

# Inhalt

|                                                                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Editorial .....                                                                                                                                                                                                           | 85  |
| <i>Robert Pelz, Franziska Schulze-Stocker, Johannes Winter, Wolfgang Haag</i><br>Optimierungspotentiale der Studienabbruchsvorhersage durch Frühwarnsysteme –<br>Werden die „richtigen“ Studierenden gewarnt? .....       | 87  |
| <i>Katharina Lohberger, Edith Braun</i><br>Student Engagement in Zeiten digitaler Lehre .....                                                                                                                             | 107 |
| <i>Stefanie Go, Kathrin Schelling</i><br>Welche Orientierungen prägen den ersten Eindruck Lehrender<br>von einem KI-gestützten Hochschul-Assistenz-System?<br>Explorative Annäherung über eine sinngenetische Typik ..... | 126 |
| <i>Ricarda Rübben</i><br>Beliefs von Professor*innen in der Lehrkräfte- und Mediziner*innen-(aus)bildung<br>zur (Nicht)Bedeutsamkeit eigener berufspraktischer Erfahrungen<br>für die Lehr- und Forschungstätigkeit ..... | 145 |

# Optimierungspotentiale der Studienabbruchsvorhersage durch Frühwarnsysteme – Werden die „richtigen“ Studierenden gewarnt?

*Robert Pelz, Franziska Schulze-Stocker, Johannes Winter, Wolfgang Haag*

**Zusammenfassung:** Um Studierende bereits vor der Verfestigung von Problemlagen im Studienverlauf und somit weit vor einem potenziellen Studienabbruch unterstützen zu können, sind an einigen deutschen Hochschulen Frühwarnsysteme eingeführt worden. Dabei unterscheiden sich die Warnsysteme in der Art und Weise, wie sie konzipiert sind und wie sie die Studierenden erkennen, die möglicherweise einen problematischen Studienverlauf haben könnten. Für den vorliegenden Beitrag dient das Frühwarnsystem der Technischen Universität Dresden als Beispiel dafür, wie durch Variation von Identifizierungsregeln eine Verbesserung der Erkennung problematischer Studienverläufe erfolgen kann. Es wird dargestellt, wie ein Weiterentwicklungsprozess eines aus der Praxis entstandenen Systems erfolgen kann und welche Daten dafür zur Verfügung stehen müssen. Die Ergebnisse zeigen, dass durch die vorgestellten Optimierungsmethoden eine Verbesserung der Identifizierungsleistung des Frühwarnsystems erreicht werden kann, sodass im Testdatensatz sechs bis acht Prozentpunkte mehr Studierende korrekt bestimmt werden können.

**Schlüsselwörter:** Frühwarnsystem, Studienabbruch, Studienverlauf, Optimierung, Identifizierungsmerkmale

## Potential for optimizing prediction of academic dropout through early warning systems – Are the "right" students being warned?

**Abstract:** In order to support students before problematic situations manifest in the course of their studies and before they potentially drop out, early warning systems have been implemented at a number of German universities. The warning systems differ in the way that they have been designed and how they recognize students who may have a problematic course of study. For this paper, the early warning system of the TUD Dresden University of Technology is used as an example of how the variation of identification principles can improve the detection of problematic study trajectories. It shows how an extended development process could be implemented and which data must be available for this. The results of this study show that the application of the presented optimization methods can achieve the improvement of the identification performance of the early warning system, so that six to eight percentage points more students could be correctly determined in the test data set.

**Keywords:** Early warning system, Dropout, Study progress, Optimization, Identifying indicators

## 1 Einleitung

Von Studienabbruch wird gesprochen, wenn Studierende das Hochschulsystem ohne das Erreichen eines (ersten) Abschlusses endgültig verlassen (Heublein & Wolter, 2011, S. 216). Dabei ist Studienabbruch ein mehrfaktorieller Prozess, der auf multiple Motivlagen zurückzuführen ist (Blüthmann et al., 2008; Heublein & Wolter, 2011; Pelz et al., 2020). Neuere Studien zeigen, dass dieses Ausscheiden aus dem Studium zumindest in gewissen Berufsfeldern nicht unbedingt zu einer *individuellen* Schlechterstellung der Studienabbrecher\*innen auf dem Arbeitsmarkt führen muss (Daniel et al., 2019). Sie werden in Einzelfällen auch „als Chance für den individuellen Lebensverlauf erlebt“ (Hambrinker, 2021, S. 2) oder können „eine gewinnbringende Phase der Neuorientierung“ anstoßen (Neugebauer et al., 2019, S. 1019). Trotzdem sind diese Fehlallokationen „mit hohen Kosten in Form von nicht für den Bildungsweg genutzter Lebenszeit, einem späteren Einstieg in den Arbeitsmarkt sowie möglichen psychologischen Kosten verbunden“ (Isphording & Wozny, 2018, S. 3). Eine Studie von Klein, Mishra und Müller (2021) kann sogar zeigen, dass im Lebensverlauf von Studienabbrecher\*innen bezüglich der subjektiven Arbeits- und Lebenszufriedenheit Nachteile zu erwarten sind. Auf *gesellschaftlicher* Ebene entstehen – besonders vor dem Hintergrund des regionalen und branchenspezifischen Fachkräftemangels bei gleichzeitig gesamtgesellschaftlichen demografischen Veränderungen, die seit 2019 zu einem Rückgang der Zahl der Studienanfänger\*innen beigetragen haben – hohe volkswirtschaftliche Kosten (Statistisches Bundesamt, 2023). Für Deutschland lagen diese bereits im Jahr 2007 im Milliardenbereich (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2007). Die Sorge um den Studienabbruch hat aber auch auf *institutioneller* Ebene der Hochschulen in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Durch die Einführung einer leistungsorientierten Mittelvergabe mit Zielvereinbarungen, die den Studienerfolg in den Blick nehmen, über die Qualitätssicherungsbestrebungen in den Studiengängen im Rahmen von Akkreditierungsprozessen bis hin zum Image der Hochschulen oder dem Erfolg in Rankings können hohe Studienabbruchquoten deutlich größere Auswirkungen haben, als dies noch vor wenigen Jahren der Fall war. Durch unterstützende bundesweite Programme wie dem Qualitätspakt Lehre oder dem Zukunftsvertrag *Studium und Lehre stärken* haben die Hochschulen zudem weitere Anreize dafür erhalten, den Anteil an abbruchgefährdeten Studierenden zu minimieren (siehe hierzu auch Konrad & Wildner, 2020).

Eine wichtige Maßnahme, die zur Vermeidung des Studienabbruchs eingesetzt werden kann, sind sogenannte Frühwarnsysteme (Berens, 2021; Konrad & Wildner, 2020; Schulze-Stocker et al., 2017; Opitz, 2021). Aus der Forschung ist bekannt, dass beispielsweise in den Bachelorstudiengängen an Universitäten fast die Hälfte der Studienabbrecher\*innen bis zum Studienabbruch nur maximal zwei Semester (Heublein et al., 2017) verbringen, unabhängig von der Fächergruppe. Zusammen mit der Erkenntnis aus der Praxis der Studienberatungen, dass Studierende meist zu spät auf Hilfestrukturen zurückgreifen, werden die vier Ziele von Frühwarnsystemen schnell plausibel: Studierende sollen noch vor dem Ansammeln von Problemen im Studienverlauf erkannt (1) und über ihren sogenannten „Identifizierungsstatus“ benachrichtigt werden (2), damit noch die Chance besteht, den eigenen Studienverlauf zu reflektieren (3) und rechtzeitig, d.h. mit einem möglichst großen Interventionszeitraum, zu den passenden Beratungs- und Unterstützungsangeboten geleitet zu werden (4; siehe auch Ahles et al., 2016; Heublein et al., 2017; Berens, 2021; Konrad & Wildner, 2020). Bei der

# Student Engagement in Zeiten digitaler Lehre

Katharina Lohberger, Edith Braun

**Zusammenfassung:** Das Konzept „Student Engagement“ wurde als entscheidend für einen erfolgreichen Studienverlauf identifiziert. Das dürfte besonders für Studierende der ersten Generation oder Studierende mit Migrationshintergrund zutreffen, da sie über weniger Kenntnisse des deutschen Hochschulsystems verfügen und sich vorrangig an Kommiliton\*innen oder Lehrende wenden können. Die pandemiebedingte Umstellung zur Online-Lehre führte zu einer Abnahme der Partizipation aller Studierenden. Der Beitrag untersucht, wie sich die Partizipation in dieser Zeit auf den Studienerfolg auswirkt und ob Studierende mit Migrationshintergrund sowie Studierende der ersten Generation ein höheres Risiko haben, nicht zu partizipieren. Auf Basis einer Studierendenbefragung ( $N=6.982$ ) wurde ein Pfadmodell geschätzt. Die Ergebnisse zeigen: stärker involvierte Studierende kommen besser mit digitaler Lehre zurecht. Studierende mit Migrationshintergrund partizipieren in Zeiten der digitalen Lehre stärker, weisen jedoch weiterhin mehr Leistungsprobleme auf. Die Ergebnisse und Limitationen werden diskutiert.

**Schlüsselwörter:** Hochschule, Student Engagement, Partizipation, digitale Lehre, Migrationshintergrund, Studierende der ersten Generation

## Student Engagement in times of digital teaching

**Abstract:** Student engagement has proven to be a crucial factor for successful study outcomes, especially for first-generation students or students with migration background, as they have less knowledge of the German higher education system and can only rely on fellow students or teachers to answer questions. The pandemic-related switch to online teaching led to a decrease in engagement for all students. This article examines the effect of engagement on study success in times of digital teaching and whether students with a migration background and first-generation-students have a higher risk of not being engaged. Based on a student survey ( $N=6,982$ ), a path-model was estimated. The results show that more involved students cope better with digital teaching. Students with migration background seem to be more engaged in times of digital teaching, but still exhibit greater performance problems. The results and limitations are discussed.

**Keywords:** Higher education, student engagement, digital teaching, migration background, first-generation students

## 1 Theoretischer Hintergrund

### 1.1 Umstellung auf digitalisierte Fernlehre

Nahezu alle Lebensbereiche waren von der globalen Pandemie betroffen, so auch die Hochschullehre. Aus Schutzmaßnahmen, um die Verbreitung von Covid-19 einzudämmen, wur-

den an Hochschulen Präsenzveranstaltungen in kürzester Zeit zu Online-Veranstaltungen umgestaltet (Aristovnik et al., 2020). Diese Umstellung führte sowohl für Studierende als auch für Lehrende an Hochschulen zu neuen Studien- und Arbeitsbedingungen. Als Folge dieser Transformation zu digitalen Lern- und Lehrmethoden wurde von Studierenden erwartet, sich in der Distanzlehre, gestützt durch zahlreiche, teilweise neue, Onlineformate zurechtzufinden.

Die Transformation zu digitalen Lehrmethoden stellte eine große Herausforderung für die Studierenden dar (Lörz et al., 2020; Lörz et al., 2021; Treppesch, 2021). Studierende fühlten sich durch eine (neu eingeführte) Vielzahl an technischen Lösungen und durch überlastete Server in ihrem Hochschulstudium zusätzlich gefordert. Studierende nahmen ihre Arbeitsbelastung im Rahmen der digitalen Lehre deutlich größer wahr und schätzten auf der anderen Seite die Qualität der Online-Lehre im Vergleich zu Präsenzformaten als geringer ein (Kreidl & Dittler, 2021). Ebenfalls fiel Studierenden die aktive Teilnahme an Lehrveranstaltungen schwerer, was auch Dozierende beobachteten (Kreidl & Dittler, 2021). Zusätzlich fühlten sich Studierende durch soziale Aspekte, wie die Einschränkung sozialer Kontakte und die Angst vor Ansteckung, in Zeiten der globalen Pandemie belastet (Treppesch, 2021). Auch wenn der Einsatz von digitalen Lernformaten zu einer zunehmenden zeitlichen Flexibilität der Studierenden geführt hat, vermissten sie den persönlichen Austausch mit den Lehrenden und vor allem mit anderen Studierenden (Lörz et al., 2020).

Die Integration und Beteiligung aller sozialer Gruppen stellen eine wichtige Aufgabe der Hochschulen dar, um Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. Vor allem Studierende mit Migrationshintergrund oder jene der ersten Generation („First-Generation-Studierende“) können auf weniger Erfahrungen mit einem Hochschulstudium in ihren Familien oder Bekanntenkreisen zurückgreifen und somit weniger auf Wissen darüber, „wie eine (deutsche) Hochschule funktioniert“. Es ist anzunehmen, dass die neuen (digitalen) Studienbedingungen sie besonders stark getroffen haben, da ein sozialer Austausch mit Kommiliton\*innen und Lehrenden erschwert wurde. Befunde für die Entwicklung in der Studienabbruchsintention und verstärkte Effekte der sozialen Ungleichheit in Zeiten der digitalen Lehre liefern beispielsweise Lörz et al. (2021) oder Koopmann et al. (2023).

Das Konzept der studentischen Partizipation („Student Engagement“)<sup>1</sup> liefert eine theoriebasierte und im internationalen Raum erprobte Erklärung für die Relevanz der sozialen Integration von Studierenden. Das Konzept operationalisiert die Zeit und Energie, die Studierende in bildungsnahe Aktivitäten in ihrem Hochschulalltag investieren (Kuh, 2003). Während in den Vereinigten Staaten und China bereits zahlreiche Studien zur studentischen Partizipation und vor allem auch Partizipation in Zeiten der digitalen Lehre veröffentlicht wurden (Yang et al., 2023), bedarf es zu diesem Thema in der europäischen und deutschen Forschungslandschaft noch an mehr Aufmerksamkeit.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es zu untersuchen, inwiefern sich die theoretischen Annahmen der studentischen Partizipation auf eine Phase des vollständig digitalen Lernens übertragen lassen. Weitergehend wird der Frage nachgegangen, ob Studierende mit Migrationshintergrund und Studierende der ersten Generation signifikant weniger partizipieren als

---

1 Die Übersetzung „studentische Partizipation“ wurde gewählt, um zu verdeutlichen, dass „Student Engagement“ sowohl auf die aktiven Lernaktivitäten der Studierenden als auch die einbindende Rolle der Hochschule abzielt.

# Welche Orientierungen prägen den ersten Eindruck Lehrender von einem KI-gestützten Hochschul-Assistenz-System?

## Explorative Annäherung über eine sinngenetische Typik

*Stefanie Go, Kathrin Schelling*

**Zusammenfassung:** Um neue Bildungstechnologien, die auf künstlicher Intelligenz (KI) basieren, erfolgreich in den Lehr-/Lernprozessen der Hochschulbildung zu verankern, bedarf es der aktiven Mitwirkung der Lehrenden. Diese entscheiden sich allerdings nicht immer schon beim ersten Kontakt mit einer Anwendung klar für oder gegen diese: Zwischen Zustimmung und Ablehnung eröffnet sich ein Spektrum an Einstellungen und Überzeugungen, die es bei der Entwicklung und Implementierung KI-basierter Bildungstechnologien zu beachten gilt. Dieser Beitrag zeigt, wie auf Grundlage einer schriftlichen Expert\*innenbefragung zum Hochschul-Assistenz-System „HAnS“ mittels der Dokumentarischen Methode fünf Orientierungsrahmen identifiziert wurden, anhand derer sich beschreiben lässt, wie sich Lehrende vor dem Hintergrund ihres persönlichen Bildungsverständnisses zu einer bislang unbekannten KI-Anwendung für die Hochschulbildung positionieren.

**Schlüsselwörter:** KI in der Hochschulbildung, Dokumentarische Methode, Orientierungsrahmen, Technologieakzeptanz, technologiegestütztes Lernen mit Audio- und Videodateien

### What orientations shape teachers' first impressions of an AI-supported university assistance system? An explorative approach via typology

**Abstract:** The successful integration of new educational technologies based on artificial intelligence (AI) into the teaching and learning processes of higher education requires the active participation of teachers. These teachers, however, do not always decide whether they are going to use an application the first time they come into contact with it. Between approval and rejection lies an entire spectrum of attitudes and convictions that should be taken into account when developing and implementing applications meant to support higher education. This article shows how, based on a written expert survey on the intelligent assistance system “HAnS”, five orientation frameworks (“Orientierungsrahmen”) were identified via the Documentary Method. These frameworks can be used to describe how teachers position themselves against the background of their personal understanding of education with regard to a previously unknown AI-based application.

**Keywords:** AI in higher education, Documentary Method, orientation framework, technology acceptance, digital teaching and learning

## 1 Einleitung

Der erste Eindruck zählt – auch mit Blick auf die langfristige Integration von Bildungstechnologien, die auf künstlicher Intelligenz (KI) basieren, in die Lehr- und Lernprozesse der Hochschulbildung. Insbesondere der Erstkontakt prospektiver User\*innen mit neuen Anwendungen ist dabei ein Thema, das es bereits bei der Entwicklung ebendieser Anwendungen zu bedenken gilt, denn der Einsatz KI-gestützter Tools hat im bildungswissenschaftlichen Diskurs längst sowohl Befürworter\*innen als auch Kritiker\*innen gefunden. Während manche betonen, dass KI dazu beitragen könnte, den Zugang zu Bildung zu demokratisieren und Lernprozesse individueller zu gestalten, stehen andere dem Einsatz von KI im Bildungswesen skeptisch gegenüber (für Eindrücke aus dem Diskurs an deutschen Hochschulen vgl. z. B. Schmohl et al., 2023a).

Aber wie entscheidet sich, wer sich wo auf dieser Skala einordnet? Mit Blick auf Lehrende, die als Multiplikator\*innen sowohl die Hochschule als Institution als auch die Technologieakzeptanz der Studierenden auf der Mikroebene der von ihnen gehaltenen Lehrveranstaltungen beeinflussen können, ist anzunehmen, dass das individuelle Bildungsverständnis eine zentrale Rolle spielt. Stimmt eine Anwendung nicht mit den Ansprüchen an Bildungsprozesse überein, die eine Lehrkraft anregen will, steht zu vermuten, dass diese Anwendung nicht zum Einsatz kommen wird. Mit dem *Technology Acceptance Model* nach Davis (1989; vgl. auch Watanabe et al., 2023) gesprochen, fehlt in diesem Fall schlicht der antizipierte Nutzen, der als überzeugender Faktor wirken könnte. Erschwerend kommt außerdem hinzu, dass das Bildungsverständnis, auf dem Bildungstechnologien basieren, meist nicht explizit kommuniziert wird. Pinkwart und Beudt (2020) merken kritisch an, dass längst nicht alle auf dem Markt verfügbaren Bildungstechnologien an spezifische Lern- und Bildungstheorien anschließen – und dass sich obendrein die meisten Bildungstechnologien anhand ihrer Funktionen mehreren Theorieströmungen zuordnen ließen. Infolgedessen müssen sich Lehrende meist selbst einen Eindruck davon verschaffen, inwiefern neue Bildungstechnologien im konkreten Einzelfall mit ihrem individuellen Bildungsverständnis vereinbar sind. Fällt dieses erste Urteil negativ aus, stehen die Chancen für die langfristige Nutzung einer Anwendung entsprechend schlecht.

Für die Integration KI-basierter Bildungstechnologien in die Prozesse der Hochschulbildung ergibt sich daraus eine nicht zu unterschätzende Herausforderung: Regeln – und die braucht es, um Anwendungen langfristig in Prozessen zu verankern – erwachsen aus sozialen Praktiken, die ihrerseits nur durch Wiederholung entstehen können (vgl. Allert, 2018). Das bedeutet, dass neue Bildungstechnologien den Lehrenden an Hochschulen nicht nur angeboten, sondern von diesen auch angenommen und immer wieder genutzt werden müssen: „Es geht um das produktive Öffnen eines Möglichkeitsraums, in dem nicht in einer Als-Ob-Haltung auf kognitiver Ebene eine alternative Sichtweise getestet wird, sondern tatsächlich neue Praxis hervorgebracht und erprobt wird“ (Asmussen, 2020, 366). Ein solcher Prozess der allmählichen Entwicklung und Habitualisierung neuer Handlungspraktiken für die Hochschulbildung setzt allerdings auch voraus, dass Lehrende mit dem Einsatz KI-basierter Werkzeuge positive Potenziale verbinden. Das muss nicht zwangsläufig uneingeschränkte Begeisterung bedeuten – ganz im Gegenteil: Es ist durchaus denkbar, dass Lehrende gewisse Zweifel hegen, was Sinn und Mehrwert einer Anwendung anbelangt, und sich dennoch auf die eingehende Auseinandersetzung damit einlassen (Allert & Asmussen, 2017).

# Beliefs von Professor\*innen in der Lehrkräfte- und Mediziner\*innen-(aus)bildung zur (Nicht)Bedeutsamkeit eigener berufspraktischer Erfahrungen für die Lehr- und Forschungstätigkeit

*Ricarda Rübben*

**Zusammenfassung:** Während kein Zweifel daran besteht, dass professorale Hochschullehrende für ihre Tätigkeiten in Lehre und Forschung über wissenschaftliche Expertise verfügen sollten, ist die Antwort auf die Frage, inwiefern sie in professionsorientierten Studiengängen darüber hinaus zusätzlich auch eigene berufspraktische Erfahrungen vorweisen können sollten, deutlich weniger klar, teilweise auch Gegenstand heftiger Kontroversen. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, welche Relevanz Professor\*innen der eigenen (fehlenden) berufspraktischen Erfahrung für ihre Lehr- und Forschungstätigkeit zuschreiben. Dazu werden Ergebnisse aus zwei Interviewstudien mit Professor\*innen aus den Bereichen der Schulpädagogik und der medizinischen (Vor)Klinik anhand der zugeschriebenen Ausprägung und den inhaltlichen Dimensionen der Bedeutsamkeit für ihre Lehre und Forschung vergleichend dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass den (fehlenden) schulpraktischen bzw. klinischen Erfahrungen ein ähnliches – überwiegend hohes bis mittleres – Maß an Bedeutsamkeit insbesondere für die Lehr-, aber auch die Forschungstätigkeit zugeschrieben wird.

**Schlüsselwörter:** Berufspraktische Erfahrungen, Lehrkräftebildung, Mediziner\*innenausbildung, Hochschullehrende, Schulpädagogik

## Beliefs of professors in teacher and medical training on the (non-)importance of their own practical professional experience for teaching and research activities

**Abstract:** While there is no doubt that professorial university lecturers should have academic expertise for their teaching and research activities, the question of the extent to which they should also have their own practical professional experience in profession-oriented contexts is much less clear, and in some cases the subject of heated controversy. This article empirically addresses the question of what relevance professors attribute to their own (existing or non-existing) practical professional experience for their teaching and research activities. To this end, results from two interview studies with professors from the fields of school pedagogy and medical (pre)clinics are presented comparatively using inductively developed categories and finally discussed with regard to implications for the teacher education discourse. The results show that the (lack of) practical school or clinical experience is attributed a similar - predominantly high to medium - degree of importance, particularly for teaching, but also for research activities.

**Keywords:** Practical professional experience, teacher education, medical education, university teachers, school pedagogy

## 1 Einleitung

„Muss ein Militärhistoriker als Soldat selbst an den Thermopylen, bei Gettysburg oder auf Iwojima gekämpft haben, eine Kriminologin eine verurteilte Straftäterin oder ein klinischer Psychologe psychisch beeinträchtigt sein, um die verschiedenen Subjekte und Objekte, denen sich diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jeweils in ihrem Fachgebiet in Forschung und Lehre widmen, erklären und verstehen zu können? Und bedarf es praktischer Erfahrungen, um glaubwürdig gegenüber Studierenden an der Hochschule, den Angehörigen einer Profession, auf die sich ein Studiengang oder eine wissenschaftliche Disziplin in Teilen bezieht, oder gegenüber den Klienten der Berufsgruppen zu sein, in die Absolventinnen und Absolventen akademischer Studiengänge nach erfolgreichem Abschluss des Studiums potentiell einmünden?“ (Rothland, 2021, S. 93).

Mit diesen Fragen rekurriert der Schulpädagoge Rothland (2021) auf die disziplin- und hochschulpolitisch umstrittene Problematik, welche Relevanz – neben wissenschaftlicher Expertise – der eigenen berufspraktischen Erfahrung für die professionelle Wahrnehmung des Lehr- und Forschungsauftrags von Hochschullehrer\*innen als Vertreter\*innen spezifischer Disziplinen zukommt. Hintergrund ist das seit seiner Einführung umstrittene, in der Praxis immer wieder auch umgangene, Schulpraxiserfordernis als zusätzliches (!) Kriterium in den Einstellungsvoraussetzungen an Professor\*innen, nach dem:

„[a]uf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, [...] nur berufen werden [soll], wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist“ (§ 44, Abs. 3, Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14.11.1985, BGBl. I 1985, § 44, Abs. 3, S. 2093).<sup>1</sup>

Es stellt sich allerdings die Frage, ob die von Rothland (2021) zum Vergleich gewählten Beispiele treffend sind: Zum einen stehen Geschichtswissenschaften und Kriminologie nicht im Kontext professions- bzw. berufsbezogener Studiengänge; allein die Klinische Psychologie mit dem späteren Berufsfeld Psychotherapie ließe sich m. E. für einen Vergleich mit der Schulpädagogik heranziehen (zur Begründung s. Abschnitt 1). Zum anderen sind zwei Ebenen auseinanderzuhalten: Analog zum Schulpraxiserfordernis, das eine praktische Erfahrung in der Tätigkeit als Lehrer\*in (nicht als Schüler\*in) fordert, müsste man besser fragen, ob ein\*e an der Hochschule tätige\*r Klinische\*r Psycholog\*in über eine berufspraktische Ausbildung und Erfahrung (als Psychotherapeut\*in auf Professionsebene und nicht als psychisch Beeinträchtigte auf Klienten\*innenebene) verfügen sollte, um den angehenden Psychotherapeut\*innen „glaubwürdig“ gegenüberzutreten und die Komplexität Klinischer Psychologie hinreichend „verstehen“ und „erklären“ zu können.

An diese reformulierte Problemstellung anschließend, widmet sich der vorliegende Beitrag den Beliefs von Professor\*innen aus dem Bereich der Schulpädagogik (als einer Anteilsdisziplin der Bildungswissenschaften und als einem Bestandteil der Lehrer\*innenbildung, neben den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken) zur (Nicht)Bedeutsamkeit fehlender oder vorhandener schulpraktischer Erfahrungen für deren Lehr- und Forschungstätigkeit. Damit soll die normativ aufgeladene Diskussion um das Schulpraxiserfordernis „[a]ls einflussreiche Norm für die hochschulische Personalpolitik“ (Scheidig, 2020, S. 355), wie sie sich z.B. in den Stellungnahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE]

1 In insgesamt 11 der 16 deutschen Bundesländer findet sich das Schulpraxiserfordernis derzeit in den entsprechenden Landeshochschulgesetzen. In Nordrhein-Westfalen ist es 2014 und in Bayern 2022 gestrichen worden; in Niedersachsen, im Saarland und in Schleswig-Holstein ist es durch den Zusatz „oder eine den Aufgaben entsprechende Erfahrung in der empirischen Forschung“ ergänzt (und damit weitgehend außer Kraft gesetzt) worden.