

Theorie-Praxis-Transfer revisited: Praktische Erfahrungen vor und neben dem pädagogischen Studium als vernachlässigte Ressource Ergebnisse einer Studierendenbefragung an 15 deutschen Universitäten

Elise Glaß¹

¹ Lehrgebiet Erwachsenen- und Weiterbildung, FernUniversität in Hagen

Zusammenfassung:

Der Beitrag beschreibt die Anlage und zentralen Ergebnisse einer Befragung in 15 pädagogischen Mono-Bachelor-Studiengängen. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Erfahrungen Studierende in das Studium mitbringen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Studierenden bereits mit fachlich affinen praktischen Erfahrungen ins Studium eingestiegen und häufig auch studienbegleitend fachnah tätig ist, diese Erfahrungen aber von vielen Befragten selbst unterschätzt werden.

Repenser le transfert théorie-pratique : Les expériences avant et à côté des études pédagogiques, une ressource négligée

Résumé:

Cet article présente une enquête réalisée dans 15 filières pédagogiques de type mono-bachelor. L'accent est mis sur les expériences pratiques des étudiants. Les résultats montrent que beaucoup d'étudiants ont déjà des expériences pratiques dans le domaine au début de leurs études, et qu'ils continuent souvent à travailler dans ce domaine pendant leur formation. Cependant, ces expériences sont fréquemment peu reconnues par les étudiants eux-mêmes.

Theory-practice transfer revisited: Experiences before and alongside pedagogical studies as a neglected resource

Abstract:

This article presents the design and main findings of a survey conducted across 15 bachelor's degree programs in education. The central question is what kinds of experience students bring with them into their studies. The results show that most students began their studies with practical experience in the field of education and often continued to work in this context during their degree. However, many students tend to underestimate these experiences.

1 Einleitung

Die insbesondere in der Pädagogik traditionsreiche Diskussion über das Verhältnis von Theorie und Praxis (Heid, 1987; Weniger, 1933) erfuhr im Zuge der Einführung pädagogischer Studiengänge eine Fokussierung hin zu pädagogischen Wissensformen (Horn, 1999; Vogel, 1999). Hier stellen Konzepte pädagogischer Professionalität einen wichtigen Bezugspunkt dar, indem sie die wissenschaftliche Fundierung von professionellem Wissen hervorheben und damit die Bedeutung des pädagogischen Studiums stärken.

Transfer als „Wissensanwendung im Rahmen neuer, in der Lernsituation nicht vorgekommener Zusammenhänge“ (Krause & Stark, 2012, S. 320) wird in diesem Kontext meist aus einer Richtung betrachtet: *von der (vorgelagerten) theoretischen Ausbildung in die (zukünftige) Praxis*. Dieser Blick entspricht der verbreiteten Auffassung, das Studium sei eine Form der wissenschaftlichen Erstausbildung (KMK, 2017). Die in früheren Aushandlungen und Forschungsvorhaben monierte Praxisferne des pädagogischen Studiums (Drerup, 1987; Giesecke, 2004; Kauder, 2002) soll aus dieser Perspektive durch entsprechende curriculare und didaktische Elemente – etwa projektbezogenes Lernen (Merkens, 2002, S. 125) und Praktika (Männle, 2009) – aufgebrochen werden.

Folgt man jedoch einem wissenstheoretisch fundierten Professionalitätsverständnis, stellt sich der Theorie-Praxis-Transfer als Wechselbeziehung dar (Dewe et al., 1992; Helsper, 2021; Oevermann, 1996). Damit kann die Frage des Theorie-Praxis-Transfers im pädagogischen Studium grundsätzlich auch aus einer anderen Richtung betrachtet werden: *von der (vorgelagerten) Praxis in die (nachfolgende oder begleitende) theoretischen Ausbildung*. Aus einer Meta-Perspektive (Glaß, 2023) tritt hier neben die vieldiskutierte Input-Dimension, wozu u. a. die zu vermittelnden Inhalte und Wissensformen zählen, auch die personale Dimension der Lernenden in Form von individuellen (Berufs-)Erfahrungen in Erscheinung (Glaß, 2023, S. 167f.).

Während die Input-Dimension im Rahmen breit angelegter Forschungsvorhaben zur Entwicklung generalistischer pädagogischer Studiengänge gut abgebildet wird (Brauns, 2021; Grunert, 2012), ist die personale Dimension der Lernenden bisher unterbelichtet. Es liegen vereinzelt qualitative Studien zur Perspektive der Studierenden vor (älter: Horn, 1991; Sturzenhecker, 1993; mit dem Fokus auf das Praktikum: Egloff, 2002; Männle, 2014), während quantitative Studierendenbefragungen entweder sehr allgemein und nicht fachspezifisch gehalten sind oder sehr konkret auf die Frage des Übergangs in den Arbeitsmarkt abstellen (siehe Kap. 2). Ausstehend ist bisher eine Bestandsaufnahme von praktischen Erfahrungen Pädagogik-Studierender: *Wie viele Studierende verfügen überhaupt über relevante praktische Erfahrungen vor oder neben dem Studium und wie können diese Erfahrungen charakterisiert werden?*

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesem Anliegen und stellt die Anlage und zentralen Ergebnisse der deutschlandweiten Studierendenbefragung „Professionalisierung im pädagogischen Studium“ vor, die im Sommersemester 2023 in 15 grundständigen, generalistischen pädagogischen Studiengängen an deutschen Universitäten durchgeführt wurde. Hierdurch können mit Blick auf die Veränderung der Studienganglandschaft (Grunert et al., 2024) auch Anhaltspunkte für den Stellenwert grundständiger generalistischer pädagogischer Studiengänge und deren zukünftiger Weiterentwicklung abgeleitet werden.

Der Beitrag gliedert sich in fünf Abschnitte. In einem ersten Schritt werden existierende Befragungen und quantitative Erhebungen, die zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen werden können, skizziert (2). Hieran schließt die knappe Darstellung der Befragung an, wobei insbesondere auf die Methodik der Erhebung und Auswertung von

praktischen Erfahrungen eingegangen wird (3). Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse der Befragung vorgestellt (4) und mit Blick auf die eingangs formulierte Problemstellung eingeordnet und diskutiert (5). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick (6) ab, der Ansatzpunkte für eine weitere empirische Bearbeitung des (pädagogischen) Studiums als Ort der Professionalisierung aufzeigt sowie hochschuldidaktische und methodologische Implikationen aufgreift.

2 Praktische Erfahrungen vor und neben dem (pädagogischen) Studium – Stand der Forschung

Für die Recherche von Informationen zu praktischen Erfahrungen von Pädagogik-Studierenden können grob vier Zugangswege charakterisiert werden:

1. Groß angelegte Erhebungen wie etwa die Studierendenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW),
2. Fachspezifische Befragungen, die auf den Übergang vom Studium in den Beruf fokussieren,
3. Hochschulspezifische Befragungen als Teil des internen Qualitätsmanagements sowie
4. Individuelle Erhebungen mit spezifischer Fragestellung.

Mit Ausnahme der vierten Kategorie, zu der sich die hier vorzustellende Befragung zählt, steht die Frage von praktischen Erfahrungen vor oder neben dem Studium nicht im Mittelpunkt und kann nur über Sekundärauswertungen bzw. eigene Interpretationen erfolgen. Die Studienlage gestaltet sich mit Blick auf die Fragestellung wie folgt:

Die Studierendenbefragung des DZHW (Kroher et al., 2023), die als groß angelegte Studie exemplarisch herangezogen wird, erhebt grundsätzlich Informationen zum Studium (Studienfach, angestrebter Abschluss, Hochschule), abgeschlossene Berufsausbildungen sowie Erwerbstätigkeit neben dem Studium (Art der Erwerbstätigkeit und inhaltliche Nähe zu den Studieninhalten; Berufsbezeichnung; vgl. DZHW, 2021, Fragen A_18-A_25; A_41-A_42; D3_19-D3_20). Während in vorliegenden Auswertungen zu einzelnen Fragen maximal einzelne Fächergruppen sondiert werden, wäre hier eine Sekundärauswertung nach konkreten Studienfächern durchaus denkbar. Jedoch bietet der Fragebogen keine umfassende Erfassung von praktischen Tätigkeiten vor dem Studium. Zudem bleibt die über eine Likert-Skala erfragte „Fachnähe“ bzw. die offene Angabe einer Berufsbezeichnung für studienbegleitende Tätigkeiten ungenau. Aus der allgemeinen Auswertung können folgende Anhaltspunkte mit Blick auf das vorliegende Forschungsvorhaben gewonnen werden: 15,4% aller Studierenden an Universitäten verfügen über einen beruflichen Ausbildungsabschluss (Kroher et al., 2023, S. 48) und 64% aller Studierenden an Universitäten waren 2021 neben dem Studium erwerbstätig (Kroher et al., 2023, S. 84). Hiervon waren je knapp 20% als studentische Hilfskraft innerhalb oder außerhalb der Hochschule tätig (Kroher et al., 2023, Tabelle A4.5, S. 205) und im Bachelor-Studium wird insgesamt deutlich mehr gejobbt¹ (Kroher et al., 2023). Für 60% aller Studierenden ist das Sammeln praktischer Erfahrungen ein wichtiger Grund für die Erwerbstätigkeit (Kroher et al., 2023, S. 91).

Befragungen, die sich gezielt an Pädagogik-Studierende richten, sind als Absolvent*innenbefragungen konzipiert (vgl. zusammenfassend: Hüfner et al., 2019). Gefragt wird, wie sich Karriereverläufe von Pädagogik-Studierenden nach dem Studium entwickeln, nicht aber nach deren Eingangsqualifikationen und Erfahrungen. Insgesamt fühlen sich „Je

¹ Zur Definition des Begriffs siehe Kroher et al., 2023, S. 87, Fußnote 43

nach Studie [...] zwischen ein bis zwei Drittel der Alumni nach ihrem erfolgreich absolvierten Studium gut genug für die Berufspraxis qualifiziert“ (Hüfner et al., 2019, S. 70) und ein Großteil der Absolvent*innen „findet eine ausbildungsadäquate Beschäftigung im Bereich Bildung und Erziehung“, wobei nicht zwischen Bachelor- und Masterniveau differenziert wird (Hüfner et al., 2019).

Hochschulspezifische Befragungen als Teil des internen Qualitätsmanagements erheben berufliche Erfahrungen zum Teil differenzierter, z. B. in Form einer „Studieneingangsbefragung“ auf Studiengangebene. Diese Befragungen sind jedoch meist nicht öffentlich zugänglich und eignen sich daher nur sehr bedingt für weitergehende Auswertungen. Als Vorarbeit für die hier darzustellende Studie wurden exemplarisch drei Universitäten um die Herausgabe der Auswertungen gebeten. Betrachtet wurde letztlich die Befragung an der eigenen Promotionshochschule, die aufgrund ihres Profils als staatliche Fernuniversität bereits einen Schwerpunkt bei der Erfassung von vorangegangener Berufstätigkeit und Qualifikationen hat. Dieser Fragebogen wurde neben dem des DZHW als Orientierung für die vorliegende Befragung herangezogen.

Individuelle Erhebungen konnten mit Blick auf die Fragestellung nicht identifiziert werden. Für die Fragenbogenkonstruktion wurden jedoch Studien zu einzelnen Teilfragestellungen wie etwa der Studienwahlmotivation herangezogen (siehe nachfolgendes Kapitel).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass auf Basis der derzeitigen Forschungslage mit Ausnahme von abgeschlossenen Berufsausbildungen keine weitergehenden Aussagen zu praktischen Erfahrungen von Pädagogik-Studierenden vor und neben dem Studium getätigt werden können und die Aussagekraft der studienbegleitenden Tätigkeiten begrenzt ist. Dies liegt neben der fachspezifischen einseitigen Fokussierung auf den Übergang vom Studium in das Berufsleben auch daran, dass bestehende Befragungen auf etablierte Befragungsinstrumente zurückgreifen, die sich auf die Erfassung festgelegter Berufsbezeichnungen, Branchen oder nur den Erwerbstatus beschränken.² Die Frage lernrelevanter Praxiserfahrungen, wie sie die vorliegende Studie untersucht, steht dann nicht im Mittelpunkt.

3 Design und Methodik der Befragung

Umgesetzt wurde eine rund 20-minütige Online-Umfrage mit den Fragekomplexen *aktuelles Studium*, *Bildungsbiografie*, *Berufsfelderfahrungen*, *Studienfachwahl* und *-erfahrungen*, *soziodemografische Merkmale* sowie *Selbsteinordnung Professionalisierung* (siehe Anhang). Gefördert wurde die Befragung als Teilprojekt der Promotion in Form von Reisekosten und zwei studentischen Hilfskräften³ durch Mittel der internen Forschungsförderung der Promotionshochschule. Aufgrund begrenzender Rahmenbedingungen (Teilprojekt der Promotion, kurzzeitige Projektförderung) wurde eine Querschnittsbefragung angelegt.

Insgesamt konnten 259 gültige Fragebögen von Studierenden aus 15 grundständigen, unspezialisierten pädagogischen Bachelorstudiengängen an deutschen Universitäten in die Auswertung einbezogen werden. Nachfolgend werden zunächst zentrale Begriffe theoretisch

² In der GESIS-Datenbank findet sich bei der ALLBUS-Befragung eine vergleichsweise detaillierte Erfassung der Berufstätigkeit inklusive der Erfassung von Tätigkeiten über offene Angaben (siehe [isco88 - BEFR.: JETZIGER BERUF, ISCO 1988](#)), die jedoch möglicherweise aufgrund ihres Umfangs selten genutzt wird.

³ Mein besonderer Dank gilt Marian Ambroziak und Nick Emil Erhardt für die hervorragende Unterstützung bei der Fragebogenprogrammierung, Datenaufbereitung und -auswertung im sechsmonatigen Projektzeitraum.

fundiert, bevor auf das Fragebogendesign, den Feldzugang sowie das Auswertungsvorgehen eingegangen wird.

3.1 Theoretische Fundierung: Erfahrung und pädagogische Tätigkeiten

Für die Präzisierung des Erfahrungsbegriffs wurde auf wissenschaftstheoretische Konzepte von Professionalität zurückgegriffen, die Professionalisierungsprozesse als Theorie-Praxis-Transfer zwischen praktischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichen Wissen auffassen (Dewe et al., 1992; Helsper, 2021; Oevermann, 1996). Zudem wurde das Charakteristikum des Arbeitsbündnisses als Ausdruck einer persönlich-affektiven Distanz (Oevermann, 1996, S. 115 f.) als maßgebliches Kriterium für die Definition von Tätigkeiten mit relevantem Erfahrungswissen herangezogen. Damit geraten etwa ehrenamtliche Tätigkeiten (z. B. Organisation und Betreuung von Ferienfreizeiten) sowie private Nebenjobs (Nachhilfe, Babysitting) in den Blick, die formal meist nicht erfasst werden, aber den Weg in entsprechende Berufswege ebnen können. Erfahrungen im privaten Bereich mit starker emotionaler Involvierung (Erziehung eigener Kinder, Betreuung von Geschwistern) hingegen bleiben weiterhin ausgeklammert.

Die Frage, welche Tätigkeiten letztlich als pädagogisch gelten können, lässt sich indes nur über Umwege klären. Während Kade und Seitter (2007) auf die Kontingenz pädagogischen Handelns im Kontext der „Universalisierung des Pädagogischen“ verweisen (Kade & Seitter, 2007, S. 16), die sich z. B. auch in der kommunikativen Vereinsarbeit mit Erwachsenen zeigen, zeugen die Arbeiten der komparativen Berufsgruppenforschung (Meyer, 2017; Nittel et al., 2014) von einer pädagogischen beruflichen Identität und einem beruflichen Selbstbild jenseits konkreter Berufsbezeichnungen. Geht man wie im vorliegenden Vorhaben vorgeschlagen auf die Ebene (nicht unbedingt beruflich gefasster) Tätigkeiten, scheint die Betrachtung von Arbeitsaufgaben als Basis für eine weitergehende Einschätzung hilfreich. Zur Einordnung können dann Konzepte pädagogischen Handelns dienen, die jedoch explizit die Breite der Disziplin abdecken und sich nicht etwa auf den Begriff der Erziehung reduzieren (vgl. hierzu etwa Prange & Strobel-Eisele, 2015). Giesecke (2010) klammert den Begriff der Erziehung (und des Begleitens und Betreuens) explizit aus und schlägt die Grundformen pädagogischen Handelns *unterrichten, informieren, beraten, und arrangieren* vor, die jedoch offen für Variationen sei (Giesecke, 2010, S. 72). Eine kombinierte Erfassung von Tätigkeitsbezeichnungen und den hier übernommenen Arbeitsaufgaben verspricht insgesamt einen angemessenen Zugang zu fachlich relevanten Erfahrungen, indem z. B. auch pädagogische Aufgabenbereiche innerhalb fachfremder Tätigkeiten sichtbar werden (z. B. die Erstellung von Ausbildungsprogrammen als Altenpfleger). Ein ähnliches Verfahren wurde bereits in der Absolvent*innenbefragung von Grunert und Krüger (2004) genutzt.

3.2 Sample, Feldzugang und Ablauf der Befragung

Das Sample bestand aus Studierenden grundständiger pädagogischer Studiengänge. Hierfür wurden aus den 394 unter dem Stichwort „Pädagogik“ im Hochschulkompass gefundenen grundständigen Bachelorstudiengängen (Stichtag: 27.07.2022) jene mit (1) allgemeinem Titel (Bildungswissenschaft, Pädagogik, Erziehungswissenschaft o. Ä.), (2) dem Abschluss B. A., (3) ohne Zweitfach, (4) mit maximal 45 ECTS wählbarer Spezialisierung und (5) an deutschen Universitäten ausgewählt. Es verblieben 17 strukturell vergleichbare Studiengänge, die allen Kriterien entsprechen und – konzeptionell betrachtet – aufgrund geringer inhaltlicher

Spezialisierung und dem Universitätsniveau eine maximale Distanz zur (pädagogischen) Praxis bei maximalem, erziehungswissenschaftlichem theoretischem Input aufweisen. Um möglichst reliable Informationen zu Studiererfahrungen und Perspektiven nach dem Studium zu erhalten, wurde der Fokus auf Studierende im letzten Studiendrittel gelegt. Über die Recherche von entsprechenden Lehrveranstaltungen, z. T. mit Hilfe von Studiengangkoordinator*innen und -berater*innen, wurden Dozierende über die Befragung informiert und um Unterstützung gebeten. Im Ergebnis blieben nach Absage eines Studiengangs 16 Studiengänge im Sample. Der Befragungszeitraum lief von Juni bis August 2023.

Eine Besonderheit stellte dabei das in diesem Forschungsprojekt gewählte Vorgehen der *aufsuchenden Befragung* dar: So wurde ein großer Teil der Befragung vor Ort in ausgewählten Seminaren vorgestellt und anschließend an den Geräten der Studierenden auch live online durchgeführt. Damit wurde der Grundgedanke der aufsuchenden Sozialarbeit – das Aufsuchen der interessierenden Personen in ihrer jeweiligen Bezugswelt – auf die Erhebungssituation übertragen. Mehr als die Hälfte aller Fragebögen ($N = 140$) wurde in Präsenz im Rahmen von 13 besuchten regulären Studienveranstaltungen ausgefüllt.⁴ Insgesamt ist der Rücklauf zufriedenstellend und vor allem das Konzept der *aufsuchenden Befragung* ist positiv zu bewerten.

3.3 Fragebogendesign

Aufgrund der spezifischen Fragestellung, die grundständige Studiengänge explizit auch als (potenzielle) Orte der Weiterbildung betrachtet, wurden die Items der Fragebogenabschnitte *Berufsfelderfahrungen*, *Studienfachwahl*, *Studiererfahrungen* und *Pläne für die Zeit nach dem Studium* neu auf Basis bestehender Zugänge entwickelt. Die Studienwahlmotivation wird meist mit Fokus auf allgemeine psychologische Modelle untersucht (z. B. Göller & Besser, 2023; Janke et al., 2023) oder allein in Form einzelner Variablen als „fester Berufswunsch“ oder „spezielles fachliches Interesse“ reduziert (DZHW, 2021, Frage D1_7). Ebenso werden Pläne für die Zeit nach dem Studium eher auf die allgemeine Frage eines weiterführenden Studiums oder den Eintritt in das Berufsleben reduziert, Studienzufriedenheit und (Lern-)Erfahrungen im Studium kaum aus Perspektive beruflicher (Weiter-)Qualifizierung und gesteigerter Reflexionsfähigkeit betrachtet. Dicht angelehnt an bestehende Erhebungen wurde hingegen die Erfassung soziodemografischer Merkmale inklusive der Lebenssituation und Bildungsbiografie sowie allgemeine Merkmale des aktuellen Studiums.

Zentrale, neu zu entwickelnde Teile des Fragebogens wurden mit einer Gruppe von ca. 15 Studierenden in vier anderthalbstündigen Online-Workshops im Rahmen des Konzepts des *qualitative pretest* (Buschle et al., 2022) kooperativ erprobt und weiterentwickelt. Es folgte ein regulärer technischer Pretest ($N = 40$) mit dem umgesetzten Online-Fragebogen, der nur leichten Nachsteuerbedarf indizierte. In der finalen Auswertung wurde mit dem großen Datensatz nachträglich noch einmal eine Skalvalidierung, unter anderen durch interferenzstatistische Analysen, vorgenommen, wodurch nur eine Skala minimal angepasst wurde.

⁴ Angenommen wurde, das in dieser „natürlichen“ Situation weniger Verzerrungen des Rücklaufs durch persönliches Interesse am Thema entstünden. Die interferenzstatistische Analyse zwischen der Art der Erhebung (Präsenz vs. asynchron über Verteiler) und dem Code „keine Erfahrung“ ergab jedoch keinen signifikanten Zusammenhang.

Der in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehende Aspekt der Erfassung von praktischen Erfahrungen vor und/oder neben dem Studium war zugleich die für die komplexeste Aufgabe im Prozess der Fragebogenerstellung. Umgesetzt wurde dieses Vorhaben letztlich folgendermaßen (siehe auch Fragebogen im Anhang):

Ein dem Fragenkomplex vorgeschalteter Text bereitet inhaltlich auf den Fokus des folgenden Abschnitts vor. Nach der Einstiegsfrage mit knappen Erläuterungstext folgt eine Übersicht über acht mögliche Tätigkeitsarten: Ehrenamt, Freiwilligendienst, Wehrdienst, Praktikum/ Volontariat (außer dem Pflichtpraktikum im Studium), nicht abgeschlossene Ausbildung⁵, Selbstständige Berufstätigkeit, Berufstätigkeit in Anstellung und Sonstiges (offene Angabe), aus denen maximal drei – ggf. nach Gewichtung individueller Bedeutsamkeit – ausgewählt werden können. Für jede ausgewählte Tätigkeit folgt auf separater Seite eine Erfassung folgender Merkmale, die jeweils mit entsprechend Beispielangaben veranschaulicht werden (hier: Praktikum/ Volontariat):

- genaue Bezeichnung (z. B. Mitarbeit in der Redaktion einer Regionalzeitung) als offene Angabe,
- drei Hauptarbeitsaufgaben (z. B. wissenschaftliche Recherche; Lektorat; Verfassen von Texten) als offene Angabe,
- Einschätzung der fachlichen bzw. inhaltlichen Überschneidung dieser Tätigkeit mit dem aktuellen Studium (vierstufige Skala keine-viele),
- Angabe, ob die Tätigkeit weiterhin (ggf. mit Unterbrechungen) ausgeübt wird (ja-nein)
- Anmerkungen als offene Angabe.

Darüber hinaus wurde nach den Fragebogenabschnitten *Studienwahlmotivation* und *Praktische Erfahrungen vor und neben dem Studium* der Abschnitt *Selbsteinordnung Professionalisierung* platziert. Hier ordneten sich die Befragten zu einer von sechs Studierendengruppen zu, die in einer Matrix mit den Achsen „berufsbezogene Studienwahlmotivation (ja/nein)“ und „praktische Erfahrungen vor dem Studium (keine/nur fachlich fremde/(auch) fachlich affine)“ gebildet und jeweils anhand von persönlichen Aussagen erläutert wurden (siehe Tab. 2, Abschnitt 4.3). Die Möglichkeit der offenen Angabe unter „Sonstige“ bestand auch. Dieser Abschnitt kann sowohl als schneller Auswertungszugang, aber auch als Kontrollinstrument für die Einordnung und Validität der Angaben in den anderen inhaltlich damit verbundenen Abschnitten genutzt werden.

3.4 Auswertungsvorgehen

Alle Fragebogenbereiche wurden zunächst deskriptiv in Form von Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerten ausgewertet, wobei das Auswertungsinteresse insbesondere bei der vergleichenden Analyse verschiedener Teilgruppen lag. Zentral schien für alle Bereiche zunächst eine getrennte Auswertung nach Universitätstyp (FernUniversität und Präsenzuniversität), da sich die Studierendenschaft zwischen diesen Typen grundsätzlich v. a. mit Blick auf das Durchschnittsalter und die entsprechenden Erfahrungen unterscheidet. Zudem wurden multivariate und interferenzstatistische Analysen zur Überprüfung angenommener Zusammenhänge (z. B. zwischen Studienfortschritt und Studienerfahrungen) durchgeführt.

⁵ Abgeschlossene Berufsausbildungen wurden bereits an anderer Stelle erfasst.

Im Folgenden soll insbesondere die Codierung der offenen Angaben in den Feldern der praktischen Erfahrungen vor und neben dem aktuellen Studium im Mittelpunkt stehen. Codiert wurden zunächst je Fall

- (1) die Anzahl der praktischen Erfahrungen vor dem aktuellen Studium (inkl. abgeschlossener Ausbildung)
- (2) die Anzahl der praktischen Erfahrungen neben dem aktuellen Studium,
- (3) die Anzahl an weiterhin aktuellen Tätigkeiten.

Die inhaltliche Codierung der angegebenen Tätigkeiten und hier enthaltenen Hauptaufgaben erfolgte im Rahmen der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und orientierte sich deduktiv einerseits an den potentiellen Arbeitsbereichen von Absolvent*innen grundständiger erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, wie sie bereits bei der Absolvent*innenbefragung zur „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Grunert & Krüger, 2004) entworfen wurden, andererseits auch induktiv an den Angaben. Besonders war in der vorliegenden Untersuchung, dass die individuell genannten Arbeitsaufgaben bei der Codierung berücksichtigt wurden. Zur Sicherung der Intercoder-Reliabilität und intersubjektiven Überprüfbarkeit wurde zirkulär im Projektteam codiert und gemeinsam ein Codebuch mit Ankerbeispielen entwickelt.

Für die Klassifizierung von Tätigkeiten wurde eine fünf-stufige Skala zur fachlichen Affinität gebildet, die in einem zweiten Schritt noch einmal auf drei Kategorien (fachlich affin – fachlicher Bezug – fachfremd) reduziert wurde (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Heuristik zur Codierung der fachlichen Nähe von angegebenen Tätigkeiten zum aktuellen Studiengang

Detaillierte Kategorie	Fachlich einschlägig	Fachlich benachbart	Pädagogische Anteile	Pädagogische Aufgaben	Fachfremd
Ankerbeispiele	Mitarbeit in KiTa; Nachhilfe; Lehre in der Erwachsenenbildung; Suchtprävention	Assistenz für Menschen mit Behinderung; Pädagogische Fachkraft im Altenheim	Tanzlehrer*in; Fußballtrainer*in; Stillberatung	Altenpflege; Fachfremde Controller*in mit Aus- und WB-Tätigkeit	Wehrdienst; Verkauf; Servicekraft Gastronomie
Reduzierte Kategorie	Fachlich affin		Fachlicher Bezug		Fachfremd

Die Berücksichtigung der angegebenen drei Hauptaufgaben führte dazu, dass ähnliche Tätigkeitsangaben nicht immer gleichen Codierungen erhielten, dafür aber die Nähe zur Praxis – und damit den Erfahrungen – erhalten blieb. Zusätzlich zu dieser Codierung wurden separate Codes zur Erfassung einzelner pädagogischer Aufgaben vergeben, wenn die Tätigkeiten insgesamt als fachfremd codiert wurde (z. B. Bankkauffrau mit Buchhaltung, Kontoführung aber auch Schulungsdurchführung) sowie Codes zur abweichenden Einschätzung der Fachnähe (Code „fachlich einschlägig“ aber „keine“ oder „wenige“ fachliche oder inhaltliche Überschneidungen zum aktuellen Studium angegeben)⁶. Diese inhaltliche Codierungsarbeit wurde für die Angaben der aktuellen, im Laufe des Studiums begonnenen Tätigkeiten übernommen. Auch die abgeschlossenen Ausbildungen wurden hinsichtlich ihrer Fachnähe entsprechend dem Raster codiert.

⁶ Das Gegenteil – keine Fachnähe codiert, aber Fachnähe eingeschätzt – wurde auch so codiert, war aber der Sonderfall.

4 Zentrale Ergebnisse

Von den 259 gültigen Fragebögen entstammten 202 von Studierenden an 14 Präsenzuniversitäten (im Folgenden: Grundgesamtheit für Prozentangaben) und 57 auf Studierende der FernUniversität in Hagen (im Folgenden: FeU und Werte in Klammern). Nachfolgend wird ein kurzer Überblick über die soziodemografischen Merkmale und den Studienfortschritt der Befragten gegeben, bevor anschließend ausführlicher auf praktische Erfahrungen vor und neben dem Studium sowie die Ergebnisse zum Fragebotenteil *Selbsteinordnung: Erfahrung und Studienwahlmotivation* eingegangen wird. Abschließend werden Ergebnisse zu den Aspekten *Studienwahlmotivation, Kompetenzerwerb und Perspektiven* skizziert.

4.1 Soziodemografische Merkmale und Studienfortschritt der

Etwa 80% aller Befragten hat bereits über die Hälfte ihres Studiums absolviert, die Hälfte befand sich bereits im letzten Studiendrittel. Das Durchschnittsalter beträgt 24 Jahre (FeU: 45 Jahre), der Frauenanteil liegt bei 87% (FeU: 89%), wobei letzterer Wert etwa dem Gesamtdurchschnitt von Pädagogik-Studierenden entspricht (vgl. Züchner, 2024, S. 80). 90% der Studierenden (FeU: 75%) verfügen über eine Hochschulzugangsberechtigung und jede*r siebte Präsenzstudierende (15%) hat eine abgeschlossene Ausbildung (FeU: 71%). Die Werte der Präsenzstudierenden entsprechen jeweils recht genau den in der DZHW-Studierendenbefragung ermittelten Durchschnittswerten für alle Universitätsstudierenden (94% allgemeine Hochschulreife und 15% abgeschlossene Ausbildung, vgl. Kroher et al., 2023, S. 47f.). Für 75% der Befragten handelt es sich beim aktuellen Studiengang um das Erststudium (FeU: 54%), 11% haben vorher ein fachfremdes Studium abgebrochen (FeU: 19%).

4.2 Praktische Erfahrungen vor und neben dem Studium

Die Grundlage für die inhaltliche Codierung beider Aspekte bildeten rund 7.500 Wörter in den offenen Angaben zu vorherigen und aktuellen Tätigkeiten. Die Datenqualität der Angaben war insgesamt sehr gut. Abbildung 1 veranschaulicht die Angaben zu Tätigkeiten vor dem Studium, Abbildung 2 die in diesem Abschnitt genannten Aufgaben anhand einer Stichprobe. Auf einem ähnlichen Niveau sind auch die Angaben zu aktuellen Tätigkeiten, die im Laufe des Studiums neu begonnen wurden.

Abgeschlossene Ausbildungen, die an anderer Stelle angegeben werden konnten, wurden ebenso in die Codierung einbezogen und auf Basis der Angabe des Ausbildungsabschlusses inhaltlich dem o. g. Raster (siehe Tab. 1) folgend codiert.

Abbildung 2: Angaben der Tätigkeiten vor dem Studium (sprachlich geglättete Stichprobe; eigene Darstellung)



Abbildung 1: Angaben zu Aufgaben vor dem Studium (sprachlich geglättete Stichprobe; eigene Darstellung)



Ein hervorstechendes Ergebnis der Befragung ist die Tatsache, dass Studierende ohne praktische Vorerfahrungen bzw. ohne studienbegleitende Tätigkeiten die absolute Ausnahme darstellen (vgl. Abb. 3). Mindestens genauso auffällig ist der Befund, dass die Vorerfahrungen zu 70% (FeU: 67%) insgesamt als fachlich affin einzuschätzen sind. Studierende mit ausschließlich kurzen affinen oder fachnahen Erfahrungen wie etwa Praktika im Kindergarten sind mit 8% gering vertreten. Hingegen sind die Hälfte (49%) der Präsenzstudierenden mit mindestens einer längeren fachlich einschlägigen (= affinen) Erfahrung in das aktuelle Studium eingestiegen, 29% brachten sogar mindestens zwei solche Erfahrungen mit. Nur 14% der Präsenzstudierenden berichteten ausschließlich fachfremde Tätigkeiten vor dem Studium. Die Fernstudierenden hatten alle Vorerfahrungen, jedoch ist der Anteil an ausschließlich fachfremden Erfahrungen mit 33% deutlich höher. Über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügten 15% (FeU: 71%), wovon bei den Präsenzstudierenden etwa ein Drittel als fachlich affin eingestuft werden können (FeU: 15%), wie etwa die Ausbildung zum* zur Erzieher*in.

Mit Blick auf die Tätigkeiten neben dem aktuellen Studium zeigt sich grundsätzlich ein ähnliches Bild (siehe Abb. 4): Studierende mit ausschließlich fachfremden Nebentätigkeiten sind mit 23% in der Unterzahl (FeU: 19%) gegenüber den 35% mit mindestens einer fachlich affinen, eher umfangreichen Tätigkeit (FeU: 61%). Über keine Nebentätigkeiten berichten nur 19% der Präsenzstudierenden (FeU: 5%).

Abbildung 3: Ergebnisse der Codierung von Erfahrungen vor dem Studium (eigene Darstellung)

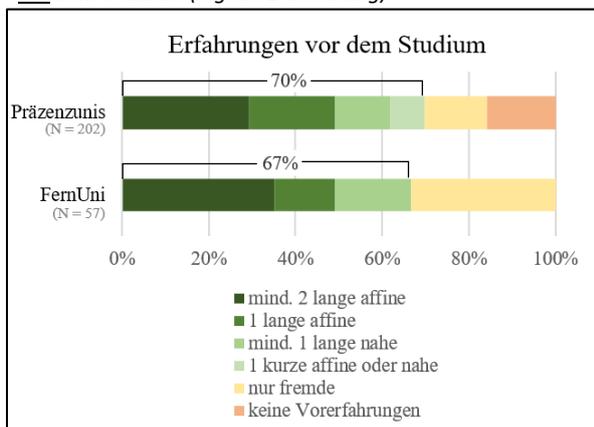
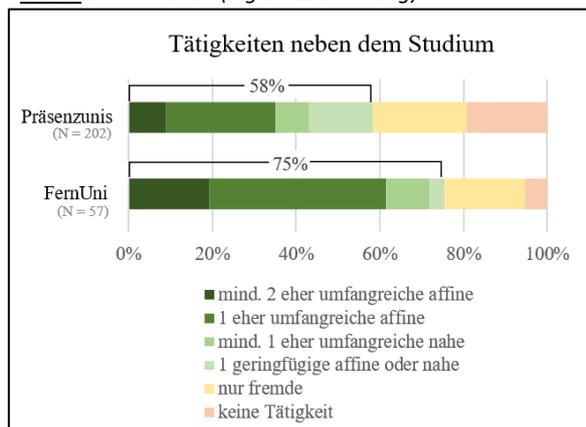


Abbildung 4: Ergebnisse der Codierung von Tätigkeiten neben dem Studium (eigene Darstellung)



Bemerkenswert ist, dass rund ein Drittel (34%) der Präsenzstudierenden, die mindestens die Hälfte des Bachelorstudiums geschafft haben, eine Tätigkeit neben dem Studium ausübt, die bereits vor Studienbeginn aufgegriffen wurde (FeU: 65%), was für Kontinuität spricht.

Hinsichtlich der vergebenen Codes zur Fachnähe der Erfahrungen und der diesbezüglichen Einschätzung der Befragten fällt auf, dass in 43% der Fälle eine Diskrepanz vorliegt, und zwar fast ausschließlich in eine Richtung: Bei Erfahrungen und dort aufgeführten Aufgaben, die laut Codieraster eindeutig als fachlich affin gelten (z. B. Familienberater*in, Erzieher*in, Dozent*in an der Volkshochschule) wurden von den Befragten selbst häufig die Einschätzung „wenige“ oder „keine“ fachliche bzw. inhaltliche Überschneidung zum aktuellen Studium vergeben. In 15 Fällen wurden einzelne pädagogische Aufgaben innerhalb von insgesamt als fachfremd eingeordneter Tätigkeiten separat codiert.

4.3 Selbsteinordnung: Erfahrung und Studienwahlmotivation

Nach den Blöcken zur Erfassung der Tätigkeiten vor und neben dem Studium und der Studienwahlmotivation wurde ein Block zur Selbsteinschätzung zwischengeschaltet, der den Aspekt der Professionalisierung im Studium noch einmal gebündelt untersucht („Selbsteinordnung Professionalisierung I“, siehe Anhang). Konkret ordneten sich die Befragten zu einer von sechs Studierendengruppen zu, die in einer Matrix mit den Achsen „berufsbezogene Studienwahlmotivation (ja/nein)“ und „praktische Erfahrungen vor dem Studium (keine/nur fachlich fremde/(auch) fachlich affine)“ gebildet und jeweils anhand von persönlichen Aussagen erläutert wurden (siehe Tab. 2). Die Möglichkeit der offenen Angabe unter „Sonstige“ bestand auch.

Auffällig ist zunächst, dass sich 28% der Befragten an Präsenzuniversitäten (FeU: 32%) der Gruppe F zuordneten, die das Studium als Weiterqualifizierung auf Basis fachlich einschlägiger Erfahrungen beschreibt. Die zweitgrößte Gruppe B mit 23% (FeU: 0%) hat keine Erfahrungen, aber das Studium als fachliche Berufsvorbereitung gewählt. Hingegen zählen sich nur 13% (FeU: 2%) zu der Gruppe ohne Vorerfahrungen und mit ohne konkrete fachliche Berufsabsicht. Nur 6% aller Befragten konnten sich keiner der genannten Gruppen zuordnen und haben eine eigene Angabe gemacht.

Darüber hinaus wurde die Selbstzuordnung in diesem Fragebogenabschnitt mit den angegebenen Erfahrungen abglichen. Hier sticht hervor, dass sowohl die Erfahrungen insgesamt wie auch deren fachliche Nähe von den Befragten deutlich unterschätzt wurden: 43% aller Fälle in Gruppe A und 51% aller Fälle in Gruppe B verfügten entgegen der Selbstzuordnung über praktische Erfahrungen, bei 36% der Fälle in Gruppe C und 20% der Fälle in Gruppe D lagen – entgegen der Einschätzung dieser Gruppen – fachlich affine Erfahrungen vor (siehe Tab. 2, ovale Felder). Andersherum (Gruppe mit Erfahrung bzw. Gruppe mit fachlich affiner Erfahrung gewählt, aber keine entsprechenden Erfahrungen angegeben) gibt es keine nennenswerten Abweichungen. Die abweichende Einschätzung der Fachnähe der Erfahrungen deckt sich mit den Ergebnissen aus den entsprechenden Fragebogenabschnitten (siehe 4.2).

Tabelle 2: Selbsteinordnung der Befragten zu den Gruppen "Professionalisierung" in Prozent (eckige Kästen) und Abweichung dieser Zuordnung auf Basis der angegebenen Erfahrungen in Prozent (ovale Felder) (eigene Darstellung)

	Keine Erfahrung	Fremde Erfahrung	Fachlich affine Erfahrung
Keine berufsbezogene Motivation 	A „Ich bin von der Schule zur Uni gekommen und habe den Studiengang nicht mit einer konkreten Berufsabsicht ausgewählt“ 43% 13% (FeU: 2%)	C „Ich habe vor dem Studium bereits praktische Erfahrungen gesammelt, die aber keinen fachlichen Bezug zum Studium haben. Den Studiengang habe ich nicht mit einer konkreten Berufsabsicht ausgewählt“ 36% 7% (FeU: 12%)	E „Ich habe vor dem Studium bereits praktische Erfahrungen gesammelt, die (auch) fachlich zum Studiengang passen. Den Studiengang habe ich trotzdem nicht primär gewählt, um mich in diesem Bereich weiterzuqualifizieren “ 10% (FeU: 14%)
berufsbezogene Motivation 	B „Ich bin von der Schule zur Uni gekommen und haben den Studiengang gewählt, weil ich in diesem Fachgebiet später berufstätig sein möchte“ 51% 23% (FeU: 0%)	D „Ich habe vor dem Studium bereits praktische Erfahrungen gesammelt, die aber keinen fachlichen Bezug zum Studium haben. Den Studiengang habe ich gewählt, weil ich in diesem Fachgebiet später berufstätig sein möchte“ 20% 13% (FeU: 30%)	F „Ich habe vor dem Studium bereits praktische Erfahrungen gesammelt, die (auch) fachlich zum Studiengang passen. Den Studiengang habe ich primär gewählt, um mich in diesem Bereich weiterzuqualifizieren “ 28% (FeU: 32%)

Insgesamt bestätigt diese Abfrage den hohen Anteil an Studierenden mit fachlich affinen praktischen Vorerfahrungen, der bereits bei der detaillierten Auswertung der angegebenen Erfahrungen festgestellt wurde. Der Anteil ist jedoch mit 38% (FeU: 46%) insbesondere bei den Präsenzstudierenden deutlich unterschätzt. Die Tatsache, dass 64% (FeU: 62%) der Befragten eine berufsqualifizierende Studienwahlmotivation angibt, zeigt sich auch in der detaillierten Abfrage der Studienwahlmotivation (siehe nachfolgender Abschnitt).

4.5 weitere Befunde: Studienwahlmotivation, Kompetenzerwerb und Perspektiven

Bei der Studienwahlmotivation ist das Interesse am Studienfach am stärksten ausgeprägt mit einem Skalenmittelwert bei 3,24 auf einer Skala von 1-4 (FeU: 3,17), gefolgt von Persönlichkeitsentwicklung (3,06; FeU: 3,27), Berufsvorbereitung (2,98; FeU: 2,92) und berufliche Weiterentwicklung (2,77; FeU: 3,16). Im Mittelfeld bewegen sich die Skalen finanzielle Sicherheit (2,43; FeU: 2,4), Unsicherheit (2,23; FeU: 1,58) und wissenschaftliches Interesse (2,17; FeU: 2,57). Geringer ausprägt waren die Skalen Bewältigungsorientierung (1,99; FeU: 1,46) und soziales Umfeld (1,86; FeU: 1,45) sowie Alternative (1,67/1,09). Diese Ergebnisse bestätigen das hohe fachliche und berufliche Interesse am gewählten Studiengang und widerlegen die Annahme, das Fach würde nur als Plan „B“ (Skala: Alternative), oder, weil es vermeintlich leicht sei (Skala: Bewältigungsorientierung), gewählt.

Hinsichtlich der Einschätzung des Kompetenzerwerbs fällt auf, dass vor allem der wissenschaftliche Kompetenzzuwachs (3,35; FeU: 3,63) und die im Studium angeregte Reflexion (3,35; FeU: 3,44) bei Studierenden ab der zweiten Studienhälfte als stark eingeschätzt werden, während die Eröffnung beruflicher Perspektiven (2,92/3,16) und vor allem die praktische Berufsvorbereitung (2,47; FeU: 2,98) etwas geringer bewertet wird (Skalenmittelwerte auf einer Skala von 1-4). Diese Einschätzung kollidiert teilweise mit der erwarteten Berufsvorbereitung (s.o.). Die allgemeine Zufriedenheit wird dennoch insgesamt

als gut eingeschätzt (3,06; FeU: 3,34). Es zeigt sich zudem eine hochsignifikante Spearman-Rangkorrelation (0,01-Signifikanz-Niveau) der Skalen „Reflexionsgewinn“ und „wissenschaftlicher Kompetenzzuwachs“ und dem Studienfortschritt (Schwelle: mind. 90 ECTS), was für einen besonderen Lernzuwachs im Studium in diesen Bereichen spricht.

Die Hälfte der Präsenzstudierenden ab der zweiten Studienhälfte schätzt ein, dass sie im Studium erlernte Fachwissen in den nächsten drei Jahren sicher oder sehr sicher beruflich anwenden wird (FeU: 69%); allerdings geben 44% (FeU: 21%) auch an, dass sie relativ sicher erst einmal nur ein (meist fachnahes) Masterstudium anschließen werden, 13 % (FeU: 25%) planen dies relativ sicher in Kombination mit der Fortführung oder dem Aufnehmen einer beruflichen Tätigkeit. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass der Bachelorabschluss meist noch nicht als berufsqualifizierend betrachtet wird, sondern eher den Übergang in entsprechende Masterstudiengänge ebnet. Dies bestätigen aktuelle Zahlen zum Übergang in den Master insgesamt (vgl. Stefani et al., 2023), wenngleich in pädagogischen Hauptfach-Bachelorstudiengängen an Universitäten eher geringere Wechselraten beobachtet werden (Züchner, 2024, S. 86f.), die sich in etwa mit den Zahlen der Befragung decken.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Deutlich wurde, dass der Großteil der Studierenden bereits mit praktischen Erfahrungen ins Studium eingestiegen ist und diese Erfahrungen zudem sehr häufig fachlich affin dazu waren. Ebenso ist die Mehrheit studienbegleitend tätig in einem eher fachlich affinen Bereich. Bei der Studienwahlmotivation zeigt sich ein starkes fachliches Interesse, das häufig auch berufsbezogen ausgerichtet ist. Entsprechend geben rund 30% der befragten Präsenzstudierenden an, dass das aktuelle Studium für sie eine Form der beruflichen Weiterqualifizierung darstellt. Auffällig war, dass sich die Selbsteinschätzung der Befragten hinsichtlich ihrer Erfahrungen allgemein wie auch deren fachlicher Nähe im Besonderen eher stark von den selbst gemachten Angaben bzw. deren im Projekt vollzogenen Codierungen abweicht: praktische Erfahrungen und deren Nähe zum Studienfach wurden von den Studierenden insgesamt deutlich unterschätzt. Vor diesem Hintergrund scheint die Rolle generalistisch ausgerichteter pädagogischer grundständige Studiengänge für die Weiterqualifizierung von praktisch erfahrenen Studierenden noch größer zu sein. Der Kompetenzzuwachs ist am stärksten in den Bereichen Wissenschaft und Reflexion ausgeprägt, die eingeschätzte Praxisvorbereitung eher im Mittelfeld angesiedelt. Zugleich plant ein Großteil der Studierenden ohnehin einen Übergang in einen (meist fachnahen) Masterstudiengang.

Das Forschungsdesign war aufgrund von limitierenden Rahmenbedingungen als Querschnittsbefragung angelegt, wobei eine Längsschnittbefragung gerade mit Blick auf Studien- und Erwerbsverläufe wesentlich sinnvoller gewesen wäre. Auch die Fokussierung auf Studierende im letzten Studiendrittel kann zu leichten Verzerrungen bei der Einschätzung zeitlich weiter zurückliegender Ereignisse wie der Studienwahlmotivation oder den Erfahrungen vor dem Studium führen, wobei hier wiederum die Erfassung weiter aktueller Tätigkeiten interessant war.

Die anhand eines Begleittextes und Beispielangaben angeleitete Auswahl und schriftliche Ausführung von Tätigkeiten und dort übernommenen Aufgaben ermöglichte einen recht detaillierten Einblick in die Erfahrungen von Studierenden, was mit stärker standardisierten Abfragen (z. B. anhand von Branchen und/oder Beschäftigungsverhältnissen) nicht möglich ist. Wenngleich der Codieraufwand bei offenen Angaben entsprechend hoch ist,

konnten auf diese Weise Ergebnisse generiert werden, die einen deutlichen Mehrwert gegenüber reinen Selbsteinschätzungen bieten. So scheint alleine die Einschätzung der Fachnähe aktueller Nebentätigkeiten durch die Befragten, wie es z. B. beim DZHW erfolgt (DZHW, 2021, Frage D3_19) angesichts der Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung der Befragten und der erfolgten Codierung nicht aussagekräftig. Gleiches zeigt sich bei der Selbsteinordnung in die Gruppen zum Aspekt der Professionalisierung, bei dem nicht nur die Fachnähe der Erfahrungen von den Befragten sehr oft unterschätzt wurde, sondern auch generell zuvor angegebene praktische Erfahrungen als nicht relevant eingeordnet wurden.

Diese Diskrepanzen können indes in dreierlei Hinsicht interpretiert werden: Zum einen ist eine erlernte Unterschätzung praktischer Erfahrungen und der pädagogischen Praxis denkbar, indem schon früh im Studium vermittelt bzw. erfahren wird, dass diese Erfahrungen nicht zählen. Zum anderen kann gerade die reflektierte Distanz zwischen den eigenen Erfahrungen und den im Studium erlernten eher theoretischen oder forschungsbezogenen Ansätzen dazu führen, dass keine oder wenige Berührungspunkte gesehen werden. Dafür spricht auch, dass z. B. die Fachnähe der Tätigkeit als Erzieher*in in einem Kindergarten unter den Befragten sehr unterschiedlich eingeschätzt wurde, was gegebenenfalls auch mit der unterschiedlichen Ausgestaltung der Studiengänge und den hier enthaltenen frühpädagogischen Anteilen korrespondiert. Diese Interpretation lässt sich auch als Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren „personale Dimension“ der Studierenden (u. a. Erfahrungen) und „Input-Dimension“ des Studiums (u. a. vermittelte Inhalte) begründen, die konzeptionell den Professionalisierungsprozess im Studium beeinflussen (vgl. Glaß, 2023, S. 168). Nicht zuletzt kann auch das methodische Vorgehen selbst eine Ursache für die beobachteten Diskrepanzen sein, indem Fragen oder Formulierungen teilweise nicht eindeutig genug waren oder die Codierung der fachlichen Nähe zu breit angelegt war. Zugunsten der Erfassung von Erfahrungen und deren persönlichen Relevanz aus Sicht der Befragten wurden keine Daten wie etwa die Dauer und Art des Beschäftigungsverhältnisses erfragt, was bei der Gewichtung der Quantität oder Intensität der Tätigkeit, wie sie in der Codierung anhand von induktiven Vergleichen versucht wurde (z. B. Praktikum in den Sommerferien [kurz] vs. Leitung einer Fachstelle für Integration [lang bzw. umfangreich]) zu leichten Verzerrungen führen kann.

Die quantitative Analyse von Kompetenzzuwachs und gesteigerter Reflexionsfähigkeit im Studium bietet vor dem Hintergrund noch zu entwickelnder theoretischer Rahmenmodelle und der kurzen Projektlaufzeit Entwicklungspotential. Genutzt wurden zur Skalenentwicklung Operationalisierungen professionstheoretischer und hochschuldidaktische Kompetenzmodelle unter Berücksichtigung der *Critical Thinking Disposition Scale* von Sosu (2013) sowie selbst entwickelte Skalen auf Basis der Einzel-Items-Abfragen des DZWH (2021, Frage D2_20). Eine relativ einseitige Faktorenladung dieser Skalen mag auf eine Schwäche in der Fragebogenkonstruktion verweisen, kann jedoch auch aufzeigen, dass der Kompetenzzuwachs im Studium tatsächlich sehr vielfältig und vernetzt ist – die Stärkung einer Fähigkeit führt parallel auch zur Stärkung anderer, nicht direkt damit assoziierter Kompetenzen (vgl. hierzu auch Glaß, 2022).

6 Ausblick

Die Frage des Theorie-Praxis-Transfers im pädagogischen Studium wurde bisher meist aus der Perspektive der Berufsvorbereitung betrachtet, ohne dabei mögliche Erfahrungen der Studierenden zu berücksichtigen. Die Ergebnisse der Befragung zeigen jedoch, dass Studierende viele fachlich relevante Erfahrungen in das aktuelle Studium mitbringen und das

Studium für einen beträchtlichen Teil von ihnen auch eine Form der beruflichen Weiterqualifizierung darstellt. Dies ist angesichts des Untersuchungsfelds – pädagogische Monobachelor-Studiengänge an Universitäten – ein überraschendes Ergebnis. Damit ist das lebenslange Lernen in den grundständigen Studiengängen längst Realität, wird aber noch nicht entsprechend wahrgenommen.

Wenngleich die Befragung methodisch wie diskutiert optimierbar ist, weisen die Ergebnisse auf Entwicklungspotentiale in folgenden Bereichen hin:

Mit Blick auf zukünftige *Forschungsvorhaben* könnte die Dominanz einer arbeitsmarktbezogenen, soziologischen Perspektive bei der Erfassung von praktischen Erfahrungen zugunsten einer stärkeren tätigkeits- und aufgabenbezogenen Erfassung überdacht werden. Hier bot auch die heterogene Einschätzung der Fachnähe von ähnlichen Tätigkeiten interessante Anschlusspunkte für weitere Forschungsvorhaben. Darüber hinaus scheint bei der Messung der Kompetenzentwicklung im Studium die weitere Entwicklung pädagogischer Modelle und entsprechender Instrumente vielversprechend.

Hinsichtlich der Weiterentwicklung der *Lehre* kann sowohl mit Blick auf die Curriculumgestaltung als auch die didaktische Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen dafür plädiert werden, praktische Erfahrungen von Studierenden stärker als bisher zu berücksichtigen. Ein gelungener Praxisbezug im Studium hieße entsprechend nicht nur, exemplarisch in Form von Projekten und Praktika in die Praxis hineinzuschnuppern, sondern zugleich mit und an konkreten fachlich affinen Erfahrungen zu arbeiten, die vor dem Studium oder sogar parallel dazu erworben wurden. Hier scheint zudem eine entsprechende Sensibilisierung der Studierenden, diese Erfahrungen auch als solche anzuerkennen, weiterführend zu sein.

Denkt man beide Bereiche zusammen, könnte auch *Monitoring auf Studiengang- oder Fachebene* sinnvoll sein, das praktische Erfahrungen vor und neben dem Studium erfasst und damit – ergänzend zu dem bestehenden Absolventen*innenbefragungen – Steuerungswissen für die konzeptionelle Weiterentwicklung von grundständigen pädagogischen Studiengängen bietet. Dies scheint angesichts sinkender Studierendenzahlen und der sich zunehmend ausdifferenzierenden Studienlandschaft wichtiger denn je. Dabei wäre auch die explizite Berücksichtigung von fachlich-berufsbezogenen Studienmotivationen jenseits von Karriere und Sicherheit wie auch eine Weiterentwicklung von Skalen zum allgemeinen und beruflichen Kompetenzerwerb im Studium interessant.

Hierfür könnte auch die nachfolgende qualitative Studie Hinweise geben: Etwa 100 Befragte erklärten sich zur Teilnahme an weiteren Forschungsvorhaben bereit. Hiervon wurden nach einem weiteren Sampling zwölf Studierende ausgewählt und in 1-2-stündigen problemzentrierten Interviews zu den Kernthemen der Befragung interviewt. Erste Ergebnisse deuten bereits darauf hin, dass sich die Lernerfahrungen im Studium wie auch die berufliche Weiterentwicklung der praxiserfahrenen Studierenden komplexer darstellt, als es die Erfassung in einem Fragebogen ermöglicht.

Literatur

- Brauns, J. (2021). *Die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Fachstudiengänge im Spiegel ihrer Studien- und Prüfungsordnungen. Inhalte und Lernziele im Spannungsfeld von Heterogenität, Pluralität und Ausdifferenzierung*. Universitätsverlag Göttingen.
- Buschle, C., Reiter, H., & Bethmann, A. (2022). The qualitative pretest interview for questionnaire development: outline of programme and practice. *Quality & Quantity*, 56(2), 823–842. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01156-0>

- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Springer VS.
- Drerup, H. (1987). *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis: Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Dt. Studien Verl.
- DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2021). Fragebogen "Die Studierendenbefragung in Deutschland: 2021". DZHW. <https://doi.org/10.21249/DZHW:sid2021-ins1-att1:1.0.0>
- Egloff, B. (2002). *Praktikum und Studium: Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaß, E. (2022). Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung – Zur Einheit und Differenz von beruflicher und allgemeiner Bildung am Beispiel der pädagogischen Professionalisierung im Studium. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 45(3). <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00225-7>
- Glaß, E. (2023). Theorie-Praxis-Transfer im Kontext pädagogischer Professionalisierung – Überlegungen zur theoretischen Verortung von Lernprozessen berufserfahrener Studierender. In T. Diedrichs, & A. K. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 160–172). Beltz Juventa.
- Giesecke, H. (2004). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? *Neue Sammlung*, 44(2), 151–165.
- Giesecke, H. (2010). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns* (10. Aufl.). Juventa-Verlag.
- Göller, R., & Besser, M. (2023). Studienwahlmotive von Bewerberinnen und Bewerbern auf ein Lehramtsstudium und auf andere Studiengänge. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37(4), 305–321. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000317>
- Grunert, C. (2012). Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0282-z>
- Grunert, C., & Krüger, H.-H. (2004). Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit - Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 309–325. <https://doi.org/10.25656/01:4812>
- Grunert, C., Ludwig, K., & Hüfner, K. (2024). Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge – Standorte und Profile. In B. Schmidt-Hertha, A. Lange, M. Langer, & T. Gröschner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024: Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 21–50). Verlag Barbara Budrich.
- Heid, H. (1987). Über das Verhältnis von Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (83), 592–602.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich.
- Horn, K.-P. (1991). "Schöngestiges Zusatzwissen" oder "Empathie"? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen. Beltz.
- Horn, K.-P. (1999). Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. *Der pädagogische Blick*, 7(4), 215–222.
- Hüfner, K., Grunert, C., & Züchner, I. (2019). Wohin führen erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge? Zum Stand fachbezogener Absolvent*innenstudien nach der Bolognaform. *Erziehungswissenschaft*, 30(59), 63–75. <https://doi.org/10.3224/ezw.v30i2.08>
- Janke, S., Messerer, L. A. S., Merkle, B., & Krille, C. (2023). STUWA: Ein multifaktorielles Inventar zur Erfassung von Studienwahlmotivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37(3), 215–231. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000298>
- Kade, J., & Seitter, W. (2007). Wissensgesellschaft - Umgang mit Wissen - Universalisierung des Pädagogischen: Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss. In J. Kade, & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen: Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation* (S. 15–42). Verlag Barbara Budrich.
- Kauder, P. (2002). Wie viel Theorie verträgt eine pädagogische Ausbildung? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach, & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 105–117). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krause, U.-M., & Stark, R. (2012). Transfer. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)* (Bd. 3, S. 320). UTB GmbH - Klinkhardt.
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F., & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021* (LCSS Working Paper No. 14) [Bericht]. Bundesministerium für Bildung und Forschung. BMBF. <https://doi.org/10.15488/15772>
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-03-30_BS_170216_Qualifikationsrahmen.pdf [05.05.2022].
- Männle, I. (2009). Erziehungswissenschaftliche Praktika als (ungenutzte) Professionalisierungsressource. In W. Seitter (Hrsg.): *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 149–170). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Männle, I. (2014). *Professioneller durch Praktika: Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen*. Tectum Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Juventa.
- Merkens, H. (2002). Wie viel Forschung verträgt ein berufsqualifizierendes Studium? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach, & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 119–126). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, N. (2017). *Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung. Erwachsenenpädagogik und Journalismus im Vergleich*. wbv.
- Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Kohlhammer.
- Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>
- Stefani, A., Hinz, T., & Strauß, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zur Attraktivität von Masterstudiengängen* (DZHW Brief Nr. 2). DZHW. https://doi.org/10.34878/2023.02.dzhw_brief
- Sturzenhecker, B. (1993). *Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Blickpunkt Hochschuldidaktik: Bd. 93*. Deutscher Studien-Verlag.
- Vogel, P. (1999). Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag - oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? *Der pädagogische Blick*, 7(1), 34–40.
- Weniger, E. (1933). *Theorie und Praxis in der Erziehung*. Quelle & Meyer.
- Züchner, I. (2024). Studierende. In B. Schmidt-Hertha, A. Lange, M. Langer, & T. Gröschner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024: Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 75–92). Verlag Barbara Budrich.