014): De sector lerarenopleidingen in beeld, studiesuccess, studenttevredenheid en aansluiting op de arbeidsmarkt. Deel 1, Inventarisatie. Inspectie van het Onderwijs. Utrecht. URL: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2014/sector-leraren-opleidingen-in-beeld.pdf> [Zugriff: 17.07.2016].
- Inspectie van het Onderwijs (2015a): Beginnende leraren kijken terug, onderzoek onder afgestudeerden. Deel 1: de PABO. Inspectie van het Onderwijs. Utrecht. URL: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2015/03/beginnende-leraren-kijken-terug> [Zugriff: 17.07.2016].
- Inspectie van het Onderwijs (2015b): Beginnende leraren kijken terug, onderzoek onder afgestudeerden. Deel 2: de tweedegraads Lerarenopleiding. Inspectie van het Onderwijs. Utrecht. URL: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2015/10/beginnende-leraren-kijken-terug-deel-2_tweedegraads-lerarenopleiding.pdf [Zugriff: 17.07.2016].

- Inspectie van het Onderwijs (2015c): De staat van het Onderwijs – Onderwijsverslag 2014/2015. 5 Hoger onderwijs. Utrecht. URL: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2016/04/13/staat-van-het-onderwijs-2014-2015> [Zugriff: 17.07.2016].
- Inspectie van het Onderwijs (2016a): Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden Deel 3: de universitaire lerarenopleiding. Inspectie van het Onderwijs. Utrecht. URL: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2016/07/11/beginnende-leraren-kijken-terug-deel-3-ulo> [Zugriff: 17.07.2016].
- Inspectie van het Onderwijs (2016b): Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden, Deel 4: de eerstegraads lerarenopleiding in het HBO. Inspectie van het Onderwijs. Utrecht. URL: <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2016/07/11/beginnende-leraren-kijken-terug-deel-4-eerste-graads-lerarenopleiding-hbo/beginnende-leraren-kijken-terug-deel-4-hbo.pdf> [Zugriff: 17.07.2016].
- ITS/ROA/CHEPS (2015): ‚Het beste uit studenten‘. Onderzoek naar de werking van het Sirius Programma om excellentie in het hoger onderwijs te bevorderen. Nijmegen. URL: <http://doc.utwente.nl/98812/1/het-beste-uit-studenten.pdf> [Zugriff: 17.07.2016].
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013): Lerarenagenda 2013–2020: de leraar maakt het verschil. Den Haag. [Zugriff: 22.07.2016].
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015a): De waarde(n) van weten. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015–2025. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag. URL: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/beleidsnotas/2015/07/07/de-waarde-n-van-weten-strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-2015-2025> [Zugriff: 17.07.2016].
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015b): Kamerbrief ‚Voortgang Bologna Proces en EHEA conferentie‘. [Zugriff: 17.07.2016].
- Moore, M. H. (1995): Creating public value. Strategic management in government. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek (2016): Stelselrapportage 2015. Derde jaarlijkse monitorrapport over de voortgang van het proces van profilering en kwaliteitsverbetering in het hoger onderwijs en onderzoek. Den Haag. URL: http://www.rcho.nl/media/www_rcho_nl/stelselrapportage-2015.pdf [Zugriff: 21.07.2016].

- Sneyers, E./De Witte, K. (2015): The effect of an academic dismissal policy on dropout, graduation rates and student satisfaction. Evidence from the Netherlands. In: *Studies in Higher Education*, S. 1–36. DOI: 10.1080/03075079.2015.1049143.
- Vossensteyn, H. (2014): Access to Dutch Higher Education: issues of tuition fees and student financial support. In: Ertl, H./Dupuy, C. (Hrsg.): *Students, markets and social justice. Higher education fee and student support policies in Western Europe and beyond*. Didcot, Oxford, United Kingdom: Symposium Books (Oxford studies in comparative education, volume 24, number 2), S. 111–131.
- Vossensteyn, J. J. (2005): Perceptions of student price responsiveness. A behavioural economics exploration of the relationships between socio-economic status, perceptions of financial incentives and student choice. Netherlands: CHEPS/UT.
- Wolfensberger, M. (2015): *Talent Development in European Higher Education. Honors Programs in the Benelux, Nordic and German-Speaking Countries*. Dordrecht: Springer. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-3-319-12919-8/1.pdf> [Zugriff: 22.07.2016].

Martin Unger/Anna Dibiasi

Aktuelle Debatten im österreichischen Hochschulsystem

1. Das österreichische Hochschulsystem

Zum besseren Verständnis des österreichischen Hochschulsystems muss zunächst ein kurzer Blick auf das Schulsystem geworfen werden: Im Unterschied zu den meisten westeuropäischen Staaten, gibt es in Österreich zwei verschiedene Schultypen, die mit einer Matura, der allgemeinen Hochschulreife, abschließen: Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS), die acht Schulstufen umfassen und mit den deutschen Gymnasien vergleichbar sind sowie Berufsbildende Höhere Schulen (BHS), an denen eine schulische Berufsausbildung und eine allgemeine Hochschulreife erworben wird. An BHS gibt es Ausbildungen für mehr als 20 technische Fachbereiche (z.B. Bautechnik, Elektrotechnik, Informatik), für wirtschaftliche Berufe, Sozialberufe, künstlerische Berufe sowie Land- und Forstwirtschaft. Auch die Kindergartenpädagogik ist an BHS angesiedelt. Bis zur Matura umfasst eine BHS fünf Schulstufen, die an die vierjährige Unterstufe einer AHS oder einer Neuen Mittelschule (eine Weiterent-

wicklung der Hauptschule) anschließen. In der Primarstufe durchlaufen alle Kinder die vierjährige Volksschule. Eine AHS-Matura wird also in der Regel nach 12 und eine BHS-Matura nach 13 Schuljahren erworben. Nach Abschluss der Hauptschule/Neuen Mittelschule schließt üblicherweise eine duale Ausbildung (Lehre) wie in Deutschland an.

Im Schuljahr 2013/14 erwarben in Österreich 44 % eines Altersjahrganges eine Matura, davon knapp 60 % eine BHS- und gut 40 % eine AHS-Matura. Fast 60 % der Maturant/-innen sind weiblich. Der BHS-Sektor wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stark ausgebaut und hat seitdem die AHS überholt, aber seit 2000 ist die Verteilung der Maturant/-innen über die beiden Schultypen relativ konstant. Selbiges gilt für den Frauenanteil. Innerhalb von drei Jahren nach der Matura beginnen 86 % der AHS-Maturant/-innen (Frauen etwas häufiger als Männer) und 54 % der BHS-Maturant/-innen (Frauen deutlich häufiger als Männer) ein Hochschulstudium. Die Übertrittsquoten aus den BHS steigen kontinuierlich, während die Übertrittsquoten aus den AHS relativ konstant sind. Neben der Matura kann ein Studium auch mit einer Berufsreifeprüfung (entspricht einer allgemeinen Hochschulreife) oder einer Studienberechtigungsprüfung (facheinschlägige Studienzulassung) über den zweiten Bildungsweg erfolgen. Immerhin 9 % aller Bildungsinländer unter den Studienanfänger/-innen beginnen inzwischen ihr Studium auf diesem Weg.

Das Österreichische Hochschulsystem besteht aus vier Sektoren: 21 öffentliche Universitäten, 21 Fachhochschulen (FH), 14 Pädagogische Hochschulen (PH) und 11 Privatuniversitäten (sowie eine öffentliche Universität für Weiterbildung). Unter den 21 öffentlichen Universitäten gibt es mehrere Spezialuniversitäten, darunter sechs Kunstuniversitäten, drei Medizinische Universitäten, zwei Technische Universitäten und je eine Universität für Montanwesen, Wirtschaft, Bodenkultur und Veterinärmedizin. Fachhochschulen haben bis auf eine Ausnahme private Trägerorganisationen unterschiedlicher Rechtsformen (GmbH, Stiftungen, Vereine), an denen häufig die Bundesländer und/oder die Standortgemeinden beteiligt sind. Pädagogische Hochschulen sind entweder staatliche oder kirchliche Einrichtungen. Privatuniversitäten sind zumeist auf einige wenige Gebiete spezialisiert (v.a. Theologie, Musik, Medizin, Psychologie) und haben unterschiedliche Eigentümerstrukturen, an denen zum Teil auch die Bundesländer beteiligt sind. An Pädagogischen Hochschulen werden nur Bachelorstudien angeboten, an Fachhochschulen Bachelor- und Masterstudien und an Universitäten Bachelor-, Master- und Diplomstudien. Nur Universitäten verfügen über das Promotionsrecht.

Rund 80 % aller Studierenden (ohne Doktorand/-innen) besuchen eine öffentliche Universität, 14 % eine Fachhochschule, 5 % eine Pädagogische Hochschule und 2 % eine Privatuniversität. Die Universität Wien ist mit rund 90.000 ordentlichen Studierenden (inkl. Doktorand/-innen) die mit Abstand größte Hochschule des Landes, vier weitere Universitäten haben mehr als 20.000 Studierende. An den beiden größten Fachhochschulen studieren in der Summe etwas mehr als 5.000 Personen. Sowohl bei der Einwohner als auch in den Dimensionen des Hochschulsektors dominiert die Hauptstadt Wien: Hier gibt es allein acht öffentliche Universitäten und fünf Fachhochschulen, an denen rund die Hälfte der 350.000 Studierenden in Österreich studiert.

Die starke Dominanz des Universitätssektors ist in Europa eher ungewöhnlich und liegt daran, dass Fachhochschulen erst 1994 eingerichtet wurden, weil bis dahin vor allem die Wirtschaft (unterstützt von der starken Lehrgewerkschaft) davon überzeugt war, dass BHS-Maturant/-innen über ein ausreichendes Qualifikationsniveau verfügen und daher Fachhochschulen nicht nötig seien. Der Fachhochschulsektor startete also später als in den meisten OECD-Staaten und mit relativ kleinen Studiengängen an neu gegründeten Institutionen. Der Schwerpunkt des Angebots lag in den ersten Jahren auf Wirtschaftswissenschaften und Technik, in den letzten Jahren sind Fächer aus dem Bereich der Gesundheitswissenschaften und Sozialarbeit durch die Integration (und damit Aufwertung) von nicht-tertiären Ausbildungen hinzugekommen. Auch die Pädagogischen Hochschulen, an denen Lehrkräfte für den Pflichtschulbereich (v. a. Volksschule, Hauptschule/Neue Mittelschule, Berufsschule) ausgebildet werden, entstanden erst 2007 aus den bestehenden (nicht-tertiären) Pädagogischen Akademien. Die Erweiterung des Fächerspektrums an Fachhochschulen und die Aufwertung der Pädagogischen Hochschulen trägt zu den steigenden Übertrittsquoten aus facheinschlägigen BHS bei, da es in manchen Feldern nun erstmals ein Tertiärangebot gibt, das auf entsprechende sekundäre Ausbildungen aufbaut.

Für jeden Hochschulsektor gibt es eigenständige Rechtsgrundlagen, wobei Pädagogische Hochschulen dem Unterrichtsministerium und alle anderen Hochschulen dem Wissenschaftsministerium zugeordnet sind. Fachhochschulen können ihre Studierenden nach eigenen Prämissen auswählen und erhalten vom Bund eine Finanzierung je bewilligten Studienplatz, die in vielen Bundesländern durch Landeszuschüsse erhöht wird. An Infrastrukturkosten (v. a. Gebäude) beteiligt sich der Bund nicht. Zudem können Fachhochschulen seit 2001 Studiengebühren in Höhe von bis zu 360€/Semester erheben und an zwei Drittel der Fachhochschulen werden

diese Gebühren auch verlangt. Fachhochschulstudien müssen von externen Qualitätssicherungsagenturen akkreditiert werden. Hierfür muss auch Bedarf (am Arbeitsmarkt) und Akzeptanz (unter potentiellen Studierenden) der neuen Studien nachgewiesen werden. Fast die Hälfte der Fachhochschulstudien wird berufsbegleitend am Abend und an den Wochenenden angeboten, was sie besonders attraktiv für Studierende auf dem zweiten Bildungsweg macht bzw. Studierende, die nach ihrer BHS-Matura eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben. Aufgrund des berufsbegleitenden Studienangebots, der breiteren regionalen Verteilung und der praxisbezogenen Ausbildung sind Fachhochschulen auch deutlich attraktiver für Studierende aus bildungsfernen Schichten als Universitäten.

Universitäten sind seit 2004 autonome Einheiten und erhalten eine Globalfinanzierung, die mehrheitlich mittels Leistungsvereinbarungen verteilt wird. Studiengebühren wurden zwischen 2002 und 2009 erhoben, seitdem sind nur noch Langzeitstudierende (360 €/Semester) und Studierende, die keine EU-Bürger/-innen sind (je nach Herkunft: 360 € oder 720 €/Semester) zur Zahlung verpflichtet. In der Regel müssen Universitäten alle Studienwerber/-innen, die über eine Hochschulreife verfügen, zum Studium zulassen – unabhängig von der Hochschulfinanzierung oder den vorhandenen Kapazitäten. Allein in den letzten zehn Jahren ist die Zahl der Universitätsstudierenden um 40 % gestiegen, was zu einer weiteren Verschlechterung der Betreuungsrelation insbesondere in einigen großen Massenfächern geführt hat. Früher mussten internationale Studienwerber/-innen einen Studienplatz im Heimatland nachweisen, um an österreichischen Universitäten zum Studium zugelassen zu werden. Für EU-Bürger/-innen kippte der Europäische Gerichtshof diese Voraussetzung im Jahr 2005, so dass der offene Hochschulzugang an den österreichischen Universitäten nunmehr für alle Bürger/-innen der EU gilt, was insbesondere zu einem deutlichen Anstieg von Studierenden aus Deutschland geführt hat. Beginnend mit dem Medizinstudium wurde daher in den letzten zehn Jahren sukzessive die Zahl der Studienplätze in einigen großen Fachrichtungen (u. a. Psychologie, Publizistik, Biologie, Wirtschaft, Informatik und Architektur) beschränkt und Aufnahmeverfahren eingeführt. Derzeit sind 21 % aller Studierenden in Österreich Bildungsausländer – haben also ihre Studienberechtigung nicht in Österreich erworben. Abgesehen von einigen Kleinststaaten ist dies der höchste Anteil internationaler Studierender in der EU. Etwa 8 % aller Studierenden (das sind etwa 30.000) kommen aus Deutschland, die meisten davon aus den angrenzenden Bundesländern Bayern (44 %) und Baden-Württemberg (15 %).

2. Umsetzung der Bologna-Reformen

Österreich trat 1995 der EU bei und hatte während der Vorbereitungen zur Bologna Konferenz 1999 erstmals den EU-Vorsitz inne. Dadurch war Österreich stark in die Vorbereitungen dieser Konferenz involviert und in der Frühphase des Bologna-Prozesses besonders engagiert. Bereits 1999 wurden daher die gesetzlichen Voraussetzungen für die Einführung der zweigliedrigen Studienarchitektur geschaffen. Die ersten Bachelorstudien (damals noch „Bakkalaureat“ genannt) begannen an den Universitäten im Jahr 2000 – außer in Fächern, in denen durch das Berufsrecht Einschränkungen vorlagen. Dies betraf ausdrücklich Medizin, aber z. B. auch Rechtswissenschaften, Pharmazie und Theologie. Das Lehramt an höheren Schulen war ursprünglich ebenfalls von den Bologna-Reformen ausgenommen. Laut Gesetz waren zunächst nur dreijährige Bachelorstudien (180 ECTS) möglich (erst seit 2009 auch vierjährige), was zu gewissen Akzeptanzproblemen an den Universitäten beitrug. Zudem wurde nur zwei Jahre vor Beginn des Bologna-Prozesses eine große Studienreform durchgeführt, die gerade erst in den Studienplänen implementiert wurde. Daher war die Bereitschaft an den Universitäten für erneute Umstellungen generell eher gering. Mit dem zweigliedrigen Studium konnten sich am ehesten die Naturwissenschaften und Teile der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften anfreunden, während die Ablehnung in den Geisteswissenschaften groß war. Die Techniker/-innen lehnten vor allem die dreijährigen Bachelorstudien als zu kurz ab, setzten sie dann aber doch recht pragmatisch um (vgl. Pechar 2009). Der Beginn der Bologna-Reformen fiel zudem mit der intensiven Diskussion einer großen Universitätsreform zusammen, die 2002 beschlossen wurde und den Universitäten ab 2004 Autonomie und völlig neue Steuerungsinstrumente brachte. Dadurch bestimmten eher andere Themen den Diskurs.

Im Wintersemester 2009 kam es dann zu größeren Studierendenprotesten (die in der Folge auf Deutschland übersprangen), die sich vor allem gegen die Unterfinanzierung der Universitäten, Verschulung des Studienangebotes, Ökonomisierung von Bildung und Abbau studentischer Mitbestimmungsrechte richteten. Auch wenn „Bologna“ bei diesen Protesten allgemein als Feindbild erhalten musste, so argumentierte die Österreichische Hochschüler/-innenschaft (ÖH), dass viele der beobachteten Missstände nicht in erster Linie auf „Bologna“ an sich, sondern auf dessen nationale Umsetzung und andere nationale Reformen, wie das Universitätsgesetz 2002, zurückzuführen sind.

Derzeit (2016) ist die große Mehrheit der Studien an Universitäten zwei- bzw. dreistufig organisiert, mit Ausnahme von Human-, Zahn- und Tiermedizin, Theologie, einem Teil der Kunststudien, der Rechtswissenschaft und zwei Wirtschaftsstudien in Linz und Innsbruck. Humanmedizin kann inzwischen in Linz und an Privatuniversitäten auch als Bachelorstudium betrieben werden. An den öffentlichen medizinischen Universitäten wird über diese Umstellung noch diskutiert.

An Fachhochschulen sollten die Bologna-Reformen ursprünglich gar nicht implementiert werden. Da „Fachhochschulen primär regionale Bedeutung hätten und akademische Mobilität bei ihnen nur eine vernachlässigbare Rolle spiele, seien international gängige Studienabschlüsse nicht nötig“ (Pechar 2009, S. 168). Daher wurden die ersten Bachelorstudien an Fachhochschulen erst 2003/04 eingeführt, bis 2007/08 war dann aber bereits fast der ganze Sektor umgestellt, da eine starke Strukturierung und Arbeitsmarktorientierung des Studienangebots der Ausrichtung der Fachhochschulen sehr gut entsprach. Die dreijährige Ausbildung an (postsekundären, nicht-tertiären) Pädagogischen Akademien wurde 2007 in Bachelorstudien an Pädagogischen Hochschulen überführt.

Die Bologna-Reformen sind in Österreich kein großer Diskussionspunkt mehr, auch wenn viele Universitäts-Lehrende der zweigliedrigen Studienarchitektur immer noch skeptisch bis ablehnend gegenüber stehen. Fachhochschulen haben sich dagegen bestens mit dem neuen System arrangiert. Nicht gelöst ist die sehr unterschiedliche Bewertung vergleichbarer Lehrveranstaltungen auf Basis des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), da das Konzept des studentischen Arbeitsaufwandes pro Credit Point bisher nirgends in einer breit akzeptierten Form operationalisiert werden konnte. Auch Anrechnungsprobleme zwischen heimischen Hochschulen und die (Un-)Möglichkeit von Auslandssemestern im Rahmen von (zu) starren Studienarchitekturen stehen von Zeit zu Zeit zur Diskussion.

Die Übertrittsquoten vom Bachelor- ins Masterstudium lagen zu Beginn an Universitäten bei knapp 90 % (innerhalb von zwei Jahren nach Abschluss des Bachelors) und sinken seitdem langsam aber stetig. Allerdings treten in technischen Fächern weiterhin mehr als 90 % der Bachelorabsolvent/-innen in ein Masterstudium über, im Bereich der Naturwissenschaften sind es etwa 80 % und in den Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie in Kunst sind es um die 60 %. Für Fachhochschulen liegen keine Übertrittsquoten vor, sie dürften allerdings um 10 %- bis 20 %-Punkte unter jenen von Universitäten liegen. Kaum zu beobachten ist bisher, dass Bachelorabsolvent/-innen nach einer längeren

Unterbrechung ein Masterstudium beginnen. Ebenfalls gibt es keine Indizien dafür, dass der Übertritt ins Masterstudium sozial selektiv wirkt, jedoch treten Frauen etwas seltener über als Männer – auch wenn dabei die Wahl unterschiedlicher Studiengänge berücksichtigt wird. Allerdings nehmen Frauen etwas häufiger ein weiteres Bachelorstudium auf als Männer (vgl. Unger / Dünser u. a. 2012).

3. Aktuelle Diskussions- und Reformpunkte

Seit Jahrzehnten ist die Frage des offenen Hochschulzugangs, den Universitäten unabhängig von ihrer Finanzierung gewähren müssen, der große Knackpunkt in der Hochschulpolitik, da sich die Ansichten von konservativen und sozialdemokratischen Politiker/-innen (die die meiste Zeit über eine Koalitionsregierung bildeten) hierzu diametral unterscheiden. Aus der Sicht konservativer Politiker/-innen und der meisten Universitäten muss der Hochschulzugang soweit beschränkt werden, dass akzeptable Betreuungsrelationen gewährleistet werden können, um die Qualität der Lehre sicherzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass die dadurch verbesserten Studienbedingungen zu höheren Abschlussquoten führen, es also trotz geringeren Anfängerzahlen zu gleich vielen oder gar mehr Absolvent/-innen kommt. Insgesamt wird kein Sinken der Anfängerzahlen, aber eine Verlagerung bei der Wahl des Studienfaches oder -ortes angestrebt. Aus Sicht der Sozialdemokratie und der Studierendenvertretung muss der offene Hochschulzugang beibehalten werden, damit niemand von einem Studium abgehalten wird. Daher müssten die benötigten Kapazitäten an den Hochschulen ausgebaut und entsprechend vom Staat finanziert werden. Diese Argumentation nimmt häufig auf die im internationalen Vergleich (aufgrund des großen Berufsbildungssystems) relativ niedrigen Akademiker/-innen-Quoten in Österreich Bezug – ein Punkt, den auch EU und OECD immer wieder kritisch anmerken.

Die Diskussion rund um den Hochschulzugang ist der Ankerpunkt, um den herum sich viele Reformmaßnahmen der letzten Jahre drehten – oftmals ohne dass das eigentliche Problem direkt adressiert wurde, da eine politische Einigung bei dieser Schlüsselfrage bisher nicht möglich war.

2013 wurden mit einer Gesetzesänderung die Zahl der Studienplätze in fünf Studienfeldern (sogenannte Aufnahmebedingungen nach § 14h) begrenzt. Auf diese Begrenzung der Studiengänge und die StEOP, die Studieneingangs- und Orientierungsphase, wird weiter unten als ein Beispiel für Reformdiskurse der letzten Jahre genauer eingegangen. Die aktuell

umfangreichste Reform stellt die sogenannte „Pädagog/-innenbildung NEU“ dar, die im Anschluss ebenfalls vorgestellt wird. Vor kurzem wurde der Prozess „Zukunft Hochschule“ gestartet, der abschließend noch kurz skizziert wird.

3.1 Einführung von Zugangsregeln und einer Studieneingangsphase an Universitäten

Seit dem oben erwähnten Urteil des EuGH 2005, mit dem die offene österreichische Hochschulzugangsregelung auf alle EU-Bürger/-innen ausgeweitet wurde, wurden zahlreiche Beschränkungen der Aufnahmekapazitäten an Universitäten eingeführt, die unterschiedlich begründet werden, unterschiedlich geregelt sind und häufig geändert wurden. Bereits einen Tag nach dem EuGH-Urteil beschloss der Österreichische Nationalrat den sogenannten „Notfallparagraphen 124b“, mit dem die Universitäten ermächtigt wurden, den Zugang in acht Studienfeldern, „die von den deutschen bundesweiten ‚Numerus-Clausus-Studien‘ (...) betroffen sind“ auf die Zahl der bisher begonnenen Studien zu beschränken.¹ 2006 wurde dann für Human- und Zahnmedizin eine Quotenregelung eingeführt, wonach 95% der Studienplätze EU-Bürger/-innen und 75% der Studienplätze an Bewerber/-innen mit österreichischer Reifeprüfung zu vergeben sind.² Bis 2009 wurde § 124b mindestens einmal jährlich geändert.³ Seit 2010/11 gelten diese Zugangsbeschränkungen in Human-, Zahn-, Tiermedizin, Psychologie und Kommunikationswissenschaften, wobei in Human- und Zahnmedizin zusätzlich die Quotenregelung zum Tragen kommt.

Des Weiteren legte das Wissenschaftsministerium 2010 einen Gesetzesentwurf (geplanter § 124c UG) vor, der neue Zugangsbeschränkungen für Massenstudien vorsah. Dieser Gesetzesentwurf scheiterte jedoch politisch. Stattdessen wurde in einem Eilverfahren eine Neugestaltung der

1 Dies betraf Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Tiermedizin, Zahnmedizin, Betriebswirtschaft sowie Kommunikationswissenschaften und Publizistik (BGBl. I Nr. 77/2005).

2 Diese Quotenregelung wird mit der Gefährdung des österreichischen Gesundheitssystems begründet und unterliegt einem zeitlich begrenzten Moratorium, währenddessen die EU Kommission diese Regelung nicht beansprucht, sofern Österreich die behaupteten Auswirkungen auf das Gesundheitssystem nachweisen kann (erste Fassung: BGBl. I Nr. 74/2006).

3 2008 wurden den Universitäten auch quantitative Zugangsbeschränkungen in fremdsprachigen Master- und PhD-Studien (BGBl. I Nr. 134/2008) und 2009 qualitative Zugangsbeschränkungen (d.h. inhaltlich-fachliche Voraussetzungen) in Master- und Doktoratsstudien ermöglicht (BGBl. I Nr. 81/2009).

Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP) beschlossen, die mit WS 2011/12 in Kraft trat.

Die Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP)

Eine Studieneingangsphase an Universitäten wurde in Österreich bereits 1992 gesetzlich eingeführt, jedoch ohne Vorgaben zu ihrer Ausgestaltung.⁴ Bis 2009 wurden die gesetzlichen Vorgaben zwar immer weiter ergänzt, blieben aber in ihrer Formulierung recht allgemein. 2009 wurde dann die Eingangs- um die Orientierungsphase erweitert, StEP wurde zu StEOP. Diese ist so zu gestalten, dass sie „der oder dem Studierenden einen Überblick über die wesentlichen Inhalte des jeweiligen Studiums und dessen weiteren Verlauf vermittelt und eine sachliche Entscheidungsgrundlage für die persönliche Beurteilung ihrer oder seiner Studienwahl“ schafft (§ 66 Abs. 1 UG).

Die 2011 beschlossene Novelle der StEOP (als Ersatz der geplanten Ausweitung von Zugangsregelungen) sah dann verbindlichere Vorgaben vor: Beschränkung der StEOP auf ein Semester und mindestens zwei Prüfungen (bei eingeschränkter Wiederholungsmöglichkeit), deren Bestehen die Voraussetzung für die Fortsetzung des Studiums ist. Dies ermöglichte es den Universitäten in überfüllten Studiengängen zwar formal den offenen Hochschulzugang beizubehalten, aber die Zahl der Studierenden nach dem 1. Semester implizit zu begrenzen. Eine mehrwöchige Eingangsphase mit Wiederholungsmöglichkeiten im Gegensatz zu einer einmaligen Aufnahmeprüfung ließ auch den Sozialdemokratischen Koalitionspartner zustimmen. Das Gesetz hält allerdings explizit fest: „Die Studieneingangs- und Orientierungsphase dient der Orientierung über die wesentlichen Studieninhalte und nicht als quantitative Zugangsbeschränkung“ (§ 66 Abs. 5 UG). 2013 wurde die Möglichkeit der Prüfungswiederholungen wieder etwas gelockert und nach einem Jahr kann das entsprechende Studium nun erneut begonnen werden.⁵ Diese Regelungen waren bis Ende 2015 befristet und mussten vor ihrem Auslaufen evaluiert werden.

Die Evaluierung der StEOP ergab, dass insgesamt nur wenige Studien ein kohärentes Konzept für ihre StEOP entwickelten, das, wie es das Gesetz bereits seit 2009 verlangt, einen Überblick über die wesentlichen Inhalte des jeweiligen Studiums und dessen weiteren Verlauf vermittelt (siehe Unger / Thaler / Dibiasi / Grabher / Zaussinger 2015b). Entweder

4 BGBl. I Nr. 306/1992.

5 BGBl. I Nr. 52/2013.

wurde die StEOP von den Curricula-Kommissionen als lästige Pflicht des Gesetzgebers interpretiert und mit minimalem Aufwand für Lehrende und Studierende implementiert (zumeist kleine Studien) oder die StEOP wurde als harte Hürde für den weiteren Studienverlauf konzipiert, in dem besonders schwere und/oder viele Fächer in sie integriert wurden oder – die häufigste Variante – es wurden einzelne Lehrveranstaltungen im ersten Semester zu StEOP-Lehrveranstaltungen „umdeklariert“, um dem Gesetz Genüge zu tun. Nur wenige Universitäten entwickelten einen Rahmenplan mit Vorgaben für ihre Curricula-Kommissionen.⁶ Und nur sehr wenige Studien konzipierten ihre Eingangsphase gänzlich neu, um den Orientierungscharakter zu erhöhen. Allerdings hatten die Universitäten auch nur drei Monate Zeit, die verbindlichere Form der StEOP in ihren Curricula zu implementieren (während sie mit einer Ausweitung der Zugangsregelungen gerechnet hatten).

Insgesamt zeigten sich keine systematischen Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung der StEOP und dem Studienverhalten, sprich Studienwechsel oder -abbrüche ließen sich weder mit dem Umfang der StEOP (zwischen 1 und 30 ECTS) noch den Regelungen zum Vorziehen anderer Lehrveranstaltungen in Verbindung bringen. Auch die von den befragten Studierendenvertreter/-innen als besonders gut und hilfreich identifizierten Eingangsphasen unterscheiden sich sehr deutlich und weisen kein einheitliches Muster auf. Allerdings unterscheiden sich die StEOPs stark nach Fachkulturen. In den Geisteswissenschaften sind sie völlig anders konzipiert als etwa in technischen und einigen naturwissenschaftlichen Studien, in denen in den ersten Semestern fast ausschließlich Grundlagenfächer (etwa Mathe, Physik, Chemie) unterrichtet werden, die keine Orientierung über das gesamte Studium ermöglichen (ebd.).

Laut Evaluierung wurden in der Konzeption der StEOP drei strukturell zu trennende Elemente vermischt:

- 1) Gesetzlich vorgeschriebene Informationspflichten,
- 2) Vermittlung der wesentlichen Inhalte und Anforderungen eines Studiums, um eine persönliche Überprüfung der Studienwahl und Eignung zu ermöglichen und
- 3) Selektionsinstrument, um die Studierendenzahlen näher an die verfügbaren Kapazitäten zu bringen.

6 Allerdings liegt die Kompetenz für die Curricula beim Senat und nicht beim Rektorat, so dass hierfür auch eine enge Kooperation der beiden Steuerungsebenen nötig war.

Nur der zweite Punkt sollte Gegenstand einer StEOP sein, da die meisten Informationspflichten besser vor Studienbeginn zu erfüllen sind und eine sinnvolle Studienorientierung nicht mit Selektion aufgrund von Kapazitätsengpässen einhergehen kann. Daher wurde in der Evaluierung eine Fortführung der StEOP in angepasster Form vorgeschlagen. Neben Konkretisierungen des Gesetzestextes (bspw. in Bezug auf Umfang und Dauer der StEOP, Informationspflichten bereits vor oder zur Studienzulassung) sollte die neue StEOP als zentrales Element insbesondere in die wesentlichen Inhalte und Anforderungen des jeweiligen Studiums einführen und damit auch die Verbindlichkeit der Studienwahl erhöhen. Angesichts der heterogenen Vorkenntnisse aufgrund des stark ausdifferenzierten Sekundarschulsystems, stellt dies in vielen Studien eine große Herausforderung dar. Dies zeigte sich auch in einer gesondert durchgeführten Evaluierung der StEOP in den Informatikstudien der Technischen Universität Wien im Frühjahr 2016, die durch das ausdifferenzierte Schulsystem in Österreich besonders stark mit unterschiedlichen (Fach-)Vorkenntnissen und Erwartungshaltungen der Studierenden in einem technischen Studium konfrontiert sind (vgl. Frankus / Altenhofer / Dibiasi / Kulhanek u.a. 2016). Der Gesetzgeber folgte den Empfehlungen der Evaluierung weitgehend.⁷

Neue Zugangsregelungen in fünf Studienfeldern

Mit der UG-Novelle 2011, in der die StEOP verbindlicher definiert wurde, wurde den Universitäten auch die Möglichkeit zur Durchführung von Aufnahmeverfahren in den fünf Studienfeldern Architektur und Städteplanung, Biologie und Biochemie, Informatik, Wirtschaftswissenschaft sowie Pharmazie eingeräumt, um „unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des jeweiligen wissenschaftlichen oder künstlerischen Faches die Betreuungsrelationen zu verbessern“ (§ 14h Abs. 1 UG). Dafür legte der Gesetzgeber eine bundesweite Zahl von Studienplätzen pro Studienfeld fest (zumeist basierend auf dem Durchschnitt der Anfängerzahlen der letzten Jahre plus 10 %), die in den Leistungsvereinbarungen mit den betroffenen Universitäten auf die einzelnen Studien aufgeteilt wurden. Diese Zahl an Studienplätzen wird von den Universitäten als viel zu hoch empfunden, da sie weit über ihren tatsächlichen Kapazitäten liegt (allerdings werden Kapazitäten in Österreich nicht offiziell berechnet). Sofern die Universitäten von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, müssen sich

7 BGBl. I Nr. 131/2015.

Studieninteressent/-innen bereits im Frühjahr (zum Teil vor Absolvierung der Matura) für ein entsprechendes Studium registrieren. Falls die Zahl der Registrierungen die Anzahl der vereinbarten Plätze übersteigt, kann ein Aufnahmeverfahren initiiert werden. Dieses muss mehrstufig erfolgen.⁸ Falls die Zahl der Studieninteressent/-innen an einem Punkt im Verfahren die Anzahl der verfügbaren Plätze unterschreitet, sind alle Bewerber/-innen zum Studium zuzulassen. Drei Universitäten (von zehn mit entsprechendem Studienangebot) verzichteten in den ersten beiden Studienjahren generell auf die Möglichkeit Aufnahmeverfahren durchzuführen. Wurden Aufnahmetests durchgeführt, so wurde in den ersten beiden Studienjahren niemand aufgrund eines Testergebnisses nicht aufgenommen, da in allen Fällen weniger Interessierte zum Test antraten als Studienplätze festgelegt sind.⁹ Erst 2016/17 wurden in einigen Studien nicht mehr alle Bewerber/-innen zum Studium zugelassen.¹⁰

Obwohl also kaum Aufnahmeverfahren durchgeführt wurden und wenn, dann alle Bewerber/-innen aufgenommen wurden, lag die Zahl der begonnenen Studien im Wintersemester in den betroffenen fünf Studienfeldern im ersten Jahr um 32 % und im zweiten Jahr um 21 % unter dem dreijährigen Durchschnitt vor Einführung der Verfahren. Durch diese Rückgänge kam es andererseits zu teils deutlichen Anstiegen der Anfängerzahlen in Studien ohne Aufnahmeverfahren. Im ersten Jahr vollzogen sich Anstiege um + 8 % (bei einem Gesamtrückgang aller begonnenen Studien um 5 %), im zweiten Jahr, sowie in allen Lehramtsstudien, in denen Aufnahmeverfahren eingeführt wurden (s. u.), um plus 23 % (wobei die Zahl der insgesamt begonnenen Studien nunmehr um 5 % über den Zahlen vor der Reform lag). Typische Ausweichfächer mit Anstiegen der Anfängerzahlen zwischen einem Drittel und der Hälfte sind z. B. Wirtschaftsrecht, Lebensmittel- und Biotechnologie sowie Chemie. Bezogen auf die Gesamtzahl der begonnenen Studien an Universitäten, werden nunmehr etwa 40 % nach Absolvierung eines Aufnahmeverfahrens begonnen, während für etwa 60 % weiterhin der offene Hochschulzugang gilt.

Auch diese Reform war bis 2015 befristet und wurde evaluiert (vgl. Unger / Thaler / Dibiasi / Litofcenko u. a. 2015a). Dabei lag der Fokus vor

8 Die Erfordernisse der Mehrstufigkeit wurde von den Universitäten folgendermaßen umgesetzt: 1. Stufe: Online-Self-Assessment-Test oder Abgabe eines Motivationsschreibens; 2. Stufe: Aufnahmetest.

9 Insgesamt wurden im ersten Studienjahr (2013/14) sechs und im zweiten Studienjahr elf Aufnahmetests durchgeführt.

10 Hierzu liegen noch keine konkreten Informationen vor.

allem auf möglichen Veränderungen in der sozialen Zusammensetzung der Studienanfänger/-innen. Es zeigte sich, dass sich die Zusammensetzung der Studierendenpopulation in den ersten beiden Jahren nicht wesentlich von der Zeit vor Einführung der 14h-Regelungen unterschied. Insbesondere nach Geschlecht zeigten sich keine Auswirkungen und wenn dann am ehesten in Studien, die kein Aufnahmeverfahren durchgeführt haben. Auch nach sozialer Herkunft sind bisher keine eindeutigen Veränderungen feststellbar, was aber in diesem Fall auch an der eingeschränkten Datenverfügbarkeit liegen könnte. Auffällig sind Rückgänge der Zahl älterer Studienanfänger/-innen in manchen Studienrichtungen. Nach Vorbildung sind insbesondere stärkere Rückgänge bei der Zahl der AHS-Maturant/-innen und mit ausländischer Studienberechtigung¹¹ auffällig, während die Zahl der BHS-Maturant/-innen, die ein Studium in einem 14h-Fach aufgenommen haben, weniger stark zurückging. Am geringsten sank jedoch die Zahl der Anfänger/-innen, die über den zweiten Bildungsweg ihr Studium aufgenommen haben. Diese müssen für die Absolvierung der Berufsreifeprüfung in der Regel Vorbereitungskurse belegen, haben also bereits eine gewisse Zeit in ihre Studienaufnahme investiert. Daher gilt es hier vor allem längerfristige, nachlaufende Effekte zu beobachten, zu denen noch keine Daten vorliegen.

Generell hat sich bisher auch das Studienverhalten (Abbruch, Studienwechsel, Fortsetzung des Studiums) wenig verändert, aber es gibt Indizien aus einigen Studien, dass die Zahl der fortgesetzten Studien trotz geringerer Anfängerzahl mittelfristig nicht deutlich unter den Vorjahren liegt, bzw. in einzelnen Studien bereits nach wenigen Semestern darüber. D.h. die Zahl der Abbrüche hat hier deutlich abgenommen, was die konservative Argumentation stärkt, dass weniger Anfänger/-innen nicht auch zwingend weniger Absolvent/-innen bedeuten muss. In anderen Fächern ist der Rückgang der Anfängerzahlen allerdings so stark, dass es in der Folge auch zu einem Rückgang der Zahl der Absolvent/-innen kommen dürfte.

Universitäten, die ein Aufnahmeverfahren durchgeführt haben, sind sehr zufrieden mit der Reform, andere, die trotz Kapazitätsengpässen kein Aufnahmeverfahren durchgeführt haben, finden weiterhin die Anzahl der aufzunehmenden Studierenden zu hoch bzw. ihre Kapazitäten als zu gering. Gefordert wird eine Ausweitung der Regelungen auf die

11 Der Rückgang bei ausländischen Studienwerber/-innen liegt auch daran, dass es in Deutschland, anders als in den Jahren zuvor, keine doppelten Abiturjahrgänge mehr gegeben hat.

typischen Ausweichfächer, insbesondere Wirtschaftsrecht und Chemie. Der Gesetzgeber hat inzwischen die Vielfalt der unterschiedlichsten Aufnahmeregelungen strukturell besser geregelt und die 14h-Reformen verlängert¹².

3.2 Pädagog/-innenbildung Neu

Nicht nur Hochschulzugang und Studieneingang, sondern auch die Reformierung der Lehrerbildung prägten in den vergangenen Jahren die Debatten rund um das österreichische Hochschulsystem. Das Konzept „Pädagog/-innenbildung Neu“, das im Jahre 2013 im österreichischen Nationalrat beschlossen wurde, sieht eine Neugestaltung und -organisation aller Lehramtsstudien an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vor.¹³ Die Erläuterungen zur Regierungsvorlage halten hierzu fest:

Zielsetzungen des Projektes sind eine inhaltliche Aufwertung und weitere Akademisierung des Lehrberufs, eine kompetenzbasierte Ausbildung, die die wissenschaftliche und berufsfeldbezogene Qualifikation der Absolventen und Absolventinnen sicherstellt und die Harmonisierung der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten unter der Zielsetzung von weitreichenden Kooperationen.¹⁴

Bis dato erfolgte die Ausbildung von Lehrkräften für die Pflichtschulen (Primarstufe, Hauptschule/Neue Mittelschule, Sonderschule und Berufsschule) an den Pädagogischen Hochschulen in Form von dreijährigen Bachelorstudien, deren Abschluss zum Berufseinstieg genügte. Voraussetzung für das Studium war die erfolgreiche Absolvierung einer Eignungsprüfung (v.a. Deutschkenntnisse und im Volksschullehramt musische Fähigkeiten) bzw. Berufserfahrung im Falle des Lehramtes Berufsschule. Die Ausbildung für Lehrkräfte der AHS und BHS erfolgte an Universitäten in Form eines vierjährigen Diplomstudiums, bei dem zwei Unterrichtsfächer studiert werden mussten. Es gab kein Aufnahmeverfahren, alle Bewerber/-innen mit Universitätsreife wurden zum Studium zugelassen.

Im Zuge der „Pädagog/-innenbildung Neu“ erfolgt die Lehrerbildung nun in Kooperation von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen nicht mehr nach Schultypen, sondern nach Schulstufen, und zwar ein-

12 BGBl. I Nr. 131/2015.

13 BGBl. I Nr. 124/2013.

14 URL: www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_855066/COO_2026_100_2_857819.pdf [Zugriff: 30.08.2016].

heitlich in drei Phasen, nämlich viersemestrigem Bachelor, Induktion und zwei- bis dreisemestrigem Master. Für die Studienzulassung ist die Absolvierung eines mehrstufigen Eignungsfeststellungs- und Aufnahmeverfahrens Voraussetzung. Es gibt nur mehr drei Studienbereiche:

- Primarstufe
- Sekundarstufe Allgemeinbildung
- Sekundarstufe Berufsbildung

In allen Bachelorstudien (240 ECTS) ist ein pädagogischer Kern im Ausmaß von 60 ECTS vorgesehen. Im Lehramt Volksschule ist ein Schwerpunkt zu wählen (z. B. Inklusive Pädagogik), für die Sekundarstufe sind zwei Unterrichtsfächer zu belegen (weitere Unterrichtsfächer können als „Erweiterungsstudien“ zusätzlich belegt werden). Das Masterstudium umfasst 90 ECTS (Primarstufe ohne Schwerpunkt 60 ECTS) und kann unmittelbar an das Bachelorstudium angeschlossen werden oder später – auch berufsbegleitend – erfolgen. Für einen Berufseinstieg ist zusätzlich eine einjährige Induktionsphase an Schulen unter Begleitung von Mentor/-innen der Hochschulen vorgesehen. Diese kann direkt an das Bachelorstudium angeschlossen werden, so dass ein rascher Berufseinstieg erfolgt, oder nach Absolvierung des Masterstudiums. Allerdings berechtigt nur ein Masterabschluss, der spätestens fünf Jahre nach dem Bachelor absolviert wurde, zu einer dauerhaften Anstellung im Schulwesen. Auch Absolvent/-innen des Bachelorstudiums Primarstufe können unter gewissen Voraussetzungen einen Master Sekundarstufe absolvieren. Quereinsteiger/-innen mit einschlägiger beruflicher Vorerfahrung können sich diese anrechnen lassen (bis zu 180 ECTS im Bachelorstudium), für das Lehramt der berufsbildenden Sekundarstufe ist eine dreijährige facheinschlägige Berufspraxis Voraussetzung.

Pädagogische Hochschulen, die ein Masterstudium anbieten wollen, müssen hierfür mit einer Universität (das kann auch eine ausländische Universität mit Promotionsrecht sein) kooperieren. Im Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung, in dem bisher sowohl Pädagogische Hochschulen (Neue Mittelschule) als auch Universitäten ein Studienangebot hatten, ist eine Kooperation der beiden Hochschultypen zwingend vorgesehen. Zu diesem Zweck haben sich Universitäten und Pädagogische Hochschulen zu vier regionalen Verbänden zusammengeschlossen, die jeweils gemeinsam das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung anbie-

ten und daher auch ein gemeinsames Aufnahmeverfahren vorsehen.¹⁵ Im Verbund Mitte z. B. arbeiten hierfür zehn Hochschulen zusammen, die gemeinsam ein Studium anbieten. Dementsprechend groß ist der studienrechtliche und organisatorische Aufwand z. B. für die Curriculaentwicklung, die Gestaltung der Praxiseinheiten in den Schulen und die Organisation der Aufnahmeverfahren, aber auch legistische Regelungen und Datenanforderungen waren völlig neu zu gestalten. Die Pädagog/-innenbildung Neu ist z. B. auch die größte Reform der Hochschulstatistik der letzten Jahre, die eine mehrjährige Umstellung mit sich brachte.

Insgesamt bedeutet die Reform die Eingliederung der Lehramtsstudien in die Bologna-Architektur, Aufnahmeverfahren für alle Lehramtsstudien, eine Verlängerung der Ausbildung im Pflichtschulbereich von drei auf fünf Jahre, mehr Praxisanteile in allen Ausbildungsformen, aber vor allem im Sekundarbereich und eine größere Flexibilität beim Einsatz der Lehrkräfte über die Schultypen hinweg. Die Umstellung des Lehramtes Primarstufe erfolgte 2015/16, jene der Sekundarstufen folgten 2016/17. Daher ist es noch zu kurzfristig, um Auswirkungen der Reformen zu analysieren.

3.3 Zukunft Hochschule

Im Frühjahr 2016 hat das Wissenschaftsministerium ein weiteres Projekt gestartet. Unter dem Titel „Zukunft Hochschule“ geht es unter anderem um die Ausdifferenzierung des Hochschulsystems, insbesondere um die Aufgaben von Universitäten und Fachhochschulen bzw. einer Neudefinition derselben. Das vom Wissenschaftsrat empfohlene, langfristige Ziel ist es, dass nur noch rund 40 % der Studierenden an Universitäten und 60 % an Fachhochschulen studieren sollten. Betrachtet man nur diese beiden Hochschulsektoren, liegt das Verhältnis heute (ohne Doktorand/-innen) bei etwa 85:15 – zugunsten der Universitäten. Daher soll nun hinterfragt werden, welche Ausbildungen bzw. Studienrichtungen besser an Fachhochschulen und welche besser an Universitäten angesiedelt sein sollten. Ein Hintergrund hierfür ist, dass schon seit längerem eine Umstellung der Universitätsfinanzierung auf ein Studienplatzfinanzierungsmodell (analog zu jenem an den Fachhochschulen) angestrebt wird, das unter den gegebenen Umständen aber bisher nicht realisiert

15 Mit Ausnahme von drei Wiener Kunstuniversitäten, die für Lehrämter in bildnerischer und musischer Erziehung längere Regelstudiendauern voraussetzen, beteiligen sich alle lehrerbildenden Hochschulen Österreichs (auch private Pädagogische Hochschulen) an diesen Verbänden.

werden konnte. Durch Umschichtungen an die Fachhochschulen sollen auch die Betreuungsrelationen an den Universitäten verbessert werden und die Qualität der Lehre steigen (wodurch die langen Studiendauern verkürzt würden und sich alleine dadurch rein rechnerisch eine Verminderung der Zahl der Universitätsstudierenden ergäbe) sowie Ressourcen für die (Grundlagen-)Forschung frei werden.

Das Besondere an „Zukunft Hochschule“ ist, dass es in „systempartnerschaftlichen Arbeiten“ – wie es das Wissenschaftsministerium nennt, dialogisch in mehreren Arbeitsgruppen und größeren Workshops gemeinsam mit den betroffenen Hochschulen erarbeitet werden soll. Dies gilt auch für die weiteren Aktionsfelder von „Zukunft Hochschule“, die die inter-universitäre Kooperation und den Fächerabgleich mit den Fachhochschulen in einigen als besonders kritisch angesehenen Studienfeldern (u. a. Rechtswissenschaften, Life-Sciences) betreffen. In einem ähnlichen Prozess unter Einbeziehung aller Stakeholder wurde 2016 schon die Nationale Strategie zur sozialen Dimension erarbeitet, wie sie auf internationaler Ebene im Bologna Prozess schon seit langem gefordert wird. „Zukunft Hochschule“ strebt sicherlich sehr ambitionierte Ziele an, die sich nicht alle in den nächsten Jahren werden umsetzen lassen. Aber die Beobachtung, dass sich die Fachhochschulen (entgegen der ursprünglichen Intention) immer mehr akademisieren (u. a. Forderung nach dem Promotionsrecht) und andererseits die Universitäten immer ausbildungs- und anwendungsorientierter werden, sich die beiden Sektoren also tendenziell angleichen, ist sicher richtig. Alleine schon deshalb erscheint die nun angestoßene breite Diskussion der Aufgaben und Rollen der beiden Hochschultypen als sehr sinnvoll.

Literatur

- Frankus, E. / Altenhofer, M. / Dibiasi, A. / Kulhanek, A. (2016): Evaluierung der StEOP der Informatikstudien der TU Wien. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Pechar, H. (1999): Bologna als Reformmotor – zur Implementierung gestufter Studiengänge in Österreich. In: HIS (Hrsg.): Perspektive Studienqualität: Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“, W. Bertelsmann Verlag, S. 166–173.
- Unger, M. / Dünser L. / Fessler, A. / Grabher, A. / Hartl, J. / Laimer, A. / Thaler, B. / Wejwar, P. / Zaussinger, S. (2012): Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 2. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Unger, M. / Thaler, B. / Dibiasi, A. / Litofcenko, J. (2015a): Evaluierung der Aufnahmeverfahren nach 14h. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Unger, M. / Thaler, B. / Dibiasi, A. / Grabher, A. / Zaussinger, S. (2015b): Evaluierung der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP). Wien: Institut für Höhere Studien.

Małgorzata Grzywacz / Grażyna Miłkowska / Magdalena Piorunek /
Lech Sałaciński

Die Entwicklung des Hochschulwesens am Beispiel Polens

1. Makrogesellschaftlicher Kontext der Veränderungen im Bereich des Hochschulwesens

Eine besondere Zäsur der jüngsten polnischen Geschichte bildet das Jahr 1989, in dem nach dem Zweiten Weltkrieg die ersten, teilweise freien Wahlen stattgefunden haben. Damit wurden die Voraussetzungen für eine freie marktwirtschaftliche und demokratische Entwicklung des Staatswesens geschaffen, dessen Reformen neoliberal ausgerichtet waren. Diese lösten die alten, stark unter sowjetischem Einfluss stehenden zentralistischen Strukturen des damaligen Gemeinwesens nach und nach ab. Die massiven staatlichen und wirtschaftlichen Veränderungen in dieser Zeit wirkten sich maßgeblich auch auf den Bildungsbereich aus und beschleunigten makrogesellschaftliche Transformationsprozesse.

Pawlikowski (2006) weist in diesem Zusammenhang auf drei Dimensionen hin, die die spezifischen Verflechtungen des Hochschulwesens mit dem makrogesellschaftlichen Kontext der damaligen Zeit beschreiben. Diese sind die *Wirtschaft* (Bildung gewährleistet hier die Bereitstellung von Ressourcen für den Arbeitsmarkt), die *Politik* (hier wird die Bereitstellung der Ressourcen für das Funktionieren des

Staatswesens gesichert) und das *Wissen* (das die Hochschulforschung sowie die Distribution und Verwertung von Forschungsergebnissen umfasst). Der makrogesellschaftliche Kontext wirkt sich direkt auch auf die Hochschulen aus, was sich bspw. im Zusammenhang mit den Veränderungen im Bereich der Arbeit und der nun schon seit Jahrzehnten sich zeigenden Koinzidenz verschiedener Berufsbiografien und ihrer Musterverläufe (vgl. Guichard / Huteau 2005) verdeutlichen lässt. Tradiert wurde ein Beschäftigungssystem, in dem der Beruf die Identität des Individuums und den gesamten Lebenskontext des Arbeitnehmers bestimmte. Solche Berufe sind heute kaum mehr auf dem Arbeitsmarkt vertreten. Gleichzeitig wurde in dem sog. Fordschen System¹ der Begriff „Beruf“ durch Begriffe wie „Beschäftigung“, „Arbeit“ oder „Erwerb“ ersetzt. In einer hochtechnisierten „Netzgesellschaft“ (Castells 2007) werden den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern nunmehr andere, neue und vor allem interaktive Fähigkeiten abverlangt. Veränderte Formen und Flexibilisierung der Beschäftigung (Homeoffice, Teilzeitarbeit, Selbstständigkeit usw.), veränderte Tätigkeitsinhalte und Anforderungsprofile verbinden sich meist mit einem neuen Lebensstil und neuen Bedürfnissen, die aus dem technischen Fortschritt erwachsen. Die neuen Herausforderungen des Arbeitsmarktes und der gewachsene Bedarf an gut qualifizierten Arbeitskräften werden zum Katalysator stetigen Bemühens der Menschen um (lebenslange) Bildung im Kontext ihrer Biografie (*lifelong learning*) und beeinflussen auch deren Zugang zu und den Erwerb von Bildung (vgl. Castells 2009). Gegenwärtig wird die Berufskarriere durch viele Transitionen gekennzeichnet, verbunden mit Übergängen vom Bildungsmarkt auf den Arbeitsmarkt (vgl. Roźnowski 2009) und erneuter Rückkehr in den Bereich des Bildungsmarktes. Somit wird die Bildung zu einem unverzichtbaren Element in allen Lebensphasen. Sie ermöglicht die notwendige Flexibilität in einer Welt permanenter Veränderungen und erlaubt mehrere Umqualifizierungen, die auf einem dynamischen Arbeitsmarkt unverzichtbar geworden sind. Permanente Bildung und lebenslanges Lernen können mit Unterstützung und Engagement der Hochschulen erfolgreich realisiert werden.

Pawlikowski (2006) weist dazu im Hinblick auf den Außenkontext und die Situation der Hochschulen auf folgende Entwicklungen hin:

1 Eine Organisationsform der Arbeitsvorgänge, die Henry Ford einführte. Am Produktionsband und in der Montage entstand eine Form der Arbeit, die sich auch bei komplexen Produkten in die elementarsten Tätigkeiten der Mitarbeiter zergliedern ließ.

- *Demografische Veränderungen in Europa* – das Altern der europäischen Gesellschaft beeinflusst in naher Zukunft den Arbeitsmarkt. Es wird weniger aktive Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen geben, der Dienstleistungssektor für die Bedürfnisse der älteren Menschen wird ausgebaut, die Studierendenzahlen werden schrumpfen. Das verlangt eine Umgestaltung der Hochschulen mit dem Ziel, ihren Betrieb den veränderten Bedingungen und Bedürfnissen (bspw. auch älterer Menschen) anzupassen.
- *Globalisierungsprozesse*, die sowohl transnationale Migrationen als auch die innerhalb eines Landes umfassen [u. a. vom Land in die Metropolen (Veränderung des Arbeitscharakters), IT-Revolution, die den Wissenserwerb durch den Fernunterricht (distance learning) ermöglicht, Entwicklung von Dienstleistungen im Bildungsbereich, die sich in die Autonomie der Hochschule durchaus integrieren lassen].
- *Geopolitische Veränderungen* (weniger bedeutende Rolle Europas in Politik, Weltwirtschaft und Kultur).

Die bereits erwähnten Veränderungen innerhalb des makrogesellschaftlichen Kontextes verbinden sich in Polen mit einer Reihe dynamischer Entwicklungen im Hochschulwesen (vgl. Hejnicka-Bezwińska 2011).² Es werden neue Hochschulrahmengesetze verabschiedet. Das erste darunter, vom 12. September 1990 (*Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku*), schuf die Grundlagen zu einer „marktwirtschaftlichen Neuorientierung“ des Bildungssektors, durch die der Staat auf seine Monopolstellung im Bereich der Hochschulen verzichten musste. Möglich wurden sog. nichtöffentliche Hochschulen, die in großer Zahl ins Leben gerufen wurden. Etabliert wurden auch kostenpflichtige Fernstudiengänge an öffentlichen (d. h. staatlichen) Hochschulen. Laut Bildungsbericht (*Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*) gibt es in Polen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern und den USA die höchste Rate an nichtöffentlichen Hochschulen. Im Jahr 2013 bestanden in Polen 467 Hochschulen, davon waren 326 nichtöffentlich mit 1,5 Mio. Studierenden. Aus der Einführung der neuen Hochschulgesetze resultierte ein Bildungsboom. Immer mehr junge Menschen strebten die Hochschulreife an. Auch junge Erwachsene konnten im tertiären Bildungsbereich ihre Bildungslücken schließen – für sie wurde das bestehende System

2 Einige Autoren sprechen von einer dynamischen und chaotischen Entwicklung. Aus der Perspektive der Reformtheorien kann sie als eine fehlende Veränderungsstrategie bezeichnet werden.

von Fernstudien weiterentwickelt, um Beruf und Studium verbinden zu können. In der Folge stieg auch die Besuchsquote der Hochschulen rapide an.³ Mit der Verlängerung der (Aus-)Bildungszeit verschob sich der Einstieg in den Arbeitsmarkt, was teils auch zur Senkung der Arbeitslosenquote führte: *Diese Veränderungen ex post zu lesen, die mit dem Gesetz von 1990 einhergingen, lässt den Schluss zu, dass der Staat durch die erhöhte Studierquote viele politische und soziale Probleme auf dieser Bildungsebene ohne große Investitionen lösen konnte* (Hejnicka-Bezwińska 2011, S. 16).

Der lang andauernde Transformationsprozess im Bildungssektor steht auch in einem engen Zusammenhang mit der politisch-wirtschaftlichen Entwicklung und dem Beitritt Polens in die Europäische Union am 1. Mai 2004 (Vertragsunterzeichnung am 16.04.2003). Den Antrag zur Aufnahme in die EU stellte Polen schon im Jahre 1994. Bereits zu jener Zeit und auch unmittelbar nach dem EU-Beitritt wurden Reformen im Bildungsbereich vorgenommen, die eine Beteiligung Polens an den europäischen Entwicklungen möglich machten. Im Jahr 2003 wurden mit dem Gesetz über die akademischen Grade und wissenschaftlichen Titel die Schritte zum Dokortitel, zum Doktor habil. und zum Professorentitel neu kodifiziert. Das nächste Hochschulrahmengesetz vom 27. Juli 2005 (mehrfach geändert in den Jahren 2006–2011) führte in mehreren Bereichen des Hochschulbetriebs und im Laufbahnrecht eine zweijährige Übergangsfrist ein, die eine Anpassung an die im Bologna-Prozess festgelegten Prinzipien ermöglichen und mit Beginn des akademischen Jahres 2013/2014 deren vollständige Anerkennung sichern sollte.

Ein Prozess von solcher Dynamik und Intensität ruft selbstverständlich eine Reihe von Fragen hervor, die sich direkt auf die Veränderungsstrategien im Hochschulbereich beziehen. Sie lösten auch Debatten über eine vermeintliche Destabilisierung des Hochschulbetriebs aus. Die hier umrissenen Veränderungen innerhalb des polnischen Hochschulsystems korrespondieren mit Entwicklungen, die sich auf diesem Gebiet auch innerhalb der Europäischen Union vollziehen. Ziel des Vertrags von Maastricht (v. 7. Februar 1992) war die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums und eine engere Zusammenarbeit unter den europäischen Hochschulen. Dieser Prozess vollzog sich etappenweise und wird durch Verträge dokumentiert wie: die *Magna*

3 Laut Angaben des Statistischen Hauptamtes aus den Jahren 1990/1991–2012/2013 steigerte sich die Besuchsquote der Hochschulen von einem Niveau von 9,8% auf 40,2%. Die Studierendenzahl hatte sich somit vervierfacht. Seit 2011 ist jedoch ein leichter Rückgang festzustellen.

Charta Universitatum (Bologna 1988), mit der sich für die Autonomie der Hochschulen in Lehre und Forschung im Interesse der Gesellschaft und des wissenschaftlichen Fortschritts ausgesprochen wurde; die *Sorbonne-Erklärung* (1998) zur Harmonisierung des europäischen Hochschulwesens oder die *Bologna-Erklärung* (1999) zur Vereinbarung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums bis 2010. Zu den Kernanliegen des sog. Bologna-Prozesses zählen u. a. die Schaffung eines *zwei- und dreistufigen Studien- und eines Leistungspunktesystems (ECTS)*, eines Systems *verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse*, die Erhöhung der *Mobilität* von Studierenden und Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der europäischen Hochschulen, Fragen der *Qualitätsentwicklung der Hochschulen* oder auch der *Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit (Employability)* der Hochschulabsolventen.

Die Einführung eines sog. Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) soll diesen Reformprozess unterstützen. In der Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zum EQR (2008) werden keine bestimmten Qualifikationen oder Kompetenzen festgeschrieben, dafür (europäische) Standards, an die die Qualifikationsrahmen in den jeweiligen Ländern angepasst werden sollen. Der Nationale Qualifikationsrahmen für die (polnische) Hochschule beschreibt Bildungsprogramme, deren Inhalte sich auf stufenspezifische Lerneffekte (Learning Outcomes) konzentrieren. Der Begriff „Qualifikation“ selbst wird als Titel, Abschlussgrad verstanden, identisch mit einem Diplom, einem Zeugnis oder einer Kompetenzbescheinigung. Jede im Hochschulsystem erworbene Qualifikation wird charakterisiert durch:

- für das jeweilige Programm festgelegte und prognostizierte Bildungseffekte
- ein konkretes Niveau in den Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen
- eine dem Arbeitsaufwand des/der Studierenden entsprechende Akkumulation der Leistungen, ausgedrückt in ECTS-Punkten.

2. Umsetzung des Bologna-Prozesses in Polen

Die Realisierung der Ziele der Bologna-Erklärung sowie die Integration Polens in den europäischen Hochschulraum koordiniert das Ministerium für Wissenschaft und Hochschulbildung. Die konkrete Ausgestaltung erfolgt durch die einzelnen Hochschulen selbst (vgl. Kraśniewki 2006), die sich aktuell in verschiedenen Phasen der Reformumsetzung befinden. Derzeit wird an der Anerkennung der im formellen und informellen Bildungssystem erworbenen Qualifikationen gearbeitet. Zum Stand der Etablierung des Europäischen Wissenschaftsraumes lassen sich sechs Reformaspekte hervorheben:

- *Umbau der Bildungsstruktur:* Gemäß Hochschulrahmengesetz existieren derzeit folgende Studienformen (parallel):
- *Bachelor- und Masterstudium:* Für das Bachelorstudium (erste Stufe) werden Kandidaten und Kandidatinnen mit einem Reifezeugnis zugelassen, für das Masterstudium (zweite Stufe) ist ein Bachelorabschluss Zulassungsvoraussetzung.
- *Magisterstudium:* In diese Bildungsform werden Kandidaten und Kandidatinnen mit einem Reifezeugnis aufgenommen. Der Abschluss ist dem Masterabschluss gleichwertig.
- *Doktorandenstudium:* Aufgenommen werden Kandidaten und Kandidatinnen mit einem Master- oder Magisterabschluss (dritte Stufe).
- *Aufbaustudium:* Zulassungsvoraussetzung zu einem Aufbaustudium ist ein Bachelorabschluss. Dieses Studium erfolgt an einer Hochschule, einem Forschungsinstitut der Polnischen Akademie der Wissenschaften, einem Forschungsinstitut oder dem Medizinischen Zentrum und endet mit dem Nachweis der Aufbauqualifikation.
- *Direktstudium:* Eine Form des Hochschulstudiums, von dem mindestens 50 % des Programms in direktem Kontakt mit dem Hochschullehrenden und anderen Studierenden realisiert wird.
- *Fernstudium:* Eine andere Studienform als das Direktstudium, die durch den Akademischen Senat der jeweiligen Hochschule bestimmt wird.

Das Bachelorstudium dauert in der Regel drei Jahre, das Masterstudium zwei Jahre und das Doktorandenstudium vier Jahre (Modell 3+2+4). Das fünfjährige Magisterstudium wurde nur für sehr wenige Studiengänge aufrechterhalten. Aufgrund entsprechender Gesetze betrifft diese Regelung u. a. Studiengänge der Schauspielkunst, der Medizin und der Rechtswissenschaft, der Psychologie, Theologie und der Film- und Fernsehtechnik.

Einführung des Diploma Supplement: Der Diplomzusatz ist ein ergänzendes Dokument zu einem Hochschulabschluss und dient als Hilfe für die Anerkennung der Hochschulausbildung innerhalb des Europäischen Wissenschaftsraumes. Das Diploma Supplement setzt sich zusammen aus einer standardisierten Beschreibung der Art, des Niveaus, des Kontextes, Inhalts und des Status des absolvierten Studiengangs. Die Hochschulen in Polen sind verpflichtet, solche Dokumente seit Januar 2005 auszustellen (vgl. Verordnung des Hochschulministeriums MENiS z 23 lipca 2004).

Einführung eines Europäischen Leistungspunktesystems (ECTS): Damit soll die gegenseitige Anerkennung der Studien- und Prüfungsleistungen der Studierenden zwischen den Hochschulen gewährleistet werden. In den entsprechenden Modulbeschreibungen der Studiengänge ist für die Studierenden die jeweils geforderte Leistungserbringung festgesetzt, die sowohl die Präsenzzeit als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffs sowie den Prüfungsaufwand präzisieren soll.

Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR): Ein mit dem Qualifikationsrahmen arbeitendes Bildungssystem ist grundsätzlich studierendenorientiert. Die Planung und Beschreibung der Studiengänge an den Hochschulen beginnt formal mit der Bestimmung von Qualifikationserwartungen (was der/die Studierende nach dem Studienabschluss wissen, verstehen und können wird). Dazu werden Inhalte und Methoden zur Erlangung entsprechender Qualifikationen ausgewiesen (mit entsprechender Validierung). Mit diesem Qualifikationsrahmen wurden in Polen die Bildungserwartungen in drei Bereiche untergliedert – in Wissen, Können sowie personale und soziale Kompetenzen. Formal begann die Umsetzung entsprechender Studienprogramme auf der Grundlage des NQR im akademischen Jahr 2012/13.

Einführung von Programmen zur Erhöhung der Mobilität von Studierenden und Mitarbeitern/-innen: Eine besondere Bedeutung wurde auch der studentischen Mobilität beigemessen. Sie führt zu größerer Flexibilität und bietet somit die Möglichkeit Fächer zu belegen, die an der eigenen Hochschule nicht studiert werden können. Studentische Mobilität soll auch die Entwicklung kultureller Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten in den Fremdsprachen fördern helfen. Horizontale Mobilität bedeutet dabei das Studieren im Ausland auf gleichem Ausbildungsniveau. Mit der vertikalen Mobilität haben wir es zu tun, wenn Studierende die nächste Stufe ihrer Bildung an einer anderen Hochschule realisieren wollen als an der eigenen. Die populärste Form horizontaler Mobilität (das Interesse an dieser Form des Studiums wächst ständig) bilden Aus-

tauschprogramme wie ERASMUS, welches derzeit in ein breiteres Programm des sog. Lebenslangen Lernens eingegliedert ist. Unter diesem Dach wirken u. a. auch die Programme SOCRATES, LEONARDO DA VINCI und JEAN MANET.

Einführung von Maßnahmen zur Stärkung der finanziellen Autonomie der Hochschulen: Die meisten Aktivitäten des Europäischen Wissenschaftsraumes sind auf die Employability der potentiellen Hochschulabsolventen und -absolventinnen ausgerichtet. Die Leitidee, die Hochschulbildung den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes anzupassen, ist Gegenstand der meisten Ministerialverordnungen. Statistische Erhebungen zeigen jedoch deutlich: Zur Mehrheit der Arbeitslosen zählen Jugendliche und junge Erwachsene, auch wenn diese einen Hochschulabschluss besitzen.⁴

Deshalb ist es notwendig, das Ausbildungsangebot der Hochschulen erneut zu überdenken. Dabei geht es nicht allein um die unzureichende Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Es geht auch um den Auftrag und das Selbstverständnis der Hochschulen.

3. Umsetzung des Bologna Prozesses – empirische Beiträge

Mit der Einführung des Nationalen Qualifikationsrahmens schlossen größtenteils die Umstrukturierungen, die mit dem Bologna-Prozess einhergingen, ab. Ein Bericht der Stiftung der Polnischen Rektorenkonferenz aus dem Jahre 2013 (*Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach* / Benchmarking der Einführung des Nationalen Qualifikationsrahmens an polnischen Hochschulen) gibt einen Überblick und zeichnet eine kritische Bilanz dieser Strukturreformprozesse. Ergebnisse der Umstrukturierungen wurden bereits in entsprechenden Berichten aus den Jahren 2007, 2008 und 2012 veröffentlicht (vgl. Woźnicki 2007; Woźnicki 2008; Woźnicki 2012). Eingegangen wird hier auf den Bericht aus dem Jahre 2013 (vgl. Kraśniewski / Próchnicka 2013), der die wichtigsten Trends zusammenfasst und diskutiert:

Die Untersuchungen wurden in einer schwierigen Zeit der Reformmaßnahmen an den Hochschulen durchgeführt. Im Jahr 2012/2013 nahmen 46 Hochschulen, darunter 327 sog. Basiseinheiten (z. B. Fakultäten,

4 Vgl. detaillierte Angaben und Reflexionen über die Gründe der Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen in: *Młodzi w liczbach* pdf. – Załącznik nr 1 do Programu „Młodzi na rynku pracy“ sowie Szafraniec 2011.

Institute) teil, welche zumeist an Universitäten und Technischen Hochschulen angesiedelt waren. Die Analyse zielte u. a. ab auf die Überprüfung a) von Methoden der Koordinierung bei der Einführung des NQR, b) der Einbindung von Vertretern diverser Interessengruppen und c) des Grades der Zentralisierung und der technischen Ausstattung während der Einführung des NQR sowie d) auf eine allgemeine Beurteilung der Reform durch das akademische Personal (vgl. ebd., S. 19).

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass die befragten Hochschulleitungen eine deutlich positivere Einstellung zu den eingeführten Reformmaßnahmen besitzen als akademische Lehrkräfte (ebd., S. 30 f.). Während sich die Einstellung der Hochschulleitungen mit 79,2% eher positiv gestaltete, haben sich nur lediglich 45,6% der akademischen Lehrkräfte positiv zu den Reformen geäußert. Akademische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen äußerten sich mehr als doppelt so häufig negativ über die Reformmaßnahmen als Mitglieder der Hochschulleitung. Der Autor des Berichts folgert daraus, dass mit einer höheren Bewusstheit und Kenntnis der Ideen und Prinzipien der Reformen auch deren Akzeptanz wächst (ebd., S. 31). Probleme ergeben sich dem Bericht zufolge vor allem aus Schwierigkeiten, die Gesetze und Verordnungen des NQR zu verstehen sowie aus einem zu knapp bemessenen Zeitrahmen für die Umsetzung der Gesetzesvorgaben an den Hochschulen (ebd., S. 36). Die kritischen Meinungen aus den Fakultäten zielen allgemein auf das Konzept des NQR sowie auf dessen rechtliche und organisatorische Rahmung. Es wird darauf hingewiesen, dass die angezielten Veränderungen mehr als eine Unterordnung und Anpassung an die Gesetzesvorgaben und weniger als eine tiefe und mehrschichtige Veränderung der Bildungsprogramme und -prozesse verstanden wurden (ebd., S. 36). Von vielen Vertretern unterschiedlicher Interessengruppen wird die Einführung des NQR als eine oberflächliche, fassadenhafte und bürokratische Scheinmaßnahme verstanden, die zu keinerlei Umdenken oder tiefgreifenderen Veränderungen führt. Offen bleibt in dem Bericht die Frage nach den Gründen für diese Haltungen.

Eine andere Perspektive auf die Reform des Europäischen Hochschulwesens zeigt sich seitens der Studierenden. Sie werden an ihren Hochschulen unmittelbar mit den Konsequenzen der Veränderungen im Hochschulwesen konfrontiert. Im Folgenden wird Bezug auf Untersuchungsergebnisse von Studierenden genommen (vgl. Piorunek / Werner

2011, S. 17 ff.; Piorunek / Werner 2013, S. 63 ff.).⁵ Der für die Studierendenbefragung eigens entwickelte Fragebogen umfasste Fragen a) zur Studienpraxis (u. a. zur subjektbezogenen Einbindung der Studierenden in den Studienprozess und zu deren Gestaltungsmöglichkeiten im Studium), b) zum Arbeitsmarktbezug in Verbindung mit den Bildungs- und Berufsplänen der Befragten und c) zur gesellschaftlichen Resonanz auf Aufstiegsoptionen durch Bildung (Akzeptanz von Diplomen und Zertifikaten, Zugangswege zur Hochschulbildung etc.). Stichprobenartig befragt wurden 418 Studierende der letzten zwei Semester der Bachelor-Studiengänge an nichtöffentlichen Hochschulen (gebührenpflichtige Hochschulen) im Bereich Politikwissenschaft, Internationale Beziehungen, Kulturwissenschaften, Pädagogik und Soziologie. In den Befragungsergebnissen zeigen sich folgende Trends:

Die Studierenden der kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächer begründen die Aufnahme ihres Studiums meist mit den wachsenden Herausforderungen des Arbeitsmarktes und einer gewissen „Mode zum Studieren“, die auf die gestiegenen Bildungsaspirationen in der Gesellschaft zurückzuführen ist. Sie sind mit ihrem Studium generell zufrieden. Mit den Bologna-Reformen im europäischen Hochschulwesen hat dies jedoch nichts zu tun. Die Veränderungen werden von den Befragten kaum registriert und bleiben beschränkt auf die Wahrnehmung der nunmehr gestuften Studienstruktur ihres Studiums. In den Einschätzungen der Studierenden zeichnen sich folgende Schwerpunkte ab:

- Die Studieninhalte sind (Studierenden) zu theorie-lastig. Oftmals wiederholen sich die Inhalte und es gibt zu wenige Praktika.
- Hochschullehrende haben ein differenziertes Verhältnis zu den Studierenden und verwenden unterschiedliche Arbeitsformen; trotz eines eher liberalen Leitungsstils dominiert eine traditionell darbietende Lehrpraxis.
- Studierende kennen in der Regel die Studienordnung nicht.
- In der Selbstwahrnehmung geben ca. 30–40 % der befragten Studierenden an, selbst zu wenig aktiv am Studienprozess teilzunehmen. Jeder zehnte Befragte äußert, sich im Allgemeinen nicht im Studium engagieren zu wollen. Das Erreichen eines Abschlusses wird vorwiegend formal und pragmatisch betrachtet. Die Befragten bekunden kein Interesse an den durch den europäischen Hochschulraum geför-

5 Aus diesen Veröffentlichungen stammen auch die in den einzelnen Kapiteln gezogenen Schlussfolgerungen, die gewisse Trends wiedergeben, aber keineswegs aufgrund der zu kleinen Stichprobe als repräsentativ verstanden werden sollten.

dernten Programmen des internationalen Studierendenaustausches. Das Wort Mobilität hat in diesem Kontext für die Studierenden keinerlei Bedeutung. Bemühungen seitens der Hochschulen, studentische Mobilität zu fördern, nimmt nur jeder dritte Studierende wahr. Gründe dafür liegen aus Studierendensicht in den eigenen persönlichen Einschränkungen und einem mangelnden Interesse an dieser Studienform.

- Die Studienqualität an nichtöffentlichen Hochschulen unterscheidet sich grundsätzlich nicht von der an staatlichen, so dass, nach Meinung der Befragten, von einer Akzeptanz des Wettbewerbs auf dem Bildungsmarkt gesprochen werden kann. Der Staat verfügt somit im Hochschulbereich nicht mehr länger über das (Aus-)Bildungsmonopol.

Eines der Kernziele der Bologna-Reform ist die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung. Sie kann durch die Evaluierung des Studienerfolgs, der Studienbedingungen oder der inhaltlichen Aspekte des Bildungsprozesses (vgl. Pawlikowski 2006) beschrieben werden. Vorliegende Untersuchungen dazu kennzeichnen derzeit ein eher system- und lehrerzentriertes denn ein studierendenorientiertes „Bildungsklima“ an der Hochschule. Viele der Befragten beschwerten sich über wenig partnerschaftliche Beziehungen zu den Dozierenden, über Einschränkungen in ihren studentischen Aktivitäten, über fehlende Unterstützung und äußerten nur wenig Interesse an studentischen Projekten und Ideen. Nimmt man noch das Übermaß an Frontalunterricht (wie z. B. Vorlesungen) mit übermäßigen Theorieanteilen und veraltetem Wissen hinzu, zeichnet sich nach Meinung der Studierenden der Kulturwissenschaften kein positives Bild eines subjektbezogenen Studiums ab. Nach Einschätzungen der Studierenden bereiten diese Studiengänge weder zur Aufnahme konkreter Berufe noch auf die Bewältigung der Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt vor (vgl. Piorunek/Werner 2011; Piorunek/Werner 2013).⁶ Studierende, die Wert auf die Vertiefung ihres Wissens legen, waren der Meinung, ein solches Studium hindere sie daran selbstständig zu denken und sich aktiv und kreativ weiterzubilden. Durch den massiven Ausbau der Hochschulbildung wären zudem Menschen ins Hochschulsystem aufgenommen worden, die keinerlei Interesse an ihrer persönlichen Weiterentwicklung hätten und eher nur eine

6 Eine andere, in diesem Text nicht zu erörternde Frage bildet die Richtigkeit solcher Fragestellungen.

Scheinbildung genießen wollten. Offen bleibt, wie gut die Studierenden zu Studienbeginn über die Besonderheiten und die Anforderungen des von ihnen gewählten Studiengangs Bescheid wissen, inwieweit sie ihre Studienwahl in Abhängigkeit von den Beschäftigungsmöglichkeiten treffen oder sich darin vornehmlich von der Absicht tragen lassen, die eigenen soziokulturellen Kompetenzen zu entwickeln.

Im Bereich der Hochschulbildung gibt es inzwischen eine breite gesellschaftliche Debatte darüber, inwieweit ein Hochschulstudium direkt auf den Arbeitsmarkt (i.S. beruflicher Bildung) vorbereiten oder mehr eine breite humanistische Bildung ermöglichen sollte. Diese Debatte prägt u. a. die Frage nach der Entwicklung und Neugründung von Hochschulen, der Neukonzipierung von Studiengängen und der Prioritätensetzung hinsichtlich einer mehr direkten Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt oder aber eines eher geringen Arbeitsmarktbezugs (vgl. Kupczyk 2005). Es scheint, dass die Studierenden den „Marktwert“ ihres Studiengangs eher kritisch beurteilen und sich nach ihrem Bachelor-Abschluss für die Fortsetzung ihres Studiums entscheiden. Mit der Weiterführung ihres Studiums im Master versprechen sie sich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und eine höhere Akzeptanz des Masterabschlusses bei potentiellen Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen. Dabei zeigt sich die Ambivalenz studentischer Meinungen auch in dem Umstand, dass ein Viertel der Befragten ihre berufliche Beschäftigung neben dem Studium nicht aufgeben will. Für diese Gruppe bildet das Studium also weder den einzigen, noch einen ausreichenden Weg für die Arbeitsfindung.

Die Ambivalenz in den Einschätzungen der Befragten in den Kultur- und Geisteswissenschaften lässt sich auf zwei verschiedene Begründungslinien zurückführen. Die eine beruht auf einem gesellschaftlichen Egalitarismus, der sich in einem vereinfachten Zugang zum Studium ausdrückt, ohne die intellektuellen Fähigkeiten des Einzelnen zu berücksichtigen. Die andere entspringt einem Elitedenken, in dem der Hochschulzugang limitiert wird und nur den Besten offensteht. Mit großer Wahrscheinlichkeit kann angenommen werden, dass sich Studierende in den Kultur- und Geisteswissenschaften von Studierenden anderer Fachkulturen unterscheiden, die ein eher traditionelles und berufsfeldbezogenes Studium gewählt haben.

4. Die Lehrerausbildung in Polen

Bis 2006 gestaltete sich die Ausbildung von Lehrkräften in Polen differenziert. Es gab die Möglichkeit sowohl über ein Studium an einer Berufshochschule, über ein ergänzendes oder ein direktes Magisterstudium als auch über ein postgraduales pädagogisches Studium eine Berufsqualifizierung im Lehramt zu erhalten. Die Ausbildung zum Lehrer erfolgte an speziellen Einrichtungen wie Lehrerkollegs, Lehrerkollegs für Fremdsprachen, Lehrerinstituten, Lehrerinstituten für Vorschulerziehung bzw. Grundschulunterricht sowie Lehrerinstituten für Polytechnik.

Ungeachtet der Vielfalt der Ausbildungswege dominierten an den Schulen zahlenmäßig schon immer die Lehrkräfte mit einer Hochschulausbildung. 1992 bspw. hatten 58 % der beschäftigten Lehrerinnen und Lehrer einen Hochschulabschluss. Der Anteil dieser Gruppe nahm von Jahr zu Jahr stetig zu, betrug im Jahre 2000 bereits 84 % (vgl. Białeckı 2003) und erreichte 2009 mit 97 % ein Niveau im Spitzenfeld innerhalb Europas. Heute muss jede Lehrkraft, die an einer Schule in Polen arbeiten möchte, einen Hochschulabschluss mit pädagogischer Qualifikation nachweisen.

Vor dem Hintergrund der Bologna-Erklärung wurde mit der Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen (v. 13. Juni 2006) auch in der Lehrerbildung inzwischen von einem einphasigen, zusammenhängenden Hochschulstudium Abstand genommen und sich für einen gestuften, zweiphasigen Ausbildungsweg entschieden (vgl. Rozporządzenie MNiSW 2006). Mit der Verordnung wurden zugleich auch neue Standards für die Lehrerbildung durchgesetzt. Danach erfolgt die Ausbildung von Lehrkräften in einer ersten Phase, die zunächst mit dem „Lizenziat“ (Bachelor) abschließt und einer sich anschließenden zweiten Studienphase, die mit dem „Magister“ (Master) abgeschlossen wird. Diese Variante umfasst also ein Haupt- und ein Zusatzstudium, welches sowohl in nur einer Fachrichtung als auch in zwei Fachrichtungen absolviert werden kann (vgl. Osiński 2011). Das Lehramtsstudium muss folgende Bestandteile enthalten: eine *Fachausbildung* zur Vorbereitung auf das Unterrichten des ersten Schulfaches (Modul I), eine *pädagogische Ausbildung* zur Vorbereitung auf erzieherische und sozialpädagogische Aufgaben (Modul II), eine *(fach-)didaktische Ausbildung* (Modul III) sowie eine *fakultative Ausbildung* zur Vorbereitung auf das Unterrichten eines zweiten Faches (Modul IV) und eine *Ausbildung im Bereich der Sonderpädagogik* (Modul V). Für die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung sind insgesamt mindestens drei Semester vorgeschrieben. Modul V haben Studierende zu absolvieren, die später in Kindergärten

oder in Sonder- und Integrationsschulen unterrichten (vgl. Rozporządzenie MNiSW 2012).

Die in den Modulen der Lehrerbildung festgelegten Anforderungen enthalten eine präzise Beschreibung der Kompetenzen angehender Lehrkräfte. Dazu zählen:

- a) Fach- und fachdidaktische Kompetenzen
- b) Psychologische, diagnostische und erzieherische Kompetenzen zur Unterstützung der sozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, zur pädagogischen Diagnose und zur Evaluierung von Schülerleistungen
- c) Sonderpädagogisches Wissen zur Unterstützung der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen
- d) Soziale Kompetenzen, insbesondere zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Kommunikation sowie verbalen und nonverbalen Verhaltens in Ausbildungssituationen
- e) Evaluationskompetenzen zur Bewertung des eigenen Wissens- und Fähigkeitsniveaus sowie zur Einschätzung der Ergebnisse eigener Arbeit
- f) Kompetenzen in den Bereichen stimmliche Leistungsfähigkeit, Arbeitssicherheit und Arbeitshygiene
- g) Fremdsprachliche Kompetenzen im Einklang mit den vom Europarat bestätigten Standards hinsichtlich der Beherrschung mindestens einer Fremdsprache auf fortgeschrittenem Niveau
- h) Medienkompetenzen zur wirksamen Anwendung moderner Informationstechnologien im Lehrprozess.

In Polen ist jeder Lehramtsstudierende zur Absolvierung pädagogischer Praktika mit unterschiedlicher Zielsetzung und Funktion verpflichtet. Solche Praxisphasen werden mit unterschiedlicher Dauer in den Modulen II bis V absolviert zwecks:

- a) Vorbereitung auf pädagogisch-psychologischem Gebiet (Modul II) (30 Stunden)
- b) Vorbereitung auf fachdidaktischem Gebiet (Modul III) (120 Stunden)
- c) Vorbereitung auf das Unterrichten eines weiteren Faches (Modul IV) (60 Stunden)
- d) Vorbereitung auf dem Gebiet der Sonderpädagogik (Modul V) (120 Stunden) (vgl. Rozporządzenie MNiSW 2012).

Ziel des ersten Praktikumsteils (Modul II) ist die Herausbildung betreuerischer und erzieherischer Kompetenzen, welche in Schulhorten, aber auch in

lokalen und therapeutischen Schülerbetreuungscentren erworben werden sollen. Er dient auch der Vorbereitung auf die Arbeit mit Gruppen und der Diagnose individueller Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern. Erst danach kann ein fachdidaktisches Praktikum (Modul III) durchgeführt werden.

2013 erfolgte eine Neuregelung der Praktika entsprechend der Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen zu den Ausbildungsstandards für den Lehrerberuf (vgl. Rozporządzenie MNiSW 2012). Danach wird bspw. an der Humanistischen Fakultät der Universität Zielona Góra im Bachelorstudium das pädagogische Praktikum mit 30 Stunden an einer Grundschule im Rahmen der Vorbereitung auf den Hauptfachunterricht absolviert. Ähnlich ist es in der Masterphase, in der ein solches Praktikum im gleichen Umfang an einem Gymnasium und einer postgymnasialen Einrichtung erfolgt. In beiden Fällen absolvieren die Studierenden das Praktikum parallel zum Unterricht an der Hochschule. Im Rahmen der Praktika sollen sie vor allem ihre sozialpädagogisch-erzieherischen Kompetenzen vervollkommen, insbesondere in Hinsicht auf die Arbeit mit dem einzelnen Schüler und die Klassenführung. Das fachdidaktische Praktikum umfasst sowohl in der Bachelor- als auch in der Masterphase 120 Stunden. Im Bachelorstudium erfolgt das Praktikum an einer Grundschule, im Masterstudium an einem Gymnasium und einer postgymnasialen Lehrereinrichtung. Im Wesentlichen geht es darin um das Sammeln von pädagogischen und Unterrichtserfahrungen sowie die Anwendung des fachdidaktischen Wissens in der Praxis (vgl. Regulamin praktyk dydaktycznych na specjalizacji nauczycielskiej 2013). Das fachdidaktische Praktikum im Bachelor umfasst zwei Phasen: Hospitationen im Umfang von 30 Stunden semesterbegleitend im 4. Semester und eine kompakte 4-wöchige Praktikumsphase im Anschluss an das Semester (90 Stunden) im September. Im Master findet im 3. Semester parallel zu den Lehrveranstaltungen das Praktikum an einem Gymnasium statt (insgesamt 60 Hospitations- und Unterrichtsstunden). Daran schließt sich im 4. Semester ein 60-stündiges Praktikum an einem Gymnasium, einem Technikum oder an einer Berufsschule an.

Mit der bereits erwähnten Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen (vgl. Rozporządzenie MNiSW 2012) wurden die Inhalte und Rahmen der Lehrerausbildung sehr genau definiert und in der Folge damit auch die Modelle der theoretischen und praktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden an den polnischen Hochschulen vereinheitlicht. Anders als in den meisten europäischen Ländern wird die Lehramtsausbildung in Polen nach wie vor zentral gesteuert. Hochschulen, die ein Lehramtsstudium anbieten, sind verpflichtet, die vom Ministeri-

um vorgegebenen Programme und Inhalte umzusetzen. Begründet wird dies mit dem Ziel, ein Minimum an Ausbildungsanforderungen für die Lehramtsanwärter zu garantieren. Mittels dieser Verordnung werden staatlicherseits bestimmte Standards der Lehramtsausbildung wie allgemeine Anforderungen, Kompetenzbereiche sowie auch obligatorische Fächergruppen festgelegt, die damit verbundenen minimalen stundenmäßigen Programmanforderungen bestimmt und festgesetzt, welche Institutionen Lehrkräfte für die Schule ausbilden dürfen.

5. Kritische Überlegungen zur Lehrerausbildung in Polen

Die Umsetzung der Bologna-Reform erfolgt innerhalb der polnischen Lehrerbildung bereits seit mehreren Jahren. Erste praktische Erfahrungen und Einschätzungen dazu legen den Schluss nahe, dass weder im alten noch durch das neue System die seit Jahren existierenden Mängel der Lehrerbildung beseitigt werden konnten. Das Ministerium bestimmte über die Ziele, die Standards sowie über die Umfänge und den zeitlichen Rahmen für jede einzelne Phase und jeden Ausbildungstypus in der Lehrerbildung. Für die Bereiche Psychologie, Pädagogik und Fachdidaktik wurden konkrete Programminhalte vorgegeben. Auch wurden Studieninhalte aus anderen Fächern ausgewählt, die die Lehrerausbildung vervollständigen sollen, wie Stimm- und Sprechtraining, Bildungsrecht (einschließlich Organisation und Funktion des Bildungssystems), Sicherheit, Erste Hilfe, Ethik des Lehrberufs, Sprachkultur, regionale Geschichte und Kultur und Kunst.

Von allen in den letzten zwei Jahrzehnten in der Lehrerausbildung eingeführten Änderungen rief die Einführung eines Zwei-Fach-Lehramtsstudiums die meisten Zweifel und Kritiken hervor. Die erste Studienphase (Bachelor bzw. Lizenziat) erwies sich als zeitlich zu begrenzt für die Umsetzung der vom Ministerium geforderten Standards (vgl. Osiński 2011). Die Rücknahme dieser ministeriellen Forderung im Jahr 2012 erscheint von daher folgerichtig. Seither ist die Wahl eines zweiten Faches (wieder) fakultativ.

Auf der Welle der Kritik an den im polnischen Lehrerbildungssystem in Kraft getretenen Änderungen unterstreicht Włoch, dass in der Ausbildung von Lehrkräften nach wie vor vorwiegend unnützes Wissen vermittelt würde, das zudem nur schubladenartig gespeichert wird. Auch mangle es im neuen System an einer Verbindung von Theorie und Praxis. Im Laufe des Ausbildungsprozesses werden insbesondere erzieherische

und kommunikative Kompetenzen als auch das Reflexionsvermögen der Studierenden nur unzureichend entwickelt (vgl. Włoch 2005). Laut Włoch hätten viele junge Lehrkräfte – wozu sie sich oft selbst bekennen – große Schwierigkeiten, sich an der Schule zurechtzufinden und mit den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren. Häufig verfügten sie nicht einmal über die Grundlagen theoretischen und praktischen Wissens zur Erziehung. Diese unzureichende Vorbereitung der Absolventinnen und Absolventen auf die unterrichtliche und erzieherische Arbeit in der Schule stellt somit ein grundlegendes Problem dar. Daneben werden auch die Verortung, der Umfang und die Qualität der Praktika im Studium kritisiert. Pädagogische Praktika sollten integraler Bestandteil einer jeden Berufsausbildung sein und daher die Lehrerausbildungsprogramme ergänzen und auf natürliche Weise mit der schulischen Wirklichkeit verbinden (vgl. Osiński 2011). Daher wird die Forderung laut, jedes Praktikum curricular zu integrieren und den Praxisphasen eine Reihe von Lehrveranstaltungen in Psychologie, Pädagogik und Fachdidaktik voranzustellen. In den Studienprogrammen vieler lehrerbildenden Hochschulen in Polen ist dies jedoch bei weitem nicht die Regel.

Dem neuen Modell der Lehrerausbildung in Polen wird darüber hinaus vorgeworfen, das Verhältnis zwischen fachlichen und erziehungswissenschaftlichen (berufsfeldbezogenen) Ausbildungsanteilen zu verzerren. Dies gilt insbesondere für die erste Ausbildungsphase, dem Lizenziat (Bachelorphase). Deshalb wird immer häufiger über polyvalente Ausbildungsmodelle und eine Verlagerung der Fachausbildung in die erste Studienphase (Lizenziat) nachgedacht. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung soll in Kombination mit einer Spezialfachausbildung in die zweite Studientappe (Masterphase) verlagert werden. Diesem Modell entsprechend würde der Absolvent nach Beendigung des ersten Studienabschnitts ein Diplom in der gewählten Fachrichtung erhalten und nach Beendigung des zweiten Studienabschnitts den Berufstitel eines Magisters in der Fachrichtung Pädagogik erlangen (vgl. Osiński 2011).

Erste empirische Befunde zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Lehrerbildung zeigen, dass die Vorbereitung auf den Lehrerberuf die in den staatlichen Verordnungen festgelegten Standards in der Praxis oft nicht erfüllt. Die vom Institut für Öffentlichkeitsfragen von Lehrkräften und Schuldirektoren gesammelten Informationen haben gezeigt, dass die Hochschulen die praktische Ausbildung nicht gut organisieren und die befragten Lehrkräfte ihre fachdidaktische, die pädagogisch-psychologische Ausbildung als auch die berufspraktische Vorbereitung als unzureichend einschätzen (vgl. Wiłkomirska 2005). Junge Lehrerinnen und

Lehrer hätten u. a. Schwierigkeiten, die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler zu erkennen und ihre (An-)Forderungen an den Einzelnen anzupassen, Erziehungsprozesse richtig zu planen, umzusetzen und zu kontrollieren oder auch mit den Eltern zusammenzuarbeiten.

Die befragten Schulleitungen sehen die Ursachen dafür in einer fehlenden Selektion von Lehramtsanwärtern, dem sehr unterschiedlichen Niveau der Lehramtsausbildung an den einzelnen Hochschulen, sowie einem schlechten Aufbau der Studienprogramme (ebd.). Sie verweisen auf die Notwendigkeit, die Lehrerbildung in vielen Bereichen zu reformieren: Danach soll die Ausbildungsqualität erhöht und dazu die Lehrerausbildung über Qualitätsprüfungsverfahren (Akkreditierungen) ausschließlich an großen, ausgewiesenen Hochschulen und nicht an so vielen verschiedenen Einrichtungen erfolgen. In der Ausbildung soll größeres Gewicht auf Bereiche der pädagogischen Kultur, der Persönlichkeitsentwicklung, auf die Entwicklung von Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit, von Kompetenzen zur Bewältigung erzieherischer und didaktischer Herausforderungen wie auch auf Entscheidungsfreudigkeit und Verantwortungsbewusstsein gelegt werden. Die teils sehr heterogenen Ausbildungskonzepte sollen stärker ‚vereinheitlicht‘, Praxisphasen im Studium erweitert, curricular besser in die fachliche und pädagogische Ausbildung integriert und stärker auch schultypbezogen ausgerichtet werden. Gefordert wird schließlich auch eine funktionalere Eignungsabklärung für Lehramtsanwärter.

Um in Polen als Lehrer oder Lehrerin arbeiten zu können, sind weder ein spezielles Zertifikat noch ein (Staats-)Examen erforderlich. Es genügt das Diplom zum Abschluss eines entsprechenden Hochschulstudiums und damit das Lizenziat (Bachelorabschluss) oder der Magister (Masterabschluss). So ist bereits ein dreijähriges Studium für eine Lehrtätigkeit an Schulen ausreichend. Aktuell übersteigt die Zahl der Hochschulabsolventen und -absolventinnen mit einer formalen Qualifikation zum Unterrichten (Lehrbefähigung) bei weitem den Bedarf an Lehrkräften. Insbesondere für Lehramtsabsolventen und -absolventinnen mit (nur) einem Lizenziatsabschluss haben sich, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund sinkender Schülerzahlen und einer insgesamt überalterten Lehrerschaft, die Einstellungschancen deutlich verschlechtert. Gegenwärtig gibt es in Polen ca. 660 Tsd. im Berufsleben stehende Lehrer. Das sind mehr als zehn Prozent aller Lehrkräfte in Europa. Im europäischen Vergleich haben polnische Lehrer mit wöchentlich 18 Unterrichtsstunden eines der niedrigsten Lehrdeputate.

Im Rahmen der 1999 begonnenen Bildungsreformen wurde ein System der beruflichen Qualifizierung und des beruflichen Aufstiegs für

Lehrkräfte an Schulen eingeführt. Damit sollten Anreize dafür geschaffen werden, dass Lehrkräfte auch nach ihrer Hochschulausbildung weiter „in sich selbst“ investieren und berufsbegleitend ihre Professionalität erhöhen. Es gibt vier, auch vergütungsrechtlich verschiedene Qualifikationsstufen, vom „Lehreranfänger“ (nauczyciel stażysta) bis zur Stufe des „Diplomlehrers“ (nauczyciel dyplomowany) (vgl. Rozporządzenie MEN 2013). Inzwischen wird dieses Beförderungs- und Gehaltssystem immer häufiger kritisiert, weil die oberste Beförderungsstufe relativ früh im Berufsleben erreicht wird und es danach kaum mehr (finanzielle) Anreize für eine Investition in die eigene berufliche Weiterentwicklung gibt.

In der Lehrerbildung scheint sich insbesondere der erziehungswissenschaftliche Ausbildungsanteil den Reformen am stärksten zu widersetzen. Die Autonomie der Hochschulen, die Freiheit wissenschaftlichen Denkens und der akademischen Lehre hat in gewisser Weise zu einer Isolierung der Hochschulen von der sie umgebenden, sich dynamisch verändernden Lebenswelt und zu einer Kluft zwischen theoretischer Hochschulausbildung und schulischer Praxis geführt.

Abschließend sei betont, dass eine wesentliche Voraussetzung für eine qualitativ gute Lehrerbildung in Polen die Aufstockung der finanziellen Mittel darstellt. Darüber hinaus sollte die Rückkehr an jene Übungsschulen erwogen werden, die sich in der Vergangenheit bewährt haben und an denen sowohl fachliche als auch berufliche Fähigkeiten erworben werden konnten.

6. Polemik, kritische Stimmen

Im Prozess der Implementierung der Reformen in das Hochschulsystem mangelte es zu keiner Zeit an kritischen Stimmen und Zweifeln an deren Zweckmäßigkeit. Nachstehend skizzierte Kontroversen dazu besitzen sowohl einen universellen als auch einen selektiven Charakter und beziehen sich auf das gesamte polnische Hochschulsystem, die Lehrerausbildung eingeschlossen.

„Der Bologna-Prozess führte zu einer Spaltung von Lehre und Forschung. Er verursachte eine Explosion auf dem Bildungsmarkt und kommerzialisierte und privatisierte in diesem Zuge auch die Hochschulbildung“ (Kwieciński 2006, S. 42 f.). Auch Arbeitslosigkeit und demografische Entwicklungen haben dazu beigetragen, dass immer mehr Jugendliche nach Schulabschluss ein Hochschulstudium aufnehmen. Junge Polen studieren, obwohl sie die Meinung vertreten, dass ein Diplom keine Garantie für einen Arbeitsplatz darstellt (vgl. Sendrowicz 2014). Angesichts

des Überangebots an Hochschulen konkurrieren viele Hochschulen um die Studienbewerber, offerieren interessante Studienangebote, ohne diese auf den regionalen Arbeitsmarkt abzustimmen und nehmen ohne Eignungsfeststellung jeden auf, der ein Reifezeugnis vorlegt. In der Folge sind auch Mehrfachimmatrikulationen keine Seltenheit, werden gar mehrere Studiengänge parallel studiert, während gleichzeitig noch einer Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt nachgegangen wird.

Aufgrund mangelnder Vergleichsdaten gibt es praktisch keine Möglichkeit, aktuelle Ausbildungsmodelle, die in der Folge des Bologna-Prozesses entstanden sind, mit dem früheren Ausbildungssystem solide zu vergleichen. Ob sich die Einführung des neuen Systems, die eine enorm große Anstrengung darstellte, überhaupt gelohnt hat, ist dadurch schwer festzustellen. Es ist nicht auszuschließen, dass die Verhältnisse an den Hochschulen nur scheinbar verändert wurden und die Neustrukturierung des Systems nur dokumentarischen Charakter besitzt, aber in Wirklichkeit an den Hochschulen nicht umgesetzt wurde.

Der Report der Firma Ernst & Young und in Teilen auch der Bericht der Rektorenkonferenz üben u. a. Kritik an der zu großen Zahl an Hochschulen in Polen und daran, dass statusniedrige Hochschulen keine volle Berechtigung zur Verleihung akademischer Grade besitzen. Hinzu kommt die staatliche Unterfinanzierung von Forschung und Lehre, was in der Konsequenz bereits zu einem Rückgang der Studierendenzahlen geführt hat. Auch haben die Reformentwicklungen bisher zu keiner direkten Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für die Studierenden geführt (vgl. Malec 2011).

Ein wichtiger Schritt zur Erhöhung und Sicherung der Studienqualität und zur besseren Passung des Ausbildungsangebots der Hochschulen zu den Bedarfen des Arbeitsmarkts ist die Erforschung der Berufsbiografien der Hochschulabsolventen. Ein solches Monitoring der Berufskarrieren wurde inzwischen vom Gesetzgeber verpflichtend geregelt. Für die Umsetzung jedoch, so Bartel und Góralczyk-Modzelewska (2012), fehlen u. a. ausgearbeitete Vergleichsstandards, Regelungen zum Umgang mit den erhobenen Daten wie auch Anreizsysteme für eine Beteiligung der Absolventen an solchen Befragungen. Daneben sollen auch Beschäftigungsanalysen bei Hochschulabsolventen und -absolventinnen und Untersuchungen zu ihren Kompetenzen im Arbeitsprozess stärker genutzt werden, Studiengänge weiter zu entwickeln, besser zu konzipieren und Studienprogramme nachhaltiger zu evaluieren. Dies wird u. a. zur Qualitätserhöhung von Studienprogrammen führen. Derzeit wird an einem entsprechenden gesamtnationalen Erfassungssystem gearbeitet.

Literatur

- Białecki, I. (2003): Dostępność kształcenia na poziomie wyższym w Polsce. In: Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz, 2003, Nr. 2. Konferencje i seminaria. Raport o szkolnictwie wyższym Diagnoza stanu i strategia rozwoju.
- Castells, M. (2007): Społeczeństwo sieci. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2009): Koniec tysiąclecia. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guichard, J./Huteau, M. (2005): Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2011): Próba odczytania strategii procesu zmian w szkolnictwie wyższym (przeprowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu). In: Kostkiewicz, J./Domagała-Kręcioch, A./Szymański, M. J. (Hrsg.): Szkoła wyższa w toku zmiany. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kraśniewki, A. (2006): Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?. PDF.
- Kraśniewski, A. / Próchnicka, M. (2013): Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Kupczyk, T. (Hrsg.) (2005): Prognozy rynku pracy i zapotrzebowania na kwalifikacje. Wrocław: Politechnika Wrocławska-Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Kwieciński, Z. (2006): Dryfować i łudzić. Polska „strategia edukacyjna”. In: Nauka 2006, Nr. 1.
- Malec, E. (2011): Jak nie należy reformować szkolnictwa wyższego – krytyczny rozbiór ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw AD2011. In: Kostkiewicz, J./Domagała-Kręcioch, A./Szymański, M. J. (Hrsg.): Szkoła wyższa w toku zmiany. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011. Kraków: Impuls.
- Osiński, Z. (2011): Czy studia dla nauczycieli powinny być dwustopniowe? Materiał opublikowany w repozytorium Centrum Otwartej Nauki. PDF.
- Pawlikowski, J.M. (2006): Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego. Warszawa: Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. PDF.

- Piorunek, M. / Werner, I. (2011): Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Selektywne opinie i plany studentów studiów humanistycznych. In: *Ruch Pedagogiczny*, 2011, Nr. 3–4.
- Piorunek, M. / Werner, I. (2013): Praktyka studiowania w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Perspektywa studentów kierunków humanistycznych. In: *Ruch Pedagogiczny*, 2013, Nr. 1.
- Regulamin praktyk dydaktycznych na specjalizacji nauczycielskiej z dnia 12.02.2013 / Durchführungsordnung für pädagogische Praktika bei der Lehrerausbildung vom 12.02.2013. PDF.
- Różnowski, B. (2009): Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rozporządzenie MEN z dnia 01.03.2013 r.w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli – Verordnung des Ministeriums für Volksbildung vom 01.03.2013 zur Erlangung beruflicher Beförderungsstufen durch Lehrer, poz. 393.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Rozporządzenie MNiSW) vom 13.06.2006. w sprawie nazw kierunków studiów. Warszawa: Dz.U. RP 2006, Nr. 121, Pos. 838. PDF.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Rozporządzenie MNiSW) vom 17.01.2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela Warszawa: Dz. U. RP 2012. PDF.
- Sendrowicz, B. (2014): Na co komu dyplom. In: *Gazeta Wyborcza* vom 12.01.2014.
- Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010 (2011). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Włoch, S. (2005): W poszukiwaniu innowacyjnego systemu kształcenia nauczycieli. In: Andrzejak, Z. / Kacprzak, L. / Pająk, K. (Hrsg.): *Polski system edukacyjny po reformie 1999 r. Stan, perspektywy, zagrożenia*, T.2, Warszawa: URL: <http://www.z1.edu.pl/ks/2/> [Zugriff: 20.06.2016].
- Wiłkomirska, A. (2005): *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Woźnicki, J. (Hrsg.) (2007): *Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Woźnicki, J. (Hrsg.) (2008): *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Woźnicki, J. (Hrsg.) (2012): *Benchmarking szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

Helena Grecmanová / Miroslav Dopita / Jana Kantorová / Jitka Skopalová

Die Entwicklung des Hochschulwesens am Beispiel der Tschechischen Republik

1. Überblick über die Hochschulbildung in der Tschechischen Republik unter besonderer Berücksichtigung der Bologna-Erklärung¹

Veränderungen, die mit dem Bologna-Prozess in Zusammenhang gebracht werden, sind in Europa nicht so neu, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Wie der britische Historiker Peter Burke (2000) darlegte, reichen ihre Wurzeln bis ins Mittelalter zurück und betreffen u. a. Standardisierungen von Lehrplänen, Lehrinhalten oder auch die Organisation von Bibliotheken. In der Folge konnten dadurch bspw. Probleme der Mobilität von Studierenden zwischen den Universitäten verringert werden. Die Tschechische Republik hat sich frühzeitig, noch vor Unter-

1 Dieser Beitrag ist entstanden im Rahmen des Projektes Nr. P407/11/0696 (Die Wahrnehmung des Organisationsklimas der pädagogischen Fakultäten durch akademische Mitarbeiter) dank der Unterstützung der tschechischen Agentur (Grantová agentura České republiky), die finanzielle Zuschüsse gewährt hat.

zeichnung der Bologna-Deklaration (Juni 1999), der so genannten Sorbonne-Deklaration über die Harmonisierung des Ausbaus eines Europäischen Hochschulsystems den Reformmaßnahmen an den europäischen Hochschulen angeschlossen. In Reaktion auf die Bologna-Erklärung nahmen viele tschechische Hochschulen zunächst eine eher abwartende Haltung ein. Reformbefürworter wie der Soziologe P. Matějů indes argumentierten aus ökonomischer Perspektive für den Anschluss des tschechischen Hochschulwesens an die entwickelten europäischen Länder, um damit das Wirtschaftswachstum und die Konkurrenzfähigkeit der tschechischen Betriebe zu befördern (vgl. Mareš 2013).

Das bildungspolitische Bekenntnis zum Bologna-Prozess findet sich wieder in (ministeriellen) Dokumenten wie: *Strategie der Entwicklung der tertiären Bildung in den Jahren 2000–2005* (MŠMT 2000) und *Das nationale Programm zur Entwicklung der Bildung* (Kotásek 2001). Mit der Novelle des Hochschulgesetzes (v. April 2001) wurden die bis dahin üblichen vier- bis fünfjährigen Magisterstudiengänge in gestufte Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt. Eine Konzeption zur Reform des tschechischen Hochschulwesens wurde erst im Jahre 2004 ausgearbeitet, zu einer Zeit, als an vielen Hochschulen das gestufte Studium bereits eingeführt worden war (MŠMT 2004). Die Neuerungen dieser Konzeption wurden jedoch nicht entsprechend in der Legislative verankert. Die beginnende Umsetzung des Bologna-Prozesses entfachte weitere Diskussionen, die die Verwirklichung der Vision, so wie sie erneut in der Budapest-Wien-Erklärung aufgenommen wurde, vorantrieben. Es sollte ein attraktiver, international konkurrenzfähiger europäischer Raum der Hochschulbildung geschaffen werden. Auf einer Konferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve am 28./29. April 2009 wurde über den Fortgang des Bologna-Prozesses nach 2010 beraten. Die Diskussion der Bildungsminister konzentrierte sich dabei vor allem auf Möglichkeiten der Spitzenförderung in allen Aufgabenbereichen der Hochschulen, seien es die Lehre, die Forschung, die Entwicklung bzw. Innovation, Dienstleistungen für die Regionalentwicklung oder die Unterstützung von lebenslanger Bildung. Im Zusammenhang damit steht die Ausweitung der Ziele einzelner Hochschulen, bspw. hinsichtlich eines gerechten Zugangs zum Studium oder Fragen lebenslangen Lernens, der Beschäftigungspotenziale der Absolventinnen und Absolventen, einer stärkeren Verzahnung von Bildung, Forschung, Entwicklung und Innovation sowie Mobilität und Offenheit Europas gegenüber anderen Kontinenten (MŠMT 2009, S. 19).

Die tschechischen Hochschulen haben sich bislang in diesem Reformprozess unterschiedlich profiliert. Einige haben das Potenzial zu interna-

tional anerkannten universitären Forschungszentren mit einem breiten Fächerspektrum zu werden (Exzellenzzentren). Andere konzentrieren sich auf konkrete Forschungsfelder, stellen ihre Tätigkeit in den Dienst der Regionalentwicklung oder sehen ihre Aufgabe hauptsächlich in der Lehre. Die Ausrichtung der einzelnen Hochschulen findet Ausdruck in der Zusammensetzung verschiedener Organe, in ihrer Leitung, den Beschäftigungsmöglichkeiten ihrer Absolventinnen und Absolventen und nicht zuletzt in der Finanzierung.

Das Zentrum für Bildungspolitik der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität in Prag (SVP PedF UK)² hat in einer Studie (vgl. Koucký / Bartušek 2012) Profile von 26 tschechischen staatlichen Hochschulen und ihrer 138 Fakultäten erstellt und miteinander verglichen. Dem ersten Vergleich wurden Angaben aus den Jahren 2008 und 2009, dem zweiten Vergleich Angaben aus den Jahren 2010 und 2011 zugrunde gelegt. Der indikatorengestützte Vergleich untersucht sechs Bereiche: das Studium, die Forschung bzw. Kunst, die Internationalität, die Regionalität, das Unternehmertum und die lebenslange Bildung. Das o.g. Zentrum für Bildungspolitik hat in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für die Erforschung des Hochschulstudiums und mit ministerieller Unterstützung das *Internetportal Hochschulstudium* weltweit eingerichtet, das seit 2012 für ein regelmäßiges Monitoring der Entwicklungen in der Hochschulpolitik, an einzelnen Hochschulen im Ausland sowie für Hochschulsysteme verwendet wird (Vysoké školství ve světě 2012–2015). Die bisherigen Befunde deuten an, dass der Bologna-Prozess, trotz aller Unzulänglichkeiten (vgl. Coufalová / Mainz / Novotná u. a. 2014), in seinen Grundzügen als nützlich beurteilt werden kann. So wurden im tschechischen Hochschulwesen bspw. folgende Punkte besonders akzentuiert:

- Schaffung einer verständlichen und vergleichbaren Stufung der Hochschulbildung und Einführung eines einheitlichen Kreditpunktesystems (ECTS)
- Beförderung der Mobilität von Studientierenden und Hochschullehrkräften und der Zusammenarbeit von Hochschulen, einschließlich gemeinsamer Projekte
- gemeinsame Maßnahmen zur Qualitätssicherung des Studiums.

2 Das Zentrum für Bildungspolitik der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag erhebt, analysiert und veröffentlicht Angaben über die Beschäftigungschancen der Absolventen aller tschechischen Hochschulen und ihrer Fakultäten seit 2002 bis dato. Es beteiligt sich auch an bedeutenden internationalen Forschungsprojekten über die Arbeitsmarktchancen von Absolventen und arbeitet mit einer Reihe ähnlich orientierter Forschungsstätten in europäischen Ländern zusammen.

Es gibt allerdings auch kritische Stimmen aus den Reihen der Akademiker/-innen und der Studierenden, die zu einer dringlichen Analyse der Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf den tertiären Bildungsbereich auffordern (vgl. Liessmann 2006; Keller / Tvrđý 2008 u. a.).

1.1 Ziele und Erwartungen der Hochschulbildung in der Tschechischen Republik

Die Frage der Qualitätssicherung in der Hochschulbildung gehört seit Beginn des Bologna-Prozesses zu den bedeutendsten Herausforderungen. In der Tschechischen Republik ist das wichtigste Organ dafür die *Akkreditierungskommission*. Sie prüft sowohl Anträge für die Akkreditierung von Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengängen als auch für die Eröffnung neuer Studiengänge. Daneben führt diese Kommission Habilitations- und Berufungsverfahren durch, beurteilt die Hochschulen, die Mobilität ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren Publikationstätigkeit, die Erfolgsquote bei der Einwerbung von in- und ausländischen Forschungsprojekten, die Qualität von Abschlussarbeiten der Absolventinnen und Absolventen usw. Die Akkreditierungskommission arbeitet mit Hochschulvertretern wie der Tschechischen Rektorenkonferenz und dem Hochschulrat, einschließlich dessen Studentischer Kammer, zusammen. Mit dem Ziel, Qualität, Transparenz und Konkurrenzfähigkeit der Institutionen der tertiären sowie der höheren Fachausbildung zu erhöhen, wurde von 2010 bis 2014 das Projekt *Qualität* realisiert. Das Projekt erarbeitete einen Entwurf zur Implementierung eines Qualitätsbewertungssystems innerhalb der tertiären Bildung, der Forschung und der Entwicklung in der Tschechischen Republik. In einem Teilprojekt wurde ein methodologischer Leitfaden für die interne und externe Qualitätsbewertung in allen Bereichen der tertiären Bildung und der höheren Fachausbildung entworfen, der bislang nicht zur Verfügung stand. Damit trug das Projekt entscheidend zur Verbesserung der gegenwärtigen Akkreditierungsverfahren bei.

In letzter Zeit sind häufiger Studien erschienen, die Niveau und Qualität des Hochschulstudiums weltweit miteinander vergleichen. Die Ergebnisse solcher Erhebungen können jedoch nicht widerspruchsfrei übernommen werden, weil sie eine Reihe zu recht kritischer Mängel aufweisen (vgl. Koucký / Bartušek 2012). Die Fakultäten der Hochschulen werden darin in zehn Gruppen unterteilt (u. a. in philosophische, soziale und theologische, in pädagogische und sportwissenschaftliche, in medizinische, in technische usw.), miteinander verglichen und beurteilt. Aber gerade an Profildbildungsprozessen der Einzelhochschule wird deutlich,

dass keine Hochschule überdurchschnittliche Ergebnisse in allen ihren Aufgabenbereichen erreichen kann. „Jede ihrer Funktionen besitzt nämlich eine spezifisch definierte Qualität, verlangt nach unterschiedlichen Ausprägungen und einer eigenen Kultur und bildet unterschiedliche Milieus mit besonderen Beziehungs- und Bindungsnetzen aus“ (Koucký / Bartušek 2012, S. 2). Obwohl Hochschulen (auch nach innen) durchaus breit aufgestellt sind, werden sie von Systemen der Qualitätsbewertung und in bestimmtem Maße auch durch Finanzierungsaufgaben unter Druck gesetzt, alle Tätigkeitsbereiche zu entwickeln.

Auch wenn der Bologna-Prozess im Bereich der tertiären Bildung Bewegung in die Aktivitäten von Studierenden, Akademikern und Politikern in ganz Europa gebracht hat, muss die Einbindung einzelner Staaten weiterhin als ein freiwilliger Akt verstanden werden. Dazu hat sich auch der Sprecher der Europäischen Kommission für allgemeine und berufliche Bildung sowie Sport, John MacDonal, geäußert: „der Bologna-Prozess ist bloß eine Reform von Curricula, aber manche Staaten haben sich entschlossen die Impulse des Bologna-Prozesses gleichzeitig zur Initiierung weiterer Veränderungen in der Finanzierung und der Administration zu nutzen“ (Phillips 2008). 2012 haben Hochschullehrkräfte und Studierende der Tschechischen Republik angesichts einer neuen Hochschulgesetzesvorlage eine Demonstration für die Freiheit der Universitäten veranstaltet. Mit ihr wurden vor allem die Einführung von Studiengebühren und die Zusammensetzung von Verwaltungsräten der Hochschulen kritisiert – Aspekte des Bologna-Prozesses spielten dagegen kaum eine Rolle.

1.2 Beschreibung des Systems der Hochschulbildung in der Tschechischen Republik

Das Hochschulwesen in der Tschechischen Republik hat eine mehr als sechshundertjährige Tradition. Bereits im Jahre 1348 wurde in Prag die heutige Karls-Universität gegründet, die älteste akademische Institution in Mitteleuropa. Mit den politischen und ökonomischen Veränderungen nach 1989 ist zugleich ein grundlegender Wandel des tschechischen Hochschulwesens eingeleitet worden. Schul- und Hochschulwesen haben zunächst einen Depolitisierungsprozess durchlaufen. Nach der „samtenen Revolution“ im November 1989 mussten Hochschulen beginnen, sich mit zahlreichen neuen Anforderungen auseinanderzusetzen. So erfuhren sie ein radikales Interesse der Studierenden an neuen akademischen Freiheiten und ihrem Hochschulstudium, das bislang durch eine autoritäre Lehre, gepaart mit einem hohen Anteil an frontalen Unterrichtsmethoden und wenig Raum

für Selbststudium geprägt war. Auch wurden die Hochschulen mit neuen Anforderungen an die Sprach- und Medienkompetenz konfrontiert. Internationalisierungsprozesse intensivierten die bis dahin eingeschränkte Zusammenarbeit und den Wissensaustausch zwischen Hochschullehrenden und Studierenden verschiedener Länder. Gleichzeitig aber wurden auch die Budgets der Hochschulen sowie der Mittelzufluss für Wissenschaft und Forschung zu Lasten der Bildung reduziert. Nicht zuletzt wurden die Autonomie und andere traditionelle Werte und Freiheiten, die zu den Grundpfeilern europäischer Universitäten gehören, eingeschränkt (vgl. Dopita 2013; Grecmanová 2013; Grecmanová / Dopita 2013).

In Tschechien ist die Zahl der Hochschulen und Hochschulabsolventinnen und -absolventen deutlich gestiegen – auf Kosten der Studienqualität (Jařab 2012). Von Seiten der Politik wurden Stimmen laut, die eine strengere Kontrolle von Universitäten verlangen. Dabei geht es vor allem um die Qualität der Bildung. Im Jahre 1990 wirkten auf dem Gebiet der Tschechischen Republik 23 öffentliche Hochschulen, darunter fünf selbstständige Pädagogische Fakultäten und vier staatliche Militärhochschulen. Auf dem Gebiet der Slowakei gab es zu dieser Zeit 13 öffentliche Hochschulen. Heute existieren auf dem Gebiet der Tschechischen Republik zwei staatliche Hochschulen, die Polizeiakademie in Prag, die dem Ministerium des Inneren, und die Universität der Verteidigung, die dem Verteidigungsministerium untersteht. Ferner gibt es in Tschechien 26 öffentliche Hochschulen, von denen 24 Universitäten sind. Von den existierenden 44 privaten Hochschulen haben nur drei den Universitätsstatus. Damit ist seit 1990 die Zahl der Hochschulen um das 2,6-Fache gestiegen. An 141 Fakultäten studierten im Jahr 2012/2013 insgesamt 341.599 Studierende (ČSÚ 2014). An allen tschechischen Hochschulen werden ausschließlich staatliche Abschlussprüfungen abgenommen.

Bis zum Jahre 2001 wurden in der Tschechischen Republik vor allem eigenständige, vier- bis sechsjährige Magisterstudiengänge realisiert. Nach 2001 wurden diese Studiengänge in ein dreijähriges Bachelorstudium und ein anschließendes, meist zweijähriges Masterstudium überführt. Das Studienprogramm für Doktorandinnen und Doktoranden erstreckt sich seit seiner Einführung auf drei bis vier Jahre. Einige Bereiche, z. B. Medizin, haben jedoch ihre „langen“ eigenständigen vier- bis sechsjährigen Studienprogramme beibehalten, ohne eine vorangestellte Bachelor-Stufe. Bachelor- und Masterstudiengänge schließen mit einer staatlichen Abschlussprüfung ab, die in der Regel die Disputation der Bachelor- bzw. einer Diplomarbeit (im Masterstudium) beinhaltet. An

den medizinischen und tierärztlichen Fakultäten wird das Studium mit einem staatlichen Rigorosum abgeschlossen.

In der Tschechischen Republik ist es gegenwärtig möglich, 547 Studienprogramme zu studieren. Im akademischen Jahr 2014/2015 waren insgesamt 9.308 Studienfächer in allen Studienformen, davon 27,1 % (2.524) als Bachelor-, 35,5 % (3.299) als anschließende Master- und 37,4 % (3.485) als Promotionsstudiengänge akkreditiert. Im Bereich der Lehrerbildung waren 675 Studienfächer akkreditiert (MŠMT 2015). Das Hochschulstudium in der Tschechischen Republik weist drei Formen auf: das Präsenzstudium, das Fernstudium und ein kombiniertes Studium. Dies entspricht etwa den deutschen Studienformen Präsenzstudium in Vollzeit, dem Fernstudium und dem Teilzeitstudium.

Die internationale Zusammenarbeit im Hochschulwesen vollzieht sich auf der Basis internationaler Verträge und von Mitgliedschaften in internationalen Organisationen. Das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport hat 2013 an die 37 bilaterale und zwei multilaterale internationale Verträge unterhalten, die Stipendien für Studierende und akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewähren. Im Rahmen dieser Regelungen nehmen jährlich 350 Studierende sowie Akademikerinnen und Akademiker Studien- und Forschungsaufenthalte an ausländischen Hochschulen wahr, vor allem in Deutschland und Österreich. Von den Sprachkursen mit Stipendien machten weitere 200 Studierende Gebrauch. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) gewährt der Tschechischen Republik auch einseitige Unterstützung; insgesamt erteilt er jährlich 700 reziproke und nichtreziproke Stipendien. Etwa 300 weitere Studierende sowie Akademikerinnen und Akademiker reisen nach Österreich, um dort an gemeinsamen Forschungsprojekten teilzunehmen. Im Gegenzug werden ausländische Studierende und akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu Studienaufenthalten an den öffentlichen Hochschulen in der Tschechischen Republik aufgenommen.

1.3 Auswirkungen der internationalen Hochschulvernetzung auf akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

In den letzten fünf Jahren ist es zu einer bemerkenswerten Veränderung des tschechischen Hochschulwesens gekommen. Die Hochschulen wurden einer externen Bewertung unterzogen und auf der Grundlage nationaler und internationaler Indikatoren gerankt. Zu diesen Indikatoren zählen u.a. die Anzahl der Professorinnen und Professoren, der

Dozierenden und der aufgenommenen Studierenden.³ Die Hochschulen selbst haben eigene interne Bewertungskennziffern für die Tätigkeit der akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickelt, wie bspw. die Anzahl der Publikationen im Web of Science, SCOPUS, ERIH plus, die Anzahl von Zitationen, eingeworbene Drittmittel für nationale und internationale Projekte oder Forschungsaufenthalte im Ausland. Neben wachsenden Anforderungen an die Lehre in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen geraten auch Wissenschaft und Forschung zunehmend unter Druck, spürbar vor allem in steigenden Ansprüchen an die Hochschulorganisation und das akademische Personal.⁴ Die Qualifikationsstruktur der akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist eines der Beurteilungskriterien für Hochschulen und Fakultäten, aber auch für ihre externe und interne Bewertung.

Sie üben pädagogische, wissenschaftliche, forschungs- und entwicklungsorientierte Tätigkeiten aus. Daneben arbeiten sie extern als Konsultanten und in Beratungsinstitutionen, erstellen Analysen und Gutachten. Bei der Übernahme von akademischen Funktionen müssen sie Führungskompetenzen aufweisen. Deren Stellen werden durch Ausschreibungen besetzt, wobei die Verträge gemäß geltendem Recht befristet, in der Regel für drei Jahre, abgeschlossen werden. Damit wurde die frühere Flexibilität mit Fristen von wahlweise ein, drei, fünf oder sieben Jahren eingeschränkt. Die Laufbahn von Hochschullehrenden weist vier akademische Stufen auf, vom Assistenten/Lektor über den (promovierten)

3 An tschechischen Hochschulen sind gegenwärtig 3,5mal so viele Studierende wie im Jahre 1989 immatrikuliert, wobei sich der Anteil von Studierenden in kombinierten oder Fernstudiengängen zwischen den Jahren 1999–2009 vervierfacht hat. Gemäß OECD-Statistik haben 2010 an den tschechischen Hochschulen 60 % der Bevölkerungskohorte studiert, was den Durchschnittswerten der OECD und der EU21 entspricht. Weitere 9 % haben an Höheren Fachschulen studiert. Dies sind 8 % weniger als der OECD-Durchschnitt und 6 % unter dem Durchschnitt der EU21. Nach Trow (2011) können wir etwas vereinfacht feststellen, dass das tschechische Hochschulwesen einen Wandel vom elitären Studium der 1990er Jahre über ein Massenstudium zu einem universalen Studium der Gegenwart vollzogen hat, und dies trotz einer Verringerung der absoluten Zahlen. 2013 ist nämlich die Anzahl der Erststudierenden in Bachelorstudiengängen (ohne gestuftes Masterstudium) an den Hochschulen unter 70 000 gefallen, was den fortschreitenden demografischen Rückgang der Kohorten von 18-, 19- und 20-Jährigen widerspiegelt. Gegenüber dem Gipfel im Jahre 2009 handelt es sich um einen Schwund von 18 %. Ähnlich verringert sich die Gesamtzahl der Studierenden. Zum 31.12.2013 waren 368 304 Studierende immatrikuliert. Der Rückgang der Studierendenzahlen ist noch stärker bei den privaten Hochschulen ausgeprägt. (MŠMT, 2014).

4 So geraten Hochschulen bspw. über den Verteilerschlüssel von finanziellen Mitteln, der früher von der Anzahl der Studierenden, also von der Bildungsfunktion ausging, heute aber die wissenschaftlichen Leistung, Forschung und Beteiligung an Projekten begünstigt, unter Druck.

Fachassistenten und den (habilitierten) Dozenten zum Professor, der auf Vorschlag des Wissenschaftlichen Rates der jeweiligen Hochschule vom Präsidenten der Republik ernannt wird. Gegenüber der Akkreditierungskommission garantieren Professorinnen und Professoren zusammen mit den Dozierenden für die Qualität ihres Faches an der jeweiligen Hochschule (vgl. Vašutová 2009).

Die Akkreditierungskommission des Ministeriums für Schulwesen, Jugend und Sport hat 2010 ein Register aller Hochschullehrenden angelegt und darin die Zahl der Verträge erfasst, die die Dozierenden sowie Professorinnen und Professoren mit verschiedenen Hochschulen schließen. Dadurch wurde erreicht, dass die Funktionsträger ihre Aktivitäten an anderen Universitäten einschränkten und sich wieder vermehrt der eigenen Alma Mater zuwandten. Hintergrund der Mehrfachverträge von Hochschullehrenden sind die schlechten Verdienstmöglichkeiten von Akademikerinnen und Akademikern, die zu Unzufriedenheit und Fluktuationen führen und das Interesse am Beruf des Hochschullehrers mindern. In den Erhebungen zum Prestige einzelner Berufsgruppen in der Tschechischen Republik rangieren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an zweiter, Hochschullehrkräfte an vierter und Grundschullehrkräfte an fünfter Stelle (vgl. Tuček 2013).

1.4 Forschung zum Bologna-Prozess in der Tschechischen Republik

Zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Tschechischen Republik ist bisher eher wenig geforscht worden. Die vorliegenden Untersuchungen decken zwar ein breiteres inhaltliches Spektrum ab, sind aber kaum aufeinander abgestimmt und erschweren so eine systematische Analyse der Reformentwicklungen im Bereich der Hochschulbildung.

Eine internationale Erhebung (Eurostudent V), an der sich alle öffentlichen und staatlichen Hochschulen sowie 29 private Hochschulen Tschechiens beteiligten, untersuchte 2013 u.a. Fragen der Lebensverhältnisse und der Mobilität von Studierenden, der Durchlässigkeit des Studiums und der Beziehung von Studierenden zu ihrer Hochschule (Eurostudent V 2015). Befragt wurden Studierende in Bachelor-, Magister- und den gestuften Bachelor-/Masterstudiengängen. Unter anderem wurde festgestellt:

- Mehr als drei Viertel der Studierenden identifizieren sich mit ihrer Hochschule und sind mit deren Ausstattung, mit der Betreuung durch die Lehrenden und der Qualität der Lehre zufrieden. Weniger zufrieden sind sie mit dem Fächerangebot und der Studienorganisation. Studierende mit Auslandserfahrung beurteilen die Lehrqualität und

die Studienabläufe kritischer; zufriedener sind sie aber mit der Arbeitsweise von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Studienabteilungen.

- Mehr als die Hälfte der Studierenden schätzt die Chance, in der Tschechischen Republik eine Arbeitsstelle zu finden, als gut bis sehr gut ein. In Bezug auf den internationalen Arbeitsmarkt gilt dies nur noch für ein Viertel von ihnen. Zudem bestehen in der Einschätzung erhebliche Unterschiede zwischen den Fachkulturen.
- Das Interesse für ein Auslandsstudium ist in den Anfangssemestern höher; fast 40 % der bis 21 Jahre alten Studierenden planen einen Teil des Studiums im Ausland zu absolvieren. Als größtes Hindernis bezeichnen sie den finanziellen Aufwand, die Trennung von der Familie, vom Partner oder Freunden sowie den Verlust eines bezahlten Arbeitsplatzes.
- Der Median des Einkommens der Studierenden liegt bei 7.700 Kč monatlich, wovon die Studierenden mehr als die Hälfte durch eigene Erwerbstätigkeit erwirtschaften. Die Höhe des Einkommens und die soziale Zusammensetzung der Studierenden werden durch den Hochschultyp und den sozio-ökonomischen Status der Eltern der Studierenden geprägt (MŠMT 2014).

In einer Studie von Koucký, Ryška und Zelenka (2013) vom Zentrum für Bildungspolitik (SVP Ped UK) werden Ergebnisse des Projekts *REFLEX* dargestellt. In der Studie wurde an internationale und tschechische Untersuchungen zur Einmündung von Hochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt angeknüpft (u. a. an die Projekte wie *CHEERS* von 1998 und *REFLEX* aus den Jahren 2006 und 2010). Am Projekt beteiligten sich 20 öffentliche, 15 private und eine staatliche Hochschule. Befragt wurden Absolventen von Bachelor-, eigenständigen Magister- sowie gestuften Bachelor-/Master- und Promotionsstudiengängen der Jahre 2008 bis 2012, sowie deren Arbeitgeber. Der erste Teil der Studie befasst sich mit der aktuellen Beschäftigung und den Kompetenzen der Absolventen, der Bewertung des Hochschulstudiums und dem Übergang von der Ausbildung in die Arbeitswelt. Die Erhebung brachte folgende Erkenntnisse:

- Trotz des wachsenden Bedarfs der Wirtschaft an höher qualifizierten Arbeitskräften deckt das Arbeitsplatzangebot nicht die steigende Nachfrage von Hochschulabsolventen. Die Absolventen haben vermehrt Probleme beim Übergang von der Hochschule auf den Arbeitsmarkt. Ein Teil von ihnen wird nicht qualifikationsgerecht beschäftigt, was u. a. daran liegt, dass die Stellenbesetzung in der Praxis

zunehmend mit unterqualifiziertem Personal erfolgt. Ältere Arbeitnehmer mit Hochschulabschluss verbleiben sehr lange auf dem Arbeitsmarkt, so dass nur ein schmaler Einstellungskorridor für jüngere Absolventen vorhanden ist.

Absolventen mit einem Magisterabschluss nehmen nun auch Arbeitsplätze an, die ursprünglich für Bachelorabsolventen vorgesehen waren und akzeptieren immer häufiger Stellen, die keine Hochschulausbildung verlangen (ökonomisch-technische, Stellen in Büros, im Handel oder in der Administration). So kommt es allmählich zu einer Überqualifizierung der Absolventen für den Arbeitsmarkt.

- Hochschulabsolventen nehmen immer häufiger eine fachfremde Anstellung an. Dies gilt vor allem für Studierende mit Bachelor- und Magisterabschlüssen. Absolventen von Promotionsstudiengängen dagegen finden zunehmend öfter eine passende, abschlussadäquate Anstellung. Langfristig gesehen haben Absolventen von landwirtschaftlichen Fächern die schlechtesten Arbeitsmarktchancen; ähnliche Entwicklungen zeichnen sich auch für Absolventen der Ökonomie, der Gesellschafts- und Humanwissenschaften ab. Am günstigsten sind die Chancen im Bereich Gesundheit.
- Der Bachelorabschluss wird von den Arbeitgebern zunehmend besser angenommen, entsprechend vergrößert sich das Stellenangebot auf dem Arbeitsmarkt. Größere Einstellungschancen haben Absolventen, die schon während des Studiums gearbeitet haben. Etwa die Hälfte der Hochschulabsolventen fand unmittelbar nach Abschluss des Studiums eine Stelle, in besonderem Maße Absolventen eines Fernstudiums. Der Anteil von Absolventen, die bereits parallel zu ihrem Studium gearbeitet haben, ist von 27 % (Jahr 2006) auf 32 % (Jahr 2010) bis auf 48 % (Jahr 2013) gestiegen.
- Die erworbenen (Schlüssel-)Kompetenzen der Hochschulabsolventen in Bereichen wie Unternehmertum, Internationalisierung, Professionalität, Innovationsfreudigkeit, Präsentation, Flexibilität treffen nicht die Erwartungen ihrer Arbeitgeber, für die nach wie vor die fachliche Kompetenz an erster Stelle steht.
- Nach Meinung von 90 % der Hochschulabsolventen dominiert im Studium immer noch die Theorievermittlung über Vorlesungen mit Anwesenheitspflicht. Auch wenn im Untersuchungszeitraum deren Stellenwert abgenommen hat, haben sich dagegen Formen von Gruppen-/Projektarbeit anteilig kaum erhöht. Die Vorlesung gehört insbesondere in den Gesellschafts- und Humanwissenschaften, in der Pädago-

gik, der Lehrerausbildung und im Sport zur bevorzugten Lehrform. Im o. g. Zeitraum erhöhten sich der Anteil der Praktika, die unmittelbare Zusammenarbeit von Studierenden mit der Wirtschaft und die Arbeit mit Fallanalysen. Trotz der erwähnten Kritikpunkte würden zwei Drittel der befragten Absolventen noch einmal dasselbe Fach an derselben Hochschule studieren (vgl. Koucký / Ryška / Zelenka 2013).

1.5 Perspektiven der Hochschulbildung in der Tschechischen Republik

In den Jahren 2009–2014 wurde eine Novellierung des Hochschulgesetzes erarbeitet, mit dem nicht zuletzt auch die internationale Wettbewerbsfähigkeit des tschechischen Hochschulwesens erhöht werden soll. Ungeachtet schwieriger demografischer Entwicklungen sollen Profilierung und Qualitätssicherung an den Hochschulen weiter befördert und die Arbeitsmarktchancen junger Hochschulabsolventinnen und -absolventen erhalten werden. Die Hochschulen werden gefordert, die Fachkulturen weiter zu entwickeln, in denen sie besondere Profile aufweisen (MŠMT 2014).

Im gleichen Zeitraum wurde im Rahmen eines speziellen Landesprojekts zur tertiären Bildung das Projekt Q-RAM durchgeführt. Ziel war es, ein mit dem europäischen Raum kompatibles akademisches Abschlussniveau abzusichern. Der Nationale Qualifikationsrahmen der tertiären Bildung, das erwähnte Q-RAM Projekt, ist aus dem Bedürfnis entstanden, klare Bildungsstandards zu schaffen und die Qualität der Studienprogramme zu sichern. Dazu sollten fachliche Mindeststandards studienfach- und studiengangbezogen definiert werden. Diese Fachstandards sollten zugleich den Vergleich mit Studiengängen im Ausland ermöglichen. Es wurden 39 Bildungsbereiche ausgewiesen (z. B. das Lehramt, historische Wissenschaften, ökonomische Fächer, Biologie und Ökologie, Mathematik und Statistik). Obwohl die Beschreibung der Standards bereits Ende 2012 abgeschlossen wurde, ist mit deren vollständigen Implementierung und Akkreditierung in den Studienprogrammen erst im Jahre 2020 zu rechnen. Den Nationalen Qualifikationsrahmen kann man als eine „Inventur“ des Studiums – nämlich was studiert wird, mit welchem Aufwand, mit welchen Ergebnissen usw. – und Aktualisierung der Methoden und Inhalte der Studienprogramme und Fächer begreifen. Die Hochschulbildung in der Tschechischen Republik hat eine bedeutende Tradition. Gerne möchten wir glauben, dass die Veränderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses für ihre Fortsetzung von großem Nutzen sein werden.

2. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Tschechischen Republik unter besonderer Berücksichtigung der Bologna-Erklärung⁵

Im Unterschied zu europäischen Trends befindet sich der Lehrerberuf in der Tschechischen Republik (ČR) noch immer auf semiprofessionellem Qualifikationsniveau und es deutet sich sogar ein Trend zur Deprofessionalisierung an (vgl. Spilková 2010). Die Autorin stellt fest, dass bislang in keinem solcher Schlüsselbereiche wie der Bildungspolitik, dem akademischen Milieu oder dem schulischen Bereich eine Verbesserung des Professionswissens erreicht werden konnte. Von Seiten der Bildungspolitik wurde selbst eine zeitlich umfassende universitäre Ausbildung in Zweifel gezogen. Es existieren weder ein beruflicher Standard noch ein ethischer Kodex bzw. eine Berufskammer.

In der Lehrerausbildung in Tschechien lassen sich zwei deutliche Entwicklungstendenzen beobachten (vgl. Marková / Urbánek 2008). Eine erste zeigt sich in der Bewahrung und kontinuierlichen Weiterentwicklung progressiver und stabilisierender Ausbildungsmerkmale. Dazu zählen u.a. die Durchsetzung einer wissenschaftlichen universitären Lehrerausbildung wie auch Bemühungen um eine weitere Pädagogisierung des Lehramtsstudiums. Die zweite Tendenz wird geprägt von sporadisch auftretenden Umbrüchen und Veränderungen in Folge plötzlicher politischer, ökonomischer oder sonstiger pragmatischer Maßnahmen. Zu den Problemfeldern der tschechischen Lehrerausbildung zählen vor allem deren Gesamtkonzeption, die Beschaffenheit des Ausbildungscurriculums sowie die Auswahl der Studienbewerber.

Das Hochschulstudium in der Tschechischen Republik weist drei Studienformen auf: das *Präsenzstudium*, das *Fernstudium* und ein *kombiniertes Studium*. Die Präsenzform sieht die Teilnahme der Studierenden an Vorlesungen, Seminaren, Übungen u.Ä. vor. Beim Fernstudium befassen sich die Studierenden selbständig mit der empfohlenen Literatur und nutzen zudem elektronische Quellen. Auch die Prüfungen verlaufen über elektronische Medien. Die kombinierte Form sieht sowohl die Präsenz der Studierenden an der Universität zu Konsultationen (in der Regel zweimal im Monat) als auch ein Selbststudium vor (vgl. Roskovec

5 Dieser Beitrag ist entstanden im Rahmen des Projektes Nr. P407/11/0696 (Projekt-titel: Die Wahrnehmung des Organisationsklimas der pädagogischen Fakultäten durch akademische Mitarbeiter) dank der finanziellen Unterstützung der tschechischen Agentur Grantová agentura České republiky.

2009). Diese Struktur ist so auch an pädagogischen Hochschulen üblich. Ausnahme bilden die pädagogischen und psychologischen Fachdisziplinen, die eine Kontakt-Lehre erfordern.

Gemäß § 22 des Hochschulgesetzes Nr. 172/1990 (ČSFR 1990) dauerte das Lehramtsstudium für die erste und zweite Grundschulstufe vormals in der Regel vier Jahre und wurde von pädagogischen Fakultäten durchgeführt. Ein Lehramtsstudium für mittlere Schulen dagegen erstreckte sich über fünf Jahre und wurde meist an den philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten realisiert. Nach dem späteren Gesetz über pädagogische Mitarbeiter Nr. 363/2004 (ČR 2012) müssen Lehrkräfte der ersten und zweiten Grundschulstufe und der mittleren Schulen mindestens ein abgeschlossenes Magisterstudium vorweisen. Eine Ausnahme davon bilden Lehrkräfte praktischer Fächer, die einen Bachelorabschluss⁶ benötigen. Die fachliche Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher in Kindergärten ist im Hochschulgesetz nicht ausdrücklich verankert. Das Gesetz sieht hierzu mehrere Möglichkeiten der Qualifizierung vor und zwar durch ein Abitur an einer Mittelschule, durch einen Abschluss an einer Höheren Schule oder schließlich durch ein Hochschulstudium in einem im Bereich der pädagogischen Wissenschaften akkreditierten Bachelor- und Masterprogramm mit einer Ausrichtung auf die Frühpädagogik. Das Lehramtsstudium für die erste Grundschulstufe vollzieht sich in der Tschechischen Republik in der Regel als ein grundständiges fünfjähriges Magisterstudium. Dies gilt auch für die erste Stufe der sonderpädagogischen Schwerpunktsetzung. Die Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Grund- und Mittelschulen erfolgt bereits in gestuften Bachelor- und Masterstudiengängen. Dasselbe gilt für das Fach Sonderpädagogik in Kombination mit einem weiteren Fach. Ein Lehramtsstudium bieten fakultätsübergreifend in der Regel pädagogische, philosophische, naturwissenschaftliche, theologische, sportwissenschaftliche und künstlerische Fakultäten an den Universitäten an. Das Studium der Sonderpädagogik wird an den pädagogischen Fakultäten realisiert.

6 Das tschechische Gesetz über pädagogische Mitarbeiter Nr. 363/2004 Sammlung (ČR 2012) charakterisiert einige pädagogische Semiprofessionen. Es handelt sich um 1) Kindergartenerzieher, 2) Grundschullehrer erster Stufe (§7), 3) Grundschullehrer zweiter Stufe (§8), 4) Lehrer an mittleren Schulen (§9), 5) Lehrer von künstlerischen Fächern an den künstlerischen Grundschulen, an den mittleren Fachschulen und den Konservatorien (§10), 6) Lehrer an höheren Fachschulen (§11), 7) Lehrer an Sprachschulen mit der Berechtigung staatliche Sprachprüfungen abzunehmen, 8) Lehrer in Einrichtungen für die pädagogische Weiterbildung (§13), 9) Religionslehrer (§14), 10) Lehrer für fachliche Übungen in Einrichtungen der Sozialdienste (§15), 11) Erzieher, 12) Freizeitpädagogen, 13) Spezialpädagogen, 14) Psychologen, 15) pädagogische Assistenten, 16) Trainer.

Coufalová, Hrkalová, Mainz u. a. (2014) beschreiben zwei unterschiedliche Modelle des Bachelorstudiums, die zu einer Lehrerqualifikation führen können:

- a) Das Bachelorprogramm ist als rein fachliches Studium konzipiert. Im Curriculum sind weder in den Pflichtfächern noch in den Wahl-Pflichtfächern Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie oder Fachdidaktik vorgesehen. Diese Inhalte werden allenfalls in Wahlkursen angeboten. Solche Bachelorstudienprogramme finden sich häufig innerhalb der Fachstudienprogramme (z. B. Mathematik, Philologie, Geschichts- und Humanwissenschaften). Das daran anschließende Magisterstudium wird wahlweise als ein Fachstudium oder aber als ein Lehramtsstudium angeboten.
- b) Das Bachelorstudium wird als Bestandteil der Lehrerausbildung mit anschließendem Lehramts-Magisterstudium (Masterstudium) angeboten. Die Curricula solcher Bachelorstudiengänge enthalten propädeutische erziehungswissenschaftliche Lehrinhalte (Pädagogik, Psychologie, Fachdidaktik). Mitunter sind auch Hospitations- oder klinisch-pädagogische Praktika vorgesehen. Der Lehramtsbezug in den Bachelorstudiengängen zeigt sich bereits in deren Bezeichnungen. Sie beziehen sich bspw. auf Bildungsbereiche, auf Studienfächer mit der Ausrichtung auf eine Lektoren- bzw. pädagogische Assistententätigkeit oder die schulische Praxis. Ihre Akkreditierung erfolgt meist im Rahmen der Studienprogramme „Pädagogische Spezialisierungen“.

Die gestuften Masterprogramme sind auf das Ziel hin konzipiert, Studienabsolventen eine Lehrerqualifikation gemäß dem Gesetz über pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (ČR 2012) zu gewährleisten. Der Schwerpunkt der Lehrpläne liegt in den pädagogischen, psychologischen und fachdidaktischen Fächern. Eingeschlossen sind pädagogische Praktika. Die fachliche Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer erfolgt in der Kombination zweier (Schul-)Fächer. Auf diese Weise konzipierte Masterstudiengänge werden durch ihre Bezeichnung als pädagogisch ausgerichtete Masterstudiengänge kenntlich gemacht (z. B. Sport für die zweite Grundschulstufe, Lehramt für Physik an den Mittelschulen usw.). In der Regel sind sie im Rahmen der Studienprogramme „Ausbildung der Grundschullehrer/Mittelschullehrer“ akkreditiert. Sie können aber auch im Rahmen von Fachstudiengängen (z. B. Mathematik, Physik, Geographie, Englische Philologie) akkreditiert werden, wobei der Bezug zum Lehrerberuf in der Bezeichnung aufrechterhalten wird. Durch eine

Kombination von gestuften Bachelor- und Masterstudiengängen entstehen letztlich vier Varianten der Lehramtsausbildung:

- *Ausbildungsvariante 1:* Hier erfolgt im Bachelorstudium eine solide fachliche Ausbildung in einem oder zwei Approbationsfächern bereits mit Ausrichtung auf den Lehrerberuf (Lehrangebote in Pädagogik, Psychologie sowie Hospitationspraktika). Der Bachelorabschluss bildet jedoch (nur) einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss außerhalb des Lehramts. Im Masterstudium werden die Fachausbildung weiter vertieft und parallel dazu erziehungswissenschaftliche Studien zum Lehrerberuf betrieben.
- *Ausbildungsvariante 2:* Die Fachausbildung in einem oder zwei Lehramtsfächern hat hier keinen Lehramtsbezug. Im Rahmen des Bachelorstudiums werden den Studierenden solide fachliche Grundlagen in einem oder zwei Approbationsfächern vermittelt. (Lehramts-)Interessierten wird daneben ein frei wählbares pädagogisch-psychologisches Ausbildungsmodul bereitgestellt. Der weitere Ausbildungsprozess verläuft analog zu der ersten bzw. vierten Ausbildungsvariante.
- *Ausbildungsvariante 3:* In der Bachelorphase wird den Studierenden ein breites Grundlagenwissen in den Natur- bzw. Gesellschaftswissenschaften, der Linguistik u.Ä. vermittelt. Erst im anschließenden Masterstudium konzentrieren sich die Studierenden dann auf die Erlangung pädagogischer Kompetenzen und profilieren sich darüber hinaus in zwei Approbationsfächern.
- *Ausbildungsvariante 4:* Auch in dieser Variante erfolgt im Bachelorstudium zunächst eine rein fachliche Ausbildung in ein oder zwei Approbationsfächern. Erst im anschließenden Masterstudium konzentrieren sich die Studierenden dann auf die Erlangung der Lehrbefähigung und absolvieren alle pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Studien und pädagogischen Praktika.

Die verschiedenen Ausbildungsvarianten zeigen, dass das Umgehen mit Forderungen nach Polyvalenz und Professionsbezug sehr unterschiedliche Studiengangmodelle hervorgebracht hat, die letztendlich zum Lehramtsabschluss führen. Dabei sind die verschiedenen Ausbildungsmodelle an den lehrerbildenden Fakultäten der Tschechischen Republik derzeit zum Teil nur wenig kompatibel. Dies hat u. a. damit zu tun, dass staatlicherseits keine klaren Regelungen zur Geltungsdauer laufender Studienprogramme existieren und Akkreditierungsrichtlinien gesetzlich noch nicht bindend sind. Deshalb versuchen einige ständige Arbeitsgruppen der Akkreditierungskommission der Tschechischen Republik zu einer

Präzisierung und Konkretisierung der Forderungen zu gelangen, unter Berücksichtigung fachspezifischer Belange. So hat z.B. die ständige Arbeitsgruppe für Pädagogik, Psychologie und Kinanthropologie Empfehlungen für gestufte Lehrerbildungsprogramme herausgegeben (AK ČR 2013). Bislang jedoch liegen für eine fundierte Beurteilung der Ausbildungskonzeptionen der neuen gestuften Studienprogramme noch nicht genügend Informationen über beide Ausbildungsphasen (Bachelor und Master) vor. Auch fehlen professionelle Standards für die postgraduale Lehrerausbildung sowie ein einheitliches Absolventenprofil. Die Akkreditierungskommission muss sich deshalb bei Teilakkreditierungen von Studieneinheiten auch stets mit dem Gesamtkonzept befassen. Sie geht dabei von der Konzeption der Lehrerausbildung für Grund- und Mittelschulen (vgl. Koncepce 2004) und den darin formulierten Mindestanforderungen für die Lehrerausbildung aus. Diese Anforderungen werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tab. 1: Mindestanforderungen an die Lehrerausbildung

Studienbereiche	Anteil an Gesamtstundenzahl (in %)	Leistungspunkte (ECTS)
Fachwissenschaft (im ersten Approbationsfach + Fachdidaktik)	60	180
Fachwissenschaft (im zweiten Approbationsfach + Fachdidaktik)		
Pädagogisch-psychologische Komponente	15–20 (minimal)	45–60
Schlüsselqualifikationen	7	20
Pädagogische Praktika	ca. 3 (4 Wochen)	10
Freiraum nach Bedarf der Fakultäten	10–15	30–45
Gesamt	100	300

Quelle: (Koncepce 2004, Coufalová u. a. 2014, S. 14)

An der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität in Prag wurde eine Befragung unter akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Studierenden durchgeführt, die sich auf Probleme gestufter Studiengänge bezog. Die Einstellungen von Hochschullehrkräften und Studierenden unterscheiden sich danach erheblich voneinander: Neun von

zehn der Hochschullehrenden sprechen sich gegen konsekutive Studiengänge aus, Studierende bevorzugen dagegen solche gestuften Studienformen im Verhältnis sieben (Pro) zu drei (Kontra). Offensichtlich haben beide Befragtengruppen unterschiedliche Interessen und Ziele. Hochschullehrende betonen gewisse ‚Ideale‘ der Lehrerausbildung, die mitunter eine lange Studienzeit erfordern und denen in einem dreijährigen Bachelorstudium nicht Rechnung getragen werden könne. Die Studierenden hingegen begrüßen die Möglichkeit eine vollwertige universitäre Ausbildung bereits mit dem Bachelorabschluss erreichen zu können, von welchem sie sich auch einen früheren Eintritt in die Praxis versprechen. Entgegen der Erwartung der Forscher klagen die Hochschullehrenden nicht über eine höhere Arbeitsbelastung. Studierende hingegen machen auf eine gestiegene Arbeitsbelastung durch die Verdoppelung der Aufnahmeverfahren und den hohen Prüfungsaufwand aufmerksam. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die befragten Hochschullehrkräfte trotz vieler Einwände bereit sind, nach Kompromissen zu suchen und die Reform hin zum einem gestuften Lehramtsstudium einzuleiten (vgl. Bendl / Voňková / Zvírotský 2013; Bendl / Voňková / Zvírotský 2014).

Die aktuelle Verfasstheit des tschechischen Hochschulwesens lässt den Schluss zu, dass die Prinzipien des Bologna-Prozesses in der Tschechischen Republik bisher noch nicht ausreichend verstanden und in die Tat umgesetzt worden sind (vgl. auch Coufalová u. a. 2014). So sollten im Bereich der Lehrerbildung folgende Aspekte stärker Beachtung finden:

- Gewährleistung eines verständlichen und vergleichbaren Systems von Hochschultiteln
- Stufung des Studiums in Bachelor-, Master- und Doktorandenstudiengänge
- Einführung eines einheitlichen Kreditpunktesystems ECTS (European Credit Transfer System),
- Unterstützung der Mobilität von Studierenden und Hochschullehrenden und die Zusammenarbeit von Hochschulen, einschließlich gemeinsamer Projekte
- Zusammenarbeit in Fragen der Qualitätssicherung des Studiums.

Aus einem Bericht für das Jahr 2012 (vgl. Koucký / Bartušek 2012) geht hervor, dass sich pädagogische und sportwissenschaftliche Fakultäten als eher regionale Fakultäten profiliert haben, mit einer deutlichen Ausrichtung auf Bildungsprogramme des Lebenslangen Lernens. In Fragen von Internationalität und Forschung zählen sie eher nicht zu den führenden Fakultäten. Die Immatrikulationschancen und auch die Absol-

ventenzahlen an solchen pädagogischen und sportwissenschaftlichen Fakultäten entsprechen, mit wenigen Ausnahmen, in etwa dem Durchschnitt der Hochschulen in der Tschechischen Republik. Zusammen mit den medizinischen und juristischen zählen die pädagogischen Fakultäten bei der Vermittlung in den Arbeitsmarkt zu den erfolgreichsten. Die geringen Anfangsgehälter der Absolventinnen und Absolventen der Lehrerausbildung spiegeln die Gesamtsituation der Hochschullehrenden an pädagogischen Fakultäten wieder, die hinter fortgeschrittenen Ländern deutlich zurückbleibt.

Literatur

- AK ČR. (2013): Doporučení stálé pracovní skupiny Akreditační komise pro obory pedagogické, psychologické a kinantropologické k předkládání strukturovaných učitelských programů [online]. URL: <http://www.akreditacnikomise.cz/cs/standardy-pro-posuzovani-zadosti/219-pozadavky-na-doplnujici-informace-pro-akreditace-strukturovanых-ucitelskych-programu.html> [Zugriff: 04.05.15].
- Bendl, S./Voňková, H./Zvírotský, M. (2013): Impact of the Bologna process two-cycle implementation on teacher education in the Czech Republic. In: *Pedagogická orientace* Jg. 23, 6, S. 767–785.
- Bendl, S./Voňková, H./Zvírotský, M. (2014): Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství. Praha: PdF UK.
- Burke, P. (2000): *A social history of knowledge: from Gutenberg to Diderot*. Cambridge: Polity Press.
- Coufalová, J./Hrkalová, J./Mainz, D./Novotná, V./Pasáčková, E./Rýdl, K./Šafránková, J./Škoda, J./Švec, M./Švec, J./Vaňková, J./Vrátníková, Z. (2014): *Požadavky na učitelské studijní program a obory*. Praha: MŠMT.
- Coufalová, J./Mainz, D./Novotná, V./Pasáčková, E./Šafránková, J./Švec, M./Vaňková, J. (2014): *Metodika hodnocení kvality vysokých škol vzdělávajících učitele*. Praha: MŠMT.
- ČR (2012): Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. © MŠMT 2006–2012. URL: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogicky-ch-pracovnicich-k-1-zari> [Zugriff: 23.03.16].
- ČSFR (1990): Zákon o vysokých školách č. 172/1990 Sb. Sbírnka zákonů České a Slovenské Federativní republiky, částka 30, S. 682–691.
- ČSÚ (Český statistický úřad) (2014): *Veřejné a soukromé vysoké školy podle krajů. Období 2012*. URL: http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cisl-tab=VZD4100PU_KR&maklist_velikost=30&kapitola_id=17 [Zugriff: 30.11.2014].
- Dopita, M. (2013): Changes in Czech Higher Education after 1989. In: Rudnicki, P./Starnawski, M./Nowak-Dziemianowicz, M. u. a. (Hrsg.): *Educational Change and Challenges in Poland and the Czech Republic after 1989*. Wrocław: Wydawnictwo naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, S. 107–118.

- Eurostudent V 2012–2015 (2015): Synopsis of Indicators. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Bielefeld: Bertelsmann. URL: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf [Zugriff: 04.02.2016].
- Grecmanová, H. / Dopita, M. (2013): The Context of Higher Education in the Czech Republic. In: David, Z./Mikuláš, D. (Hrsg.): Proceedings of the 26th SVU World Congress of the Czechoslovak Society of Arts and Sciences SVU and Its Role in the Era of Globalisation: Transatlantic Collaboration, Innovation and Preservation. Selected Papers. Volume 2. Highland Park, NJ: Czechoslovak Society of Arts and Sciences, S. 248–264.
- Grecmanová, H. (2013): Higher Education Institutions as Organisations after 1989: Faculties of Education and their Academic Staff. In: Rudnicki, P. / Starnawski, M. / Nowak-Dziemianowicz, M. u. a. (Hrsg.): Educational Change and Challenges in Poland and the Czech Republic after 1989. Wrocław: Wydawnictwo naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, S. 119–130.
- Jařab, J. (2008): „Ještě stále myšlenka univerzity“. In: Cena Františka Palackého za rok 2012. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, S. 15–23.
- Keller, J. / Tvrđý, L. (2008): Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol [online] (2004): Praha: MŠMT. URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/koncepce-pregradualni-pripravy-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol> [Zugriff: 04.05.15].
- Kotásek, J. u. a. (2001): Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání MŠMT.
- Koucký, J. / Bartušek, A. (2012): Funkce a profily veřejných vysokých škol v ČR 2012. Expertizní studie. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky. URL: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Srovn%C3%A1n%C3%AD%20VV%C5%A0%20%C4%8CR%202012%20-%20SVP%20PedF%20UK%202012-02-15.pdf> [Zugriff: 04.05.2015].
- Koucký, J. / Ryška, R. / Zelenka, M. (2013): Expanze českého vysokého školství a uplatnění absolventů na pracovním trhu. První výsledky výzkumu REFLEX 2013. Praha: Středisko vzdělávací politiky.
- Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay Verlag.

- Mareš, J. (2013): Osobní reflexe událostí při zavádění strukturovaného studia učitelství. In: *Pedagogika*, Jg. 9, 4, S. 460–484.
- Marková, K. / Urbánek, P. (2008): Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy. In: Vašutová, Jaroslava a kol. *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Portál, S. 79–110.
- MŠMT (2000): *Strategie rozvoje terciárního vzdělávání v letech 2000–2005*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2004): *Koncepce reformy vysokého školství v ČR*. Praha: MŠMT. URL: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdela-vani/bila-kniha/koncepce-reformy-vysokeho-skostvi-v-cr> [Zugriff: 04.05.2015].
- MŠMT (2009): *Czech Presidency of the Council of the European Union 2009 in the Field of Education, Science and Research, Sports and Youth*. Prague: MEYS.
- MŠMT (2014): *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013. Vzdělávání v roce 2013 v datech*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2015): *Akreditované studijní program vysokých škol. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. URL: <https://aspvs.isacc.msmt.cz/> [Zugriff: 24.05.2015].
- Phillips, L. (2008): *Anti-Bologna movement spreads in Spain*. Euobserver. URL: <http://euobserver.com/education/27303> [Zugriff: 04.05.2015].
- Roskovec, V. (2009): *Terciární školství v ČR*. In: Průcha, J. (Hrsg.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, S. 86–90.
- Spilková, V. (2010): *Profesionalizace učitelství a její podpora – optikou výzkumu*. In: Wiegerová, A. (Hrsg.): *Premeny univerzitého vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě Pedagogická fakulta; Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, S. 10–22.
- Trow, M. (2011): *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. In: Forest, James J. F./Altbach, P. G. (Hrsg.): *International Handbook of Higher Education*. Dodrecht: Springer, S. 243–280.
- Tuček, M. (2013): *Prestiž povolání – červen 2013. Naše společnost 2013, v13-06*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav Akademie věd ČR.
- Vašutová, J. (2009). *Vysokoškolští učitelé*. In: Průcha, Jan (ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, S. 430–435.

Natalja Ivanovna V'junova / Olga Anatol'evna Ivanova

Probleme der interkulturellen Anpassung von ausländischen Studierenden bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Russland

Die erfolgreiche Umsetzung des mit dem Bologna-Prozess verbundenen Mobilitätsprinzips legt eine Untersuchung von Anpassungsproblemen ausländischer Studierender nahe. Für eine gelingende kulturelle Integration ausländischer Studierender soll in Erfahrung gebracht werden, wie sich deren studien- bzw. berufsbezogenes Selbstkonzept in Zusammenhang mit dem Grad ihrer interkulturellen Anpassung entwickelt. Der Artikel stellt dazu am Beispiel ausländischer Studierender der Staatlichen Universität Woronesch und der Staatlichen Medizinakademie N.-N.-Burdenko zu Woronesch die Ergebnisse der Untersuchung von Grad und Typus der interkulturellen Anpassung ausländischer Studierender sowie ihren Zusammenhang mit deren studien- bzw. berufsbezogenem Selbstkonzept vor.

1. Einführung und Problemstellung

Im September 2003 trat die Russische Föderation auf der Berliner Konferenz dem Bologna-Prozess bei und verpflichtete sich, die Grundsätze des Bologna-Prozesses bis 2010 umzusetzen. Inzwischen ist die Umstellung auf das zweistufige Ausbildungssystem (Bachelor- und Masterstudiengänge) nahezu abgeschlossen und ein System zur Qualitätssicherung etabliert. Derzeit werden Maßnahmen für die erfolgreiche Vermittlung der Absolventinnen und Absolventen an den Arbeitsmarkt vorbereitet. Das mit Bologna intendierte Mobilitätsprinzip jedoch konnte bislang noch nicht vollständig umgesetzt werden.

Die Mitwirkung Russlands am Bologna-Prozess stärkt dessen Position auf dem internationalen Hochschulbildungsmarkt und macht es zu einem gleichberechtigten Mitgestalter des grenzüberschreitenden Bildungsraums. Sie erhöht zugleich Russlands Bereitschaft, Studienprogramme auch für ausländische Studierende und Lehrkräfte anzubieten und Russland somit für begabte ausländische Studierende attraktiver zu machen. Im Zusammenhang mit einer wachsenden, länderübergreifenden studentischen Mobilität ergeben sich für ausländische Studierende jedoch auch Herausforderungen und Probleme einer schnellen Anpassung an andere Kulturgegebenheiten, die ihr Verhalten unter den neuen Studien- und Lebensbedingungen stark beeinflussen.

Wie schnell und intensiv sich an neue Bedingungen angepasst werden kann, ist ganz individuell; neue Bedingungen können sich sowohl auf die Gesundheit als auch auf die Lern- und Berufstätigkeit durchaus auch schädigend auswirken. Trotz zahlreicher Studien und Befunde erweist sich die Frage der Anpassung von ausländischen Studierenden an eine neue Kultur als höchst kompliziert und theoretisch vielschichtig. Darum ist die weitere Erforschung von Anpassungsprozessen Studierender während eines Auslandsstudiums für eine bildungspolitisch fundierte Umsetzung des internationalen Studentenaustauschs von großer Bedeutung. Sie ist zudem notwendig, da die berufliche Ausbildung von Studierenden im Ausland bisher ungeachtet interkultureller Besonderheiten erfolgte (vgl. z. B. Studien von Furnham / Bochner 1982). Dabei ist es offensichtlich, dass der Entwicklungsstand des studien- und berufsbezogenen Selbstkonzepts ausländischer Studierender und der Grad ihrer interkulturellen Anpassung die Qualität der beruflichen Ausbildung unmittelbar beeinflussen. Eine Reihe damit zusammenhängender Aspekte wird derzeit erforscht, z. B. die Rolle ethnischer Identität (vgl. Soldatova 1998) und interethnischer Wahrnehmung, Aspekte interethnischer In-

teraktion, interkultureller Verständigung und ethnischer Toleranz sowie Belange interkulturelle Anpassung (vgl. z.B. Ivanova 2014; Stefanenko 1994; Sholohov 2002). Fragen der interkulturellen Anpassung ausländischer Studierender im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen ihres studien- und berufsbezogenen Selbstkonzepts finden bislang jedoch kaum Beachtung.

2. Ergebnisdarstellung

Im Rahmen unserer empirischen Studie zur Entwicklung des studien- und berufsbezogenen Selbstkonzeptes von Auslandsstudierenden mit unterschiedlichem Grad der interkulturellen Anpassung, wurden an zwei russischen Hochschulen die dominierenden Typen sowie der Grad der interkulturellen Anpassung ausländischer Studierender erforscht. Der Begriff der interkulturellen Anpassung wird von V. Muhina und I. Sholohov folgendermaßen definiert:

Die sozial-psychologische Anpassung an die fremdkulturelle Umgebung (interkulturelle Anpassung) ist der Einstieg einer Person in eine fremde sozialkulturelle Umgebung, indem die Person Fähigkeiten und Fertigkeiten in unterschiedlichen Lebensbereichen beherrscht, sich Einstellungen, Werte und Normen der neuen Umgebung aneignet und einige davon annimmt, um eine angemessene Verhaltensweise in der neuen Umgebung zu realisieren und ihre Hauptziele zu erreichen, sowie ihr intrapersonelles Potential zu entfalten (Sholohov 2002).

Die Probandinnen und Probanden setzten sich zusammen aus Auslandsstudierenden der Staatlichen Medizinakademie Woronesch (140 Personen) und der Staatlichen Universität Woronesch (60 Personen). Insgesamt nahmen 200 Auslandsstudierende des 2. bis 4. Studienjahres aus Ecuador, Sambia, Syrien, Thailand, Saudi Arabien und Mauritius an der Studie teil. Die Untersuchung wurde im Zeitraum von 2008 bis 2012 durchgeführt.

Zur Erfassung des Niveaus interkultureller Anpassung wurde auf vorhandene Instrumente zurückgegriffen, so auf den „Fragebogen zur Anpassung der Person an eine neue sozial-kulturelle Umgebung“ (Jankovskij, im Weiteren „Jankovskij-Fragebogen“) und auf den „Sholohov-Fragebogen“. Der Jankovskij-Fragebogen wurde verwendet, um den dominierenden von sechs verschiedenen Typen interkultureller Anpassung festzustellen (vgl. Sholohov 2002; Jankovskij 1995), die im Folgenden näher beschrieben werden:

- *Typ 1:* Der anpassungsfähige Typ lässt sich durch persönliche Zufriedenheit, positives Verhalten gegenüber seinem Umfeld und die Akzeptanz der Umgebung, das Gefühl der physischen und sozialen Geborgenheit und die Zugehörigkeit zu dieser Gesellschaft charakterisieren.
- *Typ 2:* Der konforme Typ strebt unter allen Umständen den Kontakt mit der Umgebung an, ist gruppenabhängig, braucht soziale Billigung, Verbundenheit und Gefühlsverhältnisse mit anderen Menschen.
- *Typ 3:* Der interaktive Typ nimmt die neue Umgebung an und partizipiert aktiv, ist auf die Erweiterung der sozialen Beziehungen eingestellt, ist sich seiner Möglichkeiten bewusst und auch selbst zu Veränderungen bereit.
- *Typ 4:* Der depressive Typ wird charakterisiert durch Selbstunter-schätzung, Hilflosigkeit gegenüber Lebensproblemen, Gefühle der Aussichtslosigkeit, Leere und Zweifel, Angst um die soziale Identität, durch Unvermögen der Selbstverwirklichung wegen mangelnder Selbstakzeptanz und Akzeptanz der Umgebung, Bedrücktheit und Ausgrenzung.
- *Typ 5:* Der nostalgische Typ wird durch den Verlust der Verbindung zur eigenen Kultur, durch emotionale Störung und Verwirrung, bedingt durch Abgeschiedenheit von den traditionellen Werten und Normen und dem Unvermögen, neue Werte zu erwerben, Sehnsucht, Melancholie und Leere charakterisiert.
- *Typ 6:* Der entfremdete Typ nimmt das neue Sozium nicht an, besitzt nur ein niedriges Selbstwertgefühl, ist um die eigene Identität und den Status besorgt, davon überzeugt, dass die Situation nur gering zu beeinflussen ist und spürt Panik, Leere und Ungeduld.

Nach der Typologie von Jankovskij sind der anpassungsfähige, konforme und interaktive Typus der interkulturellen Anpassung erfolgreich, die depressiven, nostalgischen und entfremdeten Typen hingegen erfolglos.

Der „Sholohov-Fragebogen“ wurde genutzt, um den Anpassungsgrad von Auslandstudierenden an eine andere Kultur zu ermitteln (Sholohov 2002). Er ist in drei Fragegruppen untergliedert:

- a) kulturelles (ethnisches) Selbstbewusstsein im Alltag
- b) gesellschaftliche Verantwortung im Alltag
- c) organisierte Anpassung.

Im Ergebnis der Studierendenbefragung zum Grad interkultureller Anpassung (mittels „Sholohov-Fragebogen“) zeigt sich, dass der Großteil

der ausländischen Studierenden zur Gruppe des *mittleren Grades* (38 %) interkultureller Anpassung zählt. Diese sind der Meinung, dass sie sich gut und schnell an neue Lebensbedingungen im Ausland anpassen können und keine akuten Schwierigkeiten in der Fremdkultur haben. Meistens beurteilen sie ihre Aktivität, neue Kontakte zu knüpfen, jedoch als nicht sehr hoch. Es fehlt ihnen mitunter an Entschlossenheit, Initiative und Offenheit und sie verhalten sich eher passiv, was den Anpassungsprozess an neue Lebensbedingungen verlangsamt.

Auch der Anteil der Studierenden mit einem *niedrigen Grad* interkultureller Anpassung ist mit 36 % recht hoch. Auch ihr Verhalten ist eher passiv und sie können sich nur schwer an die neuen Lebensbedingungen, Menschen, Aufgaben und Lebensweisen im Ausland gewöhnen. Es ist wahrscheinlich, dass diese Studierenden ihre Stellung in der fremdkulturellen Umgebung nicht adäquat einschätzen können bzw. keine eindeutig ausgeprägte soziokulturelle Position haben. Nur jeder vierte Studierende (26 %) zählt zur Gruppe mit einem *hohen Grad* interkultureller Anpassung.

Mit dem „Jankovskij-Fragebogen“ wurde zudem der dominierende Typus der interkulturellen Anpassung erfasst und mit den Befunden zu den Graden interkultureller Anpassung in Zusammenhang gebracht (vgl. Abb. 1). Danach sind die meisten ausländischen Studierenden mit einem *hohen Grad interkultureller Anpassung* dem anpassungsfähigen Typus (50 %) zuzuordnen. Dies zeugt von Zufriedenheit dieser Studierenden mit ihrem sozialen Status in dem fremden Land, ihrer positiven Einstellung und Akzeptanz anderen Menschen gegenüber, von einem Gefühl der sozialen und physischen Geborgenheit sowie der Zusammengehörigkeit und Zugehörigkeit zu dieser Gesellschaft. Wie bei Studierenden mit hohem Grad interkultureller Anpassung dominiert auch unter den *Probanden des mittleren Grades* der anpassungsfähige Typus (43 %). Sie bemühen sich aktiv soziale Beziehungen im fremden Land aufzubauen, fühlen sich sicher und psychisch wohl und akzeptieren die Normen und Traditionen der Gesellschaft. Von den Studierenden *niedrigen Grades interkultureller Anpassung* gehören die meisten Studierenden ebenfalls zu dem anpassungsfähigen Typus beim Einstieg in eine Fremdkultur (50 %). Auch sie bemühen sich aktiv soziale Beziehungen auszubauen, obwohl sie sich im fremden Land sozial und physisch noch nicht geborgen fühlen und mit ihrer Umgebung nicht immer zufrieden sind (vgl. Abb. 1).

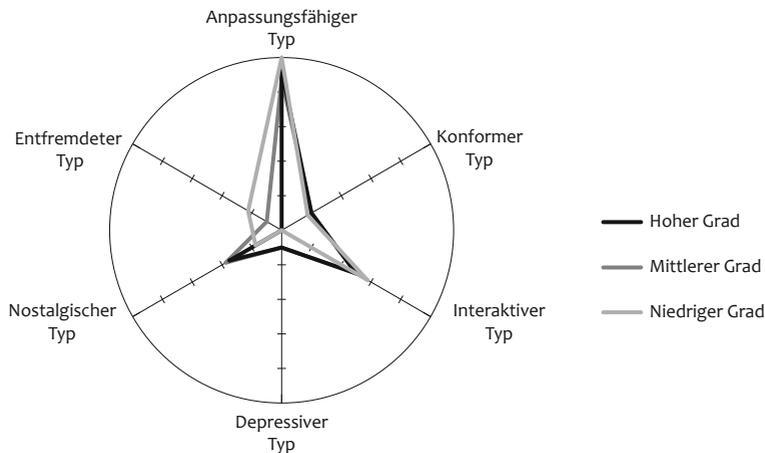


Abb. 1: Klassifizierung ausländischer Studierender nach dominierendem Typus und Grad interkulturellen Anpassung

Der Großteil der Studierenden aus dem Ausland repräsentiert demnach den *anpassungsfähigen Typus* beim Einstieg in eine Fremdkultur. Diese Studierenden fühlen sich in der Aufnahmegesellschaft wohl, verhalten sich positiv gegenüber deren Traditionen, Normen und Bräuche, wobei sie jedoch auch die traditionellen Werteinstellungen ihres Heimatlandes bewahren. Bei den meisten Probanden verläuft die interkulturelle Anpassung erfolgreich, weil sie sich der fremden Kultur anpassen, ohne die Werte ihrer eigenen Kultur aufzugeben.

Neben dieser großen Gruppe der „Anpassungsfähigen“ gibt es eine Vielzahl von Studierenden, die zum *interaktiven Typus* der interkulturellen Anpassung zu zählen sind. Sie bemühen sich beim Einstieg in die fremde Umgebung aktiv ihre sozialen Beziehungen zu erweitern, sind selbstsicher und sich ihrer Möglichkeiten bewusst. Andererseits gibt es jedoch auch Studierende mit hohem oder mittlerem Anpassungsgrad, die dem *nostalgischen Typus* zuzuordnen sind. Sie haben Verlustgefühle gegenüber ihrer eigenen Kultur, sind durch den Wegfall der traditionellen Werte und Normen verwirrt und sehen nicht die Möglichkeit, sich neue Werte anzueignen. Studierende mit niedrigem Grad interkultureller Anpassung sind beim Einstieg in eine fremde Kultur oft dem *entfremdeten Typus* zuzuordnen. Dieser ist eine extrem negative Variante der interkulturellen Anpassung und gekennzeichnet durch Nichtannahme der neuen Gesellschaft, ein niedriges Selbstwertgefühl sowie Gefühle der Panik, Leere und Ungeduld. Sie machen sich große Sorgen um ihre Identität und

ihren Status und sind davon überzeugt, ihre Situation kaum beeinflussen zu können. Unter den ausländischen Studierenden mit niedrigem Grad interkultureller Anpassung ist der entfremdete Typus zu finden, der Schwierigkeiten mit der interkulturellen Anpassung hat. Dieser Typus gilt als die negativste Variante beim Einstieg in eine fremde Kultur. Unter Studierenden mit hohem Niveau interkultureller Anpassung dagegen gibt es den „Entfremdeten“ nicht. Auch unter Studierenden des mittleren Niveaus interkultureller Anpassung ist dieser Typus kaum präsent.

Auf der Grundlage des Datenvergleichs zwischen den qualitativ und den mittels der beiden Fragebögen quantitativ erhobenen Daten wurde angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen den Skalen-Typen der interkulturellen Anpassung (Jankovskij-Fragebogen) und den Befragungsergebnissen des Sholohov-Verfahrens besteht. Für die Überprüfung dieser Annahme wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet. Die Ergebnisse wurden zuvor standardisiert, da die Skala keine hohe Reliabilität aufwies (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen Grad (Sholohov-Fragebogen) und Typus (Jankovskij -Fragebogen) interkultureller Anpassung

Typus interkultureller Anpassung	Wert des Pearsonschen Korrelationskoeffizienten
Anpassungsfähiger Typ	-
Konformer Typ	0,53*
Interaktiver Typ	0,55*
Depressiver Typ	0,45*
Nostalgischer Typ	0,43*
Entfremdeter Typ	0,54*

* bedeutsam auf dem Niveau $\alpha=0,05$.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse deuten auf einem Niveau von $\alpha=0,05$ darauf hin, dass es tendenziell einen Zusammenhang zwischen Grad und Typus der interkulturellen Anpassung gibt:

(I) *Ausländische Studierende, die über gute Fähigkeiten zur interkulturellen Anpassung verfügen*, identifizieren sich mit einer Studentengruppe und streben die Integration in diese an. Durch die Vertiefung ihrer Sprachkenntnisse wollen sie ihr gewünschtes Berufsziel erreichen. Kennzeichnend für die meisten dieser Studierenden sind persönliche Zufriedenheit, positives Verhalten gegenüber dem sozialen Umfeld, Akzeptanz der fremden Normen, Traditionen und Bräuche, Geborgenheit sowie ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Charakteristisch für viele von ihnen ist die Akzeptanz des neuen Umfelds, der aktive Einstieg in die fremde Umgebung, sowie die Bereitschaft, ihre sozialen Beziehungen auszubauen. Sie sind sich ihrer Möglichkeiten sicher und bereit, auch sich selbst zu verändern.

Unter den Studierenden, die versuchen sich an die neue ethische Umgebung und Studienbedingungen anzupassen, lassen sich jedoch oftmals auch Merkmale des nostalgischen Typs feststellen. Gelegentlich wird der Verlust der heimatlichen Kultur mit ihren traditionellen Werten und Normen als schmerzhaft empfunden. Eine Unterstützung, mit entsprechenden Gefühlen und Stimmungen umzugehen und sich dennoch erfolgreich an die fremde ethische Umgebung anzupassen, ist der Kontakt zu anderen ausländischen Studierenden. Die Studierenden können sich gegenseitig unterstützen, sich als ein Gruppenmitglied von Vertretern bestimmter Nationen identifizieren und so ihre eigenen traditionellen Werteinstellungen bewahren. Dies entspricht auch der Auffassung von Stefanenko. Sie ist der Meinung, dass einer der wichtigsten Faktoren, die sich positiv auf den Anpassungsprozess auswirken können, informelle Beziehungen zu eigenen Landsleuten sind. Eine mögliche Ursache dafür, dass einige Studierende, die unter Sehnsucht und Heimweh leiden, dennoch einen äußerlich hohen Anpassungsgrad an die Fremdkultur besitzen, könnte in gut ausgebauten sozialen Beziehungen zu Vertretern der Gastgeberkultur liegen. Hierbei wird sich auf die Auffassung verschiedener inländischer als auch ausländischer Wissenschaftler gestützt, die die Notwendigkeit von zwischenmenschlichen Beziehungen mit Landsleuten für einen gelingenden Anpassungsprozess betonen (z. B. Furnham / Alibchei 1985; Soldatova 1998; Stefanenko 1994; Triandis 2003).

(II) *Ausländische Studierende mittleren Entwicklungsgrads interkultureller Anpassung* bewerten ihre Fähigkeiten, sich an neue Lebensbedingungen im Ausland anzupassen, insgesamt als ziemlich hoch. Sie haben keine großen Schwierigkeiten im fremden Kulturumfeld. Die Mehrheit dieser Studierenden charakterisiert sich durch die Zufriedenheit mit ihrer Lebenslage, durch die Akzeptanz gegenüber fremden Normen und Traditionen. Für viele Auslandsstudierende des mittleren Entwicklungsgrads interkultureller Anpassung sind die Akzeptanz der Umgebung und der aktive Einstieg in diese Umgebung kennzeichnend. Sie bauen ihre sozialen Beziehungen gerne aus, gestalten den Aufbau sozialer Kontakte aber nicht durchgehend aktiv. Es fehlt ihnen gelegentlich an Entschlossenheit, Initiative und Offenheit. Folgen sind eine gewisse Passivität und eine Verlangsamung des Anpassungsprozesses an die neuen Lebensbedingungen. Zudem gibt es unter Studierenden dieser Gruppe häufig Personen, die sich mit Gefühlen von Verlust, Verwirrung, Verstörung und Melancholie auseinandersetzen müssen. Unter ihnen gibt es Studierende, die die neue Gesellschaft nicht anerkennen, ein niedriges Selbstwertgefühl besitzen und um ihren Status und ihre Identität besorgt sind. Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass sich diese Studierenden relativ schnell an die veränderten Lebensbedingungen, die mit einem Auslandsaufenthalt verbunden sind, anpassen.

(III) *Ausländische Studierende niedrigen Grads interkultureller Anpassung* schätzen sich generell als passiv und unfähig ein, sich schnell an die neuen Lebensbedingungen, neue Gruppen und Studienaufgaben im Ausland anzupassen. Höchstwahrscheinlich schätzen sie auch ihre Stellung im fremden Kulturumfeld inadäquat ein. Sie haben keine eindeutige soziokulturelle Einstellung. Die meisten verhalten sich positiv gegenüber den Normen, Traditionen, und Bräuchen der fremden Kultur. Sie neigen dazu, diese zu übernehmen und verfügen über das Potential eines aktiven Einstiegs in das fremde ethnische Umfeld. Vermutlich wird die Umsetzung jedoch durch ihre Passivität beeinträchtigt, die sie daran hindert, sich an die neuen Lebensbedingungen anzupassen. Eine weitere Ausprägung zeigt sich bei Studierenden, die die neue Gesellschaft nicht anerkennen wollen, weil sie um ihre eigene Identität und ihren Status besorgt sind. Sie sind sich sicher, dass sie ihre Situation nur in geringerem Maße beeinflussen können, empfinden oft Panik, Leere und Ungeduld und besitzen ein niedriges Selbstwertgefühl.

Es kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der befragten ausländischen Studierenden über einen mittleren Entwicklungsgrad interkultureller Anpassung verfügt. Für sie sind die Akzeptanz von Normen, Traditionen und Bräuchen der neuen ethnischen Gruppe, die Zufriedenheit mit ihrer Lage und ein Gefühl der Sicherheit charakteristisch. Dennoch nehmen sie nicht durchweg eine aktive Position beim Aufbau sozialer Kontakte ein. Sie sind mitunter träge und gelegentlich verschlossen, was den Prozess der Anpassung an die neuen Lebensbedingungen verlangsamt. Einige von ihnen vermissen häufig ihre heimatliche Kultur und empfinden somit ein Gefühl der Melancholie. Unter ihnen sind auch Studierende, die die neue Gesellschaft nicht annehmen wollen, wenig Selbstwertgefühl besitzen und sich um ihre Identität und ihren Status sorgen. In der Regel kann aber davon ausgegangen werden, dass sich diese jungen Menschen schnell an die Lebensbedingungen anpassen. Vor allem die Anpassung in der Anfangsphase steht mit Kontakten zu anderen ausländischen Studierenden sowie Vertretern der Aufnahmekultur in Zusammenhang.

3. Die Auswertung der Ergebnisse des formativen Experiments

In der Untersuchung wurde angenommen, dass die Erhöhung der adaptiven Fähigkeiten bei ausländischen Studierenden mit der Entwicklung ihres studien- und berufsbezogenen Selbstkonzepts verbunden ist. Unter dem studien- und berufsbezogenen Selbstkonzept der ausländischen Studierenden wird die Gesamtheit ihrer Vorstellungen über sich selbst als eine künftige Fachkraft im ausgewählten Fachbereich verstanden.

Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass das studien- und berufsbezogene Selbstkonzept der ausländischen Studierenden mit verschiedenen Graden der interkulturellen Anpassung und ihren Besonderheiten in Zusammenhang steht: je besser das studien- und berufsbezogene Selbstkonzept entwickelt ist, desto häufiger ist ein hoher Grad der interkulturellen Anpassung unter den Studierenden festzustellen. Diese Hypothese konnte sowohl durch die quantitativen als auch die qualitative Analyse bestätigt werden. In der formativen Phase des Experiments wurde ein Intergruppenschema benutzt. Als unabhängige Variable galten dabei die psychologisch-pädagogischen Bedingungen für die Entwicklung des studien- und berufsbezogenen Selbstkonzeptes der ausländischen Studierenden. Die abhängige Variable bestand aus den Merkmalen des studien-

und berufsbezogenen Selbstkonzeptes der ausländischen Studierenden. Für die Untersuchung wurden die Studierenden in zwei Gruppen eingeteilt – eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe. In der *Experimentalgruppe* kamen ein entsprechender Gestaltungsrahmen psychologisch-pädagogischer Bedingungen und sowie ein spezifisches Programm zur Entwicklung des studien- und berufsbezogenen Selbstkonzeptes zur Anwendung. In der *Kontrollgruppe* kamen keine veränderten Bedingungen oder Programmpunkte zum Tragen.

Mit Hilfe des Programms sollte die Entwicklung des Selbstkonzeptes der ausländischen Studierenden beeinflusst und erfasst werden. An dem Experiment nahmen insgesamt 50 Studierende teil – 25 in der Experimentalgruppe und 25 in der Kontrollgruppe. Im Ergebnis der Untersuchung zeigten sich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe signifikante Unterschiede in Hinsicht interkulturellen Anpassungsverhaltens und studien- und berufsbezogener Selbstkonzeptentwicklung zugunsten der Experimentalgruppe. Daher wird angenommen, dass sowohl die Gestaltung psychologisch-pädagogischer Bedingungen für die Entwicklung des studien- und berufsbezogenen Selbstkonzeptes als auch die Programmumsetzung zu einer effektiveren Anpassung beigetragen haben. Statistisch bedeutsame Zusammenhänge dazu werden in Tabelle 2 dargestellt. In allen von uns eingesetzten Erhebungsmethoden zeigt sich der experimentelle Einfluss auf spezifische Merkmale und Ausprägungen des studien- und berufsbezogenen Selbstkonzeptes der befragten ausländischen Studierenden. Je ausgeprägter solche Selbstkonzeptmerkmale sind, desto besser sind die Studierenden in der Lage, sich auf ihre neue, fremdkulturelle Umgebung einzustellen.

Tab. 2: Korrelationsanalyse studien- und berufsbezogenes Selbstkonzept und interkulturelle Anpassung

Merkmale des studien- und berufsbezogenen Selbstkonzeptes	Korrelation
20 Items zu Techniken Interkultureller Anpassung: Das „Ozeanische Ich“	r=0,806; $\rho \leq 0,01$
Methode: Erstellung einer Zeichnung von sich selbst als einer zukünftigen Fachkraft	
Kommentierungen	r=0,651; $\rho \leq 0,05$
Verwendung von Farben	r=0,720; $\rho \leq 0,05$
Schwarz-Weiß-Bild	r=0,698; $\rho \leq 0,05$
Techniken Interkultureller Anpassung – Aufsatzmethode: „Meine berufliche Zukunft“ (Fachkompetenzen)	r=0,649; $\rho \leq 0,05$
Techniken Interkultureller Anpassung – Selbsttestverfahren:	
Selbstwirksamkeit eigenen Handelns	r=0,767; $\rho \leq 0,01$
Selbstwirksamkeit in der Kommunikation	r=0,746; $\rho \leq 0,05$
Techniken Interkultureller Anpassung – Persönliche Besonderheiten:	
Bewertung	r=0,771; $\rho \leq 0,05$
Aktivität	r=0,742; $\rho \leq 0,05$
Techniken Interkultureller Anpassung – Lehrmotivation und berufsbezogene Einstellungen	r=0,743; $\rho \leq 0,05$

Unsere Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass nach dem Experiment mit jeweils 18 % bzw. 12 % nur noch wenige Probandinnen und Probanden zur Gruppe der Studierenden des mittleren bzw. niedrigen Anpassungsgrads gehörten. Bei 70 % der Teilnehmenden konnte nach dessen Durchführung ein hohes Niveau interkultureller Anpassung festgestellt werden. Auf der Basis dieser Befundlage sollen nachfolgend Empfehlungen für die Hochschule und Hochschullehrkräfte abgeleitet werden:

- a) Es wird empfohlen, eingangs des Vorbereitungslehrgangs für ausländische Studierende eine berufsorientierte Diagnose ihrer Interessen, Kompetenzen und individuellen Ressourcen durchzuführen. Ziel sollte es sein, frühzeitig auch kognitive, emotionale, wert- und verhaltensbezogene Aspekte ihres studien- und berufsbezogenen Selbstkonzeptes zu identifizieren und zu befördern. Dies gilt insbesondere für jene Auslandsstudierende, die noch kaum klare Vorstellungen von der gewählten Fachrichtung, dem Studienziel, der Aneignung und Relevanz notwendiger fachspezifischer Kenntnisse erkennen lassen. Auf der Grundlage solcher diagnostischer Erkenntnisse wird es Hochschullehrkräften möglich, solchen Studierenden gezielter unter-

stützende Maßnahmen anzubieten, die ihnen helfen, sich schneller und erfolgreicher auf die Anforderungen und Bedingungen ihrer Gastuniversität einzustellen. Unterstützungsangebote können sich bspw. auf die Verbesserung der Zusammenarbeit und die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen mit Studierenden aus dem Gastland sowie den anderen Auslandstudierenden richten und dabei ethnospezifische Besonderheiten und Verhaltensstrategien aufklären helfen.

- b) Die Hochschullehrkräfte sollten die Empfehlungen der Psychologen berücksichtigen und lernen, individuell auf die Studierenden einzugehen. Anforderungsprofil und Relevanz der gewählten Fachrichtung sollen frühzeitig hervorgehoben und eine ganzheitliche Vorstellung darüber vermittelt werden.
- c) Ethnopsychologen sollten die beteiligten Hochschullehrkräfte in Fragen ethnografischer und länderspezifischer Besonderheiten schulen, um deren Zusammenarbeit mit den Studierenden effizienter zu gestalten. Auch mit den ausländischen Studierenden selbst sollten sie sich über kulturspezifische Belange des Aufenthaltslandes verständigen, um ihnen einen schnellen und reibungslosen Anpassungsprozess zu ermöglichen.
- d) Sozialarbeiter und -arbeiterinnen sollten den Eingliederungsprozess ausländischer Studierender unterstützen, sie über Lebensweisen, Sitten und Bräuche des Gastlandes aufklären und sich mit ihnen über die Normen und Konventionen der Gesellschaft, über Anforderungen an den gewählten Studiengang sowie über die Bedeutung des gewählten Berufs und die beruflichen Perspektiven im Gastland verständigen.

Des Weiteren werden folgende Empfehlungen getroffen:

- Um die interkulturelle Anpassung dauerhaft zu unterstützen, sollten regelmäßig Trainings angeboten werden, die die Kommunikationsfähigkeiten verbessern. Zudem wird der Austausch mit Einheimischen empfohlen.
- Besonders Studierenden niedrigen Grades interkultureller Anpassung werden psychologische Trainings empfohlen, um neue Verhaltensstrategien für verschiedenen Situationen zu entwickeln. Ihnen werden außerdem zusätzliche Sprachkurse angeraten.
- Um das studien- und berufsbezogene Selbstkonzept weiterzuentwickeln, sollten die ausländischen Studierenden ausführlich über den Inhalt ihrer Lehrfächer und deren praktische Bedeutung für ihre spätere Berufstätigkeit informiert werden. Hierbei wäre ein Partner-

schaftsprogramm förderlich, in welchem ältere Semester die jüngeren unterstützen.

Zusammenfassend hat die Untersuchung gezeigt, dass die Umsetzung des Programms und die Schaffung geeigneter psychologisch-pädagogischer Rahmenbedingungen zur Entwicklung eines studien- und berufsbezogenen Selbstkonzepts von ausländischen Studierenden sowohl zur Verbesserung ihrer (interkulturellen) Anpassungsfähigkeit führt als auch ihre Studentätigkeit erhöht. Damit kann ein wichtiger Beitrag geleistet werden, die mit dem Bologna-Prozess angestrebte studentische Mobilität zu erhöhen und die Wettbewerbsfähigkeit auf dem Hochschulbildungsmarkt zu verbessern. In diesem Wettbewerb sind Universitäten gut beraten, die nicht ausschließlich nur auf die Vermittlung der Fachinhalte, sondern auch auf eine pädagogisch-psychologische Beratung und Begleitung der (ausländischen) Studierenden Wert legen. Es wird angenommen, dass die Arbeit mit ausländischen Studierenden die interkulturelle Anpassung und Mobilität erhöht und somit zur Wettbewerbsfähigkeit der Universitäten beiträgt.

Literatur

- Furnham, A. / Alibhai, N. (1985): The friendship networks of foreign students: A replication and extension of the functional model. In: *International Journal of Psychology*, 20, S. 709–722.
- Furnham, A. / Brochner, S. (1982): Social difficulty in a foreign culture: an empirical analysis of culture shock. In: Bochner, S. (Hrsg.): *Cultures in Contact: Studies in Cross-Cultural Interactions*. Oxford: Pergamon Press, S. 161–198.
- Ivanova, O.A. (2014): Formirovanie uchebno-professional'noj Ja-koncepcii inostrannyh studentov s raznym urovnem mezhkul'turnoj adaptacii. pod red. V'junovoj, N. I. – Voronezh: Voronezhskij CNTI – FGBU «RJeA» Minjenergo Rossii, S. 15.
- Jankovskij, L.V. (1995): Oprosnik adaptacii lichnosti k novoj socio-kul'turnoj srede. Vvedenie v jetniceskiju psihologiju / pod red. Ju.P. Platonova. – SPb.: Izd-vo S.-Peterburgskogo un-ta. S. 190–194.
- Soldatova, G.U. (1998): Psihologija mezhjetniceskoj naprjazhonnosti. Moscow: Smysl, S. 386.
- Stefanenko, T.G. (1994): Adaptacija k novoj kul'turnoj srede i puti ejo optimizacii. Vvedenie v praktičeskiju social'nuju psihologiju / pod red. Ju. M. Zhukova, L. A. Petrovskogo, O. V. Solov'jovoj. M.: „Nauka“, S. 168–173.
- Sholohov, I.A. (2002): Psihologičeskie osobennosti adaptacii uchashhejsja molodjozhi za rubezhom: dis. ... kand. psihol. nauk, S. 235.
- V'junova, N.I. (2013): Formirovanie uchebno-professional'noj Ja-koncepcii inostrannyh studentov s raznym urovnem mezhkul'turnoj adaptacii / N. I. V'junova, O. A. Ivanova // *Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii „Nauka na rubezhe tysjacheletija“*. – Izdatel'skij dom nauchnoj literatury „TMBprint“. – Pattajja, Tajland, 4–6 marta 2013 g, S. 162–164.

Autorinnen und Autoren

Benjamin Apostolow, Universität Potsdam.

Anna Dibiasi, Institut für Höhere Studien, Wien.

Miroslav Dopita, Palacký Universität Olomouc.

Melinda Erdmann, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ), Bereich Hochschulstudien, Universität Potsdam.

Marcel Faaß, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ), Universität Potsdam.

Michaela Fuhrmann, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ), Universität Potsdam.

Helena Grecmanová, Palacký Universität Olomouc.

Małgorzata Grzywacz, Adam-Mickiewicz-Universität Poznań.

Olga Anatol'evna Ivanova, Staatliche Universität Woronesch.

Jana Kantorová, Palacký Universität Olomouc.

Anke Köhler, Europa-Universität Flensburg.

Andrea Kottmann, CHEPS-Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente / Niederlande.

Sylvi Mauermeister, Universität Potsdam.

Grażyna Miłkowska, Universität Zielona Góra.

Saskia Niproschke, Universität Potsdam.

Juliane Ulbricht, Universität Potsdam.

Magdalena Piorunek, Adam-Mickiewicz-Universität Poznań.

Olaf Ratzlaff, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ), Bereich Hochschulstudien, Universität Potsdam.

Lech Sałaciński, Universität Zielona Góra.

Wilfried Schubarth, Universität Potsdam.

Friederike Schulze-Reichelt, Universität Potsdam.

Andreas Seidel, Universität Potsdam.

Jitka Skopalová, Palacký Universität Olomouc.

Martin Unger, Institut für Höhere Studien, Wien.

Natalja Ivanovna V'junova, Staatliche Universität Woronesch.

Melanie Wippermann, Universität Potsdam.

Birgitta Zylla, Universität Potsdam.

Ziel des vorliegenden dritten Bandes der Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung ist es, ausgewählte Aspekte der Hochschuldebatte um Studium und Lehre zu beleuchten und mit empirischen Befunden zu vertiefen. Im Fokus stehen solche aktuellen Debatten wie die *Gestaltung des Studiengangs*, die *Erhöhung der Beschäftigungsbefähigung*, die *Qualität der Praktika* sowie *Probleme der Lehrerbildung*. Dabei wird die Hochschuldebatte in Deutschland durch einschlägige Beiträge aus anderen, west- und osteuropäischen Ländern erweitert.

Die Reihe versteht sich als Forum verschiedener Akteure aus der Hochschulforschung, die die Diskussion zur Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium mit ihren Impulsen aus Analysen und empirischen Ergebnissen bereichern sollen. Der Band richtet sich an alle, die sich für die Entwicklung an Hochschulen interessieren.

ISSN 2192-1075
ISBN 978-3-86956-399-2

