

# Betriebspraktika als Lernsituationen gestalten

Didaktische Möglichkeiten und Grenzen

UNIV.-PROF. DR. ANNETTE OSTENDORF

Institut für Organisation und Lernen

Leitung des Bereichs Wirtschaftspädagogik und Evaluationsforschung

Universität Innsbruck

annette.ostendorf@uibk.ac.at

*Betriebliche Praktika gelten weithin als eine Möglichkeit der Qualifizierung für das Berufsleben, als Schlüssel für den Zutritt in die Arbeitswelt, für benachteiligte Jugendliche genauso wie für Hochschulabsolventen, als Kompensation für den theoretischen Überhang der Lehrpläne, als Personalrekrutierungsinstrument etc. Den hohen Erwartungen und Ansprüchen steht jedoch ein eher geringes theoretisches oder empirisches Wissen über Betriebspraktika gegenüber.*

In diesem Beitrag wird zum einen kurz der Forschungsstand erläutert, zum anderen eine theoretische Typologisierung von Praktika versucht. Darauf aufbauend werden didaktische Gestaltungsoptionen in der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Betriebspraktika näher dargestellt.

## 1 Das Betriebspraktikum – eine Typologie

Betriebspraktika werden in vielfältigen Bildungskontexten als fruchtbare Ergänzung des Bildungsprogramms betrachtet. Es kommt ihnen teils eine sehr bedeutende Qualifizierungsfunktion zu, wie z.B. im Praxissemester an Fachhochschulen oder in der vollzeitschulischen Berufsausbildung. Unterstellt wird dabei, dass hierüber ein erfahrungsorientiertes Lernen ermöglicht werden soll, das den späteren Übergang in ein Berufsfeld erleichtert, Arbeitsmarktchancen erhöht und Wissensbestände vertieft.

Umso erstaunlicher erscheinen die relativ geringen aktuellen wissenschaftlichen Forschungsanstrengungen zur Gestaltung und Evaluation betrieblicher Praktika. Eines der wenigen größeren Forschungsprojekte in diesem Bereich war der Modellversuch VERONIKA (vgl. van BUER/TROITSCHANSKAJA/HÖPPNER 2003), in dem es um Praktika in einer dreijährigen Berufsfachschule ging. Ferner gibt es gerade im Hinblick auf die Situation von benachteiligten Jugendlichen einige Anstrengungen in diese Richtung (vgl. BUSCHFELD 2006). Im US-amerikanischen Raum werden Verbindungen zwischen schulischem und betrieblichem Lernen und die darauf fokussierte Forschung unter dem Stichwort „cooperative education“ diskutiert (vgl. z.B. LINN/HOWARD/MILLER 2004).<sup>1</sup> Die deutschsprachigen Arbeiten zu kooperativem Lernen beschäftigen sich fast ausschließlich mit Lernortkooperationen zwischen Berufsschulen und Betrieben im Rahmen des dualen Systems der beruflichen Erstausbildung und dabei geht es normalerweise nicht um Betriebspraktika. Beiträge mit didaktischem

Schwerpunkt findet man vereinzelt in Lehrbüchern (wie z.B. bei KAISER/KAMINSKI 1994).

Gleichsam unbestimmt bleibt auch, was unter einem Betriebspraktikum überhaupt verstanden werden könnte. Gerade in Österreich ist der Interpretationsspielraum besonders hoch, da hier unterschiedliche Semantiken vermischt werden wie: Ferialjob, Ferialpraktikum, Aushilfstätigkeiten etc.

Deshalb erscheint es zunächst angebracht, eine begriffliche Differenzierung vorzunehmen.

Beim Betriebspraktikum handelt es sich um ein zeitlich befristetes Beschäftigungsverhältnis, das in der Regel von wenigen Wochen bis mehrere Monate dauern kann. Es kann auch in Teilzeit oder geblockt absolviert werden.

Betriebspraktika unterscheiden sich von anderen eher kurzfristigen Beschäftigungsformen durch eine Verbindung von Lernen und Arbeiten. An den beiden äußeren Extrempunkten der nachfolgenden Abbildung, wo es sich (fast) ausschließlich um ein Lern- oder entsprechend ein Arbeits-Setting handelt, kann man nicht mehr von einem Betriebspraktikum sprechen.

Ferner unterscheiden sich Betriebspraktika durch eine didaktische Strukturierung, die zwar unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann, aber doch im Sinne einer zielorientierten Gestaltung als Lernumgebung gegeben sein muss. Ein Betriebspraktikum umfasst so z.B. eine zumindest ansatzweise vorhandene Betreuung und ein selbst oder durch curriculare Vorgaben gesetztes Lernziel.

Entsprechend kann das Betriebspraktikum als „(...) ein zeitlich befristetes mehr oder weniger didaktisch strukturiertes Lern- und Arbeitsverhältnis in einem Unternehmen bezeichnet werden“ (OSTENDORF 2007, S. 166).



Abb. 1: Das Betriebspraktikum zwischen Lern- und Arbeitsorientierung

Nach dieser definitorischen Abgrenzung stellt sich aber noch die Frage, welche Typen von Betriebspraktika sich ableiten lassen könnten. Zu unterscheiden wären:

**Berufsvorbereitende Betriebspraktika:** Hierbei handelt es sich um eher kurzfristige Tätigkeiten in einem Unternehmen, die zur Unterstützung der Berufswahl dienen und teils auch als „Schnupperpraktika“ bezeichnet werden.

**Berufseinstiegspraktika:** Praktika dienen auch der Personalrekrutierung und der Erleichterung des Einstiegs in den Beruf. Gerade im Hinblick auf den Akademiker/innen-Arbeitsmarkt gab es hier in jüngster Zeit einen verstärkten Trend hin zum Einstieg über ein Praktikum, was in der Presse bereits zu dem Label „Generation Praktikum“ (vgl. STOLZ 2006) wurde. Gerade bei diesem Typus von Praktikum ist aber zu beachten, dass es sich hierbei teils auch um Beschäftigungsverhältnisse handelt, die im Spektrum Arbeiten-Lernen so eindeutig als reine Arbeitsverhältnisse erkannt werden können, dass sie nicht mehr zur Kategorie „Betriebspraktikum“ gezählt werden können.

**Erfahrungsergänzende Betriebspraktika:**

Der gerade im Hinblick auf Hochschulen oder die Situation der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich interessanteste Typus ist das erfahrungsergänzende Betriebspraktikum. Hierbei sind zwei Varianten zu unterscheiden.

- a) Praktika, die freiwillig und selbständig von den Praktikantinnen/Praktikanten als Ergänzung zu ihrer (hoch-)schulischen Bildung organisiert und absolviert werden.
- b) Praktika, die direkt an einen (hoch-)schulischen Kontext gebunden sind. Hierzu zählen auch z. B. die bereits an Tourismusschulen oder in der HLW auch curricular fest verankerten betrieblichen Praktika, ferner die Praktikumssemester, die an der FH absolviert werden oder neue Ansätze der Implementierung von Betriebspraktika in Handelsakademien (wo sie bislang nur als freiwillige Option im Lehrplan verankert sind). Ein aktuelles Beispiel hierfür wäre die Kooperation der HAK Innsbruck mit den regionalen Wirtschaftstreuhandern bei der Einrichtung eines Ausbildungsschwerpunkts Controlling, Wirtschaftspraxis, Steuer (CWS) (vgl. [www.hak-ibk.tsn.at/](http://www.hak-ibk.tsn.at/)).

Der nachstehenden Tabelle kann man entnehmen, dass Betriebspraktika an den meisten höheren berufsbildenden Schulen in Österreich zum Ausbildungsalltag gehören.

Im Fortgang dieses Beitrags steht diese Variante b) der erfahrungsergänzenden betrieblichen Praktika im Mittelpunkt, da sie insbesondere für das österreichische berufliche Schulwesen von großer Bedeutung ist.

In beiden Varianten erfahrungsergänzender Betriebspraktika wird der Anspruch verfolgt, in (hoch-)schulischen Kontexten erworbenes Wissen und Können durch erfahrungsorientiertes Lernen zu erweitern. Diese Praktika sind somit getragen von ei-

ner Kompensationslogik nach dem Motto: „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie, und grün des Lebens goldner Baum.“ (Mephisto (!) in GOETHE's Faust I). Die Theorielastigkeit der (hoch-)schulischen Ausbildung soll hierüber aufgebrochen werden. Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob Betriebspraktika diesen Anspruch auch erfüllen können.

## 2 Das Betriebspraktikum als Lernsituation – didaktische Überlegungen

Das Lernen im Betriebspraktikum ist ein erfahrungsorientiertes, experimentelles Lernen. Die Praktikantinnen/Praktikanten werden in eine betriebliche „community of practice“ und damit in eine für sie zunächst neuartige soziale Praxis integriert. Sie tauschen ihre Rolle als Schüler/in mit der Rolle des bzw. der befristet tätigen Quasi-Mitarbeiters/-Mitarbeiterin.

Das Konzept der „communities of practice“ wurde insbesondere von LAVE/WENGER (vgl. 1991) in die lerntheoretische Diskussion eingeführt. Die Autorinnen/Autoren lieferten damit einen theoretischen Bezugsrahmen zur Analyse und Gestaltung von Lehr-Lern-Settings in Praxisfeldern. Diese Praxisfelder können sich auf verschiedenste Kontexte beziehen, auf betriebliche Gemeinschaften, Familien, Musikbands, aber auch auf Schulen (vgl. WENGER 1998, S. 6).

Ein wesentliches Merkmal des erfahrungsorientierten Lernens im Betriebspraktikum ergibt sich gerade daraus, dass hier ein beabsichtigter Wechsel in eine den Schülerinnen und Schülern bislang eher unbekanntere „community of practice“ stattfindet, was ganz andere, insbesondere soziale Lernprozesse ermöglicht. Gerade hierüber unterscheidet sich das erfahrungsorientierte Lernen im Praktikum vom ebenfalls erfahrungsorientierten Lernen in einer Übungsfirma.

Die Teilhabe der Praktikantinnen/Praktikanten an dieser für sie neuen Praxis kann in Anlehnung an LAVE/WENGER (1991) als eine „legitimate peripheral participation“ charakterisiert werden. Es geht um die Integration eines Novizen/einer Novizin in ein Experten-/Expertinnen-Umfeld. Diese Integration ist strukturell geregelt (Dauer, vertragliche Beziehung, Vergütung etc.), ermöglicht ein Vorantasten von einer anfangs randständigen Position in einer Gruppe auf multiplen Wegen und fördert ein erfahrungsorientiertes betriebliches Lernen.

Diese zugegebenermaßen auch idealistischen Ziele werden jedoch nicht in jedem Falle eines Praktikums erreicht. Die Art und Intensität der Partizipation ist auch vom Typus des Praktikums abhängig. Sog. „Schnupperpraktika“ werden eine Teilhabe am der „community of practice“ nur auf recht oberflächlichem Niveau ermöglichen, während längerfristige Praktikumsarrangements sehr wohl in Richtung einer „vollen“ Partizipation in eine betriebliche Gemeinschaft gehen können. Da gibt es ein breites Spektrum.

	Handelsakademie	Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, Kollegs	Höhere Lehranstalten für Tourismus	Höhere Lehranstalten für künstlerische Gestaltung	Höhere technische Lehranstalten (HTL)	Höhere land- und forstwirtschaftliche Schulen
Dauer des Betriebspraktikums	freiwillig	8 bzw. 12 Wochen	12–32 Wochen	4 Wochen	8 Wochen	18 bzw. 22 Wochen
Art des Betriebspraktikums	freiwillig	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend

**Tabelle 1:** Betriebspraktika im Curriculum der österreichischen berufsbildenden höheren Schulen (unter Bezugnahme auf BMUKK 2007)

Der pädagogische Erfolg eines Praktikums hängt aber bei dem Typus von der konkreten Ausgestaltung des Arrangements ab, von der Vorbereitung, der Durchführung und Organisation und der Nachbereitung. Ferner von der Bereitschaft einer „community of practice“, die Praktikantin/den Praktikanten überhaupt teilhaben zu lassen. Deshalb lohnt es sich, diese Punkte genauer zu betrachten und hierzu einige didaktische Vorschläge zu unterbreiten.

Erfahrungsergänzende Betriebspraktika – um die soll es in den anschließenden Teilen vorwiegend gehen –, die in schulischen Curricula zumindest formal verankert sind, sind als didaktische Situationen zu deuten, die sich durch eine spezifische personale und sozio-kulturelle Ausgangssituation, einen konkreten Zielbezug, bestimmte Wissensstrukturen und methodisch-mediale Unterstützungsleistungen charakterisieren lassen. Sie unterscheiden sich – wie nachfolgend erläutert – jedoch in diesen Dimensionen fundamental von herkömmlichen Unterrichtssituationen.

## 2.1 Spezifische personale und sozio-kulturelle Ausgangssituation

Ein wesentliches Merkmal von Betriebspraktika ist die Einbindung von (lehrenden) Personen aus unterschiedlichen Kontexten, die nicht institutionell verbunden sind und unterschiedliche Expertisen aufweisen. Lehrer/innen bereiten das Arrangement vor und nach, sie geben aber die eigentliche Verantwortung während des Praktikums an Beauftragte der Betriebe ab, ohne die Qualität der Betreuung wirklich beobachten zu können. Es handelt sich um einen geteilten pädagogischen Auftrag, der vor dem Hintergrund unterschiedlicher rechtlicher und organisatorischer Bedingungen zu verwirklichen ist.

Im Betriebspraktikum kommt die Kompetenzstruktur der Schüler/innen anders zum Tragen als in der Schule. Soziale und emotionale Kompetenzen wie z.B. Teamfähigkeit oder Ambiguitätstoleranz (Umgang mit unterschiedlichen, auch undurchsichtigen Anforderungen) müssen sich auf andere Art zeigen wie dies in schulischen Kontexten meistens der Fall ist. Hier bringen Schüler/innen auch sehr unterschiedliche Vorerfahrungen mit, die nicht nur im schulischen Kontext erworben wurden. Sich selbst in einem realen Arbeitsumfeld als kompetent zu erleben, kann eine erhöhte Lernmotivation für die weitere schulische Laufbahn nach sich ziehen. Gleichzeitig werden den Schülern und Schülerinnen Perspektiven aus betrieblicher Expertinnen-/Experten-Sicht eröffnet, was die Schule in dieser Form niemals leisten könnte, auch nicht in der Übungsfirmenarbeit.

Die Rollenerwartungen an Praktikantinnen/Praktikanten ergeben sich aus der Betriebskultur, vermengt mit Erwartungen aus dem gesellschaftlichen Umfeld (Familie, Peer-group). Die Schule ist hierbei sekundär. Wichtig für den Aufbau einer guten Beziehung im Praktikum ist zum einen der Abbau von Distanzen zwischen Expertinnen/Experten und Novizinnen/Novizen.

Zum anderen treffen Praktikantinnen/Praktikanten auf ein historisch gewachsenes Umfeld, an dem sie nun plötzlich teilhaben. Hier wäre es wichtig, einen Zugang zu den berufsbiografischen Aspekten der Community-Mitglieder und der historischen Situation des Gesamtbetriebes zu ermöglichen. Das Eintauchen in ein neues sozio-kulturelles Feld könnte durch Kontakte zu sog. „near peers“ (also zu Lehrlingen, jüngeren Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern, anderen Praktikantinnen/Praktikanten) erleichtert werden. Wichtig ist insgesamt, die Transparenz über Unternehmensstrukturen und -kulturen zugänglich zu machen, um eine „legitimate peripheral participation“ zu fördern.

## 2.2 Lehr- und Lernziele im Betriebspraktikum

Im Betriebspraktikum wird der Betrieb bzw. die „community of practice“ zu einem Lernort, an dem nicht nur fachliches Wissen erworben wird, sondern auch eine erste berufliche Sozialisation stattfindet – im Sinne eines „Geprägtwerdens“ von den betrieblichen Sozialisationsfaktoren, was in der Wirtschaftspädagogik mit dem Begriff der „funktionalen“ Erziehung umschrieben wird.

Sie sind aber auch intentionale, d.h. zielgerichtete Lernräume. So verbinden sich unterschiedliche Lehr- und Lernziele mit einem Praktikum, wie z.B. die Ermöglichung einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der betrieblich-sozialen Umwelt oder die Förderung der beruflichen Identitätsentwicklung.

Aber auch hier zeigen sich große Unterschiede zum schulischen Unterricht. Lehrziele werden zwar u.U. von schulischer Seite an das Praktikum herangetragen (wie z.B. im Lehrplan der bayerischen Fachoberschule für die fachpraktische Ausbildung, vgl. [www.isb.bayern.de](http://www.isb.bayern.de)), sie werden aber konkret im Kontext betrieblicher Belange und in einem Selbstklärungsprozess der Praktikantin/des Praktikanten spezifiziert – meist ohne die Schule zu beteiligen. Der Praktikumsbetrieb organisiert das Arbeits- und Lernumfeld der Praktikantin/des Praktikanten und macht individuelle Absprachen.

Das Betriebspraktikum ist somit durch unterschiedliche Lehr- und Lernziele geprägt:

- a) (ggf. curricular verankerte) schulische Lehrziele
- b) betriebliche Lehrziele (z.B. wo soll der/die Praktikant/in im Betrieb mitarbeiten und welches Wissen muss ihm/ihr in der Abteilung mitgegeben werden, damit er/sie vielleicht am Schluss des Praktikums auch eine Urlaubsvertretung wahrnehmen kann)
- c) individuelle Lernziele der Praktikantinnen/Praktikanten (z.B. Einblick in bestimmte Tätigkeitsfelder, Kennenlernen beruflicher Optionen, sich selbst im Praxisfeld erproben).

Es ist wichtig, diese Lehr- und Lernziele offenzulegen und vorab zu klären, damit festgestellt werden kann, ob es genügend Überschneidungen gibt. Denn bei grober Zieldivergenz besteht die Gefahr des Scheiterns, was für alle Beteiligten Nachteile mit sich bringen würde.

## 2.3 Wissensstrukturen im Betriebspraktikum

Betriebspraktika beziehen sich auf einen spezifischen Ausschnitt der betrieblichen Wirklichkeit, der als berufstypisch angesehen werden kann. Häufig wird davon ausgegangen, dass ein in der Schule erworbenes Wissen hier zur Anwendung gelangen kann. Dahinter steckt manchmal die Vorstellung, dass man Wissen wie ein Paket von einem Kontext in einen anderen transferieren kann. Ferner wird angenommen, dass es eine Strukturgleichheit oder zumindest -ähnlichkeit zwischen schulischem und betrieblichem Wissen gibt.

Folgt man den lerntheoretischen Vorstellungen von LAVE/WENGER (1991), so ist beides zumindest in dieser Form zurückzuweisen. Dies sei – weil es gerade die eingefahrenen Denkmuster der meisten Lehrenden konterkariert – kurz erläutert.

Lernen, Denken und Wissen werden nicht als rein kognitive Akte gedacht. Sie sind vielmehr Relationen zwischen aktiven Personen in, mit und hervorgebracht durch einen sozio-kulturellen Kontext. Dies bedeutet, jedes Wissen oder Lernen ist situiert und damit unmittelbar an einen Kontext gekoppelt. „That perspective meant that there is no activity that is not situated.“ (LAVE/WENGER 1991, S. 33).

Aufgrund der Kontextualisierung sind somit sowohl schulisches Wissen als auch Praxiswissen situiert und damit wesentlich verschieden. Beides ist wichtig und beides ist kontextualisiert. Das abstrahierte, generalisierte, systematische, modellorientierte und begriffliche Wissen des schulischen Bereichs ist vor allem zum Aufbau einer fachbezogenen Kommunikations- und Problemlösefähigkeit erforderlich, die eine Mitarbeit in einem Arbeitskontext erst ermöglicht. Ein/e Praktikant/in wird beispielsweise schon einiges über die Inventur in der Schule erfahren haben, kann sich unter diesem Begriff etwas vorstellen, kennt auch rechtliche Vorschriften und buchhalterische Aspekte dazu. Dies ermöglicht der Praktikant/in dem Praktikanten Anschlussfähigkeit bei betrieblichen Diskussionen.

Das Wissen über die situativen betrieblichen Routinen, Erfahrungen aus Vorjahren, Systematik und Medien der Erfassung, organisatorische Ablaufstrukturen, ein Gefühl für Genauigkeit etc. wird er/sie aber nur in der Teilhabe an einer konkreten betrieblichen Praxis erwerben. Dieses situierte Wissen muss jedoch auch wiederum reflektiert und in einen breiteren Zusammenhang gestellt werden (z. B. in der Nachbereitung des Praktikums), wengleich dies durch wenig zugängliche implizite Wissensstrukturen in Praxisroutinen nur zum Teil gelingen kann. Alle drei Lernakte (theoretisch-systematischer Wissenserwerb, konkrete Teilhabe an einer Praxis und Reflexion dieser Praxis) zusammen erst können zu einer beruflichen Handlungsfähigkeit in dem Sinne führen, dass der/die Praktikant/in qualifiziert wird, in multiplen beruflichen Kontexten Expertise beweisen zu können. Im konkreten Beispiel würde das bedeuten: in einem anderen Betrieb eine Inventur organisieren zu können oder zumindest einen kompetenten Beitrag dazu zu leisten.

#### 2.4 Methodisch-mediale Unterstützung

Aus schulischer Sicht stellt sich gerade bei erfahrungsergänzenden, curricular verankerten Praktika die Frage nach der methodischen und/oder medialen Unterstützung. Zu beantworten ist diese Frage im Hinblick auf die drei zentralen Phasen eines Betriebspraktikums: Vorbereitung – Durchführung – Nachbereitung. Hier ist jeweils nochmals zwischen schulbezogenen, betriebsbezogenen und von Praktikantinnen/Praktikanten selbst zu organisierenden Aktivitäten zu unterscheiden:

##### 1 Die Vorbereitungsphase:

- Schule: Hilfe bei der Auswahl des Praktikumsbetriebs, Herstellung von Kontakten zu den betrieblicherseits verantwortlichen Personen, Zeitplanung, Klärung von schul- und versicherungsrechtlichen Aspekten, Begleitung von Erstkontakten, einführende Beratung zum Einstieg
- Betrieb: Vorabinformation der betroffenen „communities of practice“, Einrichtung eines Arbeitsplatzes, Aufgabenfestlegung, ggf. Rotationsplan, vertragliche Vorbereitungen, Vorbereitung symbolisch wichtiger Details wie Parkberechtigung, Mitarbeiter/innen-Ausweis, Kantinenberechtigung etc.
- Praktikantinnen/Praktikanten: Recherchen zum Betrieb, Selbstüberprüfung der eigenen Kenntnisse zum Tätigkeitsfeld, Kontaktaufnahme zum Betrieb, Absprachen mit den Koordinatorinnen/Koordinatoren an der Schule.

##### 2 Die Durchführungsphase:

Während der eigentlichen Praktikumsphase übernehmen Betrieb und Praktikant/in gemeinschaftlich die Verantwortung für den

Lernprozess. Zudem gibt es Möglichkeiten, auch schulischerseits den Reflexionsprozess über die Praxiserfahrung im Betrieb zu unterstützen, indem z. B. Erkundungsaufträge für die Praktikumswochen erstellt werden, die anschließend auch in der Nachbereitungsphase ausgewertet werden können. Ein Erkundungsauftrag wurde beispielsweise im Projekt FILIPA für die Begleitung eines ca. 4-wöchigen Auslandspraktikums entwickelt (vgl. OSTENDORF 2007).

Er enthielt vier Teilaufgaben zur Erkundung des Praktikumsbetriebs, des ökonomischen Umfelds, zur Gastkultur und zum Leben in den Gastfamilien.


Ferner können über das Internet Chats, Blogs, Austauschforen, „Internetcafés“ etc. für Praktikantinnen/Praktikanten eingerichtet werden, in denen sie sich mit Praktikumskolleginnen/-kollegen austauschen können. Hierüber können virtuelle Gemeinschaften entstehen, die sich ggf. auch gegenseitig unterstützen.

##### 3 Die Nachbereitungsphase:

Diese Phase findet wieder in der Schule statt. Hier ist sehr wichtig, die Erfahrungen des Praktikums zu reflektieren. Darüber erfährt das situationsspezifische Wissen, das im Praktikum erworben wurde, auch eine gewisse Generalisierung. Vorstellbar wäre auch, dass Fallbeispiele oder sogar größere Fallstudien aus dem direkten betrieblichen Erfahrungsfeld von den Schülerinnen/Schülern selbständig oder zusammen mit Lehrenden entwickelt werden, die anschließend z. B. wieder in anderen Klassen verwendet werden können (learning by teaching). Sinnvoll wäre auch die Veranstaltung einer „Praktikums-Messe“, bei der jede/r Praktikant/in ein Plakat (Collage) zum Praktikum entwickelt, das dann in einer Veranstaltung in Form einer „Messe“ der schulinternen oder auch -externen Öffentlichkeit (z. B. bei Elternsprechtagen) präsentiert wird. Hierüber können sich auch jüngere Schüler/innen zwanglos über Praktika erkundigen und erhalten schon wichtige Infor-

### Erkundungsauftrag

für den Praktikantenaustausch



Liebe Schülerin und lieber Schüler,

endlich ist es soweit, Sie fahren ins Ausland! Das freudig erwartete kleine Abenteuer kann beginnen!

Dieser Erkundungsauftrag soll Ihnen helfen, die vielen neuen Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke während Ihres Auslandsaufenthaltes zu verarbeiten, sie festzuhalten und zu überdenken. Gleichzeitig ersetzen die Aufgaben A und C den Tätigkeitsbericht für die jeweilige Praktikumswoche.

Bitte bearbeiten Sie die Aufgaben sehr sorgfältig! Die Materialien, die Sie zu den einzelnen Aufgaben sammeln, werden nach Ihrer Rückkehr zur Nachbereitung und Präsentationsvorbereitung benötigt. Falls Sie einen Fotoapparat dabei haben, machen Sie auch Fotos zu den Aufgaben, wo es sich anbietet, und bringen Sie diese (entwickelt/ausgedruckt) nach der Rückkehr in die Schule mit.

**Hier ein kurzer Überblick über die Aufgaben:**

Aufgabe A:	während der 1. Woche:	Erkundung des Praktikumsbetriebs (1): Geschäftstätigkeit allgemein
Aufgabe B:	während der 2. Woche:	Werbung und Marketing im Gastland
Aufgabe C:	während der 3. Woche:	Erkundung des Praktikumsbetriebs (2): Führung, Organisation und Zusammenarbeit
Aufgabe D:	während der 4. Woche:	Familie und Gastkultur

Wenn der Platz für die Beantwortung der Fragen nicht ausreicht, benutzen Sie bitte die Rückseite. Sie können die Aufgaben handschriftlich bearbeiten.

Viel Spaß beim Lösen der Aufgaben und viel Erfolg im Praktikum!

Abb. 2: Erkundungsauftrag

Didaktische Grundfragen	Didaktische Chancen von Betriebspraktika	Didaktische Risiken von Betriebspraktika
Berücksichtigung unterschiedlicher Kompetenzen und sozio-kultureller Ausgangslagen	Einbringung multipler Kontexte und Expertisen in den Bildungsprozess. Kompetenzerfahrung der Schüler/innen, nicht nur in fachlicher Hinsicht.	Sicherung der Qualität des Lernprozesses während der Praktikumsphase ist außerhalb des schulischen Einflusses.
Einbindung und Verantwortung der Lehrenden	Kontaktpflege durch Lehrende zur betrieblichen Praxis.	Übergabe der Verantwortung an betriebliche Betreuer/innen ohne pädagogische Kontrollmöglichkeiten.
Lehr- und Lernziele	Lernziele gewinnen gegenüber Lehrzielen an Bedeutung. Ermöglichung von sozialem Lernen in einem Arbeitsumfeld.	Entkoppelung der Lehr- und Lernziele während der Praktikumsphase vom schulischen Kontext. Nicht-pädagogische Ziele können in Konflikt zu pädagogischen Zielen geraten. Das Spektrum Arbeiten-Lernen könnte zu sehr in Richtung Arbeiten interpretiert werden (Ausbeutungstendenzen).
Wissensstrukturen	Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch die Verbindung theoretisch-systematisches Wissens, situierten Praxiswissens und Reflexion dieses situierten Praxiswissens.	Geringschätzung schulischen Wissens durch zu geringe Reflexivität auf das spezialisierte und situationsgebundene Wissen der Betriebspraxis
methodisch-mediale Unterstützung	Nutzung des Praktikums als Lernsituation für die weitere Ausbildung der Schüler/innen.	Überfrachtung des Praktikums mit „didaktisierten Elementen“. Betriebe lehnen pädagogische Begleitmaßnahmen u. U. ab.
Bildungsmanagement	Bildungsmarketing Kontaktpflege zu Betrieben Anbahnung weitergehender Lernortkooperationen Öffentlichkeitsarbeit der Schule	Erheblicher zusätzlicher Aufwand und zu wenig Anerkennung (Werteinheiten etc.) führen zu einem zu geringen Engagement des Lehrkörpers. Praktikantinnen/Praktikanten werden so organisatorisch schlecht betreut. Der Kontakt zu den Betrieben ist zu wenig eng

**Tab. 2:** Didaktische Chancen und Risiken von Betriebspraktika

mationen. Auch Firmenvertreter/innen können hierzu geladen werden.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich eine Einschätzung der Chancen und Risiken von Betriebspraktika aus didaktischer Sicht, die in der obenstehenden Tabelle zusammengefasst werden.

### 3 Kritische Reflexion der Ausgangsperspektive

Betriebspraktika als Möglichkeit einer „legitimate peripheral participation“ an einer „community of practice“ zu betrachten und damit die Perspektive eines „situierten Lernens“ in den Vordergrund zu stellen, ist sicherlich nur eine Möglichkeit des Zugangs zur Thematik. Sie erscheint mir aber aus mehreren Gründen für eine Weiterentwicklung der Diskussion um Betriebspraktika fruchtbar zu sein:

Zum einen verweist sie auf die besondere Relevanz der sozialen Einbindung und des sozialen Lernens in Auseinandersetzung mit einer Praxisgemeinschaft. Dieses Lernen kann in Schulen nicht simuliert werden. Im Übungsfirmenunterricht wird situiert gelernt, aber der Kontext ist und bleibt ein Schulkontext mit schulischen Strukturen. Es werden „communities of practice“ mit Mitschülerinnen/Mitschülern und Lehrenden gebildet, das dort simulierte Wissen ist situiert in einer schulischen Praxis, didaktisiert durch Lehrende, kein betriebliches Praxiswissen.

Dies macht deutlich, dass Betriebspraktika eine „Ergänzung“ im Sinne eines zusätzlichen Erfahrungsraumes sind, nicht aber zur Füllung von Lücken im schulischen Curriculum dienen können. Dazu ist das dort zu erwerbende Wissen zu situationspezifisch und kontextgebunden. Die Perspektive des „situated learning“ macht aber gerade darauf aufmerksam, dass wissenschaftliche Überlegungen im Hinblick auf das Praktikum notwendig sind, nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Er-

ziehungspraxis an Schulen. Bleiben die im Konzept dargelegten und theoretisch begründeten unterschiedlichen Wissenssphären den Schülerinnen/Schülern intransparent, werden möglicherweise einseitige Wertschätzungen bzgl. schulisch erworbenem oder betrieblichem Wissen provoziert.

Zum anderen lässt die Perspektive des „situated learning“ uns aber auch die Grenzen des Lernens im Betriebspraktikum erkennen. Ohne die Ermöglichung von Reflexion über die betrieblichen Erfahrungen werden die Lernpotenziale, die ein Betriebspraktikum bieten kann, zu wenig tief ausgeschöpft. Begleitmaßnahmen insbesondere von schulischer, aber auch ggf. von betrieblicher Seite sollten deshalb mehr forciert werden. Hinzu kommt, dass die Bereitschaft und Motivation der betrieblichen „community of practice“, Praktikantinnen/Praktikanten teilhaben zu lassen, kritisch hinterfragt werden. Sie ist gerade bei Praktika von Schülerinnen/Schülern nicht immer und selbstverständlich gegeben. Auf konzeptioneller Basis sind hier Idealisierungstendenzen zu erkennen. ✘

#### Fußnote:

<sup>1</sup> nicht zu verwechseln mit kooperativem offenem Lernen („cool“<sup>1</sup>)

#### Literatur:

- BUSCHFELD, D.: *Praktikum als Paradies?*, in: *bup@*, Nr. 9, 2006, S. 1–9  
 KAISER, F.-J./KAMINSKI, H.: *Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*, Bad Heilbrunn.  
 LAVE, J./WENGER, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge 1991.  
 LINN, P. L./HOWARD, A./MILLER, E. (Eds.): *Handbook for Research in Cooperative Education and Internships*, Mahwah, N. J., 2004.  
 OSTENDORF, A.: *Das Betriebspraktikum zwischen fruchtbarer Lernsituation und Disziplinierungstechnologie*, in: MÜNK, D. et al. (Hrsg.): *Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin*, Opladen, 2007, S. 164–173.  
 OSTENDORF, A.: *Die didaktische Begleitung von Auslandspraktika – Ansprüche, Konzeption und Erfahrungen*, in: *Die berufsbildende Schule*, Heft 11/12, 2007 (a).  
 BMUKK (Hrsg.): *Sektion Berufsbildung*, Wien, 2007.  
 STOLZ, M.: *Generation Praktikum*, in: *Die ZEIT* vom 31.03.2005.  
 WENGER, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge, 1998.