Prof. Dr.-Ing. Birgit Müller (Hrsg.)

Verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung – das Modellvorhaben VerOnika (2019 – 2023)

Abstract:

Verzahnte Orientierungsangebote stellen ein neuartiges und innovatives Modell der Studien- und Berufsorientierung in der deutschen Bildungslandschaft dar. Dieses Modell wurde im Verbundvorhaben VerOnika im Zeitraum 2019 – 2023 an den drei Projektstandorten Berlin (O ja! Orientierungsjahr), Darmstadt (Orientierungsjahr zu sozialen Berufen – DasDoris!) und Karlsruhe (Orientierungssemester TWIN!) entwickelt und pilothaft umgesetzt. Im ersten Kapitel wird zunächst ein Überblick über das Verbundvorhaben VerOnika gegeben, die Hintergründe für dessen Entwicklung beleuchtet und das Modell der verzahnten Orientierungsangebote eingeführt. Kapitel 2 widmet sich der Darstellung der drei Teilprojekte **O ja! Orientierungsjahr Ausbildung und Studium**, dem Darmstädter Orientierungsjahr für soziale Berufe – **DasDoris!** und dem Karlsruher **Orientierungssemester TWIN!**, stellt deren spezifische Ausgestaltung vor und beleuchtet die gewonnenen Projekterfahrungen. Kapitel 3 umfasst zwei Beiträge zu Schwerpunktthemen, die sich im Projektverlauf als relevant erwiesen haben: Die Potenziale verzahnter Orientierungsangebote zu einer gendersensiblen Berufs- und Studienorientierung und die Bedeutung einer wertneutralen Orientierung zu Ausbildung und Studium in verzahnten Orientierungsprogrammen.

Inhaltsverzeichnis

1. Das Modellvorhaben VerOnika *(Birgitta Kinscher)* 4

1.1 Motivation und Ziele 4

1.2 Verzahnte Orientierungsprogramme – Orientierung ermöglichen und begleiten 7

1.2.1 Verzahnte Orientierungsprogramme – Zielgruppen 10

1.2.2 Verzahnte Orientierungsprogramme – rechtliche Rahmenbedingungen 11

1.2.3 Das VerOnika-Entscheidungsmodell ..... **Error! Bookmark not defined.**

1.3 Beratung und Coaching im Orientierungsprozess 15

1.4 Ausblick – das Anschlussvorhaben VerOnika up! 16

Literaturverzeichnis **14**

2. Drei Regionen – drei Modelle 20

2.1 Das Berliner O ja! Orientierungsjahr Ausbildung und Studium *(Nadine Köcher, Franziska Heckel)* 20

2.1.1 Beteiligte Institutionen 20

2.1.2 Kooperation und gemeinsame Ziele 21

2.1.3 Programmstruktur und -ablauf 22

2.1.4 Curriculum und gleichwertige Darstellung von Beruf und Studium 23

2.1.5 Programmangebote im Überblick 25

2.1.6 Informieren und Ausprobieren 27

2.1.7 Reflektieren 29

2.1.8 Entscheidungen treffen und umsetzen 30

2.1.9 Qualitätssicherung 30

2.1.10 Teilnehmende 31

2.1.11 Bildungswegpräferenzen 32

2.1.12 Projekterfahrungen und Lessons learned 33

2.1.13 Ausblick 37

Literaturverzeichnis 14

2.2 Das Karlsruher Orientierungssemester TWIN! *(Laura Börzel, Anja Huber)* 39

2.2.1 Kooperationspartner und Historie der der Zusammenarbeit 39

2.2.2 Kooperation von HKA und IHK im Rahmen des Verbundvorhabens und des Teilprojekts TWIN! 38

2.2.3 Ablauf des Orientierungssemesters 40

2.2.4 Rechtliche Rahmenbedingungen 41

2.2.5 Probestudium (HKA) 41

2.2.6 Probeausbildung (IHK) 42

2.2.7 Begleitung im Entscheidungs- und Übergangsprozess 42

2.2.8 Teilnehmendenstruktur und Präferenzen 45

2.2.9 Lessons learned 46
2.2.10 Ausblick 51
Literaturverzeichnis 52

2.3 DasDoris! – Darmstädter Orientierungsjahr für Soziale Berufe *(Mara Delia Wahl, Yvonne Haffner)* 54
2.3.1 Projekthintergrund 54
2.3.2 Programmstruktur & -ablauf 58
2.3.3 Organisatorische Aspekte des Orientierungsprogramms: Bewältigung von Herausforderungen und Lösungsansätze 64
2.3.4 Die Teilnehmenden – projektinterne Erkenntnisse unter Berücksichtigung aktueller (Bildungs-)Trends 67
2.3.5 Lessons learned 71
2.3.6 Ausblick 73
Literaturverzeichnis 73

3. Gendersensible und wertesensible Berufs- und Studienorientierung *(Nadine Köcher, Philine Busch)* 79

3.1 Schwerpunkthema: Gendersensible Berufsorientierung und Studienorientierung am Beispiel des O ja! Orientierungsjahrs 79
3.1.1 Ausgangslage 79
3.1.2 Herausforderungen 81
3.1.3 Gelingensfaktoren gendersensibler Orientierung 84
3.1.4 Fazit und Ausblick 90
Literaturverzeichnis 909

3.2 Einflüsse auf die Bildungs- und Berufswahl: Bedeutung einer wertneutralen Orientierung und Praxisstrategien am Beispiel des Modellvorhabens „VerOnika“ *(Mara Delia Wahl, Helene Markus)* 94
3.2.1 Einleitung 94
3.2.2 Die Vielschichtigkeit der Bildungs- und Berufswahl: ein interdisziplinärer Blick auf die verschiedenen theoretischen Ansätze 95
3.2.3 Einfluss von sozialer Herkunft und Geschlecht auf die Bildungs- und Berufswahl: eine deskriptive Betrachtung anhand von Zahlen, Daten und Fakten 97
3.2.4 Stereotype und Vorurteile in der Berufs- und Bildungswahl junger Menschen 102
3.2.5 Stereotype und Vorurteile – ihre Einflussnahme auf die Wahl für einen sozialen Beruf 105
3.2.6 Wertneutralität als Kompetenz in der Berufs- und Bildungswahl: ein integratives Perspektiv 107
3.2.7 (Methodische) Ansätze zur wertneutralen Beratung und Coaching in Orientierungsprogrammen 111
3.2.8 Wertneutralität in Bildungs- und Berufswahlprozessen: Förderung einer objektiven und inklusiven Beratungslandschaft – Fazit und Ausblick 114
Literaturverzeichnis 116

1. Das Modellvorhaben VerOnika

(Birgitta Kinscher, HTW Berlin)

1.1 Motivation und Ziele

Seit gut zehn Jahren liegt der Anteil der Schulabgänger*innen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, bei rund der Hälfte eines Jahrgangs. Für diese Gruppe besteht prinzipiell die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen, sich für eine berufliche Ausbildung oder eine Kombination aus beidem zu entscheiden. In Zukunftsprognosen wird mit einem etwa gleichbleibenden Anteil Studienberechtigter gerechnet. Allerdings schreitet der Bedeutungszuwachs im Erwerb der Hochschulreife auch nicht weiter voran, sondern stagniert auf hohem Niveau (AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2022, S. 12).

Wurde Mitte der 2000er Jahre unter dem Stichwort „Akademisierungswahn“ (vgl. NIDA-RÜMELIN 2014) die Konkurrenz zwischen der beruflichen und akademischen Bildung in den Vordergrund gerückt, hat sich die Diskussion seither deutlich differenziert. Denn es zeigte sich, dass nicht alle, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, auch ein Studium aufnehmen. Tatsächlich stieg der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten, die sich für eine berufliche Ausbildung entschieden, von 18,4 % im Jahr 2008 auf rund 30 % im Jahr 2021 an (SCHNELLE u.a. 2023, S. 8–9).

Diese Entwicklung kommt den Anforderungen der Arbeitswelt durchaus entgegen. So diagnostiziert das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ein steigendes Anforderungsprofil aufgrund der Zunahme automatisierter Produktionsprozesse und der zunehmenden Digitalisierung der gesamten Arbeitswelt (vgl. BIBB 2017). Es werden „verstärkt höher qualifizierte Fachkräfte gefragt sein, die sowohl praktische Fertigkeiten erworben haben als auch über die wissenschaftlich-reflexiven Kompetenzen verfügen, um zu Innovationen beitragen zu können“ (WISSENSCHAFTSRAT 2014, zitiert in ebd., S. 11).

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wurde ein Referenzsystem eingeführt, welches eine Vergleichbarkeit der in der beruflichen und akademischen Bildung erlangten Qualifikationsstufen ermöglicht. Nach dem DQR entsprechen der akademische Bachelorabschluss und der Geprüfte Meisterabschluss der DQR-Stufe 6. Durch die Anwendung eines Referenzsystems wird die Gleichwertigkeit beider Bildungsbereiche zum Ausdruck gebracht. Dazu sollten auch die mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes eingeführten neuen Bezeichnungen der Fortbildungsabschlüsse in der beruflichen Bildung „Berufsspezialist“, „Berufsbachelor“ und „Berufsmaster“ dienen (https://www.bibb.de/de/134236.php).

Vorhaben zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zielten allerdings vorrangig auf den Zugang beruflich Qualifizierter an die Hochschulen. Als prominentes Beispiel sei hier die BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ (2005–2011) zu nennen (vgl. FREITAG et al. 2015). Im selben Zeitraum wurden seitens der Kultusministerkonferenz die regulativen Standards zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Studium sowie zum Zugang beruflich Qualifizierter ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung geschaffen (KMK-Beschluss vom 06.03.2009).

Um eine tatsächliche Verzahnung der Bildungsbereiche zu ermöglichen, wird die Notwendigkeit der Schaffung durchlässiger Bildungsstrukturen gefordert, die als verzahnte Bildungsangebote oder „hybride Bildungsformate“ berufspraktische und wissenschaftliche Kompetenzen sinnvoll miteinander verbinden (BIBB 2017). Beispiele dafür sind das Projekt „DQR-Bridge 5“, in dem bereichsübergreifende Bildungsmaßnahmen auf der DQR-Stufe 5 gemeinsam von Hochschulen und Partnern der Berufsbildung entwickelt und erprobt wurden, die als Aufstiegsfortbildung (IT-Spezialist*in und KFZ-Servicetechniker*in) anerkannt sind und gleichzeitig auf ein Bachelor-Studium anrechenbar sind. Auf Ebene der Ausbildung wurde von Euler und Severing das Konzept der studienintegrierten Ausbildung entwickelt, das eine zweijährige Grundstufe vorsieht, in der Ausbildungs- und Studieninhalte curricular verzahnt sind, die auf ein späteres Studium anrechenbar sind (vgl. EULER/SEVERING 2015). Eine systematische Einordnung bezüglich des Grades der Integration wurde in einer Publikation von Barbara Hemkes (vgl. HEMKES 2018) vorgenommen.

Der BIBB-Hauptausschuss hat das Thema in seinen Empfehlungen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020 aufgegriffen. Darin wird die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen als eine „gesellschaftliche, wirtschaftliche und individuelle Notwendigkeit“ betrachtet, deren Umsetzung allerdings längst nicht systematisch verfolgt und umgesetzt wird (BIBB 2020, S. 1).

Eine Problematik, mit der beide Bildungsbereiche zu kämpfen haben, sind die relativ hohen Abbruchquoten (vgl. NEUGEBAUER/WOLTER 2021). Insbesondere in den Naturwissenschaften fallen diese überdurchschnittlich hoch aus (vgl. HEUBLEIN/HUTZSCH/SCHMELZER 2022, S. 6). Dies lässt den Schluss zu, dass junge Menschen Entscheidungen treffen, ohne wirklich abschätzen zu können, was sie auf dem jeweils eingeschlagenen Bildungsweg erwartet und inwieweit dieser der für sie passende Weg ist. Von hohen Abbruchquoten sind besonders auch junge Menschen mit Migrationshintergrund betroffen, die häufig ungünstigere Bildungsvoraussetzungen aus ihrem familiären Umfeld mitbringen (vgl. AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2022, S. 10).

Studienabbrecher*innen rückten in den zurückliegenden Jahren zunehmend in den Fokus der beruflichen Bildung. Insbesondere im Rahmen des Programms „JOBSTARTER plus“ des BMBF wurden potenziellen Studienabbrecher*innen die Möglichkeiten beruflicher Bildung nahegebracht und Unternehmen auf sie als mögliche Fach- und Führungskräfte aufmerksam gemacht. Projekte wie „Queraufstieg Berlin“ schließen hier an und informieren über die Möglichkeiten und Potenziale eines Wechsels aus dem Studium in die berufliche Bildung (vgl. https://www.queraufstieg.de/).

Die allgemeine Berufsorientierung ist Aufgabe der Schulen und wird in den Jahrgangsstufen 7–10 in der Regel mit Schüler*innenpraktika, Berufsorientierungsmessen und Berufserkundungen in Unternehmen und Einrichtungen durchgeführt. Die Qualität der Berufsorientierung und die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen sind dabei in den einzelnen Schulen und Schulformen höchst unterschiedlich (SCHROEDER/FLETEMEYER 2019, S. 2). Studienorientierung wird den Schüler*innen der Oberstufen meist optional angeboten. Somit ist die Möglichkeit eine fundierte Berufswahlkompetenz zu entwickeln nicht für alle Schüler*innen gleichermaßen gegeben. Die Orientierung auf die berufliche Ausbildung ist an Gymnasium und den gymnasialen Oberstufen bisher eher unterrepräsentiert, nimmt aber tendenziell an Bedeutung zu (ebd., S. 22).

An den Hochschulen werden, nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines immer unübersichtlicher werdenden Studienangebots, unterschiedliche Formate der Studienorientierung angeboten. Diese sind teilweise fachspezifisch (insbesondere im Bereich Mathematik, Ingenieurwesen, Naturwissenschaften und Technik – Akronym MINT) oder zielgruppenspezifisch, z.B. Angebote für junge Frauen, um diese für technische Studiengänge zu interessieren, oder bieten eine generelle Studienvorbereitung im Sinne eines Studium generale (meist bei privaten Anbietern). Einen Überblick über die Orientierungsprogramme der öffentlichen Hochschulen bietet das Portal https://o-studium.de/ des „Netzwerks Orientierungs(studien)programme“, an dem der VerOnika-Verbund aktiv beteiligt ist.

Beispiele aus Orientierungsangeboten an Hochschulen zeigen, dass der Studienerfolg derjenigen, die ein Orientierungsstudium durchlaufen haben, signifikant erhöht wurde. An der Hochschule Offenburg waren die Abbruchquoten im Studium bei den Absolvent*innen des Orientierungsprogramms nur etwa halb so hoch wie bei den Direkteinsteiger*innen. Auch die Zufriedenheit mit der Studienfachwahl war deutlich höher. Die begleitende DZHW-Wirkungsforschungsstudie bestätigt, dass das Orientierungsstudium zu nachhaltigen Studienentscheidungen geführt hat (vgl. FELHAUER 2018).

Was bisher fehlt, sind nachschulische Orientierungsangebote für junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung, die ergebnisoffen auf beide Bildungsbereiche hin orientieren.

Vor diesem Hintergrund wurde das Modellvorhaben „VerOnika – Verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung“ ins Leben gerufen.

Ziel des Modellvorhabens VerOnika (2019–2023) war es, Orientierungsprogramme zu entwickeln und zu erproben, die den Teilnehmenden fundierte Einblicke in die duale Ausbildung und das Studium in ausgewählten Berufsfeldern geben und erfahrungsbasierte Entscheidungen für ihren weiteren Bildungsweg ermöglichen. Fachlich standen in Berlin und Karlsruhe das Berufsfeld MINT und technische Berufe im Fokus, in Darmstadt das Berufsfeld der sozialen Arbeit und der Gesundheitsberufe. Über die berufsfachliche Orientierung hinaus sollte im Rahmen der Orientierungsprogramme die Ausbildungs- und Studierfähigkeit gefördert werden, indem die Anforderungen und spezifischen Kulturen beider Systeme kennengelernt und praktisch erfahren werden.

1.2 Verzahnte Orientierungsprogramme – Orientierung ermöglichen und begleiten

Das Modell der verzahnten Orientierungsangebote stellt ein Novum im deutschen Bildungssystem dar. Unter verzahnten Orientierungsangeboten werden dabei „gemeinsam von Hochschulen und Partnern der beruflichen Bildung entwickelte (Curriculum-Entwicklung) und durchgeführte (gleichwertige Einbeziehung der Lernorte) Programme mit dem Ziel der beruflichen Orientierung (horizontal – Ausbildung und Studium) und mit qualifizierenden Anteilen“ verstanden. Diese Definition wurde gemeinsam von den Verbundpartner*innen im Modellvorhaben VerOnika entwickelt.

Die Verzahnung findet im Kontext der Orientierungsprogramme auf unterschiedlichen Ebenen statt: Zentrales Element ist die enge Zusammenarbeit zwischen den Partnereinrichtungen Hochschule und Partner der beruflichen Bildung als Repräsentanten und Akteure aus beiden Bildungsbereichen. Im Idealfall entwickeln diese ein gemeinsames Curriculum, tragen gleichwertig zur Programmgestaltung bei und übernehmen inhaltliche und organisatorische Verantwortung in der Programmdurchführung.

Ein weiterer Baustein ist die Einbeziehung der authentischen Lernorte. Programmbestandteile, die sich auf das Studium beziehen, finden an der Hochschule statt, Programmbestandteile, die sich auf eine duale Ausbildung beziehen, finden in Unternehmen und Bildungseinrichtungen der beruflichen Bildung (im VerOnika-Verbund: Berufsschule, Berufsfachschule und Bildungs- und Technologiezentrum der Handwerkskammer Berlin) statt. Inhaltlich orientieren die Programme auf Ausbildung und Studium als gleichwertige Bildungsoptionen.

Gleichwertig meint dabei, aufzuzeigen und erfahrbar zu machen, dass beide Bildungsbereiche für junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung Bildungs- und Karrierechancen bereiterhalten, die es wert sind, in den Blick genommen zu werden und ebenso, die

Möglichkeiten des Wechsels zwischen den Bildungssystemen in den unterschiedlichen Phasen einer Bildungsbiografie deutlich zu machen. Orientierung wird in Anlehnung an NEISES/ZINNEN als Prozess verstanden, der die einzelne Person anknüpfend an ihre individuellen Potenziale und Interessen auf die Anforderungen der Arbeitswelt hin orientiert, in dem auf der einen Seite die eigenen Interessen, Kompetenzen und Ziele und auf der anderen Seite Anforderungen von Berufen, Branchen und der Arbeitswelt (sowohl beruflich als auch akademisch) kennen gelernt werden (NEISES/ZINNEN 2019, S. 276). Qualifizierende Anteile beziehen sich auf die Erlangung von Fach- und Schlüsselkompetenzen, die auf einen Bildungsabschluss abzielen.

Ein weiteres Merkmal der Verzahnung ist die Anrechenbarkeit von Leistungen, die im Rahmen der Orientierungsprogramme erbracht werden. Auf Hochschulseite wurden Anrechnungsmöglichkeiten dadurch geschaffen, dass die Orientierungsprogramme curricular mit den Studiengängen korrespondieren, die fachlich im Programm abgebildet werden. Im O ja!-Orientierungsjahr ist bei einer erreichten Punktzahl von 20 Leistungspunkten (ECTS) der Einstieg ins zweite Fachsemester einer Reihe von ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen möglich. Die Anrechnung erfolgt allerdings nicht pauschal, sondern muss individuell beantragt werden. An der Hochschule Darmstadt ist der Einstieg ins zweite Fachsemester des Studiengangs Soziale Arbeit möglich, wenn insgesamt 30 Leistungspunkte (ECTS) aus dem Orientierungsjahr DasDoris! nachgewiesen werden können.

Auf der Ausbildungsseite ist ebenfalls das Ziel, einen möglichst hohen Deckungsgrad zwischen den Inhalten der Orientierungsphase und einem Ausbildungsverhältnis zu erreichen. Da die Teilnehmenden eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben müssen, trifft in der Regel die Möglichkeit der Ausbildungsverkürzung wegen schulischer Vorbildung zu. Praktikumszeiten im Orientierungsjahr DasDoris! können als Praktika in der Sozialassistenzausbildung angerechnet werden.

Bezogen auf eine Ausbildung können weitere Verkürzungsoptionen in Frage kommen, die aber unabhängig von der Programmteilnahme sind. Dabei spielen das Alter sowie die Vorqualifikation und die während der Ausbildung erzielten Leistungen eine Rolle. Wenn bei Eintritt in die Ausbildung das 21. Lebensjahr erreicht ist, kann die Ausbildung um zwölf Monate verkürzt werden. Gleiches gilt für das Vorhandensein eines Abiturs. Weitere Verkürzungsoptionen sind möglich, wenn entsprechende Leistungen in der Berufsschule erbracht werden. Eine Anrechnung von Leistungen aus den Orientierungsprogrammen ist bisher nicht möglich. Allerdings empfiehlt der BIBB-Hauptausschuss in seinen Empfehlungen zur Durchlässigkeit, „es den für die Berufsbildung zuständigen Stellen zu ermöglichen, fachlich einschlägige Leistungen hochschulischen Ursprung als weiteren Grund für die Verkürzung der Ausbildungszeit zu akzeptieren“ (BIBB 2020, S. 5).

Ziel verzahnter Orientierungsprogramme ist es, die Teilnehmenden durch das gleichwertige Erproben von Studium und betrieblicher Ausbildung in die Lage zu versetzen, eine individuell passende und auf authentischen Erfahrungen beruhende Entscheidung für ihren nächsten Bildungsschritt zu treffen. Die Umsetzung und wissenschaftlich begleitete Erprobung verzahnter Orientierungsprogramme wurde vom BMBF als Modellvorhaben im Rahmen der Initiative Bildungsketten im Zeitraum 2019–2023 im Verbundvorhaben VerOnika gefördert. Neben der HTW Berlin, die gleichzeitig die Verbundkoordination innehatte, waren die Handwerkskammer Berlin, die Hochschule Darmstadt, die Hochschule Karlsruhe und die IHK Karlsruhe als Verbundpartner beteiligt. Das Verbundvorhaben wurde von der FernUniversität in Hagen wissenschaftlich begleitet.

Durch den Verbundansatz konnte das Modell an unterschiedlichen Standorten und mit unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen erprobt werden. Fachlich waren die Orientierungsprogramme an den Standorten Berlin und Karlsruhe auf Technik und Informatik ausgerichtet, in Darmstadt wurden soziale und Gesundheitsberufe in den Blick genommen. Bezüglich der Programmlänge variierte diese zwischen einem halben Jahr (ein Semester) und einem Jahr (zwei Semester).

Seitens der wissenschaftlichen Begleitung stand die Fragestellung im Mittelpunkt, wie Orientierungsprogramme an der Schnittstelle berufliche und akademische Ausbildung erfolgreich gestaltet werden können und welche Faktoren für gelingende Orientierungsprozesse maßgeblich sind.

Folgende Übersicht zeigt die inhaltliche Ausrichtung, den Zeitpunkt des erstmaligen Programmstarts sowie die verfügbaren Teilnehmendenplätze pro Durchgang in den verzahnten Orientierungsprogrammen des VerOnika-Verbundes.

Tab. 1: Orientierungsprogramme VerOnika-Verbund: Übersicht über Verbundpartner und Programm-Eckdaten

Verbundpartner Hochschule/Ausbildung	Programmname	Thematische Schwerpkte.	TN-Plätze	Zielgruppe	Programmstart und -dauer
Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin/ Handwerkskammer Berlin	O ja!	MINT, Energie, Umwelt, Digitalisierung	40	Junge Erwachsene mit Hochschulzugangsberechtigung; spezieller Fokus auf junge Frauen und Geflüchtete	SoSe 2020, Dauer: 1 Jahr
Hochschule Darmstadt in Kooperation mit den Wohlfahrtsverbänden	DasDoris!	Soziale und Gesundheitsberufe	25	Junge Erwachsene mit Hochschulzugangsberechtigung; spezieller Fokus auf Personen mit nicht akademischem Hintergrund und junge Männer	SoSe 2021, Dauer: 1 Jahr

Hochschule Karlsruhe / IHK Karlsruhe	TWIN!	Mechatronik und Elektrotechnik	15	Junge Erwachsene mit Hochschulzugangsberechtigung; spezieller Fokus auf Personen direkt nach dem Schulabschluss und junge Frauen	SoSe 2021, Dauer: 1/2 Jahr

1.2.1 Verzahnte Orientierungsprogramme – Zielgruppen

Die Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes richten sich an junge Menschen mit Hochschulzugangsberichtigung (Fachhochschulreife, allgemeine Hochschulreife (Abitur) oder fachgebundene Studienberechtigung gemäß § 11 BerlHG oder anerkannte ausländische Hochschulzugangsberechtigung), die sich bezüglich des einzuschlagenden Bildungsweges unsicher sind. Generell beklagen Jugendliche einen Mangel an Informationen sowohl was die Bildungswege als auch die Karrieremöglichkeiten betrifft (vgl. FLAKE/MALIN/RISIUS 2017; SCHNITZLER 2019). Durch die Vielzahl der möglichen Ausbildungsberufe und Studiengänge wird das Spektrum an Möglichkeiten immer größer und damit die Orientierung und Entscheidungsfindung erschwert.

Nach wie vor ist die Ausbildungsentscheidung stark von der sozialen Herkunft geprägt. Kinder aus Akademikerfamilien nehmen in der Regel auch ein Studium auf und haben wenig Berührungspunkte mit der Berufswelt beispielsweise im Handwerk oder im gewerblich-technischen Bereich. Umgekehrt haben Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien in der Regel wenig Kontakt zum hochschulischen Umfeld und daher Berührungsängste gegenüber einer ihnen nicht vertrauten Lebenswelt. Die hierdurch entstehende Unsicherheit, ob die im Studium gestellten Anforderungen überhaupt erfüllt werden können und ein Studium grundsätzlich in Frage kommt, beeinflusst maßgeblich deren Studienentscheidung. So lassen sie sich stärker durch unsichere Berufsaussichten irritieren, sehen aber diese Berufsaussichten gerade als „Anker in der Zukunft“ (BARGEL/BARGEL 2010, S. 11). Obwohl die formalen Zugangswege zu höherer Bildung geöffnet wurden, hat dies nicht zu einer Veränderung bezogen auf die soziale Herkunft geführt. Während über 75 % der Kinder aus Akademikerhaushalten (mind. ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss) ein Studium beginnen, trifft dies nur auf 23 % der Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern zu (vgl. HAFFNER/LOGE 2019, S. 14).

Im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Bildungsorientierungen“ wurde untersucht, welche Faktoren die Bildungsentscheidung von jungen Menschen maßgeblich beeinflussen. Dabei wurde der Fokus der Untersuchung daraufgelegt, warum bestimmte Berufe nicht gewählt werden, was also die Aversionsfaktoren sind, die die Attraktivität überlagern. Dabei stellte sich heraus, dass die Entscheidung wesentlich von der sozialen Passung abhängt, also ob Freunde und Familie einem Beruf ein soziales Prestige zu- oder absprechen. Dieser Faktor überwiegt gegenüber den persönlichen Neigungen. In Orientierungsprozessen ist daher das soziale Prestige eines Berufs von zentraler Bedeutung (vgl. MATTHES 2019).

Neben der sozialen Herkunft hat die geschlechtsspezifische Sozialisation einen erheblichen Einfluss darauf, welche Berufe von Frauen oder Männern gewählt werden. Nach wie vor zählen Berufe des Sozial- und Gesundheitswesens zu den klassischen „Frauenberufen“, während Männer vorwiegend im verarbeitenden Gewerbe, im Bergbau, im Bau und der Energie- und Wasserwirtschaft tätig sind. Dazu kommt, dass die typischen Frauenberufe in der Regel schlechter bezahlt sind als Berufe, die eher von Männern gewählt werden (vgl. HAFFNER/LOGE 2019, S. 8).

Eine spezielle Zielgruppe verzahnter Orientierungsangebote sind junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung, die sich prinzipiell sowohl eine Ausbildung als auch ein Studium vorstellen können, aber bisher wenig Berührungspunkte mit der Berufswelt hatten. Umgekehrt soll jungen Menschen, die familiär kaum Zugang zu akademischen Kreisen haben, der Zugang zu einem Hochschulstudium erleichtert werden (first generation students). Eine weitere Zielgruppe sind Menschen mit Migrationshintergrund, die im Bildungssystem eher benachteiligt sind (vgl. AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2022). Der Genderaspekt spielt ebenfalls eine Rolle, indem junge Frauen für den MINT-Bereich gewonnen und umgekehrt jungen Männern die SAGE-Berufe nähergebracht werden sollen. Das Akronym SAGE steht für „Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege, Erziehung und Bildung“. Hintergrund für die Adressierung dieser unterschiedlichen Zielgruppen ist es, mehr Offenheit für eine Vielfalt an Bildungsoptionen zu schaffen und Zugangshürden zu senken.

Bezüglich der tatsächlich im Projektzeitraum 2019–2023 in den verzahnten Orientierungsprogrammen erreichten Zielgruppen ist festzustellen, dass der größere Teil der Teilnehmenden aus einem akademisch vorgeprägten Elternhaus stammte, deutscher Herkunft und männlich war. Es wurden also bisher in erster Linie diejenigen erreicht, die der klassischen Studierendenklientel entsprechen (AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2024, S. 212).

1.2.2 Verzahnte Orientierungsprogramme – rechtliche Rahmenbedingungen

Die Entwicklung verzahnter Orientierungsangebote an der Schnittstelle zwischen den Bildungsbereichen ist an bestehende rechtliche Rahmenbedingungen in den separierten Systemen der beruflichen und akademischen Bildung gebunden. Für den Hochschulbereich sind diese wiederum länderspezifisch geregelt.

Eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung verzahnter Orientierungsprogramme war die Frage nach der institutionellen Verortung und nach einem gesicherten Status für die Teilnehmenden. In Berlin wurde das O ja! Orientierungsjahr seitens der zuständigen Senatsverwaltung für die Laufzeit des Modellvorhabens als Pilotprojekt genehmigt. Dabei wurde ein bestehender Studiengang um eine Orientierungsphase von einem Semester

verlängert und die Regelstudienzeit um dieses Semester verlängert. Die Orientierungsphase entspricht damit einer verlängerten Studieneingangsphase und führt durch die Verlängerung der Regelstudienzeit auch zu einer Verlängerung des Anspruchszeitraums für das BAföG.

Diese Regelung wurde in das neue Berliner Hochschulgesetz übernommen und als Grundlage für die Einrichtung von Orientierungsstudiengängen mit einer Orientierungsphase von ein bis zwei Semestern an Berliner Hochschulen etabliert (§ 23 Abs. 5 BerlHG). Das O ja! Orientierungsjahr war somit Vorreiter und hat den Weg für weitere, rechtlich abgesicherte Orientierungsprogramme an Berliner Hochschulen geebnet.

In Baden-Württemberg bestand bereits zu Projektbeginn eine Regelung im Landeshochschulgesetz, die die Einrichtung von Vorstudienangeboten ermöglicht und den Teilnehmenden den Studierendenstatus sichert. So konnte das Orientierungssemester TWIN! als Vorstudienprogramm eingerichtet werden.

An der Hochschule Darmstadt konnte das Orientierungsprogramm DasDoris! hochschulintern als Pilotvorhaben innerhalb des Studiengangs Soziale Arbeit durchgeführt werden.

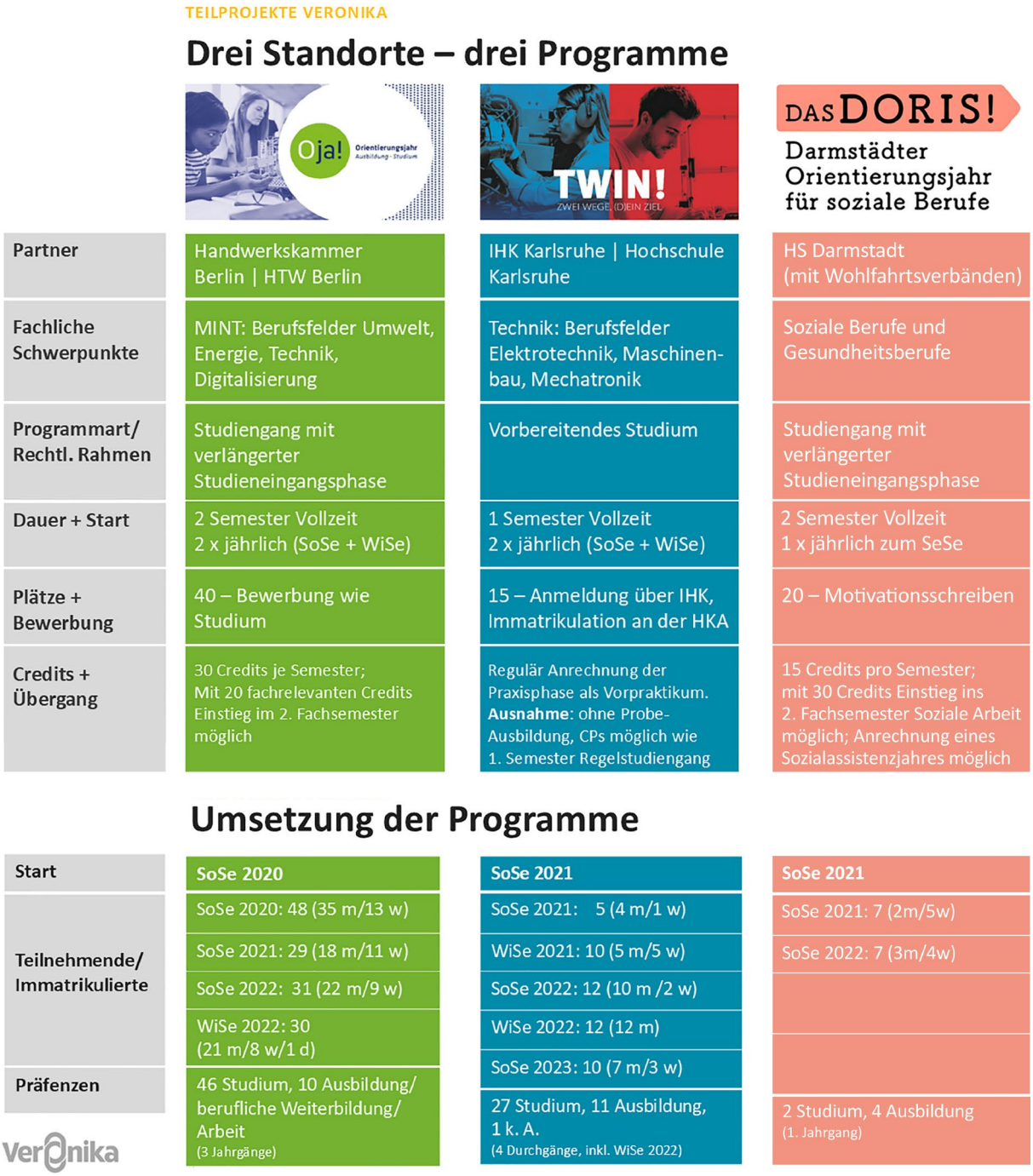

Abb. 1: Teilprojekte VerOnika (Oja! Orientierungsjahr, TWIN!, DasDoris!): Partner, Standorte, Schwerpunkte, Programme und Umsetzung.

1.2.3 Das VerOnika-Entscheidungsmodell

Die drei Orientierungsprogramme im VerOnika-Verbund weisen jeweils eigene Curricula und strukturelle Abläufe auf. In den zentralen Programmelementen folgen sie aber einem einheitlichen Modell – dem VerOnika-Entscheidungsmodell – welches gemeinsam von den Partnern im Verbund entwickelt wurde. Das Entscheidungsmodell beschreibt die Phasen, die die Teilnehmenden in den Orientierungsprogrammen durchlaufen. Diese sind bezeichnet mit:

- Informieren und Ausprobieren
- Reflektieren
- Entscheidung treffen und umsetzen

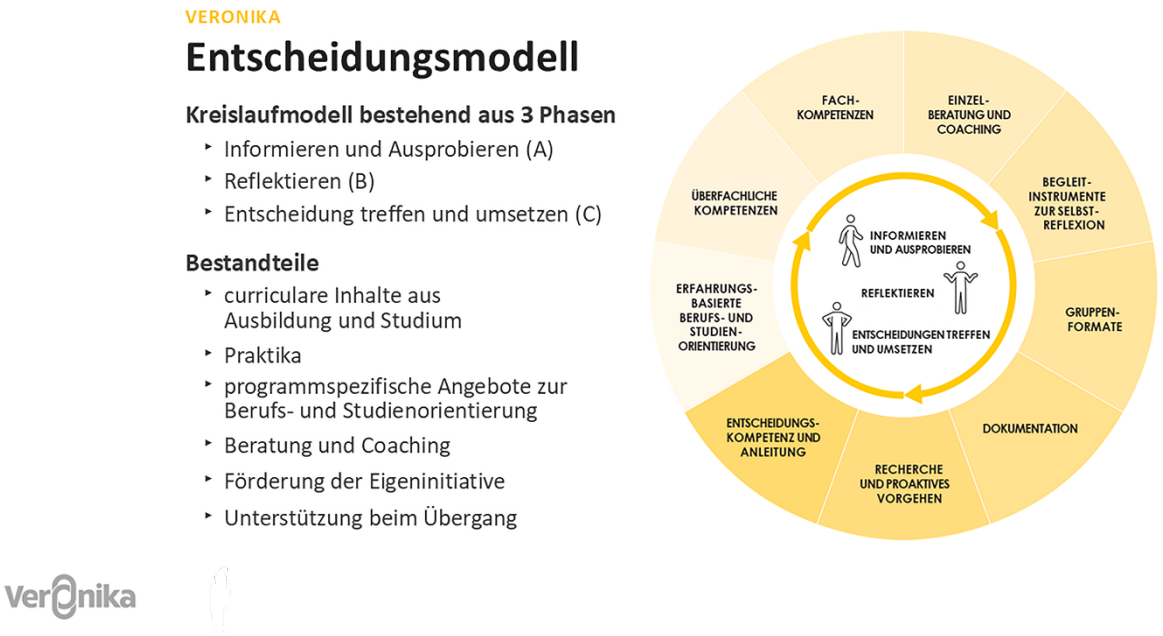

Abb. 2: Das dreiphasige VerOnika-Entscheidungsmodell (eigene Darstellung)

Das Entscheidungsmodell ist als Kreislaufmodell dargestellt. Damit soll veranschaulicht werden, dass die Phasen nicht linear hintereinander absolviert werden, sondern im Programmverlauf und im individuellen Orientierungs- und Entscheidungsprozess mehrfach durchlaufen werden. Durch die Programminterventionen werden neues Wissen und neue Erfahrungen vermittelt, in Reflexionsprozessen verarbeitet und in Handlungen der Teilnehmenden umgesetzt.

In der Phase „Informieren und Ausprobieren“ (in Abb. 2 mit A bezeichnet) findet die Vermittlung und Aneignung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen an den Lernorten Hochschule und Bildungseinrichtung der beruflichen Bildung statt. Die Vermittlung erfolgt in den Lehr- und Lernformaten, wie sie für die jeweiligen Bildungssysteme üblich sind. Zu der Phase „Informieren und Ausprobieren“ gehört die erfahrungsbasierte Berufs- und Studienorientierung. Diese umfasst die Praktikumsphasen in Betrieben, Unternehmen und Einrichtungen, die als zentrale Programmelemente angesehen werden, sowie das Kennenlernen unterschiedlicher Studienrichtungen, bezogen auf Studieninhalte, Arbeitsweisen und Berufsperspektiven.

In der Phase „Reflektieren“ (in Abb. 2 mit B bezeichnet) steht die individuelle Reflektion der in den unterschiedlichen Programmteilen gemachten Erfahrungen im Vordergrund. Diese Phase

umfasst unterschiedliche Formate, in denen die individuellen Erfahrungen reflektiert und eingeordnet werden. Dazu werden sowohl Angebote zur individuellen Selbstreflektion sowie Gruppenangebote, Einzelberatungen und Coachings durchgeführt.

Die Phase „Entscheidungen treffen und umsetzen“ (in Abb. 2 mit C bezeichnet) bezeichnet die Programmelemente, in denen Entscheidungskompetenz vermittelt wird (z.B. in Form von Workshops) sowie den aktiven Prozess der Teilnehmenden, sich mit der eigenen Entscheidungsfindung bezogen auf ihre Bildungs- und Berufsperspektive auseinanderzusetzen und praktische Schritte zu deren Umsetzung in die Wege zu leiten.

Die konkrete Ausgestaltung der Phasen unterscheidet sich in den drei im Verbund durchgeführten Programmen bezogen auf die Inhalte sowie die Abfolge und Länge der einzelnen Phasen.

1.3 Beratung und Coaching im Orientierungsprozess

Die Teilnehmenden an den Orientierungsprogrammen kommen mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen und Erwartungen in die Programme und befinden sich in unterschiedlichen Phasen ihrer beruflichen Biografie. Die Mehrzahl von ihnen steht am Übergang Schule – Ausbildung vor der Entscheidung, wie ihr weiterer Bildungs- und Berufsweg verlaufen soll. Andere haben bereits eine Ausbildung abgeschlossen und überlegen, ob ein Studium für sie der nächste Schritt sein könnte. Wieder andere haben ein Studium abgebrochen und sind auf der Suche nach der individuell passenden Bildungsoption. Die Aufzählung macht deutlich, dass es sich bei den Teilnehmenden der verzahnten Orientierungsprogramme um eine heterogene Gruppe mit sehr unterschiedlichen Orientierungsbedürfnissen handelt.

Die Teilnehmenden kommen in die Programme, um Unterstützung in ihrem beruflichen Orientierungsprozess zu bekommen. SIEBERT/BECKER/OESER (2022) weisen darauf hin, dass es sich bei der Berufs- und Bildungsentscheidung um eine komplexe Entscheidungssituation handelt, in die vielfältige Faktoren hineinspielen. Darüber hinaus kommen in Übergangsphasen soziale Selektionsprozesse (nach schulischer Vorbildung, Geschlecht, Migrationshintergrund u.a.) besonders zum Tragen (BYLINSKI 2014, S. 15).

Um den individuellen Bedürfnissen und unterschiedlichen Situationen gerecht zu werden, in denen sich die Teilnehmenden befinden, werden deren Bedarfe in den VerOnika-Programmen über Teilnehmendenbefragungen erhoben. In Trainings und Workshops werden personelle und soziale Kompetenzen trainiert und Angebote speziell zu Entscheidungsfindung im Kontext der Studien- und Berufswahl durchgeführt. Lerntagebücher und vergleichbare Formate der Selbstreflexion ergänzen das Methodenspektrum.

Darüber hinaus haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, individuelle Beratungs- und Coachinggespräche in Anspruch zu nehmen, die von pädagogisch und psychologisch geschulten Programmmitarbeitenden durchgeführt werden. Die Gespräche sind optional, allerdings werden die Teilnehmenden individuell dazu eingeladen. Die Erfahrungen der in der Beratung tätigen Mitarbeitenden zeigen, dass nach anfänglichen Vorbehalten der Nutzen der individuellen Beratungs- und Coachinggespräche erkannt und die Angebote als hilfreich eingeschätzt werden. Eine systematische Auswertung der Beratungen und Coachings ist bisher nicht erfolgt, soll aber im Anschlussvorhaben „VerOnika up!“ (2023–2026) näher beleuchtet werden. Generell kann festgestellt werden, dass die Bedeutung von Beratung und Begleitung im Übergangsprozess zunehmend an Bedeutung gewinnt, bisher allerdings empirisch noch wenig untersucht ist (vgl. WIETHOFF 2010).

Orientierungsprozesse stellen hohe professionelle Ansprüche an die Personen, die mit diesen Aufgaben betraut sind (vgl. BYLINSKI 2014). Die professionelle Weiterentwicklung der Projektmitarbeitenden im Verbundvorhaben VerOnika bestand zum einen in der Auseinandersetzung mit theoretischen Modellen zur Studien- und Berufswahl, zum anderen wurden die Beratenden in einem dreitägigen Zertifikatslehrgang „Berufswahlcoach ZML“ in die Grundlagen und Methoden der Zürich Mainzer Laufbahnberatung, speziell für die Zielgruppe Jugendliche, eingeführt. Für den regelmäßigen professionellen Austausch wurde die Methode der kollegialen Beratung eingeführt.

Zur Entwicklung und Dokumentation gemeinsamer Qualitätsstandards für die Beratung und Begleitung der Teilnehmenden im VerOnika-Verbund wurde damit begonnen, die Prozessschritte in den Programmphasen Onboarding, Durchführung und Abschluss systematisch zu erfassen. In einem nächsten Schritt sollen darauf aufbauend gemeinsame Qualitätskriterien für verzahnte Orientierungsprogramme definiert werden.

1.4 Ausblick – das Anschlussvorhaben VerOnika up!

Im Anschlussvorhaben VerOnika up! (2023–2026) werden zwei zentrale Handlungsfelder fokussiert: Die Zielgruppenerreichung und die Wertneutrale Orientierung.

Bezüglich der Zielgruppenerreichung geht es darum, die Diversität innerhalb der erreichten Zielgruppen zu erhöhen. Beim Handlungsfeld der Wertneutralen Orientierung liegt der Fokus auf der gleichwertigen Repräsentation der beruflichen und akademischen Ausbildung in den Orientierungsprogrammen.

Spezifische Fragestellungen, die sich auf die Zielgruppenanalyse, die Wahrnehmung der Teilnehmenden zu Gleichwertigkeit der Bildungsoptionen und die Programmevaluation, auch

im Sinne der Wirkungsmessung, beziehen, werden in einer neu zu gründenden Arbeitsgruppe Evaluation behandelt.

Die Ergebnisse des Modellvorhabens werden 2026 in einer Abschlusstagung und Abschlusspublikation veröffentlicht.

Literaturverzeichnis

AUTOREN:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland kompakt 2022. Zentrale Befunde des Bildungsberichts. Bielefeld 2022

BARGEL, Holger; BARGEL, Tino: Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. (Hrsg.) Hans-Böckler-Stiftung, Reihe Demokratische und soziale Hochschule, Arbeitspapier 202. Düsseldorf 2010

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Durchlässigkeit im Bildungssystem. Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege. Bonn 2017

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA171.pdf (abgerufen am 06.02.2024)

BYLINSKI, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. In: Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn 2014

FLAKE, Regina; MALIN, Lydia; RISIUS, Paula: Einflussfaktoren der Bildungsentscheidung von Abiturienten für Ausbildung oder Studium. In: iw-trends 3 (2017)

FREITAG, Walburga/BUHR, Regina/DANZEGLOCKE, Eva-Maria/SCHRÖDER, Stefanie/VÖLK, Daniel (Hrsg.): Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster 2015

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 31.05.2024)

KNOKE, Andreas; WIELAND, Clemens: Optimistisch aber systemkritisch. Der Übergang von der Schule in den Beruf im Stimmungsbild junger Menschen. Gütersloh und Berlin 2023. URL: www.tagder bildung.de/jugendbefragung2023 (Stand: 08.12.2023)

NIDA-RÜMLIN, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. 1. Auflage. Hamburg 2014

SCHNELLE, Caroline; MÜLLER, Ulrich; JOHANNIG, Naemi; RISCHKE, Melanie: Zehn Mythen rund um Ausbildung und Studium – Faktencheck nachschulische Bildung. Gütersloh 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.11586/2023086 (Stand: 05.02.2024)

FELHAUER, Tobias: Das Einstiegssemester startING an der Hochschule Offenburg, Vortragspräsentation vom 17.01.2018

GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN IM LAND BERLIN (Berliner Hochschulgesetz – BerlHG): URL: https://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?t=17110290151583790 7&sessionID=19837888234233 7168&templateID=document&source=context&chosenIndex=Dummy_nv_68&xid=1675 83,1 (Stand: 21.03.24)

EUERL, Dieter; SEVERING, Eckart: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – Position beziehen. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh 2015

HAFFNER, Yvonne; LOGE, Lena (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekten. Leverkusen/Opladen 2019

HEMKES, Barbara: Zwischen Studium und Beruf: Formate und Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 34, S. 1–23. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe34/hemkes_bwpat34.pdf (Stand: 30.06.2018)

HEUBLEIN, Ulrich; HUTZSCH, Christopher, SCHMELZER, Robert: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. Hannover 2022. DOI: https://doi.org/10.34878/2022.05. dzhw_brief (Stand: 09.01.2024)

MATTHES, Stephanie: Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung, Berichte zur Beruflichen Bildung (Hrsg.): Bundesinstitut für Berufsbildung). Bonn 2019

NEISES, Frank; ZINNEN, Heike: Bildungsangebote und Programme des Bundes und der Länder zur Förderung der beruflichen Ausbildung. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2019, S. 276–292

NEUGEBAUER, Martin; DANIEL, Hans-Dieter; WOLTER, Andrä: Studienerfolg und Studienabbruch – eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2021

SCHNITZER, Annalisa: Abi und dann? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1 (2019), S. 15–19

SCHRÖDER, Rudolf; FLETEMEYER, Tina: Berufliche Orientierung im allgemeinbildenden Schulwesen vor dem Hintergrund bildungstheoretischer und schulpädagogischer Aspekte. In: Berufliche Orientierung in der Schule. Hrsg. von Rudolf Schröder. Wiesbaden 2019. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-24197-1

SIEBERT, Johannes Ulrich; BECKER, Maxi; OESER, Nadine: Making a good career choice: A decision-analytical intervention to enhance proactive decision-making and career choice self-efficacy in high school students. In: Decision Sciences – Journal of Innovative Education 21 (2023). DOI: https://doi.org/10.1111/dsji.12280

WIETHOFF, Christoph: Übergangscoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Wiesbaden 2010

WISSENSCHAFTSRAT 2014: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung (Drs. 3818–14). Darmstadt 2014

URL: https://www.zdh.de/fileadmin/Oeffentlich/Handwerkspolitik/ZDH-Kompakt/2022/2022_04_25_ZDH-Kompakt_Verrechtlichung_DQR.pdf

URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf

2. Drei Regionen – drei Modelle

2.1 Das Berliner O ja! Orientierungsjahr Ausbildung und Studium

(Nadine Köcher, HTW Berlin;
Franziska Heckel, Handwerkskammer Berlin)

Das „O ja! Orientierungsjahr Ausbildung und Studium“ setzt seine inhaltlichen Schwerpunkte auf Ausbildungs- und Studienoptionen in den Bereichen Umwelt, Energie, Digitalisierung und Technik. Vermittelt werden ausbildungs- und studienrelevante Fach- und Methodenkompetenzen in Lehr- und Lernangeboten mit hohem Praxisanteil. In Unternehmenspraktika werden Erfahrungen im beruflichen Alltag gesammelt und Beratungs- und Coachingangebote runden das Programm ab.

Das O ja! soll Zugänge zur MINT-Bildung schaffen und damit MINT-Nachwuchs fördern. Es soll durch viel Praxiserfahrung in beiden Bildungssystemen begeistern und zugleich ergebnisoffen eine erfahrungsbasierte Bildungsentscheidung ermöglichen.

Die Teilnehmenden sollen durch einen ergebnisoffenen, wertneutralen und erfahrungsbasierten Orientierungsprozess in die Lage versetzt werden, eine für sie individuell passende Bildungsentscheidung zu treffen. Das Programm richtet sich an junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung, die noch unsicher sind, welchen weiteren Bildungsweg sie einschlagen möchten.

2.1.1 Beteiligte Institutionen

Handwerkskammer Berlin

Die Handwerkskammer Berlin ist eine als Körperschaft des öffentlichen Rechts organisierte Selbstverwaltungseinrichtung und Interessenvertreterin gegenüber Politik und Gesellschaft. Sie vertritt über 30.000 Handwerksbetriebe, deren Beschäftigte und Auszubildende und bietet ihren Mitgliedern ein breites Dienstleistungsangebot. Mitglieder werden zu allen Themen rund um das Handwerk, zur Betriebsführung und Ausbildung – vor Ort in der Handwerkskammer, in den Bildungszentren, im Rahmen von Veranstaltungen und auf digitalem Wege beraten und informiert. Sie ist weiterhin für die Führung der Handwerksrolle, die Regelung der Berufsausbildung sowie für das fachliche Prüfungswesen verantwortlich und übt die Rechtsaufsicht über die Handwerksinnungen aus. Mit ihren Bildungsstätten nimmt sie Aufgaben in der Aus- und Weiterbildung für verschiedene Gewerke sowie im betriebswirtschaftlichen Bereich wahr. Im Bildungsbereich ist sie u.a. im Themenfeld Berufsorientierung sowie in der überbetrieblichen Lehrunterweisung für handwerkliche Ausbildungsberufe tätig.

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (HTW Berlin)

Die HTW Berlin mit beinahe 14.000 Studierenden steht für ein anspruchsvolles Studium, qualifizierte Absolvent*innen und praxisnahe Forschung. Als größte Berliner Hochschule für Angewandte Wissenschaften nutzt sie die Vielfalt ihrer mehr als 70 Studiengänge in den Bereichen Technik, Informatik, Wirtschaft, Recht, Kultur und Gestaltung für eine vernetzte Zusammenarbeit. Das Fächerspektrum reicht von klassischen Disziplinen wie Maschinenbau, Fahrzeugtechnik und Betriebswirtschaftslehre bis zu neueren Studiengängen wie Gesundheitselektronik, Game Design und Professional IT-Business. Rankings bescheinigen der HTW Berlin regelmäßig eine hohe Ausbildungsqualität. Forschungsaktivitäten verbinden die Hochschule mit der Fachwelt, wissenschaftlichen Netzwerken und Unternehmen. Die HTW Berlin koordiniert das Verbundvorhaben VerOnika seit 2019.

2.1.2 Kooperation und gemeinsame Ziele

Das „O ja! Orientierungsjahr Ausbildung und Studium“ wurde in Kooperation zwischen der Handwerkskammer Berlin und der HTW Berlin im Projektzeitraum November 2019 bis September 2023 entwickelt und erprobt. Die Idee dazu entstand in einem Strategiegespräch auf Leitungsebene zwischen der Handwerkskammer Berlin und der HTW Berlin, bei dem der Fachkräftemangel, resultierend aus der rückläufigen Bewerbungslage und hohen Abbruchquoten in beiden Bildungsbereichen thematisiert wurden. Mittlerweile fehlen in Deutschland knapp 500.000 Fachkräfte im MINT-Bereich (vgl. INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN 2022; ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS 2023; INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN 2015). Mit dem O ja! Orientierungsjahr ist ein Programm entstanden, welches beide Bildungssysteme erlebbar macht, um damit eine Basis für eine erfahrungsbasierte Ausbildungs- oder Studienentscheidung zu schaffen. Gleichzeitig geht es darum, die Attraktivität des MINT-Bereichs durch praktische Erfahrungen zu steigern und Durchlässigkeit der Bildungssysteme zu ermöglichen. Das Orientierungsjahr kombiniert Inhalte aus Ausbildung und Studium in Form von Praktika in Handwerksbetrieben, dem Besuch von Grundlagenveranstaltungen an der Hochschule und fachpraktischem Unterricht in der beruflichen Bildungsstätte der Handwerkskammer Berlin. Das Programm wird durch Reflexionsformate sowie Beratungs- und Coachingsangebote ergänzt.

Status der Teilnehmenden

Im deutschen Bildungssystem gibt es kein eigenständiges Orientierungsformat. Daher war die Anbindung an eine der programmverantwortenden Institutionen notwendig, um den

Teilnehmenden einen gesicherten Status und die Möglichkeit der finanziellen Absicherung (über BaföG) zu geben. Eine Anbindung an die Institution Handwerkskammer Berlin ist nicht ohne weiteres möglich. Für den Status „Auszubildende*r“ ist die vertragliche Einbindung eines Betriebs notwendig und damit eine verbindliche Vereinbarung zweier Parteien, welche der offenen Orientierung entgegensteht.

Das O ja! Orientierungsjahr wurde formal als Studiengang mit Orientierungsphase an der HTW Berlin als Pilotvorhaben eingerichtet. Dazu wurde der bestehende Studiengang „Gebäudeenergie- und -informationstechnik“ um eine Orientierungsphase erweitert und als paralleler Studiengang mit einer jährlichen Aufnahmekapazität von 40 Plätzen eröffnet.

Die Zugangsvoraussetzungen entsprechen denen anderer Bachelorstudiengänge an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften: eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und für Personen mit nichtdeutscher HZB, Sprachnachweis für Hochschulen auf dem Niveau C1.

2.1.3 Programmstruktur und -ablauf

Das O ja! wurde erstmals im Sommersemester 2020 durchgeführt und im Rahmen des Modellvorhabens „VerOnika – Verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung“ bis 2023 in insgesamt drei Jahrgängen erprobt.

Das Berliner Teilprojekt O ja! wurde seitens der Handwerkskammer Berlin und der HTW Berlin jeweils von einer Projektleitung betreut. Das operative Projektteam der Handwerkskammer Berlin bestand aus zwei Vollzeitstellen und war im Bildungs- und Technologiezentrum (BTZ) angesiedelt. Das Team der HTW Berlin bestand aus einer Vollzeitstelle und studentischen Hilfskräften und war dem korrespondierenden Studiengang am ingenieurwissenschaftlichen Fachbereich 1 – Energie und Information – der HTW Berlin zugeordnet.

	BERUFLICHE BILDUNG	AKADEMISCHE BILDUNG
LERNORT	BTZ der Handwerkskammer Berlin mit Unternehmenskooperationen Lernort Praktikum: Betriebe	Campus Wilhelminenhof der HTW Berlin
MODULE	2 Tage / Woche 4–6 Wochen Praktikum (vorlesungsfreie Zeit)	3 Tage / Woche

Abb. 3: Das O ja! Orientierungsjahr: Aufteilung Lernorte pro Semester

Das gemeinsam entwickelte und durchgeführte O ja! Orientierungsjahr umfasst zwei Semester. Ziel des Programms ist es, den Teilnehmenden die Anforderungen einer beruflichen

Ausbildung und die Anforderungen eines Studiums zu vermitteln. Um authentische Lernerfahrungen zu ermöglichen, werden die Module an unterschiedlichen Lernorten durchgeführt.

Das Programm startete jeweils zum Sommersemester. Seit Oktober 2022 ist ein zusätzlicher Einstieg zum Wintersemester möglich. Der Einstieg im Wintersemester ist für Orientierungssuchende direkt nach der Schule ein passender Startzeitpunkt, da keine Leerzeiten entstehen.

2.1.4 Curriculum und gleichwertige Darstellung von Beruf und Studium

Mit den unterschiedlichen Modulen an unterschiedlichen Lernorten bietet das Orientierungsjahr in zwei Semestern einen einzigartigen, vielfältigen und praxisnahen Einblick in Bildungsangebote des MINT-Bereichs, den jede Institution für sich in dieser Form nicht hätte umsetzen können.

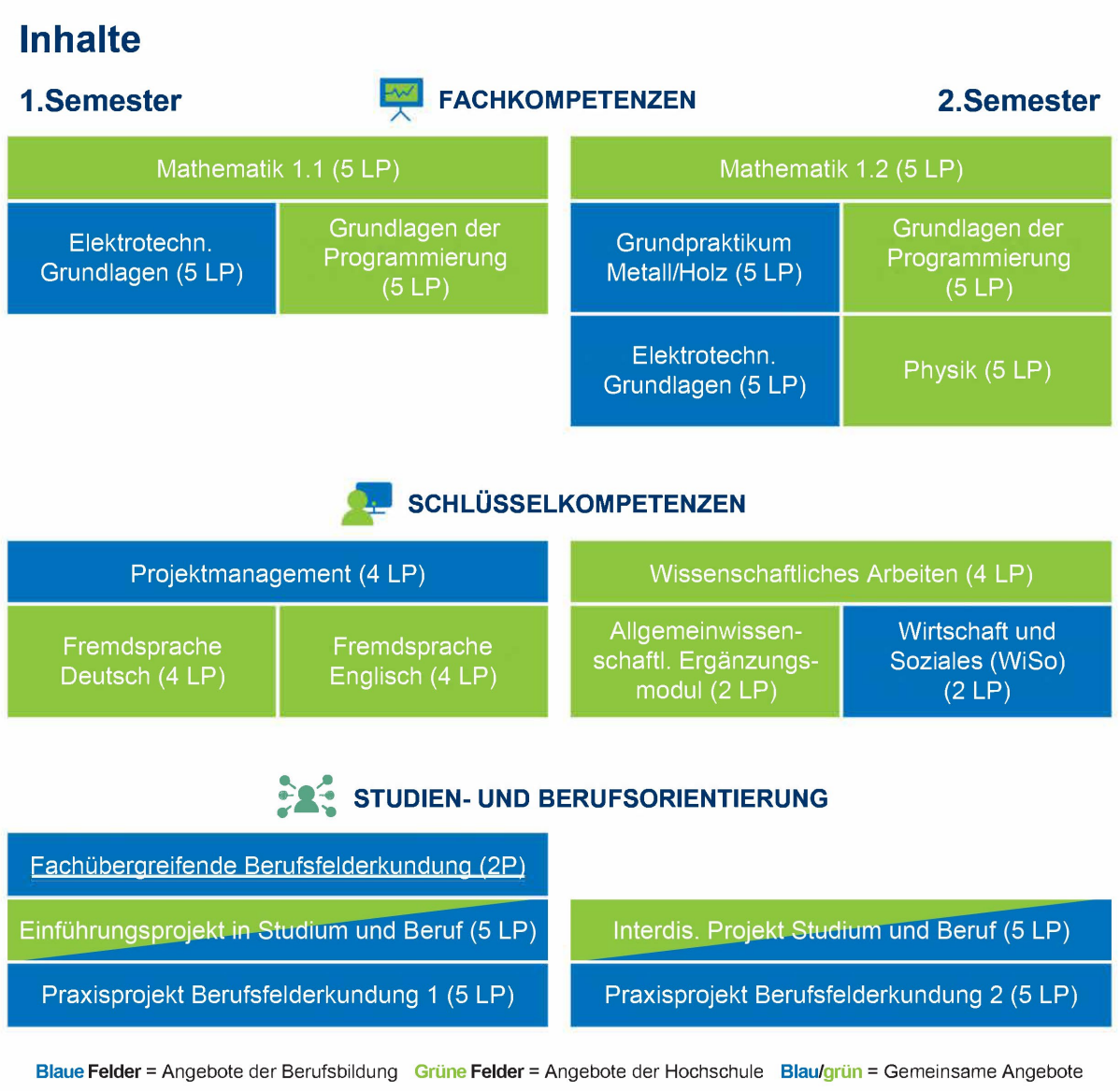

Abb. 4: O ja! Orientierungsjahr: Curriculum (April 2020 bis September 2023)

Abbildung 4 stellt die verschiedenen Module im Curriculum dar, das Praxis- und Hochschulerfahrungen miteinander vereint. Die Teilnehmenden werden in den Bereichen Fachkompetenzen, Schlüsselkompetenzen und Berufs- und Studienorientierung gefördert. Die Lehre wird von Dozierenden aus der beruflichen Bildung und aus der Hochschule durchgeführt. Vermittelt werden Grundlagenwissen und praktische Übungen zu Themen, die sowohl für eine Ausbildung als auch ein Studium relevant sind.

Im Unterschied zu regulären Studienprogrammen wird das Modul „Mathematik 1“ auf zwei Semester gestreckt angeboten, so dass der Einstieg einfacher wird. Der Schulstoff wird teilweise wiederholt und zugleich steht mehr Zeit für die Studieninhalte zur Verfügung. Darüber

hinaus können Wahlpflichtmodule nach eigener Interessenslage gewählt werden. Die Teilnehmenden nehmen an Prüfungen teil und können Zertifikate in der beruflichen Bildung sowie Leistungspunkte für ein anschließendes Studium erwerben.

Die in Abbildung 4 dunkelblau markierten Module wurden in der Verantwortung der Handwerkskammer Berlin (BTZ) durchgeführt, die grün gekennzeichneten verantwortete die HTW Berlin. Für die Projektmodule mit beiden Farbmarkierungen sind beide Institutionen gemeinsam zuständig.

Teilnehmende, die nach einem Semester bereits eine spezifische Studientendenz zeigen, können Zusatzmodule in dem jeweiligen Studiengang belegen, um ihre Entscheidung zu überprüfen und zusätzliche Leistungspunkte zu erwerben. Außercurriculare Veranstaltungen wurden von den beiden Projektteams gemeinsam entwickelt, gestaltet und durchgeführt.

2.1.5 Programmangebote im Überblick

Abbildung 5 zeigt die vielfältigen Programmangebote, die im Rahmen des Curriculums und als Zusatzangebote im O ja! entwickelt und umgesetzt wurden. Sie werden in einem Kreislaufmodell dargestellt, bestehend aus drei Phasen welche die Teilnehmenden (möglicherweise auch mehrfach) durchlaufen: „Informieren und Ausprobieren“, „Reflektieren“ und „Entscheidungen treffen und umsetzen“.

Es verdeutlicht die Dynamik im Entscheidungsprozess. Die im Verlauf des Orientierungsjahres gemachten Erfahrungen und gewonnenen Informationen können zu einer veränderten Bewertung oder einer neuen Entscheidungsgrundlage führen.

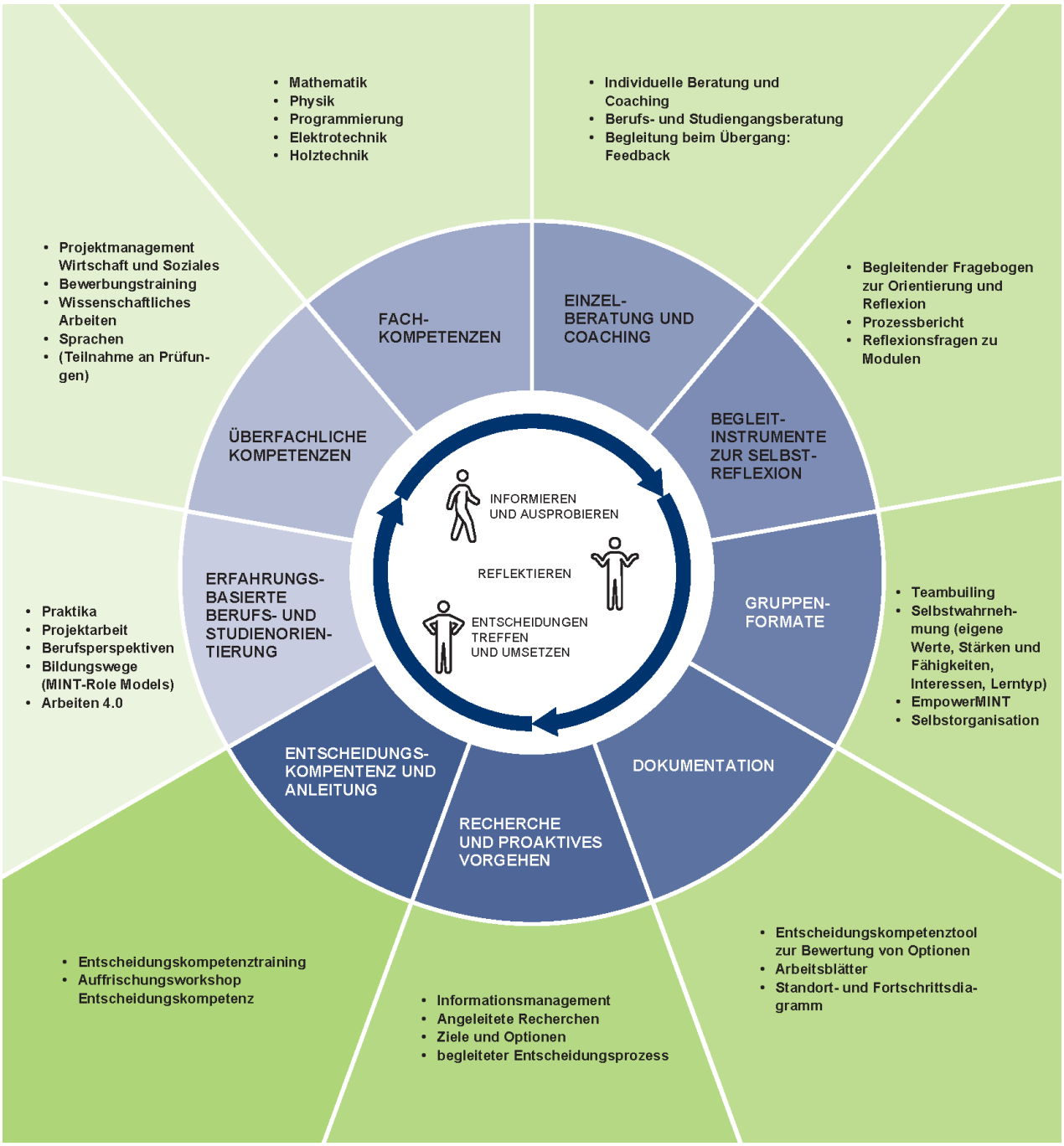

Abb. 5: O ja! Orientierungsjahr: Programmangebote

2.1.6 Informieren und Ausprobieren

Die Phase „Informieren und Ausprobieren“ entspricht den curricularen Angeboten des O ja! (s. Curriculum, Abb. 4). Insbesondere die Hochschulmodule aus dem Bereich Fach- und Schlüsselkompetenzen ähneln den Modulen bestehender Studiengänge. Der innovative Ansatz im O ja! ist aber, dass die erworbenen Kompetenzen in praxisorientierten Modulen direkt Anwendung finden und in Unternehmenspraktika noch vertieft werden.

Im Folgenden wird auf ausgewählte Programmelemente der erfahrungsbasierten Berufs- und Studienorientierung näher eingegangen. Sie sind curricular integriert; dasselbe gilt auch für die Praxisphasen in Unternehmen (Praxisprojekt Berufsfelderkundung).

Unternehmenspraktika und Betriebsbesuche

Ein vier- bis sechswöchiges Praktikum pro Semester vermittelt berufsspezifische Arbeitserfahrungen in Handwerksbetrieben und Unternehmen. Für die interessensgeleiteten Praktika wurden 100 Kooperationsbetriebe akquiriert, von denen 33 Unternehmen – z.T. auch mehrfach – Praktikumsbetriebe wurden. Darüber hinaus erfuhren die Teilnehmenden in 15 Betriebsbesichtigungen mehr über die Unternehmen als Arbeitgeber, über mögliche Karrierewege und kamen in Kontakt mit Auszubildenden und dual Studierenden.

Projektarbeit & Zertifikatskurs Holztechnik (Grundpraktikum Holz)

In Praxisprojekten wird die vermittelte Theorie praktisch angewendet. Im handwerklichen Bereich führten die Teilnehmenden z.B. Projekte zum Löten, Schweißen und im Bereich Photovoltaik durch. Im Hochschulkontext gab es u.a. Projekte zur Softwareanwendung (z.B. 3D-Modellierung), Durchführung von Laborversuchen, Programmierung eines Mikrocontrollers oder zur Auswertung von Wetterstationsdaten.

Der fünftägige Zertifikatskurs „Tischler-Schreiner-Maschinenschein 1“ wurde als Wahlmodul im Bereich der Fachkompetenzen angeboten und zeichnet sich durch seinen hohen Praxisanteil und fehlender Äquivalenz im Hochschulbereich aus. Die Teilnehmenden wurden in die sichere Bedienung von Holzbearbeitungsmaschinen eingewiesen, stellten unter Anleitung Werkstücke her und erhielten Einblicke in digitale Techniken im Handwerk. Der Lehrgang ist von der Berufsgenossenschaft anerkannt und wird regulär in der Ausbildung im Tischlerhandwerk im ersten Ausbildungsjahr absolviert.

MINT-Role Models

Die Veranstaltungsreihe „Bildungsgeschichten“ findet einmal pro Semester statt. Es werden Persönlichkeiten eingeladen, die ihre vielseitigen Bildungswege vorstellen. Diese sind nicht immer gradlinig. Als „Bildungsexpert*innen ihrer eigenen Biografie“ zeigen sie den Teilnehmenden, dass kurvenreiche Lebenswege zu einem guten Ziel führen können und die einzelnen Bildungsetappen zu der jeweiligen Person passen. Die Teilnehmenden lernen die Lebens- und Karrierewege von Berufserfahrenen aus verschiedenen MINT-Berufsfeldern kennen. Dieser persönliche Austausch auf Augenhöhe zeigt ihnen die vielfältigen Karrieremöglichkeiten mit Ausbildung und/oder Studium auf. Auch das es selten „nur die eine“ Bildungsentscheidung gibt, sondern dass es sich vielmehr um einen lebenslangen Entwicklungsprozess handelt. Besonderer Wert wird daraufgelegt, dass sich Expertinnen aus MINT-Berufen vorstellen, um gerade Teilnehmerinnen erfolgreiche weibliche Bildungsbiografien als Vorbilder nahezubringen. In diesem Zusammenhang kann auch auf den vergleichsweise hohen Anteil weiblicher Lehrenden und Bezugspersonen im Programm verwiesen werden, die ebenfalls eine Vorbildwirkung haben.

Berufsperspektiven und Arbeiten 4.0

Für curricular verankerte Module zur Berufs- und Studienorientierung innerhalb der beruflichen Bildung oder Hochschule, gibt es wenig Vorlagen oder Anleitungen. Es handelt sich hier um neue Formate, die im Rahmen vom O ja! Orientierungsjahr entwickelt werden. Lerninhalte, die Berufsperspektiven und zukünftigen Arbeitsweisen sowohl im Ausbildung- als auch im Hochschulbereich vermitteln, sind in dieser Form neuartig und mit sowohl Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationsaufwand verbunden. Auch für die beteiligten Institutionen war es Neuland.

Im Bereich der Orientierungsstudiengänge entwickeln sich vergleichbare Formate, allerdings ohne Fokus auf den beruflichen Bildungsweg. Zugleich ist der Wandel der Arbeitswelt und den daraus resultierenden Chancen und Herausforderungen wichtiger thematischer Bestandteil im O ja!. Gerade durch die Coronabedingungen wurden neue Konzepte, Methoden und Arbeitsweisen gemeinsam erlernt, erprobt und entwickelt. Diese decken sich vermutlich mit zukünftigen Arbeitsrealitäten.

Im Rahmen vom O ja! entstanden neue Konzepte, mit denen prozessbegleitend Inhalte der Berufskunde für MINT-Berufe sowie Methodenwissen praxisnah vermittelt werden. Dies beinhaltet Überblickswissen und vertiefte Informationen zur Ausbildung, Perspektiven mit Ausbildungsabschluss im Handwerk sowie mit Studienabschluss. Zum anderen wurden Kontakte mit Auszubildenden und Studierenden in den Bildungseinrichtungen organisiert, z.B. Besuche von Berufsschulen, Einblicke in die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung und in

Kurse von Meisterschüler*innen. Hochschulseitig werden semesterbegleitend Labore der HTW Berlin besichtigt und Studiengänge durch Studierende vorgestellt.

2.1.7 Reflektieren

Reflektionsangebote sind ein wichtiger Programmbaustein, der ständig praktiziert und geübt wird. Sie begleiten die Teilnehmenden im gesamten Programm und in ihrem Orientierungs- und Entscheidungsprozess. In den zahlreichen Modulen sind Elemente des Reflektierens integriert. Dazu zählt beispielsweise das modulbegleitende Führen eines Prozessberichts (ähnlich einem Lerntagebuch), das auch als Prüfungsvoraussetzung zählt. Durch Reflexionsfragen setzen sich die Teilnehmenden systematisch mit ihren persönlichen Erfahrungen im O ja! auseinander. Dabei wird die Reflexion individuell oder im Gruppenrahmen angeleitet.

Dies startet bereits im Onboardingprozess mit der Orientierungswoche. Diese dient neben dem gegenseitigen Kennenlernen, der Ortsorientierung und Informationen über das Programm auch dem Ziel, mit verschiedenen Methoden und Formaten die Teilnehmenden zur Reflexion über ihre Stärken, Fähigkeiten, Interessen und Ziele anzuregen.

Individuelle Beratung und Coaching

Das Kernelement im Bereich Reflektieren stellt das individuelle Beratungs- und Coachingangebot dar, welches den individuellen Prozess der Berufswegfindung begleitet. Jede teilnehmende Person im O ja! erhält das Angebot für einen Coachingtermin pro Semester. Bei Bedarf werden individuell Folgetermine vereinbart. Das Angebot dient der Unterstützung individueller Orientierungs-, Entscheidungs- und Übergangsprozesse. Durch gezieltes Nachfragen zu den gemachten Erfahrungen und den Beweggründen, bestimmte Optionen ins Auge zu fassen und andere auszuschließen, wird die Selbstreflexion angeregt. „Hausaufgaben“, Übungen und das Formulieren konkreter Fragen unterstützen den Prozess.

Teilnehmende, die vor Abschluss des Orientierungsjahres eine Entscheidung für eine Bildungsoption treffen, werden individuell von den Projektteams beim Übergang begleitet.

Begleitender Fragebogen zur Orientierung und Reflexion

Der begleitende Fragebogen zur Orientierung und Reflexion wurde ergänzend zu den Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt und kam im Jahrgang 2021 erstmalig zum Einsatz. Abgeleitet aus dem Modell der Wirkungslogik (vgl. KURZ/KUBEK 2021, S. 33–45) wurden für das Orientierungsjahr Indikatoren zur Wirkungsmessung und ein darauf basierender Fragebogen zur Orientierung und Reflexion entwickelt. An den kurzen Online-

Befragungen konnten die Teilnehmenden auf freiwilliger Basis regelmäßig in sechs- bis achtwöchigen Abständen teilnehmen. Sie erhielten mit den in Diagrammen zurückgemeldeten Ergebnissen einen aktuellen Stand sowie eine Verlaufs- und Fortschrittsinformation zu den individuell festgestellten kurz- und mittelfristigen Wirkungen durch die Angebote im O ja! Orientierungsjahr. Zu den erfassten Indikatoren zählen u.a. Selbstwissen, Zielklarheit, Entschiedenheit, Realismus und Berufswahlselbstwirksamkeit.

2.1.8 Entscheidungen treffen und umsetzen

Angebote im Bereich der Reflexion unterstützen bereits die Teilnehmenden in ihren Bildungsentscheidungen. Zusätzlich gab es noch weiterführende Angebote, die gezielt Entscheidungskompetenz fördern.

Unterstützung bei der Entscheidungsfindung

Ein Entscheidungskompetenztraining mit externen Trainer*innen war Bestandteil der Orientierungswoche für die Jahrgänge 2021 im Sommersemester und 2022 sowohl für den Start im Sommer- und Wintersemester (Nach einem Ansatz von SIEBERT/BECKER/OESER 2022, S. 10–25). Die Teilnehmenden wurden darin geschult, welche Aspekte eine gute Entscheidung ausmachen und wie sie eine komplexe Bildungswegentscheidung treffen können. Sie setzten sich mit ihren Entscheidungszielen und -optionen auseinander.

Zugleich lernten sie die Anwendung eines Instruments zur Unterstützung der Entscheidungsfindung kennen. Das O ja!-Entscheidungstool basiert auf dem Ansatz von SIEBERT/BECKER/OESER (2022) Dieses bildet die eigenen Ziele bezogen auf den bevorstehenden Bildungsweg sowie dazu passende potenzielle Optionen ab und ermöglicht eine gewichtete Bewertung von jenen. Die Teilnehmenden wurden dazu angeregt, dieses Tool in regelmäßigen Abständen zu nutzen und bezüglich der Optionen mit den höchsten Rangwerten weitere Informationen und Erfahrungen (z.B. im Praktikum) zu sammeln.

In den Coachinggesprächen diente das jeweils aktuelle Ergebnis als Gesprächsgrundlage.

2.1.9 Qualitätssicherung

Im O ja! Orientierungsjahr wurden prozessbegleitend Erhebungen zur Qualitätssicherung vorgenommen. Als Grundlage dienten eigene Fragen zum Entscheidungsverhalten der Teilnehmenden, dem wahrgenommenen Mehrwert und der Zufriedenheit mit dem Programm. Dazu passend wurden Indikatoren definiert, passende Erhebungsinstrumente bestimmt und darauf basierend Daten erhoben. Die systematische Datenerfassung zu Beginn und am Ende des Orientierungsjahres sowie in regelmäßigen Abständen währenddessen lieferte wertvolle Informationen. Diese betreffen beispielsweise das Entscheidungsverhalten der

Teilnehmenden, den wahrgenommenen Mehrwert und die Zufriedenheit mit dem Programm. Diese Erhebungen wurden intern von O ja! durchgeführt und ergänzten die Befragungen der wissenschaftlichen Begleitung.

2.1.10 Teilnehmende

Für das O ja! Orientierungsjahr wurden insgesamt 138 Personen, verteilt auf drei Jahrgänge, immatrikuliert. Eine positive Beobachtung war, dass Frauen das O ja! als attraktives MINT-Angebot wahrnahmen. Im Vergleich zu anderen MINT-Studiengängen und Ausbildungsberufen wies das O ja! einen höheren Frauenanteil auf. Im Durchschnitt lag der Frauenanteil der O ja!-Immatrikulationen bei 29,7 % verglichen mit durchschnittlich 18,6 % bei den neuen Ausbildungsverträgen im Berliner Handwerk (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG 2023) und 18,7 % Anteil an Studienanfängerinnen in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen des Fachbereichs 1 der HTW Berlin je Sommersemester (vgl. ANDRESEN/HAUSDOTTER 2023, S. 9).

Tab. 2: O ja! Orientierungsjahr: Übersicht der Teilnehmenden 2020–2022

Kenngröße	1. Jahrgang SoSe 2020 WiSe 20/21	2. Jahrgang SoSe 2021 WiSe 21/22	3. Jahrgang[1] SoSe 2022 WiSe 22/23	Gesamt
Anzahl Plätze	40	40	40	120
Anzahl Bewerbungen	126	98	143	367
Anzahl Immatrikulationen	48	29	61	138
Immatrikulationsrate	38 %	30 %	43 %	38 %
Davon männlich	73 %	62 %	70 %	69,6 %
Davon weiblich	27 %	38 %	28 %	29,7 %
Davon divers			2 %	0,7 %
Rückmeldungen 2. Semester	18	19	49	75
Rückmeldequote	38 %	66 %	62 %	54 %

[1] Umfasst Teilnehmende mit Start im SoSe Sommersemester 2022 und Wintersemester 2022/23

Präferenzen[2]	20	17	19[3]	56
Präferenz Studium	17	14	15	46
Präferenz Ausbildung / Arbeit / berufliche Weiterbildung	3	3	4	10

2.1.11 Bildungswegpräferenzen

Zu Beginn des Orientierungsjahrs gaben 64 Teilnehmende ihre Bildungswegpräferenzen an. 47 % der Befragten waren offen für die Option der Ausbildung als (nächsten) Bildungsschritt. Für das Studium waren es sogar fast 90 %. Da sie sich bereits vorab an der HTW Berlin immatrikulieren und formale Hürden des Hochschulwesens nehmen mussten, um am Programm teilzunehmen, führte dies wahrscheinlich schon zu einer Grundoffenheit für die Option Studium. Die Hälfte der Befragten allerdings nahmen vorab die Option Ausbildung für sich nicht in den Blick und nannten diese Option als Bildungspräferenz explizit nicht. Lediglich 9 % schlossen die Option Studium durch Nichtnennung für sich vorab aus. 38 % zeigten sich gleichermaßen interessiert an einer Ausbildung und einem Studium.

Nach dem O ja! wurden 56 Bildungsübergänge begleitet und dokumentiert. Davon mündeten 82 % in einem Studium und 18 % entschieden sich für den beruflichen Bildungsweg. Der Anteil der Personen, die eine Ausbildung starteten, stieg aber über die Jahre kontinuierlich an (2020: 15%; 2022: 21 %). Von 46 Teilnehmenden, die eine Studienpräferenz für die Zeit nach dem O ja! angaben, bewarben sich vier Personen für ein duales Studium. Bezogen auf die fachliche Orientierung strebten 75 % aller Teilnehmenden eine MINT-Option nach dem O ja! an.

Ehemalige Teilnehmende aus den Jahrgängen 2020 und 2021 wurden nach sechs und zwölf Monaten erneut kontaktiert. Von den 28 erreichten Personen verfolgten 27 Absolvent*innen (96 %) ihren Bildungsweg mit Erfolg. Die ehemaligen Teilnehmenden schätzten die gewählte Option als richtige Entscheidung ein und waren zufrieden mit ihrer Entscheidung. Sie gaben weiterhin an, ein klares Ziel vor Augen zu haben.

Das Interesse an dem beruflichen Bildungsweg war bei den Teilnehmenden höher, die direkt nach der Schule (erstmalig möglich im Oktober 2022) ins Programm einstiegen. Zum Ende des Orientierungsjahres präferierten 22 % dieser Gruppe (N=18) explizit den Ausbildungsweg. Ob es sich um einen generellen Trend hin zu mehr Ausbildungsinteresse bei den Postcorona-

[2] Alle bekannten Präferenzen zum 31.03. des Jahres (Stichtag 31.03.2023) erfasst durch Gespräche

[3] Dritter Jahrgang umfasst die Übergänge nach einem Semester für Teilnehmende mit Start im Wintersemester

Jahrgängen handelt oder mit dem Einstieg zum Wintersemester andere Zielgruppen angesprochen werden konnten, kann aktuell nicht abschließend eingeschätzt werden.

2.1.12 Projekterfahrungen und Lessons learned

Im folgenden Abschnitt werden wesentliche Beobachtungen, Erkenntnisse und Tendenzen aus den Projektphasen Entwicklung, Erprobung und Evaluation des O ja! Orientierungsjahres Ausbildung und Studium zusammengefasst.

Kooperation und gemeinsame Ziele

Die Grundlage der vertrauensvollen Zusammenarbeit der Projektteams von Handwerkskammer Berlin und HTW Berlin war die Kooperation auf Augenhöhe, der Blick auf die Gemeinsamkeiten ohne Konkurrenzdenken und der Wille, voneinander zu lernen. Mit dieser Einstellung entwickelten die operativen Teams das vielfältige Programm, setzten es um und fanden passende Lösungen bei auftretenden Schwierigkeiten.

Ein Rahmen mit Möglichkeiten zum regelmäßigen Austausch sowie Arbeitstreffen, zur Nutzung von Ressourcen aus beiden Institutionen, eine gemeinsame Infrastruktur sowie parallele Projektstrukturen waren dafür hilfreich. Die Kooperation zeigte sich auch in dem gemeinsamen Außenauftritt von Beginn an. Zudem war die konsequente Einarbeitung von Evaluationsergebnissen zur Optimierung und Programmweiterentwicklung ein wichtiger Grundpfeiler. Ein zeitaufwendiger, aber wichtiger Abstimmungsprozess betraf dabei das Thema Datenschutz. In einer Vereinbarung über eine gemeinsame Verantwortung wurden Regelungen getroffen, wer welchen Verpflichtungen der DSGVO im Zusammenhang mit der Verarbeitung personenbezogener Daten nachkommt.

Wesentlich für eine langfristige institutionsübergreifende Kooperation ist ein gemeinsames Verständnis und gemeinsame Ziele auf den Leitungsebenen. Die formale Zusammenarbeit im O ja! basierte auf dem Kooperationsvertrag des Verbundprojekts VerOnika. Eine teilprojektspezifische zusätzliche, gemeinsame und schriftlich fixierte Zielvereinbarung könnte die aktive Unterstützung der beteiligten Institutionen auf regionaler Ebene noch erhöhen. Ein Teil der Zielvereinbarung kann die intendierte Wirkung des Programms unterstützen. Zusätzlich kann durch kontinuierliche Treffen sichergestellt werden, dass die Ziele eingehalten werden.

Dazu zählt auch die Einbindung des Programms in die institutionellen Strukturen, um bessere Voraussetzungen für die Verstetigung des Orientierungsjahres zu schaffen. Diese Voraussetzungen waren im O ja! Orientierungsjahr nicht durchgängig gegeben, was letztlich dazu führte, dass kein gemeinsames Anschlussvorhaben der Kooperationspartner zustande kam.

Programmstruktur und -ablauf

Beim O ja! Orientierungsjahr handelt es sich formal um einen Studiengang mit Orientierungsphase. Das O ja! hatte im Land Berlin Pilotcharakter und wurde zunächst als Modellvorhaben zeitlich befristet bewilligt. Die Einrichtung eines neuen Studienangebots muss allen Anforderungen an einen Studiengang entsprechen und alle hochschulinternen Gremien durchlaufen. Darüber hinaus ist die Anerkennung durch die Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege erforderlich. Dies gilt auch für curriculare Anpassungen. Es bedurfte auch eines längeren Vorlaufs mit vielen Abstimmungen, um einen Einstieg zum Wintersemester zu ermöglichen.

Die unterschiedlichen Taktungen von Semester- und Ausbildungszeiten stellten im O ja! eine Herausforderung in der Programmplanung und -umsetzung dar. So waren beispielsweise Praktikumszeiten in Ausbildungsbetrieben im August/September wenig erfolgsversprechend, da die Kapazitäten für den Start des neuen Ausbildungsjahres gebunden waren.

Programmangebote

Ein Erfolgsfaktor ist eine stetige Weiterentwicklung und Anpassung des Programms an die Bedarfe der Teilnehmenden und an sich verändernde Rahmenbedingungen (wie beispielsweise die corona-bedingte Umstellung auf digitale Formate). Diese Flexibilität wurde von den Betroffenen der pandemiebeeinflussten Jahrgänge sehr geschätzt.

Der Weiterentwicklung dienen u.a. regelmäßig durchgeführte Befragungen der Teilnehmenden. Beispielsweise werden am Ende des Programms die Teilnehmenden nach den Highlights des Jahres gefragt. Auffallend war, dass hier insbesondere die (berufs-)praktischen Angebote genannt wurden.

Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Abschlussbefragungen der wissenschaftlichen Begleitung der Fernuni Hagen, in denen ebenfalls den praktischen Angeboten, den Vorlesungen und der Vernetzung ein großer Mehrwert bescheinigt wurde. Hierzu zählten, neben dem Kontakt untereinander und im Hochschulumfeld auch die Kontakte bei den Betriebsbesichtigungen. Dazu zählen auch die Gespräche mit Berufsexpert*innen sowie die Praktika, der Zertifikatskurs in der Holzwerkstatt und die Praxisprojekte an der Hochschule.

Die Teilnehmenden kamen häufig mit lediglich oberflächlichem Wissen über die Ausbildung in das Programm. Sehr gute und gute Bewertungen vergaben die Teilnehmenden am Ende des Orientierungsjahres dafür, dass sie ihr Wissen erweitert, sich persönlich weiterentwickelt sowie eine gute Vorstellung von den Erwartungen im Studium und Beruf hatten.

Teambuilding und Vernetzung sind für die Lernatmosphäre ein wichtiger Erfolgsfaktor, allerdings keine Selbstläufer. Dazu ist es erforderlich, Räume zu öffnen und eine

vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu schaffen, um Exploration und Reflexion zu ermöglichen. Räume, in denen sich Kompetenzen aufbauen und Vernetzung stattfinden kann.

Die O ja!-Praktikant*innen zogen für sich auf verschiedenen Ebenen einen hohen Mehrwert aus dem Praktikum, wodurch es als essenzieller Orientierungsbaustein angesehen werden kann. Dabei hat sich jedoch der Praktikumszeitraum in der vorlesungsfreien Zeit als ungünstig erwiesen. Um den Stellenwert des Praktikums zu erhöhen, sollte dieses während des Semesters stattfinden und stärker curricular verankert werden, beispielsweise mit begleitenden Gruppenterminen zur Vor- und Nachbereitung. Auf diese Weise lernen die Teilnehmenden auch von den Erfahrungen der anderen. Anreize zu mehr Verbindlichkeit wären ebenfalls hilfreich (z.B. Bezahlung).

Aus den Ergebnissen des begleitenden Fragebogens zur Orientierung und Reflexion ist erkennbar, dass die berufspraktischen Angebote bei den Teilnehmenden Wirkung zeigten. Im zweiten O ja!-Semester stimmten die Befragten zu, dass sie die Anforderungen, die in einer Ausbildung an sie gestellt werden, kennen (100 %) und dass sie alles Wichtige über den Alltag einer Berufsausbildung erfahren haben (80 %). Zudem war die Zustimmung dafür hoch, dass die praktischen O ja!-Angebote halfen, etwas Neues über sich selbst (100 %) sowie über Berufe zu lernen (90 %), dass sie in den Lehrveranstaltungen wichtige fachliche Grundlagen für ihren späteren Weg lernten (95 %) und ihre Entscheidungsziele für die Ausbildungs- und Studienwahl benennen konnten (90 %).

Die O ja!-Teilnehmerinnen nahmen die Angebote im Vergleich umfänglicher wahr und profitierten besonders von den Möglichkeiten zum Ausprobieren. Sie gaben nach dem ersten Semester höhere Werte im Selbstwert an und fühlten sich weniger belastet durch die Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Zukunft. Weiterführende Erkenntnisse zum Thema gendersensible Orientierung können im Kapitel 3.1.3 nachgelesen werden.

Ehemalige Teilnehmende gaben im Rückblick an, dass z.B. das Praktikum, die Auseinandersetzung mit bestimmten MINT-Themen in den Modulen oder eine eigene weiterführende Recherche der ausschlaggebende Faktor für ihre Entscheidung war.

Qualitätssicherung des Programms

Orientierungsprozesse sind vielseitig und individuell. Das betrifft sowohl die zeitliche Dauer als auch die Unterstützungsbedarfe. Um valide Ergebnisse zum Orientierungsprozess zu erhalten, sollten Befragungen ganzheitlich in den Prozess eingebunden sein, vielseitig und angepasst auf die jeweilige Lernsituation, aber zugleich auch mit wenig Aufwand zu bewältigen sein. Gleichzeitig sollen sie den Teilnehmenden Rückmeldung zum aktuellen Stand ihrer Orientierung geben. Vor diesem Hintergrund wurde der begleitende Fragebogen zur Orientierung und Reflexion entwickelt. Für eine höhere Rücklaufquote bei den Befragungen

sollten die Erhebungen fest in Präsenzveranstaltungen eingeplant werden.

Je konkreter das Ziel ist, welches die Teilnehmenden mit dem Orientierungsjahr verfolgen, desto genauer lässt sich feststellen, ob das gewünschte Ziel auch erreicht wurde. Auch wird damit selbstverantwortliches Handeln angeregt, indem die Teilnehmenden ihren eigenen Orientierungs- und Entscheidungsprozess bewusster durchlaufen. Das erhöht auch die Zufriedenheit mit dem Programm. Als Methode zur Formulierung der eigenen Ziele wird der „Brief an mich selbst“, eingesetzt, in dem die Teilnehmenden ihre Orientierungsbedarfe benennen und ihr individuelles Ziel definieren. Der Brief wird auch als Ausgangspunkt für das erste Coachinggespräch verwendet. Dieses Format wurde erstmalig im Wintersemester 2022 erprobt. Wie es sich bewährt, wird sich also erst in der nächsten Projektphase zeigen.

Teilnehmendengewinnung

Auch wenn das Thema Marketing in diesem Beitrag nicht näher betrachtet wird, sollen kurz die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst dargestellt werden. Es wurden verschiedene Kanäle im Online- und Offline-Marketing zur Teilnehmendenakquise genutzt. Die Teilnehmenden gaben als Erstkontaktkanal insbesondere die O ja!- und HTW-Webseite sowie persönliche Empfehlungen von der Familie an. Ein hoher Anteil der Teilnehmenden nahm im Vorfeld an einer O ja!-Informationsveranstaltung teil. Aus dieser Beobachtung heraus wurden die Marketingmaßnahmen darauf ausgerichtet, potenzielle Teilnehmende zu den Informationsveranstaltungen einzuladen, ihre individuellen Fragen zu klären und im direkten Kontakt zu überzeugen. Darüber hinaus hat sich die Zusammenarbeit mit Multiplikator*innen, wie z.B. den Berufsberater*innen der Jugendberufsagenturen, als sehr hilfreich erwiesen.

Die unterschiedlichen Orientierungsbedarfe und Motivationen der Teilnehmenden führten zu einem hohen individuellen Betreuungsaufwand und dazu, dass das Programm unterschiedlich intensiv genutzt wurde. Die Projektteams konnten dabei jedoch kein allgemeingültiges Mindestmaß der Teilnahme feststellen. Dieselbe Ausprägung an Entschiedenheit konnte sich bei einigen durch die Wahrnehmung ausgewählter, weniger Angebote und bei anderen durch – die ursprünglich intendierte – regelmäßige Teilnahmeaktivität ergeben. Dieser Aspekt erforderte von den Projektteams ein hohes Maß an Beratungskompetenz, Flexibilität und einen konstruktiven Umgang mit jeweils unterschiedlichen Gruppen und Gruppengrößen.

Auffällig war, dass der überwiegende Teil der Teilnehmenden von Anfang an zur Studienentscheidung tendierte. Dies zeigte sich u.a. in einem selektiven Teilnahmeverhalten und einer geringeren Offenheit gegenüber den Angeboten der beruflichen Bildung. Als ein wesentlicher Grund kann die Angliederung des Programms an die HTW Berlin mit entsprechendem Bewerbungsprozess an der Hochschule und dem damit einhergehenden Studierendenstatus der Teilnehmenden (inkl. vorgefestigtem Selbstverständnis) angegeben

werden. Die Voraussetzungen für den Studierendenstatus erlauben zwar deutlich mehr Flexibilität, allerdings birgt er auch Nachteile in Bezug auf eine ergebnisoffene Orientierung. Die Teilnehmenden identifizieren sich bereits im Orientierungsjahr mit ihrer Rolle als Studierende, was einen Systemwechsel möglicherweise erschwert. Um hier eindeutige Aussagen zu machen, wären weitere Untersuchungen nötig. Ein Vorschlag wäre es, auf politischer Ebene einen eigenständigen und institutionsunabhängigen Status für Orientierungsprogramme zu etablieren, der eine ausreichende Absicherung für die Teilnehmenden sicherstellt.

2.1.13 Ausblick

Das Verbundprojekt VerOnika endete am 30. September 2023. Mit Projektende ist die Handwerkskammer Berlin als Verbundpartner ausgeschieden.

Am 1. Oktober 2023 startete das Anschlussprojekt VerOnika up! mit einer Laufzeit bis zum 31. Dezember 2026. Das O ja! Orientierungsjahr wird in VerOnika up! mit neuen Partnern der beruflichen Bildung weitergeführt. Als Kooperationspartner sind die Industrie- und Handelskammer Berlin (IHK Berlin) und der Ausbildungsverbund Berlin und Brandenburg (ABB) hinzugekommen. Die bestehenden Kontakte zu Handwerksbetrieben und die wertvollen Erfahrungen aus den ersten drei Jahrgängen des O ja! werden auch für die weitere Laufzeit genutzt.

Zum April 2024 wird das O ja! Orientierungsjahr auf ein in wesentlichen Teilen verändertes Curriculum umgestellt. Resultierend aus den Erfahrungen der ersten Projektphase wird das Praktikum eine deutliche Aufwertung erfahren und jeweils im Wintersemester im Wechsel mit den Veranstaltungen an der Hochschule als „duales Praktikum“ stattfinden (eine Woche Hochschule / eine Woche Betrieb).

Ziel der curricularen Weiterentwicklung ist es außerdem, die Gleichwertigkeit von Ausbildung und Studium noch stärker ins Blickfeld zu rücken. Auch die Förderung von Vielfalt im MINT-Bereich ist ein Ziel in VerOnika up!. Hier geht es um die Frage, wie auch diejenigen Personengruppen erreicht und gehalten werden können, die den Weg in den MINT-Bereich nicht ohne Weiteres finden.

Literaturverzeichnis

ANDRESEN, Sünne; HAUSOTTER, Jette: Gleichstellung an der HTW Berlin. Kommentierter Datenbericht 2022. Berlin 2023. URL: https://www.htw-berlin.de/fileadmin/HTW/Zentral/ZR_VI_Frauenfoerderung_und_Gleichstellung/Datenbericht_Gleichstellung_2022.pdf

BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge differenziert nach Zuständigkeitsbereichen und Geschlecht – Zeitreihe 17 Jahre. 2023. URL: https://www.bibb.de/de/167191.php (Stand: 13. Februar 2024)

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (Hrsg.): Abbruchquote in deutschen Bachelor-Studiengängen der Ingenieurwissenschaften nach Hochschulart im Jahr 2012. Statista GmbH 2015. URL: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/420294/umfrage/abbruchquote-in-deutschen-bachelor-studiengaengen-der-ingenieurwissenschaften/ (Stand: 13. Februar 2024)

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (Hrsg.): Offene MINT-Stellen in Deutschland nach Bundesländern und Berufsaggregaten 2022 (Stand: April 2022). Statista GmbH 2022. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/420127/umfrage/mint-berufe-offene-stellen-in-deutschland-nach-bundeslaendern-und-berufsaggreggaten/ (Stand: 13. Februar 2024)

KURZ, Bettina; KUBEK, Doreen: Kursbuch Wirkung – Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen. 6. Auflage, Phineo. Berlin 2021. URL: https://www.wirkung-lernen.de/wirkung-planen/wirkungslogik/bestandteile/ (Stand: 13. 02.2024)

SIEBERT, Johannes Ulrich; BECKER, Maxi; OESER, Nadine: Making a good career choice: A decision-analytical intervention to enhance high school students' proactive decision-making and career choice self-efficacy. In: Decision Science – Journal of innovatice education 21 (1) (2022). DOI: https://doi.org/10.1111/dsji.12280 (Stand: 13.02.2024)

ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (Hrsg.): Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge im deutschen Handwerk in den Jahren 2000 bis 2022. Statista GmbH 2023. URL: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/70717/umfrage/neu-abgeschlossene-ausbildungsvertraege-im-handwerk/ (Stand: 13.02.2024)

ZIEGLER, Birgit: Implizite und explizite Theoriebezüge in Maßnahmen zur Berufsorientierung. In: BWP – Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, 52 (2023)

2.2 Das Karlsruher Orientierungssemester TWIN!

(Laura Börzel, IHK Karlsruhe; Anja Huber, Hochschule Karlsruhe)

2.2.1 Kooperationspartner und Historie der Zusammenarbeit

Hochschule Karlsruhe

Mit mehr als 6500 Studierenden ist die Hochschule Karlsruhe – University of Applied Sciences (HKA) eine der größten Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg. Sie bietet an ihren sechs Fakultäten Studienmöglichkeiten in den Ingenieurwissenschaften, der Informatik, in Wirtschafts- und Mediendisziplinen.

Entwicklung von HKA-Orientierungsangeboten

An der HKA können Schüler*innen und Studieninteressierte zur Studienorientierung am zweimal jährlich stattfindenden Campustag (Vorstellung aller HKA-Studiengänge auf dem Campus), an einem einwöchigen Probestudium in den Herbstferien oder an Schnuppervorlesungen teilnehmen. Darüber hinaus beteiligt sich die Hochschule Karlsruhe an Landes- und Bundesinitiativen wie dem Girls' Day und an regionalen Projekten wie der Schülerakademie Karlsruhe und der Schüler Ingenieur-Akademie Karlsruhe. Zusätzliche Informations- und Beratungsangebote der HKA sowie die BEST-Trainingstage[4] für Schüler*innen und Studieninteressierte werden häufig in Kooperation z.B. mit den regionalen Schulen und der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt.

Darüber hinaus bietet das Orientierungssemester OSKAR jungen Menschen, die sich für ein ingenieur- oder wirtschaftswissenschaftliches Studium an der Hochschule Karlsruhe interessieren die Möglichkeit authentische Einblicke in bis zu elf Studiengänge zu gewinnen und so die Studiengangorientierung zu unterstützen.

Industrie- und Handelskammer Karlsruhe

Die Industrie- und Handelskammer Karlsruhe (IHK) Karlsruhe ist Berater, Dienstleister und Interessenvertreter für rund 71.000 Unternehmen in den Stadtkreisen Karlsruhe und Baden-Baden sowie den Landkreisen Karlsruhe und Rastatt. Sie unterstützt ihre Mitglieder aktiv vor Ort, vernetzt Wirtschaft, Politik und Wissenschaft und setzt sich gemeinsam mit 78 weiteren IHKs auch auf Landes- Bundes- und Europäischer Ebene für die Belange der Wirtschaft ein. Unter den vielfältigen und hoheitlichen Aufgaben organisiert die IHK auch die duale Aus- und Weiterbildung und betreut jährlich rund 10.000 duale Ausbildungsverträge.

---

[4] © BEST-Training zur Berufs- und Studienorientierung. Entwickelt im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK). Das Training soll Schüler*innen dazu befähigen, eine selbstgesteuerte, fundierte und den persönlichen Fähigkeiten und Interessen entsprechende Studien- und Berufswahl zu treffen. www.bw-best.de.

Entwicklung von IHK-Orientierungsangeboten

Neben den hoheitlichen Aufgaben bietet die IHK Karlsruhe im Geschäftsbereich Aus- und Weiterbildung auch weitere Services für ihre Mitgliedsunternehmen an. Sie unterstützt ihre Mitglieder u.a. mit verschiedenen Angeboten zur Fachkräftegewinnung. So organisiert die IHK Karlsruhe die Ausbildungsmesse „Einstieg Beruf“, die größte Ausbildungsmesse der Region, bietet Azubi-Speed-Datings zum Azubi-Matching sowie Nachvermittlungsaktionen zu freien Ausbildungsplätzen an.

Die IHK unterstützt außerdem Schulen und Schüler*innen bei der Berufsorientierung: Der Bereich „Wirtschaft macht Schule/Berufsorientierung“ hat u.a. das Ziel, Schulen mit Unternehmen aus der Region über Bildungspartnerschaften zu vernetzen. Zwischenzeitlich bestehen 721 Bildungspartnerschaften zwischen 153 Schulen und 395 Unternehmen. Daneben ist das Team auch regelmäßig an Schulen vor Ort, um Schüler*innen über Themen rund um die duale Ausbildung zu informieren. Weitere Zielgruppen wie Lehrer*innen und Eltern werden über (virtuelle) Angebote zu spezifischen Themen erreicht (z.B. 59 Minuten Elternwissen, Lehrernetzwerktreffen). TWIN! ergänzt das Portfolio der IHK Karlsruhe um ein der Schule nachgelagertes und ganzheitliches Orientierungsangebot.

2.2.2 Kooperation von HKA und IHK im Rahmen des Verbundvorhabens und des Teilprojekts TWIN!

Die bereits bestehende vertrauensvolle und wertschätzende Zusammenarbeit der HKA und der IHK (z.B. im Rahmen des ausbildungs- und praxisintegrierenden dualen Studienmodells StudiumPLUS) erwies sich ebenfalls im Rahmen von VerOnika von Beginn an als positiv. Für das Gelingen eines Projektes wie dem Orientierungsprogramm TWIN! ist diese Vertrauensbasis Grundvoraussetzung, um unterschwelligen oder auch offenen Interessenskonflikten vorzubeugen bzw. zu begegnen.

Ein wichtiger Ausgangspunkt der gemeinsamen Antragstellung war u.a. die unzureichende Berufsorientierung an Gymnasien (vgl. SCHWARZ et al. 2020). Gleichzeitig scheint der Bedarf an Orientierungsangeboten und Unterstützungsmaßnahmen beim Übergang Schule – Studium/Ausbildung u.a. durch den Wegfall der Grundschulempfehlung, die Akademisierungstendenz, durch G8, die Zunahme an Ausbildungsangeboten.

Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, eigene berufs-, ausbildungs- und studienpraktische Erfahrungen zu sammeln, sich fundiertes Wissen zu den Berufsfeldern und Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten anzueignen. Darüber hinaus steht der Aufbau einer allgemeinen Ausbildungs- und Studienkompetenz sowie die individuelle Begleitung der konkreten Entscheidungsfindung und -umsetzung im Fokus.

Charakteristisch für das Teilprojekt TWIN! ist darüber hinaus, dass die Teilnehmenden innerhalb eines Semesters drei unterschiedliche Lernorte kennenlernen: die Hochschule Karlsruhe, den Ausbildungsbetrieb und die Berufsschule. Dabei erleben sie diese Orte nicht nur in physisch-räumlichen und medialen Sinne (z.B. Online-Lernportale, digitale und physische Lernausstattung),

sondern auch die spezifischen Organisationskulturen mit ihren unterschiedlichen Akteuren (z.B. Professor*innen, Ausbilder*innen, Berufsschullehrkräfte) sowie Mitstudierende und Auszubildende. Die konzeptionelle Realisierung im Teilprojekt TWIN! lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Organisatorische Eckdaten

Das TWIN! Orientierungsprogramm dauert jeweils ein halbes Jahr mit Start sowohl zum Sommer- als auch zum Wintersemester. Dabei werden pro Durchgang maximal 15 Plätze vergeben. Die Zulassung setzt die Hochschulzugangsberechtigung (Fachhochschulreife, Abitur) voraus. Bei Personen mit nicht deutschsprachigem Abitur ist der für Studiengänge übliche Nachweis von Deutschkenntnissen erforderlich. Der Abschluss wird mit einem Zertifikat inklusive eines Qualifikationsnachweises bescheinigt.

- Programmdauer: jeweils halbes Jahr
- Start: halbjährlich zum Sommer- und Wintersemester
- 15 Plätze pro Durchgang
- Lernorte: Hochschule Karlsruhe, Ausbildungsbetrieb, Berufsschule
- Status: immatrikulierte Studierende
- Voraussetzung: Hochschulzugangsberechtigung (Fachhochschulreife, Abitur)
- Bewerbung: Online-Anmeldung bei der IHK und Immatrikulation an der HKA
- Abschluss: Zertifikat

Zur Auswahl stehende Studiengänge und Ausbildungen (fachbezogene Inhalte)

TWIN! richtet sich an Schulabsolvent*innen mit technischem Interesse, weshalb ausschließlich technische Ausbildungen und Studiengänge bei der Konzeption im Fokus standen. Die Auswahl an beruflichen Ausbildungen und Studiengängen wurde im Laufe der Projektlaufzeit erweitert.

Beteiligte Ausbildungsberufe in organisatorischer Zuständigkeit der IHK:

- Elektroniker/-in (verschiedene Ausrichtungen)
- Industriemechaniker/-in
- Mechatroniker/-in

Beteiligte Studiengänge in organisatorischer Zuständigkeit der HKA:

- Elektro- und Informationstechnik
- Maschinenbau
- Fahrzeugtechnologie
- Mechatronik
- Green Technology Management

Die TWIN!-Teilnehmenden legen sich nach den Einführungswochen (siehe Folge-Kapitel) und individueller Beratung auf einen Studiengang für ihr Probestudium und eine Ausbildung für ihre Probeausbildung fest. Dies bedeutet, dass sie die entsprechenden Module und Lehrveranstaltungen an der Hochschule, die fachlich-praktischen Inhalte der Ausbildung im Ausbildungsbetrieb sowie den Unterricht an der entsprechenden Berufsschule kennenlernen.

2.2.3 Ablauf des Orientierungssemesters

Nach der Zulassung und Immatrikulation startet die Durchführung des Orientierungssemesters mit einer anderthalb bis zweiwöchigen, der Vorlesungszeit vorgeschalteten Einführungsphase. Danach erleben die TWIN!-Teilnehmenden zusammen mit den regulären Studierenden den Studienstart ihres ausgewählten Studiengangs und studieren für ein Vierteljahr in der Art eines regulären Vollzeitstudiums („Probestudium an der Hochschule“, siehe Abb. 6). Sie schließen ihr Probestudium nach der Semesterhälfte ab.

Der Abschluss des Probestudiums und Auftakt in die Probeausbildung werden im Rahmen einer mehrtägigen Übergangsphase reflektiert bzw. nach- und vorbereitet.

Auch in der Probeausbildung sollen die TWIN!-Teilnehmenden möglichst authentische Erfahrungen in der gewählten Ausbildung erleben. Sie machen deshalb ein Vierteljahr lang zusammen mit den regulären Auszubildenden den üblichen Wechsel zwischen den Praxisphasen im Ausbildungsbetrieb und dem Berufsschulunterricht mit.

Individuelle Beratungen finden von Beginn an statt und erfolgen im Semesterverlauf gezielt und zusätzlich nach Bedarf. Während des Probestudiums trifft sich die TWIN!-Gruppe wöchentlich, in der Probeausbildung blockweise drei Mal zu angeleitetem Austausch, moderierter Reflexion und Methodensequenzen der Berufsorientierung bzw. Berufswahl. Am Abschlusstag werden sowohl die Probeausbildung als auch das Orientierungssemester als Ganzes methodisch angeleitet von den Teilnehmenden abschließend reflektiert und mit der Übergabe des Zertifikats abgeschlossen.

Abb. 6: Orientierungssemesters TWIN!: Programmablauf

Organisation des Orientierungssemesters

Ein Orientierungssemester anzubieten, bedeutet generell, Personal- und Zeitaufwand nicht nur für die eigentlichen Intakes, sondern auch für die vorausgehende Entwicklungs- und die jeweiligen Marketingphasen einzukalkulieren. Durch die Besonderheit von TWIN!, Veranstaltungen an drei Lernorte zu organisieren, ist der Aufwand besonders hoch.

2.2.4 Rechtliche Rahmenbedingungen

In der Entwicklungsphase war die Frage des rechtlichen Rahmens und Status‘ der Teilnehmenden zu klären: über vertragliche Regelungen für die TWIN!-Teilnehmenden den Auszubildendenstatus zu erreichen, war nicht realisierbar, weshalb von Seiten der Hochschule die Voraussetzungen für eine Immatrikulation geschaffen wurden: in der Studien- und Prüfungsordnung wurde TWIN!, angelehnt an Satzung und Modulhandbuch des bereits bestehenden Orientierungssemesters OSKAR, gemäß Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg als vorbereitendes Studium ohne BAföG-Fördermöglichkeit eingestuft (Unterscheidung zu regulären Studiengängen). Die Zulassungsvoraussetzungen wurden ebenfalls in der Satzung festgelegt, da sie von denen der Studiengänge abweichen: Um den Teilnehmenden den Zugang zu erleichtern, wurde ein zweistufiges Anmeldeverfahren mit entsprechendem Informationsmaterial und formalen Teilnahmebedingungen entwickelt. Die Teilnehmenden können sich bei der IHK über ein Online-Formular anmelden und erhalten dann Unterstützung beim Immatrikulationsprozess. Als Grundlage dienten die Teilnahmevoraussetzungen der IHK und von Seiten der Hochschule die Studien- und Prüfungsordnung inkl. Zulassungsregelungen, die vom Senat verabschiedet wurde.

Datenschutz- und versicherungsrechtliche Regelungen müssen von beiden Organisationen getroffen, abgestimmt und teilweise vertraglich vereinbart werden, was durch organisationsspezifische Unterschiede z.B. unterschiedliche Verantwortungsbereiche und Formulierungen mit entsprechendem Aufwand verbunden ist.

Um den vorgegebenen Qualitätsstandards der Hochschule zu entsprechen, wurden die Inhalte der Veranstaltungsbestandteile (Module) kompetenzorientiert in der Modulbeschreibung festgelegt. Dabei wurden v.a. die Module ausführlich beschrieben, die nicht im Rahmen der Studiengänge oder dualen Ausbildungen, sondern ausschließlich für die Teilnehmenden des Orientierungsangebots angeboten werden.

2.2.5 Probestudium (HKA)

Der organisatorische Aufwand von Seiten der Hochschule impliziert, wie beschrieben, zunächst die Schaffung der Rahmenbedingungen, die Entwicklung und die Umsetzung der organisatorischen und verwaltungstechnischen Prozesse pro Durchführung des Probestudiums. Dabei wurden jeweils mehrere Abteilungen, Gremien, Fakultäten und Mitarbeitende einbezogen. Besondere Herausforderung dabei war, dass die Verwaltungsprozesse eines Orientierungsangebots (noch dazu mit der Besonderheit als Kooperationsangebot) vielfach von den Regelprozessen der

Studiengänge abweichen und deshalb für alle beteiligten Abteilungen und Mitarbeitenden Zusatzaufwand bedeuten. Dies betrifft auch die Anbindung der Werbemaßnahmen für ein Orientierungsangebot an die streng am Semestertakt ausgerichteten hochschulischen Marketingkampagnen. Hochschulische Prozesse sind tendenziell wenig flexibel, was zielgruppenorientierte Anpassungen eines Orientierungsangebots sowohl inhaltlich, vom Format her und marketingtechnisch deutlich erschwert. Entwicklung und Verlauf eines Orientierungsangebots sind in mehrfacher Hinsicht auf die Unterstützung der Hochschulleitung angewiesen. Ist der Stellenwert diesbezüglich unklar, ist die Motivation für den erwähnten verwaltungstechnischen Zusatzaufwand in den Abteilungen gering. Auch die Erwartung mancher Fakultäten muss gedämpft werden, Orientierungsangebote vorrangig als Akquisemaßnahme Studierender einzustufen. Die Ausbildungs- und Berufswahl hängt von verschiedenen Faktoren ab, dass z.B. selbst bei hoher Zufriedenheit die Wahl von Teilnehmenden auf einen anderen Standort fallen kann.

2.2.6 Probeausbildung (IHK)

Die Verantwortung für die Organisation der Probeausbildung liegt bei der IHK. Die duale Berufsausbildung findet grundsätzlich an zwei Lernorten statt: der praktische Anteil im Ausbildungsbetrieb und der schulische Anteil an der Berufsschule. Daher stellt die Akquise von Ausbildungsbetrieben und die Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen eine wichtige Voraussetzung dar.

In der Entwicklungsphase wurde das Konzept mit Vertreter*innen von Ausbildungsbetrieben und den beteiligten beruflichen Schulen abgestimmt. Die Akquise von Unternehmen erfolgte überwiegend per Mail sowie über den telefonischen bzw. persönlichen Kontakt. Ferner wurden auch interne Medien (wie z.B. Online-Portal für Ausbildungsbetriebe, Newsletter) zur Akquise genutzt. Im Fokus standen Ausbildungsbetriebe, die aktiv in den integrierten technischen Ausbildungsberufen ausbilden.

Als Projektpartner für den Lernort Berufsschule wurden zwei berufliche Schulen aus Karlsruhe mit den Schwerpunkten Metalltechnik und Elektrotechnik akquiriert. In der Entwicklungsphase waren u.a. die Klärung des Teilnehmendenstatus sowie die versicherungsrechtlichen Rahmenbedingungen zur Teilnahme am Berufsschulunterricht relevant. Die Teilnehmenden wurden je nach gewähltem Ausbildungsberuf in der Praxisphase der passenden Berufsschule zugeordnet.

Inhaltlich erleben die Teilnehmenden im Rahmen der Probeausbildung die Ausbildung im Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule, erhalten aber auch Einblicke in Berufsmöglichkeiten nach einer Ausbildung bzw. nach einem Ingenieursstudium.

2.2.7 Begleitung im Entscheidungs- und Übergangsprozess

Die TWIN!-Teilnehmenden befinden sich nach dem Schulabschluss in einer lebensgeschichtlichen Umbruchphase mit vielen Unsicherheiten und „zahlreichen Handlungsaufgaben“ (vgl. RÜBNER 2010, S. 79). Ohne dies wissenschaftlich evaluiert zu haben, ergab sich aus den Äußerungen von

Teilnehmenden der Eindruck, dass die Berufswahlkompetenz der TWIN!-Teilnehmenden zu Beginn der bisherigen Durchgänge als eher niedrig einzustufen ist: Teilnehmende äußerten beim BEST-Training in der Einführungstage, sich nicht rechtzeitig und eigenständig mit dem Berufswahlprozess beschäftigt, sondern erst nach dem Abitur damit begonnen zu haben. Die Vielzahl zusammenhangloser, einzelner Orientierungs- und Informationsangebote scheint die Verwirrung eher zu steigern. Die Mehrheit fühlt sich nicht gut genug informiert und von Lehrkräften mitunter einseitig in Richtung Studium beeinflusst. Bei der Reflexion der eigenen Kompetenzen wurde immer wieder positives Erstaunen geäußert, da der bewusste Eindruck zur eigenen Lernbiografie vorrangig schulisch und damit nicht immer nur positiv geprägt ist.

Folgerichtig dienen die beiden Module „Individuelle Orientierung“ und „Überfachliche Qualifizierung“ der gezielten Förderung der Berufswahlkompetenz der Teilnehmenden. Die Inhalte und Methoden zur Begleitung und Unterstützung des individuellen Orientierungs- und Entscheidungsprozesses der Teilnehmenden werden in diesem Abschnitt dargestellt:

Die Einführungsphase vor Beginn des Probestudiums und der Vorlesungszeit besteht vorrangig aus ganztägigen Workshops. Als Auftakt wird das zweitägige Entscheidungstraining zur Berufs- und Studienwahl (BEST-Training) mit den vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg geförderten, geschützten Konzeptelementen durchgeführt. Dabei geht es zum einen um die Reflexion und Bewusstmachung der eigenen Interessen, Fähigkeiten und Werte als maßgebliche Faktoren für die Berufswahl. Zum anderen wird die Entwicklung der Informationsmanagementkompetenz durch angeleitete Recherchen u.a. anhand von Angeboten wie Orientierungstests und der Guided-Tour gefördert. Wichtige Seiten wie berufe.net werden ebenfalls einbezogen und vorgestellt. Das Erarbeitete wurde an zwei Intervalltagen (Selbstlernzeit) durch Aufgaben eigenständig weiter vertieft. Es folgen Workshops zu den Themen Bewerbung und Kommunikation angeleitet durch einen externen Dozenten. Ein Workshoptag widmet sich der dualen Ausbildung mit allgemeinen Infos sowie Erfahrungsberichten von Auszubildenden in technischen Ausbildungsberufen. Die Teilnehmenden erhalten außerdem Informationen zu den für die Praxisphase zur Auswahl stehenden Kooperationsunternehmen. Mit gezielten Aufgaben beschäftigen sie sich mit den Unternehmen und werden anschließend zur Auswahl für die Praxisphase beraten. Sie erhalten zudem ein individuelles Online-Coaching zu ihren Bewerbungsunterlagen für die Praxisphase. Für das Probestudium erhalten die Teilnehmenden Input und Trainingseinheiten zum Erarbeiten der Studienganginhalte und -verläufe, zum Lernportal und zum digitalen Campusmanagement und erleben Fakultätsführungen. Bei den individuellen Beratungsterminen während der Einführungswochen werden die Erkenntnisse aus dem BEST-Training besprochen und mit der Wahl des Studiengangs für das Probestudium und der Ausbildung für die Probeausbildung abgeglichen. Fragen und persönliche Herausforderungen können angesprochen und geklärt werden. Ein individuell erstellter Rechercheplan für die Phase des Probestudiums wird besprochen. Hiernach schließt sich die reguläre O-Phase im gewählten Studiengang und die Vorlesungszeit an.

Die Übergangsphase zwischen Probestudium und Probeausbildung beinhaltet eine Probeklausur (Höhere Mathematik 1) inklusive Gruppen-Lern- und Auswertungsgespräch mit einer Vertretung eines Mathelernzentrums der HKA. Zudem erfolgten die Reflexion und Auswertung des Probestudiums anhand von Arbeitsblättern und Diskussion. Außerdem wurden die Teilnehmenden auf die Probeausbildung vorbereitet und erhielten ein weiteres begleitendes Kommunikationstraining mit dem Fokus auf Vorstellungsgespräche.

Für die Einblicke in die beruflichen Möglichkeiten nach einer Ausbildung oder Studium dienten die beiden Veranstaltungen „Karrierewege mit dualer Ausbildung“, in der Absolvent*innen von Aufstiegsfortbildungen von ihren Karrierewege berichteten, sowie der „HKA-Alumni Abend“, in der Alumna der HKA Einblicke in ihre berufliche Praxis gaben. Die Teilnahme an zusätzlichen Angeboten der IHK und HKA wie z.B. Azubi-Speed-Dating, Career-Contact-Week wurden beworben und waren freiwillig wahrnehmbar.

Wichtiger Bestandteil zum Aufbau von Berufswahlkompetenz sind auch die wöchentlichen Gruppentermine während des Probestudiums sowie drei Blocktermine während der Probeausbildung. Sie dienen dem moderierten Austausch der Teilnehmenden untereinander und der angeleiteten Reflexion der erworbenen Erfahrungen und des aktuellen Standes der Berufswahl. Die Reflexionsergebnisse werden anhand regelmäßig auszufüllender Fragebögen dokumentiert. Der Berufsorientierungsprozess wird zudem methodisch durch den kontinuierlichen Einsatz des urheberrechtlich geschützten Coaching-Workbooks[5] zur Berufsfindung unterstützt.

Das BEST-Portfolio (strukturierte Zusammenfassung der persönlichen Ergebnisse des BEST-Trainings) sowie die Eintragungen in das Coaching-Workbook und Entscheidungsfragebögen sind Grundlage für das individuelle, verbindlich stattfindende Beratungsgespräch. Weitere Beratungen finden je nach Bedarf statt.

Bereits beim BEST-Training und während der Einführungswochen entsteht eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen den Teilnehmenden und den beiden Begleiterinnen. Die persönliche Begleitung kann den Teilnehmenden in ihrer lebensgeschichtlichen Umbruchsituation von Schule in Ausbildung/Studium das Gefühl einer gewissen Sicherheit vermitteln, was von Teilnehmenden so auch geäußert wurde. Vorteilhaft ist dabei auch, dass hier zwei Personen mit professioneller Berufswahlberatungskompetenz unabhängig von Familie, Freundeskreis und losgelöst vom schulischen Kontext jederzeit für Fragen zur Verfügung stehen. Wichtig ist, dass das Berufswahlcoaching nicht in Zusammenhang mit Prüfungsleistungen oder -bewertungen steht.

[5] WILLMROTH, Barbara; NOHL, Martina: Welcher Beruf passt zu mir? Dein Kritzelbuch zur Studien- und Berufswahl. BOD 2024. URL: www.fortbildungszentrum-laufbahnberatung.de.

2.2.8 Teilnehmendenstruktur und Präferenzen

Die folgende Tabelle 3 zeigt die Merkmale der Teilnehmenden (n = 49) über fünf Programmdurchgänge hinweg. Von den maximal 15 zu vergebenen Plätzen bei TWIN! nahmen im ersten Durchgang fünf Personen teil. In den folgenden Programmsemestern lag die Teilnehmendenzahl im Schnitt bei elf Personen, sodass in diesem Zusammenhang von einer stabilen Anzahl gesprochen werden kann, die keine starken Schwankungen aufweist.

Der überwiegende Teil der Teilnehmer*innen bei TWIN! bewarb sich mit der allgemeinen Hochschulreife (n = 40). Die Fachhochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung lag bei acht Personen vor. In Bezug auf den Wohnort der Teilnehmenden lässt sich beobachten, dass in etwa die Hälfte im Stadtgebiet Karlsruhe und dem Landkreis Karlsruhe wohnt (n = 25). Die zweite Hälfte wohnt zum Zeitpunkt der Bewerbung bei TWIN! in der weiteren Umgebung (n = 24).

Tab. 3: TWIN!: Struktur der Teilnehmenden und Präferenzen (SoSe 2021 bis SoSe 2023)

	SoSe 2021	WiSe 2021/2022	SoSe 2022	WiSe 2022/2023	SoSe 2023	Gesamt
Teilnehmer*innen pro Semester	5	10	12	12	10	**49**
Präferenz Bildungsweg*						
Studium	2	6	7	8	4	**27**
Ausbildung	3	1	4	3	3	**14**
Duales Studium	-	3	-	1	2	**6**
Keine Angabe			1		1	**2**
Schulabschluss						
Allg. Hochschulreife	4	9	9	10	8	**40**
Fachhochschulreife	1	1	3	1	2	**8**
Sonstiges	-	-	-	1	-	**1**
Wohnort						
Karlsruhe Stadtgebiet	2	3	4	4	1	**14**
Landkreis Karlsruhe	-	3	1	2	5	**11**
Weiterer Umkreis	3	4	7	6	4	**24**
Durchschnittliches Alter zum Zeitpunkt des Startes	19	19,2	19,1	19,2	19,8	**19,1**
Geschlecht						
weiblich	1	5	2	-	3	**11**
männlich	4	5	10	12	7	**38**

*)Präferenz Bildungsweg beruht auf den Angaben der Teilnehmer*innen beim Abschlusstag des Orientierungssemesters TWIN!

Das Durchschnittsalter beträgt erwartungsgemäß und entsprechend der Zielgruppe bei 19,1 Jahren, wobei insgesamt elf weibliche und 38 männliche Teilnehmende das Orientierungssemester absolvierten. Diese ungleiche Geschlechterverteilung entspricht in etwa der allgemeinen Verteilung der Studierenden in technischen Studiengängen. Betrachtet man die Geschlechterverteilung in den metall- und elektrotechnischen Ausbildungsberufen der Region Karlsruhe kann im Programm ein höherer Frauenanteil verzeichnet werden (9 % vs. 22 %).

Am Ende des Orientierungssemesters präferieren 27 Teilnehmende die Aufnahme eines Studiums und 14 einer Ausbildung. Weitere sechs Personen streben ein duales Studium an. Bei 2 der insgesamt 49 Teilnehmenden war die Entscheidung zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht getroffen.

Die Abfrage nach dem Studiengang bzw. der Ausbildung nach dem Orientierungssemester zeigt, dass der Großteil der Absolvent*innen von TWIN! einen Bildungsweg im technischen bzw. ingenieurwissenschaftlichem Bereich wie etwa Mechatronik oder Maschinenbau bzw. Mechatroniker/-in oder Industriemechaniker/-in verfolgt. Im Rahmen des Projekts erfolgte keine systematische Nachbefragung über die tatsächliche Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung.

2.2.9 Lessons learned

Anmerkung: Einschränkungen durch die Corona-Pandemie, von denen die ersten beiden Durchgänge gravierend betroffen waren, bleiben bei den folgenden Überlegungen unerwähnt. Diese beschränken sich auf die aus Sicht der Koordinatorinnen (IHK und HKA) wichtigsten Aspekte für die Phasen der Entwicklung, Organisation und Durchführung.

Kooperation, Koordination und Verzahnung

Die Schnittstelle zwischen dualer Ausbildung und Studium als Besonderheit des Orientierungsangebots erfordert von Anfang an eine enge, vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Projektpartnern. In der Entwicklungsphase zeigt sich dies daran, dass die beiden Ausbildungswege entsprechend gleichwertig in den Modulen repräsentiert sind und Interessen z.B. hinsichtlich Teilnehmendenakquise für Studium und für die duale Ausbildung zurückgestellt werden. Aber auch bei der Organisation, in der Lehre, Beratung und bei der Betreuung der Teilnehmenden muss die „Gleichwertigkeit“ von dualer Ausbildung und Studium von den Beteiligten „gelebt“ und von den jeweiligen Leitungsebenen sowie Koordinierenden mitgetragen und unterstützt werden.

Bereits in der Entwicklungsphase, aber auch pro Semester hilft eine klare Aufgabenaufteilung, um den sich pro Semester wiederholenden Abstimmungsaufwand zwischen den beiden Koordinator*innen zu reduzieren.

Die anfänglich konzipierte, zweimal erprobte, durchgängige Verzahnung von Studium und Ausbildung (Praxisphase vor Semesterstart, dann ein Semester lang parallel und durchgängige Teilnahme an Berufsschulunterricht und Studienveranstaltungen) erwies sich organisatorisch als zu aufwändig und brachte auch für die Teilnehmenden Nachteile mit sich. Die Einteilung des Orientierungssemesters in eine Phase des „Probestudiums“ und der „Probeausbildung“ dagegen brachte durch die organisatorische Trennung Entlastung auf allen Ebenen. Umso wichtiger ist es jedoch, den Teilnehmenden sowohl im Probestudium als auch in der Probeausbildung inhaltlich verzahnte Veranstaltungsbausteine anzubieten, bei denen beide Ausbildungswege gleichwertig in den Blick genommen werden (Modulveranstaltungen „Individuelle Orientierung“ und „Überfachliche Qualifizierung“).

Mit der Trennung in Probestudium und Probeausbildung entfiel die Möglichkeit, an Hochschulprüfungen teilzunehmen. Da dies von der Mehrheit der Teilnehmenden ohnehin nicht wahrgenommen wurde, stellte der Wegfall keinen besonderen Nachteil dar, reduzierte aber den Organisationsaufwand maßgeblich. Dagegen ermöglichte die Trennung den Teilnehmenden besser, die jeweils spezifischen Abläufe und Anforderungen authentisch miterleben zu können. Zusätzlich können sie nach wie vor in Lehrveranstaltungen anderer Studiengänge reinschnuppern oder auch noch wechseln, wenn sie bereits früh feststellen, dass sie die Inhalte des gewählten Studiengangs doch nicht interessieren. Genauso können Personen, die sich frühzeitig und eindeutig für ihren Studiengang entscheiden, diesen fortsetzen und so an den regulären Prüfungen teilnehmen. Die Mehrheit jedoch nutzt den einmaligen Vorteil von TWIN!, eine Probeausbildung und damit eine längere Praxisphase in einem Ausbildungsbetrieb und den Berufsschulunterricht zu erleben.

Verwaltungsprozesse

Bezüglich der zu schaffenden Verwaltungsprozesse ist von Seiten der Hochschule darauf zu achten, dass diese von Anfang an soweit möglich den regulären Studiengangprozessen angepasst und darin integriert werden. Auch die Fakultäten und Lehrenden müssen kontinuierlich einbezogen werden. Der zeitliche Aufwand für die Fakultäten ist so weit wie möglich zu reduzieren, da die Studiengänge im Regelbetrieb gegenüber Orientierungsangeboten Vorrang haben. Generelle Schwierigkeiten ergaben sich beim Thema Datenschutz aufgrund der unterschiedlichen, verwaltungstechnischen Zuordnungen in beiden Organisationen, im Hochschulbereich dadurch verstärkt, da es sich bei dem Angebot um keinen Studiengang handelt und für Sonder- und Zusatzregelungen in der Regel keine gesonderten Kapazitäten vorhanden sind. Innerhalb der IHK mussten im Hinblick auf das Orientierungssemester TWIN! zunächst neue Verwaltungsprozesse etabliert werden (z.B. Online-Anmeldeverfahren).

Marketing für Orientierungsangebote

Vergleicht man die mögliche Teilnehmendenzahl bei TWIN! mit der Anzahl an Studienplätzen pro Studiengang, ist der Marketingaufwand für TWIN! als sehr hoch einzustufen. Durch die Integration der dualen Ausbildung ist die Reichweite der Marketingmaßnahmen im Vergleich zur Reichweite von Marketingmaßnahmen für die Studiengänge deutlich regionaler auszurichten. Beide Aspekte sind von Hochschulen vor allem bei Überlegungen in Richtung Verstetigung zu beachten.

Digitale Straßenbahnwerbung, Kinowerbung, Plakatierung und Werbung über die Schulen wurden von den Teilnehmenden als werbewirksam eingeschätzt. Gerade in der Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit können die Organisationen aufgrund ihrer unterschiedlichen Marketingstrategien voneinander lernen und profitieren.

Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben und den Berufsschulen

Die Akquise von Ausbildungsbetrieben erfordert Ressourcen und muss kontinuierlich fortgeführt werden. Für die Ausbildungsbetriebe bedeutet die Durchführung einer ca. neunwöchigen Praxisphase einen hohen Betreuungs- und Verwaltungsaufwand. Wie bei den Fakultäten seitens der Hochschule gilt auch hier den verwaltungstechnischen Aufwand für die Kooperationsunternehmen möglichst gering zu halten.

Das Programm hat das Ziel, eine ergebnisoffene Orientierung zu ermöglichen. Die Ausbildungsbetriebe verfolgen in der Regel das Ziel, Auszubildende zu gewinnen. Es sollte daher von Beginn an Transparenz über die möglichen Entscheidungsverläufe der Teilnehmenden geschaffen werden, um damit zu hohen Erwartungen entgegenzuwirken. Der Mehrwert für die Unternehmen kann bei der Entscheidung von Teilnehmenden für die Aufnahme eines Studiums auch erst zu einem späteren Zeitpunkt deutlich werden, wenn Teilnehmende z.B. als Werkstudierende oder Absolvent*innen ins Unternehmen zurückkehren.

Auch für die Berufsschulen ergibt sich durch die Kooperation einen hohen Verwaltungsaufwand: die Teilnehmenden müssen wie reguläre Schüler*innen im System angelegt werden, erhalten eine Einführung und Zugang zu den Lernmitteln. Die Teilnehmenden werden dabei in bestehende Klassen integriert, somit muss vor jedem Durchgang die Möglichkeiten zur Integration (Klassengröße, Klassenteiler, Laborgruppen etc.) geprüft werden. Da die Teilnehmenden in eine bestehende Klasse einsteigen, müssen sie sich zunächst einfinden und eigene Motivation aufbringen, um dem vorangeschrittenen Lernstoff folgen zu können. Der Nutzen des Berufsschulbesuchs für die Teilnehmenden hängt damit stark von der eigenen Motivation ab.

Betreuung und Entscheidungsprozesse der Teilnehmenden

Für die Durchführung der Module „Individuelle Orientierung“ und „Überfachliche Qualifizierung“ zur Begleitung der Teilnehmenden ist eine professionelle Beratungskompetenz förderlich. Im Hochschulbereich ist zusätzliche Lernberatungskompetenz empfehlenswert bzw. kann über die

Einbindung entsprechend qualifizierte*r Kolleg*innen z.B. aus der Zentralen Studienberatung kompensiert werden.

Trotz des technischen Fokus bei TWIN! haben Teilnehmende mitunter ein sehr breites Interessens- und/oder Kompetenzspektrum, was ihnen die berufliche Entscheidung erschwert. Die Beratungsgespräche ergaben, dass die tatsächliche Berufswahlentscheidung von einer Vielzahl persönlicher Einflussfaktoren abhängt. Die Entscheidungsprozesse verlaufen trotz einer erlebten hohen Qualität der dualen Ausbildungs- und Studiengangveranstaltungen in TWIN! trotz angeleiteter, strukturierter Reflexionsangebote teilweise überraschend intuitiv und disruptiv.

Die Reflexions-, Lern- und Kommunikationsbereitschaft variiert ebenso wie die Verwendung der angebotenen Lernmaterialien zur Unterstützung des Berufswahlprozesses. Im Fokus der Mehrheit der Teilnehmenden scheint das Kennenlernen des Studien- und Ausbildungsalltags sowie eine grobe Einschätzung der Inhalte und Anforderungen zu stehen. Der Aufbau von Studienkompetenz bzw. Selbst- und Lernmanagement wird zwar zu Beginn häufig als Ziel genannt, aber im Lauf der Zeit meist nicht mehr konsequent weiterverfolgt. Insofern wird die Dauer von jeweils neun Wochen pro Probestudium bzw. Ausbildung aus Sicht der Teilnehmenden als ausreichende Entscheidungsbasis eingestuft. Unterstützungsbedarf beim Informationsmanagement wird im Rahmen der Gruppenmeetings immer wieder geäußert. Die jeweiligen Informationsangebote werden deshalb trotzdem nicht immer vollumfänglich genutzt. Die Nutzung der Informationsangebote scheint in hohem Maße von der intrinsischen Motivation der Teilnehmenden abhängig.

Die bisherige Evaluation der Entscheidungsverläufe lässt vermuten, dass allein die Teilnahme an einem Orientierungsangebot wie TWIN! nicht zwangsläufig zu einer Berufswahl in Richtung Technik führt. Dabei ist fraglich, ob speziell angebotene Praxis- und Laborveranstaltungen in der Lebensphase der Teilnehmenden das technische Interesse fördern. Auch die gezielte Akquise für die hochschuleigenen Studiengänge oder die Ausbildungsangebote der Unternehmen sollte nicht vordergründiges Ziel eines solchen Orientierungsangebots sein. Vielmehr sollten die Berufswahl-beratungen und -angebote neutral bzw. gleichwertig erfolgen und keine einseitigen Schwerpunkte in Richtung Studium, Ausbildung oder eine besondere Hochschulart setzen und andere Informationen bewusst vorenthalten.

Dahingegen wird das Ziel, einen anhand authentischer und reflektierter Erfahrungen fundierten Berufswahlentscheidungsprozess (Aufbau von Berufswahlkompetenz) zu ermöglichen, bei TWIN! aus Sicht der Koordinatorinnen vollumfänglich umgesetzt. Dies zeigt sich gerade darin, dass am Ende des Orientierungssemesters sowohl Entscheidungen in Richtung Studium als auch in Richtung dualer Ausbildung zu beobachten sind.

Teilnehmende erwähnen, dass ihnen das Orientierungsprogramm z.B. eine fundierte Argumentation für die eigene Entscheidung gegenüber Außenstehenden ermöglichen. Die meisten äußern bereits in der Einführungsphase, wichtige Erkenntnisse über sich selbst gewonnen zu haben. Die

Anforderung und die persönlichen Erfahrungen an den drei unterschiedlichen Lernorten lässt die Teilnehmenden in dem halben Jahr merklich reifen. Die Teilnehmenden agieren souveräner und kommunizieren differenzierter. Die beim Bewerbungs- und Kommunikationstraining gewonnenen Erkenntnisse fließen direkt in die Bewerbung bei den Kooperationsunternehmen ein. Diese Erfahrungen tragen zum persönlichen Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben und somit zu einem gelingenden Übergang von den Lern- und Verhaltensgewohnheiten der Schulzeit in eine neue Form und Phase der Selbstverantwortung maßgeblich bei.

Besonders erfreulich ist der offensichtliche Mehrwert für die Studienabbrecher*innen, die bei TWIN! eine zahlenmäßige nicht ganz unerhebliche Gruppe darstellen. Sie gewinnen von außen wahrnehmbar und nach eigenen Äußerungen an Selbstvertrauen und Motivation. Dabei entscheiden sie sich unterschiedlich: die einen bewerben sich für eine Ausbildung, andere gewinnen sichtbar und verbal geäußerte Zuversicht, den neu erprobten Studiengang erfolgreich zu schaffen. Insofern zeigt sich gerade an den Entscheidungsverläufen dieser Teilgruppe die erfolgreiche Umsetzung einer gleichwertigen Orientierung zwischen der dualen Ausbildung und dem Studium.

2.2.10 Ausblick

Für das Anschlussvorhaben VerOnika up! wurden verschiedene Handlungsfelder identifiziert, deren Ausgestaltung für das Orientierungssemester TWIN! im Folgenden dargestellt wird. Des Weiteren soll auf Verbundebene ein Evaluationskonzept entwickelt werden.

Handlungsfeld: Zielgruppenerreichung

TWIN! erreicht eine Personengruppe, die sowohl für die HKA als auch für die Ausbildungsbetriebe sehr interessant ist und daher im Fokus bleiben soll. Für Teilgruppen soll durch Anpassungen im Programm und im Marketing die Nachfrage (z.B. für Frauen) gesteigert werden. So sollen in VerOnika up! Studienabbrecher*innen noch gezielter angesprochen und dafür soll mit bestehenden Initiativen kooperiert werden.

Das zielgruppenspezifische Marketing soll mit professioneller Unterstützung weiterentwickelt und die Zusammenarbeit mit Schulen und weiteren Multiplikatoren sowie der Einbezug von Referenzpersonen (v. a. Eltern) ausgebaut werden. Unterschiedliche Angebote mit Beteiligung von HKA und IHK im Kontext von TWIN! sollen noch besser aufeinander abgestimmt und Synergien systematisch genutzt werden.

Darüber hinaus soll auch durch die Erweiterung des Angebots in TWIN! um weitere Bereiche wie z.B. Informatik die Attraktivität des Orientierungssemesters gesteigert werden noch eine größere Zielgruppe anzusprechen.

Handlungsfeld: wertneutrale Orientierung

Den Rückmeldungen der Teilnehmenden entsprechend, spielen die Praxiserfahrungen im Programm eine zentrale Rolle für die Orientierung. Daher soll die Praxisphase weiter aufgewertet werden, v.a. durch weitere Einblicke in Berufsperspektiven (auch) nach einem Studium (z.B. akademisches Kurzzeitpraktikum). Weiterhin sollen berufliche und akademische Wahloptionen als gleichrangige Alternativen erfahrbar und dazu die Beratungsangebote weiterentwickelt werden (z.B. zu vorbewussten Einflussfaktoren). Zudem sollen Möglichkeiten für Übergänge oder auch Kombinationsmodelle (z.B. StudiumPLUS, duales Studium) in TWIN! stärker in den Blick genommen.

Evaluation und Qualitätssicherung

Um die Orientierungsangebote stetig weiterzuentwickeln und weitreichende Erkenntnisse zu generieren, sollen die Evaluation und Maßnahmen zur Qualitätssicherung stärker in den Blick genommen werden. In diesem Zusammenhang sollen demnach Evaluationskonzepte entwickelt, Datenerhebungen geplant und umgesetzt werden, sowie Maßnahmen zur Sicherung der Programmqualität etabliert werden.

Literaturverzeichnis

ANGER, Silke; BERNHARD, Sarah; DIETRICH, Hans; LERCHE, Adrian; PATZINA, Alexander; SANDNER, Malte; TOUSSAINT, Carina: Ohne Abiball zum Studium – allein am Bildschirm bricht die Lebenszufriedenheit ein. In: IAB-KURZBERICHT Nr. 19 (2021)

RÜBNER, Matthias: Wirksame Beratung für Berufswähler und Ausbildungssuchende. In: SAUER-SCHIFFER, Ursula; BRÜGGEMANN, Tim (Hrsg.): Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster 2010, S. 79–100

SCHWARZ, Lisa; ANGER, Silke, LEBER, Ute 2017. URL: https://www.iab-forum.de/berufsorientierung-durch-schulen-und-arbeitsagenturen-ist-fuer-jugendliche-mit-migrationshintergrund-besonders-wichtig/ (Stand am 11.03.2024)

2.3 DasDoris! – Darmstädter Orientierungsjahr für Soziale Berufe

(*Mara Delia Wahl & Yvonne Haffner, Hochschule Darmstadt)*

2.3.1 Projekthintergrund

Ausgangslage

In einer Zeit des stetigen Wandels und der zunehmenden Vielfalt an beruflichen Möglichkeiten wird die „richtige“ Berufswahl zu einer zentralen Entwicklungsaufgabe für Jugendliche und junge Erwachsene. Insbesondere im Bereich der sozialen Berufe, die eine hohe gesellschaftliche Relevanz aufweisen (VGL. BMFSFJ 2021), ist eine gezielte und reflektierte Berufsorientierung von großer Bedeutung. Bestehende Möglichkeiten, wie z.B. der Übergang zwischen beruflicher und akademischer Bildung, sind häufig nicht bekannt und werden zumeist nur in Fachkreisen diskutiert (VGL. VOGEL 2017, S. 7). Wird darüber hinaus der Übergang in den Beruf als Entwicklungsaufgabe „Berufswahl“ betrachtet, rücken in der Regel die normativen Anforderungen und Ansprüche in den Vordergrund, die bis heute mit diesem Übergang für Jugendliche verbunden sind (vgl. BRÜGGEMANN/RAHN 2020, S. 11). Diese idealtypischen Normierungen des Bildungs- und Berufsverlaufs basieren oft auf langfristigen Verträgen und der Folge gegenseitiger Loyalität und Sicherheit, entsprechen allerdings doch nicht immer der Realität (vgl. SCHIERSMANN 2011, S. 81). Es handelt sich also weniger um eine „freie Berufswahl“, sondern die Jugendlichen entscheiden sich für einen Beruf, der vor allem von und mit den jeweiligen gesellschaftlichen Normen und Erwartungen begleitet wird und sich zudem an einem klassisch männlichen Lebenslaufmodell orientiert (vgl. SCHIERSMANN 2011, S. 81). Dabei spielen „Passungsgedanken“ und „Prestigegrade“ eine zentrale Rolle, ohne dass diese den jungen Menschen immer bewusst sind. Dies hat nicht zuletzt Auswirkungen auf die Entwicklung realistischer Berufs- und Bildungsaspirationen (vgl. OEYNHAUSEN/MUTLU 2022, S. 2).

Im Bereich der sozialen Berufe besteht häufig nur ein marginales Wissen über die Komplexität dieser Berufe bei gleichzeitig generalisierender Betrachtung des Berufsfeldspektrums. Diejenigen, die die Berufs- und Studienwahl eher als Herausforderung empfinden, nennen vor allem die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten und eine bestehende Unsicherheit, ob der Beruf zu den eigenen Fähigkeiten passt. Zudem erschweren das Überangebot an Möglichkeiten und die Vielfalt der beruflichen Perspektiven den Entscheidungsprozess (vgl. SCHLEER/CALMBACH 2022, S. 30ff.). Um sich ausreichend über einen Beruf zu informieren, werden am häufigsten Gespräche mit den Eltern und der Austausch im Freundes- und Bekanntenkreis genutzt (ebd., S. 63). Daraus lässt sich schließen, dass nicht nur die Wahrnehmung des Berufsfeldspektrums eingeschränkt ist, sondern bereits erste Berührungspunkte mit einem Beruf im direkten Umfeld vorhanden sein müssen, damit dieser nahbar und in Folge als Berufsoption in Betracht gezogen werden kann. Dies zeigt sich auch am Beispiel des Erzieher*innenberufs, in dem mehrheitlich auf Erfahrungen des sozialen Umfelds zurückgegriffen wird (vgl. IFD 2018, S. 19). „Berufswahl“ kann daher nicht isoliert betrachtet werden,

sondern muss als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels verschiedener Faktoren (zwischen individuellen Merkmalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen) verstanden werden. Nur so kann es gelingen, die vorherrschende Diversität sozialer Berufe bei gleichzeitiger Konkretisierung identitätsnaher und schwer differenzierbarer Berufsbilder aufzubrechen, damit junge Menschen eine fundierte Entscheidung treffen können.

Darüber hinaus wird in aktuellen Studien der entscheidende Einfluss geschlechtsspezifischer Präferenzen belegt. Schon früh zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Berufswahlneigungen (vgl. SCHLEER/CALMBACH 2022, S. 41), die sich bis zur Berufs- und Studienwahl und darüber hinaus fortsetzen, so dass Männer wie Frauen nach wie vor klassischen Berufswahlmustern folgen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Köcher/Busch in diesem Band). Für die zukunftsorientierte Gestaltung der sozialen Berufslandschaft ist dies in doppelter Hinsicht von zentraler Bedeutung. Zum einen zeigt die Forschung, dass das Vordringen von Frauen in bisher männerdominierte Berufe mit einem Verlust an Status und Prestige für den jeweiligen Beruf einhergeht (vgl. TEUBNER 2004). Ein hoher Frauenanteil in einem Beruf ist demnach mit einer Abwertung verbunden, während ein hoher Männeranteil in Frauenberufen zu einem Statusgewinn führt (vgl. EHLERT 2018, S. 204; u.a. AULENBACHER/WETTERER 2009; LOGE 2020), der sich beispielsweise in einer deutlich geringeren bzw. höheren Entlohnung niederschlägt (vgl. HAFFNER 2014, S. 137).

Andererseits trägt die fehlende Sichtbarkeit von jungen Männern und solchen, die eine frauendominierte Disziplin wie z.B. die Soziale Arbeit in Betracht ziehen, dazu bei, dass Berufe im Sozialwesen nicht dem Ideal einer „hegemonialen Männlichkeit“ entsprechen (vgl. MAY 2008; BUDDE/WILLEMS/BÖHM 2009; HAFFNER 2014). Zugleich wird die Verbesserung von Bezahlung und Prestige allein in den Kontext der Erhöhung des Männeranteils gestellt (BOOTH 2021, S.90). Für junge Männer bedeutet dies jedoch zunächst, dass sie jenseits des Rollendenkens nicht den Vorstellungen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung entsprechen. Damit verbunden ist die Annahme, dass diese jungen Männer auf der individuellen Ebene den traditionellen Rollenbildern nicht entsprechen (wollen) und damit von den geschlechtsspezifischen Lebensentwürfen abweichen, die durch soziale Praktiken vorgegeben und erwartet werden (vgl. HAFFNER 2014, S. 138). Obwohl die jungen Männer in der Sozialen Arbeit mehrheitlich ein modernes Männlichkeitsbild aufweisen, zeigt sich auf den zweiten Blick, dass gerade diese jungen Männer mit einem „modernen Rollenverständnis und alternativen Lebensentwürfen“ wenig Raum für die Verwirklichung dieser Gestaltungsperspektiven zulassen. Stattdessen tendieren sie (u.a. strukturell bedingt) dazu, in klassische Rollenbilder und Strukturen eines vermeintlich „richtigen Mannes“ zurückzufallen (vgl. HAFFNER 2014, S. 144f.).

Nun einmal mehr wird die Bedeutung einer umfassenden Orientierung für junge Menschen – auch unabhängig vom Berufsfeld – unterstrichen: Sowohl junge Frauen als auch junge Männer müssen ermutigt werden, alternative Berufswege jenseits traditioneller Rollenbilder zu erkunden und ihre individuellen Lebensentwürfe zu verwirklichen. Solange ihnen nicht aufgezeigt wird, dass

Alternativen in der Lebens- und Berufsplanung möglich sind und die Berufswahl nicht durch soziale Herkunft, Geschlecht oder Prestigeerwartungen eingeschränkt wird, werden viele Bemühungen um eine inklusivere Arbeitsgesellschaft ins Leere laufen.

Kooperation und gemeinsame Zielsetzung

Im Rahmen des Verbundprojektes VerOnika (2020–2023) ist DasDoris! als Teilprojekt durch die gemeinsame Initiative der kommunalen Wohlfahrtsverbände und der Hochschule (h_da) entstanden, um dem wachsenden Bedarf an Unterstützung junger Menschen bei der Berufsorientierung gerecht zu werden. Neben der akademischen und dualen Ausbildung ist die schulische Ausbildung eine wichtige Säule des deutschen Bildungssystems, die auch den größten Anteil der Schüler*innen (davon ca. 70 % Frauen) ausmacht, die sich für eine Ausbildung im Gesundheits-, Sozial- und Erziehungswesen entscheiden (vgl. BMBF 2023, S. 13). Insbesondere der Ausbildungsbereich Gesundheit, Soziales und Bildung hat in den letzten Jahren eine deutliche Expansion erfahren, was ihn von anderen Ausbildungsberufen unterscheidet. Zwischen 2005 und 2022 stieg die Zahl der Ausbildungsanfänger*innen in diesen Bereichen um insgesamt 30,7 % an. Dies ist sowohl gesellschaftlichen Veränderungen als auch gezielten Initiativen zur Steigerung der Anfängerzahlen geschuldet und eine Reaktion auf den anhaltend hohen Bedarf an qualifizierten Fachkräften. Aktuell ist jedoch ein leichter Rückgang von ca. 2,3 % zu verzeichnen (vgl. BMBF 2023, S. 13).

Die Verbesserung der Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsmarkt ist seit langem ein zentraler Bereich berufsbildungspolitischer Maßnahmen. Es gibt jedoch verschiedene Faktoren, die zu einer unzureichenden Passung von Angebot und Nachfrage beitragen können. Dazu gehören abweichende Berufspräferenzen der Jugendlichen im Vergleich zu den betrieblichen Anforderungen, regionale Diskrepanzen sowie Qualifikationsunterschiede zwischen Bewerber*innen und den Anforderungsprofilen der Einrichtungen (vgl. BMBF 2023, S.14).

Angesichts der Prognosen zum Fachkräftebedarf und des Rückgangs an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen sowie des gleichzeitig wachsenden Andrangs auf die Hochschulen (vgl. BPB 2022), steht u.a. das Thema Durchlässigkeit als bildungspolitisches Ziel im Fokus zahlreicher Diskussionen und Modellprojekte (vgl. VOGEL 2017). Die Grundprinzipien verzahnter Berufsorientierungsprogramme zeichnen sich durch das Bestreben aus, die Durchlässigkeit in beide Bildungssysteme zu fördern und die Chancengleichheit zu unterstützen. Ziel ist es, den Übergang zwischen verschiedenen Bildungswegen zu erleichtern und sicherzustellen, dass Bildung nicht von sozialer Herkunft oder Geschlecht abhängt. Die Idee besteht darin, eine ergebnisoffene, wertneutrale, geschlechtersensible und erfahrungsbasierte Orientierung für Teilnehmende und Interessierte im sozialen Berufsfeld anzubieten, um eine individuell passende und nachhaltige Entscheidungsfindung zu ermöglichen. Damit soll nicht nur die Attraktivität des sozialen Berufsfeldes gesteigert, sondern auch die Akzeptanz der verschiedenen (Aus-)Bildungswege erhöht werden.

Beteiligte Partner*innen am Darmstädter Orientierungsjahr für Soziale Berufe

Das Darmstädter Orientierungsjahr für Soziale Berufe (DasDoris!) setzt genau hier an: In Kooperation mit beruflichen Partner*innen wurde DasDoris! an der h_da entwickelt, um jungen Menschen eine Berufsorientierung in sozialen Berufsfeldern zu bieten, die sich an ihren Lern- und Arbeitsbedürfnissen orientiert und dabei gleichzeitig die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung hervorheben. Die Teilnehmenden lernen, dass Lernen und Lehren im beruflichen und akademischen Kontext andersartig in der Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung sind, lernen durch die Zusammenarbeit der Bildungspartner*innen jedoch beide Bildungswege als gleichwertig kennen.

Die **Hochschule Darmstadt** zählt zu den führenden Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Deutschland. Mit über 70 Bachelor-, Diplom- und Masterstudiengängen sowie rund 17.000 Studierenden bietet sie eine umfassende Ausbildung. Das breit gefächerte Studienangebot umfasst Mathematik, Ingenieur-, Natur- und Informationswissenschaften sowie Wirtschafts-, Gesellschafts- und Sozialwissenschaften. Darüber hinaus beinhaltet es künstlerisch-gestalterische Fächer wie Architektur, Gestaltung, Medien und Design. Als Hochschule für Angewandte Wissenschaften steht die h_da in der Tradition der deutschen Fachhochschulen: Mit ihrem wissenschaftlichen und anwendungsbezogenen Studium steht sie einer großen Bandbreite von Bildungsbiografien offen. Den Studienerfolg fördert sie durch ihre kleineren Gruppen und das enge Betreuungsverhältnis.

Sich den Herausforderungen junger Abiturienten*innen in der Berufsorientierung anzunehmen, ist Teil des Bildungskonzepts der Hochschule Darmstadt. Mit verschiedenen Orientierungsprogrammen in unterschiedlichen Themenfeldern hat die h_da eine Angebotsvielfalt geschaffen, die jungen Menschen eine umfassende berufliche Orientierung ermöglicht.

Um die berufliche Bildung gleichberechtigt in das Orientierungsprogramm einzubeziehen, wurden die relevanten Akteure*innen aus diesem Feld als gleichberechtigte Projektmitglieder in die Projektstruktur einbezogen: Die **Wohlfahrtsverbände** spielen in Deutschland, so auch in Hessen, eine entscheidende Rolle im sozialen Bereich. Der Paritätische Wohlfahrtsverband, Landesverband Hessen e.V., der DRK Kreisverband Darmstadt-Stadt e.V. und Darmstadt-Land e.V., der Caritasverband Darmstadt e.V., das Diakonische Werk Darmstadt-Dieburg und die Arbeiterwohlfahrt, Kreisverband Darmstadt e.V. haben eine lange Tradition und engagieren sich mit einem breiten Spektrum sozialer Dienstleistungen für das Gemeinwohl. Dazu gehören Hilfen für Menschen in Notlagen, Pflege- und Betreuungsdienste, soziale Beratung sowie Bildungs- und Integrationsangebote.

Die Wohlfahrtsverbände sind intensiv in die soziale Infrastruktur eingebunden und leisten einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen. Sie kooperieren eng mit staatlichen Stellen und anderen Akteur*innen im sozialen Bereich, um bedarfsgerechte Angebote sicherzustellen. Darüber hinaus setzen sie sich für soziale Gerechtigkeit, Chancengleichheit und die

Stärkung gesellschaftlicher Teilhabe ein. Ihre Arbeit ist für das soziale Gefüge und den gesellschaftlichen Zusammenhalt auf Bundes- und Landesebene unverzichtbar.

2.3.2 Programmstruktur und -ablauf

Auf Grundlage einer theoretischen Fundierung und einer gemeinsamen Zielsetzung der beteiligten Einrichtungen wurde ein prozessorientiertes Orientierungsprogramm (siehe Abb. 1) entwickelt, dass sich vor allem auf Berufsbilder im Bildungs-, Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialbereich konzentriert. Über einen Zeitraum von einem Jahr erhalten die Teilnehmenden sowohl Einblicke in die theoretischen Studieninhalte an der Hochschule Darmstadt, die im Rahmen des Studiengangs Soziale Arbeit (B.A.) vermittelt werden, als auch in die praktischen Anteile der Berufsfelder in verschiedenen Praxiseinrichtungen zu gleichen Teilen.

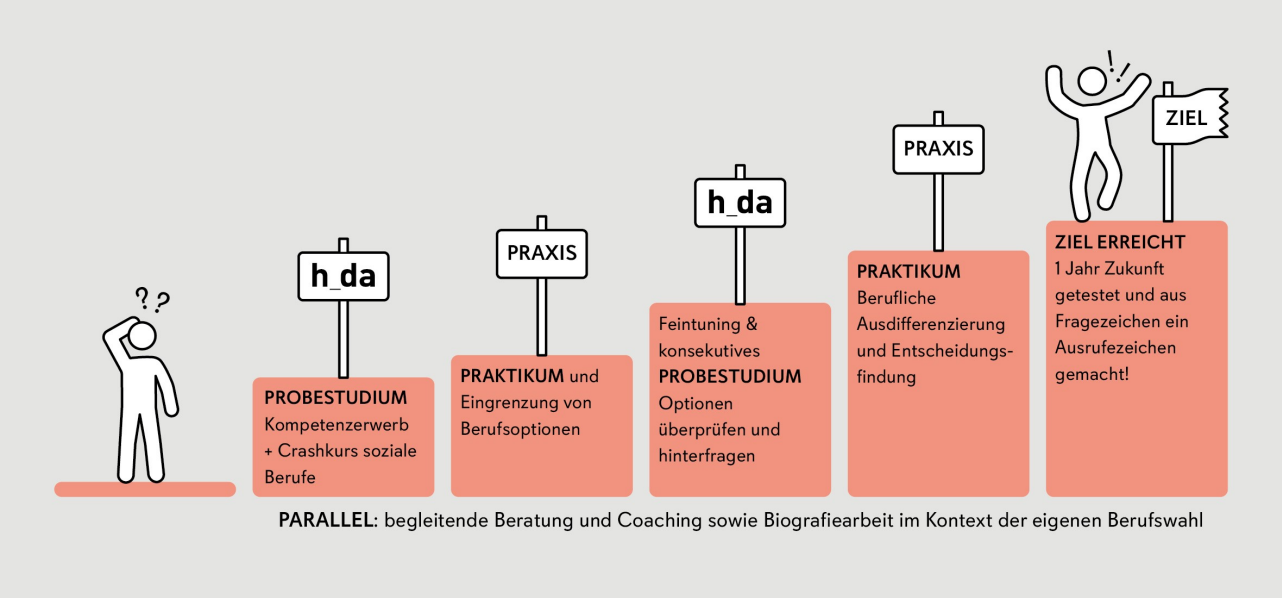

Abb. 7: DasDoris!: Programmablauf

Grobkonzept des Programms

Das zweisemestrige Orientierungsprogramm, das jährlich zum Sommersemester startet, findet grundsätzlich an zwei Lernorten statt: Zum einen an der Hochschule, wo Teilnehmende Vorlesungen, Kurse und Seminare des Studiengangs Soziale Arbeit besuchen, die einen Einblick in die Inhalte eines Studiums geben und gleichzeitig auf grundständige Anforderungen im Studium der Sozialen Arbeit vorbereiten; zum anderen in der Praxis, wo Teilnehmende ihre erworbenen theoretischen Kenntnisse durch praktische Anwendungen vertiefen können. Diese Praktika, die gezielt während der vorlesungsfreien Zeiten angeboten werden, werden in drei verschiedenen Berufsfeldern absolviert, so dass die Teilnehmenden Gelegenheit haben, ihre potenziellen Berufsoptionen näher kennenzulernen, zu überprüfen und gegebenenfalls zu präzisieren. So erhalten die Teilnehmenden nicht nur Einblicke in den Studiengang Soziale Arbeit, sondern auch in

ausgewählte Ausbildungsberufe. Diese werden im Hinblick auf die übergeordnete Zielsetzung sorgfältig ausgewählt und auf ihre Eignung für ein Orientierungsangebot geprüft.

Curriculum – gleichwertige Verknüpfung von Ausbildung und Studium

Besonderer Wert wird auf die gleichwertige Verknüpfung von beruflicher und akademischer Orientierung gelegt. DasDoris! ist daher so angelegt, dass die Teilnehmenden durch unmittelbares Erfahrungslernen in realen Situationen Berufsfelder und Ausbildungswege so weit kennenlernen, dass sie am Ende des Orientierungsjahres eine berufliche Entscheidung treffen können. Sie sollen eine klare Vorstellung davon bekommen, welche Tätigkeitsfelder der Bereich „Soziale Berufe“ umfasst, welche Anforderungen dort an sie gestellt werden und welche (Schlüssel-)Kompetenzen sie für eine erfolgreiche Tätigkeit in diesem Bereich benötigen. Insbesondere durch Anwendung didaktischer Modelle wie das „Experiential Learning“ (vgl. KOLB 1984) erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, eine aktive Rolle einzunehmen, die eine direkte Auseinandersetzung mit realen Herausforderungen und die Suche nach Lösungen ermöglicht. Dadurch entsteht ein System, das die Ableitung berufsspezifischer Anforderungen in verschiedenen Lernphasen ermöglicht und dabei wesentliche Aspekte der Vermittlung handlungsbezogener (Schlüssel-)Kompetenzen im sozialen Berufsfeld berücksichtigt. Darüber hinaus wird eine aktivierende und handlungsorientierte Lernumgebung geschaffen, die eine reflexive Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen fördert.

Neben der Teilnahme an ausgewählten Lehrveranstaltungen des Studiengangs Soziale Arbeit, besuchen die Teilnehmenden begleitend zwei speziell für das Orientierungsprogramm konzipierte Veranstaltungen, die die beruflichen und akademischen Lerninhalte verzahnen und die Schnittstellen zwischen Studium und Ausbildung zusammendenken:

Die Veranstaltung „**Reflexion und Soft Skills**“ bietet eine umfassende Auseinandersetzung mit Methoden und (Schlüssel-)Kompetenzen, die für eine Karriere im sozialen Bereich von grundlegender Bedeutung sind. Die Teilnehmenden werden dazu angeregt, sich mit ihren persönlichen und sozialen Kompetenzen auseinanderzusetzen. Die Veranstaltung vermittelt nicht nur theoretische Grundlagen (z.B. berufsspezifische Kompetenzen wie Nähe & Distanz, professionelle Haltung oder Resilienz), sondern legt einen Schwerpunkt auf die praktische Anwendung im realen Arbeitsumfeld. Durch gezielte Übungen und interaktive Workshops erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu optimieren, empathische Kompetenzen zu stärken und ihre persönlichen Ressourcen zu erkunden.

Gerade in der sozialen Berufslandschaft ist ein multiprofessioneller Theorieansatz notwendig, um verschiedene Theorieströnge, die nicht nur unterschiedliche Akzente setzen, sondern auch Gemeinsamkeiten aufweisen, produktiv miteinander zu verschränken (vgl. EPP 2022, S. 18). Andererseits wird aber gerade diese Verschränkung und damit die Förderung spezifischer Handlungskompetenzen und deren berufsspezifische Abgrenzung zu anderen Berufsfeldern erschwert. Trotz berufsgruppenübergreifend relevanter Wissensbestände müssen die jeweiligen

(Nicht-)Anschlussfähigkeiten für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit berücksichtigt werden (vgl. EPP 2022, S. 24). Während grundlegende Methoden-, Selbst-, Sozial- und Fachkompetenzen mit ihren dimensionalen Ausprägungen zum Tragen kommen, bedarf es einerseits der Entwicklung von Kriterien und Kategorien für eine inhaltlich-theoretische Präzisierung, die auch zwischen den Berufsgruppen differenzieren kann. Zum anderen bedarf es eines „Zusammenspiels" handlungsbezogener Kompetenzentwicklung (vgl. DÜRNBERGER 2013).

Die Veranstaltung „**Berufsfelderkundung**" knüpft hier nahtlos an und legt den Schwerpunkt auf die umfassende Erkundung der vielfältigen Möglichkeiten innerhalb der sozialen Berufswelt. Durch Informationsveranstaltungen und Präsentationen verschiedener Arbeitsfelder und Berufsgruppen wird zunächst das Bewusstsein der Teilnehmenden für ihre individuellen Interessen geschärft und potenziell erweitert. Zugleich wird ein praxisnaher Einblick in die verschiedenen Berufsrealitäten gewährleistet, wofür Expert*innen aus unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen eingeladen werden. Diese Einblicke dienen nicht nur der Vorbereitung auf spätere Praxisphasen, sondern unterstützen die Teilnehmenden aktiv in ihrem Orientierungsprozess, indem sie eine vielseitige Berufsfelderkundung ermöglichen und eine fundierte Grundlage für das Kennenlernen unterschiedlicher Berufskulturen und Tätigkeitsfelder schaffen. So können die Teilnehmenden nicht nur erste Kontakte knüpfen, sondern der Austausch mit Praktiker*innen ist ein fester und systematisch ausgerichteter Bestandteil des Curriculums, der Perspektiven jenseits des „vermeintlich Bekannten" eröffnet. Außerdem ist gerade das Networking eine wichtige Schlüsselkompetenz für den langfristigen Erfolg in der Arbeitswelt (vgl. SCHMIDT 2016, S. 140). Da in der gymnasialen Oberstufe häufig nur Beratung in Richtung Studium stattfindet (vgl. BUNDESREGIERUNG 2020), fehlt es den Teilnehmenden häufig an realen Vorbildern im Ausbildungsbereich. Diese Lücke soll im Rahmen des Orientierungsprogramms geschlossen werden.

Um nicht nur die gleichberechtigte Orientierung zwischen Studium und Ausbildung zu fördern, sondern auch die realen Anforderungen einer Berufsausbildung authentisch darzustellen, erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, an Berufsakademien (z.B. Akademie für Pflege und Heilerziehungspflege) Einblicke in die dort vorherrschenden (Lern-)Anforderungen zu gewinnen. Ziel dieses Ansatzes ist es zu verdeutlichen, dass insbesondere die Wahl des Bildungsweges keine Frage des sozialen Status sein darf, sondern eine individuelle Entscheidung ist, die auf individuellen Lern- und Arbeitsbündnissen basiert. In diesem Zusammenhang lernen die Teilnehmenden, dass Lernen und Lehren in beruflichen und akademischen Kontexten unterschiedlich organisiert und akzentuiert sind. So steht in der beruflichen Bildung häufig eine stark institutionalisierte Struktur mit klaren Vorgaben und formalen Verantwortlichkeiten im Vordergrund. Typisch ist ein praxisorientiertes Verständnis, das auf der Annahme beruht, dass eine spezifische Organisationskultur die Entwicklung einer starken beruflichen Identität fördern kann (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 9). Demgegenüber sind das Rollenverständnis und die Lernkultur an Hochschulen häufig durch ein höheres Maß an Autonomie und Selbstverantwortung geprägt. Der

Fokus liegt weniger auf praxisorientierten Fertigkeiten als auf der Vermittlung von theoretischem Wissen, wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenzen und berufsfeldbezogenen Qualifikationen (vgl. ebd., S. 13).

So zeigt sich bei der Gestaltung einer umfassenden Orientierung im sozialen Berufsfeld, dass eine formale Darstellung der reinen Berufslandschaft nicht ausreicht, um den Teilnehmenden ein klares Verständnis für die Vielfalt der sozialen Berufe und ihrer Tätigkeitsfelder zu vermitteln. Die Teilnehmenden ziehen einen sozialen Beruf in Betracht, weil sie sich für die Arbeit mit bestimmten Personengruppen oder Praxisfeldern interessieren – in DasDoris! sind das vor allem die Kinder- und Jugendarbeit oder die Betreuung von psychisch oder somatisch beeinträchtigten Personengruppen. Es zeigt sich, dass sie zwar eine klare Vorstellung von ihrer bevorzugten „Klientel" bzw. ihrem „Arbeitsfeld" haben, aber das breite Spektrum der Tätigkeitsfelder nicht differenziert erfassen können. Beispielsweise halten sie eine Ausbildung in der Pflege für attraktiv (VGL. U.A. BORGSTEDT 2020), assoziieren mit diesem Beruf aber vorrangig nur Tätigkeiten im stationären Gesundheitswesen und in der Pflege älterer Personen. Sie erkennen jedoch nicht, dass Gesundheits- und Pflegeberufe in unterschiedlichen Kontexten und für unterschiedliche Altersgruppen möglich sind, z.B. in der Psychiatrie, in der Kinderkrankenpflege oder in der ambulanten Pflege. Darüber hinaus spielen auch zugeschriebene Konnotationen eine entscheidende Rolle bei der Wahl von Pflege- und Kinderbetreuungsberufen, die zwar grundsätzlich als attraktiv bewertet werden, aber aufgrund der kritischen Bewertung von Weiterbildungsmöglichkeiten, Entlohnung und Arbeitsbedingungen als Berufsoption ausgeschlossen werden. Würde das gesellschaftliche Ansehen dieser Berufsfelder steigen, würden sich auch die Chancen für eine Ausbildung in diesen Bereichen erhöhen (VGL. BORGSTEDT 2020).

Zusätzlich ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass beispielsweise im Feld der Kindertageseinrichtungen eine Zunahme der beruflichen Heterogenität zu verzeichnen ist. Mit Blick auf das Qualifikationsgefüge wird deutlich, dass zwar eine stabile Dominanz der Berufsgruppe der Erzieher*innen als „Allround-Qualifikation" (BEHER/FUCHS-RECHLIN/HARTWICH 2021, S. 90) nahezu ungebrochen ist, sich jedoch ein moderater Zuwachs an einschlägig qualifizierten Akademiker*innen und Heilerziehungspfleger*innen abzeichnet (vgl. ebd., S. 91). Ob dieser Anstieg bzw. diese Diversifizierung der Qualifikationen eine Antwort auf einen spezifischen Bedarf in der Praxis darstellt oder eine Folge des gestiegenen Fachkräftebedarfs ist, bleibt bislang ungeklärt und ist empirisch nicht überprüft (vgl. ebd., S. 91). Denkbar ist auch ein Zusammenhang mit der fortschreitenden Akademisierung, da eine akademische Ausbildung im Vergleich zu einer beruflichen Ausbildung als Garant für bessere Erwerbs- und Einkommensperspektiven angesehen wird (vgl. FLAKE/HICKMANN/WERNER 2022, S. 94). Analog zeigt die Motivation der Teilnehmenden, dass das Interesse an einer praktischen Berufsausübung oft größer ist als an der theoretischen Fundierung des eigenen beruflichen Handelns. Die Herausforderung liegt häufig in der Entwicklung der Kompetenz im wissenschaftlichen Arbeiten.

Insgesamt wird deutlich, dass die verschiedenen Berufsgruppen unterschiedliche Einsatzfelder und Arbeitsbedingungen hervorbringen. Daher ist es im Rahmen der Berufsorientierung entscheidend, umfassend über diese zu informieren, um bestehende Vorurteile zu dekonstruieren und die spezifischen Qualifikationsprofile sowie deren berufsspezifischen Merkmale zu konturieren. Auf diese Weise können durch unterschiedliche, zum Teil konträre fachliche Perspektiven wesentliche persönlichkeits- und charakterbildende Kompetenzen entwickelt werden. Entsprechend ist es in einem verzahnten Orientierungsprogramm dringend geboten, sowohl theoretische als auch praktische Einblicke in die unterschiedlichen Ausprägungen von Lernkulturen und -anforderungen zu vermitteln.

Begleitung im Orientierungs- und Entscheidungsprozess

Die Begleitung der Teilnehmenden hat das vorrangige Ziel, bei der Entwicklung einer fundierten und nachhaltigen Berufswahlentscheidung zu unterstützen, die frei von Klischees und Vorurteilen ist. Daher soll sich auch die Begleitung des Entscheidungsfindungsprozesses an den individuellen Lern- und Arbeitspräferenzen orientieren und möglichst unabhängig von Geschlecht, gesellschaftlichem Ansehen oder sozialer Herkunft erfolgen. Das dem Programm zugrundeliegende Beratungsverständnis berücksichtigt insbesondere die Förderung individueller kognitiver und emotionaler Verarbeitungs- und Bewältigungsprozesse sowie die Erschließung persönlicher Ressourcen und Kompetenzen in Anlehnung an die ressourcenorientierte Beratung (vgl. NESTMANN 2004) und das BeQu-Konzept zur Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung (vgl. u.a. SCHIERSMANN 2011, S. 83; NFB 2014).

Ein effektives Orientierungsprogramm an Hochschulen erfordert eine gezielte fachliche Begleitung der Teilnehmenden, um sie in ihrem Orientierungs- und Entscheidungsprozess angemessen zu unterstützen. Die Etablierung von festen Ansprechpartner*innen, die eine fachliche Beratung und individuelle Begleitung gewährleisten können, stellt dabei einen entscheidenden Aspekt dar. Diese Unterstützung, die auch außerhalb der regulären Veranstaltungszeiten angeboten wird, ermöglicht es den Teilnehmenden, auf ihre spezifischen Bedürfnisse, beruflichen Ziele und Bildungsmotive einzugehen und eine maßgeschneiderte Beratung zu erhalten. Hierbei ist es wichtig, Begegnungsräume zu ermöglichen und eine vertrauensvolle Atmosphäre im beruflichen Kontext zu schaffen (vgl. hierzu die Charakteristika professioneller Beratung: SCHIERSMANN 2011, S. 84).

Eine zentrale Zielsetzung der fachlichen Begleitung und Beratung besteht daher darin, die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, ihre beruflichen Ziele zu definieren, strategische Karrierewege zu planen und fundierte Entscheidungen zu treffen. Diese Beratung umfasst nicht nur die Vermittlung theoretischer Kenntnisse über potenzielle Karriereoptionen, sondern auch die Förderung der persönlichen Entwicklung und des Selbstbewusstseins der Teilnehmenden. So zielt insbesondere das Coaching auf die berufliche und persönliche Entwicklung des bzw. der Einzelnen und dient der beruflichen Selbstreflexion, bezogen auf konkrete Verhaltensmuster im beruflichen Kontext, aber auch auf Fragen der beruflichen Identität (vgl. SCHREYÖGG 2014, S. 31), die u.a. die

Herausbildung von Kompetenzen zur Gestaltung der eigenen Berufsbiografie als selbstgesteuertes Lernen fördern (vgl. ebd., S. 31).

Ein solcher lösungsorientierter und biografisch ausgerichteter Coaching-Ansatz hat sich im Programm von DasDoris! als wirksam erwiesen. Entscheidend ist, Bildungsprozesse als integralen Bestandteil der individuellen Lebensgeschichte zu betrachten und diese in der Beratung aufzugreifen. Es reicht nicht aus, lediglich die gegenwärtige Identität zu beschreiben, stattdessen scheint es notwendig, den (Entwicklungs-)Weg nachzuzeichnen, der dazu geführt hat, dass eine Person zu der Persönlichkeit wurde, die sie „heute“ verkörpert. Die Transformation von der Herkunft zur gegenwärtigen Lebenssituation ist eine allgemeine Erfahrung junger Menschen, die durch die (Re-)Konstruktion einer Biografie verstanden und verarbeitet werden kann (vgl. DAUSIEN 2011, S. 29). Das Zusammenspiel von Bildung und Biografie spielt somit eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Lebensverläufen und unterstreicht die Bedeutung, dass Bildungserfahrungen eng mit der individuellen Lebensgeschichte verbunden sind, die durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst werden (vgl. ALHEIT/DAUSIEN 2009; 2010).

Zusätzlich nehmen die Teilnehmenden an Workshops zum Thema "Entscheidungskompetenz" teil, die ein theoretisch fundiertes Verständnis des Entscheidungsprozesses vermitteln und den Teilnehmenden Methoden zur individuellen Entscheidungsfindung an die Hand geben. Ein prozessbegleitender Reflexionsbericht bietet eine weitere Möglichkeit zur Reflexion und vertiefte Auseinandersetzung mit den getroffenen Entscheidungen.

Die gezielte Integration von biografietheoretischen Ansätzen und den Entscheidungskompetenz-Workshops trägt zu einer ganzheitlichen und wirksamen Beratung bei, indem es den Teilnehmenden ermöglicht wird, prägende Erfahrungen und Schlüsselmomente zu identifizieren, individuelle Stärken, Interessen und Werte herauszuarbeiten und den „Selbsterforschungsprozess“ anzustoßen. Sie bilden eine wichtige Grundlage für die Entscheidungsfindung und helfen den Teilnehmenden, eine klarere Vorstellung von ihren beruflichen Zielen und Präferenzen zu entwickeln.

Auffällig ist jedoch insgesamt die Zurückhaltung der Teilnehmenden individuelle Coaching- und Beratungsgespräche von sich aus in Anspruch zu nehmen und eigeninitiativ anzufragen, obwohl ihnen diese Angebote bekannt sind. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass die Teilnehmenden die projektspezifischen Beratungseinheiten, mit denen einer klassischen Berufsberatung assoziieren, weshalb die Inanspruchnahme gehemmt ist. Heublein (2022; 2023) konnte zeigen, dass die Nicht-Inanspruchnahme von Beratungsangeboten vor allem darauf zurückzuführen ist, dass die Befragten größtenteils nicht ausreichend über die Angebote informiert sind, dass sie ihre Probleme entweder alleine oder mit Hilfe des Freundeskreises gelöst haben oder dass die Befragten sich nicht überwinden konnten bzw. nicht wussten, wie sie ihre Schwierigkeiten anderen gegenüber darstellen sollten. Auch die Teilnehmenden von DasDoris! bringen keine oder nur wenig Erfahrungen mit der Bearbeitung eigener und individueller Fragestellungen im Rahmen von Beratung und Coaching mit und trauen sich das auch nicht zu. Erst nach intensivem Kontaktaufbau bzw. Abbau von

möglicherweise auch kognitiven, assoziativ bedingten Barrieren und persönlicher Einladung, haben die Teilnehmenden das Angebot der Beratungs- und Coachinggespräche angenommen und auch Folgegespräche eingefordert.

2.3.3 Organisatorische Aspekte des Orientierungsprogramms: Herausforderungen und Lösungsansätze

Frühe Beteiligung aller relevanten Akteure

Ein erfolgreiches Orientierungsprogramm erfordert nicht nur inhaltliche Planung, sondern auch eine effiziente Organisation, um sicherzustellen, dass alle relevanten Aspekte abgedeckt sind.

Die Implementierung von Orientierungsprogrammen an Hochschulen kann durch die koordinierte Zusammenarbeit verschiedener Abteilungen optimiert werden. In diesem Zusammenhang ist die Einbindung verschiedener hochschulinterner Abteilungen von wesentlicher Bedeutung. Dazu zählen das Justitiariat, die Hochschulkommunikation, das Student Service Center, das Rechnungswesen und das Qualitätsmanagement für Studium und Lehre. Die (frühe) Beteiligung dieser Abteilungen gewährleistet eine ganzheitliche Betrachtung organisatorischer Aspekte und eine effektive Umsetzung des Programms.

Besonders relevant ist auch die aktive Einbindung des jeweiligen Fachbereichs, da dessen Expertise und Engagement einen signifikanten Einfluss auf den Erfolg des Orientierungsprogramms hat. Durch intensiven Austausch und inhaltliche Mitwirkung seitens der Dozent*innen und Professor*innen wird nicht nur Fachexpertise bereitgestellt, sondern auch eine praxisorientierte Ausrichtung des Programms unterstützt.

Darüber hinaus spielt die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit externen Organisationen eine entscheidende Rolle. Insbesondere dieser Aspekt bietet die Möglichkeit, das Orientierungsprogramm mit authentischem Praxisbezug zu durchdringen, um den Teilnehmenden den notwendigen Erfahrungsaustausch mit Praktikern*innen und Einblicke in die Berufslandschaft zu ermöglichen und so eine ganzheitliche Perspektive auf die Realität sozialer Berufe zu eröffnen.

Die Synergie zwischen verschiedenen hochschulinternen Abteilungen und externen Partnern betont die Wichtigkeit einer umfassenden Organisationsstruktur zur Umsetzung eines Orientierungsprogramms an Hochschulen. Durch eine effektive Zusammenarbeit wird nicht nur die Qualität des Programms verbessert, sondern auch ein erfolgreicher Start neuer Studierender an der Hochschule gewährleistet.

Strukturelle Herausforderungen

Status der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden von DasDoris! erhalten den Studierenden-Status, der ihnen verschiedene Zugangsmöglichkeiten an der Hochschule bietet und die rechtliche Zulässigkeit zur Teilnahme am

Programm sicherstellt. Neben dem Zugang zu hochschulinternen E-Learning-Plattformen, einer Hochschulmailadresse, Weiterbildungsmöglichkeiten und der Nutzung der Hochschulbibliothek sowie des Semestertickets profitieren sie von einer besseren Integration in das Hochschulumfeld. Der Studierendenstatus ist auch entscheidend für die korrekte Erfassung und Prüfung der anrechenbaren Prüfungsleistungen bei Aufnahme eines Studiums. So können Teilnehmende, die sich nach erfolgreichem Abschluss von DasDoris! für ein Studium der Sozialen Arbeit entscheiden, direkt in das zweite Fachsemester immatrikuliert werden.

Startzeitpunkt des Programms

Grundsätzlich ist der Beginn eines Orientierungsprogramms an Hochschulen sowohl zum Winter- als auch zum Sommersemester möglich. Bei einem auf ein Jahr angelegten Orientierungsprogramm ist jedoch der richtige Startzeitpunkt von Bedeutung.

Beim *Start zum Sommersemester* ergibt sich für Schulabgänger*innen, die sich für das Programm interessieren, eine mehrmonatige Wartezeit zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Mai/Juni (länderabhängig) und Programmbeginn. Teilnehmende, die sich für eine Ausbildung entscheiden, sind bei einem Start zum Sommersemester darüber hinaus noch von einer weiteren Wartezeit nach Abschluss des Orientierungsprogramms betroffen: Da Ausbildungen in der Regel zwischen August und September eines Jahres beginnen, muss in diesem Fall mit weiteren Monaten Wartezeit gerechnet werden, um die Zeit zwischen dem Ende des Orientierungsjahres und dem geplanten Ausbildungsbeginn zu überbrücken. Diejenigen, die sich für eine Ausbildung entscheiden, beenden DasDoris!, welches zum Sommersemester startet, daher häufig vorzeitig. Ein weiterer Aspekt ist, dass der zeitliche Ablauf des Curriculums vom regulären Studienverlauf abweichen kann. Dadurch absolvieren Teilnehmende Module und Inhalte, die normalerweise im Wintersemester beginnen, erst im Sommersemester und umgekehrt, was zu einer Querstellung im regulären Studienverlauf führt.

Bei einem *Start zum Wintersemester* entfallen zwar die beschriebenen Wartezeiten und die Teilnahme an den akademischen Lehrbestandteilen stimmen in der Regel zeitlich überein, bei einer Entscheidung für ein Studium ist der Übergang in das zweite Fachsemester allerdings nur dann möglich, wenn ein Studienbeginn im gewählten Studiengang grundsätzlich auch zum Sommersemester möglich ist. Startet der gewünschte Studiengang hingegen nur zum Wintersemester, müssen die Teilnehmenden im auf den Abschluss des Orientierungsprogramms folgenden Wintersemester formal in das erste Fachsemester eingeschrieben werden.

Soll den Teilnehmenden bei einem Start zum Wintersemester der Übergang in das zweite Fachsemester ermöglicht werden, muss das Orientierungsprogramm als eigenständige Studiengangsvariante mit vorgeschalteter Orientierungsphase akkreditiert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die prüfungsrechtlichen Rahmenbedingungen und Zulassungskriterien bzw. -voraussetzungen rechtskonform sind. Diese Maßnahme stellt zudem sicher, dass das (Bewerbungs-

)Verfahren automatisierbar ist, eine BAföG-Förderfähigkeit möglich wird und nicht zuletzt die Teilnehmenden weniger Zeit zwischen Schulabschluss, Start des Orientierungsprogramms und Aufnahme eines Studiums bzw. einer Ausbildung verlieren.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass in einem Studiengang, bei dem der Zugang über den Numerus clausus geregelt ist, sowohl die Immatrikulation als auch der Übergang in das zweite Fachsemester nicht ohne weiteres möglich sind. Der Numerus clausus soll in erster Linie die Zahl der Studierenden begrenzen und so sicherstellen, dass die vorhandenen Kapazitäten des Studiengangs nicht überschritten werden. Daher muss ein rechtlich fundiertes, zusätzliches Zulassungsverfahren eingeführt werden, das zunächst auch die Aufnahmezahl des Orientierungsprogramms begrenzt. Dies ist mit einem hohen organisatorischen Aufwand verbunden und erfordert zusätzlich aufzubringende zeitliche sowie personelle Ressourcen.

Pandemiebedingte Herausforderungen: Orientierung unter besonderen Rahmenbedingungen und Implikationen für die Zukunft

Der Start von DasDoris! ist in den Zeitraum der durch die Covid-19 Pandemie ausgelösten Einschränkungen des gesellschaftlichen Lebens gefallen, welche deutliche Auswirkungen auf die Umsetzung des Programms hatten. Gleichwohl zeigt die Pandemie wie durch ein Brennglas auf notwendige Rahmenbedingungen im Orientierungsprozess:

Die wirtschaftlichen Aktivitäten wurden während der Pandemie stark heruntergefahren, wobei system- und versorgungsrelevante Bereiche davon ausgenommen und durch besondere Regelungen umfassend aufrechterhalten oder ausgebaut wurden. Während der Krise wurde die unabdingbare Rolle von Pflege-, Erziehungs- und anderen sozialen Berufen, die bereits vor dem Ausbruch der Pandemie mit erheblichen Fachkräfteengpässen zu kämpfen hatten, deutlich sichtbar (BURSTEDDE u.a. 2020, S. 9). Diese Ereignisse haben dazu geführt, dass das öffentliche Bewusstsein für die Bedeutung dieser Berufe stark gestiegen und ein verstärktes Interesse an diesen Bereichen zu verzeichnen ist. Diese Entwicklungen haben auch zu politischen Bemühungen geführt, die Wertschätzung und Anerkennung dieser Berufe zu stärken (vgl. BMFSJ 2021).

Während des sogenannten Lockdowns blieben soziale Einrichtungen zwar weiterhin geöffnet, waren aber mit den zusätzlichen an sie gerichteten Anforderungen überlastet und als mögliche Praxisorte für Externe nicht zugänglich. Die Nichtverfügbarkeit der notwendigen Praxiseinrichtungen führte dazu, dass die Durchführung der Praxisphasen für die Teilnehmenden nicht sichergestellt werden konnte. In der Folge gestaltete es sich für junge Menschen allgemein, aber auch für die Teilnehmenden in DasDoris! schwieriger, Praktikumsplätze und Orientierungsmaßnahmen zu finden (vgl. DOHMEN/BAYREUTHER/SANDAU 2023).

Auch die Hochschulen mussten ihren Lehrbetrieb vollständig auf präsenzfreie Lehre und mobiles Arbeiten umstellen. Diese Veränderungen im Lehrbetrieb, die sich nicht nur auf die Lebens- und Lernbedingungen der Studierenden ausgewirkt haben (vgl. HAFFNER 2024), haben auch den

Orientierungs- und Erfahrungsprozess der Teilnehmenden beeinträchtigt. Trotz empirischer Befunde und Metaanalysen, die sich häufig auf Studierende beziehen, fehlt es bislang allerdings an eindeutigen Erkenntnissen über Vor- oder Nachteile von Online-Lehre gegenüber Präsenzlehre. In einer Untersuchung von SCHNEIDER/PRECKEL (2017) wird zwar ein geringfügiger Nachteil für die Präsenzlehre festgestellt, in der wissenschaftlichen Diskussion wird jedoch kritisiert, dass jeweils nur Teilaspekte der Online-Lehre untersucht werden (für einen kritischen Überblick vgl. ARGHODE et al. 2017). Gleichzeitig werden die langfristigen Auswirkungen auf die kognitive Kompetenzentwicklung bei der Nutzung von Fernlehre bzw. Fernunterricht nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. KUHN/VORGES 2021, S. 220).

Ferner lassen sich neben organisatorischen und technischen Aspekten auch zwischenmenschliche Einschränkungen in der Fernlehre feststellen. Diese umfassen die eingeschränkte Wahrnehmung der Gestik anderer sowie die Unfähigkeit, nonverbale Hinweise zu erfassen, was wiederum die Interpretation der Körpersprache des Gegenübers beeinträchtigt. Dies hat nachteilige Auswirkungen auf wichtige zwischenmenschliche Aspekte (vgl. RUMP/BRANDT/EILERS 2022, S.192). Es muss daher deutlich gemacht werden, dass ausschließlich virtuelle Formate nicht in der Lage sind, die praktische Vermittlung von Kompetenzen im sozialen Berufsfeld vollständig zu ersetzen und die Qualität von praktischen Lernprozessen unter dem Dach des „erfahrungsbasierten Lernens“ zu erreichen, wie sie in Präsenzveranstaltungen möglich sind. Sie stellen keine vollständige Alternative im Rahmen eines Orientierungsprozesses dar.

Nur durch das aktive Erleben und den direkten Kontakt mit beiden Bildungssystemen können die Teilnehmenden die Erfahrungen machen, die sie in die Lage versetzen, eine Berufs- und Bildungswahlentscheidung zu treffen.

2.3.4 Die Teilnehmenden – projektinterne Erkenntnisse unter Berücksichtigung aktueller (Bildungs-)Trends

Eine projektintern durchgeführte Befragung der Teilnehmenden zeigt, dass die zentrale Motivation zur Teilnahme an DasDoris! die konkrete Orientierung im sozialen Berufsfeld ist. Neben dem Kompetenzerwerb, der Persönlichkeitsentwicklung und der Selbsterkenntnis sind das Sammeln von Praxiserfahrung vor der endgültigen Berufswahl, die Suche nach gezielter Berufsorientierung und die Prüfung, ob ein Studium in Frage kommt, entscheidende Gründe für die Teilnahme. Tendenziell trauen sich die Teilnehmenden eher zu, eine Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, als ein Studium zu bewältigen.

Berufswunsch „soziales Berufsfeld“

Aus der Erhebung geht auch hervor, dass die Teilnehmenden fast unisono angeben, in einem sozialen Berufsfeld arbeiten zu wollen, weil sie Menschen in (schwierigen) Situationen helfen und unterstützen möchten. Darüber hinaus schätzen sie die Vielfalt und Abwechslung im sozialen Berufsfeld und haben Freude an der Arbeit mit Menschen. Eine besondere Unterstützung erfahren

die Teilnehmenden durch die positive Rückmeldung ihres sozialen Umfelds: Sie geben an, dass Eltern, Familie und Freunde die Teilnahme an DasDoris! sehr positiv bewerten. Gleichzeitig haben die Teilnehmenden keine Erwartungen an ein hohes gesellschaftliches Ansehen oder umfassende Anerkennung in einem sozialen Beruf. Sie gehen nicht von einem hohen Gehalt aus und nur eine Minderheit von ihnen rechnet mit guten Karriereaussichten.

Außerdem ergab die Befragung, dass die Teilnehmenden über eine Vielzahl von mehr oder weniger konkreten Vorstellungen zu verschiedenen sozialen Berufen verfügen. Sehr klare bis klare Vorstellungen haben sie insbesondere von den Berufen Physiotherapie sowie Psychologie und Sozialarbeit, wobei die beiden letztgenannten gleichzeitig als besonders attraktiv eingestuft wurden. Über weniger konkrete Vorstellungen verfügen sie hingegen von den Berufen Logopädie und Ergotherapie. Die wenigsten Vorstellungen haben die Teilnehmenden vom Beruf Heilerziehungspfleger/-in, der nach dem Beruf Notfallsanitäter*in als der am wenigsten attraktive Beruf bewertet wurde. Auffällig ist, dass in den meisten Fällen eine klare Vorstellung über einen Beruf eng mit dessen Attraktivität zusammenhängt. Wenn (weitgehend) klare Vorstellungen über einen Beruf bestehen, scheint das Interesse an diesem Beruf und seine Attraktivität zu steigen. Umgekehrt wird ein Beruf, über den keine Vorstellungen bestehen, als wenig attraktiv wahrgenommen.

Bildungswege – Ausbildung oder Studium?

Befragt nach der Art des Bildungswegs, für den sie sich interessieren, zeigen die Teilnehmenden im Allgemeinen eine offene Einstellung zur Bildungswahl und ziehen sowohl eine Ausbildung als auch ein Studium für sich in Betracht. Zwar etwas häufiger zeigt sich eine leichte Präferenz für ein Studium, eine Ausbildung als Option wird jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen. Hinsichtlich der Frage, welche Vorstellungen die Teilnehmenden mit einem Ausbildungsberuf verbinden, äußern sie, dass dieser durch mehr Anleitung, Kontrolle und Struktur gekennzeichnet sei. Zudem wird eine Ausbildung als möglicherweise entspannter im Vergleich zu einem Studium wahrgenommen und die Anforderungen an eine Ausbildung sind den Teilnehmenden gut bekannt. Im Bereich Studium hingegen berichten die Teilnehmenden, dass hier mehr Eigeninitiative erforderlich und der Theorieanteil höher sei. Zudem äußern sie Bedenken, dass ihnen die Anforderungen eines Studiums möglicherweise über den Kopf wachsen könnten. Die Anforderungen an ein Studium sind den Teilnehmenden im Vergleich weniger vertraut.

Bildungstrends

Wirft man vor diesem Hintergrund einen Blick auf das aktuelle (Aus-)Bildungsgeschehen, so zeichnen sich zunächst zwei aktuelle Bildungstrends von jungen Menschen ab: Einerseits ist tendenziell ein Rückgang der abgeschlossenen Ausbildungsverträge im dualen und schulischen System zu verzeichnen (Monitor Ausbildungschancen 2023). Die Zahl der Ausbildungsverträge stieg

nach einem Höchststand von 754.000 im Jahr 2019 kurzzeitig an, sank aufgrund der Auswirkungen der Corona-Pandemie im Jahr 2020 und erreichte im Jahr 2021 mit knapp 708.700 Verträgen wieder ein etwas höheres Niveau, das aber immer noch der zweitniedrigste Wert seit 2007 ist (vgl. DOHMEN/BAYREUTHER/SANDAU 2023, S. 12). Dieser Rückgang wird häufig mit der demografischen Entwicklung und zunehmenden „Passungsproblemen“ im dualen System in Verbindung gebracht (vgl. DOHMEN 2022). Auf der anderen Seite zeigt eine differenzierte Analyse der Übergangsquoten in Ausbildung, dass der „Anteil der Studienberechtigten, die eine duale oder schulische Ausbildung aufgenommen haben, in den vergangenen 15 Jahren auf fast 50 % des jeweiligen Schulabgänger:innenjahrgangs angestiegen ist“ (DOHMEN/BAYREUTHER/SANDAU 2023, S. 29).

„Vergleicht man das (Aus-)Bildungsgeschehen 2021 mit dem Jahr 2019, dem Jahr vor der Corona-Pandemie, so lassen sich Verschiebungen hinzu (sic) schulischen Berufsausbildungen im Gesundheits-, Bildungs- und Sozialwesen sowie zum Verbleib im Schulsystem zum Erwerb eines höheren Schulabschlusses erkennen“ (BMBF 2022, S. 9). In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass Personen mit überwiegend mittlerem Schulabschluss ihre Chancen auf eine qualifizierende Ausbildung kompensieren, indem sie vermehrt Bildungswege wählen, die ihnen den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen. Auf diese Weise erhoffen sie sich bessere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt (vgl. DOHMEN/BAYREUTHER/SANDAU 2023, S. 39).

Betrachtet man darüber hinaus den familiären Hintergrund der Kinder, die im Jahr 2019 ein Gymnasium besuchen, zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern. Die statistischen Daten zeigen eine Gymnasialquote von Kindern, deren Eltern kein Abitur haben, von ca. 28 %, bei Kindern mit einem Elternteil mit Abitur von ca. 58 % und bei Kindern, deren Eltern beide Abitur haben, von ca. 75 % (vgl. WÖßMANN u.a. 2023, S. 37). Der Unterschied zwischen Familien, in denen kein Elternteil Abitur hat und Familien, in denen beide Elternteile Abitur haben, beträgt somit etwa 47 Prozentpunkte. Die dargestellten Unterschiede würden bei einer feineren Differenzierung der Kategorien noch deutlicher ausfallen: Berücksichtigt man beispielsweise nicht nur den Schulabschluss, sondern auch den Hochschulabschluss der Eltern, so ergibt sich für Kinder, deren Eltern beide einen Hochschulabschluss haben, eine Gymnasialquote von 80 % (vgl. WÖßMANN u.a. 2023, S. 37). Darüber hinaus belegen Studien nach wie vor sozial ungleich verteilte Bildungschancen, die sich auch in ungleich verteilten Übergangsquoten in das Hochschulsystem niederschlagen (vgl. STIFTERVERBAND/MCKINSEY 2021, S. 4).

Junge Menschen aus bildungsfernen Haushalten zeigen nicht nur ein erhöhtes Interesse an Studienfächern im Sozialwesen (VGL. BRÄNDLE/GRUNDMANN 2020, S. 91), sondern ein wesentliches Motiv für die Studienwahl sind vor allem die besseren beruflichen Perspektiven und Einkommensaussichten, die (angehende) Studierende mit einem Hochschulabschluss verbinden (KROHER/BEUßE/ ISLEIB u.a. 2023, S. 7). Die soziale Selektivität, die sich hierbei zeigt, lässt sich nicht zuletzt dadurch erklären, dass Studierende aus bildungsfernen Haushalten tendenziell eher Hochschulen für angewandte Wissenschaften bevorzugen und Universitäten, an denen soziale Selektionsmechanismen noch stärker ausgeprägt sind, tendenziell eher meiden (vgl.

STIFTERVERBAND/MCKINSEY 2021, S. 4). Gleichzeitig müssen junge Menschen aus bildungsfernen Haushalten erhebliche Anpassungsanstrengungen unternehmen, um im Bildungssystem erfolgreich sein zu können (vgl. LANGE-VESTER/TEIWES-KÜGLER 2012, S. 631).

Schlussfolgerungen

Die hier skizzierte Datenlage verdeutlicht, dass Bildungsentscheidungen einerseits eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängen, andererseits aber auch angesichts zahlreicher Krisen (u.a. Corona-Pandemie, Krieg in Europa, Klimawandel, Inflation, soziale Spaltung der Gesellschaft) mit den Sorgen junger Menschen um die eigene Lebensgestaltung und Zukunftschancen korrelieren (vgl. DOHMEN 2022, S. 3). Dies unterstreicht nicht nur die Auseinandersetzung mit den Selektionsmechanismen des Bildungssystems, sondern macht zudem darauf aufmerksam, dass junge Menschen vermehrt mit „Anpassung“ auf strukturelle (Rahmen-)Bedingungen reagieren, um bestehende Bildungsstrukturen zu nutzen und ihren individuellen Bildungsweg zu gestalten. Vor diesem Hintergrund ist es für verzahnte Orientierungsprogramme wichtig, gezielte Maßnahmen zu entwickeln, die zur Förderung der Chancengerechtigkeit beitragen und allen Jugendlichen gleiche Bildungschancen eröffnen.

Die vorstehenden statistischen Befunde ähneln in Teilen den Ergebnissen zu den Bildungs- und Berufswahlentscheidungen der Teilnehmenden des Orientierungsprogramms. Die Bildungsentscheidungen der insgesamt 17 Teilnehmenden (davon 11 Frauen und 6 Männer), die größtenteils aus einem akademischen Elternhaus stammen, zeigen, dass nach Abschluss des Programms zwar unterschiedliche Wege eingeschlagen werden, die Verteilung auf Studium und Ausbildung aber ausgeglichen ist.

Konkret nehmen von den insgesamt acht Teilnehmenden, die ein Studium anstreben, sechs ein Studium der Sozialen Arbeit im zweiten Fachsemester auf, während zwei einen Abschluss in einem „nicht-sozialen Bereich“ (Informatik) anstreben. Im Ausbildungsbereich haben insgesamt sechs Teilnehmende ihren Weg in den sozialen Bereich gefunden – im Speziellen angehende Erzieher*innen sowie Ergotherapeut*innen und Logopäd*innen. Darüber hinaus hat sich eine Person für den (Ausbildungs-)Beruf der Hebamme entschieden, wobei dieser mittlerweile als duales Studium angeboten wird und somit die traditionelle Hebammenausbildung an der Hebammenschule abgelöst hat. Drei Teilnehmende von DasDoris! entschieden sich für die Aufnahme einer Ausbildung in anderen Bereichen wie Schreiner*in, Veranstaltungskauffrau/-mann sowie eine Ausbildung im Bereich Einzelhandel. Besonders hervorzuheben ist, dass sich die Berufs- und Ausbildungswahl der Teilnehmenden nicht ausschließlich an typischen Geschlechterrollen orientiert. So haben sich u.a. junge Frauen für einen technischen und/oder handwerklichen Beruf sowie junge Männer für einen sozialen (Ausbildungs-)Beruf entschieden.

Die Gesamtbetrachtung über alle Jahrgänge hinweg zeigt eine heterogene Gruppe von Teilnehmenden, die unterschiedliche Bildungswege und Berufsfelder einschlagen. Dies spiegelt die

Vielfalt der Interessen und der beruflichen „Passung“ wider, die durch das Orientierungsprogramm unterstützt und begleitet wird, dessen Offenheit eingangs als zentrale Notwendigkeit beschrieben wurde. Es zeigt auch die Relevanz und den Nutzen von Orientierungsprogrammen zur Förderung einer vielfältigen und integrativen Berufsbildung und -orientierung. Teilnehmende haben ein besseres Verständnis für die verschiedenen beruflichen Möglichkeiten entwickelt und einige haben (möglicherweise) festgestellt, dass ein sozialer Beruf nicht ihren persönlichen Interessen, Fähigkeiten oder Zielen entspricht. Die realistischen Einblicke, die das Programm in die Herausforderungen, Anforderungen und Arbeitsbedingungen sozialer Berufe ermöglicht hat, könnten sie dazu veranlasst haben, ihre Vorstellungen über diese Berufsfelder zu überdenken. Diese Erfahrungen können zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den eigenen Werten, Motivationen und beruflichen Präferenzen geführt und zu einer besseren Klärung der persönlichen und beruflichen Ziele beigetragen haben.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die projektinterne Evaluation[6] von DasDoris! positiv ausfällt. Die Teilnehmenden bestätigen, dass die Programmdauer des Orientierungsjahrs angemessen ist und ihre Erwartungen an das Programm erfüllt wurden. Insbesondere die Unterstützung hinsichtlich Selbstreflexion, Berufsfelderkundung und Berufsentscheidung wird positiv hervorgehoben und die Informationsbereitstellung über Studium und Ausbildung wurde ebenfalls positiv bewertet. Die Rückmeldung, die Erfahrungen der Projektmitarbeiter*innen und die erfolgreichen Übergänge der Teilnehmenden in Ausbildung und Studium deuten darauf hin, dass die Struktur des Programms den Zielen einer integrierten Orientierung entspricht.

2.3.5 Lessons learned

Teilnehmendenebene

- Flexible und kreative Anpassungsstrategien sind unerlässlich für Orientierungsangebote, insbesondere unter Bedingungen wie z.B. der Corona-Pandemie. Eine verstärkte Kommunikation über verschiedene Kanäle und intensivere Teilnehmendenansprache sind erforderlich, um den Kontakt aufrechtzuerhalten. Dennoch können virtuelle Alternativen nicht das Erleben in der Gruppe und authentische Einblicke ersetzten, insbesondere in sozialen Berufsfeldern, in denen der persönliche Kontakt entscheidend ist.
- Eine klare Einladung zu und eine ausführliche Erklärung der Beratungseinheiten ist entscheidend, um bestehende Hemmnisse bei der Inanspruchnahme von Beratungs- und Coachinggesprächen zu überwinden. Dies ermöglicht es den Teilnehmenden, ein besseres

[6] Die folgenden Schlussfolgerungen sind aufgrund des Mangels an empirischen Daten als vorläufig zu betrachten. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass die Teilnehmendenzahl bei den Abschlussbefragungen stark begrenzt war, da viele Teilnehmende zu diesem Zeitpunkt bereits eine Entscheidung getroffen hatten und für weitere Befragungen nicht mehr zur Verfügung standen.

Verständnis für den Zweck und den Nutzen der Beratungseinheiten zu entwickeln und erhöht somit die Wahrscheinlichkeit, dass sie diese aktiv nutzen. Eine transparente Kommunikation über den Ablauf und die Ziele der Beratungsgespräche schafft Vertrauen und unterstützt die Teilnehmenden dabei, ihre individuellen Anliegen offenzulegen und von der angebotenen Unterstützung zu profitieren.

- Eine frühzeitige Vermittlung von potenziellen Karrierewegen ist von entscheidender Bedeutung, um festgefahrene Vorstellungen aufzubrechen und Teilnehmenden klare und leicht verständliche Einblicke in diverse Berufsoptionen zu ermöglichen.
- Um ein Verständnis für die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten in der sozialen Berufswelt zu fördern und gleichzeitig festgefahrene Klischeevorstellungen aufzubrechen, ist eine gezielte Aufklärungsarbeit, individuelle Beratung und die Erweiterung informativer Veranstaltungen erforderlich. Dies muss integraler Bestandteil des Curriculums sein.
- Der Austausch mit Berufspraktiker*innen hilft den Teilnehmenden, ihre festgefahrenen Berufsbilder zu überdenken. Dieser Austausch kann eine offene Orientierung ermöglichen und die Bildungsentscheidung der Teilnehmenden maßgeblich beeinflussen.

Organisationsebene

- Transparente Kommunikation und umfassende Beteiligung aller relevanten Akteure sind unverzichtbare Elemente für den Erfolg eines Orientierungsprogramms. Die Projektverantwortlichen müssen daher sicherstellen, dass alle relevanten Informationen klar und verständlich kommuniziert werden. Eine aktive Einbindung der Studiengangsverantwortlichen, Lehrenden und weiterer Beteiligter in Entscheidungsprozesse sind notwendig, um eine breite Akzeptanz und Unterstützung sicherzustellen.
- Die neu zu schaffenden Verwaltungsprozesse sollten von Beginn an eng an die regulären Studiengangsprozesse angepasst und in diese integriert werden. Eine gelungene Integration minimiert den zusätzlichen zeitlichen Aufwand für alle Beteiligten und erleichtert die Akzeptanz innerhalb der Organisation.
- Die kontinuierliche Einbeziehung des Fachbereichs und der Lehrenden ist ebenfalls entscheidend für den Erfolg eines Orientierungsprogramms. Effiziente Kommunikation und Zusammenarbeit sollen sicherstellen, dass das Orientierungsprogramm optimal in den Hochschulbetrieb integriert ist, ohne die Studiengänge im Regelbetrieb zu beeinträchtigen.
- Der Startzeitpunkt eines Orientierungsprogramms an einer Hochschule muss unter Berücksichtigung studiengangsspezifischer Rahmenbedingungen (z.B. Numerus clausus) sorgfältig auf seine Eignung geprüft werden, um sicherzustellen, dass Interessierte mit möglichst geringem Zeitverlust an dem Programm teilnehmen können.
- Die Implementierung einer Studiengangsvariante mit vorangestellter Orientierungsphase kann sicherstellen, dass Teilnehmende von (versicherungs-)rechtlichen (Studierenden-Status) und finanziellen (BAföG-Fähigkeit) Vorteilen profitieren können.

2.3.6 Ausblick

Im Zeitraum von September 2023 bis Dezember 2026 sind im Rahmen des Anschlussprojektes VerOnika up! weitere Schritte geplant, um das Programm inhaltlich weiterzuentwickeln. Ziel ist es, gezielte Anpassungen vorzunehmen, um die Qualität zu verbessern, die Zielgruppe effektiver anzusprechen und die Vielfalt der Teilnehmenden zu erhöhen. Besonderes Augenmerk wird dabei weiterhin auf die Gleichwertigkeit beider Bildungswege gelegt. Im Hinblick auf die Verzahnung beider Bildungswege sind Anpassungen im curricularen Aufbau des Orientierungsjahres vorgesehen. Ein zentraler Schritt wird die Verlegung des Programmstarts auf das Wintersemester sein. Des Weiteren wird die Betonung der Orientierung anhand von Praxisfeldern verstärkt werden, da dies für die Orientierung von jungen Menschen eine wichtige Rolle spielt. Zusätzlich wird die Begleitung der Teilnehmenden bei der Entscheidungsfindung intensiviert, um ihnen einen sicheren Einstieg in Studium oder Ausbildung zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

ALLHEIT, PETER/ DAUSIEN, BETTINA: ‚Biographie' in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, Bernhardt (Hrsg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin, New York 2009, S. 285-315.

ALLHEIT, PETER/ DAUSIEN, BETTINA: Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden 2010, S. 713-734.

ARGHODE, V., Brieger, E.W.; McLean, G.N.: Adult learning theories: implications for online instruction. In: European Journal of Training and Development (2017), S. 593–609. DOI: https://doi.org/10.1108/ EJTD-02-2017-0014.

AULENBACHER, BRIGITTE/ WETTERER, ANGELIKA (Hrsg.): Arbeit. Perspektiven und Diagnosen der Geschlechterforschung. Münster. 2009. Westfälisches Dampfboot.

BEHER, KARIN; FUCHS-RECHLIN, KIRSTEN; HARTWICH, PASCAL: Kindertageseinrichtungen auf Expansionskurs – Folgen für die Personal-, Qualifikations- und Teamstruktur? In: Zimmermann, M.; Sunder, T. (Hrsg.): Organisationsentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Wiesbaden: Springer VS 2021, S. 77–93. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-33482-6_4 (Stand18.03.2024)

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2022): Berufsbildungsbericht 2022. URL: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 18.03.2024)

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2023): Bildungsbericht 2023. URL: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/berufsbildungsbericht-2023-kabinettfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 03.03.2024)

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Politik für Aufwertung sozialer Berufe. URL: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/aufwertung-sozialer-berufe/politik-fuer-die-aufwertung-sozialer-berufe-181422 (Stand: 03.03.2024)

BOOTH, SUSANNA: Mehr Männer in soziale Berufe? Genderkonstruktionen im Diskurs der kirchlichen Wohlfahrtsverbände. In: Soziale Passagen 13 (2021), S. 75–93. DOI: https://doi.org/10.1007/s12592-021-00374-5 (Stand: 15.02.2024)

BPB (Bundeszentrale für politische Bildung): Soziale Situation in Deutschland. Studierende. 2022. URL: https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61669/studierende/ (Stand: 15.02.2024)

BUDDE, JÜRGEN; WILLEMS, KATHARINA; BÖHM, MAIKA (2009): „Ich finde das gehört einfach zum Leben dazu, anderen Leuten zu helfen." Positionierungen junger Männer zu Berufsfeldern Sozialer Arbeit. In: Budde, Jürgen; Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Weinheim/München 2009, S. 193–210

BUNDESREGIERUNG (2020): Berufsorientierung in Corona-Zeiten. Von Arzt bis Zimmerin. URL: https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/archiv/berufsorientierung-1826322 (Stand: 15.02.2024)

Borgstedt, Silke (2020): Kindertagesbetreuung & Pflege – attraktive Berufe? Forschungsbericht zu quantitativer und qualitativer Forschung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 14 bis 20 Jahren. URL: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163902/f48b9978e967b6229266174e51fc4191/kindertagesbetreuung-und-pflege-attraktive-berufe-sinus-data.pdf (Stand: 20.02.2024)

BRÄNDLE, TOBIAS; GRUNDMANN, MATTHIAS: Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/New York: Waxmann Verlag 2020, S. 83–96

BURSTEDDE, ALEXANDER; FLAKE, REGINA; JANSEN, ANIKA; RISIUS, LYDIA; SEYDA, SUSANNE; WERNER, DIRK (2020): „Versorgungsrelevante" Berufe in der Corona-Krise. Fachkräftesituation und Fachkräftepotenziale in kritischen Infrastrukturen. Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.). Köln 2020. URL: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2020/gutachten-kofa-versorgungsrelevante-berufe-corona.pdf (Stand 21.02.2024)

BRÜGGEMANN, TIM; RAHN, SYLVIA: Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/New York: Waxmann Verlag 2020

DAUSIEN, BETTINA (2011): „Das beratene Selbst" – Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: Hammerer, Marika; Kanelutti, Erika; Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung:

neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011, S.21–40. URL: https://doi.org/10.3278/6004137w

DOHMEN, DIETER; BAYREUTHER, TAMARA; SANDAU, MATTHIAS: Monitor Ausbildungschancen 2023. Gesamtbericht Deutschland. 3., korrigierte Auflage. Bertelsmann Stiftung 2023, URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/januar/immer-mehr-abiturientinnen-machen-eine-ausbildung (Stand 24.02.2024)

DÜRNBERGER, HANNAH: Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern. In: Das Hochschulwesen 61 (6) (2013), S. 186–192

EHLERT, GUDRUN: Profession, Disziplin und Geschlecht. In: Müller-Hermann, Silke; Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun (Hrsg.): Professionskulturen – Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen. Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 197–214

EPP, ANDRÉ: Gewandeltes Professionsverständnis im Rahmen multiprofessioneller Zusammenarbeit in pädagogischen Dienstleistungsberufen? – Überlegungen zu einem berufsübergreifenden multiprofessionstheoretischen Ansatz. In: Weinmann-Sandig, Nina (Hrsg.): Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität – Chancen, Risiken, Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS 2022, S. 15–28

FLAKE, REGINA; HICKMANN, HELEN; WERNER, DIRK: Arbeitsmarktperspektiven von Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen. In: Annen, Silvia; Maier, Tobias (Hrsg.): Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademischen und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? Leverkusen: Barbara Budrich Verlag 2022, S. 93–129

FRANK, IRMGARD; HEISTER, MICHAEL; WALDEN, GÜNTER: Berufsbildung und Hochschulbildung. Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Wissenschaftliche Positionspapiere: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 166, Bonn 2015

HAFFNER, YVONNE: Männer in die Soziale Arbeit. Anforderungen an die Fachkultur. In: Rose, Lotte; May, Michael (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Leverkusen/Opladen: Verlag Barbara Budrich 2014, S. 135–149

HAFFNER, YVONNE: „Es ist immer zu viel los im Haushalt …“ Studentische Lebenswelten und deren Auswirkungen auf digitale Lernbedingungen. In: Jeanrenaud, Yves (Hrsg.): Teaching Gender in MINT in der Pandemie. Chancen und Herausforderungen digitaler Transformationen. Wiesbaden: Springer VS (Edition Fachdidaktiken) 2024, S. 55–71. DOI: https://doi.org/10.1007/ 978-3-658-43375-8_3 (Stand: 15.02.2024)

HEUBLEIN, ULRICH: Die Bedeutung der Studieneingangsphase für den Studienerfolg. Forschungsstand und offene Fragen. In: Tagungsbeitrag der Abschlussveranstaltung zur

Evaluation der flexiblen Studieneingangsphase in MINT-Studiengängen, FORUM Studieneinstieg MINT, TU Clausthal 2022, URL: https://www.zeva.org/site/assets/files/4669/heublein_studienerfolg_studieneinstieg.pdf (Stand: 05.09. 2022)

HEUBLEIN, ULRICH: „Warum zweifeln Studierende am Studium? Und helfen ihnen die Beratungsangebote der Hochschulen?“ Tagungsbeitrag präsentiert auf der Fachtagung „Orientierung verstehen und gestalten!“, TU Berlin. Berlin (unveröffentlichter Tagungsbeitrag) (Stand: 29.06.2023)

IFD – INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH: Erziehen als Beruf – Wahrnehmungen der Bevölkerung zum Berufsfeld Erzieherin/Erzieher. Befragung für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Averbeck: Herausgeforderte Fachlichkeit. Arbeitsverhältnisse und Beschäftigungsbedingungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2018. URL: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/131410/6ab4e834086a8fbc8e0acf4b8343d7d3/allensbach-studie-2018--erzieher-beruf--data.pdf (Stand: 05.03.2024)

KOLB, D.A.: Experiential Learning – Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall 1984

KROHER, Martina; BEUßE, Mareike; ISLEIB, Sören; BECKER, Karsten; EHRHARDT, Marie-Christin; GERDES, Frederike; KOOPMANN, Jonas; SCHOMMER, Theresa; SCHWABE, Ulrike; STEINKÜHLER, Julia; VÖLK, Daniel; PETER, Frauke; BUCHHOLZ; Sandra: Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. 2022. URL: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=9 (Stand: 25.02.2024)

KUHN, Hans-Jürgen; VORGES, Michael: Blindflug beenden und stark aus der Krise kommen. Bildungschancen für Benachteiligte jetzt sichern! 2021, S. 220. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22240/pdf/DDS_2021_2_Kuhn_Voges_Blindflug_beenden_und.pdf (Stand: 04.02.2024)

LANGE-VESTER, Andrea; TEIWES-KÜGLER, Christel: Hochschulforschung. In: Bauer, Ulrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 629–646

LOGE, Lena: Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern. Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht. Wiesbaden: Springer VS 2020

MAY, Michael: Studenten, hegemoniale Männlichkeit und Soziale Arbeit: Ergebnisse eines Lehrforschungsprojekts. In: Zeitschrift für Frauen- und Geschlechterstudien 26 (1) (2008), S. 15–29

NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG (NFB)/ FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT AM INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT DER RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG (Hrsg.): Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung. 2014. URL: www.beratungsqualitaet.net (Stand: 27.02.2024)

NESTMANN, F: Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt Verlag 2004, S. 725–736

OEYNHAUSEN, Stephanie; MUTLU, Sevil: Berufsorientierungsangebote „anerkennungssensibel" gestalten: Vorstellung eines innovativen Workshopkonzepts. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BIBB Discussion Paper 2022. URL: https://datapool-bibb.bibb.de/pdfs/Oeynhausen-Mutlu-anerkennungssensible-Berufsorientierung.pdf (Stand: 17.02.2024)

RUMP, Jutta; BRANDT, Marc; EILERS, Silke: Zoom-Fatique – Eine Untersuchungsreihe zu den Konsequenzen der steigenden Nutzung virtueller Meetings. In: Rump, Jutta; Eilers, Silke (Hrsg.): Arbeiten in der neuen Normalität. Sieben Trilogien für die neue Arbeitswelt. Springer Nature 2022, S. 189–204. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-64393-8

SCHIERSMANN, Christiane: Bildungs- und Berufsberatung neu denken. In: Hammerer, Marika; Kanelutti, Erika; Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011, S. 81–98. DOI: https://doi.org/10.3278/6004137w

SCHLEER, Christoph; CALMBACH, MARC: Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland. Erwartungen, Sorgen und Bedarfe. Wiesbaden: Springer VS 2022

SCHMIDT, Uta: Netzwerk: Konturen und Konjunkturen eines Begriffs. In: Schmitt, Uta; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Netzwerke im Schnittfeld von Organisation, Wissen und Geschlecht. Essen 2016, S. 140–153

SCHNEIDER, M.; PRECKEL, F.: Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses. Psychological Bulletin 143 (6) (2017), S. 565–600. DOI: https://doi.org/10.1037/ bul0000098.

SCHREYÖGG, Bettina: Emotionen im Coaching. Kommunikative Muster der Beratungsinteraktion. Wiesbaden: Springer VS 2014

STIFTERVERBAND; MCKINSEY: Vom Arbeiterkind zum Doktor. Der Hürdenlauf auf dem Bildungsweg der Erststudierenden. Positionspapier 2021. URL: https://www.stifterverband.org/medien/vom_arbeiterkind_zum_doktor (Stand: 27.02.2024)

TEUBNER, Ulrike: Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 429–436

VOGEL, Christian: Durchlässigkeit im Bildungssystem. Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2017. URL: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8426 (Stand 18.02.2024)

WÖßMANN, Ludger; SCHONER, Florian; FREUNDL, Vera; PFAEHLER, Franziska: Der ifo- „Ein Herz für Kinder“- Chancenmonitor. Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? 2023. URL: https://www.ifo.de/DocDL/sd-2023-04-freundl-et-al-chancenmonitor.pdf

3. Gendersensible und wertesensible Berufs- und Studienorientierung

3.1 Schwerpunkthema: Gendersensible Berufs- (und Studien)orientierung[7] am Beispiel des O ja! Orientierungsjahrs

(Nadine Köcher, HTW Berlin; Philine Busch, Handwerkskammer Berlin)

Mit diesem Beitrag soll ein Einblick gegeben werden, wie gendersensible Berufsorientierung im Bereich MINT im „O ja! Orientierungsjahr Ausbildung und Studium“ entwickelt, ausprobiert und erforscht wird. Mit dem O ja! Orientierungsjahr als Teil des Verbundvorhabens VerOnika werden, im Vergleich zu anderen Ausbildungen oder Studiengängen im MINT-Bereich überdurchschnittlich viele Teilnehmerinnen erreicht.

Perspektivisch soll dieser Effekt noch verstärkt werden. Im MINT-Bereich nehmen sowohl die Ausbildungs- als auch Studienanfänger*innenzahlen ab. Ziel des O ja! Orientierungsjahres ist es, mehr junge Menschen für eine Tätigkeit im MINT-Bereich zu interessierend und damit dem diesem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Gerade weiblich sozialisierte Personen sind in diesem Berufsfeld unterrepräsentiert. Sozialisation, soziale Anerkennung und stereotype Vorstellungen bilden einen prägenden Rahmen und sind einflussreiche Faktoren in der Berufswahl. Spezifisch gendertypische Zugangshürden für den Berufsweg MINT sind in diesem Beitrag ebenfalls beschrieben.

Praktische Beobachtungen und Erhebungen aus dem O ja! werden mit Handlungsempfehlungen verknüpft. Im Ausblick werden Handlungsoptionen für eine Weiterentwicklung des Programms dargestellt und insbesondere auf den Ansatz „MINT+“ (angelehnt an den angelsächsischen Begriff STEAM), als eine erfolgversprechende Option, eingegangen.

3.1.1 Ausgangslage

Das Verbundvorhaben VerOnika verfolgt als Modellvorhaben verzahnter Orientierungsprogramme mehrere Ziele. Programme, die parallel auf Ausbildung und Studium als gleichwertige Bildungsoptionen hin orientieren, sind ein Novum im deutschen Bildungssystem und werden in VerOnika pilothaft entwickelt und erprobt. Die Teilnehmenden sollen dabei in die Lage versetzt werden, eine erfahrungsbasierte, individuell passende Bildungsentscheidung zu treffen und damit

[7] Der Begriff Berufsorientierung umfasst in dem vorliegenden Text sowohl die (duale) Ausbildungs- als auch die (duale) Studienorientierung. Meistens wird der Begriff vorrangig für die berufliche Bildung ohne hochschulische Zugangsberechtigung besetzt. Auch Studienorientierung kann jedoch als ein Bildungsweg, welcher zu einem Beruf hinführt, verstanden werden. Um dem Ziel einer verzahnten Orientierung Rechnung zu tragen, sollten diese Bereiche zusammen gedacht werden. Einblicke in die praktische Berufswelt sind im O ja! Orientierungsjahr in beiden Bereichen ein wichtiger Bestandteil des Orientierungsprozesses.

Abbrüche im Bildungsverlauf vermieden werden. Auf diese Weise soll auch ein Beitrag zum Abbau des Fachkräftemangels geleistet werden.

Gerade der MINT-Bereich ist vom Fachkräftemangel betroffen. Laut Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln fehlen in Deutschland knapp 500.000 Fachkräfte im MINT-Bereich (vgl. INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN 2022).

Durch den Abbau von Zugangshürden in genderuntypische Berufsbereiche möchte das O ja! Orientierungsjahr zudem die potenzielle Zielgruppe für MINT-Berufe erweitern (Details zum Programm vgl. Kapitel 2.1). Frauen sind im technischen Bereich immer noch stark unterrepräsentiert: Im Jahr 2022 betrug der Frauenanteil in MINT-Berufen 17 %. Dieser Anteil ist seit 2017 um gerade mal 1 % gestiegen (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2023; ANGER/BETZ/PLÜNNECKE 2023).

Im O ja! Orientierungsjahr wurde bereits ab dem ersten Jahrgang die Tendenz sichtbar, dass vergleichsweise viele weiblich sozialisierte Menschen mit Interesse an einem technischen Bildungsweg durch das Programm angesprochen wurden. Davon ausgehend wurde der Genderaspekt vor allem in diesem Teilprojekt stärker in den Fokus genommen. In den drei Jahrgängen des O ja! Orientierungsjahres (2020–2022) lässt sich konstant beobachten, dass im Vergleich zu anderen technischen Ausbildungsberufen und Studiengängen der Frauenanteil deutlich höher liegt. Details zur Studienseite sind auch dem Gleichstellungsbericht 2022 der HTW Berlin zu entnehmen, wo auch spezifisch auf das O ja! eingegangen wird (vgl. ANDRESEN/HAUSDOTTER 2023, S. 9).

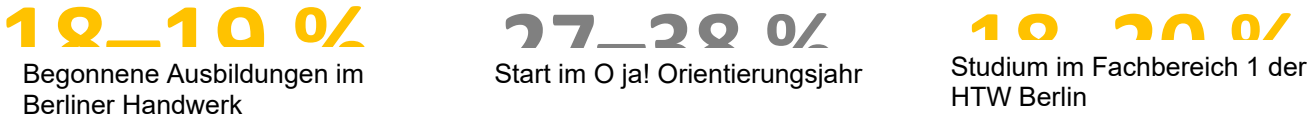

Abb. 8: Frauenanteil in der Ausbildung im Berliner Handwerk, im O ja! Orientierungsjahr und in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen am Fachbereich 1 der HTW Berlin

Aus diesen Beobachtungen heraus wurde der Frage nachgegangen, ob und wenn ja wie, Frauen durch Orientierungsprogramme für den MINT- Bereich langfristig begeistert werden können. Mit Hilfe eines Fragenkatalogs wurden qualitative Einzelinterviews (N = 8) mit Absolventinnen des O ja! Orientierungsjahrs durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Form von Zitaten in diesen Beitrag eingearbeitet und rahmen diesen anekdotisch. Die Befragung wird auch in der zweiten Projektphase fortgesetzt. Auch die Erhebungen durch die wissenschaftliche Begleitung seitens der Fern Universität in Hagen wurden teilweise unter dem Aspekt des Geschlechts ausgewertet. Diese Befragungen wurden ab 2021 sowohl zu Beginn als auch zum Abschluss des O ja! Orientierungsjahrs durchgeführt. Die Auswertungen liegen für die Startbefragung der Jahrgänge 2021–2022 (N = 32) und die Abschlussbefragungen der Jahrgänge 2020–2022 (N = 21) vor.

Auf Grund der geringen Teilnehmendenzahl können keine statistisch belegbaren Aussagen getroffen werden, aber doch von möglichen Tendenzen gesprochen werden. Die Chance, durch Orientierungsprogramme eine Erhöhung der Diversität in geschlechtlich konnotierten Bereichen zu ermöglichen und den MINT-Einstieg zu erleichtern, motiviert zu einer Fokussierung auf gendersensible Orientierung.

Hinzu kommen die coronabedingten Einschränkungen vieler Angebote und Informationsmöglichkeiten zur beruflichen Orientierung. Dies führt zu einer verstärkten Verunsicherung von Jugendlichen im Allgemeinen. Zugleich unterstreicht es die Relevanz von Orientierungsprogrammen und ihren möglichen Beitrag für eine Förderung von Vielfalt in MINT-Berufen (vgl. ANDRESEN et al.2021, S. 28–35).

Dieser Artikel betrachtet die geschlechtsspezifische Wirkung des O ja! Orientierungsjahrs Ausbildung und Studium. Aus der Verbindung von Praxiserfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen werden Impulse und Handlungsempfehlungen für das Gelingen gendersensibler Orientierung in didaktischen Szenarien abgeleitet.

„Ich fand es insgesamt unglaublich nützlich einfach mal ‚ohne Konsequenzen' ins Studium hinein schnuppern zu können." Teilnehmerin, Jahrgang 2020

3.1.2 Herausforderungen

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Initiativen, Förderprogrammen und Projekten, die Frauen den Zugang zu MINT erleichtern sollen. Ein Beispiel hierfür ist der MINT-Aktionsplan 2.0, der im Sommer 2022 vom BMBF veröffentlicht wurde. 45 Millionen Euro werden für die MINT-Bildung eingesetzt und sollen der Fachkräftelücke entgegenwirken (vgl. BMBF 2022). Im „Handlungsfeld 3" geht es darum, die Chancen von Frauen im MINT-Bereich zu erhöhen. Dort werden drei wichtige Herausforderungen genannt, die sich auch im O ja! als Hürden dargestellt haben. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

a. Berufswahl ist von Rollenbildern und kulturellen Vorstellung von Geschlecht geprägt.
(vgl. Handlungsfeld 3 MINT-Aktionsplan 2.0)

Die qualitativen Interviews mit O ja!-Absolventinnen fokussierten auf den Aspekt der geschlechtlichen Prägung. Obwohl oder gerade weil sie sich für einen ihrem Geschlecht untypischen Berufsweg entschieden haben, wurde der Einfluss von Rollenbildern und Geschlechtervorstellungen auf die Berufswahl deutlich. Die Antworten bestätigten, dass sie in ihrem Sozialisationsprozess vergeschlechtlichte Zuschreibungen bzgl. ihrer Fähigkeiten und Interessen im technischen Bereich erfahren haben. Fünf Teilnehmerinnen berichten beispielsweise von überraschten Reaktionen aus ihrem Umfeld auf ihre „ungewöhnliche" Berufswahl.

„Große Augen und ein überraschter Blick, wenn ich sage, was ich studiere. (Aber dann bin ich eher stolz die Leute zu überraschen)" Teilnehmerin, Jahrgang 2020

Eine O ja!-Teilnehmerin berichtet, dass im Physikleistungskurs nur zwei Mädchen waren. Eine andere, inzwischen Auszubildende im Berliner Handwerk, erzählte davon, dass sie in ihrer Arbeitskleidung von Männern auf der Straße Blicke bekommt, die sich „komisch“ anfühlen.

Die soziale Prägung von Geschlecht spielt nachweislich eine Rolle für das individuelle Selbstkonzept: Laut Eckes sind Geschlechterstereotype als kognitive Strukturen zu verstehen, die sozial verbreitetes Wissen über typische Eigenschaften von Geschlecht enthalten. So auch darüber was als typisch für Frauen und Männer angesehen wird. (ECKES 2008, S. 178–189) Diese Prägung zeigt sich sowohl auf der deskriptiven Ebene, also wie Männer und Frauen sind, aber auch askriptiv, wie Männer und Frauen sein sollten und es besteht ein Zusammenhang zur Berufswahl. Hier haben weitere geschlechtlich konnotierte Faktoren Einfluss, wie beispielsweise die antizipierte Elternschaft (vgl. ebd.).

Eine weitere Schwierigkeit stellt dabei das frühe Einsetzen des Sozialisationsprozesses dar. Nach Gottfredson startet die Entwicklung einer „kognitiven Karte“ von Berufen bereits ab dem dritten Lebensjahr, entlang der Dimensionen von Prestige und Geschlechtskonnotation und vertieft sich mit dem zunehmenden Lebensalter (GOTTFREDSON 1983, S. 545–579). Um diesen Sozialisationsprozessen zu begegnen, bestätigten die meisten der befragten Teilnehmerinnen aus dem O ja! die Notwendigkeit möglichst früh mit der MINT-Bildung zu beginnen.

„Je früher, desto besser!“ Teilnehmerin, Jahrgang 2020

Im O ja! gibt es einen verhältnismäßig hohen Anteil von Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund. Hier liegt die Vermutung nahe, dass auch kulturelle Vorstellungen, wie ebenfalls im MINT-Aktionsplan benannt, eine Rolle spielen. Eine weiterführende Analyse dazu wäre sinnvoll, ist aber in diesem Artikel aufgrund nicht erhobener Daten nicht möglich.

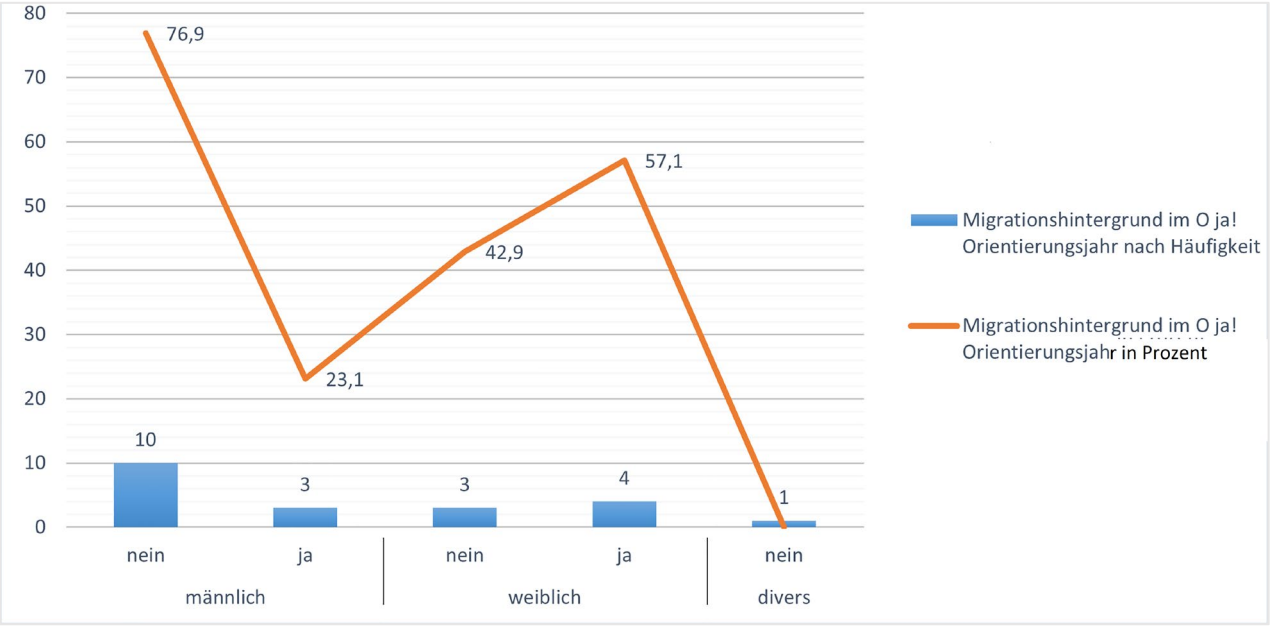

Abb. 9: O ja! Orientierungsjahr: Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund nach Geschlecht

Wie aus dieser Darstellung deutlich wird, gab es im O ja! Orientierungsjahr bereits mindestens eine Person, die sich außerhalb der Binarität von männlich und weiblich, als divers verortet. Bei der zukünftigen Gestaltung von gendersensiblen Orientierungsangeboten sollte auch darauf geachtet werden, nicht nur explizit Frauen, sondern möglichst alle Geschlechter anzusprechen und den Fokus auf Vielfalt zu legen.

Die zweite Herausforderung aus dem MINT-Aktionsplan 2.0 thematisiert die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten:

b. Freude und Interesse an Naturwissenschaften ist bei Frauen schwächer ausgeprägt. Auch leistungsstarke Mädchen schätzen ihre eigenen Fähigkeiten wissenschaftliche und mathematische Probleme zu lösen schlechter ein.
(vgl. Handlungsfeld 3 MINT-Aktionsplan 2.0)

„War mir nicht sicher, ob ich das schaffe [technisches Studium].“ Teilnehmerin, Jahrgang 2021

Eine Analyse zu Studienpräferenzen von deutschschweizerischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wird beispielsweise aufgezeigt, dass unter Schüler*innen mit technischer Studienorientierung von den Jungen fast alle ein positives technisches Selbstkonzept haben, wohingegen es von den Mädchen nur die Hälfte aufweist (AESCHLIMANN/HERZOG/MAKAROVA 2015, S. 285–300).

„In Programmieren z.B. sind es eher die männlichen Studenten, die Vorerfahrung haben und dann genau verstehen was zu tun ist. Dann trau ich mich nicht zu fragen und google lieber zu Hause.“ Teilnehmerin, Jahrgang 2023

Auch hier lassen sich die Erfahrungen der Teilnehmerinnen als Beispiele anführen. Die bereits geschilderten überraschten Reaktionen auf ein vorhandenes Interesse im MINT-Bereich führen zu Irritationen. Teilweise wird sie auch als Abwertung aufgefasst, da ihnen augenscheinlich die nötigen Kompetenzen abgesprochen werden. Ein weiteres Beispiel schildert eine Teilnehmerin, die bereits in der Schulzeit von ihrer Lehrerin (ohne weitere Erklärung) zu hören bekam, dass der technische Bereich für sie nichts sei. Diese punktuellen Beispiele, sollen gesellschaftlich konstruierte Denkweisen veranschaulichen. Klischees, die beispielsweise Mädchen eher als sprachbegabt und Jungen als weniger sozial festschreiben, führt zu eigenen unterbewussten Stereotypen und dementsprechend bei weiblich sozialisierten Jugendlichen auch zur Selbstunterschätzung (vgl. z.B. Initiative Klischee frei; MINT vernetzt; MI(N)T machen erwünscht!).

Ein weiterer Faktor, der sich aus den Erfahrungen im O ja! Orientierungsjahr für diesen Bereich ableiten lässt, ist zudem, dass gerade bei den Teilnehmerinnen die Interessenlage sehr breit und auf verschiedene Bereiche verteilt war. Auch dies kann durch die nicht vorhandene Fokussierung als schwächer ausgeprägtes Interesse interpretiert werden. Deutlich wurde dies z.B. bei den ersten Gesprächen zum Thema Praktikum. Teilnehmerinnen nannten hier zusätzlich zu vielen Berufen im technischen Bereich auch mehrere künstlerisch-kreative oder pädagogische Berufsideen.

c. Was in der Schule bereits beginnt, verschärft sich mit fortschreitendem Alter: Frauen und Männer treffen ihre Berufswahl unterschiedlich. Unter den häufigsten Berufswahlen bei Mädchen ist dabei kein gewerblich-technischer Beruf.
(vgl. Handlungsfeld 3 MINT-Aktionsplan 2.0)

Die Wichtigkeit von schulischer Prägung bezugnehmend auf die spätere Berufswahl wurde in vielen Gesprächen mit O ja!-Teilnehmerinnen deutlich. Zahlen bestätigen einen deutlichen Trend: Unter Gymnasiastinnen ist beispielsweise bei gleicher Leistung die Chance, ein MINT-Studium aufzunehmen um ein Drittel niedriger als bei ihren männlichen Mitschülern (vgl. ebd.) In der Grundschule wird diese Tendenz bereits deutlich. Jungen haben in der 4. Klasse laut dem MINT-Nachwuchsbarometer 15 Lernwochen Leistungsvorsprung in Mathematik gegenüber Mädchen (ACATECH/JOACHIM HERZ STIFTUNG 2023).

Natürlich gibt es auch Personen, die sich dennoch für einen geschlechtsuntypischen Beruf entscheiden. Bei genauerem Hinsehen ist diese Wahl jedoch tendenziell mit einer höheren Ressourcenausstattung verknüpft und somit eher voraussetzungsvoll (WEHNER/SCHWITER/HUPKA-BRUNNER/MAIHOFER 2015, S. 23–38).

Teilnehmerinnen im O ja! berichteten über die eigenen Zweifel den technischen Bereich als berufliche Option für sich zu sehen. Eine Teilnehmerin formuliert, dass sie am O ja! teilgenommen hat um *„[…] neue Bereiche zu entdecken auf die ich schon neugierig war, aber nicht genug Mut und Wissen hatte, [sie] ernsthaft zu verfolgen“.* Teilnehmerin, Jahrgang 2020

Diese Selbstzweifel lassen sich nicht von Sozialisationserfahrungen trennen. Teilnehmerinnen berichten, dass ihnen im technischen Bereich Aussagen wie ‚Ist doch zu schwer für Dich.‘ oder ‚Traust Du Dir das zu?‘ aufgrund ihres Geschlechts entgegengebracht werden. Es liegt der Schluss nahe, dass sich diese Aussagen insbesondere im jüngeren Alter auf das eigene Selbstverständnis auswirken und damit Selektionseffekte erzielt werden. Die Teilnehmerinnen im O ja! Orientierungsjahr stimmen der Aussage zu, dass man dem Gender Gap nur begegnen kann, wenn man von klein auf damit beginnt und das auf allen Ebenen (z.B. Schule, Familie, Medien). Auch wenn das Orientierungsjahr zeitlich spät ansetzt, würde ein Großteil der Teilnehmerinnen das O ja! für eine MINT-Orientierung weiterempfehlen.

Der folgende Abschnitt behandelt den aktuellen Stand zu Gelingensfaktoren gendersensibler Orientierung und verdeutlicht wichtige Aspekte mit Erfahrungen aus dem O ja!.

3.1.3 Gelingensfaktoren gendersensibler Orientierung

Ministerien, Institutionen und Bildungseinrichtungen widmen sich vermehrt der Frage wie gendersensible Orientierung gelingen kann. Länderinitiativen und andere MINT-Akteure entwickeln Handlungsempfehlungen und Qualitätskriterien zum gendersensiblen Umgang mit MINT (vgl. SCHWARZE/ BRÄUER 2019, S. 183–209; HARMS 2022; MWK BADEN-WÜRTTEMBERG 2019;

MINISTERIUM FÜR BILDUNG RHEINLAND-PFALZ 2020). Ziel ist es jeweils die erfolgreiche Umsetzung von gendersensiblen MINT-Projekten zu unterstützen sowie die zielgruppengerechte Ansprache zu optimieren. Dabei geht es um eine gendersensible MINT-Bildung entlang der Bildungskette, die bereits im Kindergarten beginnt.

Die zentralen Empfehlungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Genderkompetenz von Fach- und Lehrkräften und Integration in die eigene Lehre. Auf diese Weise können (eigene) Stereotype wahrgenommen, reflektiert und im besten Fall vermieden werden.
- Gendersensible Sprache und Bilder verwenden. Das gilt nicht nur für die Zielgruppenansprache, sondern auch für die Umsetzung von Projekten und Lehrszenarios.
- Kontinuierlicher Einsatz weiblicher Role Models, sowohl als Vorbilder (zukünftige Perspektiven) als auch auf Augenhöhe (unmittelbare Identifikation).
- Familie und Umfeld im Blick haben: Eltern und Erziehende gleichermaßen für Stereotype sensibilisieren; Reflektion der Erwartungen reflektieren, sowohl der Eltern als auch der eigenen Peergroup.
- Klischeefreie Berufs- und Studienorientierung in allen Entwicklungsphasen: Vielfalt der Berufe vermitteln, Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen und dazu ermutigen; Interdisziplinarität fördern.
- MINT kontextualisieren und Nutzen verdeutlichen.
- Kontinuität der Maßnahmen und Vernetzung von Akteur*innen. Netzwerkkompetenz für die verschiedenen Zielgruppen fördern.
- Eine geschlechtersensible Unternehmenskultur erkennen und gestalten, Fach- und Unternehmenskulturen reflektieren.
- Evaluation der Durchführung und Wirkung, sowohl auf Teilnehmenden- als auch auf Programmebene.

Auch im Rahmen des langjährig erprobten Best-Practice-Projekts Niedersachsen-Technikum wurden Erfolgsfaktoren analysiert. Das sechsmonatige Programm zur Studien- und Berufsorientierung junger Abiturientinnen besteht aus bezahlten Unternehmenspraktika und Schnupperstudium. Mehrjährige Erhebungen über Interessen und Erfahrungen der Teilnehmerinnen verweisen darüber hinaus auf folgende Erfolgsfaktoren ihres spezifischen Programms (vgl. SCHWARZE/BRÄUER 2019, S. 183–209).

- Begrenztes, intensives Orientierungsangebot, ergebnisoffen in der Entscheidung der Teilnehmerinnen (Technikantinnen).
- Ein kooperatives Konzept von Unternehmen und Hochschulen sowie die Begleitung, Betreuung und Vernetzung während des Programms und darüber hinaus.

- Ein monoedukatives Programm als klares Signal an die Teilnehmerinnen.[8]
- in Versuchsraum in Praxis und Theorie für Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit.

Erste Erkenntnisse aus dem O ja! Orientierungsjahr

Die aufgeführten Handlungsempfehlungen werden im O ja!, im Rahmen der spezifischen Möglichkeiten berücksichtigt und erprobt. Alle Angebote des Programms gründen darauf, dass das **eigene Ausprobieren** und damit die **eigenen Erfahrungen** zu fundierten Entscheidungen führen. Der Fokus liegt daher stark auf der Praxis. Das O ja! soll einen geschützten **Lern- und Experimentierraum** bieten, indem Interdisziplinarität gelebt und verschiedene Disziplinen **vernetzt** werden. Je intensiver das Programm genutzt wird, umso besser können eigene **Interessen und Fähigkeiten** eingeschätzt und somit eine **erfahrungsbasierte Entscheidung** getroffen werden. Die Teilnehmerinnen werden zum vielfältigen Ausprobieren motiviert und ermuntert, um ihnen Einblicke in verschiedene MINT-Berufsfelder zu ermöglichen. Hierzu gehört auch zuzuhören, Interessen zu fördern und Feedback zu geben. Dazu dienen insbesondere die individuellen Coachinggespräche.

„*Mein persönliches Highlight waren die persönlichen Gespräche*." Teilnehmerin, Jahrgang 2023

Durch Ermutigung und Reflexionsanstöße werden die Teilnehmerinnen im O ja! bestärkt sich mit ihren Fähigkeiten, Werten und Interessen zu befassen und zu erproben. Dies scheint im hohen Maße für die Teilnehmerinnen hilfreich.

Im O ja! wird ebenfalls mit dem Einsatz **vielfältiger Vorbilder** gearbeitet, was ebenfalls zur Reflektion von Geschlechterrollen beiträgt. Im Orientierungsprogramm sind die Teilnehmerinnen bereits tief im Sozialisationsprozess verankert. Im O ja! werden daher bewusst eine Vielzahl weibliche Vorbilder eingesetzt, um einen Reflexionsraum zu öffnen. Eine Teilnehmerin betont, wie wichtig diese Vorbildfunktion für ihr Selbstbewusstsein ist:

„*Besonders schön fand ich, dass ich auch viele starke Frauen [im O ja!] getroffen habe – wenn ich andere motivierte Frauen sehe, denke ich auch, dass ich das kann*." Teilnehmerin, Jahrgang 2023

Es wird auf diversitätssensible Ansprache geachtet und vergleichsweise viel weibliches Lehrpersonal eingesetzt. Aber auch Studentinnen aus dem MINT-Bereich kommen nicht nur als Tutorinnen zum Einsatz, sondern stehen in verschiedenen Austauschformaten (Studienerfahrung und Laboreinblicke) zur Verfügung[9]. Neben den vielfältigen Informationen zu Bildungs- und Karrierewegen im MINT-Bereich geht es auch darum, Bildungswege durch Role Models erfahrbar zu machen in Form von Selbstberichten realer Personen. Berufsfelder werden so lebendig

[8] Monoedukation als Möglichkeit? Dieses Thema bedarf einer eigenen Ausarbeitung. Die TU Dresden hat beispielsweise eine zentrale Koordinierungsstelle für gendersensible Studierendengewinnung und langjährige Erfahrung mit monoedukativen Angeboten entlang der gesamten Bildungskette: https://www.klischee-frei.de/de/klischeefrei_102611.php

[9] Zukünftig sollen das auch vermehrt Role Models aus dem Ausbildungsbereich sein.

aufgezeigt und mittelbar erfahrbar gemacht. Dadurch kann der Möglichkeitsraum für die eigene Entscheidung erweitert werden. Zugleich bekommen die Teilnehmenden Impulse, sich mit der Erwartungshaltung und den Reaktionen von Eltern und dem persönlichen Umfeld auseinander zu setzen und die **Rolle der sozialen Anerkennung in der Berufswahl** mitzudenken (GOTTFREDSON 1983, S. 545–579).

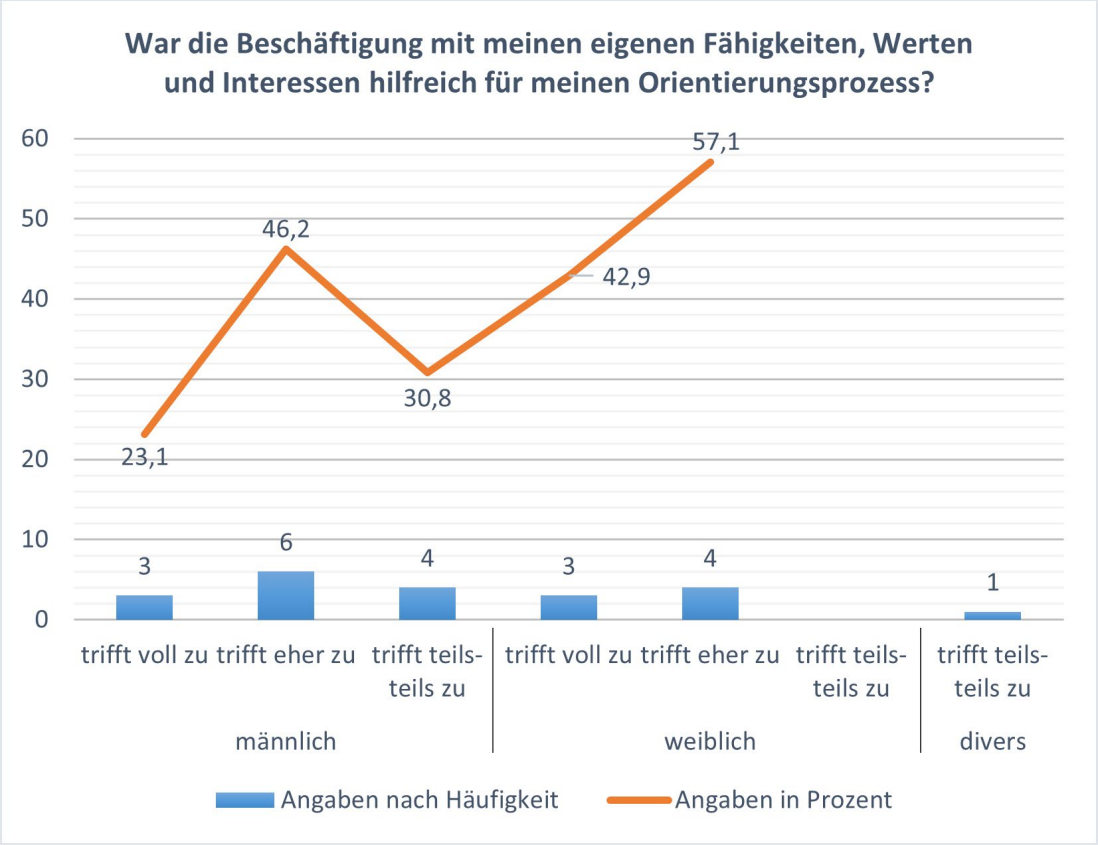

Abb. 10: Orientierungsprozess der Teilnehmerinnen: Bewertung der eigenen Fähigkeiten, Werten und Interessen

„Persönliche Kontakte und die Möglichkeit Fragen stellen zu können. Der Enthusiasmus und die Leidenschaft von Dozierenden, auch die Projektarbeit hat motiviert." Teilnehmerin, Jahrgang 2022

Eine Annahme im O ja! war, dass monoedukative Räume innerhalb des Orientierungsprogramms hilfreich sein könnten. Allerdings hatten Angebote dieser Art eher eine geringe Beteiligung. Ein Grund ist sicher, dass die Anzahl der Frauen im Jahrgang insgesamt gering war. Die Meinungen der befragten Teilnehmerinnen zur Frage monoedukativer Angebote gehen deutlich auseinander: Von dem Standpunkt, dass exklusive Veranstaltungen hilfreich sein können, da es die Lernatmosphäre positiv beeinflusse und man sich wohler fühle bis zur Einstellung, keine „Sonderrolle" einnehmen zu wollen.

„[...] da so Frauen nicht ausgeklammert werden und keine Chance haben sich selbst durch Angst oder mangelndes Selbstbewusstsein oder Unwissenheit selbst auszuklammern"
Teilnehmerin, Jahrgang 2020

Um beiden Ansichten gerecht zu werden, sollten Angebote so gestaltet werden, dass ein geschützter Lernraum geschaffen wird, aber zugleich ohne Sonderrollenstatus.

Verschiedene der benannten Handlungsempfehlungen wurden im O ja! erprobt und die Bedarfe der Teilnehmerinnen im Rahmen der Möglichkeiten berücksichtigt. Ein positiver Effekt ist in der Tendenz erkennbar, die Erfolge könnten aber noch prägnanter sein. Aufgrund des bereits durchlaufenen Sozialisationsprozesses bleiben die Möglichkeiten von nachschulischen Orientierungsprogrammen eingeschränkt und voraussetzungsvoll.

Möglicher (zukünftiger) Ansatz:
MINT+ (angelehnt an den angelsächsischen Begriff STEAM) Fachkompetenz + Kreativität + Interdisziplinarität = Innovation?

Was Ist MINT+

Der deutschsprachige Bezeichnung MINT (**M**athematik, **I**nformatik, **N**aturwissenschaft, **T**echnik) entspricht dem englischsprachigen Begriff STEM (**S**cience, **T**echnology, **E**ngineering, **M**athematics). Im angelsächsischen Raum wird der Begriff schon häufig ergänzt durch das „A“, die Erweiterung zu STEAM (mit dem A für die weitere Disziplin Arts, also Künste). Der STEAM-education-Ansatz ist bereits Teil vieler (vorrangig schulischer) Projekte und didaktischer Szenarien, auch im deutschsprachigen Raum. Mit dem „A“ sollen vor allem Interdisziplinarität ermöglicht und kreative Problemlösestrategien in den MINT-Kontext integriert werden. Auf diese Weise sollen zugleich innovative Ideen gefördert und neue Zugänge zu MINT ermöglicht werden (vgl. CONRADTY/SOFOKLIS/ BOGNER 2020)[10].

Im deutschsprachigen Raum kursiert der Begriff MINKT (K für Kunst bzw. Kreativität) und entwickelt sich möglicherweise in ein MINT+ und bezieht damit auf gleiche Weise kreativ-künstlerische Aspekte als auch aktuelle gesellschaftliche Diskurse in den MINT Kontext ein[11]. Im Folgenden wird der Begriff MINT+ verwendet (synonym zu STEAM education).

Warum MINT+

Die Verbindung von MINT mit Kreativität ermöglicht interdisziplinäres Lernen und erweitert die Fachexpertise um anwendungsorientierte haptische, kreative und spielerische Szenarios. Kreativität ist in allen Arbeitsbereichen heute und morgen notwendig. Nicht nur um technische und mathematische Probleme zu bewältigen, sondern vor allem, um Neues zu entwickeln und Zukunft

[10] Vgl. auch: https://stemeducationguide.com/stem-v-steam/ (Stand: Januar 2024)

[11] Die bundesweite Initiative MINT vernetzt hat sich 2022 ein halbes Jahr dem Thema MINT+ gewidmet, u.a. einen Thinkathlon zum Thema veranstaltet und so den Begriff im deutschsprachigen Raum verfestigt: https: //mint-vernetzt.de/news/mint-oder-warum-wir-den-blick-uber-den-tellerrand-wagen-sollten. www.spielundlern.de/wissen/mint-und-die-bedeutung-von-minkt-stem-steam-fuer-die-schule/ (Stand: Januar 2024)

zu gestalten. Durch die Zusammenführung von Kreativität und MINT wird die intrinsische Motivation sowie Problemlösefähigkeit gefördert und ist damit eine wichtige Grundlage für innovatives Denken (CONRADTY/SOFOKLIS/BOGNER 2020).

MINT+ ist auch eine Grundidee der Maker Bewegung, die sich mittlerweile zu einem gesellschaftlichen Trend entwickelt hat. Ziel ist es, Produkte selbst herzustellen, zu entwerfen, weiterzuentwickeln und zu erfinden. Hierfür wird die Nutzung sogenannter öffentlich zugänglicher Maker Spaces ermöglicht. Diese bieten den Raum und die Werkzeuge die eigenen Ideen optimal umzusetzen. Es ist es eine gute Möglichkeit technische Probleme kreativ zu ergründen, zu lösen und auf diese Weise die Welt selbstbestimmt mitzugestalten.

MINT+ kann auch eine Möglichkeit sein, bestehende Stereotype aufzubrechen und eine breitere Zielgruppe für MINT zu begeistern. Als Antwort auf den Fachkräftemangel, als Möglichkeit zur Zielgruppenerweiterung, fand STEAM vor mehr als zehn Jahren in Amerika großen Zuspruch. Hier wurde es vorrangig im schulischen Bereich fächerübergreifend eingesetzt (vgl. WAJNGURT/SLOAN 2019, S. 13–8). Ein Konzept welches auch gleichermaßen im nachschulischen Bereich sinnvoll sein kann (vgl. CARTER et.al. 2021).

Der Ansatz wird auch dafür erprobt, weiblich sozialisierte Menschen für den MINT-Bereich zu gewinnen. Das zeigt beispielsweise eine Studie, die den Nutzen eines STEAM-Ansatzes in der Schule im Fach Chemie im Vergleich zu traditionellen STEM-Unterricht untersucht hat. 390 Schüler*innen nahmen daran teil. Es wurde der Frage nachgegangen, ob die Frauen durch den STEAM-Ansatz ein nachhaltigeres Interesse für MINT entwickeln. Das Ergebnis zeigte, dass Frauen, die am STEAM Modul teilnahmen, eher ein MINT-Studium absolvieren, außerdem belegten mehr Frauen im darauffolgenden Jahr weitere MINT-Kurse (vgl. WAJNGURT/SLOAN 2019, S. 13–28). Ähnliches zeigte sich auch im Oceam-STEAM-Projekt, dass besonders für Mädchen konzipiert wurde. Die Teilnahme wirkte sich nicht nur generell positiv auf Einstellungen zu den Naturwissenschaften aus, sondern förderten auch räumliche Fähigkeiten und Kreativität (BOYLE 2021).

Wie wird es im O ja! erprobt? Erste Erkenntnisse

Seit Beginn des O ja! Orientierungsjahr, im Sommersemester 2020, wurden MINT+-Ansätze in Projekten und Modularbeit integriert, wenn auch noch nicht von Anfang an so benannt. Das gilt gleichermaßen für viele Projekte im schulischen und nachschulischen Bereich. Im Sommersemester 2023 wurden das erste Mal bewusst MINT+-Projekte curricular umgesetzt und untersucht.

In praktischen **Kurzprojekten** beispielsweise werden technische Zusammenhänge und kreative Lösungen praktisch ausprobiert und eigene Ideen und Bezüge erfahrbar. Ein Teil des Angebots: Schweißen, Holzarbeit, Musikbox programmieren mit Arduino, Sollarautochallenge oder 3D-Modelling. Die Teilnehmenden wählen mindestens vier aus zehn Projekten.

„Es war schön etwas zu erschaffen. Auszuprobieren.“ Teilnehmerin, Jahrgang 2023

Ziel ist es Kreativität und Interdisziplinarität in einer kurzen praktischen Intervention zu ermöglichen, um der Komplexität des Arbeitsfelds MINT gerecht zu werden.

Gerade das Projekt Solarauto-Challenge wurde im hochschuleigenen Maker Space umgesetzt und explizit auf die eigene kreative Leistung fokussiert. In einem Folgetermin sollte es ein Wettrennen der Fahrzeuge geben. Acht Personen nahmen am Projekt teil, eine war weiblich. Dieses Ergebnis war so nicht erwartet: Warum wurden die Frauen von dem kreativen Projekt nicht angesprochen?

Die Frauen, die sich *nicht* für das Projekt angemeldet hatten, wurden im Anschluss dazu befragt, warum sie dieses Projekt explizit nicht wählten. *„ich interessiere mich nicht für Autos“,* war die häufigste Antwort. Vielleicht bewirkte auch der kompetitive Ansatz des Wettrennens zum Abschluss des Projekts Ablehnung. Das wurde allerdings so nicht in der Befragung geäußert.

- Erste Learnings: Auto als klischeebehaftetes Symbol, ist nicht geeignet, um gendersensibel zu agieren. Kompetitiven Ansatz des Projekts nicht in den Fokus rücken: *Dabei sein ist alles*. Bereits in der Konzeption gendersensibel hinterfragen.

Beim Projekt „Musikbox programmieren mit Arduino“ waren zwei Drittel der Teilnehmenden weiblich. Davon reichte jedoch keine die finale Abgabe ein, die auch zur Bewertung des Projekts geführt hätte.

- Erste Learnings: Programmieren scheint Teilnehmerinnen anzusprechen. Nicht alle absolvierten Projektabgaben haben Einfluss auf die finale Note. Ungünstiger Zeitpunkt der Projektdurchführung: Das Projekt war zeitlich das letzte Projekt und die Abgabe wahrscheinlich im Vergleich umfangreicher zu anderen Projektabgaben. Die Entscheidungen erfolgten zum Ende des Semesters eher pragmatisch als interessengeleitet.

MINT+ ist ein vielversprechender Ansatz, der aber bereits in der Konzipierung gendersensibles Agieren voraussetzt.

3.1.4 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Artikel hat den Bedarf für gendersensible Orientierung verdeutlicht. Neben der wichtigen Chancengerechtigkeit für alle Geschlechter drängt aber vor allem der vorherrschende Fachkräftemangel Gendersensibilität in den Fokus zu rücken. Ziel ist es hierbei Einstiegshürden abzubauen und geschlechtlich konnotierte Berufsvorstellungen entgegenzuwirken. Das gilt sowohl für den schulischen als auch dem nachschulischen Bereich.

Für Orientierungsprogramme besteht damit die nachdrückliche Empfehlung Lehrformate und MINT-Projekte gendersensibel weiterzuentwickeln und als Chance zu nutzen. Es besteht das Potenzial weiblich sozialisierte Menschen den Einstieg in den MINT-Bereich zu erleichtern und die Zielgruppe „MINT-Begeisterte“ zu erweitern. Dieser Effekt kann durch den Fokus auf gendersensible Ansprache und Anpassungen von MINT-Vermittlung noch verstärkt werden. Eine Weiterentwicklung und Forschung ist für das Verbundvorhaben Veronika up! angedacht. Hierbei sollte auch darauf geachtet werden, nicht in eine Geschlechterbinarität zu verfallen, sondern auch hier bei Projektgestaltung und

verwendeter Sprache diverse Geschlechter außerhalb der beiden gängigen Kategorien anzusprechen. Der Begriff Gendersensibilität, wie hier verwendet, greift damit zu kurz. Eine Erweiterung zu „diversitätssensibel“ ermöglicht den Einbezug weiterer Diversitätsdimensionen wie z.B. die soziale oder kulturelle Herkunft. Es ist hierbei eine intersektionale Betrachtungsweise zu empfehlen, da mehrere Faktoren unabhängig voneinander oder auch in Verbindung auftreten können. Der methodische Ansatz MINT+ wurde hierfür als eine vielversprechende Möglichkeit vorgestellt und lädt zu einer verstärkten Auseinandersetzung und Weiterentwicklung ein, auch für den außerschulischen Bereich. Es ist als STEAM education bereits ein etablierter didaktischer Ansatz und bietet gerade in Hinblick auf die aktuellen Krisenlagen potenzielle Lösungswege und Denkanstöße. Diese werden besonders im MINT-Bereich benötigt. Eine Erweiterung des MINT-Begriffs kann hier unterstützend wirken, um durch die explizite Integration von Kreativität und Problemlösungskompetenzen zu fördern. Gleichzeitig legen die hier dargelegten Erkenntnisse nahe, dass MINT+ ein noch weiter zu erforschendes Potenzial birgt, um neue Zielgruppen für diesen Bereich zu begeistern. Wenn sich diese Hypothese bewahrheitet, könnte MINT+ dazu beitragen, Hürden bei Interessierten jenseits der bisherigen Normen abzubauen und den Einstieg in den technischen Bereich zu erleichtern.

Da die aktuelle Forschung diesen Ansatz vorrangig im schulischen Bereich betrachtet, wäre eine Untersuchung im nachschulischen Bereich interessant. Zugleich könnte genauer beleuchtet werden, was Orientierung für einzelne bedeutet: welche Voraussetzungen nötig sind und wie sie funktioniert. Für das Folgeprojekt das Verbundvorhaben VerOnika up! wird deswegen empfohlen die Erprobung und Untersuchung von MINT+-Projekten weiterzuführen.

Literaturverzeichnis

ACATECH; JOACHIM HERZ STIFTUNG (Hrsg.): MINT Nachwuchsbarometer, 2023. URL: https://www.acatech.de/publikation/mint-nachwuchsbarometer-2023/download-pdf?lang=de (Stand: Januar 2024)

AESCHLIMANN, Belinda; HERZOG, Walter; MAKAROVA, Elena (2015): Studienpräferenzen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Wer entscheidet sich aus welchen Gründen für ein MINT-Studium? In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 37 (2015). DOI: https://doi.org/10.25656/01:12646 (Stand: Januar 2024)

ANDRESEN, Sünne; HAUSOTTER, Jette: Gleichstellung an der HTW Berlin. Kommentierter Datenbericht 2022, Berlin 2023. URL: https://www.htw-berlin.de/fileadmin/HTW/Zentral/ZR_VI_-_Frauenfoerderung_und_Gleichstellung/Datenbericht_Gleichstellung_2022.pdf (Stand: Januar 2024)

ANDRESEN, Sabine; HEYER, Lea; LIPS, Anna; RUSACK, Tanja; SCHRÖER, Wolfgang; THOMAS, Severine; WILMES, Johanna: Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2022. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Das_Leben_von_jungen_Menschen_in_der_Corona-Pandemie_2021.pdf (Stand: Januar 2024)

ANGER, Christina; BETZ, Julia; PLÜNNECKE, Axel: MINT-Frühjahrsreport 2023 – MINT-Bildung stärken, Potenziale von Frauen, Älteren und Zuwandernden heben. Gutachten für BDA, IW, Köln (Hrsg.). 2023. URL: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2023/MINT-Fr%C3%BChjahrsreport_2023.pdf (Stand: November 2023)

BMBF (Hrsg.): Mit MINT in die Zukunft! Der MINT-Aktionsplan des BMBF. 2019. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/mint-aktionsplan-2.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: Januar 2024)

BOYLE, Julie: Oceans of Inspiration: A Marine Based STEAM Project. In: European Journal of STEM. Education, 6 (1) (2021), S. 15. DOI: https://doi.org/10.20897/ejsteme/11356 (Stand: Januar 2024)

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Die Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern 2022, Blickpunkt Arbeitsmarkt. Bundesagentur für Arbeit Statistik, Arbeitsmarktberichterstattung. Nürnberg 2023. URL: statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Frauen-und-Maenner/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.pdf?__blob=publicationFile&v=13 (Stand: November 2023)

CARTER, Claudia E.; BARNETT, Heather; BURNS, Kathryn; COHEN, Nathan; DURALL, Eva; LORDICK, Daniel; NACK, Frank; NEWMAN, Andrew; USSHER, Shaun: Defining STEAM Approaches for Higher Education. In: European Journal of STEM Education 6 (1) (2021), S. 13. DOI: https://doi.org/10.20897/ejsteme/11354 (Stand: Januar 2024)

CONRADTY, Cathérine; SOFOKLIS, A. Sotiriou; BOGNER, Franz X.: How Creativity in STEAM Modules Intervenes with Self-Efficacy and Motivation. In: Educ. Sci. 10 (3) (2020), S. 70. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci10030070 (Stand: November 2023)

ECKES, Thomas: Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: BECKER, Ruth; KORTENDIEK, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS 2008

GOTTFREDSON, Linda: Circumscription and Compromise. A development of occupational aspirations. In: Journal of Counseling Psychology 28 (6) (1981), S. 545–579

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (Hrsg.): Offene MINT-Stellen in Deutschland nach Bundesländern und Berufsaggregaten 2022 (Stand: April 2022). Statista GmbH 2022. URL:

https://de.statista.com/statistik/daten/studie/420127/umfrage/mint-berufe-offene-stellen-in-deutschland-nach-bundeslaendern-und-berufsaggreggaten/ (Stand: 13.02.2024)

SCHWARZE, Babara; BRÄUER, Judith Elisabeth: Erfolgsfaktoren in der Studien- und Berufsorientierung MINT. Das Beispiel „Niedersachsen-Technikum“. In: Haffner, Yvonne; Loge, Lena: Frauen und Technik in Naturwissenschaften: Eine Frage der Passung. Opladen: Barbara Budrich 2019

WEHNER, Nina; SCHWITER, Karin; HUPKA-BRUNNER, Sandra; MAIHOFER, Andrea: Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. Ergebnisse aus einer Mixed-Methods-Studie. In: Faulstich-Wieland, H.: Berufsorientierung und Geschlecht. Weinheim: Beltz Juventa 2015, S. 23–38. DOI: https://doi.org/10.5167/uzh-115972

HARMS, Ute: Frauen in MINT-Berufen: gewinnen und halten. Nationales MINT Forum (Hrsg.). Köln 2022. URL: https://www.nationalesmintforum.de/fileadmin/medienablage/content/themen/arbeitsgruppen/03_mint-frauen_4-0/Empfehlungen_MINT-Frauen_LF__05-12-2022__Web.pdf (Stand: März 2024)

MWK BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Wie MINT-Projekte gelingen! – Qualitätskriterien für gendersensible MINT-Projekte in der Berufs- und Studienorientierung. Stuttgart 2019. URL: https: //mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/publikationen/Broschh%C3%BCre_Wie_MINT_Projekte_gelingen2019.pdf (Stand: Januar 2024)

MINISTERIUM FÜR BILDUNG RHEINLAND-PFALZ (Hrsg.): Gendersensible MINT Bildung – MI(N)T MACHEN ERWÜNSCHT! – Qualitätskriterien für gendersensible MINT-Projekte. Mainz 2020. URL: https://mint.rlp.de/de/angebote/mediathek/gendersensible-mint-bildung/ (Stand: Januar 2024)

WAJNGURT, Clara; SLOAN, Pessy J. Overcoming Gender Bias in STEM: The Effect of Adding the Arts (STEAM). In: Sight: A Journal of Scholarly Teaching 14 (2019). DOI: https://doi.org/10.46504/14201901wa (Stand: Januar 2024)

3.2 Einflüsse auf die Bildungs- und Berufswahl: Bedeutung einer wertneutralen Orientierung und Praxisstrategien am Beispiel des Modellvorhabens „VerOnika“

(Mara Delia Wahl, Helene Markus)

3.2.1 Einleitung

Zum Ende der Schullaufbahn stehen junge Menschen vor einem Wendepunkt, an dem nicht nur ihre schulische Bildung endet, sondern theoretisch auch die zukünftige Bildungs- und Berufswahl in Angriff genommen wird (vgl. BECKER/HECKEN 2007, 107). Wenn junge Menschen darüber nachdenken, welchen Beruf sie ergreifen wollen, sind sie nicht selten mit einer Fülle von Informationen und Möglichkeiten konfrontiert. Gleichzeitig stehen ihnen mehr Optionen zur Verfügung, als sie wahrnehmen können (vgl. BARLOVIC et al. 2022, S. 9). Für diesen Prozess ist es entscheidend, junge Menschen mit den erforderlichen Ressourcen auszustatten, um sie sicher, nachhaltig und erfolgreich durch diese Zeit zu navigieren – damit sie einen geeigneten Pfad in der nachschulischen Bildung wählen können. Dazu braucht es eine **unvoreingenommene berufliche Orientierung über die gesamte Breite der Bildungswege** – so lautet auch eine zentrale Schlussfolgerung der Autor*innen des Faktenchecks rund um Mythen zu Ausbildung und Studium (SCHNELLE et al. 2023, S. 18). Sowohl akademische als auch berufliche Optionen müssen umfassenden abgebildet werden, um junge Menschen über Anschluss- und Umstiegsoptionen im Bildungsverlauf zu informieren. Anstatt einer frühzeitigen Kanalisierung, bei der Abiturient*innen lediglich eine Studienorientierung erhalten und andere Schulabgänger*innen ausschließlich in Richtung Ausbildung beraten werden, ist eine berufliche Orientierung erforderlich, die sich an den individuellen Interessen und Begabungen der/des Einzelnen orientiert. Viele Schüler*innen sind sich dieser vielfältigen Möglichkeiten im Bereich der nachschulischen Bildung allerdings oft nicht bewusst, wodurch ihnen Bildungs- und Berufswege verschlossen bleiben (vgl. ebd.).

Dieser Beitrag beleuchtet die Bedeutung einer wertneutralen Orientierung in verzahnten Orientierungsprogrammen zur Berufs- und Bildungswahl. Durch die Betrachtung theoretischer Ansätze aus Psychologie, Soziologie und Pädagogik wird die Komplexität des Berufswahlprozesses verdeutlicht und die Notwendigkeit einer integrativen und umfassenden Berufsorientierung herausgearbeitet. Es wird deutlich, wie soziale Herkunft und Geschlecht als Einflussfaktoren die Bildungs- und Berufswahl prägen und welche Rolle Stereotype und Vorurteile dabei spielen. Das Modellvorhaben VerOnika dient als Praxisbeispiel für die Umsetzung einer wertneutralen Orientierung mit Fokus auf Beratung und Coaching, die jungen Menschen helfen soll, ihre individuellen Stärken und Interessen zu erkennen und entsprechend zu handeln. Ziel ist es, die Chancengleichheit zu fördern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, den für sie passenden Bildungs- und Berufsweg zu finden.

3.2.2 Die Vielschichtigkeit der Bildungs- und Berufswahl: ein interdisziplinärer Blick auf die verschiedenen theoretischen Ansätze

Wird der Bildungs- und Berufswahlprozess aus einer theoretischen Perspektive betrachtet, wird die Komplexität des Feldes und die Herausforderung, eine präzise Definition zu formulieren, deutlich (vgl. BERGMANN 2007, S. 313). Die umfangreiche Literatur zum Thema Berufswahl erstreckt sich über einen breiten Bereich und umfasst insbesondere Beiträge aus den Disziplinen Psychologie, Soziologie und Pädagogik (vgl. DIMBATH 2003, S. 123; MATTHES 2019, S. 36).

Basierend auf BUßHOFFS Kategorien (1984) lassen sich Erklärungsansätze unterscheiden, die entweder das Individuum in den Fokus rücken und die Berufsfindung als (Selbst-)Zuordnungsprozess betrachten (insbesondere psychologische Ansätze) oder solche, die sich stärker auf Umweltfaktoren konzentrieren und die Berufsfindung eher als Zuweisungsprozess verstehen (insbesondere soziologische und ökonomische Ansätze). Schließlich gibt es Ansätze, die die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt fokussieren, die vor allem die Bedeutung von Entwicklungs- und Lernprozessen betonen (Fokus auf Prozesscharakter der Berufswahl, weniger auf Berufsfindung) (vgl. MATTHES 2019, S. 36, 49).

Psychologisch orientierte Ansätze

Aus den spezifischen Erklärungsansätzen lassen sich zunächst unterschiedliche Einflussfaktoren ableiten, die bei der Berufswahl eine Rolle spielen. So fokussieren psychologisch orientierte Ansätze, wie z.B. die Grundannahmen der Erklärungskonzepte zur Berufswahl als Selbstzuordnungsprozess, spezifische Muster von Persönlichkeitsmerkmalen (u.a. Interessen, Fähigkeiten und Wertvorstellungen). Diese Muster führen dazu, dass junge Menschen bestrebt sind, einen Beruf zu finden, der optimal zu ihren individuellen Persönlichkeitsmerkmalen passt (vgl. PARSONS 1909). So sind u.a. in der Theorie von HOLLAND (1973; 1985; 1997) die sechs idealtypischen Interessens- bzw. Persönlichkeitsorientierungen, die bei einer erfolgreichen Berufswahl durch eine hohe Personen-Umwelt-Kongruenz gekennzeichnet ist, zentrales Element.

GOTTFREDSON (1981) liefert mit der Theorie zur beruflichen Aspiration einen Erklärungsansatz, indem sie aufzeigt, wie Menschen im Laufe ihrer Entwicklung Berufe auswählen und wie diese Wahlprozesse durch kognitive und soziale Faktoren beeinflusst werden. Sie beschreibt, wie Menschen ihre beruflichen Aspirationen und Entscheidungen innerhalb der durch gesellschaftliche Erwartungen und persönliche Selbstwahrnehmung gesetzten Grenzen entwickeln und im Laufe der beruflichen Orientierung immer wieder Kompromisse eingehen, um so zur Auswahl der bestmöglichen verfügbaren Option zu kommen (vgl. GOTTFREDSON 1981). GOTTFREDSON/LAPAN (1997) weisen weiter darauf hin, dass in diesem Prozess u.a. das Bedürfnis nach Anerkennung dazu führt, dass das Berufswahlspektrum junger Menschen oftmals unbewusst und vorzeitig eingeschränkt wird (ebd.). Wenn Jugendliche und junge Erwachsene zum Ende ihrer Schulzeit konkreter in den Orientierungsprozess für einen möglichen nachschulischen Bildungsweg starten,

hat demnach schon eine von Kategorisierungen (z.B. Macht, Geschlechterrollen, sozialem Status und Selbstkonzept) beeinflusste Eingrenzung des Berufswahlspektrums stattgefunden (vgl. GOTTFREDSON/LAPAN 1997). Aus psychologisch orientierten Erklärungsansätzen zur Berufswahl (Selbst-Zuordnungsprozessen) lässt sich im Allgemeinen ableiten, dass die „Herausbildung einer Neigung zu bestimmten Berufen vor allem durch einen erfolgreichen ‚Passungsabgleich' zwischen beruflichen Selbstkonzepten […] und Berufskonzepten […] zu erklären ist" (MATTHES 2019, S. 41).

Soziologische Ansätze

Soziologische Ansätze, also die Berufsfindung als sozialer Zuweisungsprozess, betonen anders als psychologische Ansätze die Verflechtung von strukturellen und gesellschaftlichen Faktoren (vgl. DIMBATH 2003, 128). Theoretische Erklärungsansätze zum Einfluss des sozialen Umfelds sind vor allem bei Raymond BOUDON (1974) und Pierre BOURDIEU (1987) zu finden. Bourdieus Theorie (1987) liegt die Vorstellung eines sozialen Raumes zugrunde, in dem junge Menschen aufgrund ihrer Kapitalarten eine bestimmte Position einnehmen, wohingegen Boudon (1974) zufolge die Bildungsentscheidung durch die Schichtzugehörigkeit beeinflusst ist und diese von schichtspezifischen Kosten-Nutzen-Kalkulationen geprägt ist. Aus diesen Ansätzen lässt sich vor allem die Bedeutung von Umweltfaktoren ableiten – ein Grund, weshalb sich junge Menschen für einen bestimmten Beruf entscheiden, ist nicht zuletzt in der „Schicht" und „Sozialisation" des Individuums zu sehen. Familie und Peers vermitteln berufsbezogene Informationen und geben Erfahrungen, Werte und Normen weiter (vgl. MATTHES 2019, S. 48).

Entwicklungs- und lerntheoretische Ansätze

Aus einer **Entwicklungs- und Lernperspektive** wird Berufsfindung als ein kontinuierlicher Prozess betrachtet, der sich über verschiedene Lebensphasen erstreckt und nicht auf einen einzelnen Moment reduziert werden kann (vgl. MOHR 2022, S. 38). Hierbei ist die Laufbahntheorie von SUPER (1957; 1980; 1990) hervorzuheben, welche initial fünf Phasen der beruflichen Entwicklung identifiziert hat: die Wachstums-, Explorations-, Etablierungs-, Erhaltungs- und Abbauphase. Diese Phasen sind unabhängig von spezifischen Alterssegmenten und werden stattdessen in einen engeren Zusammenhang mit phasentypischen Entwicklungsaufgaben gesetzt. Sie reichen von den ersten kindlichen Berufswünschen bis hin zum Rückzug aus dem Berufsleben (vgl. MOHR 2022, S. 38). Des Weiteren wurde durch die Arbeit von KRUMBOLTZ/JONES (1976) in der Berufswahlforschung die Bedeutung von Lernprozessen während der Berufswahl hervorgehoben. Sie verfolgen eine lernpsychologische Perspektive, welche die Berufswahl als eine Folge von geplanten und ungeplanten Lernerfahrungen betrachtet (vgl. HERZOG et al. 2006, S. 19; HIRSCHI 2013, S. 32). Durch diese Erfahrungen formen sich konkrete Vorstellungen über Berufe und beeinflussen somit die Berufswahltendenz (vgl. HIRSCHI 2013, S. 32).

Insgesamt wird deutlich, dass die Berufswahl ein vielschichtiges Zusammenspiel individueller, sozialer und entwicklungsbezogener Faktoren darstellt. Diese Faktoren interagieren miteinander

und tragen maßgeblich zur Herausbildung beruflicher Präferenzen und Entscheidungen bei. Durch die Betrachtung der spezifischen theoretischen Ansätze wird das Verständnis der Berufswahl vertieft, indem sie als dynamischer Prozess über verschiedene (Lern-)Phasen hinweg verstanden wird. Die multiplen Einflussgrößen unterstreichen die Komplexität der Berufswahl und verdeutlichen die Notwendigkeit einer integrativen Betrachtung der unterschiedlichen theoretischen Perspektiven. Während sich diese theoretischen Ansätze in ihrer Komplexität und den berücksichtigten Einflussfaktoren unterscheiden (vgl. MOHR 2022, S. 37), beschäftigen sich alle spezifischen Perspektiven im Kern mit der Frage, warum Jugendliche bestimmte Berufe (nicht) wählen. Auch wird deutlich, dass die Herausforderung einer gelingenden Berufsorientierung bei jungen Menschen nur dann erfolgreich gemeistert werden kann, wenn alle Dimensionen der Bildungs- und Berufswahl sorgfältig berücksichtigt werden. Dieser Prozess ist kein isoliertes Ereignis, sondern vielmehr eine dynamische Abstimmung zwischen psychologischen, soziologischen und entwicklungs-/lerntheoretischen Perspektiven – zwischen individuellen Zielen, externen Einflüssen (etwa sozialen Erwartungen, verfügbaren Optionen) und Lernerfahrungen (vgl. RÜBNER/HÖFT 2019, S. 40).

3.2.3 Einfluss von sozialer Herkunft und Geschlecht auf die Bildungs- und Berufswahl: eine deskriptive Betrachtung anhand von Zahlen, Daten und Fakten

Warum junge Menschen bestimmte Berufe (nicht) wählen, kann zunächst unter Berücksichtigung zweier zentraler Kategorien der Ungleichheit näher beleuchtet werden: Soziale Ungleichheitsmechanismen und Geschlechterkategorien/-rollen haben einen entscheidenden Einfluss auf die Berufs- und Bildungswahl und spielen bei der Förderung von Chancengleichheit in diesem Prozess eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. HAFFNER/LOGE 2019). Während psychologische Aspekte für die Analyse dieser Faktoren zweifellos bedeutsam sind, belegen zahlreiche empirische Studien, dass soziale Ungleichheiten und Geschlechterrollen nach wie vor den Zugang zu Bildung und Berufen erheblich beeinflussen. Diese Einflüsse sind nicht allein auf individuelle Präferenzen zurückzuführen, sondern vielmehr in einem komplexen Zusammenspiel von strukturellen Faktoren und gesellschaftlichen Normen verankert, die die Bildungs- und Berufswahl junger Menschen maßgeblich prägen. Damit wird nicht nur eine vertiefte Analyse von Geschlecht und sozialer Herkunft relevant, sondern es bedarf der Hervorhebung eines sozialen und politischen Handlungsbedarfs.

Soziale Herkunft als Einflussfaktor bei der Berufs- und Bildungswahl – Problemaufriss

Ähnlich wie bei BOUDON (1974) geht BOURDIEU (1987) davon aus, dass Bildungs- und Berufsentscheidungen durch die soziale Einbettung eines Individuums beeinflusst werden. Grundlegend lässt sich konstatieren, dass eine direkte Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Status und der Beteiligungsquote an Gymnasien besteht. Je höher also der

sozioökonomische Status einer Person ist, desto wahrscheinlicher ist ihr Besuch an einem Gymnasium (vgl. ERNST 2022).

Soziale Bildungsungleichheiten im Schulsystem an den Übergangsstellen erweisen sich nach wie vor als äußerst beständig. Dies lässt sich insbesondere auf primäre und sekundäre Herkunftsmechanismen zurückführen, die aufgrund verschiedener Reproduktionslogiken entstehen (vgl. BOUDON 1974). Einflussreich dabei ist u.a. die Weitergabe von Präferenzen und Zielen der Eltern an ihre Kinder, die zur Wahl ähnlicher Bildungswege führt. Das elterliche kulturelle und ökonomische Kapital beeinflusst zudem die Wahl durch Weitergabe von Lebensstilen und Werten. Sie sind Ausdruck von schichtspezifischen alltagsästhetischen Präferenzen (vgl. BECKER/HAUNBERGER/SCHUBERT 2009, S. 293). Diese Logiken spiegeln sich nicht nur in bildungspolitischen Herausforderungen wider, sondern unterstreichen auch die sozialen Ungleichheiten, die im deutschen Bildungssystem weiterhin präsent sind. Schulische Bildung als Schlüsselinstrument zur Bildungsbeteiligung verdeutlicht, dass der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen und folglich zu bestimmten beruflichen Möglichkeiten stark von solchen Determinanten beeinflusst wird (vgl. ERNST 2022) und aus entscheidungs- und handlungstheoretischer Sicht als ein „Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und eine vorweggenommene Berufswahl“ begriffen werden kann (vgl. BECKER/HAUNBERGER/SCHUBERT 2009, S. 294). Damit eröffnen sich Fragen hinsichtlich der Chancengleichheit und sozialen Mobilität junger Menschen und nicht zuletzt erfordert es eine kritische Auseinandersetzung mit den bestehenden Strukturen und Mechanismen im Bildungssystem selbst.

Bezogen auf die Muster sozialer Ungleichheiten beim Zugang zum Hochschulstudium zeigt sich, dass etwa 79 % der jungen Erwachsenen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss hat, studieren. Im Gegensatz liegt die Studienbeteiligung bei jenen, deren Eltern einen beruflichen Abschluss jedoch kein Abitur haben, nur bei 24 %. Auffällig ist die Situation bei denjenigen, deren Eltern nicht über einen beruflichen Abschluss verfügen – hier nehmen lediglich 12 % der jungen Erwachsenen ein Hochschulstudium auf (vgl. KRACKE/MIDDENDORFF/BUCK 2018). Es wird deutlich, dass die Bildungschancen und der Zugang zum Hochschulstudium in erheblichem Maße durch die Bildungshistorie der Eltern geprägt sind und damit anhaltende Herausforderungen im Streben nach Chancengleichheit fortbestehen. Eine Orientierung an Berufen mit relativ großer Distanz zur Position der Eltern im sozialen Raum ist daher weniger wahrscheinlich als eine Ausrichtung an Berufen, die der elterlichen Position nahe sind (vgl. BRÄNDLE/GRUNDMANN 2020, S. 90).

Mit Blick auf die Aufnahme eines Studiums ist zudem festzustellen, dass sich mittlerweile ein immer vielfältigeres und differenzierteres Studienangebot entwickelt hat. Damit stehen Studieninteressierte nicht nur vor einer größeren Auswahl, sondern auch vor wachsenden Orientierungsproblemen (vgl. HAFFNER 2019, S. 210f.). Insbesondere private Hochschulen gewinnen in diesem Zusammenhang an Bedeutung, da sie ein breites Spektrum an häufig weniger zulassungsbeschränkten und zunehmend spezialisierten Studiengängen anbieten. Vor allem in Bereichen wie

Wirtschaftswissenschaften, Gesundheitswissenschaften und Psychologie dominieren diese privaten Hochschulen. Darüber hinaus richten sie ihre Angebote gezielt an Berufstätige und Personen, die sich beruflich weiterqualifizieren wollen. Auf diese Weise tragen sie dazu bei, einen Bedarf zu decken, der im öffentlichen Hochschulsystem nicht vollständig gedeckt wird, was zu einem höheren Anteil an Studierenden des Dritten Bildungsweges an den privaten Hochschulen führt (vgl. AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2022, S. 194ff.).

Die Herausforderung, soziale Ungleichheitsmechanismen im Kontext der beruflichen Bildung zu analysieren, wird durch die unzureichende Erfassung der sozialen Herkunft der Auszubildenden in der Berufsbildungsstatistik erschwert. Die derzeitige Struktur der Berufsbildungsstatistik erlaubt lediglich eine Betrachtung der schulischen Vorbildung, insbesondere der Art des allgemeinbildenden Schulabschlusses der Auszubildenden. Dieser eingeschränkte Blick auf die schulische Vorbildung ermöglicht zwar Einblicke in die Qualifikationsprofile, vernachlässigt aber die entscheidende Dimension der sozialen Herkunft, die einen erheblichen Einfluss auf die Ausbildungsbeteiligung und den Ausbildungserfolg haben kann (vgl. MAAZ 2020). Daher lässt sich vorläufig nur festhalten, dass ein höherer Schulabschluss signifikant mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses korreliert (vgl. AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2022, S. 181).

Entgegen der Annahme, „Alle mit Abitur studieren dann auch“ steigt die Zahl derer, die nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (HZB), eine Ausbildung beginnen (vgl. SCHNELLE/MÜLLER/JOHANNING/RISCHKE 2023). So sind es vor allem diejenigen Studienberechtigten ohne akademischen Hintergrund, die auf ein Studium verzichten und sich für eine Berufsausbildung entscheiden (vgl. SPANGENBERG/BEUßE/HEINE 2011, S. 1; vgl. DOHMEN/BAYREUTHER/SANDAU 2023, S. 29). Dabei ist in den vergangenen 15 Jahren die Übergangsquote in Ausbildungsberufe auf etwa 50 % eines jeweiligen Schulabgänger*innenjahrgangs angestiegen (vgl. DOHMEN/BAYREUTHER/SANDAU 2023, S. 29). Diese Zunahme verdeutlicht einerseits eine signifikante Diskrepanz in den (Aus-)Bildungswegen junger Menschen, die teilweise auf ungleich verteilte soziale und kulturelle Ressourcen zurückzuführen ist (vgl. HOLTMANN et al. 2017). Es spielen jedoch auch „Upskilling-Prozesse“ (kontinuierliche Erhöhung der Anforderungen an Ausbildungen) und „Upgrading-Prozesse“ (Anhebung der Zugangsvoraussetzung für Ausbildungen) eine maßgebliche Rolle bei der Erklärung dieser ungleichen Ausbildungschancen (vgl. AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2022, S. 167).

Im Bereich der nichtärztlichen Gesundheitsberufe lassen sich z.B. gegenwärtig zwei gegensätzliche Entwicklungen beobachten: Einerseits ist insbesondere bei den Hebammen und in den therapeutisch-präventiven Berufen eine deutliche Entwicklung zur Akademisierung zu erkennen, welche auch durch das neue Pflegeberufegesetz (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT 2024) im Pflegebereich weiter gestärkt wird. Andererseits zeigt sich eine anhaltende Zunahme von Schüler*innen in Hilfsberufen, die eine vergleichsweise niedrige formale Qualifikation vermitteln (vgl. AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2022, S.177–179). Ähnlich gestaltet sich die

Situation in der Erzieher*innenausbildung: Die steigenden Zahlen an Ausbildungsanfänger*innen verdeutlichen eine Verschiebung hin zu Ausbildungen im erzieherischen, sozialen und gesundheitsversorgenden Bereich. Diese Entwicklung lässt sich durch eine verbesserte Ausbildungsmarktsituation im dualen Bereich, den demografisch bedingten steigenden Bedarf an Erziehungs- und Gesundheitsberufen sowie den Ausbau frühkindlicher Betreuungsangebote erklären (ebd.). Dennoch ist anzunehmen, dass junge Menschen vermehrt versuchen, ihre Chancen auf eine qualifizierende Ausbildung zu verbessern, indem sie verstärkt Bildungswege einschlagen, die ihnen den Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen. Diesen Weg erhoffen sie sich als Sprungbrett für bessere berufliche Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt (vgl. DOHMEN/BAYREUTHER/SANDAU 2023, S. 39; siehe auch WAHL/HAFFNER in diesem Band).

Geschlechtsspezifische Segregation in der Berufs- und Bildungswahl

Im Kontext des Zugangs zu (Aus-)Bildungswegen treten neben sozialen Ungleichheitsmechanismen auch geschlechtsspezifische Unterschiede zutage (zur Untrennbarkeit von sozialer Herkunft und Geschlecht vgl. auch LOGE 2019). Männer beenden beispielsweise im Vergleich zu Frauen häufiger ihre Ausbildung im dualen System, wobei die Abbruchrate bei Frauen auch mit der Wahl bestimmter Berufe (z.B. Gastronomie, Reinigungs- und Körperpflegeberufe) und den dortigen Arbeitsbedingungen zusammenhängen könnte. Hingegen besteht für Männer im Vergleich zu Frauen im Schulberufssystem ein erhöhtes Risiko eines Ausbildungsabbruchs. Diese Geschlechtsunterschiede in den Ausbildungssektoren könnten auf unzureichende Passung zwischen beruflichen Interessen und den Anforderungen des Berufs sowie auf die mit geschlechtstypischen Berufskontexten verbundenen Rollenerwartungen zurückzuführen sein. Während das Schulberufssystem mit seinem hohen Anteil an Berufen im Bereich Gesundheit, Erziehung und Soziales vor allem die Interessen von Frauen trifft, entsprechen die gewerblich-technischen Ausbildungen im dualen System eher den geschlechtstypischen Vorstellungen und Rollenerwartungen von Männern (vgl. AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2022, S. 182).

Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede spiegeln sich auch im Studienbereich wider, insbesondere in MINT-Fächern, wo männliche Studierende überpräsentiert sind, während weiblich Studierende eher in Studiengängen im sozialen, pädagogischen und gesundheitsbezogenen Bereich anzutreffen sind. Statistiken zeigen, dass der Anteil weiblicher Studierender im MINT-Bereich bei etwa 34 % liegt (vgl. Statistisches Bundesamt 2023c; Haffner/Loge 2019), während Fächer wie Germanistik, Erziehungswissenschaft, Soziale Arbeit und Psychologie einen überwiegenden Frauenanteil aufweisen (vgl. CHE 2021). Diese Entwicklung ist zum Teil auf die historisch gewachsene und fortbestehende Geschlechtersegregation in Ausbildung, Studium und Beruf zurückzuführen (vgl. KAMPSHOFF/WIEPCKE 2019, S. 93; vgl. u.a. FAULSTICH-WIELAND/SCHOLAND 2017a; 2017b; HAFFNER/LOGE 2019).

Frauen konzentrieren sich nicht nur im Studienbereich auf wesentlich weniger Branchen und Berufe als Männer. Auch im Ausbildungsbereich bevorzugen junge Frauen Berufe im Dienstleistungssektor (z.B. Kauffrau für Büromanagement) mit einem Anteil von über 70 %. Im medizinischen Ausbildungsbereich (u.a. Medizinische Fachangestellte) werden mit 97 % sogar fast ausschließlich Berufsausbildungen von Frauen ergriffen (vgl. HOBLER/PFAHL/UNRAU 2020; KAMPSHOFF/WIEPCKE 2019, S. 93). Die horizontale Geschlechtersegregation ist eng mit der vertikalen Arbeitsmarktsegregation verbunden. Hierarchische Elemente sind bereits in der horizontalen Segregation enthalten, da die von Frauen bevorzugten Berufe und Tätigkeiten gesellschaftlich weniger angesehen sind und mit niedrigerem Einkommen einhergehen (vgl. SCHMIDT-THOMAE 2012, S. 50; HAFFNER 2014, S. 137; HAFFNER/LOGE 2019, S. 7). Zusätzlich sind Frauen in Führungspositionen unterrepräsentiert (25 % in der ersten Führungsebene) und verdienen in Deutschland bei gleichen Tätigkeiten nach wie vor weniger als Männer (VGL. STATISTISCHES BUNDESAMT 2017). Die geschlechtergeprägte Arbeitsmarktsegregation führt nicht zuletzt zu ökonomischen und sozialen Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern sowie zu Engpässen bei der Rekrutierung von Fachkräften (vgl. MAKAROVA et al. 2017, S. 239). Ein weiterer Aspekt bei der beruflichen Orientierung von jungen Menschen ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Gesellschaftlich liegt nach wie vor ein traditionelles Familien- bzw. Partnerschaftsmodell zugrunde, bei dem die männliche Person als Haupternährer und die weibliche Person als Zuverdienerin fungiert. Die Konsequenz ist ein geringeres Arbeitsvolumen von Frauen, ein niedrigeres Lebensarbeitseinkommen und geringere Rentenansprüche (vgl. FAULSTICH-WIELAND/SCHOLAND 2017a, S. 25; WAGNER 2015, S. 3; KLENNER et al. 2016; WAGNER 2015; KLENNER et al. 2016, S. 3).

Vor diesem Hintergrund überlagern sich zwei bedeutende gleichstellungspolitische Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt: Gerade im Bereich sozialer Berufe „spiegeln sich sowohl – direkt und indirekt – der immense Anstieg der Frauenerwerbstätigkeit in den vergangenen Jahrzehnten als auch die historisch gewachsene, strukturelle Unterbewertung „weiblicher“ Tätigkeiten wider“ (vgl. SCHILDMANN 2017, S. 123). Typische Frauenberufe seien weniger fordernd oder beschwerlich, sodass mit einem hohen Frauenanteil ein niedriges Einkommen einhergeht (vgl. HIPP/KELLE 2016, 3) und die Arbeit als solche mit Statusverlust in Verbindung steht (vgl. EHLERT 2018, S. 204). Dies unterstreicht die allgemeine Unsichtbarkeit junger Männer im sozialen Berufsbereich sowie das Fehlen junger Frauen in u.a. MINT-Berufen (vgl. u.a. LOGE 2020). Diese aktuelle Situation der geschlechtsbezogenen Segregation offenbart die anhaltende und ausgeprägte Tendenz zur Aufteilung entlang der geschlechtsspezifischen beruflichen Tätigkeitsbereiche. Nach wie vor gelingt es (im Rahmen der schulischen Berufsorientierung bzw. der nachgelagerten Beratungsprozesse) nicht ausreichend, eine umfassende, nachhaltige und vorurteilsfreie Entscheidungsfindung in Bezug auf die Berufs- und Bildungswahl zu ermöglichen, die neben Verdienstperspektiven und Aufstiegsmöglichkeiten im weiteren Lebensverlauf auch geschlechtsneutrale und herkunftssensible Kontexte mit in den Blick nimmt (vgl. WSI 2022).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Berufswahl in einem gesellschaftlichen Rahmen abläuft, in dem einzelne Personen in ihrer Wahl begrenzt sind (vgl. BRÄNDLE/GRUNDMANN 2020, S. 91).Der Zugang zu Bildung und auch der Bildungserfolg sind nicht losgelöst von Effekten der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und antizipierten Zukunftsperspektiven zu betrachten. Mit Nachdruck sollte daher auf die Auseinandersetzung mit sozial ungleichverteilten Bildungschancen und dem Zusammenspiel von Geschlecht und Berufswahl verweisen werden (vgl. u.a. LOGE 2020).

3.2.4 Stereotype und Vorurteile in der Berufs- und Bildungswahl junger Menschen

Zusätzlich zu den Einflüssen der sozialen Herkunft und des Geschlechts nimmt die Rolle von Stereotypen und Vorurteilen bei der Gestaltung der Bildungs- und Berufswahl junger Menschen eine weitere bedeutende Position ein. Dies unterstreicht die Dringlichkeit einer eingehenden Untersuchung dieser Phänomene und ihrer möglichen Überwindung.

Die Sozialpsychologie definiert Stereotypen als vereinfachte und verallgemeinerte Vorstellungen oder Bilder von Personen, Institutionen oder Ereignissen. Diese basieren auf Erwartungen und sozialen Informationen, die aus früheren Erfahrungen und kulturellen Überlieferungen stammen und dazu dienen, die gegenwärtig beobachtete Realität zu ergänzen und zu klassifizieren (vgl. STANGL 2020). Stereotypen sind kognitive Strukturen, die Wissen, Überzeugungen und Erwartungen über soziale Gruppen enthalten (vgl. PENDRY 2014, S. 111). Sie reduzieren komplexe soziale Realitäten und lenken die Aufmerksamkeit auf bestimmte Informationen, während sie dazu beitragen, andere Informationen auszublenden. Stereotypen sind folglich als relativ starre Eindrücke zu definieren, die lediglich begrenzt mit der tatsächlichen Realität übereinstimmen und durch einen vorurteilsbehafteten Urteilsprozess entstehen, bei dem zunächst geurteilt und anschließend wahrgenommen wird. Diese Konstruktion der Wirklichkeit durch Stereotypisierung kann tiefgreifende Auswirkungen auf das soziale Verhalten und die Interaktionen zwischen verschiedenen Gruppen haben. Die Neigung zur Verwendung von Stereotypen scheint eine unverzichtbare menschliche Fähigkeit zu sein, die es Individuen ermöglicht, sich rasch in ihrer sozialen Umwelt zu orientieren und sich selbst sowie andere schnell bestimmten Gruppen zuzuordnen. Gleichzeitig spiegeln soziale Stereotype die kulturspezifische kollektive Identität wider, die Individuen während ihres Sozialisationsprozesses annehmen (vgl. GARMS-HOMOLOVÁ 2021, S. 51ff.).

Die Verknüpfung zwischen stereotypischem Denken und der Berufs- sowie Bildungswahl liegt hauptsächlich in der Prägung der Entscheidungen von Individuen durch gesellschaftliche Rollenbilder und Erwartungen. Diese lenken häufig hin zu bestimmten Berufen und Bildungswegen, wodurch die Entfaltung und Entdeckung individueller Fähigkeiten und Interessen gehemmt werden kann (vgl. SCHNELLE et al. 2023). Darüber hinaus spielen Anerkennungsbedürfnisse und Prestigegedanken eine entscheidende Rolle bei der Berufswahl. Diese Faktoren führen dazu, dass das Spektrum der Berufswahlmöglichkeiten für junge Menschen „unwissentlich und unnötigerweise“

frühzeitig eingeschränkt wird (vgl. auch BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie zur anerkennungssensiblen Orientierung, vgl. OEYNHAUSEN/MUTLU 2022, S. 4; GOTTFREDSON 1981).

Einfluss von Stereotypen auf die Entscheidungsfindung zwischen Ausbildung und Studium

Die Entscheidung für ein Studium oder eine Ausbildung wird nicht allein von der sozialen Herkunft und dem Geschlecht beeinflusst. Vielmehr ist es das Zusammenspiel von sozialer Herkunft, Geschlecht und der Wahrnehmung des Prestiges von Bildung und Berufen, die gesellschaftliche Anerkennung sowie die damit verbundenen Karriereaussichten und nicht zuletzt persönliche Fähigkeiten und Neigungen (vgl. LÖRZ/QUAST/WOISCH 2012; GRANATO/ULRICH 2020, S. 170; OEYNHAUSEN/ULRICH 2020, S. 106; TILLMANN u.a. 2014, S. 21ff.; LOGE/HAFFNER 2019). So wurde in einer Untersuchung deutlich, dass zum Beispiel eine Ausbildung von Personen mit HZB insbesondere in den Punkten Berufsprestige, gesellschaftliche Anerkennung und gute Karrierechancen deutlich schlechter bewertet wird als ein Studienabschluss (vgl. LÖRZ/QUAST/WOISCH 2012, S. 12). Besser als ein Studium wird eine Ausbildung lediglich bei dem Punkt frühe finanzielle Unabhängigkeit bewertet (vgl. ebd.).

Zudem stellt der verzögerte Berufseinstieg, die als positiv wahrgenommenen Aussichten auf eine höhere Vergütung, die Möglichkeit einer Führungsposition sowie das geringere Risiko der Arbeitslosigkeit nach Abschluss eines Studiums eine entscheidende Motivation für die Aufnahme eines Hochschulstudiums dar (vgl. TILLMANN et al. 2014, S. 23). Ein akademischer Bildungsweg wird im Vergleich zur beruflichen Ausbildung von den Befragten als attraktiver wahrgenommen und daher von vielen jungen Menschen bevorzugt.

Ein bisher unterrepräsentiertes Anliegen in der Forschung zur beruflichen Orientierung betrifft die Wirkung von Stereotypen und Vorurteilen auf diese Wahrnehmung und die Einschätzung von Ausbildungsmöglichkeiten, Studienoptionen und beruflichen Perspektiven. Die Vorstellungen über berufliche (Aus-)Bildungswege werden häufig nicht ausschließlich durch individuelle Erfahrungen geformt, sondern vielmehr durch externe Informationsquellen beeinflusst. Insbesondere das soziale Umfeld, schulische Berufsorientierungsprogramme (ebd. S. 9f.) sowie die medial vermittelten Darstellungen von Berufsfeldern (vgl. GEHRAU 2014, S. 435; TILLMANN et al. 2014, S. 41ff.) prägen maßgeblich die Vorstellungen junger Menschen über potenzielle Ausbildungs- und Studienwege. Durch die Selektion und Interpretation dieser Informationen können Informationsdefizite entstehen, die insbesondere bei direkten Vergleichen zwischen den Optionen Ausbildung und Studium die Entscheidungsfindung für einen passenden nachschulischen Bildungsweg selektiv beeinflussen können.

Begrenzung der beruflichen Orientierung durch Vorurteile und Stereotypen in MINT-Berufen

Die Wirkung unterschiedlicher Klischees und Stereotypen lässt sich insbesondere im Kontext von MINT-Berufen und den in diesen Berufen tätigen Personen beobachten. Diesbezüglich liefern

Untersuchungen Belege für eine Vielzahl an stereotypischen Vorstellungen hinsichtlich der Tätigkeiten in MINT-Berufen sowie der Personen, die diese Tätigkeiten ausüben (vgl. Kessel 2014). Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik und Physik werden stereotypisch als faktenbasiert, hochintellektuell, langweilig, autoritär und abstrakt wahrgenommen (vgl. KESSEL 2014, S. 281). Des Weiteren wird angenommen, dass der MINT-Bereich nur wenig Raum für Neugierde, Kreativität, eigene Meinungen und Freude bietet (vgl. KESSEL 2014, S. 281). Personen, die eine Affinität für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik aufweisen, sich durch besondere Fähigkeiten in diesen Bereichen auszeichnen oder diese Berufsfelder zu ihrem beruflichen Schwerpunkt gemacht haben, werden in Untersuchungen als stereotypisch eher unattraktiv, wenig sozialkompetent und wenig kreativ beschrieben. Gleichzeitig wird ihnen eine höhere Intelligenz und ein höheres Maß an Motivation zugeschrieben (vgl. KESSEL 2014, S. 282).

Ein länderübergreifend und über verschiedene Untersuchung hinweg festgestelltes Phänomen ist zudem, dass MINT-Fächer und MINT-Berufe häufig mit männlichen Attributen assoziiert werden (vgl. ebd., 281f.; TASKINEN/LAZARIDES 2020, S. 338f.; HAFFNER/LOGE 2019, S. 9; LOGE 2019). Welche Auswirkungen solche Klischees und Stereotype in der beruflichen Orientierung haben können, zeigen u.a. Untersuchungen zum Interesse an MINT-Berufen und aktuelle Arbeitsmarktzahlen für den MINT-Bereich. Im Verlauf der schulischen Laufbahn lässt sich bei Schüler*innen ein abnehmendes Interesse für alle MINT-Fächer beobachten. Zudem ziehen immer weniger Schüler*innen zum Ende der Schulzeit einen MINT-Beruf für ihren nachschulischen Bildungsweg in Betracht (vgl. TASKINEN/LAZARIDES 2020, 338).

Diese im Verlauf der Schulzeit abnehmende Affinität für MINT-Fächer zeigt sich auch bei den Zahlen zum Fachkräftemangel in diesem Bereich. Dies wird u.a. daran ersichtlich, wird die Situation im Jahr 2023 betrachtet, in dem insgesamt 476.000 Stellen in MINT-Berufen unbesetzt blieben (vgl. ANGER et al. 2023, S. 94). Der Fachkräftemangel in Berufen des MINT-Bereichs ist demnach besonders groß und wird in den kommenden Jahren durch die Dekarbonisierung und die Digitalisierung weiter ansteigen (vgl. ebd., S. 6). MINT-Berufe stehen daher seit einiger Zeit verstärkt im Fokus öffentlicher Debatten und politischer Anstrengungen. Zu den genannten Bemühungen gehören diverse Förderprogramme wie „Komm, mach MINT“, „MINT Zukunft schaffen“, „hejmint“ sowie spezifische landesbezogene Initiativen wie das Niedersachsen-Technikum (vgl. SCHWARZE/BRÄUER 2019) bzw. das Hessen-Technikum (vgl. HAFFNER 2019). Zusätzlich umfassen die Maßnahmen Kampagnen zur Förderung des Interesses an MINT-Fächern, wie beispielsweise der Girls’ Day, der insbesondere Mädchen und junge Frauen als Zielgruppe anspricht. Diese Initiativen sind besonders wichtig, da gerade junge Frauen bei der Entscheidung für ein Studium oder eine Ausbildung vor einem Selektionsmechanismus stehen, der durch die Wahl eines mehr oder weniger prestigeträchtigen Fachs und die damit verbundenen Aussichten auf eine entsprechende soziale Platzierung geprägt ist. Dieser Mechanismus trägt dazu bei, dass Frauen von bestimmten Studiengängen und Berufen ausgeschlossen und in weniger aussichtsreiche Karrierewege gedrängt werden (vgl. LOGE/HAFFNER 2019, S. 233).

Eine Überwindung dieser Vorurteile könnte nicht nur dazu beitragen, das Interesse und die Attraktivität von MINT-Berufen bei Schüler*innen und jungen Erwachsenen zu steigern, sondern auch einen wichtigen Beitrag zur Deckung des Fachkräftebedarfs in diesen zukunftsorientierten Bereichen leisten (vgl. HAFFNER/LOGE 2019, S. 8). Das Ziel einer verzahnten beruflichen Orientierung sollte es zum einen sein, die Vielfallt und die Attraktivität dieses beruflichen Felds aufzuzeigen und dabei besonders herauszustellen, dass es auch in MINT-Berufen Raum für Kreativität und Neugierde gibt. Bestandteil von Orientierungsprogrammen sollte zudem sein, Teilnehmenden und insbesondere jungen Frauen Berührungsängste mit Themen im MINT-Bereich zu nehmen und vorhandene Klischees und Stereotype abzubauen.

3.2.5 Stereotype und Vorurteile und ihre Einflussnahme auf die Wahl eines sozialen Berufs

Auch Vorurteile, Vorbehalte und Stereotypen, die sich um soziale Berufe wie Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie, Krankenpflege, Heilerziehungspflege und Soziale Arbeit ranken, bedürfen einer kritischen Analyse. Zuschreibungen, Vorannahmen und Infragestellungen sozialer Berufe wie etwa „*alle haben sich lieb*“, „*sind zu nett*“ (KLEVE 2016), „*das kann doch jeder*“ (SEITHE 2010) oder „*Das können Männer nicht. Mach doch was, was mehr Geld bringt.*“ (BMFSFJ 2023) begegnen im Kontext des sozialen Berufsbereichs oft und zahlreich. Dabei sind u.a. negative Reaktionen aus dem Freundes- und Familienkreis, die auf das angestrebte Berufsfeld einwirken, nur ein Grund für die Entscheidung gegen diesen Berufsbereich (insbesondere Pflegeberufe vgl. MATTHES 2019).

So wurde in einer Jugendbefragung zum Thema „Aufwertung sozialer Berufe“ (vgl. SCHILDMANN 2007) deutlich, dass vor allem das Ansehen im persönlichen Umfeld erheblichen Einfluss auf die Berufsorientierung hat. Eine deutliche Mehrheit der befragten Jugendlichen gab an, von ihren Eltern unterstützt zu werden, wenn sie sich für einen Beruf in der Kindertagesbetreuung oder Pflege entscheiden würden. Gleichzeitig erfahren sie jedoch nur eine „eingeschränkte“ Unterstützung und Anerkennung für diese Wahl, was hauptsächlich auf die als schlecht wahrgenommenen Arbeitsbedingungen zurückzuführen ist (u.a. Gehalt, strapaziöse Arbeit, Stellung in der Gesellschaft) (vgl. ebd. S. 32). Ein weiterer zentraler Befund dieser Studie ist, dass Berufe in den Bereichen Kindertagesbetreuung und Pflege grundsätzlich für junge Menschen attraktiv sind. Sowohl die Sinnstiftung als auch die Übernahme von Verantwortung werden als positive Herausforderungen wahrgenommen (vgl. ebd. S.8). Dabei zeigt sich, dass das Interesse an diesen beiden Berufen bei Frauen mit niedrigem und mittlerem Bildungsniveau etwas höher ist als bei Frauen mit hohem Bildungsniveau. Im Gegensatz dazu zeigen junge Männer ein ausgeprägtes Interesse an technischen und handwerklichen Berufen und weniger Interesse an sozialen, pädagogischen sowie gesundheits- und pflegebezogenen Berufen (vgl. ebd., S. 21). Obwohl junge Frauen und Männer zwischen 14 und 20 Jahren ähnliche Prioritäten bei der Auswahl des passenden Berufs haben, zeigen sich dennoch Detailunterschiede in den Bewertungen: Für Frauen sind

Weiterbildungsmöglichkeiten, gute Berufsaussichten und die Möglichkeit zum Wiedereinstieg nach einer Pause von größter Bedeutung. Für junge Männer stehen hingegen hohe Verdienstmöglichkeiten an erster Stelle, gefolgt von Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Mit Blick auf den Bildungshintergrund ist es für Frauen mit niedrigem oder mittlerem Bildungsniveau im Gegensatz zu Frauen mit hohem Bildungsniveau wichtiger, ihre Arbeitszeit reduzieren zu können. Formal hochgebildete Frauen legen hingegen mehr Wert auf eine erfüllende Tätigkeit. Auch junge Männer mit niedrigem oder mittlerem Bildungsniveau legen etwas weniger Wert auf gute Berufsaussichten, während formal hochgebildete Männer eine forschungsnahe Ausbildung oder ein Studium als wichtiger erachten (vgl. ebd., S. 21).

Das Image von Berufen in der Kindertagesbetreuung und Pflege wird in dieser Untersuchung zwar grundsätzlich positiv bewertet, insgesamt werden jedoch Gehalts- und Karriereaspekte negativ wahrgenommen. Zudem zeigt sich, dass das Image dieser Berufe weniger vom Geschlecht als vielmehr vom Bildungsniveau abhängt. Die Bewertungen sind tendenziell schlechter bei Jugendlichen mit niedrigem oder mittlerem Bildungsniveau im Vergleich zu formal hochgebildeten Jugendlichen. Diese letztere Gruppe hat zwar ein umfassenderes und wertschätzenderes Bild von Berufen in der Kindertagesbetreuung und Pflege, bewertet jedoch Gehalts- und Karriereaspekte, die für sie von besonderer Bedeutung sind, deutlich kritischer (vgl. ebd., S. 27). Dabei ist schon lange sicher, dass die Vergütung im sozialen Berufsbereich nicht mit anderen Berufsfeldern konkurrieren kann und wird auch hier im wissenschaftlichen Diskurs mit der „weiblichen Tradition“ sozialer Berufe begründet (vgl. SEITHE 2012, S. 37). Befragt nach den dringendsten Herausforderungen mit Blick auf die Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit, zeigt eine weitere Umfrage, dass das Thema Aufwertung der „sozialen Arbeit“ nach der Entgeltgleichheit die breiteste Zustimmung findet (vgl. WIPPERMANN 2016).

Hier zeigt sich, wie bereits angedeutet, ein Zusammenspiel von geschlechtsspezifischen Stereotypen und sozialen Ungleichheiten, in dem klassische und langanhaltende Vorbehalte das gesellschaftliche Bild von Erzieher*innen, Betreuer*innen, Gesundheitspfleger*innen, Heilerziehungspfleger*innen sowie Ergo-, Logo- und Physiotherapeut*innen prägen. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, dieses Bild grundlegend zu verändern (siehe Beitrag Wahl/Haffner). Denn auch bei Hilfstätigkeiten handelt es sich um hoch emotionale und kognitiv fordernde Anforderungen und nicht um eine Arbeit, die „jeder kann“ (HIPP/KELLE 2016, 3). Eine Überwindung dieser Vorurteile ist von grundlegender Bedeutung, denn sie schmälern nicht nur das Ansehen sozialer Berufe, sondern talentierte (männliche) Nachwuchskräfte werden durch solche Annahmen abgehalten, sich für einen sozialen Beruf zu entscheiden (vgl. ebd.; HAFFNER 2014) und jungen Frauen wird weiterhin nachgesagt, dass ihnen soziale Berufe aufgrund ihres Geschlechts „in die Wiege gelegt wurden“ (vgl. SCHILDMANN 2017, S. 124). „Das widerspricht inzwischen sowohl dem professionellen Selbstverständnis derjenigen, die in diesen Berufen arbeiten, als auch den Bedarfen einer Gesellschaft, die auf qualifizierte und qualitativ hochwertige Erziehung und Pflege angewiesen ist“ (SCHILDMANN 2017, S. 124).

3.2.6 Wertneutralität als Kompetenz in der Berufs- und Bildungswahl: ein integratives Perspektiv

In der Betrachtung der komplexen beruflichen Entscheidungsprozesse junger Menschen wird deutlich, dass die individuelle Selbstwahrnehmung und Talente nicht alleiniger Maßstab für die Berufs- und Bildungswahl sind. Berufswahl und berufliche Entwicklung wird (mit-)bestimmt durch intrinsische Faktoren, Persönlichkeit und Einstellungen, das soziale Umfeld (Familie, Freunde, Mentor*innen), Geschlecht, Rollenerwartungen, prägende Vorstellungen und Stereotype von Bildungs- und Karrierewegen und auch aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. HIRSCHI 2011, S.100). Für junge Erwachsene ergeben sich dabei Herausforderungen in der unzureichenden Verfügbarkeit umfassender und nicht zuletzt unvoreingenommener Informationen über verschiedene Berufsfelder, was die Entscheidungsfindung erheblich erschweren und einschränken können. Eine essenzielle Thematik liegt u.a. in der verstärkten Anerkennung und Wertschätzung von Berufen (u.a. im sozialen Bereich), flankiert vom Abbau klischeehafter Vorstellungen und Vorurteilen gegenüber Ausbildungs- und Studienwegen. Hierbei gilt es, Stereotypen innerhalb der jeweiligen Berufsfelder (MINT und Sozial) zu reduzieren und gezielte Fördermaßnahmen zu etablieren, die sowohl Frauen (in MINT-Berufen) als auch Männer (in sozialen Berufen) unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und dem Geschlecht adressieren. Trotz des politischen Ziels, eine berufliche Orientierung zu fördern, die „reflektiert, selbstverantwortlich, frei von Klischees und aktiv“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2017, S. 2) ist, bleibt dieses Vorhaben nach wie vor unzureichend erreicht.

Im Kontext von VerOnika steht die Betonung auf der Gleichwertigkeit (nicht Gleichartigkeit) von Ausbildung und Studium als Bildungsoptionen für junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung am Übergang Schule-Ausbildung/Studium. Ein Ansatz, der allein die Gleichwertigkeit von Ausbildungs- und Studienwegen postuliert, erscheint jedoch unzureichend, um junge Menschen umfassend zu unterstützen. Zusätzlich zur Parität von Ausbildung und Studium ist, wie bereits aufgezeigt, die Gleichwertigkeit von Frauen (in MINT-Berufen) und Männern (in sozialen Berufen) ebenso bedeutsam. Um dieses Ziel zu erreichen, ist ein **wertneutraler Ansatz** entscheidend, also eine möglichst vorurteilsfreie Darstellung beider Bildungswege. Eine besondere Herausforderung im Modell der verzahnten Orientierungsangebote besteht darin, dass zwei Bildungssysteme miteinander kooperieren, die normalerweise in Konkurrenz zueinanderstehen. Sowohl das Ausbildungssystem als auch das Hochschulsystem streben danach, Teilnehmende für ihre jeweiligen Institutionen und Werte zu gewinnen. Es ist wichtig, dass junge Menschen und Teilnehmende nicht nur über die möglichen Bildungs- und Berufswege informiert werden, die sich nach einer Entscheidung für oder gegen eine Ausbildung oder ein Studium ergeben können, sondern dass auch eine nachhaltige Bildungs- und Berufswahl unterstützt wird.

Eine solche nachhaltige Bildungs- und Berufswahl setzt jedoch nicht nur voraus, dass institutionelle Interessen überwunden werden und Orientierungsbemühungen auf beiden Bildungsebenen gleichermaßen stattfinden, sondern auch, dass die Teilnehmenden darin unterstützt werden, über

ihre individuellen Vorprägungen und (un-)bewussten Bedürfnisse hinauszugehen, um für bisher nicht in Betracht gezogene Optionen offen zu sein und neue Denkweisen anzuregen. Ziel eines wertneutralen Ansatzes ist es, eine Entscheidungsfindung zu fördern, die möglichst frei von Stereotypen (u.a. in Bezug auf Ausbildung und Studium sowie soziale und MINT-Berufe) ist und alle zur Verfügung stehenden Bildungswege angemessen berücksichtigt, sowie geschlechtsspezifische Rollenbilder (wie Frauen in sozialen Berufen und Männer in MINT-Berufen) und soziale Herkunftseffekte (die z.B. den Zugang zu einem Studium ohne akademischen Hintergrund erschweren) kritisch hinterfragt.

Der Begriff der Wertneutralität und seine Anwendung in Orientierungsprogrammen bleiben in der wissenschaftlichen Diskussion bisher fast unbeachtet und werden kaum thematisiert. Allenfalls findet die Wertneutralität ihren Begründungszusammenhang in der Notwendigkeit, objektive und unvoreingenommene Standards in der Forschung zu etablieren, indem persönliche oder gesellschaftliche Wertvorstellungen aus der Beurteilung von Ergebnissen ausgeklammert werden (vgl. MEVISSEN 2019, S. 21). Legt man diesen Standard auch bei der Konzeption und Ausgestaltung von Orientierungsangeboten in und nach der Schule zugrunde, wird deutlich, dass Wertneutralität stärker in den Fokus gerückt werden muss. Für die Umsetzung verzahnter Berufsorientierungsprogramme ergibt sich daraus die Notwendigkeit, eine Orientierung anzubieten, die institutionelle Interessen überwindet und gleichzeitig persönliche Merkmale offenlegt. Es geht nicht darum, bestehende Optionen zu reproduzieren, sondern ein erweitertes Spektrum an Möglichkeiten zu schaffen, dass aufgrund struktureller Wahrnehmungsbarrieren und vorgeprägter Sichtweisen von den Teilnehmenden bisher nicht in Betracht gezogen wurde. Damit einher geht die Erkenntnis, dass Berufswahltheorien und deren Wissen – einschließlich ihrer Relevanz für die Orientierung – nur dann vollständig verstanden und evidenzbasiert angewendet werden können, wenn sie in ihrer Vielfalt als gleichwertig betrachtet werden. Statt diese Theorien als konkurrierende Ansätze zu sehen, sollten sie vielmehr als komplementäre Perspektiven verstanden und in den gesamten Orientierungsprozess integriert werden. Die Integration einer und Verknüpfung von Werteneutralität mit beruflicher Orientierung fördert einen integrativen Ansatz, der nicht auf Konkurrenz, sondern auf komplementären Perspektiven basiert. Erst durch die Integration der verschiedenen Einflussfaktoren in Verbindung mit einer wertneutralen Herangehensweise kann eine umfassendere und nuanciertere Betrachtung der vielfältigen Einflussfaktoren auf die Berufswahl zur Förderung einer unvoreingenommenen Bildungs- und Berufswahl ermöglicht werden.

Die Bedeutung von Wertneutralität in der verzahnten beruflichen Orientierung – Praxisstrategien und relevante Rahmenbedingungen für Beratung und Coaching

Die Umsetzung von Wertneutralität in die Praxis der verzahnten beruflichen Orientierung stellt eine komplexe Herausforderung dar, die sowohl eine fundierte Kenntnis der Bildungs- und Berufslandschaft erfordert als auch Strategien für konkrete praktische Maßnahmen umfasst. In den einzelnen Orientierungsprogrammen im Verbundvorhaben VerOnika wird besonderer Wert auf eine

gleichwertige Orientierung zwischen Ausbildung und Studium gelegt. Dies umfasst insbesondere spezifische Projektmodule, die auf eine integrierte Orientierung ausgerichtet sind und die Beteiligung von Akteur*innen beider Bildungsinstitutionen sowie praktische Einblicke der Teilnehmenden in beide Bildungsbereiche zu gleichen Teilen. Neben diesem curricularen Aufbau und weiteren Maßnahmen zur gleichwertigen Orientierung, in denen eine wertneutrale Herangehensweise ebenso wichtig ist, haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, an individuellen Beratungs- und Coachinggesprächen teilzunehmen, welche für einen wertneutralen Ansatz besonders bedeutsam und relevant werden.

Mit Blick auf die Beratungs- und Coachingpraxis, die allgemein als ein häufig diskutiertes Thema und Forschungsfeld mit variierenden und teilweise ergänzenden Erkenntnissen gilt (vgl. KÄPPLINGER/MAIER-GUTHEIL 2015) und deren wissenschaftliche sowie gesellschaftliche Relevanz in den letzten Jahrzehnten zunehmend gewachsen ist (vgl. ebd., S. 164), besteht weitgehend Konsens über die charakteristischen Eckpunkte professioneller Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung (vgl. etwa SCHIERSMANN 2011, NFB 2014; JENSCHKE 2011). Insbesondere im Rahmen von VerOnika lassen sich diese Eckpunkte um eine wertneutrale Haltung ergänzen. Damit ist vor allem eine Haltung der Durchführenden und beteiligten Akteur*innen gemeint, die zur aktiven Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken und Verhaltensweisen gegenüber der in diesem Beitrag hervorgehobenen/akzentuierten Determinanten in der Bildungs- und Berufswahl ermutigt. Die Entwicklung einer solchen Haltung erfordert ein Bewusstsein für die eigene, (manchmal intuitiv) entwickelte Perspektive, die u.a. durch eine umfassende Selbstreflexion (vgl. KLEIN/VOGT 2015, S. 5), aber auch durch Methoden wie Austausch, kollegiale Beratung und Supervision erreicht werden kann.

Die Komplexität eines wertneutralen Ansatzes wird insofern deutlich, dass Haltungen einem dynamischen Prozess unterliegen und veränderbar sind, wobei es möglich ist, mehrere Haltungen gleichzeitig einzunehmen (vgl. zur weiteren Ausführung auch ROHR 2022). Insbesondere in beraterischen Tätigkeitsfeldern wird eine (professionelle) Haltung als entscheidende „Schlüsseldimension“ angesehen, die eine effektive Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Handeln ermöglicht (vgl. ROHR 2022, S. 21). Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit den eigenen oft unbewussten Normen, Werten und Einstellungen (vgl. ebd., S. 21). Die Entwicklung einer bewussten und reflexiven Beratungseinstellung ist daher ein zentrales Ziel und bildet das wesentliche Grundgerüst professioneller Expertise, indem Fragen nach dem zugrundeliegenden „Menschenbild“, dem Projektverständnis und den wirksamen Interaktionen zwischen Berater*innen und Teilnehmenden aufgeworfen werden (vgl. ROHR 2022). Eng damit verbunden ist auch das Verständnis einer „neutralen“ Haltung, die im Begriff der Wertneutralität enthalten ist. Neutralität bedeutet in diesem Kontext, dass das Respektieren von Andersartigkeit und Unterschieden, sowohl in Bezug auf Personen als auch auf deren Ideen, Gedanken und Positionen anerkannt wird. Im beruflichen Kontext gestaltet sich die Umsetzung dieser Neutralität allerdings oft als herausfordernd, da Berater*innen bereits durch ihre Position und ihren Arbeitsvertrag zu einer

„loyalen Haltung“ gegenüber bestimmten Organisationspositionen „verpflichtet“ sind. Dies betrifft demzufolge auch die Bewertung von Meinungen und Positionen von Mitarbeitenden, Kolleg*innen, Vorgesetzten sowie externen Parteien (360-Grad-Perspektive) (vgl. PATRZEK 2021, S. 65).

In der Praxis bedeutet dies konkret, dass Beratende und Coaches sich nicht nur ihrer eigenen Meinungen und Einstellungen bewusst sein müssen, sondern auch darauf achten, dass diese die Entscheidungsfindung der Teilnehmenden nicht beeinflussen. So müssen z.B. die Vorteile und Möglichkeiten von Ausbildung und Studium gleichermaßen vermittelt werden. Sie sollten sich bemühen, ein ausgewogenes Bild beider Optionen zu vermitteln, damit die Teilnehmenden eine fundierte Entscheidung auf der Grundlage ihrer individuellen Interessen, Fähigkeiten und Lebensziele treffen können. Darüber hinaus sollten sie darauf achten, Privilegien und Diskriminierungskategorien der Teilnehmenden zu identifizieren, um eine inklusive und nachhaltige Beratung zu gewährleisten. Durch eine wertneutrale Haltung tragen Berater*innen und Coaches dazu bei, ein Umfeld zu schaffen, in dem die Teilnehmenden ermutigt werden, ihre eigenen Präferenzen und Ziele zu entdecken und zu verfolgen, ohne durch externe Bewertungen oder gesellschaftliche Erwartungen in eine bestimmte Richtung gedrängt zu werden. Dies fördert nicht nur die Autonomie der Teilnehmenden, sondern unterstützt auch eine nachhaltige berufliche Entwicklung.

Um bestehende Interessenskonflikte zu bewältigen oder sogar zu überwinden, eine nachhaltige Bildungs- und Berufswahl für die Teilnehmenden zu gewährleisten sowie eine faire, von Herkunft und Geschlecht unabhängige Orientierung zu ermöglichen, müssen Beratungskontexte so ausgestaltet sein, dass eine wertneutrale Haltung gewährleistet werden kann. Dies erfordert spezifische Rahmenbedingungen und Strukturen, wie sie u.a. in den Lessons learned der Programme dokumentiert sind. Außerdem ist eine ergebnisoffene Haltung der beteiligten Institutionen gegenüber der Bildungswahl (zwischen Ausbildung und Studium) der Teilnehmenden unabdingbar. Institutionelle Interessen sollten keine negativen Auswirkungen auf die Gestaltung und den Ablauf des Orientierungsprozesses haben. Dies umfasst auch eine Offenheit gegenüber Berufswahlentscheidungen von Teilnehmenden, die sich für einen Berufsbereich entscheiden, der außerhalb der Schwerpunkte der jeweiligen Orientierungsprogramme liegt. So kann es vorkommen, dass z.B. Teilnehmende aus DasDoris! einen Beruf wählen, der nicht in die Kategorie eines klassischen sozialen Berufs gehört (z.B. Informatik) und Teilnehmende aus O ja! sich für einen Beruf in der Industrie (z.B. Veranstaltungskaufmann) oder ein Studium in einem ganz anderen Bereich entscheiden (z.B. Biologie). Eine entscheidende Rolle spielen dabei Unterstützer*innen innerhalb und außerhalb der Institutionen, die von der Programmidee überzeugt sind. Nur unter diesen Voraussetzungen kann ein wertneutraler Ansatz nachhaltig implementiert werden.

Es ist von zentraler Bedeutung, dass ein wertneutraler Ansatz nicht als mangelnde Positionierung missverstanden wird. Vielmehr impliziert ein solcher Ansatz, dass Beratende ihre eigenen Vorlieben und Überzeugungen im Beratungsprozess bewusst beiseitelassen und stattdessen objektive Informationen über Karrierewege, Arbeitsmarktbedingungen sowie persönliche Stärken und

Schwächen der Teilnehmenden fokussieren. Das Ziel besteht darin, ein Umfeld zu schaffen, in dem verschiedene Perspektiven und Meinungen aufgezeigt werden können. Dadurch sollen Teilnehmende in die Lage versetzt werden, fundierte Entscheidungen zu treffen, die zu ihren individuellen Fähigkeiten und Interessen passen, möglichst unbeeinflusst von den Werteurteilen anderer.

3.2.7 (Methodische) Ansätze zur wertneutralen Beratung und zum Coaching in Orientierungsprogrammen

Um eine wertneutrale Haltung in die Beratungs- und Coachingpraxis zu integrieren bzw. eine gleichwertige Orientierung zu ermöglichen, eröffnen sich Herangehensweisen, die an unterschiedlichen Stellen ansetzten. Auf der Teilnehmendenebene haben sich in den Programmen verschiedene Praktiken herausgebildet, die zusammengenommen ein biografieorientiertes Coaching- und Beratungskonzept betonen und das spezifisch auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden ausgerichtet ist. Ein zentraler Fokus liegt dabei auf der Identifikation und Förderung individueller Stärken und Kompetenzen. Die zugrundeliegenden Leitbilder orientieren sich an einem ressourcenorientierten Ansatz (vgl. NESTMANN 2004), der darauf abzielt, die vorhandenen Potenziale der Teilnehmenden zu erkennen und zu stärken (weiterführende Literatur etwa auch WÄLTE/BORG-LAUFS 2018; BORG-LAUFS/BECK 2018). Einzelsettings eignen sich hier besonders, da sie im Vergleich zu den überwiegend organisierten Gruppenangeboten (Projektmodule und Lehrveranstaltungen) in den einzelnen Programmen eine große Bandbreite an Vorteilen bieten. Neben einer inhaltlichen Flexibilität und maßgeschneiderten Unterstützung ermöglichen Einzelsettings eine intensive Exploration, bei der verborgene Motivationen und Barrieren identifiziert werden können. Besonders hervorzuheben ist der Vorteil, dass die Teilnehmenden individuelle Aufmerksamkeit erhalten und in einer diskreten und vertraulichen Umgebung über persönliche Anliegen sprechen können (vgl. STEIGER/LIPPMANN 2013).

Methoden zur biografischen Selbstreflexion

Zur Veranschaulichung werden im Rahmen der methodischen Herangehensweise und innerhalb des Einzelsettings je nach Programm gezielte Methoden eingesetzt. Um sich der Lebenswelt der Teilnehmenden zu nähern und diesen wertneutral zu begegnen, werden Methoden zur biografischen Selbstreflexion verwendet. Diese ermöglichen es, historisch gewachsene soziale, personale, ökonomische und gegebenenfalls auch politische Bedingungskonstellationen im Kontext der Bildungs- und Berufswahl zu analysieren, die insbesondere auch Einschränkungen und Entfaltungsmöglichkeiten berücksichtigen. Hierzu gehören insbesondere Methoden wie die Genogrammarbeit (vgl. KÜHLING/RICHTER 2007), das Lebensflussmodell (vgl. KEWELOH 2022) oder die Erstellung einer Lebenslinie bzw. Zeitleiste zur objektiven Erkundung der Lebensgeschichte. Abhängig von den spezifischen Fragestellungen und Aufträgen können diese Methoden mit unterschiedlichen Schwerpunkten individuell und flexibel angewendet werden (vgl.

KÜHLING/RICHTER 2009, S. 228f.). Ein systemischer Ansatz in der Fragetechnik (vgl. WEHRLE 2021; 2023) sowie ein Rückbezug zur Laufbahnberatung nach dem Zürich-Mainzer Laufbahnberatungsmodell (vgl. FORTBILDUNGSZENTRAUM LAUFBAHNBERATUNG 2016) erweisen sich als besonders hilfreich. Diese Ansätze ermöglichen es, die Teilnehmenden im Kontext ihrer Beziehungen und Umgebung zu betrachten, anstatt sie isoliert oder nur aufgrund individueller Merkmale zu beurteilen.

So deuten Beobachtungen aus der Arbeit mit dem Genogramm darauf hin, dass das Entscheidungsverhalten der Teilnehmenden maßgeblich von den Wertvorstellungen ihrer Eltern geprägt ist, indem beispielsweise in den tief verwurzelten Überzeugungen der Teilnehmenden, die (Berufswahl-)Entscheidungen äußerst gewissenhaft und sorgfältig getroffen werden müssen, um „späteres Bedauern“ zu vermeiden. Auch die Wahl *eines bestimmten* Berufs könnte sich später als Fehlentscheidung erweisen, die den Selbstwert negativ beeinflusst und somit das Gefühl der Unzulänglichkeit hervorruft – häufig verbunden mit der Vorstellung, dass „ein Studium besser als eine Ausbildung“ sei. Oft wird den Teilnehmenden der elterliche Wunsch nahegelegt, ein Studium aufzunehmen, da damit aus elterlicher Sicht mehr Erfolg sowie bessere Karrierechancen und Perspektiven assoziiert werden. Auf der einen Seite lässt sich erkennen, dass Einschätzungen eines „Studiums“ keineswegs objektiv sind; vielmehr wird die Passung zu einem Studium oder einer Ausbildung im Zusammenspiel diverser Einflussfaktoren hergestellt. Insbesondere Eltern haben einen maßgeblichen Einfluss auf die Bildungsüberlegungen der Teilnehmenden und deren Entwicklung eines Selbstwirklichkeitskonzepts (vgl. u.a. LOGE/HAFFNER 2019, S. 232f.; KEIL 2019). Auf der anderen Seite rechnen die Teilnehmenden zu Beginn des Programms DasDoris! jedoch weder mit hohem gesellschaftlichem Prestige noch mit hoher Anerkennung. Sie erwarten von vornherein kein hohes Gehalt und nur wenige von ihnen sehen gute Karrierechancen in diesem Bereich (siehe auch Beitrag in diesem Band WAHL/HAFFNER). Außerdem konnte beobachtet werden, dass die Teilnehmenden häufig mit Urteilen aus ihrem sozialen Umfeld konfrontiert sind, die eine skeptische Haltung gegenüber der „getroffenen“ Wahl eines Berufes oder einer bestimmten Ausbildung einnehmen: „Als Erzieher kannst du keine Karriere machen.“ Hier werden explizite Rollenerwartungen an den Teilnehmenden herangetragen, die den Vorstellungen eines klassischen männlichen Karrieremodells entsprechen sollten.

Innerhalb des Programmkontextes suchen Teilnehmende häufig (indirekt) nach einer Bestätigung, die ihre beruflichen Wünsche und Ziele als richtig und sinnvoll legitimiert. Der zielgerichtete Einsatz von Methoden zur Rekonstruktion der bildungsbiografischen und sozialen Herkunft der Teilnehmenden ermöglicht vor allem in solchen Fällen die Aufdeckung manifestierter Rollenzwänge, die kognitive Neubewertung familiärer Prägungen sowie das Infragestellen bisher unhinterfragter Glaubenssätze und Überzeugungen im Zusammenhang mit der eigenen Berufswahl. Nur auf diese Weise können „positiv“ oder „negativ“ konnotierte (Arbeits-)Erfahrungen der Teilnehmenden offengelegt und hinterfragt werden (vgl. PORFELI/WANG/HARTUNG 2008, S. 284ff.), wodurch positive oder negative Selbst- bzw. Fremdselektionen abgemildert werden können.

Auf der anderen Seite zeigt sich, dass die Teilnehmenden bereits früh im Programm eine selektive Auswahl bzw. Selbstselektion bei der Teilnahme an jeweiligen Veranstaltungsformaten treffen und nicht immer bereit sind, neue Wege zu erkunden, insbesondere in Bezug auf die Wahrnehmung von Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten. Die Ergebnisse einer internen Befragung zu Beginn des Programms O ja! zeigen, dass etwa die Hälfte der Teilnehmenden eine Studienpräferenz aufweist, während nur etwa 10 % eine Ausbildung in Betracht ziehen. Die übrigen 40 % zeigen sich beiden Bildungswegen gegenüber aufgeschlossen. Ab etwa der fünften Woche nach Programmbeginn lässt sich ein Rückgang der aktiven Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Formaten beobachten, die Einblicke in Ausbildung und Handwerk bieten. Der Rückgang setzt sich bis zum Ende des ersten Semesters fort und manifestiert sich im zweiten Semester in einer geringen Nutzung entsprechender Angebote. Demgegenüber verzeichnen Projektangebote, die den Erwerb eines Zertifikats ermöglichen, eine signifikante Nachfrage, unabhängig von der sich abzeichnenden Entscheidung bezüglich eines Bildungswegs. Angebote, die nicht zum präferierten Bildungsweg passen und nicht zertifiziert sind, werden hingegen nicht von allen Teilnehmenden genutzt.

Erste Erkenntnisse und Beobachtungen

Die dargelegten Erkenntnisse verdeutlichen, dass bestehende Informationsdefizite hinsichtlich der Ausbildungsmöglichkeiten sowie der zugehörigen Weiterbildungs- und Karrierechancen nicht effektiv ausgeglichen werden können, da die entsprechenden Angebote die Zielgruppe nicht nachhaltig erreichen. Die abnehmende Beteiligung an den Angeboten sowie deren selektive Nutzung im zweiten Semester deuten an, dass die Teilnehmenden bereits früh im Programm bestimmte Bildungswege ausschließen. Die Ergebnisse von internen Befragungen zu den Gründen gegen einen (Ausbildungs-)Beruf im Handwerk zeigen, dass bei den Teilnehmenden bestimmte Meinungen und Vorurteile über diesen Bereich auch nach der Teilnahme am Orientierungsjahr vorhanden sind. Die Aussagen aus der Abschlussbefragung zur Frage, welche Aspekte gegen eine Ausbildung im Handwerk sprechen, umfassen u.a. die Punkte: „geringeres Gehalt im Vergleich zu Berufen nach dem Studium“, „schwierig eine gute Vergütung zu erhalten“ und „wenig Einfluss auf das aktuelle Geschehen (womit Innovationsmöglichkeiten gemeint sind)“. Einige Teilnehmende gaben zudem an, dass sie das Programm lediglich zur Studienorientierung nutzen wollten. Hier zeigen sich Wissensdefizite, die im Programm gezielt dadurch behandelt wurden, dass Betriebe besucht, Berufe erkundet und Tätigkeiten ausprobiert wurden. Des Weiteren wurde in allen Jahrgängen eine wöchentliche Orientierung durchgeführt, in deren Rahmen Karrierewege im Handwerk, Arbeitsbedingungen und Verdienstmöglichkeiten detailliert vorgestellt und erörtert wurden. Diejenigen Teilnehmenden, welche die angebotenen Maßnahmen nicht in Anspruch nahmen, waren bis zum Ende des Programms der Meinung, dass eine Ausbildung im Handwerk eine wenig attraktive Option darstellt.

Um diesen Effekten nachhaltig entgegenzuwirken, lässt sich ableiten, dass eine Einzelberatung und Coaching, das bereits früh im Orientierungsprozess angesetzt wird, hilfreich sein kann. Ein weiterer

Aspekt, der berücksichtigt werden sollte, ist die Veränderung der räumlichen Verteilung des Lehrangebots auf verschiedene Lernorte. Speziell im Programm O ja! sind die (Lehr-)Angebote räumlich und visuell durch die Gestaltung der Lernmaterialien voneinander getrennt. So ist der Bereich Handwerk/Ausbildung farblich in Blau dargestellt und die entsprechenden Veranstaltungen finden am Lernort der Handwerkskammer statt. Der Bereich Studium ist in Grün visualisiert und die dazugehörigen Veranstaltungen finden an der HTW statt. Die präferenzgebundene Nutzung aller Angebote des Orientierungsprogramms wird den Teilnehmenden aufgrund dieser Darstellung und Planung progressiv erleichtert.

Diese zentralen Erkenntnisse und Beobachtungen unterstreichen nicht nur die Notwendigkeit einer (biografieorientierten) Einzelberatung und -coaching, da auf diese Weise individuelle Präferenzen und Bedürfnisse besser erkannt und adressiert werden können, sondern verdeutlichen auch, dass ganzheitliche Orientierungsbemühungen durch räumliche Trennungen erschwert werden. Eine wertneutrale Beratungspraxis, die nicht nur anlassbezogen angeboten wird und die diese Rahmenbedingungen berücksichtigt, kann beispielsweise durch eine gleichgewichtige inhaltliche Gestaltung von Beratung und Coaching an beiden Lernorten oder durch eine dezentrale Organisation dazu beitragen, die bestehenden Herausforderungen zu überwinden. Sie kann proaktiv zur Förderung der Gleichwertigkeit zwischen Ausbildung und Studium sowie zur Sensibilisierung für Ungleichheits- und Diskriminierungskategorien beitragen. Für die Projektteams ergeben sich hierbei vielfältige Herausforderungen, die es zu adressieren gilt: Es bedarf einer einfühlsamen und vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre, um die individuellen Bedürfnisse und Werthaltungen der Teilnehmenden angemessen zu erfassen und ihren beruflichen Entwicklungsprozess (sach-)kompetent zu begleiten. Ebenso bedeutend ist die Offenheit sowohl gegenüber Ausbildungs- als auch Studienwegen, die Berücksichtigung von herkunftsbedingten Merkmalen sowie ein geschlechtssensibles Verständnis in gleichem Maße.

3.2.8 Wertneutralität in Bildungs- und Berufswahlprozessen: Förderung einer objektiven und inklusiven Beratungslandschaft – Fazit und Ausblick

In allen gesellschaftlichen Bereichen wie Politik, Medien, Hochschulen und beruflicher Bildung ist es wichtig, dass Akteure*innen darauf achten, Mythen weder bewusst noch unbewusst zu bedienen oder zu verstärken. Sowohl der akademische als auch der berufliche Bildungsweg sind gleichermaßen bedeutend für die Gesellschaft, um den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu decken. Eine angemessene Wertschätzung und politische Förderung beider Bildungswege sind daher unabdingbar. Nur durch eine gleichwertige Anerkennung beider Wege können unterschiedliche Kompetenzen gestärkt werden. Dies trägt nicht nur zur individuellen Entfaltung der Lernenden bei, sondern ermöglicht auch eine Gesellschaft, die von einer breiten Palette an Fähigkeiten und Qualifikationen profitiert. Lösungsansätze sollten daher nicht im Wettstreit zwischen akademischer und beruflicher Bildung gesucht werden, sondern vielmehr durch kooperative

Bemühungen und Synergien zwischen beiden Bereichen. Ein solcher integrativer Ansatz ermöglicht nicht nur eine bessere Anpassung an die sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes, sondern trägt auch zur Schaffung einer inklusiven und dynamischen Bildungslandschaft bei, die den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird.

Die Berücksichtigung verschiedener Erklärungsansätze erlaubt einen ersten Zugang und eine umfassendere Betrachtung der Komplexität der Berufswahl, indem sie aufzeigt, wie individuelle Entscheidungen im Wechselspiel zwischen persönlichen Präferenzen, sozialen Erwartungen und strukturellen Rahmenbedingungen entstehen. Dies legt nahe, dass eine ganzheitliche Berufsorientierung sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Dimensionen berücksichtigen muss, um gerechtere und chancengleiche Bildungs- und Berufswege zu fördern. Vor diesem Hintergrund muss eine wertneutrale Haltung von Beginn an integraler Bestandteil des Beratungsprozesses sein. Dies bedeutet jedoch nicht, dass bereits getroffene Entscheidungen der Teilnehmenden zwanghaft hinterfragt werden müssen. Vielmehr sollte ein sensibler Umgang mit den Beweggründen und dem Entscheidungsfindungsprozess junger Menschen im Vordergrund stehen. Daher ist es essenziell, junge Menschen und Teilnehmende aus nicht-akademisch geprägten Haushalten in ihrer Entscheidung zu unterstützen, dass ein Studium für sie eine realistische Option darstellt. Gleichzeitig sollte Teilnehmenden aus akademisch geprägten Haushalten vermittelt werden, dass eine Berufsausbildung als gleichwertige Alternative angesehen werden kann.

Diese Schlussfolgerungen unterstreichen die Dringlichkeit, Wertneutralität aktiv in die Strukturen und Prozesse der beruflichen Beratung zu integrieren, um so den Weg für eine objektive, ergebnisoffene und individuell angepasste Unterstützung der Teilnehmenden zu ebnen. Die Dynamik zwischen Studium und Ausbildung erfordert eine umfassende Analyse der relevanten Faktoren, um eine möglichst objektive Beratung zu ermöglichen. Die Implementierung einer wertneutralen Haltung in der Berufsorientierung ist eine essenzielle Komponente, um sicherzustellen, dass junge Menschen in ihrer Entscheidungsfindung umfassend und unvoreingenommen unterstützt werden. Nur so können sie die vielfältigen Bildungs- und Karriereoptionen erkennen und eine Wahl treffen, die ihren persönlichen Lebenszielen und Fähigkeiten entspricht. Berufsorientierungsprogramme und -initiativen sollten gezielt darauf ausgerichtet werden, Informationen und Möglichkeiten zum Ausprobieren über eine breite Palette von Berufen bereitzustellen. Dies fördert nicht nur realistischere Vorstellungen, sondern trägt auch dazu bei, Stereotype abzubauen, die die Wahrnehmung bestimmter Berufe beeinflussen. Vorstellungen und Geschichten aus dem eigenen sozialen Umfeld werden so durch praktische Erfahrungen in den Berufen ergänzt, was eine andere Auseinandersetzung mit den Optionen ermöglicht. Auch für die Praxis bedeutet das, dass ein besonderes Augenmerk daraufgelegt werden muss, jungen Menschen eine Vielfalt von Berufsfeldern und deren spezifische Merkmale näherzubringen. Dies kann dazu beitragen, dass die Teilnehmenden fundierte Entscheidungen treffen können, die besser ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten entsprechen und nicht von Stereotypen, Geschlecht und sozialer Herkunft bestimmt werden. Eine gezielte Förderung des Vorstellungsvermögens über verschiedene Berufe kann somit

das Interesse und die Attraktivität an weniger bekannten oder unterschätzten Berufsfeldern erhöhen und die Berufsfindung insgesamt unterstützen.

Zusammengenommen werden im VerOnika-Projekt gesamtgesellschaftliche Beharrungstendenzen sichtbar: Geschlechtsbezogene Stereotype, die systematische Benachteiligung von Frauen in MINT-Berufen und die häufige Bevorzugung von Männern in sozialen Berufen verdeutlichen die Mechanismen sozialer Ungleichheit. Projekte wie VerOnika sind hierbei „kein Wundermittel, sondern notwendige kleine Schritte hin zu einer Demokratisierung“ der Berufswahlprozesse (LOGE/HAFFNER 2019, S. 237). Ein einseitiger Fokus auf die objektiven Faktoren (hochschulische und berufliche Bildung) reicht zudem nicht aus, um Bildungswegentscheidungen hinreichend zu erklären. Solche Daten liefern zwar Hinweise, können jedoch nicht die Lebenspraxis der Akteur*innen vollständig erfassen. Eine differenzierte Analyse und ein genaueres Hinschauen kann hingegen ein nuanciertes Bild zeichnen, das im Kontext verschiedener Beratungsszenarien eine „Habitussensibilität“ (vgl. SANDER 2014) fördert. Dadurch können unterschiedliche Mechanismen der Ungleichheit möglicherweise abgemildert oder zumindest in einem ersten Schritt reflektiert und bewusst gemacht werden.

Literaturverzeichnis

AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld 2022. URL: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf (Stand 08.07.2024)

BARLOVIC, Ingo; BURKARD, Claudia; HOLLENBACH-BIELE, Nicole; LEPPER, Chantal; ULRICH, Denise: Berufliche Orientierung im dritten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2022. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2022. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/berufliche-orientierung-im-dritten-corona-jahr-all (Stand 26.06.2024)

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas: The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. London 1991

BAETHEGE, Martin: Die Abschottung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland. 2017. URL: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/251705/die-abschottung-zwischen-allgemeiner-und-beruflicher-bildung-in-deutschland/ (Stand: 28.06.2023)

BARLOVIC, Ingo; ULLRICH, Denis: Die Ergebnisse der Befragung zum Thema berufliche Orientierung. Gütersloh 2022. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/berufliche-orientierung-im-dritten-corona-jahr-all (Stand: 18.09.2023)

BECKER, Rolf; HAUNBERGER, Sigrid; SCHUBERT, Frank: Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung 42 (2009), S. 292–310

BECKER, Rolf; HECKEN, Anna Etta: Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen. In: Zeitschrift für Soziologie 36 (2) (2007), S. 100–117

BERGMANN, C.: Berufliche Interessen und Berufswahl. In: Schuler, H.; Sonntag, K. (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen 2007, S. 413–421

BORG-LAUFS, Michael; BECK, Barbara: Methoden der Einzelberatung. In: Wälte, Dieter; Borg-Laufs, Michael (Hrsg.): Psychosoziale Beratung. Grundlagen – Diagnostik – Intervention. Stuttgart: Kohlhammer 2018, S. 207–235

BOUDON, R.: Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society. New York: Wiley 1974

BOURDIEU, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1987

BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT: Pflegeberufegesetz. 2024. URL: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz.html (15.07.2024)

BRÄNDLE, Tobias; GRUNDMANN, Matthias: Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/New York 2020, S. 83–96

BRÜGGEMANN, Tim/RAHN, Sylvia: Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Der Übergang Schule–Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Ebd. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/ New York 2020, S. 11–24

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Berufenet. MINT. 2023a. URL: https://web.arbeitsagentur.de/berufenet/ergebnisseite/mint-berufe?mint=alle-mint&page=0 (Stand: 19.09.2023)

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Statistik. Berufe auf einen Blick (Alle Berufe, MINT und Ingenieurberufe). 2023b. URL: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Statistiken/Berufe-auf-einen-Blick/Berufe-auf-einen-Blick-Anwendung-Nav.html (Stand: 19.09.2023)

BUßHOFF, Ludger: Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2. neubearbeitete Auflage. Stuttgart/Berlin/Köln 1989

DIE BUNDESREGIERUNG: Berufsorientierung in Corona-Zeiten. Von Arzt bis Zimmerin. Berlin 2020. URL: https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/archiv/berufsorientierung-1826322 (Stand: 14.04.2023)

DOHMEN, Dieter; BAYREUTHER, Tamara; SANDAU, Matthias: Monitor Ausbildungschancen 2023. Gesamtbericht Deutschland. 3. korrigierte Auflage. Bertelsmann Stiftung 2023, URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/januar/immer-mehr-abiturientinnen-machen-eine-ausbildung (Stand 24.02.2024)

DIMBATH, Oliver: Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne. Wiesbaden 2003

EDELSTEIN, Benjamin: Das Bildungssystem in Deutschland. 2013. URL: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/163283/das-bildungssystem-in-deutschland/ (Stand: 05.09.2023)

EHLERT, Gudrun: Profession, Disziplin und Geschlecht. In: Müller-Hermann, Silke; Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun (Hrsg.): Professionskulturen – Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen. Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 197–214

ERDMANN, Melinda/ SCHNEIDER, Juliana/ PIETRZYK, Irena/ JACOB, Marita/ HELBIG, Marcel: The impact of guidance counselling on gender segregation: Major choice and persistence in higher education. An experimental study. In: Frontiers in Sociology 8 (2023). URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2023.1154138/full (Stand: 26.09.2023)

ERNST, Sonja: Wenn die soziale Herkunft bestimmt – Monika und Burcu stehen für Bildungsgerechtigkeit ein. Wir im Wandel. Geschichten vom Umbruch. Bundeszentrale für politische Bildung. 2022. Wenn die soziale Herkunft bestimmt – Monika und Burcu stehen für Bildungsgerechtigkeit ein. Wir im Wandel. Bundeszentrale für politische Bildung 2022. URL: https://www.bpb.de/themen/wirtschaft/wirimwandel/505645/wenn-die-soziale-herkunft-bestimmt-monika-und-burcu-stehen-fuer-bildungsgerechtigkeit-ein/ (Stand: 12.06.2024)

FAULSTICH-WIELAND, H.; SCHOLAND, B.: Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Hans-Böckler-Stiftung, Study 365. Stuttgart: Doppelpunkt 2017a

FAULSTICH-WIELAND, H.; SCHOLAND, B.: Gendersensible Berufsorientierung. Informationen und Anregungen. Working Paper Nr. 034. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung 2017b

FORTBILDUNGSZENTRAUM LAUFBAHNBERATUNG: Laufbahnberatung nach dem Zürich-Mainzer-Laufbahnberatungsmodell. 2016. URL: https://fortbildungszentrum-laufbahnberatung.de/laufbahnberatung-zml/

GARMS-HAMOLOVÁ, Vjenka (2021): Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen. Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile. Springer nature 2021. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-62922-2

GOTTFREDSON, Linda S.: Circumscription and Compromise. A Developmental theory of Occupational Aspiration. In: Journal of Counceling and Psychology Monograph, 28 (6) (1981), S. 545–579

GOTTREDSON, Linda S.; LAPAN, R.T.: Assessing gender-based circumscription of occupational aspirations. In: Journal of Career Assessment 5 (4) (1997), S. 419–441

GEHRAU, Volker: Kultivierung von Berufsvorstellungen durch Fernsehen bei Jugendlichen. In: Medien & Kommunikationswissenschaft 62 (2014) 3, S. 417–438

GIFFEY, Franziska: Frauenberufe? Männerberufe? Zukunftsberufe. Weg mit den Vorurteilen! 2018. URL: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/reden-und-interviews/frauenberufe-maennerberufe-zukunftsberufe-weg-mit-den-vorurteilen--123242 (Stand: 17.08.2023)

GRANATO, Mona/ ULRICH, Joachim Gerd: Berufsorientierung von Jugendlichen unter den Bedingungen eines Ausbildungsmarktes. Welche Sicht haben Jugendliche auf Berufe? In: Brüggemann, Till; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, New York 2020, S. 157–177

HAFFNER, Yvonne: Männer in die Soziale Arbeit. Anforderungen an die Fachkultur. In: Rose, Lotte; May, Michael (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Leverkusen, Opladen: Verlag Barbara Budrich 2014, S. 135–149

HAFFNER, Yvonne: Das Hessen-Technikum aus Unternehmensperspektive: Weibliche Nachwuchsgewinnung im Kontext der Berufskultur. In: Haffner, Yvonne; Loge, Lena (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2019, S. 210–231

HAFFNER, Yvonne; LOGE, Lena: Frauen in Technik und Naturwissenschaft: ein Überblick. In: Haffner, Yvonne; Loge, Lena (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2019, S. 7–20

HERZOG, Walter; NEUENSCHWANDER, Markus P.; WANNACK, Evelyne: Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern 2006

HIPP, Lena; KELLE, Nadiya: Nur Luft und Liebe? Die Entlohnung sozialer Dienstleistungsarbeit im Länder und Berufsvergleich. Berlin 2016. URL: https://library.fes.de/pdf-files/dialog/12168.pdf (Stand. 17.08.2023)

HIRSCHI, Andreas: Berufswahl im Spannungsfeld von Person, sozialem Umfeld und Arbeitsmarkt. In: Hammerer, Marika; Kanelutti, Erika; Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011, S. 99–104. DOI: https://doi.org/10.3278/6004137w

HIRSCHI, Andreas: Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann; Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster u.a.: Waxmann 2013, S. 27–41

HOBLER, Dietmar; PFAHL, Svenja; UNRAU, Eugen: Frauen und Männer in den 25 häufigsten Ausbildungsberufen 2020. Düsseldorf 2022. URL: https://www.wsi.de/data/wsi_gdp_bi-segregation-01.pdf (Stand: 17.08.2023)

HOLLAND, John L.: Making vocational choices. A theory of careers. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1973

HOLLAND, John L. (1985). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall

HOLLAND, John L.: Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. 3. Auflage. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources 1997

JENSCHKE, Bernhard: Kompetente Beratung – Ethische Standards als Grundlage der Professionalität. In: Hammerer, Marika; Kanelutti, Erika; Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011, S. 195–206. DOI: https://doi.org/10.3278/6004137w

KLENNER, Ch., SOPP, P.; WAGNER, A.: Große Rentenlücke zwischen Männern und Frauen. Ergebnisse aus dem WSI GenderDatenPortal. 2016. URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_38_2017.pdf (Stand: 30.03.2018)

KAMPFSHOFF, Marita; WIEPCKE, Claudia: Geschlechtersensible Berufliche Orientierung – Fachdidaktischer Dreischritt für einen zeitgemäßen Wirtschaftsunterricht. In: Schröder, Rudolf (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 91–106

KÄPPLINGER, Bernd; MAIER-GUTHEIL, Cornelia: Ansätze und Ergebnisse zur Beratung(sforschung) in der Erwachsenen- und Weiterbildung – eine Systematisierung. 2015

KEIL, Maria: Bildungs- und Berufsentscheidungen mit Bourdieu: Aufbrechen einer Blackbox. In: Haffner, Yvonne; Loge, Lena (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. Opladen/Berlin/Toronto 2019, S. 232–237

KEWELOH, Astrid: Einführung in das Lebensflussmodell. 2. Auflage. Heidelberg 2022.

KLEVE, Heiko: Von den Klischees zur Reflexion: Was ist Soziale Arbeit? In: SMILE. Zeitschrift der Fachhochschule Potsdam (2015), S. 15–17

KOMPETENZZENTRUM TECHNIK-DIVERSITY-CHANCENGLEICHHEIT E.V.: Webseite Komm mach Mint. 2024. URL: https://www.komm-mach-mint.de/

KRACKE, Nancy; BUCK, Daniel; MIDDENDORFF, Elke: Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)-gleichheit in Deutschland. Hannover 2018

KROMREY, Helmut/ ROOSE, Jochen/ STRÜBING, Jörg: Empirische Sozialforschung. Konstanz 2016

KRUMBOLTZ, John D.; MITCHELL, Anita M. & JONES, G. Brian: A social learning theory of career selection. The Counseling Psychologist, 6(1) (1976), S. 71–81

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). 2017. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (Stand: 04.09.2023)

KÜHLING, Ludger; RICHTER, Katrin: Genogramme in der Sozialen Arbeit. In: Michel-Schwartze, Brigitta (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. 2., überarbeite und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2009, S. 227–258

LOGE, Lena; HAFFNER, Yvonne : Studien(fach-)wahlen als Passungsverhältnisse. Konsequenzen für die Gewinnung von Frauen für Technik und Naturwissenschaft. In: Haffner, Yvonne; Loge, Lena (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. Opladen, Berlin, Toronto 2019, S. 232–237

LOGE, Lena: Milieuspezifische Wege von „Frauen“ und „Männern“ in ein technisches Studium. In: Haffner, Yvonne; Loge, Lena (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. Opladen/Berlin/Toronto 2019, S. 76–105

LÖRZ, Markus; QUAST, Heiko; WOISCH, Andreas: Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang. Hannover 2012. URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201205.pdf (Stand: 18.09.2023)

MAKAROVA, E.; LÜTHI, J.; HOFMANN, M.: Innovative Wege einer gendersensiblen Berufsorientierung. In: T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & Ch. Weyer (Hrsg.): Instrumente der Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster: Waxmann 2017, S. 239–251

MAKAROVA, Elena/ HERZOG, Walter: Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, Till/ Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/New York 2020, S. 271–278

MAAZ, Kai: Soziale Ungleichheiten in den einzelnen Bildungsbereichen. 2020. URL: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/322324/soziale-ungleichheiten-in-den-einzelnen-bildungsbereichen/ (Stand: 15.02.2024)

MAAZ, Kai; NAGY, Gabriel: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12 (2009), S. 153–182

MATTHES, Stephanie: Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich 2019

MEVISSEN, Natalie: Normativität und Wertneutralität: Grundlegung zu einer Wissenschaftssoziologie der Soziologie. Bielefeld 2019

MINT ZUKUNFT E.V.: Webseite MINT Zukunft schaffen. 2024. URL: https://mintzukunftschaffen.de/:

MISCHLER, TILL: Die Attraktivität von Ausbildungsberufen im Handwerk. Eine empirische Studie zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen. Bonn 2017. URL: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8551 (Stand: 11.09.2023)

MOHR, MANFRED: Geschlechtergerechte MINT-Berufsorientierung. Eine empirische Studie zur Wirksamkeit von didaktischem Lehr-Lern-Material. Wiesbaden 2022

NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG (NFB)/ FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT AM INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT DER RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG (Hrsg.): Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung. 2014. URL: www.beratungsqualitaet.net (Stand: 27.02.2024)

NESTMANN, F: Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt Verlag 2004, S. 725–736

NOLDEN, PHILIPP: Einflussfaktoren der Studienfachwahl im Wandel. Empirische Untersuchung auf Basis des Studierendensurveys. Mainz 2009. URL: https://d-nb.info/1102961221/34 (Stand: 15.08.2023)

OEYNHAUSEN, Stephanie/ ULRICH, Joachim Gerd: Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bei der Berufswahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, Till/ Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/New York 2020, S. 97–108

OEYENHAUSEN, Stephanie; MUTLU, Sevil: Berufsorientierungsangebote „anerkennungssensibel“ gestalten: Vorstellung eines innovativen Workshopkonzepts. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2022

PARSONS, Frank: Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin 1909

PATRZEK, Andreas: Systemisches Fragen. Professionelle Fragekompetenz, Berater und Coaches. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS 2021

PENDRY, L.: Soziale Kognition: In: Jonas, K.; Strebe, W.; Hewstone, M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. Auflage, Berlin, Heidelberg: Springer 2014, S. 107–140

PORFELI, Erik J.; WANG, Chuang; HARTUNG, Paul J.: Family transmission of work affectivity and experiences to children. In: Journal of Vocational Behavior 73 (2) (2008), S. 278–286

RISIUS, Paula/MALIN, Lydia/FLAKE, Regina: Ausbildung oder Studium? Wie Unternehmen Abiturienten bei der Berufsorientierung unterstützen können. Köln 2017. URL: https://www.iwkoeln.

de/studien/regina-flake-lydia-malin-wie-unternehmen-abiturienten-bei-der-berufsorientierung-unterstuetzen-koennen.html (Stand 15.02.2024)

ROHR, Dirk: Von 40 Grundhaltungen und Interventionen zu 10 Prinzipien von Beratung: Ergebnisse eines 15-jährigen empirischen Beratungsforschungsprojektes. 2022

RÜBNER, Matthias; HÖFT, Stefan: Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In: Kauffeld, Simone/ Spurk, Daniel (Hrsg.): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin/Heidelberg 2019, S. 39–62

SANDER, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Research. Wiesbaden: Springer VS 2014

SEITHE, Mechthild: Schwarzbuch Soziale Arbeit. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2012

SCHIERSMANN, Christiane: Bildungs- und Berufsberatung neu denken. In: Hammerer, Marika; Kanelutti, Erika; Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011, S. 81–98. DOI: https://doi.org/10.3278/6004137w

SCHILDMANN, Christina: Ein doppelter Schlüssel zur Gleichstellung: die Aufwertung sozialer Dienstleistungen. 2017. URL: DOI: https://doi.org/10.5771/1866-377X-2017-3-123

SCHLEER, Christoph/CALMBACH, Marc: Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland. Erwartungen, Sorgen und Bedarfe. Wiesbaden 2022

SCHMIDT-THOMAE, A.: Berufsfindung und Geschlecht. Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten. Wiesbaden: Springer VS 2012

SCHNELLE, Caroline; MÜLLER, Ulrich; JOHANNING, Naemi; RISCHKE, Melanie: Zehn Mythen rund um Ausbildung und Studium. Faktencheck nachschulische Bildung. Gütersloh 2023. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Faktencheck_Akademisierung_2023.pdf (Stand: 15.02.2024)

SCHNELLE, K., Kottwitz, J.; STREICH, M.; BERGER, N.; NESTLER, R. Jenseits von Stereotypen – Wie eine klischeefreie Berufsorientierung Jugendlichen hilft, ihre Selbstwirksamkeit zu stärken. In: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb). 2023. URL: https://www.f-bb.de/index.php?id=361

SCHWARZE, Barbara; BRÄUER, Judtih Elisabeth: Erfolgsfaktoren in der Studien- und Berufsorientierung MINT. Das Beispiel „Niedersachsen-Technikum“. In: Haffner, Yvonne; Loge, Lena (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. Opladen/Berlin/Toronto 2019, S.183–209

SPANGENBERG, Heike; BEUßE, Mareike; HEINE, Christoph: Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006. Dritte Befragung der studienberechtigten Schulabgänger/innen 2006 3 ½ Jahre nach Schulabschluss im Zeitvergleich. Hannover 2011. URL: https:// www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201118.pdf (Stand: 15.02.2024)

STANGL, W. (2020): Stichwort: ‚Vorurteil'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. URL: https:// lexikon.stangl.eu/4678/vorurteil/ (Stand: 06.07.2020)

STATISTISCHES BUNDESAMT: Anzahl der Studierenden an deutschen Hochschulen in den 20 am stärksten besetzten Studienfächern im Wintersemester 2021/2022. 2022. URL: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2140/umfrage/anzahl-der-deutschen-studenten-nach-studienfach/ (Stand: 15.02.2024)

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildungsindikatoren. 2023a: URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsindikatoren/_inhalt.html#sprg621114 (Stand: 19.09.2023)

STATISTISCHES BUNDESAMT: Pressemitteilung Nr. N036 vom 15. Juni 2023. 2023b. URL: https:// www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/06/PD23_N036_12.html (Stand: 04.09.2023)

STATISTISCHES BUNDESAMT: Anzahl der 20 am stärksten von weiblichen Studierenden besetzten Studienfächer in Deutschland im Wintersemester 2021/2022. Beliebteste Studiengänge der Frauen 2021/2022, Statista

STATISTISCHES BUNDESAMT: Anzahl der 20 am stärksten von männlichen Studierenden besetzten Studienfächer in Deutschland im Wintersemester 2021/2022. Beliebteste Studiengänge der Männer 2021/2022, Statista

STATISTISCHES BUNDESAMT: Zahl der Woche. 2023e. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_30_p002.html#:~:text=Wie%20das%20Statistische%20Bundesamt%20(Destatis,noch%20bei%2023%2C0%20%25 (Stand: 19.09.2023)

STATISTISCHES BUNDESAMT: Pressemitteilung Nr. N004 vom 23. Januar 2023. 2023f. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/01/PD23_N004_213.html#:~:text=Frauen%20entscheiden%20sich%20nach%20wie,2021%20bereits%2034%2C5%20%25 (Stand: 17.08.2023)

STATISTISCHES BUNDESAMT: Auszubildende: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen in Deutschland im Jahr 2022. 2023g. URL: https:// de.statista.com/statistik/daten/studie/156966/umfrage/beliebteste-ausbildungsberufe-top-20/ (Stand:17.08.2023)

STATISTISCHES BUNDESAMT: Das Leben von Frauen und Männern in Europa. Ein statistisches Portrait. 2017. URL:

https://service.destatis.de/DE/FrauenMaennerEuropa/DE_DE_womenmen_core/ (Stand: 12.02.2018)

STEIGER, Thomas; LIPPMANN, Eric: Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. 4., vollständige überarbeitete Auflage. Band 2. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag 2013

SUPER, D.E. The psychology of careers and introduction to vocational development. New York: Harper & Bros 1957

SUPER, D.E.: A life-span, life-space approach to career development. Journal of Vocational Behavior 16 (3) (1980), S. 282–298

SUPER, D.E.: A life-span, life-space to career development. In: Brown, D.; Brooks, L., Associates (Hrsg.): Career choice and development: Applying contemporary theories to practice. San Francisco: Jossey-Bass 1990, S. 197–261

TASKINEN, Päivi H./ LAZARIDES, Rebecca: Berufs- und Studienorientierung in MINT-Berufen. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrgs.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/ New York 2020, S. 337–342

TILLMANN, Frank; SCHAUB, Günther; LEX, Tilly; KUHNKE, Ralf; GAUPP, Nora: Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. Band 17 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn 2014. URL: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31028_Berufsbildungsforschung_Band_17.html (Stand: 11.09.2023)

WIPPERMANN, Carsten: Was junge Frauen wollen. Lebensrealitäten und familien- und gleichstellungspolitische Erwartungen von Frauen zwischen 18 und 40 Jahren, Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2016

Wagner, S. Traditionelle Erwerbs- und Arbeitszeitmuster sind nach wie vor verbreitet. IAB Kurzbericht, 4/2015

WÄLTE, Dieter; BORG-LAUFS, Michael (Hrsg.): Psychosoziale Beratung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart 2018

WEHRLE, Martin: Die 500 besten Coaching-Fragen. Das große Workbook für Einsteiger und Profis zur Entwicklung der eigenen Coaching-Fähigkeiten. 8. Auflage. Bonn 2021

WEHRLE, Martin: Die 100 besten Coaching-Übungen. Das große Workbook für Einsteiger und Profis zur Entwicklung der eigenen Coaching-Fähigkeiten. 13. Auflage. Bonn 2023