

Walter Schoger

Das Praktikum in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Ein Beitrag zur Professionalisierung von Diplompädagogen

Dieser Artikel erschien erstmals in:

Schulze-Krüdener, Jörgen; Homfeldt, Hans Günther (Hg.) (2001):
**Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft
und Beruf.** Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand. S. 65 – 89

Der Abdruck erfolgt mit der freundlichen Genehmigung des Herrmann Luchterhand Verlages.

Dr. Walter Schoger begleitet nachhaltige Lern- und Veränderungsprozesse als Kommunikationsmanager, Coach, Trainer und Trainer-Trainer bei [comweit](#). Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Andragogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

1. Einleitung

Der Diplomstudiengang Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung wurde 1969 als grundständiger Studiengang eingerichtet. Dieser neue Studiengang sollte vor allem praxisorientiert und berufsbezogen sein (vgl. Busch/Hommerich 1979, S. 49, 50; Jütting/Scherer 1981, S. 337). Koch (1978, S. 287) ging sogar so weit, den erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang als eine berufspraktische Ausbildung zu verstehen, deren Angemessenheit sich am konkreten Arbeitsplatz entscheidet. Daher kritisierte er eine „eher theoretisch orientierte akademische Ausbildung“ (1978, S. 286), die „nicht für praktische Tätigkeiten im Berufsfeld“ (ebd.) qualifiziert. Kernthemen in der Fachdisziplin Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Erwachsenenpädagogik oder Andragogik, wie sie auch genannt wird (zur Begriffsverwendung vgl. Schoger 2001), waren: Die Vermittlung einer ‘berufsfeldorientierten’ Professionalität (vgl. Mader 1988, S. 119) und die „Professionalisierung des Praxisfeldes“ (Schlutz 1988, S. 11), Praxisorientierung des Studiums bzw. ein intensiver Theorie-Praxis-Bezug im Studium. Diese Zielsetzung erforderte eine Hinwendung zur Praxis, ihre Einbeziehung in das Studium und die gesamte Lehre, etwa durch Praktikumsregelungen, durch Praxisprojekte oder Projektstudien (vgl. Breloer 1997, S. 208).

Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre war der Zeitraum, in dem die meisten Überlegungen und Untersuchungen zum Praktikum veröffentlicht wurden. Seither sind Veröffentlichungen zum Praktikum selten geworden. Insgesamt gesehen ist die Beschäftigung mit dem Praktikum in der Fachliteratur zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung marginal. Es existiert eine leicht überschaubare Anzahl meist kurzer Aufsätze und Überlegungen, die sich explizit mit dem Praktikum befassen.

2. Stellenwert des Praktikums in der Erwachsenenbildung/-Weiterbildung: Funktion, Erwartungen und Kritik

Für grundständig Studierende hat das Praktikum in der Regel eine herausragende Bedeutung für den Erwerb einschlägiger intensiver Praxiserfahrungen. Die im Praktikum gemachten Erfahrungen werden als entscheidend für die Gestaltung des weiteren Studiums erachtet (vgl. Stock 1982). Die von Busch und Hommerich (1979) durchgeführte bundesweite Untersuchung von 209 befragten Diplompädagogen mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung erbrachte, dass das Praktikum „eine konkrete Berufsperspektive“ (51%) eröffnet hat (Busch/Hommerich 1979, S. 63) und durch das Praktikum „die Bedeutung politischer Arbeit“ (ebd.) erkannt wurde (50%). Aber auch: 88% der Befragten wurde „die Abgehobenheit wissenschaftlicher Arbeit von der Praxis bewußt“ (ebd., S. 64), 32% empfanden das Praktikum als reine Pflichtübung und 20% fühlten sich wie eine ‘billige Arbeitskraft‘ (ebd.) behandelt. Ihre Praxiskontakte erachteten hingegen 91,2% als nützlich (Jütting/Scherer 1981, S. 338). Die hohe Bedeutung, die Studierende Praxiskontakten beimessen, könne auch daran ersehen werden, dass „ein Großteil der Befragten bereits während des Studiums weit über

die prüfungsordnungsgemäße Erfordernis hinaus in der Erwachsenenbildung-/Weiterbildung engagiert war“ (Jütting/Scherer 1981, S. 338; vgl. Schmidt 1990, S. 48¹). „Nach Ansicht der Befragten führte jede Form von Praxiskontakten während des Studiums in der Hauptsache zu einer gezielteren Studienorientierung auf das spätere Berufsfeld und einer Verstärkung des Berufswunsches in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu arbeiten“ (Jütting/Scherer 1981, S. 338). Ungefähr ein Fünftel gaben an, dadurch eher eine Stelle gefunden zu haben (vgl. ebd., S. 339f).

Deutlich mehr als die Hälfte der befragten Absolventen gaben an, dass Praktikum und Studium „unmittelbar nichts miteinander zu tun“ (Busch/Hommerich 1979, S. 60) hat. Aus studentischer Perspektive wurde das Fehlen formaler Orientierungsmaterialien für das Praktikum, eine lückenhafte theoretische Vorbereitung und die willkürliche Wahl von Praxiseinrichtungen durch die Studierenden kritisiert (vgl. Stock 1982). Kritisiert wurde auch (von 55%), dass das Praktikum an der Hochschule zu theoretisch vorbereitet worden sei (Busch/Hommerich 1979, S. 65). Nur gut ein Viertel der untersuchten Hochschulen boten vorbereitende Seminare zum Praktikum an. Angebote zur Auswertung in einem Seminar (4%), zur Vor- und Nachbereitung in studentischen Arbeitsgruppen (4%), Begleitseminare (3%) oder gar „integrierte Theorie-Praxis-Veranstaltungen über mehrere Semester“ (1%) waren vernachlässigbar (vgl. Busch/Hommerich 1979, S. 60). Absolventen beklagen, „dass neben der individuellen Aufarbeitung der jeweiligen Tätigkeit im Rahmen des Studiums kaum Gelegenheit zur gezielten Reflexion, zum allgemeinen Erfahrungsaustausch, zur Problemaufarbeitung und zur Verknüpfung von individuellen Erfahrungen mit der Hochschulausbildung gegeben wird“ (Jütting/Scherer 1981, S. 342). Jütting und Scherer (1981, S. 342) kritisieren die Bedingungen und die Art des Umgangs mit den Praktikumserfahrungen der Studierenden, weil „diese Tätigkeiten völlig autonom und parallel zum Studium betrieben werden“ (ebd.). Dies werten sie als leichtfertig vertane Chance der Hochschulen, „unmittelbare EB-Praxis in das Studium einzubeziehen und aufzuarbeiten“ (ebd.).

Wenn in der Fachliteratur auf das Praktikum verwiesen wird, dann wird unisono seine hohe Bedeutung für ein praxisorientiertes Studium wie für die Professionalisierung der Studierenden gewürdigt. Groothoff (1978) bewertet das Praktikum als Voraussetzung für ein erfolgreiches Absolvieren des Studiums. Er fordert, „mehr für die Vermittlung von Theorie und Praxis, Studium und beruflichen Tätigkeiten“ (ebd., S. 547) zu tun. Eine Erhöhung des Praxisbezugs könne durch das Praktikum, aber auch durch Hospitationen und die Form des Projektstudiums geleistet werden (Groothoff 1978). Insofern nimmt das Praktikum eine Mittler- bzw. Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis ein.

1 Schmidt untersuchte den Verbleib der Absolventen der Erwachsenenbildung und Außerschulischen Jugendbildung der Examensjahrgänge Frühjahr und Herbst 1985 an der Universität Hannover. Dort haben zwei Drittel der interviewten Absolventen „während und bereits vor dem Diplomstudium einschlägige Praxiserfahrungen, die über die obligatorischen Praktika hinausgehen, gesammelt“ (Schmidt 1990, S. 48). Mehrheitlich habe es sich dabei um eine „kontinuierliche studienbegleitende Praxis, die teilweise berufliche Züge annahm und in Einzelfällen das Studium faktisch auf eine Art Mitarbeiterfortbildung beschränkte“ (ebd.), gehandelt. Dieses außerordentliche Engagement in der Praxis stellte auch Horn (1991, S. 196) in seiner Untersuchung an Studierenden der Erziehungswissenschaft der Universität Frankfurt (1990) fest.

Schreiben Fachvertreter explizit über das Praktikum, werden Dauer, Ziele, Organisation, Ablauf und Nutzen des Praktikums thematisiert². Für die Dauer des Praktikums werden einmal mindestens vier Wochen (Groothoff 1978) ein anderes mal 4-8 Wochen Blockpraktikum (Weinberg 1979) empfohlen. Ziele, die mit dem Praktikum verbunden werden, sind die obligatorische Vorbereitung für eine hauptberufliche Tätigkeit (Groothoff 1978), die real(istisch)en Anforderungen der Praxis durch Mitwirkung kennen zu lernen und zu reflektieren (Weinberg 1979), praktische Erfahrungen als Bildungshelfer zu machen (Groothoff 1978), Verbindungen von Theorie und Praxis herzustellen (Weinberg 1979), die Theorie-Praxis-Diskrepanz erfahrbar zu machen (Groothoff 1978); selbständig Veranstaltungen vorzubereiten und durchzuführen (Weinberg 1979) oder durch einen Mentor zu selbständiger Arbeit angeleitet zu werden (Weinberg 1979). Angeregt wird, das Praktikum didaktisch zu strukturieren und in das Studium zu integrieren (vgl. Weinberg 1979). Doch grundlegende Standards, in der Disziplin anerkannte und verbreitete Handreichungen bzw. Richtlinien, die eine Praktikumsbetreuung systematisch anleiten könnten, fehlen. Angesichts unterschiedlicher Studentengruppen in der Diplompädagogik werden rigide, bürokratische Praktikumsregelungen im Hinblick auf die Form, die Dauer wie die Zielsetzung abgelehnt.

Das Praktikum (vgl. Buttler 1976, S. 5f) wird als eine eigenständige Form der Praxiserfahrung beschrieben, die längerfristig und kontinuierlich angelegt ist. Es wird vom Studium und darin vermittelter Praxis(erfahrung) abgegrenzt. Es kann demnach nicht durch Exkursionen oder Refrenten aus der Praxis kompensiert werden. Im Praktikum sollen die Studierenden einen unmittelbar handelnden Kontakt mit einem Ausschnitt des Handlungsfeldes Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufnehmen und einen mittelbaren, indem sie darin eingelassene Routinen, Prozesse und (Handlungs)Strukturen durch Beobachtung zu erfassen suchen.

Jütting/Scherer (1981, S. 341) unterscheiden Praktika von Praxiserfahrungen: „Ein Praktikum als ein vorbereitetes, begleitetes und ausgewertetes Studienelement enthält neben dem der Praxis immanenten Handlungszwang und Handlungsdruck auch und vor allem reflexive Elemente und Phasen, in denen man sich dem herrschenden Zwang entziehen kann, um die herrschende Praxis zu betrachten, zu reflektieren und möglicherweise zu kritisieren und zu verbessern“ (ebd.).

Praktika sollen ermöglichen, „sich auf die Anforderungen der Praxis einzulassen, sie aber gleichzeitig zu beschreiben, sie erklärbar oder verstehbar zu machen mit dem bereits erworbenen Orientierungs-, Bedingungs- und Handlungswissen“ (Buschmeyer 1988, S. 138).

Im Praktikum „sollen sich die Studierenden, nicht mehr gesichert innerhalb des gewohnten Hochschul-Lebenszusammenhangs, den Problemen der Praxis aussetzen und Erfahrungen im Handeln, hinsichtlich der Beziehungen zwischen wissen-

² Um Redundanzen zu vermeiden werden die Anregungen von Fachvertretern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur Organisation und Ausgestaltung des Praktikums in den letzten Gliederungspunkt eingearbeitet.

schaftlichen Erkenntnissen und komplexen Handlungssituationen sowie mit der eigenen Person machen. Dazu sind Veranstaltungen an der Hochschule erforderlich, in denen die praktische Tätigkeit aufgearbeitet und reflektiert wird sowie, wenn möglich, eine begleitende Supervision“ (Studienreformkommission 1984, S. 103). Diese Forderung ist für Müller (1987, S. 21) als „eine äußere Form der Praxisnähe“ noch unzureichend, weil sie keine inhaltlichen Kriterien zur Ausgestaltung dieser Veranstaltungen enthält.

In diesen Überlegungen und Definitionen wird das Praktikum als eine eigenständige Handlungsform beschrieben, die aktive und reflexive Elemente enthält. Durch das Praktikum soll eine Verbindung zwischen den im Studium erworbenen Wissens- und Kompetenzstrukturen und den im Handlungsfeld üblichen Anforderungen und Routinen hergestellt werden. Das Einnehmen dieser Zwischenposition erfordert eine didaktische Strukturierung, eine intensive Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Praktikums und der Praktikanten.

3. Das Praktikum im Spannungsfeld zwischen den Bezugspunkten Profession(alität), Handlungsfeld und Fachdisziplin

Das Praktikum ist zwischen den institutionalisierten Handlungsfeldern „Wissenschaft“ und „Praxis“ der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verankert und wird als wesentlicher Beitrag für die Berufsqualifizierung von Diplompädagogen erachtet. Daher kann weder von den Tatbeständen und Anforderungen in der Fachdisziplin, der Praxis wie von Überlegungen zur Professionalität bzw. Professionalisierung abstrahiert werden. Das Praktikum soll zwischen den „Bezugspunkten“ Handlungsfeld und Fachdisziplin vermitteln. Doch diese „Bezugspunkte“ sind bislang unzureichend geklärt und aufeinander bezogenen worden. Auch die Kategorie Profession(alität), die ein zentrales Bindeglied zwischen Fachdisziplin und Praxis wäre, die das Studium und das Praktikum leiten könnte, ist weitgehend ungeklärt.

Professionalität und Professionalisierung als Bezugspunkt des Praktikums

In der Fachliteratur wird das Praktikum als integraler Bestandteil des (praxisorientierten) Studiums gewertet. Daher müssen Anforderungen an das Praktikum im Kontext des Studiums gesehen werden. Anforderungen an das Praktikum leiten sich aus den Zielen des Studiums ab, werden in diesem Zusammenhang auffallend oft mitdiskutiert.

Das Studium der Erwachsenenbildung, Weiterbildung, [] oder Andragogik soll Professionalität vermitteln, soll das Allgemeine (die Fachdisziplin) und das Konkrete (die Berufspraxis) aufeinander beziehen (vgl. Müller 1987, S. 232f), verlangt daher „besondere Verbindungen von pädagogischer Theorie und Praxis“ (Buschmeyer 1988, S. 138). Breloer (1997, S. 210) erhebt die „Handlungsorientierung in der Ausbildung von Diplompädagogen mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung“ zum Prinzip. Studierende sollen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Studiums zu professionellem pädagogischem Handeln befähigt

werden (vgl. ebd.). Von Professionellen wird erwartet, auf praktische Aufgaben kompetent und angemessen zu reagieren (vgl. Breloer 1997, S. 216). Für Arnold (1996, S. 201f) erfolgt professionelles Handeln „arbeitsteilig, theoretisch begründet und erfolgskontrolliert“. Für Buschmeyer (1988, S. 138) heißt professionelles Handeln auch, „immer wieder neue Lösungen für immer wieder neue oder andere pädagogische Fragestellungen entwickeln zu können.“ Professionelle Handlungskompetenz von Diplom-Pädagogen beschreibt Müller (1987, S. 25) als Fähigkeit, „pädagogische Praxisaufgaben unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse verantwortlich zu bearbeiten“. Dieses Handeln soll anwendungsbezogen und lösungsorientiert, systematisch und methodisch, situationsgerecht (an der Praxis orientiertes) und reflektiert (auf wissenschaftliche Erkenntnisse rückbezogen), selbstreflexiv und erweiterbar sein. Zu fragen wäre, inwiefern das Studium auf die zur Professionalität und Professionalisierung formulierten Anforderungen vorbereitet.

Grundqualifikationen des Diplompädagogen sind für Müller (1987, S. 25) sozialwissenschaftliche Qualifikationen, (Methoden- und Handlungs-)Wissen über Theorie- und Praxis sowie die „Kenntnis der Theorie/Praxis-Bezüge“. Wesentlicher Bestandteil des Studiums ist die „Ermöglichung und Förderung von Handlungskompetenz“ (Müller 1987, S. 38). Der Erwerb von Handlungskompetenzen wird als ein Kernelement der wissenschaftlichen Ausbildung von Diplompädagogen gesehen. Diplompädagogen in der Erwachsenenbildung sollen über „Pädagogisches Handlungswissen“ verfügen und „Pädagogisch handeln können“ (Buschmeyer 1988, S. 135-137). Ihre „berufspraktische Qualifizierung“ bezieht sich auf unterschiedliche Handlungsformen, -felder, -rahmen, Adressaten und Teilnehmer und erfordert ein „Sich-Beteiligen an [] Mitwirken [] und Analysieren [] Beobachten und Analysieren [] Einübungen [] Kennenlernen“ (Weinberg 1990, S. 146). Als zentral werden „praktische Tätigkeiten wie sich Beteiligen an Planungen etc.“ (Breloer 1997, S. 210) erachtet. Ohne unmittelbaren Kontakt zur Praxis als Erfahrungsfeld können diese Ziele nicht hinreichend realisiert werden. Diesen intensiv herzustellen, ist hauptsächlich die Funktion des Praktikums (vgl. Buschmeyer 1988, S. 138; Müller 1987, S. 38).

Diese Beispiele zeigen, dass das Praktikum in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung theoretisch eingebettet werden könnte bzw. ist. Sie zeigen auch, dass seine Bedeutung erkannt wird.

(Die Relationen zwischen) Fachdisziplin und Handlungsfeld

Nach Sieberts Einschätzung, der drei Jahrzehnte Lehrerfahrung in der Erwachsenenbildung vorweisen kann, ist es „schwierig geworden, Studierende für eine unbekannte und weitgehend verschlossene andragogische Arbeitswelt zu qualifizieren“ (Siebert 1998, S. 56). Es besteht eine Diskrepanz zwischen dem Studium der Erwachsenenbildung, das als „ein ‘operational geschlossenes System’ mit eigenen Standards und Anforderungen“ konstruiert ist und der sich im Fluss befindlichen Praxis der Erwachsenenbildung, auf die „fast alle wesentlichen gesellschaftlichen Veränderungen“ einwirken (ebd.). Die allenfalls lose Beziehung zwischen Disziplin und Handlungsfeld existierte bereits in den siebziger Jahren. Freidank u.a. (1980, S. 229) sahen 1980 eine „relative Eigendynamik von Berufsbereichen und Wissenschaftssystemen“. Auf beiden Seiten bestehen „Berührungs-

ängste“ (Körner in Freidank u.a. 1980, S. 81). Seitens der Hochschulen werde die geforderte Praxisorientierung als wissenschaftsfeindlich deklassiert, was als Hinweis auf eine „ideologische Vorspannung“ (ebd.) interpretiert wird. Gefordert wird, dass die Hochschulen eine aktive Rolle in der Praxisorientierung einnehmen (ebd.) und eine Verstärkung der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis erfolgt, doch zwischen ihnen sei die „gegenseitige Skepsis groß“ (Freidank u.a. 1980, S. 235). Hinzu kommt, dass weder das Wissenschafts- noch das Berufssystem den Theorie-Praxis-Transfer fördere. Nach Hempel und Küppers (In: Freidank u.a. 1980, S. 141) kann eine „Praxisorientierung des Studiums [] nur gelingen, wenn die Eigengesetzlichkeit der Wissenschaftsdisziplinen sowie die „Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt“ (§8 HRG) ohne Verbiegung zur Geltung kommen.“ Dazu sei eine „transparent und pluralistisch angelegte Planung“ (ebd.) erforderlich.

Das Praxisfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird als differenziert, unübersichtlich und entwicklungs offen eingeschätzt. Studierende können sich im Verlauf ihres Studiums an den Hochschulen allenfalls einen groben Einblick in typische Handlungsfelder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verschaffen - mehr aber nicht. Die „Zerfaserung des Praxisfeldes“ (Schlutz 1988, S. 16) und der Bildungspraxis (Siebert 1998, S. 55) führe zu einer Paradoxie. Professionalität wird nicht zugelassen, aber „umso dringlicher erforderlich“ (Schlutz 1988, S. 17). Doch in vielen Praxisfeldern wird die Arbeit überwiegend von pädagogischen Amateuren durchgeführt (vgl. Reischmann 1991, S. 96). Verwunderlich ist daher nicht, dass im institutionellen Alltag „muddling-through-Strategien“ (Arnold 1996, S. 219) zum Einsatz kommen. Für Praktikanten, deren Professionalität noch im Werden ist, ist diese Situation schwer strukturier- und bewältigbar.

Der Diplompädagogik wird eine „relative Unbestimmtheit der Studieninhalte“ (ZAV 1997, S. 7) bescheinigt. Nittel (1995) beschreibt die Diplompädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung als „unentschiedene Profession“. Dies begründet er mit schwankenden Studienmotiven, einer undeutlichen curricularen Struktur des Studiums, der Unentschiedenheit, ob Erwachsenenbildung eher als „Interaktionsarbeit mit Klienten oder planerisch konzeptionelle Tätigkeit“ (ebd.) zu begreifen ist. Deshalb kann der Studienabschluss kein Ausweis für eine bestimmte qualifizierte Tätigkeit sein.

Studierende dieses Faches, die ins Praktikum gehen, können sich auf kein allgemein anerkanntes Curriculum für die Ausbildung von Erwachsenenbildnern an Hochschulen stützen. Da sich die Fachdisziplin dem Bildungsbegriff verpflichtet fühlt und ihre Einbettung in die gesellschaftliche Dynamik ernst nimmt, kann es ein derartiges Curriculum nicht geben. Andererseits verträgt, mit den Worten von Mader (1988, S. 127) gesprochen, „die alte Diskussion um die Kernbestandteile eines Studiums der Erwachsenenbildung ... eine Neuauflage“. Die Schwerpunkte und Vorkenntnisse der Studierenden an einzelnen Hochschulen differieren zum Teil erheblich. Zwar gibt es bislang kein Curriculum für das Studium der Erwachsenenbildung, doch es scheint mittlerweile Gemeinsamkeiten, Kernthemen in der Lehre zu geben (Breloer 1997). Breloer (1997, S. 217) konstatiert, „daß sich neben der relativen Offenheit des Lehrangebots in Form und Inhalt bestimmte Theorietemen herauskristallisierten, die aus pädagogisch-systematischen Zusammenhängen oder aus soziologischen und psychologischen einschlägi-

gen Theorien und Erkenntnissen stammen.“ Er selbst erachtet es für wichtig, „daß Theorie und Wissensbestände systematisch bearbeitet werden müssen, daß dabei die Herausarbeitung der Praxisrelevanz konstitutiver Bestandteil der Lehre ist“ (ebd.). Auf dieses Wissen, auf die im Studium erworbenen Einstellungen und Kompetenzen müssten sich Studierende im Praktikum stützen. Im Studium entwickelte Vorkenntnisse und -erfahrungen zum professionellen Handeln werden anhand spezifischer Anforderungen im Praktikum herausgefordert, reflektiert und erprobt.

Das Praktikum als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis.

Durch das Praktikum erfolgt eine strukturelle Koppelung zwischen den institutionalisierten Handlungsfeldern „Fachdisziplin“ und „Praxis“ der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Schwierigkeiten und Spannungen resultieren daraus, dass sowohl die Wissenschaft als auch die Praxis vielschichtig und nicht präzise abgrenzbar sind. Sie unterliegen anhaltenden Dynamiken, die sich zum Teil aus unterschiedlichen Quellen speisen, den Moden im wissenschaftlichen Diskurs, dem gesellschaftlich-institutionellen Wandel und daraus resultierender Anforderungen und Herausforderungen für die Praxis. Diese Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis schlagen sich zwangsläufig nieder, wenn eine Beziehung zwischen Theorie und Praxis geknüpft wird, wie dies im Praktikum der Fall ist. Da die Beziehungspartner nicht hinreichend abgrenzbar und deren Einzeldynamiken nicht langfristig voraussehbar sind, kann eine präzise Beschreibung der Beziehung, die durch das Praktikum hergestellt wird, nicht erfolgen. Wird das Praktikum als Medium der Beziehungskonstitution begriffen, so benötigt es, um sinnvoll kommunizier- und bewältigbar zu sein, zumindest eine grobe Gliederung. Eine sinnvolle Konsequenz aus dieser Problematik scheint, das Praktikum durch Kerncurricula grob zu strukturieren, auf eine mittlere Reichweite hin zu entwerfen, zwischen Theorie und Praxis zu institutionalisieren und im Bedarfsfall zu reform(ul)ieren.

Das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis fordert die Praktikanten und müsste auch die Fachdisziplin herausfordern, zumal sie durch das Praktikum eine Möglichkeit hätte, Brücken zwischen Theorie und Praxis zu konstruieren. Für Müller (1987, S. 18) stellt die Frage nach der Kooperation zwischen Fachdisziplin und Berufspraxis „offensichtlich den Angelpunkt der Auseinandersetzung um den Königsweg universitärer Bildung dar.“ In diesem Zielrahmen hat das Praktikum „eine herausragende Bedeutung ..., da das Praktikum das einzige Lernfeld in diesem Studium ist, in dem der Studierende selbst Handelnder, die eigenen Handlungsfähigkeiten erprobend sich mit Problemen der pädagogischen Praxis auseinandersetzt“ (Müller 1987, S. 38). Dafür ist erforderlich, handelnd und forschend Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Die Theorie-Praxis-Relation wird von den Studierenden insbesondere durch das Praktikum erfahren, hergestellt und reflektiert. Einerseits sollte der Umgang mit der Praxis „von einem wissenschaftlichen, theoriegeleiteten Problembewußtsein getragen“ (ebd.) sein. Andererseits sollen die in der Praxis gemachten Erfahrungen „zu einer weiterführenden Reflexion wissenschaftlicher Fragen und methodologischer Probleme anregen“ (ebd.). Neben diesen eher systematisch angelegten Lern- und Erprobungshandlungen soll das Praktikum als offener Erfahrungs-, Experimentier- und (Selbst)Reflexionsraum genutzt werden. Müller (1987, S. 38) betrachtet

Praktika als Chance, „eingefahrene und angelebte Denkmuster ... aufzulösen, neue und manchmal unkonventionelle (Denk-)Wege zu suchen“ (ebd.), versteht sie insofern als „geistige Abenteuer“ (ebd.). Daher ist die Reflexion dieser subjektiven Sinnstrukturen, die Entwicklung von Selbstreflexivität ein wesentliches Element pädagogischer Professionalität. Selbstreflexivität „ist die zentrale Fähigkeit, durch die sich pädagogisches Handeln als kompetent erweist. Ihre Entfaltung zu fördern sollte daher zentrales Ziel eines erziehungswissenschaftlichen Studiums und insbesondere eines pädagogischen Praktikums sein“ (Müller 1987, S. 38).

Das Praktikum im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Theorie, subjektiven Deutungsmustern und alltäglichem bzw. professionellem Handeln in der Praxis

Neben den Unterschieden und Spannungen zwischen den institutionalisierten Feldern von Wissenschaft und (den Einrichtungen) der Praxis gibt es Denkkontraste, die aus der unterschiedlichen Struktur des angewendeten Wissens herrühren. Eine Konsequenz für Berufspraktiker, die Nittel (1994, S. 419) als berufliche Paradoxie beschreibt, ist die Schwierigkeit, Allgemeines und Besonderes zu vermitteln, theoretisches Wissen angemessen „auf konkrete situierte Einzelfälle oder kollektive Fälle“ (ebd.) anzuwenden. Für Praktikanten ist diese Schwierigkeit besonders ausgeprägt.

Praktikanten verlassen den universitären Schonraum, um mit wissenschaftlich vorgeformten Deutungs- und Handlungsmustern in mit „Praxis“ umschriebene Handlungsfelder zu gehen, diese dort zu überprüfen, zu erproben, zu ergänzen und ggf. einer neuerlichen Reflexion zu unterziehen. Studierende, so beschrieb dies einmal eine Studentin, stehen im Praktikum mit einem Bein in der Hochschule, mit dem anderen in der Praxis. Dadurch sind sie Konflikten zwischen Theorie und Praxis unmittelbar - und angesichts geringer personeller Ressourcen der Hochschulen für die Praktikumsbetreuung - auch ungeschützt ausgeliefert. Der Stand zwischen Theorie und Praxis wird zum Spagat, ist schwierig, weil Praxis und Theorie in ihren Entwicklungen zunehmend auseinanderdriften, divergierende Problem- und Fragestellungen entwickeln.

Die unterentwickelte Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis kann schon bei der Suche nach einer Praktikumsstelle Schwierigkeiten bereiten, vor allem dann, wenn kein traditionelles Handlungsfeld avisiert, wenn „Neuland“ ins Auge gefasst wird. Ernsthaft betriebene Praktikumsberatungen berühren in solchen Fällen häufig die wissenschaftstheoretische Kernfrage nach der Abgrenzung des Gegenstandes und den Kriterien hierfür. Die alleinige Frage: „*In welcher Trägerschaft oder bei welcher Einrichtung leisten Sie Ihr Praktikum ab?*“ kann irreleitend. Sie muss ergänzt werden um ein „*Mit welchem Auftrag, mit welchen Aufgaben möchten bzw. sollen Sie im Praktikum betraut werden?*“ Dass Praktikanten in Personalabteilungen im Rahmen der Personalentwicklung, der Weiterbildung und zum Teil auch in der Organisationsentwicklung einsetzbar sind, ist mittlerweile bekannt. In Beratungsgesprächen wird aber auch gefragt, ob in Steuerberatungsfirmen, in Call-Centern oder in Touristik-Unternehmen ein geeignetes Praktikum abgeleistet werden kann. Können diese noch als Handlungsfelder der Erwachse-

nenbildung/Weiterbildung gelten? Anhand welcher Kriterien erfolgt diese Abgrenzung?

Gerade in solchen „Neuländern“, in Branchen, die von Fachfremden dominiert werden, sind Praktikanten herausgefordert: Ihre im Studium erworbenen Wissensstrukturen, Handlungskompetenzen und Einstellungen sind in aller Regel anders als die in der Praxis vorgefundenen. Dadurch sind potenzielle Konflikte zwischen Deutungen der Wissenschaft und jenen im Handlungsfeld vorprogrammiert. Diskrepanzen zwischen theoriegeleiteten Deutungen von Praktikanten und erfahrungsbasierten Deutungen von Praktikern, aber auch die daraus gezogenen methodisch-didaktischen Konsequenzen müssen - sofern sich das Professionswissen von Alltagswissen unterscheidet - Konfliktpotenziale in sich bergen. Durch den Mangel an einschlägig qualifizierten PraktikumsanleiterInnen vor Ort und das Beratungs- und Betreuungsdefizit seitens der Hochschulen kann dieses Konfliktpotenzial nicht entschärft werden. Ist in einzelnen Handlungsfeldern die Kluft zwischen Theorie und Praxis besonders ausgeprägt, wird die Alternative zwischen pragmatisch motivierter Anpassung und theoriegeleitetem Widerstand als persönliche Bürde spürbar, den Praktikanten das Beziehen einer Position abverlangt. Gehen Praktikanten in von Pädagogen dünn besiedelte(s) Terrain(s), liefern sie sich der Gefahr aus, die Theorie von der Praxis zu separieren, nun die Praxis als eigenständiges und andersartiges Feld kennen zu lernen - oder aber, den vorgefundenen Handlungsraum bzw. die angewendete Theorie, Didaktik oder Methode als falsch oder unbrauchbar zu identifizieren/klassifizieren³. In beiden Fällen unterbleiben Versuche, nach Verknüpfungen zwischen Theorien und Praxis zu suchen, zu fragen, welche Theorie oder Didaktik vorgefundene Sachverhalte erklärt, welche handlungsleitenden Impulse aus ihnen abgeleitet werden könnten. Zugleich offenbaren sich bei Versuchen, einen Theorie-Praxis-Transfer zu realisieren, die Leistungen und Begrenzungen wissenschaftlichen Wissens, die von der Wissenschaft bereitgestellten Interpretationen (Theorien) und Handlungsmuster (Didaktiken, Methoden, ..). Insofern könnten aus der Rückkoppelung der gefundenen Leistungen, Begrenzungen und offenen Fragen an Theorien und Didaktiken kostbare Impulse für die weiter(gehend)e Forschung gewonnen werden.

Das Praktikum der Erwachsenenbildung an deutschen Hochschulen. Eine Situationsbeschreibung

Im Rahmen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft, vor allem im Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, ist das Praktikum ein Kernelement zur praxisorientierten Professionalisierung von Studierenden. Diese Zentralität des Praktikums steht im Widerspruch zu der Bedeutung, die ihm faktisch in der Studienorganisation beigemessen wird. Dem Praktikum in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird an den Universitäten in der Regel eine stiefmütterliche Rolle zugedacht. Sowohl die für das Praktikum in Studien- und

3 Müller (1987, S. 34f) unterscheidet drei realtypische Beziehungsverhältnisse zwischen Theorie-/Wissenschaftsaneignung und Praxisvermittlung: 1) die Praxis als literaturvermittelte in der Theorie- bzw. Wissenschaftsdiskussion; 2) die Praxis als Anwendungsfeld theoretischer Erkenntnis und 3) gegenseitige Durchdringung von Praxiserfahrungen und Theorien der Fachdisziplin. Von diesen analytischen Beziehungsformen zwischen Disziplin und Handlungsfeld erweist sich lediglich die auf Gegenseitigkeit angelegte dritte für das Praktikum als konstruktiv weiterführend.

Prüfungsordnungen vorgesehenen Zeiten, wie die von den Hochschulen hierfür erbrachten Betreuungsleistungen belegen dies eindrücklich.

In der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, wird für das Praktikum in der Regel eine Dauer von 4 Wochen bis 6 Monaten vorgesehen. Meist werden für das Praktikum im Hauptstudium 6 Wochen reserviert, die als Blockpraktikum in den Semesterferien oder studienbegleitend abzuleisten sind. Kurzpraktika haben zwei augenfällige Schwachstellen: eine organisatorische und eine didaktische. Die meist engen zeitlichen Vorgaben in den Studien- und Prüfungsordnungen für ein Praktikum in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung messen dem Praktikum im Rahmen des Gesamtstudiums eine nachgeordnete Rolle zu. Aufgrund dieser Zeitvorgaben haben manche Praktikanten Schwierigkeiten, einen geeigneten Praktikumsplatz zu finden. Für größere Unternehmen sind „Kurzpraktika“ nicht attraktiv. Und im öffentlichen Sektor, vor allem in der Schnittstelle zur Sozialen Arbeit, werden den Diplompädagogen oft FH-Studierende vorgezogen, weil diese erheblich längere Praktika anbieten können. Dieser kurze Zeitraum erklärt auch, dass manche Praktikanten bedauerten, im Praktikum „nur“ für Allerweltstätigkeiten eingesetzt worden zu sein und andere ihr Praktikum als „lästige Pflicht“ empfanden (vgl. auch Busch/Hommerich 1979, S. 63). Kurzpraktika ermöglichen meist nur Hospitationen, aber wenig eigenes Ausprobieren. Angesichts dieser knappen Zeitvorgabe können Lern- und Reflexionschancen, die im Praktikum möglich wären, von Regelstudierenden entweder nicht wahrgenommen oder nicht ergriffen werden („Kaum weiß man, wer, wo, womit und mit welchem Ziel arbeitet (Orientierung), ist das Praktikum schon vorbei“). Derart enge Rahmenbedingungen verhindern, dass die mit dem Praktikum verbundenen Chancen, Erfahrungen und Erwartungen realisiert werden. Unabhängig von der Dauer ist eine vorgängige didaktische Strukturierung durch eine Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung des Praktikums und seine Einbettung in das Studium erforderlich.

Die Beschäftigung mit dem Praktikum an den deutschen Hochschulen ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die Minimalanforderung, die von den meisten Hochschulen erfüllt wird, umfasst das Angebot von Praktikumsveranstaltungen, von Ansprechpartnern für Praktikumsfragen und ggf. -beratungen und das Verlangen eines Praktikumsberichts. Doch in der inhaltlichen Ausgestaltung dieser Minimalanforderung, ihrer Einbettung in das Studium, ihrer Ergänzung durch „Zusatzangebote“, der Selbstbindung an einzelnen Instituten und Lehrstühlen durch Traditionen, bestehen erhebliche Unterschiede.

Gemessen an den Erwartungen an ein praxisorientiertes Studium oder jenen eines Praktikums in der Erwachsenenbildung bleiben die Versuche zur Einbettung des Praktikums in den Studiengang insgesamt unbefriedigend. Bei der Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Ressourcen sind Defizite jedoch nicht verwunderlich. Für die einzelnen Professuren, Lehrstühle und Institute ist die Beschäftigung mit dem Praktikum in der Regel eine Zusatzaufgabe, die meist „nebenher“ verrichtet wird, weil keine gesonderten (personellen) Ressourcen bereitgestellt werden. Die (personelle) Ausstattung einzelner Institute und Lehrstühle reicht in der Regel gerade, um die Grundlagen des Faches zu vermitteln. Ausschließlich mit dem Praktikum befasstes Personal, wie an den Bundeswehrhochschulen Hamburg (ein Praktikumsleiter) und München (eine

Halbtagssekretärin) oder an den Universitäten Marburg (eine Qualifizierungsstelle mit dem Schwerpunkt 'Praktikum') und Hamburg (ein(e) Studierende(r) auf Teilzeitbasis) oder für die Praktikumsberatung teilweise von der Lehrverpflichtung befreites Personal wie an der Bundeswehruniversität München ist die Ausnahme, eine, die nachahmenswert wäre. Eine Sonderrolle nimmt der „Praktikumsleiter“ an der Bundeswehruniversität Hamburg ein. Er bereitet das Praktikum vor, organisiert (Praktikumsstellen), koordiniert, begleitet, berät, bespricht Praktikumsberichte - und macht Praktikumsbesuche.

Ein guter Grund gegen ein derartiges Engagement liegt in strukturellen Bedingungen der Universitäten. Die Lehre - vor allem die praxisbezogene - wird an den Hochschulen im Vergleich zu Forschung und Publikationen gering bewertet, auch materiell (vgl. Nuißl 1998, S. 8). „Kraft, Kreativität, Reflexion und Energie in die Lehre zu stecken, bedeutet heute wie früher Nachteile in Sachen Forschungs- und Publikationsleistung in der wissenschaftlichen Gemeinschaft“ (Nuißl 1998, S. 9). Insofern verdankt sich das Bestehende, das in den letzten zwanzig Jahren durchaus Steigerungen aufweist, insbesondere was Veranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung anbelangt, der Einsicht der Verantwortlichen vor Ort in die Wichtigkeit des Praktikums und die Praxisorientierung des Studiums sowie ihrer Bereitschaft, sich dafür zu engagieren.

Die vorhandenen institutionellen, vor allem personellen und finanziellen Rahmenbedingungen an den Hochschulen legen eine Vernachlässigung des Praktikums seitens der Lehrenden nahe. Diese Erkenntnis, dass institutionelle Rahmenbedingungen maßgeblich die Chancen eines praxisorientierten Studiums beeinflussen, ist nicht neu. In den 80er Jahren wurde die Befürchtung geäußert, dass ohne fördernde Impulse von außen, ohne entsprechende Gestaltungsräume der Hochschulen die Gefahr bestünde, dass Praxisorientierung im Hochschulalltag eher verloren ginge, als dass sie entwickelt würde (vgl. Plander in Freidank u.a. 1980, S. 173). Fehlten diese Impulse? Die Forderungen und Überlegungen im Anschluss an die Studienreformdiskussion zur Entwicklung von Praxisorientierung sind jedenfalls nach wie vor aktuell. Die Parallelen zwischen der aktuellen Situation und dem Resümee von Plander sind auffällig. Ist in den letzten 20 Jahren nichts geschehen? War die Verabschiedung gesetzlicher Reglements im HRG nicht hinreichend? Hätte es zusätzlicher Impulse und Anreize bedurft? Oder lag es doch an der Praxis der Hochschulen? Diese Argumentation ist in der Öffentlichkeit beliebt.

Die Vernachlässigung des Praktikums steht offenkundig im Widerspruch zu der vom Hochschulrahmengesetz, der Politik, der Wirtschaft und nicht zuletzt von den Studierenden und Absolventen gleichermaßen vertretenen Auffassung, dass Hochschulstudien praxisorientiert sein, praxisorientierter werden sollten.

4. Anregungen zur Ausgestaltung des Praktikums im Rahmen des Studiums der Erziehungswissenschaft- bzw. Pädagogik

Obwohl das Praktikum im Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein Kernelement zur Vermittlung von Praxisorientierung und Handlungskompetenz ist, ist es meist unterbelichtet, unterentwickelt, nicht hinrei-

chend in die Studiengänge integriert und vermag daher seine Potenziale nicht auszuschöpfen. Veränderungen und Investitionen sind notwendig - nicht nur in der Lehre und bei den Lehrenden! Dafür sind neben didaktischen auch institutionelle Anstrengungen erforderlich. Sie betreffen die (Studien)Organisation der Hochschulen: Ohne didaktische, personelle und finanzielle Investitionen bleiben sie folgenlos. Eine Perspektivverengung auf die Lehre würde wenig bewirken, lediglich ein Auseinanderklaffen von Anforderungen und Realisierungsmöglichkeiten deutlich machen. Eine Aussage von Groothoff (1978, S. 546) verdeutlicht dies: Er schätzte die „Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung der Praktika“ zwar als wünschenswert, aber oft nur als bedingt durchführbar ein.

Einbettung des Praktikums in das Hochschulstudium: Didaktische Arrangements zur Intensivierung der im Praktikum gewonnenen Erfahrungen und Einsichten

Soll das Praktikum als Lern-, Erprobungs- und Reflexionschance genutzt werden, müssen diese Chancen im Vorfeld aufgezeigt, im Praktikum ermöglicht und angeleitet und an der Hochschule reflektiert werden. Durch eine Sensibilisierung für die Nutzungsmöglichkeiten⁴ des Praktikums, durch allgemeine Informationen, individuelle Beratung, Anleitung und Begleitung sowie die Vor- und Nachbereitung des Praktikums kann das Praktikum in das Studium eingebettet werden, können gemachte Erfahrungen und Einsichten in das Studium ein- und rückgebunden werden. Als Veranstaltungstypen haben sich dafür (Block)Seminare, Tutorien und ein regelmäßiger geleiteter Erfahrungsaustausch bewährt (vgl. Stock 1982, S. 59).

Das Praktikum soll so platziert werden, dass Praktikanten bereits einen Grundstock an Fachwissen und professionellen Standards in das Praxisfeld mitnehmen und dort erproben können. Da die Bezugspunkte des Praktikums, „Fachdisziplin“, „Profession(elle Reflexions- und Handlungskompetenz)“ und „Handlungsfeld“ (er)klärungsbedürftig sind, sind Orientierungsveranstaltungen, Einführungen in das Fach, in das Berufs- und Handlungsfeld⁵ sowie die Vermittlung grundlegender Kompetenzen vor Praktikumsbeginn erforderlich. Andererseits sollen Studierende ihr Praktikum als „Probierfeld“ nutzen, Zeit haben, im Praktikum gewonnenen Impulse in ihrem weiteren Studium fruchtbar zu machen. Aufgrund der

4 Das Praktikum wird auch genutzt, um sich Anregungen für die weitere Gestaltung des Studiums zu holen, um Ideen für die (Erprobung von theoretischen oder didaktischen Ansätzen im Rahmen der) Diplomarbeit zu finden und zu entwickeln, ggf. in Absprache mit der Praktikumsstelle, um Kontakt mit der Praxis, ggf. mit potentiellen Arbeitgebern und Trägern aufzunehmen (vgl. ZAV 1997, S. 44; Schmidt 1990: 48) und einschlägige Praxiserfahrungen für spätere Bewerbungen zu sammeln.

5 Eine wichtige Rolle spielen Veranstaltungen, die über Berufs- und Handlungsfelder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, über Strukturen, Reglements und typischen Aufgaben- und Lösungsverständnissen in der Praxis orientieren. Diese sollten auch verdeutlichen, wo Praktika möglich sind und welche (Lern)Erfahrungen dort jeweils gemacht werden können. Neben diesen und einschlägiger Literatur kann eine Orientierung über das Handlungsfeld auch durch das Bereitstellen von (Informations)Materialien aus und über die Praxis erreicht werden. In der Phase der Orientierung und Entscheidung für eine geeignete Praktikumsstelle hat sich das Bereitstellen einer Sammlung von Programmen unterschiedlicher Einrichtungen und Anbieter und eine Sammlung der deskriptiven Teile von Praktikumsberichten, in denen Praktikanten unterschiedliche Einrichtungen und ihre dortigen Aufgaben beschreiben als hilfreich erwiesen - auch weil dadurch Beratungskapazitäten eingespart werden konnten.

(Er)Klärungsbedürftigkeit von „Profession(alität)“, „Fachdisziplin“ und „Handlungsfeld“ sowie der unterentwickelten Beziehung zwischen „Fachdisziplin“ und „Praxis(handeln)“ wird das Praktikum stets ein Risiko bleiben. Diese schwer strukturierbare Ausgangssituation nimmt die Hochschulen in die Pflicht. Vor allem Studierende, die ihr Praktikum schon recht früh, gar in „Neuländern“ der Profession absolvieren, benötigen Unterstützung bei der Wahl der richtigen Praktikumsstelle. Dies kann durch Beratung, die Vermittlung geeigneter Praktikumsstellen, zumindest aber Karteien, Datenbanken oder Sammlungen von Praktikumsberichten geschehen, anhand derer sie geeignete Praktikumsstellen finden können.

Generell soll die **Vorbereitung an der Hochschule** die Lernchancen des Praktikums aufzeigen und seine Risiken reduzieren, indem Studierende bei der Klärung offener Fragen, der Strukturierung und Organisation ihres Praktikums unterstützt werden. Die Praktikanten sollen für sich klären, *was* (bestimmte Aufgaben, Funktionen, Zielgruppen kennen lernen, Methoden/Medien ausprobieren etc.), *wo* (bestimmte Träger, Einrichtungen, Aufgaben, Handlungsfelder), *wie* (quer „hineinschnuppern“, gezielt und systematisch ein Lernprojekt durchführen) *gelernt und/oder überprüft werden soll*.

Dazu sind neben individuellen Beratungen Seminare unabdingbar, in denen gezielt auf das Praktikum vorbereitet wird, in denen die (Lern-)Ziele für das Praktikum festgelegt, das Handlungsfeld eingegrenzt, die Bewerbung um das Praktikum, etc. besprochen werden. In Vorbereitungsseminaren sollten Studierende zu einer gezielten Auswahl, Planung und Durchführung ihres Praktikums angeleitet werden. Dies kann **a)** aus der Praxisperspektive (Einrichtungen, Bereiche, best. Aufgaben) oder **b)** aus der Perspektive der Fachdisziplin (best. Theorien, Didaktiken, Methoden, []) erfolgen. Hilfsfragen dazu sind: „Wo (Was) möchte ich was (wo) tun, lernen, überprüfen? Antworten auf diese Fragen sind: Praktikumsstellen, -aufgaben, Lernziele, [], Praxiskontakte, []. Angesichts der Differenzierung und Unübersichtlichkeit des Feldes wird empfohlen, eine Aufgabenstellung für das Praktikum festzulegen (Groothoff 1978; Müller 1987). Im Idealfall sollte in dieser Veranstaltung eine Fragestellung bzw. ein „Projektthema“ (vgl. Müller 1987, S. 39) für das Praktikum entwickelt werden. Dieser Suchweg verdeutlicht den Praktikanten ihre Ziele und Neigungen, hilft ihnen, gezielt geeignete Einrichtungen auszusuchen und mit den Praktikumsstellen konkrete Ziele und Aufgaben im Praktikum zu vereinbaren. Das Erstellen eines Projektplanes ist erfahrungsintensiv und weitgehend selbstorganisiert. Es geht von den Kenntnissen und Neigungen einzelner Studierender aus und ist auf geeignete Erprobungs- und Lernfelder in der Praxis ausgerichtet. „Der Student muß sich seine Ziele, seine Aufgaben und seine Lösungsversuche selbst entwickeln“ (Müller 1987, S. 40). Dieser subjektzentrierte Brückenschlag zwischen Theorie (Hochschule) und Praxis (Einrichtungen) muss fachlich vorbereitet werden, ist sensibel und betreuungsintensiv. Hilfreich für die Praktikanten wie für die Qualität des Praktikums wäre, Vertreter von Praxiseinrichtungen, insbesondere Mentoren, regelmäßig an Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen zu beteiligen.

Die vielkritisierte Theorie-Praxis-Kluft wird durch das Praktikum regelmäßig überbrückt. Doch der Brückenschlag zwischen der Fachdisziplin und dem Handlungsfeld ‘Erwachsenenbildung/Weiterbildung’, zwischen wissenschaftlichem

Wissen und Praxiserfahrungen bzw. -routinen ist schwierig. Daher ist ein besonderes Engagement seitens der Hochschulen wie der Praxiseinrichtungen bei der **Betreuung und Begleitung während der Praxisphase** erforderlich.

An den Hochschulen wird die Institutionalisierung eines generellen Beratungs- bzw. Supervisionsangebots (vgl. Stock 1982, S. 59) gefordert - nicht nur für Krisenfälle. Durch offene Angebote eines selbstorganisierten Austausches, durch Praxissprechstunden und regelmäßige Gesprächskreise, die von dafür freigestellten Mitarbeitern oder im Idealfall durch Supervisoren begleitet werden, bietet die Hochschule einen Rahmen, in dem Studierende (mit Praxiserfahrungen, ehemalige und künftige Praktikanten) Praxiserfahrungen und -erwartungen diskutieren und reflektieren können. Genauso wichtig ist die Bereitstellung geeigneter Praktikumsstellen durch das Handlungsfeld, d.h. eine kontinuierliche Begleitung durch einschlägig qualifizierte und erfahrene Anleiter/Mentoren (idealerweise Diplompädagogen mit Berufserfahrung) zu gewährleisten. Die Beziehung zwischen Praktikanten und Praktikumsstellen kann bereits im Vorfeld durch die Vereinbarung von (formalisierten) Standards für das Praktikum strukturiert werden: durch Praktikumsverträge (vgl. Weinberg 1979), Vergütungen und Aufwandsentschädigungen, differenzierte Praktikumsbescheinigungen und zu Art und Umfang der Begleitung der Praktika, z.B. durch die Vereinbarung von regelmäßigen Entwicklungsgesprächen zwischen Mentoren und Praktikanten.

Damit ein Brückenschlag zwischen der Vielfalt und Dynamik in der Fachdisziplin und jener im Handlungsfeld gelingen kann, wird eine Abstimmung von Hochschule und Praxiseinrichtungen bei der Organisation und Vorbereitung des Praktikums empfohlen (Weinberg 1979, Groothoff 1978). Transparenter und leichter wird dieser Brückenschlag durch die Entwicklung von „Standards“ für das Praktikum. Dazu sind konzeptionelle Papiere in unterschiedlichen Formen und Verbindlichkeitsgraden denkbar: relativ unverbindliche Leitfäden und Hinweise für das Praktikum (vgl. Schoger 1997), ein stichwortartig formuliertes Kerncurriculum oder ein verbindliches Reglement in Form einer Praktikumsordnung. Diese dienen der Orientierung für Praktikanten wie für Praktiker. Durch sie lassen sich viele organisatorische Fragen bereits im Vorfeld klären. Auf der Grundlage derartiger Richtlinien und Kriterien ließe sich so etwas wie Qualität, ließen sich Qualitätsstandards für das Praktikum entwerfen, die allen Beteiligten von Nutzen wären: Die Hochschule verbessert ihre Praxisausbildung; die Studierenden ihr berufspraktisches Können und die Praxis lernt die Möglichkeiten und Grenzen von Diplompädagogen besser kennen und schätzen.

Das Praktikum ist eine kontinuierliche und wichtige Beziehungsform zwischen Hochschulen und Praxiseinrichtungen. Durch die Institutionalisierung eines regelmäßigen Austausches zwischen Lehrstuhl/Institut und Praxiseinrichtungen kann dazu beigetragen werden, die bestehende Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis vor Ort zu überbrücken. Dieser Austausch nutzt dem Praktikum, der Beziehung zwischen Praxis und Hochschule, und er nutzt dem Fach. Durch ihn können Impulse für Kooperationen mit der Praxis, für das Lehrangebot, aber auch für die Forschung gewonnen werden.

Die Auswertung des Praktikums: Reflexion gemachter Lernerfahrungen und Planung weiter(führend)er Studienaktivitäten

Das Reflektieren und Bewerten gemachter (Lern)Erfahrungen, von Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis, zwischen gelernter und erlebter Professionalität, etc. ist formal die Grundlage für die lebenslange Professionalisierung von Diplompädagogen. Da Praktikanten selten von Diplompädagogen angeleitet werden, sind Konflikte zwischen ihrem an der Hochschule erworbenen Fachwissen und 'erprobten Routinen' oder 'muddling-through-Strategien' von Praktikern voraussehbar. Aufgrund der Wichtigkeit und gleichzeitigen Bedrohung dieser Kompetenz ist es erforderlich, sie unter Anleitung an der Hochschule zu entwickeln und zu trainieren.

Das meistgenutzte Instrument zur Reflexion des Praktikums ist der Praktikumsbericht. Dieser soll das Praktikum beschreiben, reflektieren und in der Universität wie der Praxis diskutiert werden (vgl. Groothoff 1978). Eine Minimalanforderung an Anleitung wäre, Praktikumsberichten zumindest zu ihren Schwerpunkten wie zu ihrem Aufbau eine Grobstruktur vorzugeben. Weitgehend einig ist man sich über die deskriptive Komponente des Praktikumsberichts, dass er eine (Kurz)Charakterisierung der Praktikumeinrichtung und die Beschreibung der dort ausgeübten Tätigkeiten enthalten soll. Sehr disparat sind die Anforderungen an die Reflexion des Praktikums. Bei Müller (1987, S. 39), müssen Projektskizzen neben deskriptiven Komponenten folgende Bestandteile enthalten: „[] 3. Projektthema: Problemzusammenhang und Fragestellungen [] 4. Die erwachsenenpädagogische Relevanz der Themenstellung [] 5. Das wissenschaftsmethodische Vorgehen [] Material- bzw. Literaturhintergrund“. Im Idealfall entwickeln Studierende im Praktikum und bei der Abfassung des Praktikumsberichts tragfähige Kenntnis über ihre Praxiseinrichtung und verorten darin ihr Handeln. Durch eine fallbezogene konstruktiv-kritische Reflexion erkennen sie Leistungen und Grenzen der analysierten Praxis wie der dazu verwendeten theoretischen oder didaktischen Ansätze. Hinzu kommt, dass sie sich selbst zum Objekt ihrer Bildung machen, ihr Denken, Handeln und Fühlen in spezifischen Situationen differenziert reflektieren und daraus konkrete Lernschritte ableiten. Aus der Perspektive Müllers: „Im besten Falle gelingt dem Studenten dann das im Praktikum oder im Praktikumsbericht, was man als Fähigkeit zur geistigen Auseinandersetzung mit der Bildungspraxis und zu konzeptionellem Denken bezeichnen könnte. Beide erscheinen mir als notwendige Voraussetzungen einer recht verstandenen erwachsenenpädagogischen Handlungskompetenz“ (Müller 1987, S. 40). Dieses Ideal wird aber nur von wenigen erreicht. Oft liefern Studierende subjektive Erfahrungsberichte, ein „Aneinanderreihen partikularer Erfahrungen“ (Müller 1987, S. 40) ab oder abstrakte theoretische Überlegungen, die durch vereinzelt angemerkte Praxispartikel bestätigt werden sollen. „Allenfalls leisten sie eine Auslegung ihrer Erfahrungen mittels theoretischer Versatzstücke. Es gelingt ihnen nicht, ihre Erfahrungen theoretisch durchzuarbeiten, sie in einer theoriegeleiteten Reflexion zusammenzuführen“ (Müller 1987, S. 40). Diese letztlich didaktische Selbstkritik kann durch Bamberger Erfahrungen gestützt werden.

An der Universität Bamberg umfasst der Praktikumsbericht 1) eine systematische Deskription der 1a) Einrichtung bzw. des Handlungsfeldes und 1b) der dort übernommenen Aufgaben und Tätigkeiten und 2) eine Reflexion als 2a) theoretische

oder didaktische und 2b als persönliche. In Bamberg wird der zweite Teil des Berichts als eine fallbezogene konstruktiv-kritische Reflexion verstanden. Allerdings wird neben der vordringlich zu erbringenden fachlichen Reflexion anhand theoretischer oder didaktischer Ansätze auch eine subjektive, auf konkrete Erfahrungen, Herausforderungen und Lernchancen bezogene Reflexion, erwartet.

Im ersten, fachlichen Teil der Reflexion, sollen die Praktikanten zeigen, dass sie in der Lage sind, an einem Beispiel einen Theorie-Praxis-Transfer zu leisten. Dazu sollen sie ein möglichst eng umgrenztes konkretes Problem, eine Erfahrung, Fragestellung oder Herausforderung im Praktikum exemplarisch herausgreifen und anhand einschlägiger theoretischer oder didaktischer Fachliteratur zu dieser Thematik diskutieren. Diese Reflexion sensibilisiert für blinde Flecken, Fehler, Defizite und Potentiale der Praxis und hilft dadurch, sie verstehbar und durch fundierte Impulse bewältigbar zu machen. Zugleich kann sie Leistungen und Grenzen einzelner didaktischer und theoretischer Ansätze aufzeigen. Im zweiten Teil, der persönlichen Reflexion, sollen sich Praktikanten selbst zum Objekt ihrer Reflexion und zum Subjekt ihrer Bildung machen. Anspruch dieser Selbstreflexion ist, spezifische Erfahrungen im Praktikum kritisch im Hinblick auf professionelles Verhalten, auf (nicht hinreichend) entwickelte Qualifikationen, auf berufsethische Einstellungen etc. zu hinterfragen. Durch diese Herangehensweise sollen Studierende ihre Kompetenzen, besonderen Fähigkeiten, persönlichen Stärken oder aber (zentralen) Probleme, Schwächen, Schwierigkeiten während des Praktikums erkennen und analysieren lernen. Sie sollten sich darüber klar werden, was sie bereits wissen und können und was sie sich wie an der Universität oder auf alternativen Wegen aneignen wollen. Idealerweise endet dieser Teil mit einem persönlichen Bildungsprogramm, einer Auflistung von als wichtig erachteter Themen oder aber in einer operationalisierten Lerntaxonomie, aus der die einzelnen Lernziele und -schritte der Praktikanten hervorgehen.

Durch die strukturierte Reflexion und Bewertung von Praktikumserfahrungen im Praktikumsbericht wird eine für das professionelle Handeln von Diplompädagogen wichtige formale Kompetenz eingeübt. Die Schwierigkeiten vieler Studierenden mit dem Theorie-Praxis-Transfer zeigen, dass diese Übung allein nicht reicht. Für eine erfahrungsorientierte systematische Auswertung und Nachbereitung des Praktikums eignen sich besonders Blockveranstaltungen. In diesen können Erfahrungen, vorgefundene Rahmenbedingungen und Begrenzungen reflektiert, singuläre von generellen Anforderungen unterschieden, auf die Berufs- und Studiensituation bezogen und daraus Konsequenzen für die individuelle Studien- und Professionalisierungsplanung abgeleitet werden. Die Form des Workshops bietet einen relativ offen gestalteten Rahmen, innerhalb dessen ein intensiver Erfahrungsaustausch stattfinden kann und soll. Diese Veranstaltungen eignen sich aufgrund ihrer Kürze jedoch nicht für tiefergehende Fragestellungen. In solchen Einzelfällen haben sich Einzelberatungen bewährt, die sich zum Teil auch auf die weitere Studien- wie die Berufswegplanung bezogen. Bewährt hat sich auch das Angebot individueller Feedbackgespräche über den Praktikumsbericht. Darin werden die aus dem Bericht ablesbaren Stärken, Schwächen und Entwicklungspotentiale für die Professionalisierung von Studierenden aufgezeigt und diskutiert.

Maßnahmen zur Verbesserung der Praxisorientierung und des Theorie-Praxis-Transfers im Rahmen des Hochschulstudiums

Das Praktikum leistet einen wesentlichen Beitrag zu einem praxisorientierten Studium. Durch seine didaktische Einbettung und durch flankierende Maßnahmen fördert es die Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderem. Das Praktikum allein wäre aber überfordert, die Kernkompetenz Professioneller, fall- und situationsorientiert angemessene Theorie-Praxis-Transfers vorzunehmen, hinreichend zu entwickeln. Vordringlich ist daher eine intensivere Beschäftigung mit Fragen des Theorie-Praxis-Transfers und die stärkere Einbettung praxisorientierter Lernarrangements in das Studium. Exkursionen, Betriebsbesichtigungen etc. die nicht hinreichend eingebunden werden, haben den Charakter von Ferienjobs, von netten Urlaubsveranstaltungen, etc. (vgl. Nettelbeck/Strohauer in Teichler u.a. 1979, S. 303). Deshalb müssen praxisorientierte Veranstaltungen, wie Praktika auch, entsprechend eingebettet, betreut, vor- und nachbereitet werden (vgl. Körner in Freidank u.a. 1980, S. 85). Praxisorientierung der Hochschullehre erfordert eine „angeleitete Praxis“ und eine „integrative Verbindung“ der Praxisbestandteile des Studiums mit dem theoretischen Fachstudium (ebd.).

Praxisorientierter - aber auch aufwendiger - wird die Hochschullehre durch die „systematische Einbeziehung der Praxis“ (Teichler/Winkler in Dies: 1979, S. 17), auch als Lernort (Körner in Freidank u.a. 1980, S. 81). Diese bietet eine Vielfalt von Möglichkeiten, die sich in den Dimensionen Ernstcharakter, Dauer und Belastung der Beteiligten unterscheiden. Praxisbezüge lassen sich durch das Einbeziehen von Materialien und Realien der Praxis erreichen wie Satzungen, Arbeitspläne von Einrichtungen, Haushaltspläne, Programme, Ausschreibungstexte, Protokolle von Mitarbeiterbesprechungen, Transkripte von Interviews mit Teilnehmern, Dozenten, etc. (vgl. Buschmeyer 1988, S. 139). Vor allem für Anfänger werden gemeinsame Veranstaltungen mit Praktikern, praxisorientierte Veranstaltungen, an denen sich Hochschullehrer und Praxisvertreter beteiligen (Petzinger in Freidank u.a. 1980, S. 130), die Beteiligung Praxiserfahrener an der Lehre (Teichler/Winkler in Dies: 1979, S. 18), die Einladung von Praxisreferenten, ein „Wechsel der Lernorte“ (Teichler/Winkler in Dies: 1979, S. 17), (Betriebs)Erkundungsseminare und Exkursionen (zu Praktikumseinrichtungen) für sinnvoll erachtet. Lebendige Transfers zwischen Theorie und Praxis können in regelmäßigen Lehrveranstaltungen hergestellt werden, indem Erfahrungen und Fälle aus der Praxis systematisch eingebaut und theoretisch reflektiert werden. Zur Einbindung „nebenher“ gemachter Praxiserfahrungen wird die „Einrichtung von Theorie-Praxis-Seminaren (empfohlen; W.S.), in denen die Erkenntnisse und Erfahrungen aus unterschiedlichen Praxisfeldern und Hochschulseminaren unter Beteiligung von Mitarbeitern aus verschiedenen EB-Einrichtungen ausgewertet werden“ (Jütting/Scherer 1981, S. 343). Angeregt wird auch die „Einrichtung von studentischen Handlungsforschungsprojekten, in denen wissenschaftliche und praktische Handlungskompetenzen erfahren und erworben werden können“ (ebd.). Weitere Alternativen wären tätigkeitsfeldbezogene Studieninhalte, die „Einführung berufskundlicher Lehrinhalte“ (Teichler/Winkler in Dies: 1979, S. 17), die Einführung bedarfsorientierter Spezialisierungen, von Projekten, Projekt- und Fallstudien (zu „Fallarbeit“ vgl. Müller 1998, S. 81-122), von in die Lehre eingebetteten Praxiskontakten wie Praxissemestern, Hospitationen, von institutionalisierten „Praxisübungen“ (Freidank u.a.1980, S. 235), von Praxissimulationen durch Labors oder Planspiele. Mikrodidaktische Kompetenzen können durch vor-

bereitende und nachbereitende Gespräche mit Studierenden entwickelt werden, die in Lehrveranstaltungen Referate halten. Zu diesem Zweck hat der Verfasser das „Didaktische Viertel“ institutionalisiert, eine Wiederholungs-, didaktische Lern- und Reflexionseinheit. „Eine Sonderform der Praxisorientierung stellt das Projektstudium dar. Im Projekt erfolgt der Lernprozess problembezogen und nicht in erster Linie entlang der Systematik der Fachdisziplin. Projekte sind oft interdisziplinär und praxisorientiert“ (Engholm in Freidank u.a. 1980, S. 242), und stellen dadurch eine besondere Herausforderung für die Hochschullehrer dar.

Strukturelle Voraussetzungen für eine Praxisorientierung des Studiums

Durch Leitfäden, Lehrveranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung, individuelle Beratungen etc. lassen sich zunehmend mehr Studierende für eine freiwillige Verlängerung ihres Praktikums gewinnen. Diese für die Professionalisierung sinnvolle Entscheidung wird von den Studierenden allerdings mit studententechnisch, prüfungs- und versicherungsrechtlich ungeklärten Fragen, zum Teil mit erheblichen finanziellen Nachteilen erkaufte, durch zusätzliche Aufwendungen für Fahrtkosten, Wohnung, etc. (vgl. auch Petzinger in Freidank 1980, S. 129f). Sofern Praktikumsstellen keine Zuschüsse gewähren, fallen Mehrkosten an. Bafög-Empfänger müssen sich gut überlegen, ob ein Praktikum, das über die Semesterferien hinaus geht, nicht Auswirkungen auf ihre Höchsthilfsdauer hat.

Unter den gegebenen Rahmenbedingungen sind die vorgestellten Anregungen zum Praktikum und zu einem praxisorientierten Studium kaum realisierbar. Ein praxisorientiertes Studium berührt die soziale Absicherung der Studierenden, die Studienorganisation, die institutionelle Struktur der Hochschulen und deren gesetzlich vorgegebene Spielräume. Werden diese nicht mitberücksichtigt, lassen sich die gemachten Anregungen nicht realisieren, werden sie zu Beschwörungsformeln.

Die *Soziale Absicherung von Praxisphasen für Studierende* ist unzureichend. Studierende, die statt der in einzelnen Studienordnungen vorgesehenen Kurzpraktika für angemessene Praxisphasen sorgen, nehmen zum Teil unzumutbare Härten in Kauf. Diese könnten gemildert werden durch die Berücksichtigung von Praktika in Regelungen zum BAföG, zum Krankenversicherungs- und Unfallschutz der Studierenden, die Anerkennung als Ausfallszeit und Erstattung von Mehraufwendungen für Fahrtkosten, doppelte Haushaltsführung, etc.. Überlegenswert wäre auch, die Finanzierung von Praktika durch Praktikantengehälter bzw. -vergütungen zu regeln sowie Praktikumsanleitern zumindest die im Rahmen der Anleitung entstandenen Unkosten zu ersetzen.

Sinnvolle Praktika in praxisorientierten Studiengängen tangieren die *Studienorganisation*. Konsequenzen im einzelnen wären: die Neuformulierung der Lehraufgaben, „Absicherung praxisorientierter Lehrveranstaltungsformen“ (Hempel/Küppers in Freidank u.a.1980, S. 144, vgl. auch Körner in ebd., S. 86) in Studien und Prüfungsordnungen durch vereinheitlichende Regelungen zu den Zielen und Inhalten, der Art (Praktika, Projektstudien, ...) und Dauer von Praktika und praxisorientierten Anteilen. Durch die Anhörung von Vertretern aus der Praxis bei dieser Regelfindung kann ein stärkerer Praxisbezug eingearbeitet werden. Die

Bewilligung von Urlaubssemestern für Praktika sollte großzügiger gehandhabt werden. Hingegen kann die Verbindlichkeit einzelner (praxisorientierter) Veranstaltungen neu geregelt werden, z.B. durch das Vorsehen von verpflichtenden Veranstaltungen zum Praktikum, zum Handlungsfeld, etc. oder durch Seminar- bzw. Teilnahme-scheine. Insgesamt ist mehr Studienkoordination erforderlich (vgl. Freidank u.a. 1980, S. 234).

Auch die *Hochschullehrer* und die Hochschullehre werden durch die vorgestellten Anregungen betroffen. Reformen müssten sich auf die Personalpolitik⁶ der Hochschulen auswirken, auf die Rekrutierung, Sozialisation und Qualifikation der Hochschullehrer, z.B. durch Ergänzung der Berufungsvoraussetzungen um Praxisanteile und eine entsprechende Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Grundlagen hierfür, eine „Befähigung der Hochschullehrer zu einer praxisorientierten Ausbildung“ und Interpretation dieser als „pädagogische Eignung“ (gem. §44 HRG) wären gegeben. Sinnvoll wäre ein Angebot von praxisorientierter Qualifizierung und Weiterbildung für Hochschullehrer (z.B. von Praxisfreisemestern, Hospitationen, die „Mitwirkung an der Entwicklung und Erprobung von praxisorientierten Lehrveranstaltungen [] Nebentätigkeiten im Berufsfeld“ (Freidank u.a. 1980, S. 35), eine Erhöhung der Kooperation untereinander und mit Praktikern (vgl. ebd.), etc. Vorgeschlagen wurde auch, „besondere Hochschullehrer für Praxisaufgaben zu berufen, [] insbesondere für besondere Aufgaben der Praxisforschung, möglicherweise in zentralen Sondereinrichtungen, die Praxisorientierung als Bestandteil von Wissenschaft vorantreiben“ (Freidank u.a. 1980, S. 78).

Die *Entwicklungsplanung der Hochschulen/Fakultäten* könnte erhebliche Beiträge leisten durch die Institutionalisierung praxisorientierter Lehrveranstaltungen, von Praxiskontakten durch Exkursionen, die stärkere Einbindung von Gastreferenten, von Praktikern als Lehrbeauftragten (gem. §55 Satz 1 HRG) bzw. als Hochschullehrer (gem. §46 HRG), um eine praxisfreundlichere Lehre zu forcieren. Weiterhin ist die Gewährleistung einer kontinuierlichen Praktikantenbetreuung, von regelmäßigen Vor-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen, Beratungen, Kontakten mit den Praktikumsstellen, Praktikanten, etc. erforderlich. „Das heißt, daß Praxisorientierung als Programm Eingang in die Entwicklungsplanung der Hochschule finden muß und nicht nur im Präambelteil, sondern auch in der Ressourcenplanung.“ (Körner in Freidank u.a. 1980, S. 87).

Institutionelle Maßnahmen sind überfällig. Ein praxisorientiertes Studium erfordert grundsätzlich „eine höhere Kooperationsbereitschaft zwischen den Beteiligten in Hochschule und Arbeitswelt“ (Engholm in Freidank u.a. 1980, S. 245), vor allem aber eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Praktikumsstellen. Bereits in der Studienreformdiskussion wurde angeregt, die Kooperationen zwischen Wissenschaft und Praxis zu institutionalisieren. Die „Einrichtung von Praxiszentren“ (Freidank u.a. 1980, S. 235) wurde als hilfreich

⁶ Praxisorientierung im Studium scheitert an der Wissenschaftslastigkeit der Personalentwicklung von Hochschullehrern wie der Schwierigkeit, geeignete Praktiker zu finden und für die Lehre zu gewinnen. Die wissenschaftliche Karriere bereitet nicht auf ein praxisorientiertes Studium vor (vgl. Freidank u.a. 1980, S. 233). Soll dieses langfristig eine Chance haben, müsse eine „konsistente Qualifizierung, Rekrutierung, Arbeitsaufgaben und Fortbildung einbeziehende Personalpolitik zugunsten des „praxisorientierungsfreundlichen“ Lehrenden“ (ebd.) betrieben werden.

für die Stärkung der Außenbeziehungen der Hochschulen erachtet, aber auch, um das Image des Praktikums wie der Praktikanten zu verbessern (vgl. Stock 1982). Dieser „neuen Einheit innerhalb der Hochschule“ (Petzinger in Freidank u.a. 1980, S. 137) wurde die Aufgabe zugeschrieben, „Anlaufstelle für Praxiskontakte zu sein, Impulse in die Fachbereiche zu geben und koordinierend zu wirken“ (ebd.), und, sich auf den Theorie-Praxis-Transfer zu konzentrieren (Stock 1982). Erwartet wurde die „Einrichtung von Praktikumsämtern bzw. -büros, die Praktikumsstellen erschließen, Praktika vermitteln, die ‘Feldarbeit’ wie Besuche und Erkundungen von Einrichtungen, Beobachtung von Unterricht, Beteiligung an Verwaltungs- und Planungsarbeiten organisieren und koordinieren. Dies bedeutet aber einen personellen Ausbau des wissenschaftlichen Personals für Erwachsenenbildung an den Hochschulen, eine gegenwärtig besonders unpopuläre Forderung“ (Jütting/Scherer 1981, S. 343).

Den *Personalbedarf für die Betreuung des Praktikums* zu sichern ist eine Frage der Prioritäten, nicht der Popularität. Die Begleitung des Praktikums muss „kontinuierlich personell abgesichert werden“ (Stock 1982, S. 59). Die Organisation und Durchführung der Praktika, d.h. eine individuelle und adäquate Beschäftigung mit dem Praktikum macht ein intensives Arbeiten, damit feste Mitarbeiterstellen erforderlich. Wird der Personalschlüssel nicht dem Betreuungsschlüssel angepasst, nimmt mit der Zahl der betreuten Studierenden die Betreuungsintensität und damit auch die Qualität des Praktikums ab.

Praktika und praxisorientierte Studiengänge sind nicht nur wünschenswert und sinnvoll, sie verursachen auch Kosten, betreffen auch die *(Finanz)Mittelplanung und den -einsatz*. Erforderlich sind Haushaltsmittel für Personal-, Sach- und Finanzmittel für Forschungsvorhaben, Modellversuche oder für Außenstellen, die sich mit dem Praktikum und im weiteren Sinne mit der Theorie-Praxis-Relation befassen. Körner (In: Freidank u.a. 1980, S. 83) empfiehlt, bei der Planung praxisorientierter Maßnahmen von vornherein anzustreben, „die Forschungskapazität vorzuhalten, die eine wenigstens bescheidene wissenschaftliche Begleitung der hochschulpolitisch plausibel beschlossenen praxisorientierenden Angebote ermöglicht.“ D.h. im Vorfeld eine Klärung und Anerkennung des finanziellen, personellen und organisatorischen Aufwandes für notwendige Formen der Praxisorientierung zu klären, beispielsweise für die Einrichtung von Praktikumsämtern, für Exkursionen, Fachreferenten, Hilfskräfte, Tutorien, Reisen zur Kontaktpflege oder Praktikumsbetreuung, zur Einrichtung von Labors, etc..

5. Abschließende Bemerkungen

Praktika und praxisorientierte Studiengänge werden von vielen Seiten gefordert aber kaum gefördert. Im Rahmen des Diplomstudiums Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik hat das Praktikum einen zentralen Stellenwert für die Vermittlung von Praxisorientierung und zur Vermittlung von Theorie und Praxis. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist das Praktikum als Brücke zwischen Theorie und Praxis besonders wichtig und besonders gefährdet, aufgrund von Unschärfen in der Fachdisziplin wie der Praxis und einem insgesamt unterentwickelten Theorie-Praxis-Verhältnis. Diese unbefriedigende Situation erfordert besondere

Anstrengungen: in die Studienorganisation eingebettete Praktika, eine Vertiefung des Theorie-Praxis-Transfers und praxisorientierte Veranstaltungen.

Ein sinnvolles Praktikum berührt Grundsatzfragen in der Fachdisziplin und fordert Grundsatzentscheidungen in der Hochschulorganisation und Hochschulpolitik. Innerhalb der Fachdisziplin müssten wissenschaftstheoretische Diskussionen um das Selbstverständnis geführt werden. Mit dieser Diskussion könnte eine Ausgangsbasis für Kooperationen mit dem Handlungsfeld geschaffen werden. An diese könnten professionstheoretische wie professionspolitische Überlegungen anknüpfen, auf die sich das Bemühen stützen könnte, so etwas wie ein mittelfristig angelegtes formales Kerncurriculum für das Praktikum zu entwickeln. Mehr wäre unrealistisch angesichts der permanenten Wandlungen in Disziplin, Handlungsfeld und Profession. In der hochschul- und bildungspolitischen Diskussion müsste geklärt werden, welchen Stellenwert Praktika und praxisorientierte Studiengänge tatsächlich haben. Dieser wird letztlich von den Hochschulen und dem Gesetzgeber bestimmt, durch die Gestaltung von Rahmenbedingungen und durch das Ausmaß bereitgestellter Ressourcen. Die Häufigkeit und der Nachdruck von Beschwörungsformeln oder Forderungen zum Praktikum wie zum praxisorientierten Studium hat keine nennenswerten Auswirkungen. Das hat die Erfahrung der letzten 20 Jahre deutlich gezeigt.

Literatur

- Arnold, Rolf (1996):* Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Hohengehren. S.200-224
- Breloer, Gerhard (1997):* Erwachsenenpädagogische Leitungskompetenz als Ziel und Prinzip der wissenschaftlichen Ausbildung. In: *Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hg.):* Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn. S. 207-224
- Busch, D. W.; Hommerich, Christoph (1979):* Praxisbezug und Berufspraxis - Einige Ergebnisse aus der Untersuchung zur aktuellen Berufssituation von Diplompädagogen. In: *Teichler, Ulrich; Winkler, Helmut (Hg.):* Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt, New York. S. 47-73
- Buschmeyer, Hermann (1988):* Wissenschaftliche Ausbildung als Voraussetzung professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: *Schlutz, Erhard; Siebert, Horst (Hg.):* a.a.O.. S. 129-140
- Buttler, Gottfried (1976):* Praktika im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung. In: MAEB. 5(1976)
- Freidank, Gabriele; Neusel, Aylâ; Teichler, Ulrich (Hg.) (1980):* Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule. Frankfurt, New York
- Groothoff, Hans H. (1978):*Praktikum in der Erwachsenenbildung. In: Wirth, Ingeborg (Hg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn. S. 546-548
- Horn, Klaus-Peter (1991):* „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft: Pädagogisches Wissen.. Weinheim, Basel, S. 193-209

- Jütting, Dieter; Scherer, Alfred (1981):* Erwachsenenpädagogik als praxisorientierte Aufgabe: Zur Problematik und zur Konzeption von Praktika in der Hochschulausbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 31(1981)4. S. 337-344
- Knoll, Jörg (Hg.) (1998):* Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Koch, Reinhard H. (1978):* Berufsausbildung und Berufschancen: Die Bedeutung des Theorie-Praxis-Bezugs für die Berufsperspektive von Diplompädagogen. In: *Müller, Wolfgang C. (Hg.):* Begleitforschung in der Sozialpädagogik. Analysen und Berichte zur Evaluationsforschung in der Bundesrepublik. Weinheim, Basel. S. 286-300
- Mader, Wilhelm (1988):* Orientierungsprobleme: Zur Entwicklung des Studiums zwischen Berufsfeldern, Wissenschaftsdisziplinen und Forschungsansätzen. In: *Schlutz, Erhard; Siebert, Horst (Hg.):* a.a.O.. S. 119-128
- Müller, Kurt R. (1998):* Handlung und Reflexion. In: *Knoll, Jörg (Hg.):* a.a.O.. S. 68-129
- Müller, Kurt R. (1987):*Über die universitäre Form des Studierens von Erwachsenenbildung. In: *Ders.; Wittpoth, Jürgen; Knoll, Jörg (Hg.):* Formen des Studierens von Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Hg.): Berichte - Materialien - Planungshilfen. Frankfurt am Main. S. 14-46
- Nittel, Dieter (1995):* Erwachsenenbildung - „die unentschiedene Profession“?. Der Beitrag biographischer Fallanalysen zur beruflichen Selbstaufklärung. In: *Der pädagogische Blick, (1995)1*
- Nittel, Dieter (1994):* Professionelles Handeln in der Bildungsarbeit - ein Handeln zwischen Logik und Paradoxie. In: *Schwalfenberg, Gertrud (Hg.):* Handbuch Weiterbildung. Dortmund. S. 414-435
- Nuissl, Ekkehard (1998):* Vorbemerkungen. In: *Knoll, Jörg (Hg.):* a.a.O.. S. 7-12
- Peters, Roswitha (Mai 2000):* Zum Stellenwert von Praktika im Diplomstudium Erziehungswissenschaft, Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, an der Universität Bremen. Unveröffentlichtes Manuskript. Bremen
- Reischmann, Jost (1991):* Berufliche Weiterbildung als Herausforderung an die Erwachsenenpädagogik. In: *Friedenthal-Haase, Martha; u.a. (Hg.):* Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heilbrunn. S. 90-108
- Schmidt, Monika (1990):* Berufliche Plazierungsprozesse von Diplom-PädagogInnen. In: *Nuissl, Ekkehard; Siebert, Horst; Weinberg, Johannes; Tietgens, Hans (Hg.):* Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 25. Frankfurt am Main. S. 46-61
- Schlutz, Erhard (1988):* Wissenschaft ohne Adressaten? Einleitende Überlegungen zum Zusammenhang von Professionalisierung und Wissensproduktion. In: *Ders.; Siebert, Horst (Hg.):* a.a.O.. S. 7-24
- Schlutz, Erhard; Siebert, Horst (Hg.) (1988):* Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Universität Bremen.
- Schoger, Walter (1997):* Praktikum in der Studienrichtung Andragogik. In: world wide web (23.05.2000): <http://www.uni-bamberg.de/ppp/andragogik/lehre/praktikum.htm>
- Schoger, Walter (2001):* Erwachsenenbildung, Weiterbildung, ... oder Andragogik? Begriffsverständnisse und Wissenschaftskonzepte in der

- Fachdiskussion. Dissertationsprojekt an der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- Siebert, Horst (1998):* Drei Jahrzehnte Erwachsenenbildung in Studium und Lehre. In: *Knoll, Jörg (Hg):* a.a.O.. S. 48-59
- Stock, Annette (Mitarb.) (1982):* Praktikum in der Erwachsenenbildung - Chance oder notwendiges Übel? In: *Erwachsenenbildung an der Freien Universität Berlin.* 15(1982)22. S. 37-61
- Studienreformkommission Pädagogik/Sozialpädagogik/Sozialarbeit (Hg.) (1984):* Entwurf - Empfehlungen der Studienreformdiskussion. Bd. 1: Ausbildungsbereich Erziehungswissenschaft. Bonn
- Teichler, Ulrich; Winkler, Helmut (Hg.) (1979):* Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt, New York.
- Weinberg, Johannes (1979):* Aus der Sicht der Hochschule: Praktika für Studierende der Erwachsenenbildung. In: *Volkshochschule im Westen.* (1979)1. S. 23-24
- Weinberg, Johannes (1990²):* Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- ZAV (Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit) (Hg.) (1997):* Arbeitsmarkt- Information: Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen und Magister der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: ZAV- Arbeitsmarktinformationsstelle