

Einmal wöchentlich ins Praktikum – Berufsorientierung an der Universitätsschule Dresden

Anke Langner* & Veronika Glöckner**

** TU Dresden, **Studentin an der TU Dresden*

*Kontakt: *anke.langner@tu-dresden.de, **gloeckner.v@gmail.com*

Zusammenfassung: Berufsorientierung in Schule ist ein Thema, was in den letzten 15 Jahren im erziehungswissenschaftlichen Diskurs an Bedeutsamkeit gewonnen hat, trotz dessen gibt es nur begrenzt Studien zur konzeptionellen Umsetzung von Berufsorientierung in Schule in einer engen Verzahnung mit Unternehmen. Im Rahmen dieses Beitrages soll diese Lücke ein Stückweit geschlossen werden, in dem das Konzept des wöchentlichen Praxistages in Unternehmen im 7. und 8. Jahrgang der Universitätsschule Dresden skizziert wird und Interviews mit Schüler:innen zur Umsetzung des Praxistages ausgewertet werden.

Schlagwörter: Berufsorientierung, Schülerpraktikum, außerschulische Lernorte

Abstract: Vocational orientation in schools is a topic that has become increasingly important in educational science discourse over the last 15 years. Despite this, there are only limited studies on the conceptual implementation of careers guidance in schools in close co-operation with companies. The aim of this article is to close this gap to some extent by the concept of the weekly practical day in companies in the 7th and 8th year of the university school. and interviews with pupils on the implementation of the practical day are analysed.

Keywords: vocational orientation, student internship, extracurricular learning centres



1 Einleitung

Der Diskurs zur Berufsorientierung im Rahmen von Schule ist sehr stark, so scheint es zumindest, durch die Allokationsfunktion von Schule (Fend) geprägt. Es wird weniger auf die Entwicklungslogik der Schüler:innen geschaut als vielmehr auf das Ziel der Platzierung von zukünftigen Arbeitnehmer:innen. Im Diskurs wird deutlich, dass vor allem in den letzten zehn Jahren versucht wurde, Schulen Instrumente und Ressourcen an die Hand zu geben, um die Berufsorientierung stärker in schulische Prozesse einzubinden, teilweise wurden sogar eigene Stellen für Praxisberater:innen geschaffen. Je nach Engagement einzelner Lehrer:innen und auch Praxisberater:innen konnte es gelingen, Berufsorientierung zu einem Bestandteil von Schule werden zu lassen. Es wird aber deutlich, dass der Stellenwert von Berufsorientierung sehr stark von einzelnen Lehrkräften abhängig ist und nicht selten Berufsorientierung „nebenher“ in Schule läuft und dies obwohl, folgt man Fend, Allokation eine Funktion von Schule ist und vor allem Berufsorientierung den Übergang der Schüler:innen auf den Arbeitsmarkt sehr stark und auch gelingend beeinflusst. Denn Berufsorientierung ist „... berufs-pädagogisch begründet ... die gelenkte Einführung in berufsspezifische Handlungs- und Erfahrungswelten, in denen sich mit ersten einschlägigen Erfahrungen zugleich berufsbezogene Selbsterfahrungs- und Klärungsprozesse herausbilden können.“ (Eckert 2021, S: 32)

Im Rahmen dieses Beitrages soll Berufsorientierung als Element im schulischen Lernen und wie es sie für jeden einzelnen Schüler/ jede einzelne Schülerin sinnhaft werden kann, diskutiert. In der Kulturhistorischen Theorie wird der individuelle Sinn als leitend für die Lerntätigkeit eines Individuums bestimmt (Vygotskij 1987) Ausgehend von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen zur Lebensphase zwischen dem 12-16. Lebensjahr soll danach gefragt werden, wie Schule und betriebliche Praktika miteinander verzahnt werden können oder anders formuliert, was bedarf es für eine sinnhafte Verbindung von schulischen Erfahrungen und ersten betrieblichen Erfahrungen aus Sicht der Schüler:innen. Dazu wurden Interviews mit Schüler:innen im 7.-9. Jahrgang, die den wöchentlichen Praxistag im 7. und 8. Jahrgang selbst bereits erlebt haben, geführt.

2 Ausgangspunkt der Berufsorientierung

Die Entwicklungssituation eines Jugendlichen zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr ist durch starke Krisen, wie sie Vygotskij (1987) bezeichnet geprägt. Sie sind das Symptom für grundlegende Umorganisationen der höheren psychischen Funktionen, neurophysiologisch bestimmt. Die Verknüpfungen von Sprache und Denken gewinnen eine neue Abstraktionsebene und es vollzieht sich ein Wandel von der dominierenden Tätigkeit des Denkens hin zum Arbeiten (siehe Galperin 1992).

Dass die Entwicklungsprozesse ab dem 12. Lebensjahr mit dem Aufbau und der Organisation von Lernen in der Schule kollidieren, ist keine neue Erkenntnis, sondern war fester Bestandteil der Kritik an Schule schon seit dem 19. Jahrhundert. Maria Montessori hat in ihrem Erdkinderplan bereits formuliert, dass es sich um Jugendliche handelt, sie sind keine Kinder mehr, sie sind damit befasst, ihre Identität selbst zu finden. Diese Phase ist für Montessori dadurch gekennzeichnet, dass sich die Jugendlichen einmal in erster Linie etwas praktisch und nicht kognitiv aneignen. Es ist ihnen ein Bedürfnis, die Gesellschaft und alle damit verbundenen Themen hautnah zu erleben und sich auf diese Art und Weise damit auseinanderzusetzen, wie sich selbst dazu immer wieder ins Verhältnis zu setzen, um die eigene Identität entwickeln zu können (vgl. u.a. Eckert et.al. 2020). Vygotskij charakterisiert dieses Tun als Notwendigkeit zur Selbsttätigkeit, die Kerschenstein (2008) pädagogisch nur dann berücksichtigt sieht, wenn Lehrinhalte aus den Erfordernissen erwachsen, die mich als Schüler:in umgeben.

Damit verbindet Kerschenstein die Kritik an der (damals) bestehenden Schule als einer Buchschule, denn in ihr dominiert die geistige Tätigkeit, die manuelle Tätigkeit wird vernachlässigt, eben jene Tätigkeit, die die Basis für die Selbsttätigkeit der Schüler:innen ist.

Mit der Berufsorientierung als Praktikum in Unternehmen gelangt manuelle Tätigkeit wieder deutlich stärker in den Fokus der Schüler:innen und im besten Fall auch der Schule: „Als Methoden der Veranschaulichung, als Mittel der Sinnesbildung, als Befriedigung des so lebhaften Tätigkeitstriebes der Kinder, als Belegungsmittel des gesamten Unterrichts können derartige manuelle Beschäftigungen nützlich, bisweilen notwendig werden. [...]. Erst wenn manuelle Tätigkeit zur Erarbeitung gewisser Kulturgüter als systematisches Werkzeug der Willensbildung und Urteilsschärfung gehandhabt wird, und selbstverständlich wenn sie nur dort gehandhabt wird, wo dies der Natur der Sache nach notwendig und der Natur der Seele nach möglich erscheint, erst dann liefert sie ein Bildungselement, das unserer Schule bisher fremd war.“ (Kerschenstein, Abschnitt 75). Mit einer stärkeren Einbindung der Arbeitswelt kann es folglich gelingen, das praktische Tun und das selbsttätige Lernen für jeden einzelnen Schüler/ jede einzelne Schülerin sinnhaft zu verzahnen, ähnlich auch der Idee der Pädagogik von John Dewey.

3 Entwicklung der Berufsorientierung an der Universitätsschule

Ausgehend von vor allem auch den Veränderungen im Entwicklungsprozess der Jugendlichen zwischen dem 12-14 Lebensjahr ist die Idee der Berufsorientierung der Universitätsschule in erster Linie vor allem die Schüler:innen in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen, es soll ihnen die Möglichkeit geben ihre Potentiale aber auch ihre Herausforderungen kennenzulernen und mit ihnen ein Umgang zu finden. Erst in zweiter Linie geht es so frühzeitig – Jahrgang 7 z.B. - um den Entscheidungsprozess für die zukünftige Berufswahl. Mit diesen Zielen wird den konzeptionellen Eckpfeilern von Kerschenstein gefolgt, wenn er formuliert: „Der Zweck der vorbereitenden Erziehung für den manuellen Beruf liegt indes nicht in der Einführung in die Arbeitsprozesse, Werkzeuge, Maschinen und Materialien eines bestimmten Berufes, ebensowenig wie der Zweck der vorbereitenden Erziehung für einen geistigen Beruf in der Übermittlung von Kenntnissen für den zukünftigen Beruf besteht. Hier wie dort liegt der Zweck der vorbereitenden Erziehung in der Gestaltung der Organe, die für die Ausbildung des Berufes notwendig sind, in der Gewöhnung an ehrliche Arbeitsmethoden, an immer größere Sorgfalt, Gründlichkeit und Umsicht, und in der Erweckung der rechten Arbeitsfreude. Wer in irgendeiner systematischen Beschäftigung (mit Holzarbeit z. B.) diese Qualitäten erworben hat, der besitzt sie und wendet sie bei jeder manuellen Arbeit an, die der spätere Beruf bringt, genau ebenso wie derjenige, der im Latein oder in der Mathematik seine logische Denkfähigkeit, seine Gewissenhaftigkeit und Wahrheitsliebe entwickelt hat, sie besitzt und anwendet, wenn er auch später nicht Philologie, Mathematiker oder Naturwissenschaftler wird, sondern Jurist, Historiker oder Philosoph. Ja die Übertragung dieser in einer manuellen Arbeitserziehung erwachsenen Qualitäten [35] auf manuelle Arbeiten anderer Gebiete ist sehr viel gesicherter als die Übertragung erworbener Qualitäten auf geistigen Arbeitsgebieten, wo nicht selten Vorurteile, Parteimeinungen, religiöse Bindungen usw. verhindern, die auf einem Gebiet sich auswirkende Kraft der Wahrheitsliebe und des logischen Denkens in gleicher Rücksichtslosigkeit auf anderen Gebieten schaffen zu lassen.“ (Kerschensteiner, Abschnitt 35)

Seit zwei Schuljahren vollzieht sich im Jahrgang 7 und 8 die Berufsorientierung entlang eines Praxistages an einem Tag in der Woche (jede Woche). Folglich sind die Schüler:innen der sogenannten Jugendstufe nur noch vier Tage in diesen zwei

Schuljahren des 7. und 8. Jahrgangs zum Lernen in der Schule. Jedes Schuljahr stellen sich einmal im Jahr Unternehmen, die bereits Partner für diesen Praxistag sind, in der Schule den Schüler:innen vor. Wie auf einem großen Markt der Möglichkeiten präsentieren sich die Unternehmen teilweise auch durch die Auszubildenden der jeweiligen Unternehmen den Schüler:innen. Im Anschluss - in Vorbereitung des kommenden Schuljahres - bewerben sich die Schüler:innen für zwei halbjährliche Praktika oder drei Trimester im kommenden Schuljahr bei Unternehmen, die sie kennengelernt haben oder auch in Unternehmen, die sie selbst herausgesucht haben. Vor allem die Schüler:innen des Jahrgangs 6 werden in den ersten Schritten in die Berufsorientierung individuell unterstützt, sie werden begleitet darin, eine erste Bewerbung und einen ersten Lebenslauf zu schreiben. Diese erarbeiten sich die Schüler:innen über Lernbausteine in Deutsch¹.

3.1 Ein Tag in einem Unternehmen

Das Format, dass Schüler:innen ein Tag in der Woche in der betrieblichen Praxis sind, vollzieht sich in der Universitätsschule inzwischen im dritten Schuljahr. Über diese Zeit hinweg konnte in der Universitätsschule ein erstes Netzwerk von Unternehmen, welches für dieses spezielle Format der Berufsorientierung zur Verfügung steht aufgebaut werden. Der Aufbau dieses Netzwerkes wurde unterstützt durch Andreas Otmischi und seiner Academy². Sein Ansatz ist es, aus Unternehmerperspektive einen Mehrwert der Berufsorientierung in Zusammenarbeit mit Schule zu sehen. Er vermittelt Unternehmen als Unternehmer, dass Unternehmer:innen sich aktiv beteiligen müssen und selbst aktiv in die Rekrutierung von Auszubildenden einsteigen müssen, um zukünftig ausreichend und gute Mitarbeiter:innen im eigenen Unternehmen beschäftigen zu können. Folglich sieht eine längerfristige und kontinuierliche Zusammenarbeit mit Schulen als ein notwendiges Element für Unternehmen an, um für sich bei zukünftigen Auszubildenden zu werben aber auch um ihnen die Möglichkeit zu geben, einen Einblick in die Arbeitswelt zu geben und sich auf dieser Grundlage für Berufsfelder zu interessieren.

Um für 200 Schüler:innen einen Praktikumsplatz einmal die Woche vorzuhalten, braucht es ein hohes Interesse bei Unternehmen, nicht zuletzt deswegen ist eine Person wie Herr Otmischi unbedingt notwendig, denn ihm gelingt es aus der Perspektive und der Logik von Unternehmen eben diese anzusprechen und für das Projekt anzuwerben. Wenn sich Unternehmen für ein solches verändertes Format der Berufsorientierung mit der Universitätsschule entschieden haben, werden sie von Herrn Otmischi begleitet, dies bedeutet, ihnen werden Formate der Begleitung von Schüler:innen aufgezeigt, die für die Schüler:innen gelingen und zugleich die Unternehmen nicht zusätzliche Ressourcen kosten. Ein solches Format ist, dass die Schüler:innenpraktikanten mit Auszubildenden an diesem Praxistag verstärkt zusammenarbeiten, die Schüler:innen werden förmlich durch die Auszubildenden angeleitet. Dieses Format hat Otmischi in Kärnten als Unternehmer selbst entwickelt und konnte beobachten, dass seine Auszubildenden durch die Anleitung der Schüler:innen an Selbstwert gewonnen haben und in der Regel verinnerlichen sie ihren eigenen Lehrberuf nochmal tiefer, wenn sie in die Rolle der Anleiter:innen für die Schüler:innenpraktikant:innen gewechselt sind. Zugleich schafft die Situation auch einen Lernprozess bei den Auszubildenden, denn sie müssen sich selbst weiterentwickeln in ihren Kompetenzen andere zu leiten; mit anderen im Team zu arbeiten, selbst Konflikte zu lösen und ein Projekt – die Begleitung der Schüler:innen – zu managen. Dieses Format impliziert für die Schüler:innen, dass sie nahezu durch Gleichaltrige angeleitet werden, diese Begegnung auf Augenhöhe konnte bereits Athanaisadi et al (2020, S. 409) in ihrem Projekt der Ausbildungsbotschafter als

¹ In der Universitätsschule gibt es ein besonderes Format von Lehr-Lernmaterialien, dies sind Lernbausteine, wie auch die Hinführung zu einem stärkeren selbstregulierten Lernen (siehe hierzu Langner 2023; Langner & Pesch 2024)

² <https://myacademy.world>

positiven Einfluss bestimmen. Damit einher ging nach den Autor:innen, dass sich das Einfühlungsvermögen der Auszubildenden für die Unsicherheiten der nahezu gleichaltrigen Schülerpraktikant:innen sich positiv auswirkte, wie auch die erhöhte Aufmerksamkeit, der Schülerschaft gegenüber den Auszubildenden, diese wiederum positiv prägte (vgl. ebd. 2020: 40). So werden nicht nur Informationen zum Beruf vermittelt oder ausgetauscht, sondern vielmehr erfahren sich beide Seiten – Auszubildende und Schüler:innen – als Dialogpartner:innen und nehmen den Austausch als sinn- und damit identitätsstiftend wahr.

An dem Format, wie es durch Otmischi den Unternehmen angeboten wird, wird deutlich, dass die Umsetzung des Praxistags für Schüler:innen in Firmen ein Gewinn für alle Seiten sein muss. Ein solcher Gewinn stellt für Unternehmen eine adressatenspezifische Öffentlichkeitsarbeit dar, wie aber auch die Möglichkeit vertiefter mit den Schüler:innen arbeiten zu können. Zugleich stellt der Einsatz von Auszubildenden für Unternehmen keinen großer Mehraufwand dar, sondern dies kann als interne Personalentwicklung charakterisiert werden.

3.2 Begleitung im Praxistag

Die Begleitung des Praxistages kann differenziert werden in:

- Begleitung bei organisatorischen Fragen oder auch Krisen im Praktikum
- Unterstützung bei der Reflexion der Erfahrungen und des Erlebten im Unternehmen im Sinne einer Berufsorientierung sowie für die eigene Persönlichkeitsentwicklung
- Verknüpfung der Praxiserfahrungen mit Lerninhalten in der Schule

Die Begleitung im Praxistag qualitativ hochwertig abzusichern und die Einbindung der Erfahrung aus der Berufsorientierung in das schulische Lernen einzubinden, ist eine Herausforderung, die sich die Universitätsschule Dresden aktuell immer noch stellt. Über die letzten zwei Schuljahre gelingt es immer besser, diese Einbindungen und Verbindungen herzustellen. Die Begleitung der Schüler:innen vor Ort im Praktikum ist aufgrund des fehlenden Praxisberaters/Praxisberaterin aktuell nur punktuell möglich. In der USD wird diese Situation aktuell versucht zu kompensieren durch das Bilanz- und Zielgespräch beim Stammgruppenleiter/ der Stammgruppenleitern. Wünschenswert wäre, wenn ein Pädagoge/ eine Pädagogin mindestens einmal in einer Praktikumsphase den Schüler/ die Schülerin vor Ort im Praktikum besuchen kann und mit allen Akteur:innen vor Ort ins Gespräch kommen kann. Für die fachliche und reflektorische Begleitung der Schüler:innen wird aktuell in weiten Teilen der Berufswahlpass genutzt. In ihm werden die gesammelten Erfahrungen und Rückmeldungen aus dem Praktikum durch jeden einzelnen Schüler/ jede einzelne Schülerin dokumentiert. Parallel ist die Universitätsschule bemüht, ein stärker an dem Prozess eines wöchentlichen Praktikumstags ausgerichtetes Begleitmaterial zu entwickeln. Ein Anliegen ist es, dass Material stärker aus der Perspektive der Schüler:innen zu entwickeln, so dass für sie ein Material entsteht, mit dem die Schüler:innen hinsichtlich ihrer Berufsorientierung wachsen können. Dies schließt vor allem Elemente der Selbstreflexion ein. Letzteres muss aber auch durch Formate in der Schule flankiert werden, auch hierzu werden aktuell neue Austauschformate vor allem zwischen den Schüler:innen erprobt im Sinne einer peer-to-peer Reflexion. Ziel ist es, dass mit dem Praxistag Lerninhalte ganz im Sinne von Kerschenstein und Dewey verbunden werden, was in der Universitätsschule sowohl gut an die Projektarbeit (Langner, Heß und Wiechmann 2021) anknüpft als auch an das Format des selbstregulierten Lernens – die Lernbausteine. Um diese Verknüpfung zu vollziehen, bedarf es jedoch bei einer Vielzahl der Schüler:innen einer Unterstützung durch die Lernbegleiter:innen, die bisher so in diesem Umfang noch nicht geleistet werden konnte.

3.3 Hintergrund der Entwicklung der Berufsorientierung an der Universitätsschule

Der erste Impuls für den Entwicklungsprozess des Praxistages ist nicht auf der Basis des Konzeptes des Schulversuches erfolgt, sondern vor allem aus den Rahmbedingungen der Schule heraus, zugleich wurde diese Entwicklung immer rückgespiegelt auf die Bezugstheorie des Schulversuches, die Kulturhistorische Theorie. Im Sinne eines konstruktiven Gestaltungsprozesses nach dem Design-Based-Research-Ansatzes (Gess et al. 2014) ging die Entwicklung im ersten Jahr (2022) wie bereits beschrieben von den Rahmenbedingungen der Schule aus und war weniger theoriegeleitet im Sinne dessen, dass die wissenschaftliche Aufarbeitung des Diskurses zur Berufsorientierung erfolgt wäre, sondern sehr praxis- und problemorientiert und der Gradmesser für alle Gestaltungsentscheidungen war, ob die konzeptionelle Umsetzung der Entwicklung und dem Lernprozess der Schüler:innen entspricht bzw. diese unterstützt.

In der aktuellen Situation liegt der Schwerpunkt in der Weiterentwicklung der Praxistage vor allem in der Entwicklung von unterstützenden Materialien für die Schüler:innen. Ziel ist es, ein Material zu entwickeln, das die Schüler:innen in ihrem Praxisprozess dahingehend unterstützt, die eigenen Stärken zu entdecken und auch Herausforderungen für sich selbst bestimmen zu können, wie auch diese möglicherweise (wenn gewünscht) zu bearbeiten. In einem zweiten Schritt wird es darum gehen für die Unternehmen, die diesen Praxistag ermöglichen, Begleitmaterialien zu entwickeln, idealerweise in Verzahnung mit der Schule. Diese Materialien sollen die Begleitung der Schüler:innen für die Unternehmen vereinfachen und vor allem sie in die Lage versetzen, jeden einzelnen Schüler/ jede einzelne Schülerin entsprechend ihrer Lernausgangsbedingungen gut zu begleiten. Die Weiterentwicklung ist an der Idee von Lindmeier (2024) ausgerichtet, wobei es in der Universitätsschule weniger um die Verknüpfung mit dem Fachunterricht als vielmehr um die Einbindung in die Projektarbeit gehen muss, die explizit als förderlich für eine berufliche Perspektive bestimmt wird (Kriegseisen 2004). Die im Folgenden von Lindmeier bestimmten Aspekte für eine gelingende Verzahnung von Schule und Berufsorientierung in Unternehmen, erfüllt die Universitätsschule dank des Konzeptes in weiten Teilen (Langner & Heß 2020; Langner, Heß & Wiechmann 2021; Langner & Wiechmann 2023)). „1. Die Kooperation von Schulen mit regionalen Unternehmen, wobei das Ziel eine konsequente Ausrichtung der Maßnahmen an beruflichen Anforderungen und deren inhaltliche Verknüpfung mit dem Fachunterricht ist. 2. Die Projektorientierung, so dass sich Schüler*innen in ganzheitlichen, aber zeitlich limitierten Lernaktivitäten mit den beruflichen Anforderungen auseinandersetzen können. 3. Die Produktorientierung, so dass sich die Schüler*innen durch die Erstellung eines Produkts (hier: schülerkuratierte Ausstellungen bzw. interaktive Seiten) als eigenverantwortliche, zielorientierte und im Team kompetent Handelnde in Bezug auf die Anforderungen erleben und ihren Erkenntnisgewinn auch mit Mitschüler*innen sowie der Familie teilen können.“ (Lindmeier 2024, S.20). Mit dem Konzept der Universitätsschule solle es einfacher möglich sein, die Berufsorientierung als ein fächerübergreifendes Thema (vgl. Famulla 2008) zu etablieren und verbunden mit einer entsprechenden Haltung, an der in der Universitätsschule mit Fortbildungskonzepten gearbeitet wird, bei allen Lehrkräften Berufsorientierung als Tätigkeitsfeld bedeutsam zu gestalten, damit die Berufsorientierung nicht Gefahr läuft, in der Verantwortung einzelner zu liegen (vgl. Lembke 2020: 209).

4 Erste Erkenntnisse aus dem Praxistag

Um den Praxistag einmal wöchentlich über die Schuljahre des 7. und 8. Jahrgangs aus Sicht der Schüler:innen beurteilen zu können, wurden im Rahmen einer studentischen

Abschlussarbeit fünf Schüler:innen aus den Jahrgängen 7 bis 9 interviewt. Alle haben bereits zum Zeitpunkt des Interviews Erfahrungen mit diesem Praxisformat sammeln können. Die Basis für das Interview war ein Leitfaden der auf die Erfahrungen der Schüler:innen mit dem wöchentlichen Praxistag abzielte, was den Schüler:innen gut gefällt und was sie gern verändern würden wollen, zudem wurde thematisiert, wie die Schüler:innen an die Praktikumsstellen gefunden haben. Die Interviews wurden im Juni 2024 aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Die Daten wurden mithilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Interviews dargestellt werden, um die Chancen und Herausforderungen eines solchen Formats aus Sicht der Schüler:innen charakterisieren zu können. Die Schüler:innen wurden für diese Interviews angefragt, dabei wurden die befragten Schüler:innen hinsichtlich ihres angestrebten Bildungsniveaus und den Jahrgangsstufen (zwei Schüler:innen aus Jahrgang 7, eine aus Jahrgang 8 und zwei Schüler:innen aus Jahrgang 9) kontrastiert.

Alle fünf interviewten Schüler:innen schätzen zunächst ein, wie lang ein Praktikum innerhalb der Schullaufbahn sein. Die Schüler:innen heben hervor, dass sie nicht zweimal im selben Betrieb ein Praktikum absolvieren würden, weil es ihnen darum geht, „neue Sachen kennenzulernen und vielleicht nicht unbedingt auch nur das zu machen [...] [was man] später machen will,“ (I3, 10), sondern sich auszuprobieren. Am Freitagspraktikum wird hervorgehoben, dass die lange Dauer über zwei Jahre „dann auch zur Abwechslung führt“ (I3, 48), „weil, ja das geht halt dann auch so über einen längeren Zeitraum“ (I1, 38). Die Schüler:innen aus dem Jahrgang 9, die im Jahrgang 9 das erste Mal ein zweiwöchiges Praktikum ableisten, verändern ihren Blick auf das wöchentliche Freitagspraktikum. Ein Schüler hat bei einer Spedition ein halbes Jahr am Freitag sein Praktikum absolviert und „in ganz verschiedene Bereiche dort reingeschaut“ (I2, 2), aber „teilweise waren halt die Aufgaben etwas einseitig, aber generell sonst echt gut“ (ebd.). Ein befragter Schüler kommt zum Schluss: „das mit diesem Freitag, das hat schon so seine Vorteile, dass es nur freitags ist, aber teilweise kann es halt auch sein, dass ganz genau so Praktika Aufgaben so auf den Freitag verlegt werden. Das ist natürlich so von Unternehmen zu Unternehmen unterschiedlich“ (I2, 12). Die betriebliche Bedingtheit bringt auch ein weiterer Schüler zur Sprache. Für sein Praktikum im Kindergarten wäre es schöner gewesen, auch andere Rhythmen an anderen Tagen mitzuerleben, außerdem wäre er so „näher mit den Kindern gekommen“ (I5, 28), wenn er sie nicht nur freitags gesehen hätte. Beim Praktikum im Büro einer politischen Partei wäre wiederum ein längerer Zeitraum für eine bessere Entwicklung gut gewesen, also nicht nur zwei Wochen, wie im Jahrgang 9 durchgeführt.

Nichtsdestotrotz kommen am Ende alle fünf befragten Schüler:innen zu einem überwiegend positiven Fazit, dass der Freitag als fester Tag „schon ziemlich cool“ (I3, 54) ist, weil es dann in gewisser Weise organisiert ist „also erst Schule, dann Praktikum, dann Wochenende“ (ebd) oder „dass die Woche dann nicht so lang ist“ (I1, 38), dass „[d]as mit dem Freitag [...] Vor- und Nachteile [hat]“ (I4, 54), aber prinzipiell „halt ganz gut ist“ (I5, 30).

Im Folgenden werden die einzelnen herausgearbeiteten Kategorien – Selbstverwirklichung; Planung und Organisation des Praktikums; Unterstützung und Einfluss; die Rolle: Praktikant:in; Erwartung und Evaluation als zentrale Charakteristika der Einschätzung der Schüler:innen des wöchentlichen Praxistages näher skizziert.

4.1 Selbstverwirklichung

Durch die zahlreichen Praktika (ca 3 Praktika pro Schuljahr im 7. Und 8. Jahrgang) und die damit gewonnenen Erfahrungen haben die Schilderungen der bisherigen Erfahrungen zu eigenständigen Reflexionen über die Möglichkeiten der Berufsorientierung geführt und die befragten Schüler:innen haben eigenständig ihre persönlichen Weiterentwicklungen in dem Interview beschrieben.

„...äh das äh Praktikum macht ist generell find ich eine sehr wichtige Sache, weil. Also ich habe mittlerweile schon so ein bisschen Plan, was ich machen möchte. Ich weiß nicht, ob ich den Plan auch so hätte.“ (I2; 42)

Diese Entwicklungen sind ganz vielfältig, eine Schülerin hat durch dieses Praxisformat für sich selbst rausgefunden, dass sie sehr sozial ist und es mag, etwas mit Menschen zu machen. Sie schildert dabei, dass sie sich das auch schon für die Zukunft vorstellen kann. Sie kann durch die Praktika auch andere Berufsfelder für sich ausschließen, dennoch betont sie, dass auch dies nützlich für die Zukunft ist, denn „da hat man halt schon, ja, dann halt bisschen auch so Erfahrung“ (I1, 26). Sie wie auch ein weiterer Schüler reflektieren in dem Zusammenhang, dass der frühe Beginn im 7. Schuljahr sinnvoll ist, da man „ja noch nicht immer so genau [weiß], was man will und da hat man halt die Möglichkeit, sich auch auszuprobieren“ (I1, 28) und man „auch ziemlich viel so [lernt], was man vielleicht auch später noch braucht im Praktikum“ (I3, 56). Eine befragte Schülerin beschreibt, wie die Arbeit am Bewerbungsprozess für eine stetig wachsende Selbstständigkeit sorgt, und sie erkennt, dass dies auch das Ziel der so etablierten Berufsorientierung in der Universitätsschule ist, dass Schüler:innen „in so etwas besser“ werden und für die Zukunft vorbereitet sind. Zwei andere befragte Schüler:innen ziehen noch einen weiteren Punkt hinzu und argumentieren sehr reflektiert, dass das Praktikum nicht nur irgendwo gemacht werden sollte, sondern dass etwas gewählt werden sollte, „was komplett anders ist“ (I2, 4). Man sollte dabei beachten, „dass man nicht nur guckt, ob einem das gefällt, sondern, dass man da vielleicht auch wirklich was lernt“ (I5, 22). So argumentiert ein Schüler, dass bei Betrieben, in denen die Tätigkeitsbereiche offensichtlich sind, nicht viel gelernt werden kann und er es „viel sinnvoller [findet], wenn du richtig in diese Führungsetage gehst und guckst, was da abgeht“ (I2, 4). Während der eine Schüler schon nach einiger Zeit für sich erkannt hat, dass er gern Erzieher werden möchte (vgl. I4, 26), hebt ein anderer Schüler hervor, dass er durch diese intensive Berufsorientierung mittlerweile einen Plan für die Zukunft hat, und argumentiert dabei: „ich weiß nicht, ob ich den Plan auch so [ohne die Praktikumserfahrung] hätte“ (I2, 42). So ähnlich sieht es auch ein anderer Schüler, denn er ist der Meinung, dass ihm diese wöchentliche Praxis auch zeigen konnte, was er später nicht machen will. Trotz dessen, dass er dachte er beschäftigt sich gern mit Kindern, hat das Praktikum gezeigt, „dass es nicht so [seins] ist“ (I5, 20). Stattdessen hat er für sich erkannt, dass er politisch interessiert ist und folglich sich im Anschluss Praktika in diesem Bereich sucht.

4.2 Planung und Organisation

Obwohl alle befragten Schüler:innen grundsätzlich positiv den verschiedenen Praktika gegenüber stehen und die Aufteilung in Trimester sinnvoll finden, „dass man zwei Sachen ausprobieren muss“ (I4, 50), werden dennoch Kritikpunkte geäußert, inwiefern sich die größere Menge der Praktika auf die Schulzeit auswirkt und inwiefern die Vorgabe der Bereiche, in denen ein Praktikum gewählt werden sollte, notwendig ist. Die Schüler:innen sehen sowohl Vor- als auch Nachteile in der Vorgabe der verschiedenen Tätigkeitsbereiche³ pro Trimester oder pro Halbjahr. Eine Schülerin äußert zwar, dass es „schon so ein bisschen sein [muss], dass man nicht immer dasselbe [...] macht sozusagen. Aber trotzdem war es manchmal etwas schwer, etwas zu finden, was genau dann dazu passt“ (I3, 2). Dies erläutert sie noch einmal am Beispiel, dass sie für ihr Naturwissenschaftspraktikum in dem Zeitraum nichts Passendes gefunden hat, in einem späteren Zeitraum aber schon. Ein weiterer Schüler argumentiert, dass eine solche Vorgabe, also in seinem Fall, dass man „Naturwissenschaften machen muss“ (I4, 50) störend sein kann, wenn man sich schon für eine grundsätzliche Richtung entschieden

³ Die Schüler:innen sind aufgefordert, mindestens eines ihre Praktika im sozialen Bereich und eines im technischen Bereich zu absolvieren.

hat. Er denkt, dass jeder Schüler und jede Schülerin insgesamt schon eine grobe Richtung hat, in die er oder sie gehen möchten und „das dann auch teilweise ein bisschen zu viel wird“ (I2, 12). Zwar findet er die Möglichkeit des Ausprobierens gut, doch meint er, dass „bei diesem Freitagspraktikum [...] jetzt auch ein Trimester oder Semester gereicht [hätte]“ (I2, 14). So gut wie die Schüler:innen die Praktika finden, fragen sie sich, ob dieses Modell über 2 Jahre (7. und 8. Jahrgang) ihnen nicht Schulzeit nimmt: „Es raubt einem schon Schulzeit und das ist dann naja, manchmal ein bisschen doof“ (I3, 56). Die Schülerin sieht das Problem in der fehlenden Zeit zum Bearbeiten von Lernbausteinen (vgl. Langner, 2023). Insgesamt bewertet sie den Verlust an Zeit so, dass es „manchmal ein bisschen schwer [ist], alles so zu schaffen“ (I3, 56). Von diesem Gedankengang führen die Assoziationen zur Vermutung, dass sich bei den Prüfungen herausstellen wird, „dass wir halt auch ein bisschen mit dem Unterrichtsstoff hinterherhängen“ (I2, 20). Den Grund dafür sieht ein befragter Schüler darin, dass die Prüfungen nicht auf die Logik der Universitätsschule abgestimmt sind. Zwar beschreibt er, dass man in den Praktika auch nützliche Informationen für die Zukunft erhält, doch die zusätzlich erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten später nicht in der Prüfung abgefragt werden. „Eigentlich ist es sinnvoll, aber für die Prüfung ist es beschissen“ (I2, 20). Seine Befürchtung dabei ist, dass er mit einem schlechten Prüfungsergebnis wiederum sein Berufsfeld eingrenzt und dementsprechend ihm zufolge hier Bedarf zur Änderung besteht. Die Schüler:innen sind sich in dieser Frage nicht einig, ob die gedehnten Praktikumszeiträume ihnen zum Nachteil werden, denn immerhin auch bei einem zweiwöchigen Praktikum fehlt Zeit, wenn auch nicht ganz so lang: „ein zweiwöchiges Praktikum [...] auch ungefähr auf denselben (sic!) Zeit zukommen [würde]. Es ist halt so, es ist zwar langlebiger, aber dafür sind es halt nicht direkt zwei Wochen, wo man fehlt“ (I4, 38).

4.3 Unterstützung und Einfluss

Bei der Suche nach ihrem Praktikumsplatz beschreiben die Interviewten verschiedene Ansätze. Beispielsweise gibt es die Möglichkeit, einen Betrieb über die Schulliste zu finden. Besonders positiv hervorgehoben wird hierbei die Menge an Firmen, die mit der Schule kooperieren. „Das ist schon sehr cool, dass auch sehr große Firmen, also sehr viele [dabei sind]“ (I5, 34). Aufgrund der Kooperation gestaltet sich der Bewerbungsprozess einfacher, sobald die Firmen sehen, dass die Bewerber:innen Schüler:innen der Universitätsschule sind. Die Jugendlichen wissen, dass „halt, ja, auch diese Listen so [gibt], aber [...] die meisten suchen sich da einfach was dann“ (I1, 20). Sie müssen jedoch kein Unternehmen von dieser Schulliste wählen und die eigenständige Suche geschieht auf unterschiedlichen Wegen. Es stellte sich heraus, dass Praktikumsplätze häufig über familiäre Verbindungen gefunden und organisiert werden. So berichtete eine Schülerin, dass die Leitung des Bauernhofs Freunde der Oma sind, wodurch eine Kontaktaufnahme einfach möglich war. Ebenso berichten Schüler:innen davon, dass sie die Kindergärten, in denen sie ihr Praktikum absolviert haben, als Kind selbst besucht haben oder teilweise auch Geschwister noch dort sind, und er: „relativ einfach reingekommen [ist], weil die [ihn] halt schon kannten“ (I4, 18). Somit war der Bewerbungsprozess einfach und man wurde im Betrieb „sehr schnell angenommen“ (I5, 20).

Spezifische Kriterien zur Auswahl von Betrieben im selben Berufsfeld gab es weitgehend nicht. Die Befragten beschreiben, dass nach Betrieben nahe des Wohnorts gesucht wurde und andernfalls fiel die Wahl auf den Betrieb, „der als erstes zugesagt hat“ (I4, 22). Neben den Schullisten wird weiterhin die Möglichkeit genannt, sich in der Schule mit Mitschüler:innen auszutauschen, um noch andere Praktikumsoptionen herauszufinden. Weiterhin gibt es die Möglichkeit des mündlichen Austauschs, in dem sie sich „ausgetauscht [haben] und manchmal [...] haben die [anderen] was erzählt, wo,

ja, die Aufgaben nicht so gut waren und wo man vielleicht nicht unbedingt [...] das Praktikum nochmal machen würde“ (I1, 24).

Als zweite Informationsquelle nennen die Schüler:innen die Zusammenstellung und Erfahrungen von Schüler:innen der letzten 7. und 8. Jahrgänge zumeist in Form von Powerpoint-Präsentationen. Diese sind in einem Padlet, einer digitalen Pinnwand, für alle Schüler:innen in der Berufsorientierung zugänglich und einsehbar: „wo man halt sich das alles anschauen kann. Also da steht ja meistens auch so drinnen, wie die es anderen fanden und so“ (I3, 44). Somit ist es möglich, sich ein Bild zu machen, ob dieser Betrieb etwas für einen ist - „also das haben die mit dem Padlet gut gelöst“ (I2, 28). Im Padlet sind jeweils die Anschrift der Betriebe, Informationen über die Fähigkeiten, die für ein Praktikum benötigt werden, und über bevorstehende Tätigkeiten zu finden. „Daher finde ich, dass es schon ziemlich hilfreich ist, weil ich hab nach einem gesucht und ich hatte noch keins [...] und dann habe ich mir das halt dort angeschaut“ (I3, 42).

Neben der Schulliste und dem Padlet bietet die Schule außerdem die Firmenvorstellungstage an und „Bei Fragen kann man auch immer zu den Lehrern gehen und so. Und ich glaube, die haben uns auch schon ein paar Mal so Seiten vorgestellt, bei denen man auch mal so nachschauen kann so, welche Jobs so vielleicht so interessant wären“ (I3, 68). Zusätzlich „gab [es] auch wieder Gespräche mit einer Person“ (I5, 38), welche Empfehlungen für mögliche Berufe ausspricht sowie Messebesuche für Jahrgang 9.

Generell wird die Unterstützung der Schüler:innen durch die Schule, besonders die verantwortlichen Lernbegleiter:innen, sehr positiv angenommen und hervorgehoben. Alle Befragten erwähnen dabei „bestimmte Lernbegleiter, die das leiten, aber man kann sich auch immer an die wenden“ (I3, 68). Vorbereitend auf den Bewerbungsprozess schildern die Befragten die Lernzeiten in der Schule, in der sie „die ersten Bewerbungen sozusagen zusammen geschrieben [haben]. Dadurch hat man sozusagen mal einen Einblick bekommen“ (I4, 40). Auch die jüngeren Jahrgänge „haben in der 6. Klasse so Bausteine gehabt, dann dazu, ja, wie man eine Bewerbung schreibt und so“ (I1, 18). Dazu „hatten wir dann immer die zwei Stunden vor dem Mittagessen immer hier Berufsorientierung. Und dann haben wir einfach geredet und so ganz viele Aufgabenblätter gemacht. Wie schreibe ich E-Mails, wie telefoniere ich, wie schreibe ich Bewerbungen?“ (I5, 38). Ein Beispiel zum Finden eines richtigen Betriebs für sich, welches einem der Schüler dabei noch im Gedächtnis geblieben ist, war ein Spiel mit einer Art Kompass: „Du startest in der Mitte [...] würdest du gerne Menschen helfen, dann gehe zwei Felder nach links und so und am Ende ist man halt auf einem der vier Felder gelandet“ (I5, 38).

Zusätzlich zu den Lernbausteinen wird auch ein explizites Angebot hervorgehoben, welches „einmal die Woche letzte Stunde“ (I4, 40) stattfindet, „da wurde auch nochmal unterstützt bei den Bewerbungen“ (ebd.). Da dies jedoch die ersten Bewerbungen der Schüler:innen sind, ist es teilweise erforderlich gewesen, dass auch die Eltern zu Hause noch einmal unterstützen, so berichteten alle Befragten. Besonders wenn es um etwas wie bspw. den Lebenslauf vollständig auszufüllen ging, war teilweise die Unterstützung der Eltern notwendig und es brauchte „halt eine Person, die das dann leitet“ (I3, 36).

Während all diese Methoden bei vier der Befragten positiv ankamen, sah ein Schüler die Vorbereitung in der Schule eher kritisch. Stark kritisiert dieser Schüler vor allem den Arbeitsaufwand der aktuellen Jahrgänge sieben und acht. Er betont dabei, dass sie „richtige Lernbausteine zu machen [haben]. Man muss ein Telefonat Gespräch [machen] und das halte ich alles teilweise für überflüssig“ (I2, 22). Er argumentiert, dass man den tatsächlichen Verlauf des Telefonats bei der tatsächlichen Bewerbung mitbekommen würde und betont deshalb mehrmals, dass „Telefonatgespräch nachstellen [...] völlig unnötig [ist]“ (ebd.).

4.4 Die Rolle: Praktikant

Nach den geführten Interviews stellte sich heraus, dass die befragten Schüler:innen in den meisten Fällen ohne große Erwartungen in die Praktika gegangen sind. Dementsprechend waren sie auch prinzipiell frei von Ängsten oder Sorgen, bevor die Praxisphase begann. In der Rückschau berichten die Schüler:innen durchaus von unangenehmen Situationen, welche sie auf ihren Status als Praktikant:in zurückführten. Eine Schülerin berichtet von ihrer negativen Erfahrung im Blumenladen, in welchem sie nicht wirklich angenommen wurde und „mehr so wie so eine kostenlose Aushilfe [war], mit der man alle Aufgaben machen geben kann, die man selbst nicht so machen will so“ (I3, 18). Dies wiederum führte dazu, dass „das [...] auch nicht so irre Spaß gemacht [hat]“ (I3, 20) und die Schülerin in das nächste Praktikum mit weniger Erwartungen ging.

Ein Schüler beschreibt seine Erfahrungen bezüglich des Status als Praktikant, dass er bei seinen Betrieben dahingehend immer in einer glücklichen Lage war und sehr gute Einblicke in die Unternehmen erhalten hat. Während er positiv betont, dass es „halt nicht so [war]: ich habe da nur Kaffee gekocht oder sowas“ (I2, 2) und es auch „beim Bundestagsabgeordneten [...] verpönt [war], dass man irgendwelche Praktikantenaufgaben gemacht hat“ (I2, 12), berichtet er von Mitschüler:innen, die „haben dann nur Folien abgezogen und das ist dann quasi, wenn du als Hilfskraft eingesetzt wirst und das ist bringt natürlich keinen Mehrwert“ (I2, 12). Ein weiterer Schüler beschreibt Ähnliches, dass es „im Labor [...] eher mehr Hilfsarbeiten [waren], eben weil ich da [...] noch nicht 16 war, konnte ich da noch nicht so viel machen“ (I4, 14). Der Schüler stellt damit die Frage in den Raum, inwiefern die Stellung im Betrieb neben der sozialen Rolle möglicherweise auch am eigenen Auftreten liegt und dem zugeschriebenen Alter: „Also ich brauche ja jetzt keinen Fünftklässler unbedingt im Praktikumsbetrieb zu schicken“ (I2, 36). Hingegen beschreiben zwei Schülerinnen, dass ihr „Aufgaben übertragen [wurden], die [...] irgendwie mit Verantwortung [zu tun haben]“ (I3, 28) und sie sehr willkommen war und „die Kinder [freuen sich] auch immer riesig, wenn ich da bin und sowas“ (I4, 16). Dementsprechend lässt sich festhalten, dass die Grenzen und Möglichkeiten als Praktikant:in vor allem vom jeweiligen Unternehmen abhängig ist.

4.5 Erwartungen und Evaluation

Wie bereits formuliert, sind vier der fünf interviewten Schüler:innen in das Praktikum ohne ausformulierte Wünsche oder Erwartungen gestartet. Ein Grund dafür war, dass die befragten Schüler:innen aufgrund der familiären Beziehungen schon wussten, was die Tätigkeitsbereiche im Praktikum umfassen werden. So formulierten Schüler:innen die „Erwartungen haben sich so bestätigt“ (I1, 14). Oder die Schüler:innen sind in Einrichtungen gegangen, von denen sie noch eine genaue Vorstellung haben, wie der Kindergarten. „Also im Kindergarten habe ich mir das schon so, so gedacht“ (I1, 14) oder „schon ein bisschen Erwartungen [hatte], so, dass ich schon viel machen kann und so, dass ich gut bei den Kindern ankomme“ (I4, 16), diese haben sich auch bestätigt. Es gab aber auch Schüler:innen, die bewusst in Betriebe gegangen sind, die sie nicht kannten, sodass sie etwas Neues kennenlernen konnten, denn bei Berufen, in denen die Aufgaben schon offensichtlich sind, so formulierte ein Schüler „ob ich danach jetzt mehr weiß, das ist halt so dann auch immer die Sache“ (I2, 6).

Im Anschluss an das absolvierte Praktikum haben die Schüler:innen den Auftrag, mithilfe von Lernmaterial ihre Praktika auszuwerten. Die Meinungen, was von dieser Auswertung sinnvoll ist, gehen zwischen den befragten Schüler:innen auseinander. Ein Schüler ist der Auffassung, „dass eine Präsentation und diese Praktikumsbewertung, also vom Unternehmen, reichen würde“ (I2, 22), dazu noch alle Tätigkeiten im Nachhinein erneut intensiv zu beschreiben, hält er für nutzlos: den „Schüler, den juckt das nicht.

Also wenn er sich jetzt wirklich dafür interessiert, ganz genau sich bewerben möchte, dann schon. Aber wenn ich jetzt so Regale einräume, da brauche ich nicht die genaue Beschreibung, sondern ich kann mir das auch schon so halb denken“ (I2, 22) „Ich brauche da nicht so eine Schritt für Schritt Anleitung“ (ebd.). Die Tätigkeitsbeschreibung für jeden Tag zu leisten, da sind sich die Schüler:innen einig, ist nicht sinnvoll, wenn die Tätigkeiten sich immer wiederholt haben. Die Schüler:innen schlagen vor, dass es dahingehend einfacher wäre, „wenn man vielleicht nur einen Tag genau schreiben würde oder die Tätigkeiten an sich vielleicht bisschen ausführlicher dann machen würde, statt dann diesen Bericht dann für alle Tage zu schreiben“ (I3, 72).

Aktuell wird an der Universitätsschule zur Begleitung der wöchentlichen Praxisphase mit dem Berufswahlpass gearbeitet. Die Schüler:innen spiegeln, dass dieses Material nicht ideal für diese Form des Einsatzes ist. Zum einen wird positiv angemerkt, dass das Notieren der Stärken, Schwächen und Interessen in den Materialien des Berufswahlpass vorteilhaft ist und dass „es ziemlich hilfreich [ist], dass man sie sich immer anschauen kann [...] und [man kann] sich nochmal reindenken, was hat man eigentlich so gelernt“ (I3, 78). Zugleich stellen die Schüler:innen fest, dass der Berufswahlpass „teilweise nicht ganz so sinnvoll“ (I4, 28) ist, die Tagesberichte und Präsentationen wahrscheinlich schon ausreichen würden, um die Praktika zu reflektieren. Zu diesem Zweck gibt es zusätzlich die Reflexionsbögen der Schule für sich selbst und für die Betriebe zum Ausfüllen. Auch hier gibt es differenzierte Ansichten der Schüler:innen, wie hilfreich das Material ist.

Insgesamt sind sich die Befragten einig, dass die Rückmeldebögen für sie sinnvoll sind, weil sie erfahren, „wie man sich dort geschlagen hat“ (I3, 74) und sie sind „eigentlich ganz gut zu reflektieren, auch zu sehen, wie das [...] [die Leiter:innen] sehen“ (I5, 26). Somit können Schüler:innen hilfreiche Tipps für ihre Zukunft mitnehmen. Ein Schüler sieht es eher kritisch, er vertritt die Ansicht, dass „die Praktikumspräsentation nicht schlecht [ist], wie ich bewertet werde, finde ich schlecht“ (I2, 26). Dies begründet er damit, dass jedes Unternehmen unterschiedlich aufgebaut ist und die Aufgaben variieren. Somit ist es teilweise nicht möglich, den Aspekt Teamarbeit zu bewerten, wenn gar keine Teamarbeit möglich war. „Ich habe häufig dann einfach sehr gut oder gut angekreuzt bekommen [...], weil es einfach, sie haben so gesagt, äh ja, nette Person, kreuze ich mal so ein „sehr gut“ an. Aber ich finde das schon sehr problematisch“ (I2, 26). „Da wäre zum Beispiel extrem wichtig, dass man noch eine Spalte mit [...] „konnte nicht bewertet werden“ oder „die Möglichkeit gab es nicht, das zu bewerten“ [hinzufügt]“ (I2, 26).

Mit dem Praktikumstag verbinden die Schüler:innen auch Bedenken hinsichtlich der dazu benötigten Zeit, sie haben das Gefühl, dass ihnen Lernzeit damit verloren geht. So schlägt ein Schüler folgende Änderung vor: „Das Praktikum im Jahrgang 7 streichen“ (I2, 32). Dies begründet er vordergründig damit, dass „man einfach die Zeit da noch nutzen sollte zum Lernen [...] Und anstatt das in der Acht zu kürzen, finde ich das eher sinnvoll in der Sieben zu verkürzen“ (I2, 36). Diesem Punkt stimmt eine zweite Schülerin zu und äußert den Gedanken, dass „man vielleicht dann ein Praktika von denen weglässt [...] oder sie zumindest etwas verkürzt“ (I3, 58), „dass man dann [...] vor der Zeugnisausgabe dann, also bevor Notenschluss, dann noch Zeit hat, das alles zu machen“ (I3, 60).

Eine Schülerin formuliert eine Anregung hinsichtlich des Freitags als Praktikumstag, was ihr zufolge in einigen Unternehmen die Gefahr einer Einseitigkeit in den Tätigkeiten bergen kann. Sie denkt, dass es „irgendwie cool wäre, wenn man am Anfang halt irgendwie schon so festlegen könnte, welchen Tag man sich so aussucht, um das zu tun, was man dann auch mit dem Arbeitsgeber absprechen könnte“ (I3, 54). Somit würden die Tätigkeiten mitunter mehr variieren. Zu den Veränderungswünschen gehört auch der Umgang mit den Bereichen, in denen das Praktikum zu leisten ist, dass „die Lehrer vielleicht darauf hinweisen, dass man mehrere Bereiche ausprobieren sollte, aber halt nicht dazu zwingen [...], jeden Bereich auszuprobieren“ (I4,52). „Besonders bei

Schüler:innen, die bereits wissen, in welche Richtung sie gehen, sind die anderen Bereiche möglicherweise nicht so interessant. Aber am Konzept an sich würde ich eigentlich nichts verändern“ (I5, 42). Generell wird aber deutlich, dass das „Konzept [...] wirklich super gemacht [ist]“ (I2, 42).

Die Schüler:innen bewerten dieses Format der Praxistage insgesamt als unterstützend für ihre eigene Berufsorientierung. Kritische Formulierungen werden vor allem von den Schüler:innen am Ende des 8. oder des 9. Jahrgang hervorgebracht. Ob die kritische Perspektive bedingt durch den Jahrgang der Schüler:innen ist, müsste mit weiteren Interviews untersucht werden. Für dieses Konzept der Berufsorientierung lässt sich anhand dieser ersten Ergebnisse ableiten, dass die Umsetzung mit den bisherigen Ideen erfolgreich ist und seinen Zweck erfüllt. Die Schüler:innen berichten, dass sie jüngere Jahrgänge voller Interesse und Neugier auf das Praktikum ab dem 7. Jahrgang sind und Lust haben sich auszuprobieren und ihre berufliche Zukunft zu erkunden. Die unterschiedlichen Tätigkeiten im Praktikumstag werden durch die Schüler:innen positiv bewertet. Im Interesse der interviewten Schüler:innen wäre eine Reduzierung der Menge an Praktika, da sie ihre notwendige Lernzeit gefährdet sehen, wichtig.

5 Implikationen für die Berufsorientierung in Schule

Berufswahlentscheidungen werden immer herausfordernder durch die sich verändernde gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie Globalisierung und Digitalisierung (Behrens et. al. 2017: 23), um nur zwei zu nennen. Nicht zuletzt diese Situation lässt Schüler:innen den Wunsch nach mehr Begleitung bei der Berufsorientierung formulieren (McDonald Ausbildungsstudie 2019). Zugleich erfolgt eine Transformation der Erwerbsarbeit in unterschiedlichen Bereichen, die durch Veränderung von Berufsstrukturen (ebd.) sichtbar werden. Die Verantwortung für den Einzelnen im Arbeitsprozess und folglich auch bereits in der Berufswahl steigt (vgl. Behrens et al. 2017). „Die Einzelnen müssen ihre berufliche Laufbahn zunehmend selbst organisieren und Weiterbildungs- oder Umschulungsmaßnahmen ergreifen, um ihre Attraktivität für den Arbeitsmarkt zu erhalten“ (Behrens et. al. 2017, S.24). Um Entscheidungen für das zukünftige Berufsleben treffen zu können, bedarf es einerseits einer guten schulischen Bildung, zum anderen müssen Schüler:innen befähigt werden, erste Lebensentwürfe für sich selbst entwickeln zu können. Diese müssen in Kohärenz mit zu treffenden Berufsentscheidungen stehen. Auf diese Anforderungen müssen Schüler:innen vorbereitet werden zum einen durch Konzepte, die sie in ihrer Identitätsarbeit stärken, (vgl. Langner & Wiechmann 2023) und zum anderen mit Konzepten der Berufsorientierung, die ihnen ebenfalls Kontinuität in ihrer Entwicklung vermitteln und entscheidungsunterstützend für die Schüler:innen sind.

Mit dem geschilderten Konzept der Berufsorientierung wird versucht, diese stärker auf die Bedarfe der einzelnen Schüler:innen auszurichten. Wie die Schüler:innen selbst resümieren, fehlt es jedoch aktuell noch an einem guten Instrument und/ oder begleitenden Material für die Schüler:innen, dass eine individuelle Förderung in der Berufsorientierung wirklich ermöglicht (vgl. Kracke & Diesel-Lange 2016). Zugleich sind die vorliegenden Daten ein erster Versuch, aus Sicht der Schüler:innen die Güte dieser Form der Berufsorientierung einzuordnen. U.E. bedarf es der Entwicklung von Strukturen und Prozessen zur Begleitung der Schüler:innen, die nicht allein durch Schule zu leisten ist. Aktuell ist die Umsetzung der Berufsorientierung mit einem wöchentlichen Praxistag sehr stark an den Gegebenheiten der Unternehmen und an den Bedarfen des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin ausgerichtet, auch wenn es sich die Schüler:innen gern noch individualisierter wünschen würden. Diese Ausrichtung kostet viel Zeit und personelle Ressourcen, die zukünftig unbedingt verändert werden müssen, so dass die Prozesse ressourcenschonender sind jedoch nicht zu Ungunsten der Verzahnung der schulischen und der betrieblichen Logik. Im Gegenteil: eine noch

stärkere Verzahnung von Schule und Unternehmen vor allem auch hinsichtlich der zu bearbeitenden Inhalte muss das Ziel sein, damit nicht zuletzt auch Schüler:innen ihren Praxistag als Lernzeit erleben, die genauso wertvoll ist wie die Lernzeit im Unterricht. Damit würde auch die Angst zu wenig Zeit zum Lernen des Notwendigen, wie es die Schüler:innen im Interview geäußert haben, bedeutungslos werden. Damit verbunden bedarf es eines kulturellen Wandels dahingehend, dass Lernprozesse selbstverständlich nicht nur im schulischen Setting stattfinden. Zugleich besteht die Hoffnung, dass durch eine solche enge Verzahnung von schulischem und praktischem Lernen die Berufsorientierung nicht etwas Zusätzliches ist, was Schule zu bearbeiten hat, sondern ab dem 7. Jahrgang etwa genuiner Bestandteil des schulischen Lernens wird, ganz im Sinne der Studie von Driesel-Lang & Kracke (2017): Die Autor:innen streichen heraus, „... wie wichtig es ist, dass die Schule selbst als ein Ort wahrgenommen wird, in dem die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Entwicklung gefordert wird. Dies ist eher zu gewährleisten, wenn sich nicht nur eine für den Bereich Berufsorientierung verantwortliche Lehrperson mit der Thematik auseinandersetzt, sondern für Schülerinnen und Schüler im Unterricht, in unterschiedlichen Fächern und auch bei außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten der Bezug zur Berufswahl hergestellt wird.“ (Driesel-Lang & Kracke 2017, S:121)

Wie die Schüler:innen am Beispiel der bestehenden Schullisten auch in den Interviews formuliert haben, kann ein solches Format der Berufsorientierung nur durch eine enge Kooperation mit Unternehmen qualitativ hochwertig wachsen. Dazu braucht es aber nicht nur Unternehmen, die sich auf Schüler:innen einstellen, sondern vielmehr eine Vielzahl von Partner:innen. „Statt über die wenigen und nicht beruflich orientierten Jugendlichen zu klagen und nach verantwortlichen Akteuren zu fahnden, wie es in der Debatte um die mangelnde Ausbildungsreife an einigen Stellen mitschwingt, scheint die Zeit der aktiven Verantwortungsübernahme als gestaltender Akteur im Prozess des Übergangs Schule – Beruf geboten.“ (Brüggemann 2015, S: 19) Nur so wird es möglich sein, dass die Schüler:innen sich auf dialogischer Basis mit viel Praxiserfahrung ausprobieren können für die zukünftige Berufswelt (vgl. Kracke 2011) und ihnen nicht auf der Basis von Tests etwas empfohlen wird, was sie ausprobieren sollen, denn „Berufsorientierung lässt sich definieren als ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Famulla & Butz, 2005).

6 Literatur

- Athanasiadi, E.; Schare, T., Ulrich J. G. (2020). Ausbildungsbotschafterbesuche als Instrument der Berufsorientierung. In BWP 4/2020. 40-44
- Behrens, M.; Ganß, P., Schmidt-Koddenberg A. (2017). Berufsorientierung in einer postmodernen, diversitätsgesprägten Gesellschaft. In: Brüggemann, Tim; Driesel-Lange, Katja & Christian Weyer (Hg.) (2017) Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster; New York: Waxmann. 21- 38
- Brüggemann, T. (2015). Betriebliche Berufsorientierung - In: Brüggemann, Tim [Hrsg.]; Deuer, Ernst [Hrsg.]: Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule - Beruf. Bielefeld : Bertelsmann 2015, S. 17-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116799 - DOI:10.25656/01:11679
- Brüggemann, Tim; Driesel-Lange, Katja & Christian Weyer (Hg.)(2017) Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster; New York: Waxmann
- Driesel-Lang, K.; Kracke B. (2017). Potentialanalysen als Instrument der Förderung in der berufs- und Studienorientierung. IN: Brüggemann, Tim; Driesel-Lange, Katja & Christian Weyer (Hg.)(2017) Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster; New York: Waxmann 99-124

- Eckert, Manfred (2021). „Wissen und Können in der Berufsorientierung. In Weyland, Ulrike; Ziegler, Birgit; Driesel-Lange, Katja; Kruse, Annika (Hrsg.): *Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen*. Bonn 26-
- Eckert, Ela; Behrens, Laura; Burger, Sven; Möller, Wiebke; Klune, Roman; Grune, Christian et al. (2020). *Erdkinderplan. Maria Montessoris Erziehungs- und Bildungskonzept für Jugendliche*. Freiburg: Herder (Montessori Praxis).
- Famulla, G.E., Butz, B., Deeken, S., Michaelis, U., Möhle, V., Schäfer, B. (2008). *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft /Arbeitsleben“*, Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Famulla, G.-E. & Butz, B. (2005). *Berufsorientierung*. Stichwort im Glossar. Bielefeld, Flensburg (online). Zugriff am 15.12.2014 unter http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar
- Galperin, P. I. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), S. 60 – 80. Link: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300460> (Abfrage am 19.02.2023)
- Gess, C.; Rueß, J. & Deicke, W. (2014). Design-based Research als Ansatz zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen - Einführung und Praxisbeispiel. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 8 (1), S. 10-16.
- Kaak, S.; Lipowski, K. & Kraacke, B. (2017). *Schulische Netzwerke als Perspektive der Qualitätsentwicklung in der Berufsorientierung* In: Brüggemann, T.; Driesel-Lange, K. & C. Weyer (Hg.)(2017) *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Münster; New York: Waxmann 39- 52
- Kerschensteiner, G. (2008). *Begriff der Arbeitsschule*. Character set encoding: ISO-8859-1/ <https://www.gutenberg.org/files/24367/24367-h/24367-h.htm>
- Kracke, B., Hany, E., Driesel-Lange, K., Schindler, N. (2011). *Anregung zur eigenständigen Zukunftsplanung? Angebote der schulischen Studien- und Berufswahlvorbereitung aus Sicht der Jugendlichen*. In: Lex, T./Krekel, T. (Hrsg.): *Neue Jugend – neue Ausbildung. Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Nürnberg: wbv, S. 79-93.
- Kriegseisen, G. (2004): *Wirkung des Berufsorientierungsunterrichts in der siebten Schulstufe. Eine quasi-experimentelle Untersuchung von drei Realisierungsformen*. Pädagogische Hochschule Salzburg.
- Langner, A. & Wiechmann, K. (2023). *Die Jugendschule*. In *Schulpraxis entwickeln - Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung* Bd.2 Nr.1 (2023), S. 1-16
- Langner, A. (2023). *Lernpfade: Individuelle Entwicklungswege in der Schule durch digital gestütztes Dokumentationssystem ermöglichen*. In: Heinrich, Martin; Klewin, Gabriele; Streblov, Lilian (Hrsg.). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung* 5(1), S. 1-17. DOI: 10.11576/pflb-6181
- Langner, A., Heß, M. & Wiechmann, K. (2021). *Projektarbeit: Struktur und Methode*, 187–204. <https://doi.org/10.11576/WEOS-4948> (187-204 / WE_OS Jahrbuch, Bd. 4 Nr. 1 (2021). *Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe*).
- Langner, A. & Pesch, M. (2023). *Designing Tools for Supporting Self-Regulated Learning in Collaborative Learning Environment: Understanding from the University School Dresden*. In K. K. Stavropoulos, C. Rodríguez Pérez & M. Mahruf C. Shohel (Hrsg.), *Education and Human Development. Inclusive Pedagogy in Contemporary Education* (Bd. 15). InTech. <https://doi.org/10.5772/intechopen.113882>
- Lembke R. (2020). *berufliche Orientierung in der Schule. Bedeutung und Anspruch für die Professionalisierung von Lehrpersonen in gymnasialen Schulformen*. Springer VS.
- Lindmeier, A. (2024). *Perspektiven am Arbeitsmarkt mit Naturwissenschaften und Mathematik. Ein Projekt zur regional verankerten Berufsorientierung im Fachunterricht der allgemeinbildenden Schulen*. In: Wilken, Marc & Herzog, Stefanie. *Das PANaMa-Projekt*. www.panama-project.eu (Download 1.12.2024)

- McDonald (2019). McDonald Ausbildungsstudie. <https://www.change-m.de/wp-content/uploads/2022/08/McDonalds-Ausbildungsstudie-2019.pdf> [Download 01.12.2024]
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mittag, W., Bieg, S. (2010). Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In: Hascher, T./Schmitz, B. (Hrsg.): *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa, S. 31-47.
- Vygotskij, L. S. (1987). Das Problem der Altersstufen. In J. Lompscher (Hrsg.), *Ausgewählte Werke*, (S. 53–90). Lehmanns Media.
- Weyland, U.; Ziegler, B.; Driesel-Lange, K.; Kruse, A. (2021). *Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen*. Bonn.