

Praktikum

Ulrike Weyland und Ewald Terhart

Definition

In allen Studiengängen sind neben theoretisch-wissensbezogenen Studien bzw. Lehr-Lernformen (Vorlesungen, Seminare, Übungen) praktische Erfahrungsmöglichkeiten vorgesehen – häufig mit Blick auf das spätere Berufsfeld und zwar in Form von Praktika (engl. *internships*; zu Praktika in akademischen Studien allgemein: Schulze-Krüdener und Homfeldt 2001, Weil und Tremp 2010, Schubarth et al. 2012, 2016). Grundsätzlich verbindet sich mit Praktika ein weites begriffliches Feld, wobei im Folgenden nur auf Praktika *während* des Studiums eingegangen wird, nicht jedoch auf Praktika, die *vor* Aufnahme oder *nach* Abschluss des Hochschulstudiums absolviert werden; im letzteren Fall sind damit berufsvorbereitend ausgerichtete Ausbildungsphasen oder -stufen wie etwa das Referendariat als »Zweite Phase« in der Juristen- bzw. Lehrerinnenbildung* gemeint.

Mit dem Begriff *Praktikum* wird, etymologisch betrachtet, zunächst eine Art praktische Tätigkeit im Sinne eines Tuns bzw. Etwas-Vollbringen-Wollens verstanden (aus griech. *πρακτική* – praktiké zu griech. *πράσσειν* – prássein »tun, vollbringen«, Kluge 2011). Dadurch verbindet sich mit dem Praktischen immer auch die Kategorie Erfahrung, sodass Praktika – bei einer dichotomen Setzung – zunächst als komplementäre Ergänzung zu theoretischen Studien zu betrachten sind. An das Begriffspaar *Praktikum und Erfahrung* knüpft sich die Konnotation des *Ausprobierens und Einlassens auf das Praxisfeld*, was in einseitiger und zugleich fehlerverständener Hinsicht den curricularen und didaktischen Wert von Praktika auf praktische Tätigkeiten reduziert. Eine derartige begriffliche Engführung kennzeichnet Praktika als bloßes Tätigkeits- oder Experimentierfeld, in dem Studierende sich einfach ausprobieren oder lediglich solchen Aufgaben nachgehen, die durch das Praxisfeld gesetzt werden. Wenn Praktika aber ein curriculärer Teil eines Hochschulstudiums sind und mit ihnen im Rahmen der Studiengangsgestaltung ein wissenschaftsbezogener Anspruch verfolgt wird, sollten sie immer auch mit konkreten Reflexions- und Lernanlässen verbunden sein. So wird etwa in der Lehrerinnenbildung* der Begriff *Schulpraktische Studien* anstelle *Schulpraktika* insbesondere dann verwendet, wenn damit explizit deren wissenschaftliche

Rahmung und curriculare Einbindung als Studienelement unterstrichen werden soll (Weyland 2010). Praktika erweisen sich dann nicht einfach als additive praxisbezogene Anreicherung des Studiums; sie sind vielmehr mit konkreten Professionalisierungsansprüchen verzahnt.

Praktika im Studium umfassen einen längeren Zeitrahmen von mehreren Wochen bis hin zu mehreren Monaten und können auch als »Makroformen des Praxisbezuges« (Hedtke 2000: 5) gekennzeichnet werden. Sie grenzen sich von praxisbezogenen »Mikroformen« (ebd.) im Studium ab, also von situativ und zeitlich begrenzten praktischen Erfahrungen oder Praxiselementen innerhalb der Studienstrukturen (etwa Projekt-Seminaren mit Praxiskontakten, Simulationen von Praxissituationen usw.). Als Makroformen lösen Praktika die kontinuierliche Forderung nach Praxisbezug und Praxisorientierung als ein vielerorts erklärtes Güte Merkmal für ein qualitativvolles Studium ein. Vielfach hat es den Anschein, dass alles, was im Studium einen Praxisbezug verspricht, per se zur Aufwertung des Studiums beiträgt. Praxisbezug erweist sich dann jedoch als eine Floskel, mit der sehr Unterschiedliches gemeint sein kann und zugleich starke Wirkungshoffnungen verknüpft werden (Oelkers 2002).

Problemhintergrund

Studiengänge an Hochschulen zielen darauf ab, Studierenden einen wissenschaftlichen, nach Disziplinen gegliederten oder interdisziplinären Wissens- und Reflexionshorizont zu vermitteln, der sie dazu befähigen soll, in ihrer späteren Berufsarbeit auf Basis wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Haltung kompetent, verantwortlich und offen für Neues zu agieren. Nur ein geringer Teil der Studierenden verbleibt im Wissenschaftssystem. Der allergrößte Teil der Studierenden arbeitet nach dem Studienabschluss in Berufsfeldern außerhalb der Universität; für sie wird Wissenschaft eine Basis ihrer Berufsarbeit.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach dem Verhältnis von im Studium erworbenen Wissensinhalten und Reflexionsformen zur später im Beruf relevanten praktischen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit zentral: Wie wird durch das Studium eine wissenschaftsbasierte Professionalität vorbereitet, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie diese Fundierung zugleich als Auftrag für weitergehendes wissenschaftsbasiertes, auch forschendes Lernen im Beruf versteht und realisiert? Diese Frage umreißt ein zentrales Thema sowohl in theoretisch ausgerichteten Selbstverständnis-Diskursen zum Verhältnis von Disziplin und Profession (Stichweh 1994) als auch – ganz praktisch – im Rahmen des Aufbaus und der konkreten Organisation akademischer Studiengänge (Hessler et al. 2013). Auf diese Weise wird es schließlich zu einem hochschuldidaktischen Problem: Wie können im wissenschaftlichen Studium (berufs)praktische Lernerfahrungen

sinnvoll integriert und produktiv gestaltet werden? Damit ist das Praktikum im Spiel.

Praktika haben im Studium seit Langem ihren konstitutiven Platz. Ihre systematische Einbettung markiert eine bildungs- und hochschulpolitische Bewegung, die im Zusammenhang mit der Bologna-Debatte und der Einführung vergleichbarer europäischer Hochschulabschlüsse steht: Mit der Einführung des Bachelorstudiums, das auf einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss abzielt, avancierten gleichzeitig die Begriffe Berufsfeldbezug und Praxisnähe zu Leitformeln der Studienganggestaltung. Damit wurde gleichzeitig die Debatte um Praktika und deren Stellenwert in den hochschulpolitischen Fokus, aber eben auch in den Aufmerksamkeitshorizont der Arbeitgeberseite gerückt. Praktika werden in der Diskussion um die Gewährleistung von Berufsbefähigung und Employability als besondere Möglichkeit und zugleich Notwendigkeit für die Förderung überfachlicher Kompetenzen herausgestellt (Schubarth et al. 2016, Soellner et al. 2008).

In den meisten Studiengängen sind mehrere Praktika vorgesehen, deren Funktion und zeitliche Verortung unterschiedlich gestaltet sein kann: Frühe, eher allgemeine und einführende Praktika, dann vertiefende Praktika nach den ersten Studienabschnitten, gegebenenfalls auch Praktika im Ausland (etwa im Fremdsprachenstudium), schließlich forschungsorientierte, spezialisierte Praktika in der Master-Phase. Die Lehrerinnenbildung*, die ja nicht an *ein* Fach oder einzelne Fächer angebunden ist, spielt eine Sonderrolle: So müssen in Deutschland die Studierenden aller Lehramtsstudiengänge mehrere Praktika absolvieren, darunter Orientierungs- oder Eignungspraktika, allgemeine Schulpraktika, Fachpraktika, Berufsfeldpraktika (Arnold et al. 2014, Košinár et al. 2019, Ulrich und Gröschner 2020, Weyland 2019).

Praktika werden je nach Studiengang mit verschiedenen, teilweise überlappenden und auch konkurrierenden Zielsetzungen verknüpft: Sie können eine Probe auf die Stabilität des Berufswunsches sein, sie ermöglichen es, erworbene wissenschaftliche Erkenntnisse oder Methoden anzuwenden oder sich selbst als Person im zukünftigen Berufsfeld zu erproben, ganz im Sinne eines Explorationsraumes. In manchen Fällen dienen sie als Türöffner für eine spätere berufliche Anstellung, können aber auch Anlass für Studienberatungsgespräche oder für das Thema der Abschlussarbeit im Studium sein. Praktika sollen jedoch nicht einfach nur zusätzliche Lernmöglichkeiten für Studierende auf einer persönlichen Ebene eröffnen. Früher wie heute werden Praktika als Möglichkeitsraum betrachtet, die inneruniversitäre Welt des Studierens, des Wissenserwerbs, des Reflektierens und Forschens mit der außeruniversitären Welt (Gesellschaft und Kultur, Berufssystem, Industrie, Handel und Verwaltung etc.) in Verbindung zu bringen. Um dies zu kennzeichnen, wird häufig die Metapher des »Wissenstransfers« herangezogen.

Die Idee des *Transfers* kann dabei grundsätzlich von unterschiedlichen Motiven getragen sein. Es ist möglich, den Transfer mit nach außen gerichteten, gesellschaftskritischen und innovativen Aufgaben der Universitäten zu verknüpfen (der Third Mission neben Forschung und Lehre): Innovative und kritische Wissenschaft, ihre Erkenntnisse und ihre Methodik sollen – auch im Rahmen von Praktika – nach außen, in die Gesellschaft, in die Institutionen, in die Berufe etc. getragen werden. Damit wird die Idee von Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung umgesetzt.

Im Zuge der Bologna-Reform und der Umstellung der Studiengänge auf das Bachelor-Master-System stand jedoch eine andere Nuancierung von Transfer im Vordergrund: Es ging um eine stärkere Abstimmung universitärer und studentischer Lern- und Qualifikationsprozesse mit den Anforderungen der Berufswelt und der Arbeitsplätze (Employability; Schubarth et al. 2012). In diesem eher funktionalen Denken wird Transfer als ein passgenaues Vorbereiten der Absolventen* auf die Anforderungen des jeweils angezielten Berufsbereichs und des sich rasch wandelnden Arbeitsmarktes betrachtet. Dieser Ansatz ist jedoch auch kritisch zu beurteilen, insbesondere in solchen Fällen, in denen Studierende nur noch angehalten werden, den Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt nachzukommen und dabei die eigene und eigenständige Kompetenzentwicklung in den Hintergrund tritt. Solange Praktika mit einem curricularen Auftrag einhergehen, der explizit die Verbindungslinie zum Studium betont, sollten Studierende im Rahmen der Praktika auch studieren und somit fachlich und überfachlich lernen können.

Praktika sind jedoch von Ambivalenz gekennzeichnet: In der Verbindung zweier Lernorte, nämlich Hochschule und Praktikumsort, sind Studierende mit konfligierenden Anspruchshaltungen und Erwartungen unterschiedlicher, in die Praktika involvierter Akteurinnen* konfrontiert (Weyland 2010, 2019). Sofern keine zielbezogene Verständigung zwischen diesen Mitwirkenden hergestellt wurde, kann es zu Rollenkonflikten und sogar zu nicht-intendierten, konterkarierenden Lerneffekten aufseiten der Studierenden kommen. Insofern stellt sich die Frage nach der Rolle der Studierenden im Praktikum: Negative Begleiterscheinungen können gerade dann auftreten, wenn Studierende in ihrer Rolle als Praktikanten* nicht als Lernende, sondern als günstige Arbeitskraft gesehen werden.

Angesichts möglicher Zielkonflikte und unterschiedlicher Ansprüche an Praktika gestaltet sich die Verständigung über Ziele von Praktika und deren Beitrag für die Kompetenzentwicklung von Studierenden als herausfordernd. Damit stellt sich auch die Frage nach der Verantwortlichkeit von Praktika in den jeweiligen Studiengängen. Sofern es sich um mono-disziplinäre Studiengänge handelt, sind die theoretisch-disziplinären und praktisch-studienorganisatorischen Verhältnisse noch überschaubar: Eine Disziplin, ein Fach ist für die Praktika verantwortlich. Schwieriger und komplexer wird es in Studiengängen, die

sich aus verschiedenen Disziplinen zusammensetzen (Hauptfach, Nebenfächer) bzw. grundsätzlich inter- oder transdisziplinär angelegt sind: Wer organisiert, wer betreut, wer wertet diese Praktika aus? Wie lässt sich die Organisation transdisziplinärer Praktika innerhalb des nach Disziplinen gegliederten Institutionengefüges von Universitäten und Hochschulen absichern? Welche inter- und transdisziplinären Modelle existieren für diese Fälle, etwa in Studiengängen wie Umweltwissenschaften, Gesundheitswissenschaften, Bildungswissenschaften, Nachhaltigkeitswissenschaften oder Gender-Studien? Insbesondere in der Lehrerinnenbildung* kommen zahlreiche Disziplinen und Lernmöglichkeiten zusammen. Daraus ergeben sich schwierige organisatorische und hochschuldidaktische Fragen: Wer ist für die Betreuung der Praktika zuständig und kompetent? Wie wird dies über die beteiligten Disziplinen und Institutionen hinweg organisiert? Wie können Praktika zum Lernfeld für die Vermittlung von Wissen, Problemwahrnehmung und Handlungsentscheidung in unterrichtlichen Situationen werden?

Neben den organisatorischen Herausforderungen ergeben sich auch theoretisch-epistemische: Wie können Studierende die Aufgabe der Zusammenfügung von unterschiedlich disziplinär verortetem oder gar die Erzeugung von transdisziplinärem Wissen zustande bringen, wenn dies den Vertretern* der Disziplinen selbst große Schwierigkeiten bereitet (Rieckmann 2015, Pohl et al. 2018, Bain et al. 2019)? Hochschulen als Organisationen suchen eine organisatorische Lösung für dieses in erkenntnistheoretischer wie hochschuldidaktischer Sicht äußerst schwierige Problem: Es werden spezielle, von Einzeldisziplinen und Fakultäten unabhängige, eben inter- oder transdisziplinäre, in der Regel zentrale Einrichtungen geschaffen, die einerseits Überzeugungsarbeit in Richtung auf die beteiligten Disziplinen und Institutionen zu leisten haben und andererseits – ganz konkret – die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung dieser Praktika sicherstellen müssen und auch die Kommunikation mit den außeruniversitären Praktikumsfeldern bzw. Lernorten organisieren.

Debatte und Kritik

Begleitend zu den Theorien, Programmatiken und Konzepten zu Praktika im Studium hat sich eine schmale, aber zunehmend wachsende empirische Forschung entwickelt. Übergreifend betrachtet richtet sich die Forschung auf Fragen wie die Realisierung der mit Praktika verbundenen Zielstellungen, die Beurteilung durch die eingebundenen und adressierten Akteurinnen* sowie Lerneffekte mit Blick auf das weitere Studium und das spätere Berufsfeld.

(1) In Hinblick auf die Erwartungen an Praktika werden aufseiten der Studierenden in aller Regel sehr hohe Anforderungen gestellt. Praktikanten* erhoffen

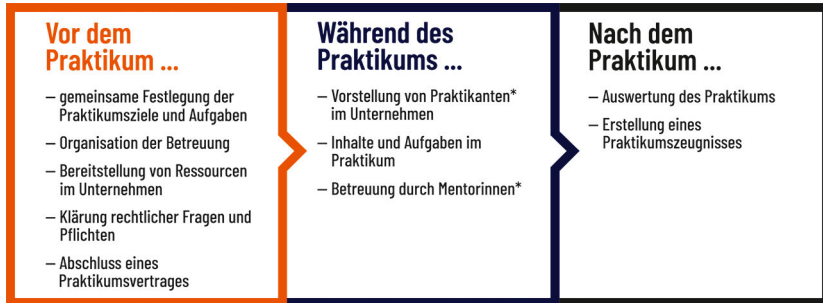
sich nach »abgehoben« empfundenen Studienhalten »praktische«, konkrete Erfahrungen und verbinden diese mit persönlichen Zielen. So gaben ca. zwei Drittel der befragten Studierenden verschiedener Fächer in einer Studie des BMBF (2012) an, dass sie einen Nutzen der Praktika für die Entwicklung praktischer Fähigkeiten und beruflicher Kenntnisse erwarten. Die Vielzahl der Anforderungen und die damit korrespondierenden Wirkungshoffnungen drücken sich in der Redewendung vom »Mythos Praktikum« (Hascher 2011: 9) aus. Die Vertreter* der Berufsfelder (Arbeitgeberinnen* in Privatwirtschaft, Verwaltung etc.) sehen sich teilweise durch Praktika belastet, artikulieren Wünsche nach einer festeren Organisation, nach klaren Vorgaben und generell längeren Praktika. Die Lehrenden der Universitäten und Hochschulen schätzen Praktika unterschiedlich relevant ein; generell halten Fachhochschuldozenten* Praktika für bedeutsamer als Universitätsdozentinnen*. Aber auch innerhalb der beiden Gruppen sind starke Differenzen hinsichtlich der Beurteilung anzutreffen (Schubarth et al. 2016).

Die Zufriedenheit der Studierenden mit ihren Praktika fällt insgesamt hoch aus; nur 10-13 Prozent waren laut einer Befragung Mitte der 2000er Jahre eher unzufrieden oder gar nicht zufrieden (Krawietz et al. 2006). Studierende, die ein Staatsexamen anstreben, bewerten die Praktika-Angebote ihrer Universität mit den höchsten Zufriedenheitswerten, wohingegen Studierende, die in den (mittlerweile ausgelaufenen) früheren, berufsfeldunspezifischen Magister-Studiengängen studiert haben, die Praktikums-Angebote mit geringen Zufriedenheitswerten beurteilen. Insbesondere Medizin-Studierende beurteilen die Betreuung ihrer Praktika durch Lehrende als sehr gut (BMBF 2012, Piedmont und Robra 2015).

Inwieweit sich Praktika während des Studiums als hilfreich beim Übergang vom Studium in die Berufswelt erweisen, ist nicht eindeutig beantwortbar. Eine kurze, rasch erfolgreiche Berufsfindung wird durch viele Faktoren bedingt, und nicht alle Absolventen* streben einen direkten Berufsstart nach dem Studium an. Forschungsbefunde verdeutlichen jedoch, dass Praktika während des Studiums – insbesondere längere Praktika während der abschließenden Phasen des Studiums – in Verbindung mit guten Abschlussnoten und einem schnellen Studienverlauf einen positiven Beitrag für einen raschen Berufseinstieg leisten. Insofern wirken sich bestimmte allgemeine, grundlegende Persönlichkeitsdispositionen auch beim Übergang vom Studium in die Berufswelt aus (Sarletti 2009, vgl. Seeling 2012). Auch auf das spätere Gehalt können Praktika einen positiven Einfluss ausüben (Margaryan et al. 2019).

Auf Basis der Auswertung relevanter Forschungsliteratur und bisheriger Dokumente und Vorschläge zu Qualitätskriterien für Praktika im Studium kommen Schubarth et al. (2016: 73) zu zehn Standards für gute Praktika.

Abbildung 1: »Kriterien für gute Praktika« (Abb. nach Schubarth et al. 2016: 73)



Vor dem Hintergrund der Qualitätskriterien soll abschließend auf die Befundlage zu den Langzeitpraktika bzw. halbjährigen Praxissemestern der Lehrerbildung* (Schüssler et al. 2014, Weyland 2019) eingegangen werden. Diese sind mittlerweile gut erforscht, auch wenn nach wie vor Längsschnittstudien und (objektiv ausgerichtete) Wirkungsstudien unterrepräsentiert sind. In einem systematischen Forschungsbericht von Ulrich et al. (2020) werden zentrale Ergebnisse aus 47 Studien zu Praxissemestern in der Lehrerbildung* seit 2010 zusammengetragen. Wie in anderen Studiengängen, so ist auch bei den Praktika in der Lehrerinnenbildung* die Frage der curricularen Einbindung – konkret: der Qualität der Vorbereitung, Begleitung und Auswertung durch Lehrende und die Kooperation mit den betreuenden Lehrern* (Mentorinnen*) an den Schulen sowie die Unterstützung durch andere Praktikanten* (Peers) – von großer Bedeutung. Näher betrachtet haben sich vor allem die Qualifikationen der Mentorinnen* als relevant für die Qualität von Praktika und den Lernerfolg erwiesen (Reintjes et al. 2018). Sind die curricularen, organisatorischen und personellen Bedingungen gesichert, so bieten Praktika produktive Lernmöglichkeiten sowohl für die Ausdifferenzierung wissenschaftlichen Wissens und entsprechende Reflexionsfähigkeit als auch für die Anbahnung beruflicher Kompetenzen bei der Wahrnehmung, Beurteilung und praktischen Bewältigung beruflicher Handlungssituationen. Zu längerfristigen Wirkungen von Praktikumserfahrungen mangelt es an aussagekräftiger Forschung.

Formen didaktischer Anwendung

Der gesellschaftliche, letztlich globale Wandel des Wissens- und Wissenschafts-systems im Verhältnis zu den (akademischen) Berufen lässt sich an der sich wandelnden Bedeutung und den sich verändernden Formen von Praktika – oder weiter gefasst: von praktisch-gesellschaftlichen Erfahrungen im Studium – erkennen. In gleicher Weise, wie sich die Rolle der Hochschulen wandelt, verändern

sich auch die Praktika. Dabei ist eine starke Heterogenität der Entwicklungsstände und Entwicklungsverläufe zu beobachten: Neben weiter bestehenden, eher traditionell monodisziplinär oder Disziplinen addierenden Studiengängen (mit Haupt- und Nebenfach oder Major- und Minor-Kombinationen) und deren Praktika existieren zunehmend inter- und transdisziplinäre Formen, in denen ein stärkerer, nicht nach klassischen Disziplinen ›sortierter‹ Zugang zu Problemfeldern der Gesellschaft und der Berufswelt eröffnet wird (etwa Ernährungs-, Umwelt-, Kultur- oder Nachhaltigkeits- und Hebammenwissenschaften).

Ebenso bestehen auf der einen Seite weiterhin klassische Formen der biographischen Strukturierung akademischer Bildungs- und Berufsbiografien (Schule/ Gymnasium – Studium – Berufseinstieg – Berufsleben – Ruhestand), die weiterhin vor allem auf Akademiker* in staatlichen Laufbahnen (Staats-Professionen) zutreffen. Auf der anderen Seite setzen sich, bedingt durch Modernisierung und Globalisierung, zunehmend modernere, flexiblere Formen um, in denen sich Bildung und Berufsarbeit, Studium, Familienphasen, Berufstätigkeit, Weiterbildung, Berufswechsel, Auf- und Ausstiege und erneute Bildungsphasen abwechseln. Arbeiten und Lernen werden ununterscheidbar.

Schließlich treten die vielfältigen Formen und sich steigernden Niveaus von Medialisierung und Digitalisierung hinzu: von der klassischen Fernuniversität (distance learning) zu multimedialen und digitalen Formen, die in ihren entwickeltsten Formen letztlich zu einer Ununterscheidbarkeit von Lernen, Forschen und Arbeiten hinauslaufen. Ob die damit tendenziell verbundene Ort-, Zeit- und Sozialkontextlosigkeit eines unter Umständen stark individualisierten Lernens als Gewinn oder Verlust angesehen werden muss, ist umstritten.

Diese komplexen Entwicklungen lassen die Zeit des klassischen, oftmals immer noch isoliert im Studienverlauf stehenden, von den Studierenden als ›etwas Besonderes‹ positiv erlebten klassischen Praktikums auslaufen. Mittlerweile ist in Studien-, Bildungs- und Ausbildungsprozessen zunehmend ein ständiger Wechsel zwischen unterschiedlichen Lernformen, Lernorten und Lernrhythmen zu beobachten. Dabei werden die modernen Medien- und Wissensberufe und deren Dynamik zum Anreger und Beschleuniger für die eher noch traditional bestimmten akademischen und nicht-akademischen Berufs- und Bildungsbiografien. Dies dürfte in der hochschuldidaktischen Ausgestaltung und den Zugängen auch die Praktika selbst betreffen.

Neben diesen Entwicklungen werden weitere Akzentsetzungen in der Ausgestaltung der Praktika sichtbar, zum Beispiel durch die Orientierung an hochschuldidaktischen Prinzipien wie dem Forschenden Lernen. Gerade in den letzten Jahren finden sich hierzu Realisierungsansätze in den Fachdisziplinen und Studiengängen (Mieg und Lehmann 2017). Dabei richtet sich die gewünschte Verbindung auf Forschen und Lernen, was aber gleichzeitig eine intentionale Klärung dieser Begriffe im jeweiligen Praktikum erfordert (Weyland 2019). Gerade

in Praktika wird eine besondere Möglichkeit für Forschendes Lernen gesehen, da durch das jeweilige Praxisfeld die Chance gegeben ist, auf der Basis eigener Fragestellungen durch theoretisch und methodisch geleitetes Vorgehen und in der Relationierung von Wissenschaft und beruflicher Praxis zu einer sinnstiftenden Aufarbeitung eigener Erfahrungen zu gelangen (ebd.). Zugleich wird eine möglichst frühzeitige Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Haltung als Basis der späteren professionellen Tätigkeit intendiert. Praktika erhalten durch eine solche intentionale Akzentsetzung und aufgrund des methodisierten sowie selbst-reflexiven Zugangs, gerade im Zusammenhang mit studentischen Forschungsarbeiten, weitere Impulse für Lerntransfer. Die Hoffnungen sollten sich allerdings nicht nur auf das Lernpotenzial von Praktika richten, da dies zu einem einseitigen Praxisbezug und -verständnis verleiten würde. Vielmehr sollte grundsätzlich überlegt werden, wie auch in anderen Lehrveranstaltungen praxisbezogene Mikroformen wie Videoanalysen, Simulationen usw. aktiviert (Hedtke 2000) werden können, um sie als hochschuldidaktische Verbindungslinien zu Praktika zu stärken.

Literatur

Zur Einführung empfohlene Literatur

Rebenstorf, Hilke und Margret Bühlow-Schramm. 2013. Was fördert den Studien-erfolg? *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*, Hg. Gudrun Hessler, Mechthild Oechsle und Ingrid Scharlau, 97-114. Bielefeld: transcript.

Schulze-Krüdener, Jörgen und Hans Günther Homfeldt, Hg. 2001. *Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf*. Neuwied: Luchterhand.

Schubarth, Wilfried, Karsten Speck, Juliane Ulbricht und Lena Cording. 2016. *Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Praktika_Fachgutachten.pdf

Zitierte und weiterführende Literatur

Arnold, Karl-Heinz, Alexander Gröschner und Tina Hascher, Hg. 2014. *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.

- Bain, Bernice, Keely Griffith und Jennifer Varney. 2019. Transdisciplinarity Practice in Higher Education. *Handbook of Research on Transdisciplinary Knowledge Generation*, Hg. Victor X Wang, 115-131. Hershey: IGI Global.
- BMBF. 2012. *Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor*. https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/22246/Multrus_222461.pdf
- Hascher, Tina. 2011. Vom »Mythos Praktikum« und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung* 11: 8-16.
- Hedtke, Reinhold. 2000. Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html
- Hessler, Gudrun, Mechthild Oechsle und Ingrid Scharlau, Hg. 2013. *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*. Bielefeld: transcript.
- Košinár, Julia, Alexander Gröschner und Ulrike Weyland, Hg. 2019. *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster: Waxmann.
- Kluge, Friedrich. 2011. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 25. Auflage, bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Krawietz, Marian, Peter Müßig-Tapp und Janka Willige. 2006. *Praktika im Studium. HISBUS Blitzbefragung – Kurzbericht Nr. 13*. www.hisbus.de/results/pdf/2006_HIS_Praktika_im_Studium.pdf
- Margaryan, Shushanik et al. 2019. *Do internships pay off? The Effects of Student Internships on Earnings. Discussion Paper Series*. Bonn: IZA Institute of Labor Economics.
- Mieg, Harald A. und Judith Lehmann, Hg. 2017. *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Oelkers, Jürgen. 2002. *Studium als Praktikum? Illusion und Aussichten der Lehrerbildung*. <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/oelkers.pdf>
- Piedmont, Silke und Bernt-Peter Robra. 2015. Praxis und Wissenschaft im Studium – Erwartungen und erlebte Kompetenzförderung von Studierenden der Humanmedizin im Vergleich mit Studierenden anderer Fächer. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung* 32: 16-30.
- Pohl, Christian, Pius Krütli und Michael Stauffacher. 2018. Teaching Transdisciplinarity Appropriately for Students' Education level. *GAIA* 27(2): 250-252.
- Rebenstorf, Hilke und Margret Bühlow-Schramm. 2013. Was fördert den Studienerfolg? *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*,

- Hg. Gudrun Hessler, Mechthild Oechsle und Ingrid Scharlau, 97-114. Bielefeld: transcript.
- Reintjes, Christian, Gabriele Bellenberg und Gritt im Brahm, Hg. 2018. *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Rieckmann, Marco. 2015. Transdisziplinäre Forschung und Lehre als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Hochschule. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 38: 4-10.
- Sarletti, Andreas. 2009. *Die Bedeutung von Praktika und studentischer Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg*. München: IHF.
- Schubarth, Wilfried, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Moud Krohn, Hg. 2012. *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, Wilfried, Karsten Speck und Juliane Ulbricht unter Mitarbeit von Lena Cording. 2016. *Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Praktika_Fachgutachten.pdf
- Schüssler, Renate, Volker Schwier, Gabriele Klewin, Saskia Schicht, Anke Schöning und Ulrike Weyland, Hg. 2014. *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Schulze-Krüdener, Jörgen und Hans Günther Homfeldt, Hg. 2001. *Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf*. Neuwied: Luchterhand.
- Seling, Irene. 2012. Die Perspektive der Arbeitgeber. *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*, Hg. Wilfried Schubarth et al., 233-237. Wiesbaden: Springer VS.
- Soellner, Renate, Nicole Scheibner, Julia Hapkemeyer und Corinna Fink. 2008. Erwartungen an das Praktikum im Studium – Anregungen zur Entwicklung von Curricula. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 3: 34-46.
- Stichweh, Rudolph. 1994. Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, Rudolph Stichweh, 278-336. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Straub, Robin und Ulli Vilismaier. 2020. Pathways to educational change revisited – controversies and advances in the German teacher education system. *Teaching and Teacher Education* 96: 1-13.
- Ulrich, Immanuel und Alexander Gröschner, Hg. 2020. *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ulrich, Immanuel, Franz Klingebiel, Antonia Bartels, René Staab, Sonja Scherer und Alexander Gröschner. 2020. *Praxissemester im Lehramtsstudium und*

ihre Wirkung auf Studierende? Ein systematischer Review. *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, Hg. Immanuel Ulrich und Alexander Gröschner, 1-66. Wiesbaden: Springer VS.

Weil, Markus und Peter Tremp. 2010. Praktikum im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. *Neues Handbuch Hochschulehre*, Hg. Brigitte Behrendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt, 1-16. Berlin: Raabe.

Weyland, Ulrike. 2010. *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.

Weyland, Ulrike. 2019. Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Hg. Maria Degeling et al., 25-64. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.