



# Welche Lernräume nutzen BHS-Schüler/innen im Betriebspraktikum? – Erste Ergebnisse aus dem Sparkling Science Projekt PEARL



Univ. Prof. in Dr. in Annette Ostendorf  
Leiterin des Instituts für Organisation und Lernen,  
Universität Innsbruck  
annette.ostendorf@uibk.ac.at

## Abstract

Betriebspraktika der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich haben erfahrungsergänzenden Charakter und sind curricular fest verankert. Sie müssen somit auch geeignet sein, den Bildungsauftrag des jeweiligen Schultyps zu unterstützen. Insofern ist es sehr bedeutsam, genaueres Wissen über die Lernräume zu erhalten, die sich den Schülerinnen/Schülern dort bieten. Dieses Wissen kann dazu genutzt werden, die Begleitung und organisatorische Unterstützung der Lernenden zu fördern. Im Projekt PEARL entsteht durch die aktive Einbindung von Schülerinnen/Schülern als Co-Forschende die Möglichkeit, „Innenansichten“ der Praktika zu erheben. Dies erfordert eine innovative und spezifische qualitativ-empirische Vorgehensweise, die im Beitrag kurz skizziert wird. Der Schwerpunkt liegt aber auf der Beschreibung der Lernräume, die sich in den Daten zu insgesamt 59 Betriebspraktika zeigen. Erläutert werden personale, soziale und fachliche Lernräume in gastronomischen, kaufmännischen und technischen Betriebspraktika. Der Beitrag schließt mit einigen möglichen Hinweisen für die schulische Begleitung von Betriebspraktika.

## 1. Lernräume im Betriebspraktikum

Das im Sparkling Science Programm des BMWFV geförderte Projekt PEARL (Praktikantinnen/Praktikanten erforschen ihr Arbeiten und Lernen) untersucht Lernräume im Betriebspraktikum. Der Begriff „Lernraum“ deutet darauf hin, dass Lernen als sozial-konstruktiver Prozess modelliert ist. Lernen wird als Prozess gedeutet, der sich in Auseinandersetzung mit und mediiert durch eine sozio-kulturelle Umwelt vollzieht. Diese Vorstellung

basiert auf der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Tätigkeitstheorie, die gerade die sozialen Wurzeln individueller Entwicklung betont und Lernen als einen durch kulturelle Werkzeuge mediierten Prozess versteht (vgl. VYGOTSKY 1978, S. 40). Ausgebaut wurden diese Vorstellungen auch im Ansatz von LAVE/WENGER (1991, S. 29), in dem Lernen als „situated activity“ betrachtet wird, deren Charakteristikum eine sog. „legitimate peripheral participation“ ist, also eine Teilhabe an einer sozialen Praxis, wie sie auch betriebliche Arbeitsumgebungen darstellen. Gleichzeitig wird der relationale Charakter des Lernens betont. „This view also claims that learning, thinking, and knowing are relations among people in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world.“ (LAVE/WENGER 1991, S. 51) Betriebspraktika können in diesem Sinne insgesamt als Lernräume gedeutet werden, die durch eine legitime, periphere Teilhabe an einer Praxisgemeinschaft charakterisiert sind (vgl. OSTENDORF 2007).

Dabei muss betont werden, dass auch das Eintauchen von Praktikantinnen/Praktikanten in solche Praxisgemeinschaften, obwohl eher peripher, diese selbst ein kleines Stück weit simultan (mit-)verändert. Der Lernraum Betriebspraktikum könnte somit auch als Lernumgebung oder Lernort beschrieben werden, der von den Lernenden in einem Prozess aktiver Auseinandersetzung für ihre/ seine Entwicklung genutzt wird und den sie/er gleichzeitig (mit)formt.

Lernräume zeigen sich in diesem Sinne als relationale Gebilde, die von Personen, Arbeitsinhalten, Werkzeugen im weiteren Sinne (inkl. Sprache), organisationalen Strukturen und kulturellen Mustern konstituiert werden. Sie sind Erfahrungsräume besonderer Art. „Konkret werden unter einem Erfahrungsraum reale Arbeits- und Lernsituationen verstanden, die strukturell-organisatorisch und didaktisch-methodisch so angelegt sind, dass dort bei hohen Selbststeuerungsanteilen der Lernenden in einem zeitlich begrenzten Rahmen gezielt Kompetenzen entdeckt und weiterentwickelt sowie neue

Fachqualifikationen erworben werden können. Die Lernenden lernen, sich in einem sozialen Raum zu bewegen und diesen Raum zugleich als Lernraum zu nutzen.“ (WITTMER/DITTRICH 2015, S. 20)

Aus einem Erfahrungsraum (hier: Arbeitsalltag) wird erst dann ein *pädagogischer* Lernraum, wenn eine Reflexion durch die Lernenden im Hinblick auf ein Ziel erfolgt, wenn ihm also diesbezüglich Bedeutung zugesprochen wird. Lernräume werden somit auch durch die Lernenden selbst (mit-)produziert. Sie sind keine statischen Behälter, sondern formieren sich im Zuge der Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Umwelt. Insofern spielen auch Tools zur Anregung der Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen eine große Rolle. Hierzu wird auf den Beitrag von DIMAI/HAUTZ (2016) in diesem Heft verwiesen.

Lernräume zeigen sich in verschiedenen Facetten und Ausprägungen. Die Trennung in unterschiedliche Ausprägungsformen ist jedoch nur eine analytische, denn in Wirklichkeit hängen die unterschiedlichen (Teil-)Lernräume zusammen. In PEARL wird spezifisch untersucht, welche differenzierten Lernräume aus dem Datenmaterial heraus sichtbar gemacht werden können, ohne jedoch aus den Augen zu verlieren, dass sich für Lernende der Lernraum eher in seiner Totalität zeigt. Es handelt sich bei der Differenzierung in unterschiedliche Lernräume also um einen analytischen Kunstgriff.

Das Datenmaterial zeigt, dass es für die Lernenden zumindest drei Typen von Lernräumen im Betriebspraktikum gibt: einen fachlichen, einen sozialen und einen personalen. Bevor diese genauer beschrieben werden, ist es jedoch notwendig, das Erhebungsdesign für die der Interpretation zugrunde liegenden empirischen Daten etwas genauer zu erläutern.

## 2. Forschen mit Schülerinnen und Schülern – zum Design des Projekts

Die Besonderheit dieses Forschungsprojektes, das von 2015–2017 an der Universität Innsbruck (Wirtschaftspädagogik) durchgeführt wird, liegt darin, dass

Schüler/innen als Co-Forschende unmittelbar und in einer aktiven Rolle in den Forschungsprozess eingebunden sind. Beteiligt waren insgesamt je zwei 4. Klassen der HLT Bludenz und der HTL Innsbruck. Durch die Einbindung der Schüler/innen, die in einem Vorbereitungsprogramm, bestehend aus 4 halbtägigen Workshops pro Schule, auf ihre Aufgaben als qualitativ-empirische (auto-)ethnographische Co-Forscher/innen intensiv vorbereitet wurden, gelang es, Betriebspraktika nicht nur aus einer relativ distanzierten Position wissenschaftlicher Forschung zu betrachten, sondern „Innenansichten unmittelbar Beteiligter im Prozess selbst“ mit zu erheben. Die Schüler/innen absolvierten im Projektzeitraum ihr erfahrungsergänzendes Betriebspraktikum, das im Lehrplan des jeweiligen Schultyps verankert ist und einen Umfang von ca. 8–12 Wochen hatte. Die Daten der HLT Bludenz (erste Kodierung) wurden in einem fünften Workshop zusammen mit den Schülerinnen/Schülern kommunikatив validiert.

Der didaktische Anspruch der Workshops bestand darin, zum einen eine wissenschaftliche Grundhaltung bei den Schülerinnen/Schülern zu erzeugen, die es ihnen ermöglichte, in reflexiver Distanz den eigenen Lernprozess im Betriebspraktikum selbst festzuhalten. Besonders wichtig war hier die Erweiterung und Reflexion des Lernbegriffs, der aus seinem engen schulischen Kontext gelöst werden musste. Zum anderen ging es um eine methodische Qualifizierung zu Verfahren der qualitativ-empirischen Sozialforschung. Bezüge zu eigenen vorwissenschaftlichen Arbeiten, die im Rahmen des Curriculums im Anschluss an die Projektphase zu erstellen waren (BHS-Diplomarbeiten), wurden hergestellt.

Die 59 Schüler/innen, die anschließend ein Betriebspraktikum absolvierten, wurden nach Rückkehr aus dem „Feld“ in einem qualitativen Interview befragt. Im Interview wurden auch die Inhalte der Forschungsbox (insb. Logbook, USB-Stick für Daten und Fotos, gesammelte Materialien und Objekte), die den Schülerinnen/Schülern ins Praktikum zur Erfassung und Dokumentation ihrer Lernerfahrungen mitgegeben wurden, erläutert.

Nach der Transkription und ersten Kodierung der Interviews und Logbooks wurden den Schülerinnen/Schülern der HLT die ersten Auswertungsergebnisse zur Validierung und Diskussion vorgelegt. Es zeigte sich ein realistisches Bild der bisherigen Interpretation. Das Datenmaterial umfasst insgesamt 59 „Fälle“ aus folgenden Arbeitsbereichen: Gastronomie (Service) 25 Fälle, Gastronomie (Küche) 5 Fälle, Housekeeping 2 Fälle, kaufmännischer Bereich 10 Fälle, technischer Bereich 13 Fälle, fachfremder Bereich (z.B. Kinderbetreuung im Hotel) 4 Fälle. Von den gastronomischen Praktika (Service und Küche) wurden 13 im Ausland absolviert. Die Auswertungen, die der Logik des pragmatischen Ansatzes der Grounded Theory (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996) folgen, sind noch nicht abgeschlossen. Trotzdem sind schon einige Einblicke in das Datenmaterial möglich, die interessante Schlussfolgerungen, auch für die schulische Begleitung, zulassen. Diese werden später noch gesondert aufgegriffen.

### 3. Der fachliche Lernraum des Betriebspraktikums

Im unmittelbaren Berufsalltag ergeben sich vielfältige fachlich-inhaltliche Einblicke in Arbeitsweisen von Expertinnen/Experten, ein Kennenlernen und Ausprobieren von Arbeitsgeräten, Kontakte mit

bislang unbekanntem Produkten und Verfahrensweisen.

In manchen Praktika wurde die Expertise der Schüler/innen von den Betrieben teilweise dramatisch unterschätzt. Deutlich wurde insbesondere ein Informationsproblem aufseiten der Betriebe. Vor allem im Ausland war wenig bekannt, wie Schüler/innen an österreichischen BHS ausgebildet werden. Die österreichischen Schultypen sind unbekannt. So berichten zwei Praktikantinnen/Praktikanten: *„Und vor allem hätte ich mir auch ein bisschen erwartet, dass so ein deutscher Betrieb, der noch nie eine Praktikantin aus Österreich hatte, Tourismusschulen nicht kennt – dass die ein bisschen neugieriger sind. Es wurden eigentlich kaum Fragen gestellt. Entweder es wurde angenommen, dass ich schon voll in der Küche ausgelernt bin, wie ein ganz normaler Koch, oder dass ich gar nichts kann – also entweder oder.“* (Fall 10: Z 160–165)

*„[...] gerade am Anfang, wenn sie nicht wissen, was du wirklich kannst. Die denken, du warst noch nie irgendwo irgendwie. Also am ersten Tag wollten sie mir beibringen, wie ich Teller trage [...]. Da hört man manchmal eben so Sachen wie ‚Du bist nur Praktikant‘ und ‚Wir zeigen dir jetzt mal alles‘. Auch wenn man einen Jungsommelier hat und sich wahrscheinlich besser auskennt wie irgendwelche Auszubildende, die das alles noch nicht haben und erst ein Jahr in der Branche sind und dir dann etwas erzählen möchten. Du weißt genau, das ist gar nicht so, wie die da sagen, aber sie machen sich da ganz wichtig. So etwas hat mich genervt.“* (Fall 8: Z 158–164)

Trotzdem gab es aber auch im Fachlichen wichtige Lernmomente. Gerade im Auslandspraktikum wurde hier durch das Kennenlernen neuer Gerichte, Zutaten, Getränke und Serviergewohnheiten das gastronomische Spektrum erweitert. Eine besondere Bedeutung hatte das Erlernen einer fremden beruflichen Fachsprache und die interkulturelle Begegnung mit Kolleginnen/Kollegen und Gästen.

Im gastronomischen Betriebspraktikum spielt auch die ästhetische Dimension des Fachlichen eine besondere Rolle. Die Gestaltung von Gasträumen und Gastzimmern, festlich gedeckte Tische und die Präsentation von Gerichten bieten für die Praktikantinnen/Praktikanten ein großes Lernpotenzial, das für zukünftiges berufliches Handeln genutzt werden kann. Die vielen Fotos, die aus den gastronomischen Praktika mitgebracht wurden, zeigen sehr häufig ästhetisch ansprechende Arrangements von Speisen, Mobiliar, Tischgedecke, usw. *„Gelernt habe ich sehr viel bei den verschiedenen Verzierung. Also wirklich*

**Tabelle 1:** Workshops mit den Schülerinnen/Schülern

<b>Workshop I (Kick-off)</b>	Aufbau eines kollegialen Arbeitsverständnisses, Einüben von Reflexion am Beispiel vergangener Praktika
<b>Workshop II</b>	Erweiterung des Lernverständnisses anhand mitgebrachter Objekte aus früheren Praktika, die mit „Lernen“ in Verbindung gesehen werden. Wissen über Forschungsprozesse und Kennenlernen unterschiedlicher qualitativer Forschungsmethoden. Aktives Einüben der Methoden als Hausübung (Testfeld schulischer Praxisunterricht).
<b>Workshop III</b>	Erarbeitung eines individuellen Forschungsplans für die Praxisphase. Auseinandersetzung mit dem Logbook als Reflexionstool.
<b>Workshop IV (an der Universität)</b>	Wissenschaftliches Arbeiten und wissenschaftliche Redlichkeit, Bezüge zur BHS-DA herstellen.
<b>Workshop V</b>	Kommunikative Validierung der ersten Kodierung mit den Schülerinnen/Schülern der HLT Bludenz, Feedback-Runde





Abbildung 3:  
Inlandspraktika Gastronomie (379 codes)

Abbildung 4:  
Kaufmännische Praktika (368 codes)

## 6. Lernräume im Vergleich der Cluster

Die PEARL-Fälle können in folgende Cluster unterteilt werden: Gastronomie Inland (Service, Küche, Housekeeping), kaufmännisch, technisch und Gastronomie Ausland (Service, Küche).

Die PEARL-Daten erlauben nur sehr bedingt Vergleiche zwischen den Branchen oder In- und Ausland. Allerdings kann durch eine graphische Darstellung der Kodierung ein grober Eindruck vermittelt werden. Mithilfe des Programms „wordle“ wurden aus den Kodierlisten der Auswertungssoftware „atlas.ti“ von jeweils vier Fällen pro Cluster Wortwolken erzeugt, die eine Hierarchisierung bezüglich der Bedeutung abbilden. Die Codes, auf denen die Wortwolken gestützt sind, wurden von den Kodierenden frei gesetzt. Alle Praktikantinnen/Praktikanten wurden jedoch entlang eines groben Interviewleitfadens befragt. Trotz Abweichungen zwischen den Interviewerinnen/Interviewern dürften somit grundsätzlich ähnliche Themenfelder angesprochen worden sein. Die Suchbewegung der Kodierer/innen war auf die Identifizierung von Lernereferenzen gerichtet. Trotzdem zeigt sich ein differenziertes Bild, das nicht nur auf Kodiereigenheiten zurückgeführt werden kann.

Deutlich sichtbar ist, dass bei den inländischen Gastronomie-Praktika *Arbeit* im Mittelpunkt steht, ebenso wie auch der

*Betrieb*, die *Schule* und *Chefs*. Auch *PEARL* kommt vor. Bei den Auslandspraktika sind das *Ausland*, die *Kollegen*, aber auch *Chefs* hervorgehoben.

In den kaufmännischen Praktika sind *Lessons learnt*, *Anspruchspersonen*, *Nachfragen*, *Feedback* und der *Arbeitsplatz* besonders hervorgehoben, aber auch das *Logbuch* findet Aufmerksamkeit. Dominant in den technischen Praktika sind die *Arbeitskolleginnen/Arbeitskollegen* und die *Betreuung* sowie der *Betrieb* selbst. Die Hervorhebung von *Anspruchspersonen* und *Kolleginnen/Kollegen* deutet auch darauf hin, dass hier die Öffnung der Lernräume deutlich vonseiten des Betriebes erfolgen musste. Die kaufmännischen und technischen Praktikantinnen/Praktikanten wurden stärker als Lernende, weniger als volle Arbeitskräfte betrachtet. Das bedeutet aber nicht, dass sie nicht an der Wertschöpfung teilhatten, sie waren nur mehr auf Anleitung und Aufgabendelegation angewiesen. Die Arbeit wurde eher „bewusst gegeben“ und nicht als „vorhanden vorausgesetzt“. „Meine Chefin, die hat gleich gesagt, sie möchte nicht, dass ich irgendetwas Blödes mache, zum Beispiel etwas ordnen. Hat mir gleich richtige Arbeit gegeben. [...] Eigentlich waren sie alle sehr nett und haben geschaut, dass ich was zu tun gehabt habe.“ (Fall 18, kaufmännisch, Z 71–73 und 164–165)

„[...] es gibt einen Abteilungsleiter, der war nicht da in den ersten zwei Wochen. Dann war ein anderer für mich zuständig. Das war dann praktisch so: um acht hat es angefangen, da hat

er mich immer mit wem mitgeschickt.“ (Fall 50, technisch, Z 76–78)

„Am Nachmittag ist dann der Produktentwickler vom Büro runtergekommen und hat mir dann Aufgaben zugeteilt, also welche, die jetzt nicht für das Unternehmen in dem Sinne sind, sondern zum Lernen und zum neue Sachen Ausprobieren.“ (Fall 51, technisch, Z 116–118).

Im kaufmännischen oder technischen Praktikum steht das Erklären/Zeigen/Anschauulassen stärker im Vordergrund. Die Betreuung ist eher intensiver, die Einbindung in den Arbeitsprozess nicht so unmittelbar wie in der Gastronomie.

Auf die Frage an einen Praktikanten, was er von früheren Praktika nutzen kann, gibt er folgende Antwort: „Vielleicht, dass man offener ist. Aber der Rest war komplett anders, da es ein Bürojob war und ich vorher in der Küche und im Service war. Und ich habe auch gemerkt, dass ich bei den Fragen im Tourismus eingesetzt wurde, um etwas zu lernen und nicht um Leistung zu bringen. Das war vielleicht auch ein Unterschied. [...] Dass viele meiner Arbeiten nicht wirklich gebraucht wurden, sondern einfach, dass ich die Erfahrung habe. Ich wurde viel auf Ausflüge mitgeschickt und auf Fotoshootings, wo ich rein theoretisch arbeiten sollte, aber einfach, dass ich dabei bin und das ansehen kann.“ (Fall 21: Z 36–45)

Hier zeigt sich, dass Betriebspraktika in einem breiten Spektrum zwischen den beiden verbundenen Prozessen „Arbeiten“ (im Sinne von Arbeitstätigkeit) und „Lernen“ (im Sinne von didaktisierter



Lerntätigkeit) positioniert sind. Wichtig ist nur, dass in jedem Falle ein Mindestmaß gewahrt bleibt.

## 7. Mögliche Aktionsfelder einer schulischen Betreuung

Betrachtet man die einzelnen Lernräume, dann wird deutlich, dass diese zwar durch die einzelnen Lernenden genutzt werden, dass aber diese Nutzung auch von einer „Öffnung“ der Lernräume begünstigt wird. Hier spielen vor allem betriebliche Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter eine große Rolle.

Aber auch die Schule kann dazu beitragen, dass sich Lernräume für die Schüler/innen im Betriebspraktikum erschließen. Zum Aspekt der gewünschten Unterstützung haben wir im Interview die Praktikantinnen/Praktikanten zusätzlich danach gefragt, welche Möglichkeiten für eine Qualitätssicherung sie aufgrund ihrer sehr großen Praktikanten/innen-Expertise (4. Praktikum bei HLT, 2. Praktikum bei HTL) sehen. Zusammengefasst und verdichtet durch die bisherigen Ergebnisse unserer Auswertungen erscheinen folgende Punkte als bedeutsam:

### Wissen stärken

Vielfach wurde berichtet, dass es vonseiten des Betriebs kaum Wissen über die schulische Ausbildung gibt. Dies gilt insbesondere für ausländische Betriebe, aber auch für inländische.

Ein Anschreiben der Direktion, in dem das Kompetenzprofil der Praktikantinnen/Praktikanten kurz erläutert wird und das dem Bewerbungsschreiben beigefügt werden könnte, würde sicherlich die Transparenz erhöhen und die ernsthaft an Praktika interessierten Betriebe stärker (auch im eigenen Interesse) dazu bewegen, qualifikationsadäquate Praktikumsstellen zu organisieren.

### Qualitätsbestimmung im Bewerbungsprozess

Praktikantinnen/Praktikanten sollen sich die Stelle selbst suchen, das gehört zur Vorbereitung auf ihre Rolle als zukünftige Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer dazu. Allerdings könnte die Schule behilflich sein, die Qualität möglicher Angebote genauer zu bestimmen und für Transparenz zu sorgen – beispielsweise durch Informationsveranstaltungen der Vorgängerklassen oder durch bewertungsbezogene

Internetplattformen. Bei der Einbindung von schon erfahreneren Praktikantinnen/Praktikanten höherer Jahrgangsstufen ist auf Fairness im Umgang mit allen Beteiligten zu achten und auch darauf, dass es eine hohe kommunikative Hemmschwelle zwischen den Jahrgängen gibt. Der Austausch müsste von der Schule organisiert werden. Selbstorganisation scheint hier nach den Aussagen einiger Befragter wenig hilfreich zu sein.

Gerade im Tourismus wäre die aktive und systematische schulische Förderung von Auslandspraktika (insb. im 4. Jahrgang) sinnvoll. Die Option auf ein Auslandspraktikum sollte es nicht nur für privilegierte (Beziehungen, Elternhaus) Schüler/innen geben.

Da die betriebliche Betreuung sehr wichtig ist, sollte die Schule verlangen, dass ein/e Betreuer/in vom Betrieb im Vorfeld (Bewerbungsphase) benannt wird. Dies könnte dazu führen, dass sich die Betriebe auch genauere Gedanken über die Betreuung machen. Allerdings deuten die Daten von PEARL darauf hin, dass die betriebliche Betreuung eher eine kollektive Aufgabe ist, aber auch für ein Betreuungsnetzwerk müssen Strukturen geschaffen werden.

Als weniger notwendig wurde eine unmittelbare ständige Begleitung der Schule in der Praxisphase selbst angesehen. Hier genügen „Notfall“-Versorgung bei Abbruchwünschen oder starken Problemen und eine Ansprech-Infrastruktur für besondere Anlässe. Dies bedeutet aber nicht, dass die Praxisphase nicht durch Reflexionstools durch die Schule begleitet werden sollte. Hier sind Rahmenbedingungen zu setzen. Der konkrete Einsatz der Reflexionstools liegt aber in der Selbstverantwortung der Schüler/innen.

### Reflexivität bezüglich des eigenen Lernprozesses fördern

Durch Logbooks, Tagebücher, Portfolios oder Erkundungsaufträge können Reflexionsprozesse bei den Schülerinnen/Schülern unterstützt werden. Das im Projekt einbezogene Logbook (vgl. hierzu auch den Beitrag von DIMAI/HAUTZ 2016 in diesem Heft) wurde etwas vorstrukturiert. Ein Einfordern der Reflexion muss jedoch explizit erfolgen. Im Projekt PEARL wurde festgestellt, dass das Logbook und die übergebene Co-Forscherinnen-/Forscherrolle hierzu einen deutlichen Beitrag leisten konnten. Ein Arrangement, das diese „Forschungskomponente“ aufgreift, wäre

interessant. Hierzu Fall 42 (Z 646-650): „Darum kam ich mir wie ein Forscher eigentlich vor und sowieso hatten wir noch nie so ein cooles Logbuch, wo man schon Sachen reingeschrieben hat, was wir umsetzen können, oder gesagt bekommen hat, das hast du schön gemacht, die Mindmap, also wenn man eine Praktikumsmappe macht, dann geht man, also der Lehrer geht da nie so drauf ein wie das jetzt hier ist.“

### Fazit

Anfangs wurde erwähnt, dass das Betriebspraktikum der BHS den Bildungsauftrag des Schultyps zu unterstützen hat. Die PEARL-Daten spiegeln hier ein breites Qualitätsspektrum der Betriebspraktika. Es bieten sich sehr unterschiedlich reichhaltige Lernräume für die Praktikantinnen/Praktikanten, aber insgesamt kommen die Praktika durchaus dem Anspruch an eine Erfahrungsergänzung in fachlicher, vor allem aber auch in sozialer und persönlicher Hinsicht nach. Deutlich wurde jedoch, dass die Lernräume auch erkannt und genutzt werden müssen. Dies macht es erforderlich, das Augenmerk auch stärker auf die „Öffnung“ der Lernräume zu lenken. Einer Öffnung bedarf es vonseiten der Praktikantinnen/Praktikanten selbst (Reflexionsanstrengung), vonseiten der Betriebe (Betreuung, Integration in Praxisgemeinschaften) und vonseiten der Schulen (unterstützende Qualitätssicherung).

### Literatur

- VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*: Harvard University Press.  
LAVE, J./WENGER, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*: Cambridge University Press.  
OSTENDORF, A. (2007): *Das Betriebspraktikum zwischen fruchtbarer Lernsituation und Disziplinierungstechnologie*, in: Münk, D./Van Buer, J./Deissinger, T. (Hrsg.): *Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin*, Opladen, S. 164–173.  
STRAUSS, A./CORBIN, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.  
WITTEWER, W./DIETRICH, A. (2015): *Zur Komplexität des Raumbegriffs*, in: Wittwer, W., Dietrich, A., Walber, M. (Hrsg.): *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung*, S. 11–28, Wiesbaden: Springer VS.