



Wie sehen Studierende das Verhältnis von Studium und Beruf? Praxisbezug und Professionalität in den Subjektiven Theorien Studierender

Oechsle, Mechthild; Hessler, Gudrun; Günnewig, Kathrin; Scharlau, Ingrid

Published in:

Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung

Publication date:

2011

Document Version

Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Oechsle, M., Hessler, G., Günnewig, K., & Scharlau, I. (2011). Wie sehen Studierende das Verhältnis von Studium und Beruf? Praxisbezug und Professionalität in den Subjektiven Theorien Studierender. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 178-192). (CHE Arbeitspapier; Nr. 148). Centrum für Hochschulentwicklung (CHE).
http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung

Analysen und Impulse für die Praxis

Sigrun Nickel (Hg.)



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

gefördert vom

CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung
Verler Straße 6
D-33332 Gütersloh

Telefon: ++49 (0) 5241 97 61 32

Telefax: ++49 (0) 5241 9761 40

E-Mail: info@che.de

Internet: www.che.de

ISSN 1862-7188
ISBN 978-3-941927-18-6

Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung

Analysen und Impulse für die Praxis

Sigrun Nickel (Hg.)



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

gefördert vom



Grußwort

Thomas Rachel, Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)



Eine Gesellschaft, die sich der außerordentlichen Bedeutung von wissenschaftlicher Qualifikation und exzellenter Forschung bewusst ist, muss auch über möglichst viel Wissen darüber verfügen, wie diese zentralen Ressourcen entstehen und welche institutionellen Rahmenbedingungen besonders förderlich sind. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Hochschulen, die mit ihrer Doppelfunktion Lehre und Forschung das Herzstück des Wissenschaftssystems darstellen.

So bin ich überzeugt davon, dass eine theoriegeleitete und empirisch fundierte Forschung über Hochschulen wichtiges und wegweisendes Gestaltungswissen für die Hochschulpraxis und Hochschulpolitik liefert.

Ein intensiver Ergebnistransfer hat vor diesem Hintergrund im BMBF-Förderschwerpunkt Hochschulforschung einen besonderen Stellenwert. Die vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) im Dezember 2010 ideenreich und professionell organisierte Tagung „*Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse*“ präsentierte Ergebnisse aus der Hochschulforschung zu zentralen Fragestellungen im Zusammenhang mit dem noch laufenden Reformprozess.

Die nationale Hochschulforschung zeigt mit dem vorliegenden Tagungsband, dass sie die in sie gesetzten Erwartungen erfüllt: Sie liefert empirische Evidenz, wo bislang feuilletonistische Eindrücke überwogen. Sie kann so nachweisen, dass in Bezug auf „Bologna“ die Lage an den deutschen Hochschulen deutlich besser ist als oftmals öffentlich behauptet. Sie versachlicht somit die – in den letzten Jahren manchmal hitzig geführte – allgemeine Hochschuldebatte. Das ist auch für die politische Konsensfindung von erheblicher Bedeutung.

Sie belegt aber darüber hinaus auch klar, dass die Qualität der Lehre noch wesentlich verbessert werden muss und zeigt dafür – exemplarisch – Handlungsfelder und Lösungsansätze auf.

Insgesamt stellen die Vertreter und Vertreterinnen der Hochschulforschung eindrucksvoll unter Beweis, dass sie kreativ und konstruktiv an der Modernisierung unserer Hochschulen mitwirken. Dafür danke ich ausdrücklich.

Inhalt

Grußwort

Thomas Rachel 4

Einführung

Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess?
Sigrun Nickel 8

Deutschland und Europa im Vergleich

Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland
Martin Winter 20

Wirkungen von Bologna auf Studierende: Eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen
Johanna Witte, Don F. Westerheijden, Andrew McCoshan 36

Where does Germany stand in international comparison?
Barbara M. Kehm 50

Studiengestaltung und Studierverhalten

Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge – Eine exemplarische Untersuchung
Gabriele Sandfuchs, Johanna Witte, Sandra Mittag 58

Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen
Christiane Metzger, Rolf Schulmeister 68

Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Leibniz Universität Hannover
Rüdiger Rhein, Tanja Kruse 79

Bachelor auf Erfolgskurs!? Eine Überprüfung einzelner Reformziele anhand von Daten aus dem CHE-HochschulRanking
Isabel Roessler 88

Lehrkompetenz und Kompetenzentwicklung bei Studierenden

Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik
Firat Ceylan, Janina Fiehn, Nadja-Verena Paetz, Silke Schworm, Christian Harteis 106

| | |
|---|-----|
| Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen <i>Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans, Christiane Ernst, Anna Fungler</i> | 123 |
| Sechs Facetten der Kreativitätsförderung in der Lehre – empirische Erkenntnisse <i>Isa Jahnke, Tobias Haertel, Michael Winkler</i> | 138 |
| Subjektive Kreativitätsverständnisse bei Lehrenden an der Universität. Erziehungswissenschaft und Informatik im Vergleich. Eine empirische Studie. <i>Angela Carell, Alexandra Frerichs</i> | 153 |
| Studienerfolg aus Studierendensicht – Ergebnisse der ersten Erhebungswelle des Projekts USUS <i>Margret Bülow-Schramm, Marianne Merkt, Hilke Rebenstorf</i> | 167 |
| Wie sehen Studierende das Verhältnis von Studium und Beruf? Praxisbezug und Professionalität in den Subjektiven Theorien Studierender <i>Mechthild Oechsle, Ingrid Scharlau, Gudrun Hessler, Kathrin Günnewig</i> | 178 |
| Institutionelle Rahmenbedingungen | |
| Lehre unter den Forschungshut bringen... – Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n <i>Wiebke Esdar, Julia Gorges, Katharina Kloke, Georg Krücken, Elke Wild</i> | 192 |
| Professionalisierung der Universitäten an den Schnittstellen von Lehre, Forschung und Verwaltung <i>Nadine Merkator, Christian Schneijderberg</i> | 204 |
| Qualitätsentwicklung und -steuerung | |
| Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna <i>Tino Bargel</i> | 218 |
| „Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen <i>Fred G. Becker, Elke Wild, Wögen Tadsen, Ralf Stegmüller</i> | 226 |
| Wirksamkeit von Anreiz- und Steuerungssystemen der Länder auf die Qualität der Hochschullehre <i>Dieter Dohmen, Justus Henke</i> | 240 |
| Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument der Reformgestaltung <i>Dries Vervecken, Anna Spexard, André Nowakowski, Edith Braun</i> | 257 |
| Qualitätssteuerung und hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung <i>Matthias Heiner</i> | 271 |

Ausblick

Überlegungen zum besseren Austausch zwischen Bologna-Forschung und
Bologna-Praxis

Frank Ziegele, Melanie Rischke

283

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

287

Wie sehen Studierende das Verhältnis von Studium und Beruf? Praxisbezug und Professionalität in den Subjektiven Theorien Studierender

Mechthild Oechsle, Ingrid Scharlau, Gudrun Hessler, Kathrin Günnewig

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, auf welche Weise Studierende die Anforderungen von Wissenschaft und Berufspraxis aufeinander beziehen und welche Subjektiven Theorien sie hierzu entwickeln. Basierend auf einer qualitativen Befragung von Studierenden des Lehramts und der Soziologie rekonstruiert der Beitrag verschiedene Konzepte von Praxisbezug und Professionalität und analysiert mögliche Zusammenhänge zwischen diesen Konzepten. Der Beitrag macht deutlich, dass es neben der (erwartbaren) Heterogenität zwischen den Studiengängen eine erhebliche Heterogenität der entsprechenden Subjektiven Theorien *innerhalb* der jeweiligen Studiengänge gibt und diskutiert mögliche Schlussfolgerungen für die universitäre Lehre.

1. Einleitung

Mit der stärkeren Betonung von Berufs- und Praxisorientierung im Rahmen der neu strukturierten Studiengänge werden die Erwartungen an Studierende komplexer und widersprüchlicher. So sind sie nach wie vor mit wissenschaftsinternen Leistungsanforderungen konfrontiert, zugleich aber auch mit externen Ansprüchen des Arbeitsmarktes. Dies lässt sich auch als Entgrenzung der universitären Ausbildung gegenüber der Berufspraxis interpretieren. Weitgehend ungeklärt ist, wie Studierende diese heterogenen Erwartungen des Wissenschaftssystems und des Beschäftigungssystems im Rahmen universitärer Ausbildung aufeinander beziehen und welche Sichtweisen und Strategien sie hierzu entwickeln. Eine Analyse ihrer Problemdefinitionen und Deutungen des Zusammenhanges zwischen Wissenschaft und Berufspraxis sowie des zugrunde liegenden subjektiven Professions- und Wissenschaftsverständnisses steht noch weitgehend aus. Hier setzt das Forschungsprojekt STEP an, das die Subjektiven Theorien Studierender und Lehrender zum Verhältnis von Studium und Berufspraxis untersucht.¹

Aktuelle Daten zur Relevanz des Praxisbezugs im Studium im Urteil der Studierenden und ihrer Bewertung der Realisierung von Praxisbezug finden sich im Studienqualitätsmonitor 2007 (Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008). Danach wird von über 80 % aller Studierenden in allen Fachrichtungen der Praxisbezug von universitärer Lehre als wichtig oder sehr wichtig bezeichnet. Am wenigsten zufrieden mit dem Praxisbezug sind die Lehramtsstudierenden, nur 18 % beurteilen ihn mit gut oder sehr gut. Die Sozialwissenschaften liegen bei 38 % im unteren Mittelfeld (ebd., S. 23).

Implizit wird in diesen Studien ein gemeinsam geteiltes Sinnverständnis darüber unterstellt, was Praxisbezug für die Studierenden bedeutet und was sie sich wünschen, wenn sie ein Mehr an Praxisbezug fordern. Im Unterschied dazu möchten wir im Folgenden zeigen, dass

¹ STEP ist ein Verbundprojekt der Universitäten Bielefeld und Paderborn; es wird innerhalb der Förderlinie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ des BMBF gefördert (www.step-projekt.de).

es zum Einen eine große Bandbreite in den jeweiligen Konfigurationen von Studium und Berufspraxis *zwischen* den verschiedenen Studiengängen, zum anderen aber auch eine erhebliche Heterogenität im Verständnis von Praxisbezug *innerhalb* der einzelnen Studiengänge gibt.

Schon auf allgemeiner Ebene lässt sich eine erhebliche Varianz im Berufsbezug universitärer Studiengänge feststellen:

- Das Studium ist der allein mögliche Zugangsweg für bestimmte Berufe, die als Professionen verstanden werden (z.B. Medizin, Lehramt).
- Das Studium ermöglicht eine Bandbreite unterschiedlicher, klar beschreibbarer Berufe und Positionen (z.B. BWL, Ingenieurwissenschaften).
- Das Studium ist vor allem eine wissenschaftliche Ausbildung, konkrete Berufsbilder sind nicht automatisch zugeordnet (z.B. Geistes- und Sozialwissenschaften) (Griepentrog 2009)).

Es gibt also im universitären Fächerspektrum sehr unterschiedliche Konfigurationen des Verhältnisses von Studium und Beruf, die sich auch in den Perspektiven der jeweiligen Studierendengruppen zeigen: So haben Lehramtsstudierende in der Regel ein klares Berufsbild vor Augen und formulieren andere Forderungen nach Praxisbezug als Studierende in den Sozialwissenschaften, wo nur eine lose Kopplung von Studium und Beruf existiert und Vorstellungen über berufliche Felder erst allmählich während des Studiums entwickelt werden (vgl. etwa Späte 2007; Solga et al. 2009). Unsere Daten zeigen darüber hinaus, dass es auch *innerhalb* der einzelnen Studienfächer oder Studiengänge eine erhebliche Varianz in den Praxiskonzepten der Studierenden gibt (siehe dazu weiter unten).

Die verschiedenen Praxiskonzepte und die darin implizierten Erwartungen der Studierenden an den Praxisbezug des Studiums stehen jedoch nicht isoliert für sich, sondern sind eingebettet in breiter gefasste Subjektive Theorien zum Verhältnis von Studium und Beruf. Die Vorstellungen und Argumentationen der Studierenden zu den im Beruf geforderten Qualifikationen und Kompetenzen verweisen zudem auf implizite oder explizite Professionalitätskonzepte der Studierenden.

In Studiengängen mit einer geringen Berufsfeldprägnanz wie der Soziologie gibt es im Vergleich zu Studienfächern, die in ein klassisches professionelles Tätigkeitsfeld münden, kein klar definiertes Professionskonzept. Gleichwohl gibt es in der Soziologie einen längeren Professionalisierungsdiskurs, in dem versucht wird, Professionalisierungschancen für das Fach und seine Absolvent(inn)en zu entwickeln (vgl. Zimenkova 2007). So macht sich z.B. Lamnek (1993) für eine Professionalisierung des Faches stark und plädiert für die Entwicklung eines definierbaren Berufsbildes „Soziologie“, aufbauend auf den Basiskompetenzen von Methodenkenntnissen und einer „spezifisch soziologischen Denkweise“, die den Kern der berufsrelevanten Fähigkeiten darstellt (Lamnek/Ottermann 2003, S. 41). Beobachten lassen sich auch verschiedene Versuche, Perspektiven einer aktiven Professionalisierung für neue und expandierende Berufsfelder zu entwickeln, etwa für den Bereich Beratung (von Alemann 2002; Blättel-Mink/Katz 2004). Eine andere Wendung geben Kühl und Tacke (2003) der Professionalisierungsdebatte, indem sie von einer „Als-ob-Professionalisierung“ der Soziologie sprechen, da sie davon ausgehen, dass eine klassische Professionalisierung des Faches aufgrund seiner Besonderheiten nicht möglich sei. Den Kern einer soziologischen Ausbildung sehen sie in fundierten Methoden- und Theoriekenntnissen, Analyse- und Reflexionsfähigkeit sowie empirischem Arbeiten. Mit Oevermann könnte man

eine doppelte Professionalisierung der Soziologie sehen: eine bislang dominierende innerwissenschaftliche und eine nur in Ansätzen entwickelte außerwissenschaftliche Professionalisierung.

Die Frage nach der optimalen Professionalisierung von Lehrer(inne)n ist bislang ebenfalls nicht beantwortet. Es liegen sehr unterschiedliche Modelle vor, von denen einige die Professionalisierbarkeit des pädagogischen Handelns grundsätzlich bezweifeln. So betont die strukturtheoretische Forschung die mangelnde Steuerbarkeit pädagogischen Handelns. Die Arbeit von Lehrer(inne)n ist demzufolge durch unauflösbare Antinomien gekennzeichnet, etwa die Antinomie von Nähe-Distanz oder das Dilemma der Ungewissheit: Es besteht keine Sicherheit über einen Erfolg des Bildungsauftrags (vgl. Helsper 2000). Zu erwerbende Handlungsrepertoires und Routinen müssen angesichts der Dilemmata reflexiv eingesetzt werden (Helsper 2007). Der strukturtheoretische Ansatz verweist zudem auf die spezifische Distanz, die durch die Professionalität entsteht. Andere Autor(inn)en kritisieren diese Beschreibung durch unlösbare Spannungsverhältnisse (etwa Tenorth 2006). Nach Tenorth lässt sich das Kerngeschäft von Lehrer(inne)n als Unterrichten fassen. Dass Unterrichten eine schwierige und paradoxe Tätigkeit ist, sieht auch er. Professionalisierung fasst er deswegen als Ausbildung professioneller Schemata und Ausbildung von „Weisheit der Praxis“ (ebd., S. 590), vorbereitet durch den Erwerb von Fachkompetenzen und Reflexivität in der Universität. Baumert und Kunter betonen hingegen, dass professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativem und prozeduralem Wissen, professionellen Werten, motivationalen Orientierungen und metakognitiven sowie selbstregulativen Fähigkeiten besteht (Baumert/Kunter 2006). Kern der Professionalität sind ihrem Ansatz zufolge allgemeines pädagogisches, Fach- und fachdidaktisches Wissen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass trotz ungelöster prinzipieller Fragen die Professionalität von Lehrer(inne)n über Expertenwissen, Handlungskompetenzen und Routinen hinausgehendes Problemlösen durch eine selbstreflexive und selbstkritische Haltung beschrieben wird. Dies führt dazu, dass die Lehrer(innen)bildung zunehmend zu reflexiver Lehrerbildung wird.

2. Das STEP-Projekt: methodisches Vorgehen und theoretisches Konzept

Zur Analyse der Studierendenperspektive nutzen wir das Konzept Subjektiver Theorien nach der Definition von Dann (1994). Hier werden Subjektive Theorien als stabile kognitive Strukturen verstanden, die gleichwohl durch Erfahrung veränderbar sind. Sie haben die Funktionen der Realitätskonstruktion, der nachträglichen Erklärung (und oft der Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse und der Generierung von Handlungsentwürfen (vgl. Dann 1994, S. 166f.). Im Unterschied zu anderen Autor(inn)en, die Subjektive Theorien von Konzepten wie Alltagstheorien oder Deutungsmustern abgrenzen (vgl. etwa Meuser/Sackmann 1992), betonen wir die Anschlussfähigkeit dieses (psychologischen) Konzepts an soziologische Konzepte wie das der kollektiven Deutungsmuster oder der Wissensbestände. Sowohl im Konzept „Subjektive Theorien“ als auch im Konzept „Soziale Deutungsmuster“ wird von der handlungssteuernden Funktion dieser Deutungsmuster bzw. Theorien ausgegangen. Individuen greifen in ihren Subjektiven Theorien auch auf soziale Deutungsmuster zurück, die „eine kulturelle, kollektiv bzw. individuell (re-)produzierte Antwort auf objektive, Handlungsprobleme aufgebende gesellschaftliche Bedingungen“ (ebd., S. 15) darstellen.

Die Studierenden wurden im Rahmen des STEP-Projekts mithilfe leitfadengestützter und problemzentrierter Interviews befragt (vgl. Helfferich 2005; Witzel 1982). Neben dem Praxisverständnis wurden auch ihre Vorstellungen zum Verhältnis von Studium und Beruf, zu Professionalität und zu Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im jeweiligen Studiengang erhoben. Die folgenden Ergebnisse beruhen auf einem Auswertungsverfahren, bei dem wir auf Basis eines Kategoriensystems die Interviews codiert haben. Auf dieser Grundlage wurden Interviewpassagen thematisch ausgewertet; in einem zweiten Auswertungsschritt werden die gefundenen Ausprägungen und vorläufigen Typisierungen differenziert und im Rahmen einer komplexeren Typologie weiterentwickelt (Kelle/Kluge 2010).

3. Praxiskonzepte Studierender

Im Folgenden stellen wir eine Typologie der Praxiskonzepte Studierender aus verschiedenen Lehramtsstudiengängen und den Studiengängen Sozialwissenschaften (BA) und Soziologie (BA, MA) vor.

3.1. Soziologie

3.1.1. Kritik an fehlendem Praxisbezug

Studierende mit diesem Praxiskonzept äußern deutliche Kritik an der Organisation des Studiums, das für sie zu wenig Praxisbezug im Hinblick auf außeruniversitäre und außerwissenschaftliche Praxisfelder enthält.

„Der Bezug zu welcher Praxis ist das denn? Zur wissenschaftlichen Praxis – na super! (...) Hier wird man nur zum Wissenschaftler ausgebildet (...). Ob wir da jetzt wirklich alle landen, ist ja wohl eher fraglich.“

Aufgabe der Universität wäre es, durch entsprechende Veranstaltungsformate auf die Berufspraxis vorzubereiten. Angebote zur Berufsorientierung werden explizit gewünscht, Praktika sollten verpflichtend gemacht werden und länger dauern. Praxiserfahrung heißt für diese Studierenden auch, die Regeln der Arbeitswelt kennenzulernen,

„damit man weiß, wie das so in einem Unternehmen abläuft, sonst macht man sich da falsche Vorstellungen. (...) Dass man da stark unter Strom steht und es nicht darauf ankommt, eine Sache lang und gründlich zu machen, sondern schnell und einigermaßen“

3.1.2. Studium als Bildung

Studierende mit diesem Praxiskonzept sehen eine systematische Differenz zwischen Studium und Beruf, die aufrechterhalten werden sollte, weil sie die Qualität eines wissenschaftlichen Studiums ausmacht. Die Universität kann nicht auf konkrete Berufsfelder vorbereiten und sie soll sich auch nicht einmischen; ein konkreter Praxisbezug wird deshalb kaum erwartet und Hilfestellung für die eigene Berufsorientierung kann die Universität nicht leisten:

„und da will ich jetzt irgendwie von der Uni, also ich persönlich zumindest, nicht unbedingt eine Hilfestellung haben, im Sinne von ja Du könntest Journalistin werden oder Du könntest in die Personalabteilung gehen, aber ich will die Zeit haben, dass ich mir das selbst entwickeln kann.“

Eine Vorbereitung auf die Berufspraxis erfolgt aus Sicht dieser Studierenden durch den Erwerb fachlicher wie überfachlicher Kompetenzen: Durch das Studium erhält man einen anderen (soziologischen) Blick auf die Dinge, man erkennt Zusammenhänge, lernt sich zu orientieren, kann Sachverhalte schneller verstehen. Man lernt wissenschaftliches Arbeiten, entsprechend zu denken und eine „vernünftige Analyse herzustellen“. Wichtig ist es auch, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln.

3.1.3. Verknüpfung zwischen Wissenschaft und Berufspraxis

Studierende suchen hier eine vermittelnde Position zwischen den (Selbst-) Ansprüchen an das Studium als in erster Linie wissenschaftliches Studium mit einer Betonung des Bildungsaspekts und den wahrgenommenen Anforderungen des Arbeitsmarktes. Dies wird als tendenziell konflikthaft und als „Spagat“ zwischen Wissenschaft und Berufspraxis erlebt:

„Also die Hochschule ist ja doch eher wissenschaftlich und theoretisch ausgelegt und wenig praxisorientiert. Und der Beruf verlangt ja genau das Gegenteil von dem was wir an der Hochschule machen. Und das würde ich mal mit Studium und Beruf in Verbindung setzen, also der Konflikt so ein bisschen, oder ja Theorie und Praxis miteinander zu vereinbaren.“

Diese Studierenden nehmen den wissenschaftlichen Anspruch des Studiums, ähnlich wie beim vorhergehenden Praxiskonzept, sehr ernst und schätzen die Fähigkeiten, die sie durch das wissenschaftliche Studium erlernen: Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens, Methodenkenntnisse, Analysen erstellen und Zusammenhänge erkennen; zudem Schlüsselkompetenzen wie Präsentation, Rhetorik. Darüber hinaus lässt sich in diesem Praxiskonzept eine vermehrte Beschäftigung mit Themen und Anforderungen des Arbeitsmarktes erkennen. Die Studierenden beschäftigen sich aktiv mit der Frage nach einer möglichen beruflichen Zukunft und versuchen, sich Informationen über mögliche Berufsfelder zu beschaffen. Dies geht teilweise einher mit dem Sammeln gezielter Praxiserfahrungen durch z.B. Praktika oder Nebenjobs. Eine Ausrichtung des Studiums auf eine spätere Berufstätigkeit wird durch eine erkennbare Spezialisierung auf bestimmte Themen- und Forschungsfelder schon während des Studiums verfolgt.

3.2. Lehramt²

3.2.1. Primat der beruflichen Verwertbarkeit

Studierende mit diesem Praxiskonzept gehen davon aus, dass das Studium direkt auf den Lehrerberuf vorbereiten sollte und dass dies zu wenig geschieht:

„Und ich glaube, (...) dass das Studium zu wenig praxisbezogen ist. Man macht seine drei Praktika in den Schulen, plus das außerschulische Praktikum. Und das ist die einzige Phase, wo man sich wirklich mal ausprobieren kann, (...), und auch unterrichten kann, (...) dass man dann aber dennoch recht wenig von dem angewandt hat, was man in der Universität gelernt hat, sondern eher aus den Erfahrungen der anderen Lehrer der Schulen profitiert.“

² Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf erste Ergebnisse, deren Publikation für 2011 vorgesehen ist (vgl. Schüssler/Günnewig/Scharlau 2010).

Sowohl für fachliches als auch für erziehungswissenschaftliches Wissen wird gefordert, dass es direkt auf die Schule bezogen werden kann. Das führt dazu, dass beim fachlichen Wissen Inhalte abgelehnt werden, die nicht selbst unterrichtet werden können.

„Ja, zum Beispiel (...), dass man dann eine Unterrichtsreihe konzipieren soll, über das Thema Shakespeare, für die Hauptschule. Wo ich mir denke, wenn man mal realistisch ist, wird man nie an der Hauptschule Shakespeare behandeln. Und da würde ich es (...) sinnvoller finden, (...) gute Modelle sich anzugucken über Sprachvermittlung oder (...) Bücher durchzunehmen, die man wirklich an einer Hauptschule vielleicht machen könnte.“

Besondere Wertschätzung erfährt hingegen Handlungswissen, wie solches über Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Alles Wissen, das über diesen Anwendungsbezug hinausgeht, muss sich als praxisrelevant legitimieren und steht unter dem Vorbehalt, für die Praxis nicht brauchbar und deshalb überflüssig zu sein. Zudem identifizieren viele dieser Studierenden Praxisbezug direkt mit eigenem Handeln.

„Die Seminare, die praxisorientiert sind, da wird eben sehr viel praktiziert, würde ich sagen. Man kann sich selber ausprobieren. Oder man sieht, wie andere sich selber ausprobieren.“

Die Vorstellungen vom Lehrerberuf und den dazu notwendigen Kompetenzen sind eng auf das Unterrichten bezogen. Planen und Durchführen von Unterrichtsstunden werden als wesentlicher Teil des Lehrerhandelns begriffen und universitäres Wissen wird dann geschätzt, wenn es dazu relevantes Wissen und Kompetenzen vermittelt.

3.2.2. Wechselwirkung von Theorie und Praxis

Dass Studierende sich mehr Praxis wünschen, den Praxisbezug des Lehramtsstudiums vor allem in den Praktika verorten und oft ein wenig kritisches Bild von Praxisphasen haben, ist schon lange bekannt (vgl. Hascher 2006). Unsere Analysen bestätigen dies allerdings nur für einen Teil der Studierenden. Eine andere Gruppe hat ein breiter gefasstes, reflektiertes und damit kritisches Verständnis vom Praxisbezug des Studiums.

„vor diesem Praktikum habe ich das sehr kritisch gesehen, das Verhältnis von Theorie und Praxis und dachte, ich bin überhaupt nicht auf (...) diesen Beruf vorbereitet. Mittlerweile denke ich aber, dass das Studium jetzt einfach andere Schlüsselqualifikationen ausbildet und dass das Ziel ist und dass ich die auch sehr gut beherrsche (...) und dass ich die Dinge, die in der Praxis wichtig sind, auch im Referendariat ausbilden kann, auch zeitnah. Und da (...) wünsch ich mir dennoch aber immer wieder Zeit, die Theorie wieder reinzuholen.“

Die unmittelbare Berufsvorbereitung ist hier lediglich eine Teilaufgabe. Das Studium dient der Vermittlung weiter fachlicher Perspektiven, dem Gewinnen von Standpunkten und dem Erwerb von Kompetenzen, die es möglich machen, berufliche Handlungsstrategien zu erwerben. Dazu zählen primäre Qualifikationen wie ein Grundverständnis des Fachs, das Recherchieren und Problemlösen, aber auch sekundäre Qualifikationen wie Zeitmanagement und Organisationsfähigkeiten. Das universitäre Wissen erlaubt es, Unterrichten und andere Lehrertätigkeiten zu reflektieren und zu verstehen.

„Ja, ich denke schon, erst mal die Horizonterweiterung und einfach auch die Sicherheit, die man bekommt. Wenn ich nachher ein Fach unterrichte, dann habe ich mehr die

Sicherheit, (...) dass ich (...) eine gefestigte Meinung drin habe oder ein gefestigtes Wissen. Genau.“

Praktika werden als sehr bedeutsam für die Berufsvorbereitung gesehen, bedürfen aber der Verbindung mit universitären Veranstaltungen, in denen die Praxiserfahrung reflektiert wird. Einige dieser Studierenden beziehen Praxis- und universitäre Phasen im Sinne eines wechselseitigen Reflexionsverhältnisses aufeinander. Auch sie kritisieren oft den mangelnden Praxisbezug des Studiums; allerdings sehen sie neben zu wenig auch qualitativ nicht hinreichenden Praxisbezug und wägen die Aufgaben von Universität und Praktika/Referendariat gegeneinander ab.

3.3. Zwischenfazit

Die Analyse der Interviews zeigt eine erhebliche Varianz in den Vorstellungen über einen Praxisbezug des Studiums. Diese Unterschiede ergeben sich weniger durch die Differenz im Berufsbezug der Studiengänge selbst als vielmehr durch unterschiedliche Subjektive Theorien von Studierenden innerhalb eines Studiengangs. Interessant ist, dass es in beiden Studiengängen ein Praxiskonzept gibt, das eine unmittelbare berufliche Verwertbarkeit des Studiums und ein Studium mit einem stärker berufsorientierten Zuschnitt einfordert und eines, das die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis und die (berufliche) Kompetenzentwicklung auch durch das wissenschaftliche Studium betont. Das dritte Konzept, das Kompetenzerwerb in erster Linie als Resultat eines wissenschaftlichen Studiums und der hier erworbenen fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen begreift, findet sich bei Studierenden des Lehramts in unserem Sample nicht. In den Studiengängen Soziologie und Sozialwissenschaften ist dieses Konzept durchaus häufig vertreten.

Es wird zu prüfen sein, wie sich diese Praxiskonzepte auf das Studienverhalten auswirken. Zudem ist zu untersuchen, inwieweit die Praxiskonzepte mit Vorstellungen der Studierenden über berufliche Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und zur Professionalität zusammenhängen. Zu fragen ist dabei, ob diese verschiedenen Inhalte ein gemeinsames Ganzes bilden, sich also die drei (bzw. zwei) gefundenen Typen auch in den Kompetenzvorstellungen und Professionalitätskonzepten wiederfinden, oder ob die Studierenden zu diesen Themen unterschiedliche und nicht zwangsläufig verbundene Ansichten ausbilden.

4. Professionalität

4.1. Soziologie

Die Subjektiven Theorien der Studierenden zur Professionalität des Faches sind aufschlussreich sowohl für die Wahrnehmung ihres Studiums als auch für ihre Vorstellung hinsichtlich eines möglichen Beruf- und Arbeitsweltbezugs ihres Studiums. Es lassen sich drei wesentliche Konzepte von Professionalität finden: Erstens eine Vorstellung von Professionalität, die sich primär auf wissenschafts- und studienbezogene Dimensionen bezieht, zweitens ein Professionalitätskonzept, das sich auf außerwissenschaftliche Berufsfelder bezieht sowie ein drittes übergreifendes Konzept, das wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Praxis verbindet.

4.1.1. Professionalität bezogen auf Studium und Wissenschaft

Professionalität als Soziologe/Soziologin oder Sozialwissenschaftler(in) wird von einer größeren Gruppe von Studierenden im Kontext von wissenschaftlichen Standards definiert. Ein zentraler Punkt ist das „saubere“ wissenschaftliche Arbeiten, ein korrekter Umgang mit Quellen und richtiges Zitieren. Professionalität heißt hier

„dass er sauber arbeitet, dass wenn er irgendwas sagt, dass er zitiert, das er ordentlich mit Quellen umgeht und so was alles (...) diese grundlegenden Sachen.“

Wichtig sind darüber hinaus der korrekte Umgang mit Daten und die Einhaltung von Standards der Objektivität und Überprüfbarkeit.

Während sich dieses Verständnis von Professionalität eher auf generelle Standards wissenschaftlichen Arbeitens bezieht, werden von anderen Studierenden v.a. fachwissenschaftliche Qualifikationen und Kompetenzen als Kern soziologischer Professionalität benannt. Im Vordergrund stehen hier Theorie- und Methodenkenntnisse, die jedoch nicht nur angewandt, sondern auch im Hinblick auf Reichweite und Ertrag reflektiert werden sollten.

„also dass man verschiedene Theorien kennt (...) weiß wie man sie einzuordnen hat, was sie einem bringen können.“

Während sich dieses Verständnis von soziologischer Professionalität im Sinne Oevermanns an innerwissenschaftlichen Kriterien orientiert und eng mit der aktuellen Lebenswelt der Studierenden verknüpft ist, wird im folgenden Konzept Professionalität primär auf die außerwissenschaftliche Berufswelt bezogen.

4.1.2. Professionalität bezogen auf außerwissenschaftliche Praxis

Zentral ist hier die Frage, inwieweit Soziolog(inn)en spezifische Fachkenntnisse im Vergleich zu anderen Absolvent(inn)en haben und inwieweit sie mit diesen in bestimmten Berufsfeldern konkurrieren können. Professionalität wird hier definiert mit Bezug auf die spezifischen Anforderungen des jeweiligen Berufsfeldes und als das Ausführen fachlicher Aufgaben:

„wenn man in der Personalabteilung eines Unternehmens ist, dann muss man den Anforderungen da genügen (...)“

„Professionalität ist eigentlich immer die Aufgaben, die man bekommt, wirklich nach bestem Wissen und Gewissen auszuführen. (...) Und das halt möglichst fehlerfrei und routiniert auch ein bisschen noch.“

Professionalität in außerwissenschaftlichen Berufsfeldern bedeutet aber auch Handeln unter ungewissen Bedingungen, mit unvollständiger Information und unter Zeitdruck:

„Handeln, da gibt es immer Lücken. Und ich glaube, dass die Professionalisierung eher ist wie man damit umgeht, also so dass man diese Lücken hat.“

4.1.3. Professionalität als übergreifende Perspektive

Ein drittes Professionalitätskonzept ist weder ausschließlich auf Wissenschaft noch auf spezifische Berufsfelder bezogen; als übergreifendes Konzept kann es eine Vermittlung zwischen beiden Sphären herstellen. Dieses Konzept betont die spezifische Perspektive auf gesellschaftliche Phänomene, die durch das Studium der Soziologie vermittelt werden.

Genannt werden Fähigkeiten wie Zusammenhänge zu erkennen, Funktionsweisen der Gesellschaft zu verstehen, Strukturen zu erkennen und kritisch zu hinterfragen sowie eigene Erkenntnisinteressen zu reflektieren.

„Also Sozialwissenschaftler kriegen ja erst mal die Hintergründe über die Gesellschaft und so vermittelt, denk ich mal. Also dass man da irgendwie einen ganz anderen Blick drauf kriegt und nicht so oberflächlich irgendwie, sondern dass man da das gelernt hat, das zu hinterfragen.“

Ein weiterer Gedanke ist die Entwicklungsfähigkeit in Bezug auf die eigene (wissenschaftliche) Arbeit, d.h. das immer wieder erneute Hinterfragen eigener Ergebnisse und ein im weitesten Sinne forschendes Herangehen an Fragestellungen.

„Ich finde am allerwichtigsten unter anderem, dass man das, was man in dem Moment denkt oder herausfindet, dass man das immer wieder hinterfragt. Also dass man sich weiterentwickelt.“

Dieser „soziologische Blick“ bzw. eine gewisse Reflexionsfähigkeit scheint das zu sein, was viele Studierende der Soziologie mit einer Professionalität des Faches verbinden.

Die bisherigen Auswertungen zeigen, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen den Praxiskonzepten und den Subjektiven Theorien zu Professionalität gibt. So findet sich das an Standards wissenschaftlichen Arbeitens orientierte Professionalitätskonzept bei vielen Studierenden, unabhängig von ihren jeweiligen Praxiskonzepten; bestenfalls lassen sich Unterschiede im Hinblick auf die Differenziertheit und Reflexivität der Argumentation feststellen. Gleichwohl gibt es aber eine Nähe bestimmter Konzepte zueinander bzw. ein Sich-Ausschließen bestimmter Konzepte. Studierende mit einem Konzept von Praxisbezug, das auf eine möglichst direkte berufliche Verwertbarkeit zielt, argumentieren in der Regel nicht mit dem „soziologischen Blick“ als Kernkompetenz soziologischer Professionalität, sondern eher mit handfesten Methodenkenntnissen oder mit fachunspezifischen Schlüsselkompetenzen.

4.2. Lehramt

Der Professionalitätsbegriff war den Lehramtsstudierenden wenig geläufig und zugänglich und wurde von einigen als zu stark wertend gänzlich abgelehnt. Daneben ergab sich in den induktiven Analysen wieder eine erhebliche Heterogenität.

Die Analyse zeigt, dass vor allem fünf Themenbereiche den Studierenden wichtig sind: Reflexionsfähigkeit, die Balance von Routine und Flexibilität, bewusste Rollenübernahme, (Fach-) Wissen und Lehrerkompetenzen. Ausgehend hiervon konnten zwei Typen Subjektiver Theorien zu Professionalität ausgemacht werden, die zwei prominenten Standpunkten in der wissenschaftlichen Debatte um Lehrerprofessionalität ähneln, und zwar der Definition von Professionalität über Reflexion und Rollenverständnis (vgl. etwa Helsper 2006) und der Definition über das Vorhandensein von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissensbeständen (vgl. Baumert/Kunter 2006). Da von den Studierenden keinerlei Bezüge zur Professionalisierungsdebatte genommen und keine theoretischen Konzepte diskutiert werden, handelt es sich lediglich um einen impliziten Bezug. So formuliert eine Vertreterin des zweiten Konzepts:

„Für den Lehrer ist es auf jeden Fall wichtig, dass er sehr gut ist, in seinem Fach und in der Vermittlung, in der Didaktik. Und die ganzen Dinge, die wir eben schon genannt

haben, die Kompetenzen, die ein Lehrer mitbringen sollte, da muss er gut sein. Damit er den Beruf auch gut ausüben kann und die Schüler dann auch was davon haben.“

Eine andere Studentin beginnt ebenfalls mit dem Hinweis auf den Kompetenzerwerb, formuliert dann aber auch die Ansprüche an Reflexion, die typisch für das erste Konzept sind:

„Ja, also Professionalität im Lehrerberuf, denke ich, ist diese Kompetenzen, die wir grade genannt haben, weitgehendst verinnerlicht zu haben, ohne dass man sich das vielleicht ständig selber noch mal bewusst machen muss. Aber trotzdem immer wieder zu reflektieren und zu schauen, inwieweit habe ich vielleicht Verhaltensmuster mittlerweile angenommen, die nicht angemessen sind.“

Die Analysen bringt zudem eine interessante Ergänzung zu den oben skizzierten Befunden zum Praxiskonzept. Viele der Lehramtsstudierenden, deren Subjektive Theorie vom Praxisbezug dem *Primat der beruflichen Verwertbarkeit* zugeordnet werden kann, vertreten ein Verständnis von Lehrerprofessionalität, das um pädagogisches, fachdidaktisches und Fachwissen konzentriert ist. Dies ist weitgehend stimmig zu ihrem Praxiskonzept. Interessanterweise erfährt das bei der Frage nach dem Praxisbezug des Studiums oft geschmähte Fachwissen im Kontext der Diskussion um Professionalität allerdings eine deutlich höhere Wertschätzung. Die zum Thema Studium und Beruf verfügbaren Subjektiven Theorien einzelner Individuen sind in sich also keineswegs widerspruchsfrei.

Andere Studierende, die vom *Primat der beruflichen Verwertbarkeit* ausgehen, schätzen hingegen ein adäquates Rollenverständnis und Reflexivität als Kern pädagogischer Professionalität. Beide Professionalitätskonzepte finden sich zudem etwa gleich verteilt auch in der Gruppe von Studierenden mit dem weiteren Bild eines Praxisbezugs durch *Wechselbeziehung von Theorie und Praxis*. Dieser Befund zeigt, dass Studierende mit dem Konzept vom Primat der beruflichen Verwertbarkeit nicht einfach nur schlechter ausgebildet oder weniger informiert sind als solche mit einem weiter gefassten Praxiskonzept. Unserer Ansicht nach lässt er sich eher dahingehend interpretieren, dass Wissensbestandteile oder Subjektive Theorien nur in begrenzten Begriffs- oder Deutungshorizonten verfügbar sind – ein möglicherweise wichtiger Befund für die Frage nach der Ausbildung ebensolcher Konzepte.

5. Schlussfolgerungen

Was bedeuten diese Befunde nun für die Gestaltung des Studiums? Es ist davon auszugehen, dass die von uns rekonstruierten Subjektiven Theorien einen Einfluss auf die Studiengestaltung, die Studienstrategien und mittelbar auch die Zufriedenheit mit dem Studium nehmen. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass die Studierenden unerwartet unterschiedliche Deutungen des Verhältnisses von Studium und Beruf vorbringen. Dieser Heterogenität muss die Universität Rechnung tragen und differenzierte Angebote für die verschiedenen Gruppen von Studierenden anbieten. Die Forderung nach „mehr Praxisbezug“ etwa wird damit mehrdeutig – sie kann mehr direktes berufliches Handeln bereits im Studium, aber auch mehr Reflexion des Verhältnisses von praktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Theorie und mehr fachwissenschaftliche Ausbildung bedeuten.

Da Subjektive Theorien als Filter bestimmen, welche Studienangebote und Lerngelegenheiten Studierende wahrnehmen, und eine erhebliche Beharrungskraft gegenüber diskrepanten Erfahrungen haben, wird es notwendig, im Studium neben der Vermittlung von

Fachwissen und Kompetenzen primärer und sekundärer Art auch die Subjektiven Theorien oder Deutungsmuster der Studierenden zu thematisieren und zu verändern (vgl. Blömeke 2002; Beyer/Wisbert 2006). Vor der Vermittlung von Wissen – zumindest aber gleichberechtigt neben ihr – sollte die Reflexion der eigenen Subjektiven Theorien oder Deutungsmuster stehen. Das hat auch deswegen einen Reiz, weil sie (häufig implizit) Bezug auf aktuelle und ungelöste professionstheoretische Debatten nehmen. Besonders relevant ist hierbei der Befund, dass, wie wir gezeigt haben, einige Studierende intern widersprüchliche Subjektive Theorien haben – unterschiedliche Fragen in Interviews machen unterschiedliche Erfahrungs- und Überzeugungsbestände zugänglich, ohne dass diese untereinander argumentativ verknüpft würden. Damit besteht bei jeder Form von reiner Vermittlung von Inhalten ohne Bezugnahme auf die Subjektiven Theorien Inhalte die Gefahr, dass diese neben die bereits vorhandenen subjektiven Repräsentationen treten, nicht aber in diese integriert werden.

Um die Subjektiven Theorien den Studierenden bewusst zu machen und sie zu differenzieren, scheint es Erfolg versprechend zu sein, diese im Lichte anderer Perspektiven zu reflektieren, etwa indem sie gezielt mit anderen Subjektiven Theorien, Praktikums- oder Studiumserfahrungen und wissenschaftlichen Theorien in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. Hierzu werden im STEP-Projekt derzeit Self-Assessment-Instrumente entwickelt, die – möglichst in curricular einsetzbarer Form – die Studierenden durch wesentliche Phasen ihres Studiums begleiten sollen.

Literatur

- Alemann, A. von (2002): Soziologen als Berater. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung der Soziologie. Opladen.
- Bargel, T./Müßig-Trapp, P./Willige, J. (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. In: HIS Forum Hochschule Nr. 1/2008. Hannover.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 469-520.
- Beyer, K./Wisbert, R./Plöger, W./Wasmuth, K.-U./Anhalt, E. (2006): Schulpraktikum: Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion. Baltmannsweiler.
- Blättel-Mink, B./Katz, I. (Hg.) (2004): Soziologie als Beruf? Soziologische Beratung zwischen Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden.
- Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hg.): Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern, S. 163-181.
- Griepentrog, M. (2010): Wie finden Sozialwissenschaftler/innen den passenden Beruf? Zielfindung im Studium – Tätigkeitsfelder, Folien zum Vortrag.
- Groeben, N./Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmenwechsel vom behavioristischen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt.

- Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim, S. 130-149.
- Helfferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10(4), S. 567-579.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb., S. 64-102.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Ausbildung. In: Cloer, E./Klika, D./Hunert H. (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Retouren der Lehrerbildung. Weinheim, S. 142-177.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Kühl, S./Tacke, V. (2003): Als-ob-Professionalisierung in der Soziologie. Überlegungen zu einer ‚nachhaltigen‘ Lehre am Beispiel der Organisationssoziologie. In: Soziologie 2/2003, S. 5-22.
- Lamnek, S. (Hg.) (1993): Soziologie als Beruf in Europa. Ausbildung und Professionalisierung von Soziologinnen und Soziologen im europäischen Vergleich. Berlin.
- Lamnek, S./Ottermann, R. (2003): Professionalisierung, Berufsbild und Berufschancen von Soziologen. In: Orth, B./Schwietring, T./Weiß, J. (Hg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Ein Handbuch. Opladen, S. 27-47.
- Meuser, M./Sackmann, R. (1992): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Meuser, M./Sackmann, R. (Hg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Pfaffenweiler, S. 9-38.
- Multrus, F. (2009): Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors. In: Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung (Hg.): Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 57. Konstanz. Download: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1880.pdf>, abgerufen am 31.05.2011.
- Schüssler, R./Günnewig, K. (2011): Mehr Praxis – aber welche? Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden zwischen Rezeptologie und Professionalisierung. Veröffentlichung in Vorb. In: TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. 6. Jg. 2/2011.
- Schüssler, R./Günnewig, K./Scharlau, I. (2010): Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden. Manuskript.
- Späte, K. (Hg.) (2007): Beruf Soziologie?! Studieren für die Praxis. Konstanz.

Solga, H./Huschka, D./Eilsberger, P./Wagner, G. G. (Hg.) (2009):

GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert – und doch chancenlos?
Opladen, Farmington Hills.

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft, 9/2006, S. 580-597.

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.
Frankfurt am Main.

Zimenkova, T. (2007): Die Praxis der Soziologie: Ausbildung, Wissenschaft, Beratung. Eine
professionstheoretische Untersuchung. Bielefeld.