

**Arbeitspapiere der Kooperationsstelle
Wissenschaft und Arbeitswelt**

Nr. 3

Praxisbezüge in Studium und Lehre

Konzeptionelle Ansätze und konkrete Beispiele

Herausgeberin

Technische Universität Berlin
Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung
und Kooperation (ZEWK)
Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt
Fraunhoferstr. 33-36
10587 Berlin

Textentwurf

Alena Baumgärtner

Redaktion

Dr. Ulf Banscherus

Dezember 2019

Die Erstellung dieser Broschüre wurde gefördert vom Bundesfachbereich Bildung, Wissenschaft und Forschung der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di).



Vorbemerkung

Bereits im Kooperationsvertrag zwischen dem damaligen DGB-Landesbezirk Berlin und der Technischen Universität Berlin von 1989 wurde die „Durchführung und Weiterentwicklung von berufspraktischen Studienanteilen“ als ein zentrales Thema der Zusammenarbeit benannt. Das Verhältnis von Studium und beruflicher Praxis ist für die Arbeit der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt also von besonderer Bedeutung. Dies findet ihren Ausdruck auch in der Einbindung der Kooperationsstelle in die Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK), in der in der Vergangenheit mehrere Projekte zu Studienreformansätzen in den Ingenieurwissenschaften durchgeführt wurden. Nicht zuletzt hat die Kooperationsstelle lange Zeit den organisatorischen Rahmen für das Seminar „Soziologie des Ingenieurberufs“ (SozIng) gebildet, in dem die berufliche Rolle von Ingenieur*innen und die damit verbundenen Auswirkungen auf Umwelt und Gesellschaft reflektiert werden.

Nach einem erfolgten Generationenwechsel in der ZEWK und der Kooperationsstelle gilt es nun, das Themenfeld Praxisbezug in Studium und Lehre auf eine neue Basis zu stellen. Hierbei müssen zum einen die vielfältigen Veränderungen der deutschen Hochschullandschaft in den letzten zwei Jahrzehnten – beispielsweise das massive Wachstum der Studierendenzahlen, die gestufte Studienstruktur mit ihrem Modularisierungskonzept oder der rückläufige Anteil von Studienanfänger*innen mit beruflicher Vorbildung – berücksichtigt werden. Zum anderen sollte aber auch die Tradition einer kritisch-reflexiven Interpretation des Praxisbegriffs, die über eine reine Arbeitsweltorientierung der Studierenden deutlich hinaus geht und auch den gesellschaftlichen Kontext von beruflicher Praxis in die Betrachtung einbezieht. Ein kritisches Praxisverständnis thematisiert also beispielsweise auch Geschlechterungleichheiten bei der Entlohnung, Diskriminierungen am Arbeitsplatz und darüber hinaus, gesellschaftliche und ökologische Konsequenzen nicht-nachhaltiger Arbeits- und Produktionsweisen sowie Fragen der betrieblichen Mitbestimmung.

Vor diesem Hintergrund hat Alena Baumgärtner als studentische Mitarbeiterin der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt eine Be-

standsaufnahme zum aktuellen Diskussionsstand hinsichtlich des Verhältnisses von Studium und (beruflicher) Praxis durchgeführt, deren Ergebnisse in der vorliegenden Broschüre zusammengefasst sind. Die Recherche wurde ermöglicht durch eine finanzielle Unterstützung des Bundesfachbereichs Bildung, Wissenschaft und Forschung der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di).

Im ersten Teil des Arbeitspapiers werden Positionierungen hochschulpolitischer Akteur*innen genauso berücksichtigt wie Befunde und Konzepte aus der Bildungs- und Hochschulforschung. Hier entsteht ein Mosaik von unterschiedlichen Meinungen, Zielsetzungen und Ansätzen, die sich zu einem allenfalls unscharfen Gesamtbild zusammenfügen. Den Kern der teilweise kontrovers geführten Auseinandersetzungen bildet hier die Frage nach dem angemessenen Verhältnis der im Rahmen des Bologna-Prozesses definierten Qualifikationsziele „Employability“ und „Citizenship“ zueinander. Der zweite Teil stellt sowohl bestehende Formate zur Arbeitsweltorientierung der Studierenden als auch weiter gefasste Ansätze für Praxisbezüge in Studium und Lehre vor, die den gesellschaftlichen Kontext beruflicher Aktivitäten stärker berücksichtigen oder – wie das „Service Learning“ – zumindest auf gesellschaftliche Bedarfe reagieren. Im abschließenden dritten Teil wird die zuvor dargestellte Systematisierung von Konzepten und Formaten anhand von konkreten Veranstaltungsangeboten der Technischen Universität Berlin beispielhaft veranschaulicht.

Das vorliegende Arbeitspapier der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt stellt eine Momentaufnahme zum aktuellen Diskussionsstand dar. Eine breite Rezeption der Ergebnisse der Recherche kann zugleich eine mögliche Ausgangsbasis für eine neue Stärkung des Dialogs von Hochschulen und Gewerkschaften zur Arbeitsweltorientierung von Studierenden sowie der Weiterentwicklung der Praxisbezüge in Studium und Lehre darstellen.

1. Praxisbezug in Studium und Lehre als Qualifizierungsziel

Im Zuge der Studienstrukturreform entbrannte unter der Überschrift „Employability“ eine kontroverse Debatte um das Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Im Hochschulrahmengesetz ist die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit als Aufgabe der Hochschule bereits seit den 1970er Jahren rechtlich festgelegt. Auch der Studienakkreditierungsstaatsvertrag benennt „die Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit“ (KMK 2017a, S. 2) als maßgebliches fachlich-inhaltliches Kriterium für Akkreditierungsverfahren an Hochschulen. Insbesondere auf hochschulpolitischer Ebene gehen die Auslegungen dieses Qualifizierungsauftrags jedoch zum Teil weit auseinander und spiegeln sich in einem heterogenen Diskurs um den Themenkomplex „Employability“ wider. Von wissenschaftlicher Seite wird zum Teil konstatiert, dass die hochschulpolitische Forderung nach Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit unvereinbar mit der grundlegenden Bildungsaufgabe von Universitäten sei (z.B. Grothe-Hammer 2014; Lenzen 2014). Das Ideal der „Zweckfreiheit“ des Studiums unter dem Leitbild der „Bildung durch Wissenschaft“ stehe demnach mit dem Ziel einer berufsbezogenen Qualifizierung von Studierenden im Widerspruch. Andere widersprechen dieser dualistischen Auffassung von Theorie und Praxis und fassen sowohl die Vermittlung von wissenschaftlichem (theoretischen) Wissen als auch praxis- und forschungsbezogene Inhalte als wichtige und realisierbare Vermittlungsaufgabe der Hochschule auf. Dabei dürfe dennoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Hochschule selbst auch ein Praxisfeld darstelle, wodurch die Hochschule sich durch einen doppelten Praxisbezug (Wildt 2007) auszeichne – sowohl den externen zur außerhochschulischen Arbeitswelt als auch einen internen zum Wissenschaftssystem (Schubarth et al. 2014, 2016). Dabei steht das Interesse an einer unmittelbaren ökonomischen Verwertbarkeit akademischer Bildung der Forderung nach einer nachhaltigen Berufsbefähigung in Kombination mit einer gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen gegenüber. Die konzeptuelle Auslegung und auch die Bezeichnungen von Employability stehen in engem Zusammenhang mit den jeweiligen Anforderungen, die die hochschulpolitischen Akteure aus ihren verschiedenen Perspektiven an das Hochschulstudium stellen. Da-

bei mangelt es an übergreifenden Definitionen für Begriffe wie Beschäftigungsfähigkeit, Berufsbefähigung oder Berufsqualifikation. Neben der politischen Debatte hat sich ebenfalls ein wissenschaftlicher Diskurs um den Themenkomplex Employability herausgebildet, der einerseits auf eine Systematisierung der Begrifflichkeiten abzielt und andererseits Definitionsvorschläge und Begriffsklärungen entwickelt.

1.1. Positionierungen im hochschulpolitischen Diskurs

Der *Wissenschaftsrat* (2015) formuliert in seinen Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt ausführlich und umfassend den Qualifizierungsauftrag der Hochschulen und gibt Vorschläge zur Erhöhung der Arbeitsmarktrelevanz des Studienangebots. Die hochschulischen Bildungsziele teilt der Wissenschaftsrat in die Dimensionen (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung ein, wobei Praxisbezüge als eine Art Querschnittsaufgabe verstanden werden. Aufgabe der Hochschule ist demnach ebenso die Vermittlung von fachspezifischen Methoden und Theorien, als auch die Befähigung zum kritischen demokratischen Denken und Handeln sowie überfachlicher Kompetenzerwerb der Studierenden. Als geeignete Lehrkonzepte zur Erhöhung von Praxisbezügen im Studium verweist der Wissenschaftsrat exemplarisch auf das Forschende Lernen sowie das Problemorientierte Lernen. Es wird außerdem auf das Potenzial der Lehre durch Dozierende mit Praxiserfahrung hingewiesen. Ebenso empfiehlt der Wissenschaftsrat eine kontinuierliche Reflexionsschleife an den Hochschulen unter Absprache mit Alumni und Arbeitgeber*innen zur Anpassung des Studienangebots auf die Bedarfe des Arbeitsmarkts. Auch zur Berufseinstiegsunterstützung der Studierenden seien Kooperationen mit Unternehmen sinnvoll. Aufgrund der heterogenen Begriffsverwendung und uneinheitlicher Verständnisse des „Employability“-Begriffs distanziert sich der Wissenschaftsrat von dieser Bezeichnung und verwendet stattdessen den Ausdruck der Arbeitsmarktrelevanz des Studienangebots.

Die *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) fordert angesichts der uneinheitlichen Auffassungen der Thematik eine umfassende Begriffsklärung und spricht sich konkret für eine Förderung der Beschäftigungsbefähigung

durch die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen sowie berufsfeldorientierten Praktika aus. Der *Deutsche Hochschulverband* plädiert außerdem für eine „Employment-Prämie“, die den Hochschulen bei studien-gangspezifischer bzw. -naher Erstanstellung ihrer Absolventinnen und Absolventen gezahlt werden könnte (Schubarth et al. 2014).

Die öffentliche Positionierung der Studierenden stellen Schubarth et al. (2014) auf Grundlage von Stellungnahmen verschiedener Gruppierungen (wie z.B. dem *freien Zusammenschluss von studentInnenschaften*, fzs) dar. Insgesamt zeichnet sich eine generelle Befürwortung von Praxisbezügen in Studium und Lehre ab, während zugleich auf die Bedeutung der weiteren Qualifikationsziele des Studiums verwiesen wird: Die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden sowie die Befähigung zum kritischen Hinterfragen beruflicher und gesellschaftlicher Praxis (im Sinne von „Citizenship“) stellen für die Studierenden wichtige Kernziele des Studiums dar und sollten nicht zugunsten einer engen Orientierung an „kurzfristig verwertbaren Berufsprofilen“ (ebd., S. 29) vernachlässigt werden.

Die dargestellten Ansichten der Studierenden stimmen zu einem großen Teil mit denen der Gewerkschaften überein, welche sich als Akteur*innen der Arbeitswelt ebenfalls an der „Employability“-Debatte beteiligen. Sowohl die Integration von fachlichen und überfachlichen Anteilen des Studiums, als auch die Warnung vor einer verkürzten Vorstellung von Berufsbefähigung im Zusammenhang mit dem Hinweis auf die Bedeutung des kritischen Denkens finden sich in den Forderungen der Gewerkschaften. In einem Positionspapier des *Deutschen Gewerkschaftsbunds* (DGB) wird auf die Bedeutung der Zusammenhänge und Wechselbeziehungen von Wissenschaft und Praxis verwiesen:

Die Studiengänge müssen berufsbefähigend sein. Berufsbefähigung darf aber nicht auf die Vorstellung reduziert werden, ein Hochschulstudium habe in erster Linie unmittelbar beruflich verwertbare Fertigkeiten zu vermitteln. Umgekehrt würden die Hochschulen ihren Aufgaben auch nicht gerecht, wenn sie völlig losgelöst von beruflichen Anforderungen an die Hochschulausbildung einen zweckfreien Wissenskanon vermitteln wollten. (DGB 2012, S.14)

Das *Gewerkschaftliche Gutachternetzwerk* bewertet zusätzlich die traditionellen Hochschullehrformate (Vorlesung, Seminar, Übung) als unzureichend in Hinblick auf eine adäquate Etablierung von Praxisbezügen,

während die *Vereinte Dienstleistungsgesellschaft* (ver.di) explizit aktivierende Lehr- und Lernformen zur Vermittlung von Schlüssel- und Methodenkompetenzen fordert (Schubarth et al. 2014).

Auch Arbeitgeber*innen setzen sich für die Stärkung von Praxisbezügen im Studium ein und haben Interesse an einer erhöhten Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden. Die *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* (BDA) plädiert dafür, die Umsetzung von Praxisbezügen durch die Studiengänge im Rahmen von Akkreditierungsverfahren eingehender zu betrachten und in enger Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen die Fähigkeiten und Kompetenzen zu konkretisieren, die im Verlauf des Studiums erworben werden sollten (BDA 2017).

Im gemeinsamen Memorandum von *BDA*, *BDI* (Bundesverband der Deutschen Industrie) und *HRK* wird unter der Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent*innen deren Fähigkeit, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen und sich neue Beschäftigungsfelder zu erschließen, verstanden. Dies beinhaltet den Erwerb verschiedener arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen, die im Sinne des lebenslangen Lernens kontinuierlich aktualisiert und erweitert werden müssen (Schubarth et al. 2014).

Kleinster gemeinsamer Nenner der „Employability“-Debatte mag das Ziel sein, Studierende im Rahmen ihres Studiums adäquat auf eine Berufstätigkeit vorzubereiten. Auch sind sich die Akteur*innen darin einig, dass die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen bzw. -qualifikationen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielt (ebd.). Die Begriffsvielfalt und unterschiedliche Schwerpunktsetzung innerhalb des Diskurses verdeutlichen, dass die Beteiligten kein einheitliches Verständnis der Ziele teilen. Damit verbunden sind verschiedene Vorstellungen und Ansprüche die Realisierung von entsprechenden Angeboten und Maßnahmen durch die Hochschule betreffend.

Insgesamt bedarf es eines neuen Verständnisses des Konzeptes von Employability, verbunden mit einer begrifflichen Präzisierung und einer Diskussion der Aufgaben von Hochschule. Dieses ist – auch hierin besteht Konsens – im gemeinsamen Dialog aller beteiligter Akteure, Hochschulen und Studierenden, Arbeitgebern sowie Gewerkschaften, zu erarbeiten. (Schubarth et al. 2014, S. 33)

Zumeist wird der Schlüssel zu einer erhöhten Beschäftigungsbefähigung der Studierenden in einer verstärkten Etablierung von Praxisbezügen an den Hochschulen gesehen. Diese Relationierung macht die „mit Employability verbundenen Ziele und Erwartungen konkreter und für Hochschulen realisierbarer“ (ebd., S. 68). Eine Erforschung des Zusammenhangs zwischen Praxisbezug und Employability sowie Wirkungsanalysen von konkreten Modellen bzw. Ansätzen sind Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Fundierung des Diskurses.

1.2. Konzepte und Befunde der Bildungs- und Hochschulforschung

Die hochschulpolitische Debatte hinterfragt das traditionelle Verständnis der „(Aus-)Bildungsfunktion der Hochschulen und die Rolle von Universitäten und Fachhochschulen“ (Schubarth et al. 2016, S. 89) in Frage und provoziert in diesem Zusammenhang auch eine wissenschaftliche Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium im Kontext einer „Spannung zwischen Bildung und Ausbildung“ (Pasternack 2013, S. 164). Da vor allem Universitäten ihren Fokus traditionell auf die Persönlichkeitsbildung der Studierenden sowie die akademische Nachwuchsausbildung für Forschung und Lehre legten, war der Gedanke einer beruflichen Qualifizierungsfunktion der Hochschulen für viele Wissenschaftler*innen zunächst eher fremd:

[D]ie berufliche Qualifizierung galt gleichsam als ein „Abfallprodukt“ forschungsbasierter Fachschulung und akademischer Persönlichkeitsbildung. Die Ausbildung eines akademischen Habitus durch akademische Sozialisation, nicht die berufspraktische Vorbereitung auf eine Beschäftigung stand im Zentrum der Universitätsidee. (Wolter/ Banscheraus 2012, S. 22)

Handlungsbedarf besteht allerdings zweifellos: Multrus (2013) bildet auf Grundlage von Auswertungen großer Studierendenbefragungen ab, wie Studierende die Umsetzung von Praxisbezügen in Studium und Lehre beurteilen und welche Bedeutung sie diesen beimessen. Dabei zeigt sich, dass der Anteil von praxisorientierten Lehrangeboten durch die Studierenden als gering eingeschätzt wird – lediglich 25% der Studierenden an Universitäten (45% an Fachhochschulen) geben an, dass diese an

ihrer Hochschule häufig vorhanden sind. Auch die Qualität der entsprechenden Lehrveranstaltungen wird zumindest an Universitäten nicht überwiegend positiv bewertet – nur 46% der praxisorientierten Angebote werden hier als gut oder sehr gut eingeschätzt. Demgegenüber steht der Wunsch der Studierenden nach einer Stärkung des Praxisbezugs in Studium und Lehre: „Als wichtigste Verbesserung für ihre Studiensituation heben die Studierenden an Universitäten einen stärkeren Praxisbezug im Studium hervor. Zwei Fünftel fordern ihn dringend.“ (ebd., S. 149)

Schüssler und Günnewig (2013) verdeutlichen allerdings auf Basis qualitativer Interviews mit Lehramtsstudierenden, dass die studentischen Vorstellungen und Konzepte von Praxisbezügen im Studium unterschiedlich sind. Während ein Teil der Studierenden sich wünscht „einsetzbares Können“ vermittelt zu bekommen, erhoffen sich andere eher eine Relationierung von Theorie und Praxis und sind sich dabei der Notwendigkeit und Bedeutung von Wissenschaft und Forschung als Element des Studiums sowie Grundlage der Berufsausübung bewusst. Diese unterschiedlichen Ansichten zeichnen sich ebenfalls in den Studienbefragungen ab, in denen die Beurteilung von Praxis- und Forschungsbezügen separat erfragt wird. Die Auswertungen zeigen, dass Praxisbezüge für Studierende insgesamt wichtiger sind als Forschungsbezüge. Nur wenige Studierende streben eine wissenschaftliche bzw. forschende Tätigkeit nach Abschluss ihres Studiums an und schätzen vor diesem Hintergrund die Bedeutung des Forschungsbezugs als geringer ein. Multrus (2013) plädiert jedoch dafür, Forschung als „spezifische Form der Praxis“ (S. 141) zu sehen: „Forschung stellt zugleich eine praktische Anwendung von Wissenschaft dar, die wiederum den Studierenden durchaus wichtig ist. Die Überbetonung der Praxis scheint daher ein unzureichendes Verständnis von Bedeutung und Nutzen der Forschung in der Ausbildung widerzuspiegeln.“ (S.142) In den Befragungen zeigt sich außerdem, dass Studierende die Integration von Forschungs- und Praxisbezügen in fachliche Lehrveranstaltungen einer abgekoppelten Vermittlung vorziehen.

Die unterschiedlichen Modellierungen der Relation von Wissenschaft und Praxis fasst Bargel (2012) in drei grundlegenden Konzepten zusammen, die einander gegenüberstehen:

(1) [E]in emphatisch-idealistisches Verständnis von aufgeklärter Praxis und einer darauf gerichteten Bildung durch Wissenschaft [...],

(2) gesellschaftskritisch-emanzipatorische Praxis, die über das Vorfindbare hinausgeht, mit Innovationen und Wandel bis hin zum Umsturz [...] oder (3) ein pragmatisch-qualifikatorischer Ansatz, der Praxis als Berufsbefähigung versteht, ausgerichtet am Arbeitsmarkt [...]. (ebd., S.44)

Der wissenschaftliche Diskurs befasst sich zudem mit den Begrifflichkeiten der „Employability“-Debatte und wagt teilweise einen Versuch einer einheitlichen Begriffsklärung bzw. sogar eine entsprechende Begriffsentwicklung. Sowohl „Employability“ als auch „Beschäftigungsfähigkeit“ werden im bildungswissenschaftlichen Kontext zumeist als unpassend gesehen, da beide Begriffe anderen Diskursfeldern entlehnt wurden und mit bestimmten Konzepten verbunden sind. So beziehen sich beide Begriffe in arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Zusammenhängen auf Problem- bzw. Risikogruppen, welche zur Integration in das Beschäftigungssystem besonderer Unterstützung bedürfen. Hochschulabsolvent*innen könne man angesichts der Beschäftigungsquoten nach Abschluss des Studiums keinesfalls einer solchen Gruppe zuordnen – Teichler (2011) bezeichnet die Begriffswahl vor diesem Hintergrund als „Entgleisung“ (S.181) (vgl. Wolter/Banscherus 2012). Außerdem weisen wissenschaftliche Beiträge auch kritisch auf die Unschärfe zentraler Begriffe und deren uneinheitliche Verwendung hin, welche die Umsetzung für die Hochschulen verkompliziere (Schubarth et al. 2014, Teichler 2011, Wolter/Banscherus 2012). Vor diesem Hintergrund werden Definitionen entwickelt, um grundlegende Begriffe differenzierter voneinander abgrenzen zu können (z.B. Schindler 2004). Bargel (2012) schlägt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Professionalität“ als Erweiterung des Employability-Konzepts vor:

Professionalität verlangt im Kern berufliche Autonomie auf wissenschaftlich-rationaler Grundlage, verbunden mit einer Orientierung am Allgemeinwohl und kultureller Allgemeinbildung; sie stellt die fachlich-wissenschaftliche Kompetenz in den Mittelpunkt und nicht die Tauglichkeit für den Arbeitsmarkt (aktuell oder zukünftig). (ebd., S.44)

Koepernik und Wolter (2010) entwickeln in Abgrenzung zu gängigen Begrifflichkeiten den Ausdruck der „wissenschaftsbasierten professionellen Handlungskompetenz“, welcher anders als möglicherweise verkürzte Auffassungen der Vermittlungsaufgaben der Hochschulen multiple Ziele integriert. Dabei werden unter anderem neben den beruflichen Hand-

lungskompetenzen (über ein Anwendungswissen hinaus) auch das Verstehen und Beherrschen von wissenschaftlichen Theorien und Methoden benannt, wodurch die Dimensionen des doppelten Praxisbezugs der Hochschulen Rechnung getragen wird (Wolter/Banscherus 2012). Wildt (2012) wiederum spricht sich für eine Erweiterung des „Employability“-Konzepts auf das Kompetenzziel „Citizenship“ im Sinne einer Ausbildung der „zivilgesellschaftliche[n], politische[n] und kulturelle[n] Rolle der Absolventinnen und Absolventen“ (KMK 2017b, S. 9) aus und verweist somit auf die Relevanz der Fähigkeit zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung (Schubarth et al. 2014).

Auch die Konzeptualisierung von „Employability“ allein auf Grundlage der Kompetenzen der Absolvent*innen ist aus wissenschaftlicher Sicht unzulänglich, da nicht ausschließlich die Fähigkeiten des Individuums, sondern auch die Nachfrage durch den Arbeitsmarkt grundlegend ist:

Mit dem Begriff der Beschäftigungsfähigkeit haben die Hochschulen eine Art Erfolgsversprechen übernommen, welches sie institutionell gar nicht einlösen können. Denn so sehr Beschäftigungsfähigkeit auf der einen Seite von den erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen abhängt, so sehr spielen auf der anderen Seite strukturelle, marktbezogene Voraussetzungen eine Rolle, auf die Hochschulen gar keinen direkten Einfluss ausüben. Beschäftigungsfähigkeit enthält implizit eine Kausalitätsannahme, wonach primär das Individuum und die ausbildende Einrichtung für die Beschäftigungschancen verantwortlich sind. (Wolter/Banscherus 2012, S. 29)

Um eine gelungene Integration von Absolvent*innen in das Beschäftigungssystem beurteilen zu können, ist zudem das Kriterium der Erwerbstätigkeit (im Sinne einer Nicht-Arbeitslosigkeit) aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ungenügend. Im Studienakkreditierungsstaatsvertrag (KMK 2017a) wird deshalb der Anspruch des „Employability“-Gedankens als „Befähigung zu einer qualifizierten Berufstätigkeit“ (S.2) formuliert und somit die Qualität der beruflichen Tätigkeit als Kriterium rechtlich festgehalten. Eine mehrdimensionale Beschäftigungsadäquanz berücksichtigt sowohl die Passung des Niveaus der beruflichen Position als auch der fachlich-inhaltlichen Aufgaben auf die erworbene Qualifikation (Kerst et al. 2016). Auswertungen zu Befragungen von Absolvent*innen zeigen, dass entgegen öffentlicher Darstellungen, die Arbeitsmarkt-

aussichten für Hochschulabsolvent*innen keinesfalls prekär, sondern eher günstig erscheinen und der Berufseinstieg auch in Hinblick auf die Beschäftigungsadäquanz als vorwiegend positiv beurteilt werden kann. Dabei zeigen sich allerdings Unterschiede zwischen den Fachdisziplinen, Tätigkeitsfeldern sowie Hochschulabschlüssen (Bachelor/Master) (Wolter/Banscherus 2012).

2. Dimensionen und Formate von Praxisbezügen in Studium und Lehre

Im Folgenden werden Dimensionen und Formate von Praxisbezügen an Hochschulen thematisiert, wobei keinerlei Anspruch auf eine Vollständigkeit der Darstellung besteht. Die eingangs beschriebenen unterschiedlichen Konzepte der Hochschulpolitik wie der (Bildungs-)Wissenschaft von „Employability“ und Praxisbezügen fallen auch mit verschiedenen Vorstellungen hinsichtlich der Umsetzung zusammen. Während ein engeres Verständnis von Praxisbezug als vorrangiger Arbeitsmarktorientierung mit einer kleineren Anzahl von anerkannten Praxisbezugsformaten (wie z.B. Praktika und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen) korrespondiert, fallen unter ein erweitertes Konzept von Praxisbezug, welches auf einer wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Handlungskompetenz basiert, auch vielfältigere Facetten von Praxisorientierung an Hochschulen. Die Skizzierung von Praxisbezügen in Studium und Lehre erweist sich in Anbetracht der Vielfältigkeit und Multidimensionalität der Formate also als komplex. Bestehende Konzeptualisierungen erscheinen vor diesem Hintergrund entweder als unzureichend oder als wenig ausdifferenziert (z.B. Schubarth et al. 2016; Pasternack 2013). Die Ausgestaltung von Praxisbezügen an Hochschulen geschieht sowohl auf studienorganisatorischer, curricularer als auch didaktischer Ebene. Dabei kommt es teilweise zu Überschneidungen der Konzepte, wodurch exakte Kategorisierungen erschwert werden. Die folgende Systematisierung stellt demnach zunächst lediglich verschiedene Aspekte von Praxisbezügen in Studium und Lehre vor, ohne diese zueinander in Beziehung zu setzen.

2.1. Etablierte Formate der Arbeitsweltorientierung

Die Umsetzung von praxisorientierten Konzepten kann intern, also innerhalb des institutionellen Raums Hochschule situiert sein (z.B. Fallbeispiele in Lehrveranstaltungen) oder extern, im außerhochschulischen Raum (z.B. Praktika). Dabei versteht sich, dass praxisorientierte Angebote auch aus Kombinationen externer und interner Anteile bestehen können. Praxisbezüge sind dabei bidirektional: Studieninhalte können auf die Praxis angewendet werden und Studieninhalte werden durch die Praxis beeinflusst bzw. aus dieser abgeleitet.

Praktika

Als wichtiges Format der Arbeitsweltorientierung im Studium werden Praktika gesehen. Die curriculare Verankerung von Praktika als Element der Praxisorientierung gilt als wichtiges Kriterium in der Akkreditierung von Studiengängen (Schubarth et al 2016). Auch Studierende verbinden mit Praktika hohe Erwartungen und bewerten diese Praxisphase überwiegend positiv (Multrus 2013). Die Praktikumskonzepte variieren in Bezug auf Dauer, Organisation, Betreuung und curricularer Verankerung – wobei letztere vermehrt als Schlüssel für eine effiziente Etablierung des Formats gesehen wird (Schubarth et al. 2013). Aufgrund ihrer Unmittelbarkeit wird dem Format Praktikum großes Potential bezüglich der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden zugeschrieben. Ihre Funktion besteht in der Anwendung von Studieninhalten vor dem Berufseintritt sowie der Generierung von Praxiserfahrungen, welche wiederum auf spätere Studieninhalte einwirken können. Die Erfahrungen im Praktikum dienen einerseits der Kompetenzentwicklung der Studierenden und andererseits der Berufsorientierung. Die Wirksamkeit von Praktika ist allerdings maßgeblich abhängig von der Qualität ihrer hochschulischen Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung (Schubarth et al. 2016; Wissenschaftsrat 2015).

Schlüsselkompetenzen

Weitgehender Konsens herrscht ebenfalls über die hohe Relevanz des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen bzw. -qualifikationen – mitunter werden diese sogar als eine Art Generalschlüssel zur Erhöhung von Employability gesehen (Schubarth et al. 2014). Eine explizite Kompetenzorientierung findet sich zwar in der Bologna-Erklärung noch nicht – die

nationale Ausgestaltung des Bologna-Rahmens in Form des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2017c) sowie der europäischen Qualifikationsrahmen basieren hingegen im Wesentlichen auf Kompetenzdimensionen. Wie dem Diskurs um Employability liegen auch dem um Schlüsselkompetenzen uneinheitliche Konzepte und Kategorisierungen zu Grunde (Schubarth et al. 2013). Eine übergreifende Funktionsbestimmung ist deswegen lediglich auf einer allgemeinen wie abstrahierten Ebene möglich: Schlüsselkompetenzen als Teil der im Studium zu erwerbenden Kompetenzen werden als Mittel zur Erreichung von Employability verstanden (Schaper et al. 2012). Im Kern gehe es bei Schlüsselkompetenzen um Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die domänenübergreifend sowie multifunktional und polyvalent anwendbar sind und Personen befähigen, fachliches Wissen und Können in beruflichen Situationen anzuwenden (Schubarth et al. 2014). Für die Vermittlung dieser fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen sind an Hochschulen häufig sogenannte Career Center zuständig. Zum Teil ist der Erwerb von Schlüsselkompetenzen auch Teilziel fachlicher Lehrveranstaltungen.

Berufseinstiegsunterstützung, Networking und Kooperationen

Neben der überfachlichen Qualifikation zählen zu den Aufgabenbereichen der Career Center meist auch Angebote zur Unterstützung des Berufseinstiegs (z.B. Bewerbungsmappen-Checks, Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche) sowie Networking und Kooperationen mit Unternehmen und Alumni. Solche Career Services sollen Studierenden den Übergang in das Beschäftigungssystem erleichtern und auf diese Weise ihre Beschäftigungsfähigkeit erhöhen (Teichler 2011; Augustin/Schlau 2010). Aus Sicht der zukünftigen Arbeitgeber*innen sind solche Unterstützungsmaßnahmen notwendig, da Praxisbezüge in der Lehre allein keine ausreichende Vorbereitung auf den Berufseinstieg bieten können. Durch enge Zusammenarbeit mit Unternehmen und Alumni können Career Center eine Vermittlungsfunktion übernehmen: „Career Center bilden die Schnittstelle zwischen der Bildungs- und Beschäftigungswelt. Sie haben die Aufgabe, die Interessen der verschiedenen Zielgruppen durch Career Services zum Ausgleich zu bringen.“ (Augustin/Schlau 2010, S.12) Die Idee der Career Center entstand bereits Ende des 19. Jahrhunderts in den USA: Der Grundgedanke war zu dieser Zeit zunächst eine Hilfestellung für Arbeitssuchende, die aus ländlichen in urbane Gegenden zogen.

Später wurden Career Services dann in das amerikanische Bildungssystem integriert und mit der Zeit an den Hochschulen etabliert, um den Studierenden zu ermöglichen „sich auf dem Arbeitsmarkt zurechtzufinden und den für sie passenden Arbeitgeber zu finden“ (Augustin/Schlau 2010, S. 20). Organisatorisch wird eine Verschränkung der Career Services mit fachspezifischen Inhalten empfohlen:

Den größten Erfolg verspricht ein Career Service, der organisatorisch in das Studium selbst eingebunden ist. Nur so kennt der Service die Curricula bzw. kann Einfluss darauf nehmen, und nur so kennen auch alle Studierenden den Career Service bzw. die Bedingungen der Berufsfähigkeit (Krömmelbein/Reitz 2014).

Studentische Berufstätigkeit

Überdies sind auch studentische berufliche Tätigkeiten vor und während des Studiums im Rahmen der Praxisorientierung von unbestreitbarer Relevanz. Entsprechende praktische Tätigkeiten können fachlich mit dem Studienfach übereinstimmen oder abweichen, hochschulextern oder –intern (studentische Hilfskrafttätigkeiten) situiert sein und ggf. Wissenschaftsbezüge (z.B. in Form von Forschungsteilhabe) aufweisen. Tätigkeiten mit engerer Verbindung zur zukünftigen beruflichen Praxis können der Herausbildung einer praktischen Methodenkompetenz zuträglich sein, Networking-Effekte ermöglichen und zusätzliches Fachwissen vermitteln. Aber auch eine vom Studienfach unabhängige berufliche Praxis kann den Erwerb von (gesellschaftlichen) Handlungs- und übergeordneten Schlüsselkompetenzen unterstützen.

2.2. Dimensionen von Praxisbezügen in der Lehre

Neben diesen bekannten Formaten der Arbeitsweltorientierung während des Studiums existieren vielgestaltige Manifestationsmöglichkeiten von Praxisbezügen in der Lehre. Durch unterschiedliche methodisch-didaktische Konstellationen kann praxisbezogenes Lehren und Lernen in das Studium integriert werden. Auch in dieser Hinsicht mangelt es an einer hinreichenden Systematisierung unter Berücksichtigung eines weitgefassten Begriffs der Praxisorientierung. Die folgende Darstellung von Praxisbezug in der Hochschullehre bezieht sich explizit auf berufliche und gesellschaftliche Komponenten. Praxisbezogene Lehre entspricht in

diesem Sinne einer Antizipation zu erwartender Ansprüche, die an Studierende nach ihrem Studium im (Arbeits-)Alltag gestellt werden.

Das methodische Konzept der aktivierenden Lehre ist außerhalb der folgenden Systematisierung zu sehen. Im Allgemeinen zielt dieses Lehrformat auf praktisches Tun der Studierenden ab, wobei die studentische Aktivität graduell variiert und fachlich unbestimmt ist. Dabei stellt aktivierende Lehre nicht zwangsläufig Bezüge zur (künftigen) Berufswelt her. Elemente aktivierender Lehre sind demzufolge nicht immer von inhaltlicher Relevanz, sondern sind zum Teil in erster Linie didaktische Gestaltungsmittel z.B. zur Förderung der Konzentration, Verbesserung des Lernklimas oder Unterstützung der Lernerfolge (Göring et al. 2013). Praxisbezogene Lehre kann jedoch in Form aktivierender Lehre gestaltet werden.

Als Überbegriff für jegliche Lehrelemente mit Bezügen zur beruflichen wie gesellschaftlichen Praxis wird im Folgenden die Bezeichnung des Praxisbezogenen Lehrens und Lernens verwendet. Die anschließende entwickelte Systematisierung orientiert sich an der Definition für Forschungsbezogenes Lehren und Lernen von Huber (2014) und überträgt die entsprechenden Begrifflichkeiten auf den Bereich der Praxisorientierung. Wobei das Forschungsbezogene Lehren und Lernen im Sinne eines erweiterten „Employability“-Konzepts zugleich ein Element des Praxisbezugs darstellt.

Praxisbasiertes Lehren und Lernen

Praxisbasiertes Lehren und Lernen leitet fachliche Inhalte aus der Praxis ab und integriert diese in Lehr-/Lernkontexte. Praxisbezüge dieser Art sind wiederum vielfältig und zum Teil nicht exakt voneinander abzugrenzen. Mögliche Formen von praxisbasierten Bezügen sind z.B. Praxisbeispiele, die Reflexion von Fallstudien oder die Auseinandersetzung mit Forschungsbefunden. Aber auch die methodische Einbindung von Texten, Filmen, Statistiken oder Erfahrungsberichten, welche die Praxis thematisieren, stellt eine Umsetzung von praxisbasierter Lehre dar (Schubarth et al. 2016; Huber 2014). Diese Form der praxisbezogenen Lehre wird durch den Einsatz von Praxisvertreter*innen als Dozent*innen befördert, da diese häufig mit „den konkreten Arbeitsvollzügen und Interaktionen in spezifizierten beruflichen Handlungskontexten“ vertrauter sind als Hochschullehrkräfte (Krömmelbein/Reitz 2014, S. 86).

Praxisorientiertes Lehren und Lernen

Dem forschungsbasierten Lehren und Lernen stellt Huber (2014) das forschungsorientierte gegenüber: „Anders als im forschungsbasierten Lehren und Lernen, das die Grund- und Ausgangsfragen fokussiert, richtet sich hier die Aufmerksamkeit auf den Prozess, besonders Wahl, Ausführung und Reflexion der Methoden.“ (S. 34f.) Auf die Systematisierung von Praxisbezügen übertragen dient praxisorientiertes Lehren und Lernen der Ausbildung einer wissenschaftlichen Methodenkompetenz bzw. einer Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten im Allgemeinen sowie zur Durchführung von Forschungsprozessen bzw. (disziplintypischen) Arbeitsabläufen im Speziellen (Schubarth et al. 2014; Winter 2011).

Projektlernen

Sowohl im hochschulpolitischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird das didaktische Konzept des forschenden Lernens (nach Huber 2014) nicht nur häufig erwähnt, sondern wird zum Teil sogar zu einer Art Königsweg zur Etablierung von Praxisbezügen an Hochschulen und Verbesserung der Employability der Studierenden stilisiert (z.B. Wildt 2007; Multrus 2013, Schubarth et al. 2012, 2014, Wissenschaftsrat 2015). Im Rahmen dieses Lehrformats forschen Studierende selbst und durchlaufen im Idealfall einen kompletten Forschungs- und Lernzyklus. Dabei legt Huber (2014) angesichts uneinheitlicher Rezeptionen des Begriffs Wert darauf, dass „der harte Kern des forschenden Lernens (...) im eigenen Tun der Studierenden [steckt].“ (Huber 2014, S. 35)

Dieser Grundgedanke ist auch auf die übergeordnete Ebene des Praxisbezugs projizierbar: Studierende durchlaufen in entsprechenden Lehrveranstaltungen prototypische Arbeitsabläufe, die in ihrer beruflichen Zukunft voraussichtlich von Relevanz sind und werden dabei didaktisch begleitet. Idealerweise handelt es sich dabei um vollständige abgeschlossene Prozesse bzw. Projekte, die unter anderem sowohl Elemente der Vorbereitung und Kalkulation, Teamarbeit sowie Reflexion beinhalten. Diese Form von praktischer Aneignung beruflicher Handlungskompetenzen wird hier als Projektlernen bezeichnet. Eine Variante des Projektlernens stellt die Methode des Planspiels dar. In diesem Fall handelt es sich um die „Simulation einer (in der Regel vereinfachten) Praxissituation“ (Rohr et al. 2013, S. 5), die Studierende mit möglichst realistischen Prob-

lernen und Fragestellungen konfrontieren soll. „Solche Simulationen werden durchgeführt, um auf die Komplexität einer praktischen Situation vorzubereiten, die in der Ausbildung nicht in einer Realsituation oder nur mit unabsehbaren Folgen der Praxis erlebt werden kann.“ (ebd., S. 5)

Formen des Projektlernens können sowohl hochschulintern als auch -extern umgesetzt werden und unterscheiden sich im Grad ihrer institutionellen Integration. Ein Beispiel für ein entsprechendes aktivierendes hochschulisches Lehrkonzept mit externen Anteilen ist das Service Learning: Ziel dieses Formates ist eine Generierung von Erfahrungswissen (Learning) durch ein konkretes gesellschaftliches Tun der Studierenden, woraus ein (nicht in erster Linie ökonomischer) Nutzen für die Gesellschaft (Service) resultiert. Das Konzept des Service Learning ist durch Vorbereitung und Reflexion im Seminarkontext institutionell eingebettet und setzt sich somit aus hochschulinternen und -externen Anteilen zusammen (Backhaus-Maul/Roth 2013; Reinmuth et al. 2007).

2.3. Service Learning an deutschen Hochschulen

Service Learning ist ein aktuelles Beispiel für die Bestrebung einer Steigerung des Praxisbezugs an deutschen Hochschulen durch den Einsatz neuer Methoden, das im Folgenden ausführlicher diskutiert werden soll, da es den Praxisbegriff nicht auf ökonomische Aspekte beschränkt, sondern explizit gesellschaftliche Bedarfe in den Blick nimmt. Es besteht bereits eine vergleichsweise breite Diskussion um die Idee des Service Learning, wobei dem Format häufig ein hohes Potenzial zur Erhöhung der „Employability“ der Studierenden zugeschrieben wird. Zugleich liegt bislang kaum Evidenz zur Wirksamkeit von Service Learning an deutschen Hochschulen vor (Reinders 2016), sodass es einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Lehrformat zur Fundierung der Diskussion bedarf. In diesem Zusammenhang wird im Folgenden zunächst das Konzept des Service Learning erläutert und im Anschluss der Forschungsstand zu Service Learning an deutschen Hochschulen kurz umrissen.

Das Konzept des Service Learning basiert im Hochschulkontext auf gesellschaftlichem Engagement von Studierenden verbunden mit der Generierung von erfahrungsbasiertem Wissen (Learning), welches sich in

einem gesellschaftlichen Nutzen (Service) niederschlägt (Backhaus-Maul/Roth 2013). Durch die Integration dieses pädagogischen Konzeptes in die Hochschullehre erfolgt eine Verknüpfung von praktischem gemeinnützigem Tun mit wissenschaftlichen sowie fachlichen Inhalten des Studiums (Reinmuth et al. 2007). Konzeption und Begriff stammen aus den USA. Nachdem Service Learning im amerikanischen Hochschulraum weitgehend etabliert ist, zeigen seit einiger Zeit auch deutsche Hochschulen Interesse an dieser Lehr-Lern-Konstellation sowie Umsetzungsansätze in entsprechenden Veranstaltungen. Die ersten Service Learning-Veranstaltungen an deutschen Hochschulen wurden 2001 angeboten und ein verstärkter Anstieg der Angebote ist seit 2007, vermutlich bedingt durch die Einführung der gestuften Studienabschlüsse, zu beobachten (Backhaus-Maul/Roth 2013).

Ziele dieses Lehrformats bestehen sowohl in einem vertieften Verständnis der Studieninhalte als auch in der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und der „Ausbildung eines staatsbürgerlichen Verantwortungsgefühls“ (Altenschmidt/Miller 2006, S. 40). Service Learning-Veranstaltungen wird zudem die Möglichkeit zur Förderung der studentischen Employability im Kontext eines Erwerbs von Schlüsselkompetenzen zugesprochen (ebd.). Kreikebaum (2009) unterscheidet zwischen zwei wesentlichen Formen von Service Learning-Angeboten: Persönlichkeitsorientiertes Service Learning zielt insbesondere auf die individuelle persönliche Entwicklung der beteiligten Studierenden ab, welche vorrangig durch Konfrontationen mit anderen Lebenswelten initiiert wird. Das Bildungsorientierte Service Learning basiert hingegen stärker auf der praktischen Anwendung von fachlichen Studieninhalten: „Bei einem eher bildungs- und berufsorientierten Service Learning geht es um eine selbstkritische Anwendung von bereits erlernten Methoden und Modellen auf die verschiedenen Lebenswelten.“ (ebd., S. 43) Die fachliche Nähe der gemeinnützigen Tätigkeit der Studierenden zum Studienfach unterscheidet sich graduell in Abhängigkeit zur jeweiligen Veranstaltung. Eine forschungsbezogene Form des Service Learning stellt Community-Based-Research dar. Dieser Ansatz verbindet über einen forschenden Zugang Hochschullehre mit gesellschaftlichen Fragen und Zielen. Dabei stellt die wissenschaftliche Qualifikation bzw. Befähigung zur Forschungspraxis ein zusätzliches Ziel im Rahmen dieses Formats dar (Altenschmidt/Stark 2016).

Während Service Learning im amerikanischen Hochschulsektor dank der umfassenden Etablierung bereits recht gut beforscht ist, liegen bislang nur wenig empirische Erhebungen zu entsprechenden Veranstaltungen an deutschen Hochschulen vor, sodass Wirkung und Gelingensbedingungen kaum beurteilt werden können: „Die wissenschaftliche und systematische Begleitforschung zu dieser Lehr-Lernform steht noch deutlich am Anfang.“ (Reinders 2016, S. 15) Reinders (2016) warnt in diesem Zusammenhang aufgrund bestehender kultureller Unterschiede vor einem unreflektierten Übertragen internationaler empirischer Befunde zu Service Learning auf den deutschen Hochschulkontext. Bisherige Forschungsbefunde zu Service Learning im deutschen Hochschulraum konzentrieren sich auf (1) die Verbreitung sowie organisationale Einbindung von Service Learning an deutschen Hochschulen, (2) die Umsetzung von Service Learning sowie die damit einhergehenden Anforderungen an Lehrende und Studierende und (3) den individuellen Nutzen für die Teilnehmenden bzw. die Wirksamkeit von Service Learning.

Verbreitung und organisationale Einbindung von Service Learning

Eine Online-Befragung zum Service Learning mit 183 Hochschulen zeigt, dass das Angebot entsprechender Veranstaltungen „an deutschen Hochschulen nach wie vor keine Selbstverständlichkeit, sondern ein wissenschaftlich und institutionenpolitisch höchst anspruchsvolles Vorhaben [ist].“ (Backhaus-Maul/Roth 2013, S. 15) Über ein Drittel der befragten Hochschulen geben an, keine Service Learning-Formate anzubieten, wobei als häufigster Grund die mangelnde Bekanntheit des Konzeptes benannt wurde (ebd., S. 41). Eine umfassende Etablierung von Service Learning im deutschen Hochschulsektor erfordere laut Kreikebaum (2009) Unterstützungshandlungen durch politische Entscheidungsträger und Hochschulleitungen, da der Anreiz zur Umsetzung von entsprechenden Angeboten für Lehrende bislang zu gering sei. Quantitativ wird Service Learning am häufigsten an staatlichen Universitäten angeboten und die Veranstaltungen werden nach Angaben der befragten Hochschulen häufig nach erstmaligem Angebot verstetigt. Service Learning wird in verschiedenen Fachbereichen angeboten – am häufigsten in Geistes- und Sozialwissenschaften sowie in Ingenieurwissenschaften – und ist häufig fachübergreifend organisiert (Backhaus-Maul/Roth 2013).

Umsetzung von Service Learning

Die Teilnahme an Service Learning-Veranstaltungen ist für Studierende meist entweder freiwillig oder auf Wahlpflichtbasis organisiert. Durch die Vergabe von ECTS-Punkten wird häufig ein Teilnahmeanreiz geschaffen und eine curriculare Einbindung des Angebots angestrebt. Die Veranstaltungen werden für gewöhnlich den hochschulischen Zeitstrukturen angepasst – die Präsenzzeit für die Studierenden beläuft sich meist auf ein bis zwei Semesterwochenstunden über eine Dauer von ein bis zwei Semestern (Backhaus-Maul/Roth 2013; Kreikebaum 2009). Im Vergleich zu konventionellen hochschulischen Lehrveranstaltungen sind die Anforderungen an die Studierenden in Service Learning-Formaten häufig höher: „Die Studierenden müssen neben den obligatorischen Leistungen (Lektüre und ggf. Referate) ehrenamtlich tätig werden und über die Tätigkeiten ein Lerntagebuch führen, ein Praxisreferat halten und/oder einen kurzen Reflexionsaufsatz schreiben.“ (Kreikebaum 2009, S. 43; vgl. Holton 2009) Sowohl Studierende als auch Lehrende schätzen den Zeit- und Arbeitsaufwand, der mit Service Learning einhergeht mehrheitlich als (zu) hoch ein. Vorbereitung und Durchführung der entsprechenden Veranstaltungen stellt auch für Lehrende gegenüber konventionellen Lehrformaten einen Mehraufwand dar, wodurch der Anreiz des Angebots eher gering ist. Lehrende setzen Service Learning-Formate vermehrt dann ein, wenn sie von dem Wert der Methode überzeugt sind und von positiven Lerneffekten für die Teilnehmenden ausgehen (Kreikebaum 2009; Holton 2009).

Die Motivation der Studierenden zur Teilnahme an Service Learning-Veranstaltungen ist zumeist der Wunsch nach praktischen Erfahrungen im Verlauf des Studiums, aber auch thematisches Interesse oder basal die Erfüllung von Studienanforderungen. Der Vorteil der Service Learning-Methode gegenüber anderen Lehrformaten wird von Studierenden häufig in der praktischen Erfahrung sowie der Möglichkeit zur Anwendung theoretischen Wissens gesehen. Zudem nehmen Studierende oftmals subjektiv einen verstärkten positiven Lerneffekt wahr (Holton 2009).

3. Praxisbezogene Angebote an der Technischen Universität Berlin

Zur Veranschaulichung der Spezifika von Angeboten zur Arbeitsweltorientierung sowie praxisbezogenen Lehr- und Lern-Formaten werden im Folgenden Beispiele vorgestellt, die regelmäßig an der TU Berlin stattfinden. Diese werden zudem anhand der zuvor beschriebenen Systematik eingeordnet. Die TU Berlin steht in einer langen Tradition von Praxisbezug in Studium und Lehre. Hinweise auf Bestrebungen zur Integration von Praxisbezügen in Hochschulstrukturen finden sich sowohl in Studienordnungen als auch im Vorlesungsverzeichnis. So ist die Absolvierung eines Praktikums mittlerweile fester curricularer Bestandteil der meisten Studiengänge.

Aufgrund der Vielgestaltigkeit und Multidimensionalität von Praxisbezügen ist eine umfassende Darstellung entsprechender Lehrveranstaltungen kaum möglich. Diese Übersicht erhebt dementsprechend keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr erfolgt eine Auswahl von Angeboten, die sich durch umfassende Etablierung, Verstetigung sowie Dokumentation ausweisen und vor dem Hintergrund der entwickelten Systematisierung (siehe Abschnitt 2) besonders relevant erscheinen. Die Teilnahme an den ausgewählten Veranstaltungen ist für Studierende in der Regel mit dem Erwerb von ECTS-Punkten verbunden. Die Beschreibung der Angebote basiert auf der jeweiligen veranstaltungsbezogenen Internetpräsenz sowie Modulbeschreibungen.

3.1. Angebote zur Arbeitsweltorientierung

Modul PREPARE

Der Career Service der TU Berlin bietet überfachlich das Modul PREPARE¹ an, welches der Vermittlung und Erprobung von Schlüsselkompetenzen dient. Das Modul besteht aus zwei Blockseminaren zu Sozialkompetenzen (z.B. Teamarbeit, Selbst- und Zeitmanagement, Leadership-

¹ Weitere Informationen unter: <https://www.tu-berlin.de/?id=23607>
[alle verlinkten Homepages wurden zuletzt am 28.01.2020 aufgerufen].

skills) und Managementkompetenzen (z.B. Projektmanagement, Marketing & Sales, Personalmanagement) sowie einem mehrwöchigen Praxisprojekt in einem Unternehmen. Im Rahmen dieses Projektes sollen die Studierenden die erworbenen Schlüsselkompetenzen zur eigenständigen Bearbeitung einer realen Aufgabenstellung einsetzen.

Der Beschreibung zufolge zielt das Modul PREPARE in erster Linie auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ab. Die Behandlung von Projektmanagement im Rahmen der Blockseminare verweist auf einen praxisorientierten Anteil der Lehrveranstaltung. Der dritte Block des Moduls in Form einer studentischen Tätigkeit in einem Unternehmen ist hingegen als eine spezifische Form des Praktikums einzustufen, bei der die Studierenden selbst einen Arbeitsablauf vorbereiten, durchführen und reflektieren. Zusätzlich kann dieses Angebot durch direkte Kontakte zu Unternehmen Networking-Effekte erzielen und auf diese Weise einen Beitrag zur Berufseinstiegsunterstützung leisten.

Externes Mentoring

Das externe Mentoring durch Alumni der TU Berlin soll der Berufsorientierung Studierender dienen und wird durch das Career Center organisiert. Den teilnehmenden Studierenden wird jeweils eine Alumna bzw. ein Alumnus mit mindestens vierjähriger Berufserfahrung als Führungs- oder Fachkraft zugeteilt. Neben Tandem-Mentoringtreffen sind auch ein betrieblicher Einblick am Arbeitsplatz der Mentorin bzw. des Mentors sowie Trainings und Networking-Elemente Bestandteil des Angebotes.

Dieses Mentoring-Konzept ist als praxisbezogenes Format und Variante einer Unterstützungsleistung beim Berufseinstieg anzusehen und fördert Kontakte zwischen Unternehmen bzw. Betrieben und der Hochschule.

Gründungsservice

Im Rahmen des Gründungsservices werden im Semesterrhythmus verschiedene fakultative Workshops² und andere Veranstaltungen rund um das Thema „Gründung und StartUps“ angeboten (z.B. Steuerrecht für Gründer*innen, Verhandlungsführung mit Investor*innen). Zusätzlich bestehen spezifische Beratungsangebote. Der Erwerb von Leistungspunkten ist in diesem Kontext nicht möglich; das Angebot ist überfachlich. Ziel

² Weitere Informationen unter: <https://www.tu-berlin.de/?id=142845>.

ist die Information Studierender zu der spezifischen Form des Berufseinstiegs über die Gründung eines eigenen Unternehmens sowie die Vermittlung von in diesem Zusammenhang relevanten Schlüssel- und Fachkompetenzen.

Der Gründungsservice der TU Berlin stellt ein weiteres Angebot zur Berufseinstiegsunterstützung dar. Der Praxisbezug dieser Veranstaltungen besteht zum einen in der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, gezielten Networking-Angeboten sowie zum anderen der Berufseinstiegsunterstützung in einem spezifischen Fall des Übergangs vom Studium in die Arbeitswelt.

3.2. Beispiele für praxisorientierte Lehr- und Lern-Formate

Projekt im Verkehrswesen

Das Modul Projekt im Verkehrswesen³ ist eine Lehrveranstaltung, die in der Studienordnung mehrerer Studiengänge der TU Berlin verankert ist. Das Angebot ist organisatorisch dem Institut für Land- und Seeverkehr zugeordnet, aber prinzipiell auch überfachlich belegbar. Die Grundidee ist die Bearbeitung einer aktuellen Thematik im Verkehrsbereich durch eine Studierendengruppe unterschiedlicher Studienrichtungen. Inhaltlich beschäftigen sich die jeweiligen Projekte mit aktuellen Fragestellungen des Verkehrswesens (z.B. emissionsfreie Sharingsysteme, Radschnellrouten für Berlin). Die Projekte bearbeiten die Studierenden im Rahmen der Veranstaltung selbstständig, die methodischen Grundlagen, wie Kenntnisse zum Projektmanagement und wissenschaftlichem Arbeiten werden zusätzlich vermittelt.

Durch die Kombination eigenständiger Projektarbeit mit methodischen Vermittlungseinheiten entsteht eine Verzahnung praxisorientierten Lernens mit selbstständig aktivem Projektlernen.

³ Weitere Informationen unter: <https://www.tu-berlin.de/?id=15731> und <https://www.tu-berlin.de/?id=25809>.

Umwelttechnisch Integrierte Lehrveranstaltung

Im Falle der Umwelttechnisch Integrierten Lehrveranstaltung (UTIL)⁴ handelt es sich um eine zweisemestrige Pflichtveranstaltung im Bachelor-Studiengang Technischer Umweltschutz der TU Berlin. Die Veranstaltung setzt sich aus verschiedenen methodischen Elementen zusammen, wie die Durchführung eines Planspiels, die Organisation eines Kongresses durch die Teilnehmenden sowie Exkursionen und Vorträge externer Referent*innen. Organisatorisch ist das Angebot dem Institut für Technischen Umweltschutz zugeordnet, die Durchführung ist studentisch organisiert. Ziel ist unter anderem die Befähigung der Teilnehmenden zu Stellungnahmen bezüglich aktueller Umweltthemen sowie aktiver Mitgestaltung entsprechender Entwicklungen.

UTIL vereint mehrere Dimensionen des Praxisbezugs in einem Angebot: Durch Exkursionen und Vorträgen von Praxisvertreter*innen werden die Studierenden recht unmittelbar mit Praxisinhalten konfrontiert (wenn auch nicht aktiv). Diese Elemente sind als praxisbasiertes Lernen einzuordnen. Die Durchführung eines realitätsnahen Planspiels entspricht zu einem gewissen Grad dem Projektlernen. Auch die Organisation eines Kongresses kann als Form des Projektlernens interpretiert werden.

Projektwerkstätten und tu projects

In den Projektwerkstätten und tu projects⁵ können Studierende eigene Projekte umsetzen oder an Projekten anderer Studierender teilnehmen. Die anleitenden Studierenden werden fachlich und überfachlich bei der Durchführung ihrer Projekte beraten und begleitet. Die Koordination und Begleitung der Projekte erfolgt durch den Wissenschaftsladen kubus (Kooperations- und Beratungsstelle für Umweltfragen) in der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK). Die Umsetzung und Organisation der Projekte liegt in erster Linie bei den Studierenden. Der jeweilige Inhalt des Projekts wird durch die Studierenden selbst gewählt. Laufende Projekte beschäftigen sich beispielsweise mit erneuerbaren Energien und Energieeffizienz (Bio Power – Kraft aus Bioenergie), Nachhaltigkeit und Fairtrade sowie Ethik und Technikethik (Wahrheit und alternative Fakten).

⁴ Weitere Informationen unter: <http://www.util-tuberlin.de>.

⁵ Weitere Informationen unter: <https://www.tu-berlin.de/?id=95810>.

Die Projektwerkstätten und tu projects sind dem Projektlernen zuzuordnen: Studierende durchlaufen selbst organisiert vollständige Projekte und haben so die Möglichkeit fachliche Handlungskompetenzen durch eigene praktische Tätigkeiten zu erwerben.

MINTgrün Projektlabore

Die MINTgrün-Projektlabore⁶ sind Bestandteil eines Orientierungsstudiums für Studieninteressierte im MINT-Bereich. Erbrachte Leistungen in diesen Veranstaltungen können bei Aufnahme des Studiums in einem MINT-Fach gegebenenfalls anerkannt werden. Die Projektlabore sollen einen praktischen Zugang zu Studieninhalten bieten und somit einen Ausgleich zu den für gewöhnlich theorielastigen Einführungsmodulen schaffen. Nach kurzen Einführungen in nötige Techniken führen Studierende in diesen Veranstaltungen Projektaufgaben in kleinen Gruppen selbstständig aus (z.B. im Bereich der Strömungstechnik oder Robotik).

Das Format der Projektlabore entspricht dem des Projektlernens mit den Bestandteilen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Die didaktische Begleitung durch Dozentinnen und Dozenten scheint in diesem Fall enger zu sein, als beispielsweise im Fall der Projektwerkstätten und tu projects.

Energieseminar

Im Rahmen des Energieseminars⁷ werden pro Semester fünf gemeinnützige Projekte im Bereich Energie, Umwelt und Gesellschaft durchgeführt (z.B. Bau eines Lastenfahrrads, Umrüstung eines Kleintransporters auf Elektroantrieb). Die Lehrveranstaltung ist am Institut für Energietechnik angesiedelt, die Belegung ist jedoch überfachlich möglich und anrechenbar. Betreut wird das Seminar durch acht Studierende und zwei wissenschaftliche Mitarbeiter*innen. Die Teilnehmenden sind aktiv an der Organisation und Gestaltung des Projektes beteiligt. Ziel der Lehrveranstaltung ist sowohl die Aneignung fachlicher wissenschaftlicher Handlungskompetenz durch eigenes praktisches Tun, als auch übergeordneter organisatorischer wie sozialer Schlüsselkompetenzen.

⁶ Weitere Informationen unter: <https://www.mintgruen.tu-berlin.de/studium-und-lehre/mintgruen-labore/>.

⁷ Weitere Informationen unter: <https://energieseminar.de>.

Das Energieseminar ist als Service Learning einzuordnen, da die Studierenden selbst aktiv werden und ein Nutzen für die Gesellschaft besteht. Durch die thematische Eingrenzung der Projekte besteht eine gewisse fachliche Bindung. Die Möglichkeit zur Einbringung fachlichen Wissens sowie der Erwerb fachspezifischer wissenschaftlicher Methodenkompetenz ist abhängig vom jeweiligen Projekt.

Soziologie des Ingenieurberufs

Das Seminar Soziologie des Ingenieurberufs (SozIng)⁸ beschäftigt sich mit der (zukünftigen) Berufssituation von Ingenieur*innen, den Folgen der beruflichen Tätigkeit für Umwelt und Gesellschaft sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten im Betrieb. Die Lehrveranstaltung ist dem Fachgebiet Transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung in der Elektronik zugeordnet, überfachlich belegbar und findet in Zusammenarbeit mit der IG Metall statt. Studierende werden im Rahmen von Blockveranstaltungen dazu angeregt, sich mit ethisch-moralischen Aspekten ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit und der Rolle als Arbeitnehmer*in auseinanderzusetzen. Dabei werden die Teilnehmenden unter anderem auch über Arbeits- und Betriebsverfassungsrechte informiert. Vorträge von Vertreter*innen der Gewerkschaften sowie von Unternehmen und Verbänden sollen den Praxisbezug zusätzlich erhöhen.

Dieses Angebot ist in weiterem Sinne als praxisorientiertes Lernen aufzufassen, da die Studierenden durch die Beschäftigung mit strukturellen, organisationalen und moralischen Aspekten ihrer zukünftigen Tätigkeit eine Grundlage für adäquate berufliche Handlungen erwerben können. Trotz der Überfachlichkeit sind die Inhalte des Seminars auf die Berufsgruppe der Ingenieurinnen und Ingenieure begrenzt und damit spezifiziert. Durch die Integration von Praxisvertretern erhält die Veranstaltung zusätzlich eine praxisbasierte Dimension, indem Praxisaspekte aus dem Arbeitsalltag als Seminarinhalte abstrahiert werden. Die Thematisierung und Reflexion bestehender beruflicher Strukturen bewirkt zudem einen gesellschaftlichen Praxisbezug.

⁸ Weitere Informationen unter: <https://www.tu-berlin.de/?id=206457>.

Blue Engineering

Im Rahmen des Blue Engineering Seminars⁹ beschäftigen sich die Studierenden inhaltlich primär mit der sozialen und ökonomischen Verantwortung von Ingenieur*innen. Veranstaltungsthemen sind zum Beispiel „Mikroplastik als alltäglicher Begleiter“, „Verzicht in der Konsumgesellschaft“ sowie „Alternative problemlösende Wohnkonzepte“. Dabei zeichnet sich das Seminar durch Methodenvielfalt aus und wird maßgeblich von den teilnehmenden Studierenden selbst gestaltet. Ziel des Seminars ist die Vermittlung von Orientierungswissen und Gestaltungskompetenzen als Basis für die individuelle Ausgestaltung der zukünftigen Rolle als Arbeitnehmer*in in Hinsicht auf Technik und Gesellschaft.

Auch dieses Lehrangebot ermöglicht Studierenden die Auseinandersetzung mit handlungsweisenden Aspekten jenseits der fachlichen Inhalte und stellt im weiteren Sinne praxisorientierte Lehre dar.

⁹ Weitere Informationen unter: <http://www.blue-engineering.org>.

Literatur

Altenschmidt, K./Miller, J. (2016): Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission. In: die hochschule, Nr. 1/2016, S. 40-51.

Altenschmidt, K./Stark, W. (2016): Forschen und Lehren mit der Gesellschaft: Community Based Research und Service Learning an Hochschulen. Wiesbaden: Springer.

Augustin, H./Schlau, K. (2010): Career Service. Wie Hochschulen mit der Wirtschaft kooperieren und Firmen Leistungsträger rekrutieren. München: HUSS.

Backhaus-Maul, H./Roth, C. (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: Springer.

Bargel, T. (2012): Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M./Kopp, A./Ulbricht, J. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer, S. 37-46

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA, 2017): Bildung 2030 im Blick. Die bildungspolitische Position der Arbeitgeber. Berlin.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB, 2012): Für eine demokratische und soziale Hochschule. Das hochschulpolitische Programm des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Berlin.

Göring, A., Hofsommer, L., Lumme, M. Thielsch, A. (2013). Energizer in der Hochschullehre - Lernförderung durch affektive Aktivierung. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, C 2.28.

Grothe-Hammer, M. (2014): Mehr Praxis im Studium? Ein Problem für die Forschung. In: Was bildet ihr uns ein? Bildungsblog der neuen Generation. URL: <http://wasbildetihrunsein.de/2014/12/01/mehr-praxis-im-studium-ein-problem-fuer-die-forschung/> [28.01.2020].

Holton, W. E. (2009): Die Anfänge von Service Learning an deutschen Universitäten. In: Altenschmidt, K./Miller, J./Stark, W. (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichen Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz, S. 112-120.

Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen, Nr. 1/2014, S. 32-39.

Kerst, C., Wolter, A., & Züchner, I. (2016): Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In: Koller, W./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen: Barbara Budrich, S. 99-134.

Koepernik, C./Wolter, A. (2010): Studium und Beruf, Arbeitspapier Nr. 210 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Kreikebaum, M. (2009): Ansätze des Service Learning an deutschen Hochschulen. In: Altenschmidt, K./Miller, J./Stark, W. (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichen Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz, S. 40-46.

Krömmelbein, S./Reitz, S. (2014): Wofür ist das gut? Praxisorientierung in der sozialwissenschaftlichen Hochschulbildung. In: Rodrian-Pfennig, M./Reitz, S./Krömmelbein, S./Heitz, S./Bürgin, J. (Hrsg.): Reflexive Lehrforschung an der Hochschule. Partizipations-, Forschungs- und Praxisorientierung in sozialwissenschaftlichen Lehr-Lernverhältnissen. Opladen: Budrich, S. 83-106.

Kultusministerkonferenz (KMK, 2017a): Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag). Bonn.

Kultusministerkonferenz (KMK, 2017b): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Bonn.

Kultusministerkonferenz (KMK, 2017c): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Bonn.

Lenzen, D. (2014): Bologna zerstört unsere akademische Bildung. In: Die Welt. URL: <http://www.welt.de/126898676> [28.01.2020].

Multrus, F. (2013): Forschung und Praxis im Studium. Einführung ins Thema. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien, Praxiskonzepte, Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld: Transcript, S. 141-162.

Pasternack, P. (2013): Hochschule-Praxis-Kooperationen in Studium und Lehre. Erfolgs- und Risikofaktoren. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien, Praxiskonzepte, Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld: Transcript, S. 163-177.

Reinders, H. (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim: Beltz.

Reinmuth, S. I./Saß, C./Lauble, S. (2007): Die Idee des Service Learning. In: Baltés, A. M./Hofer, M./Sliwka, A. (Hrsg.): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz, S. 13-28.

Rohr, D./den Ouden, H./Zepp, J. (2013): Planspiel in der Hochschulausbildung. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, C 2.25.

Schaper N./Reis, O./Wildt, J./Horvath, E./Bender, E (2012): Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Fachgutachten für die HRK. Bonn.

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

Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M./Kopp, A./Ulbricht, J. (2013): Praxisphasen und Praxisbezüge nach Bologna im Aufwind? Ergebnisse und Empfehlungen aus dem ProPrax-Projekt. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien, Praxiskonzepte, Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld: Transcript, S. 179– 196.

Schubarth, W./Speck, K./Ulbricht, J. (2016): Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten für die HRK. Bonn.

Schubarth, W./Speck, K./Ulbricht, J./Dudziak, I./Zylla, B. (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten für die HRK. Bonn.

Schüssler, R./Günnewig, K. (2013): Praxisbezug weiter hoch im Kurs... Heterogene Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien, Praxiskonzepte, Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld: Transcript, S. 197-212.

Teichler, U. (2011): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Hölscher, B./Suchanek, J. (Hrsg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien. Wiesbaden: VS, S. 165-186.

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

Wildt, J. (2012): Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M./Kopp, A./Ulbricht, J. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer, S. 261-278.

Winter, M. (2011): Praxis des Studierens und Praxisbezug im Studium. Ausgewählte Befunde der Hochschulforschung zum „neuen“ und „alten“ Studieren. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (Hrsg.): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 7-43.

Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung von 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./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M./Kopp, A./Ulbricht, J. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer, S. 21-36.

Kontakt

Technische Universität Berlin
Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung
und Kooperation (ZEWK)
Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt
Dr. Ulf Banscherus
(030) 314-21181
ulf.banscherus@tu-berlin.de

Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di)
Bundesfachbereich Bildung, Wissenschaft
und Forschung
Matthias Neis
(030) 6956-2006
matthias.neis@ver.di.de



Kooperationsstelle
Wissenschaft und Arbeitswelt