

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Ariane Neu, Uwe Elsholz

Verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum
Modellvorhaben VerOnika

**Verzahnte Orientierungsangebote
zur beruflichen und akademischen Ausbildung**

—

**Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung
zum Modellvorhaben VerOnika**

Ariane Neu

Uwe Elsholz

FernUniversität in Hagen
Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
Lehrgebiet Lebenslanges Lernen
Universitätsstr. 33
58097 Hagen



FernUniversität in Hagen 2025

Förderhinweis:

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben „Verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung – VerOnika – Teilprojekt wissenschaftliche Begleitung“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 21BKV002 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
1. Ausgangspunkt des Modellvorhabens (Ariane Neu)	6
2. Forschungsdesign (Ariane Neu)	8
3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung (Ariane Neu)	16
3.1 Charakteristika verzahnter Orientierungsprogramme	16
3.2 Entwicklung und Durchführung verzahnter Orientierungsprogramme aus der Perspektive institutioneller Akteure und Akteurinnen	22
3.3 Verzahnte Orientierungsprogramme aus Teilnehmendensicht	29
3.3.1 Soziodemografische Zusammensetzung der Teilnehmenden	29
3.3.2 Motive, Ziele und Erwartungen der Teilnehmenden	35
3.3.3 Einschätzungen der Absolvent*innen zum individuellen Nutzen der Orientierungsprogramme	48
3.3.4 Bildungsentscheidungen und Übergänge der Absolvent*innen	52
3.3.5 Einschätzungen der Absolvent*innen zu förderlichen Elementen der Orientierungsprogramme	56
3.3.6 Einschätzungen der Teilnehmenden zu Bildungswegen	62
3.4 Zusammenfassung zentraler Befunde	71
4. Handlungsempfehlungen für die Gestaltung verzahnter Orientierungsprogramme (Ariane Neu / Uwe Elsholz)	75
Literaturverzeichnis	81

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Themenfelder der qualitativen Experteninterviews sowie Dokumentenanalyse	10
Abb. 2: Themenfelder der qualitativen Gruppeninterviews	11
Abb. 3: Themenfelder der quantitativen Online-Startbefragungen.....	13
Abb. 4: Themenfelder der quantitativen Online-Abschlussbefragungen.....	15
Abb. 5: Anzahl Teilnehmende nach Geschlecht (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!).....	30
Abb. 6: Anzahl Teilnehmende nach Migrationshintergrund (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	31
Abb. 7: Anzahl Teilnehmende nach Art der Hochschulreife / Hochschulzugangsberechtigung (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	32
Abb. 8: Anzahl Teilnehmende nach Vorerfahrungen mit einem Hochschulstudium / einer Berufsausbildung (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	33
Abb. 9: Anzahl Teilnehmende nach Bildungsherkunft (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	34
Abb. 10: Anzahl Teilnehmende mit Geschwistern mit Erfahrungen in einer Berufsausbildung / in einem Hochschulstudium (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	35
Abb. 11: Gesamteinschätzung der Teilnehmenden zum besuchten Orientierungsprogramm (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	49
Abb. 12: Einschätzungen der Teilnehmenden zum individuellen Nutzen des besuchten Orientierungsprogrammes (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!).....	51
Abb. 13: Anzahl Teilnehmende, die zum Abschluss des Orientierungsprogrammes eine Entscheidung für einen Bildungsweg getroffen haben (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!).....	53
Abb. 14: Anzahl Teilnehmende, die zum Abschluss des Orientierungsprogrammes eine Ent- scheidung für ein Berufsfeld getroffen haben (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	54
Abb. 15: Anzahl Teilnehmende, die zum Abschluss des Orientierungsprogrammes einen ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechenden Ausbildungs-/Studienplatz gefunden haben (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!).....	55
Abb. 16: Einschätzungen der Teilnehmenden zu für ihren individuellen Orientierungsprozess förderlichen Programmelementen (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	57

Abb. 17: Einschätzungen der Teilnehmenden zu ihren Erfolgchancen in einer Berufsausbildung / in einem Hochschulstudium zu Beginn der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	63
Abb. 18: Einschätzungen der Teilnehmenden zu ihren Erfolgchancen in einer Berufsausbildung / in einem Hochschulstudium am Ende der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	64
Abb. 19: Einschätzungen der Teilnehmenden zu den beruflichen Aussichten von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung zu Beginn der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	65
Abb. 20: Einschätzungen der Teilnehmenden zu den beruflichen Aussichten von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung am Ende der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	66
Abb. 21: Einschätzungen der Teilnehmenden zu den Weiterbildungsmöglichkeiten von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung zu Beginn der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	67
Abb. 22: Einschätzungen der Teilnehmenden zu den Weiterbildungsmöglichkeiten von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung am Ende der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	68
Abb. 23: Einschätzungen der Teilnehmenden zum gesellschaftlichen Ansehen von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung zu Beginn der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	69
Abb. 24: Einschätzungen der Teilnehmenden zum gesellschaftlichen Ansehen von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung am Ende der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)	70

1. Ausgangspunkt des Modellvorhabens

(Ariane Neu)

Nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems stehen insbesondere hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen diverse hochschulische (bspw. klassisches Studium an einer Universität oder Fachhochschule, duales Studium) sowie berufliche Bildungsgänge (z. B. im dualen System oder an einer Berufsfachschule) offen. Sowohl in der hochschulischen als auch in der beruflichen Bildung deuten jedoch relativ hohe Abbruch¹- bzw. Vertragslösungsquoten² von über 20 Prozent (vgl. hierzu AGBB 2020; AGBB 2024) darauf hin, dass nicht alle jungen Menschen gleich im ersten Anlauf den für sie passenden Bildungsweg finden. Wie bisherige Studien zeigen, führen u. a. falsche Vorstellungen vom gewählten Bildungsgang hinsichtlich der Lerninhalte und -anforderungen oder der lernortbezogenen Rahmenbedingungen dazu (vgl. u. a. DEUER 2015, S. 104f.; HEUBLEIN/WOLTER 2011; UHLY 2015, S. 20ff.; UHLY 2023, S. 152), dass eine Ausbildung oder ein Studium vorzeitig abgebrochen wird.

Vor diesem Hintergrund entstand daher im Austausch zwischen der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin sowie der Handwerkskammer Berlin die Idee der sogenannten verzahnten Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung, die hochschulzugangsberechtigten Personen authentische Einblicke sowohl in ein Hochschulstudium als auch in eine berufliche Ausbildung bieten und so eine erfahrungsbasierte Bildungsentscheidung ermöglichen sollen. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur Verringerung von Abbruchquoten geleistet werden. Der Gleichwertigkeit der beiden Bildungsbereiche (dem beruflichen auf der einen und dem hochschulischen/akademischen auf der anderen Seite) wird dabei eine große Bedeutung zugeschrieben (vgl. HECKEL/KINSCHER/NEU 2023), um Bildungsentscheidungen bestenfalls losgelöst von bestehenden Vorurteilen (die bspw. den akademischen Bildungsweg vielfach pauschal als die im Verhältnis zur beruflichen Bildung höher geschätzte Bildung erscheinen lassen [vgl. BERNHARD 2017, S. 458ff.; ELSHOLZ 2014, S. 101]) zu ermöglichen. Entsprechend ist es Kerngedanke der verzahnten Orientierungsangebote, dass sie gemeinsam von Hochschulen und Partnern der beruflichen Bildung entwickelt und durchgeführt werden und beide Bildungsbereiche gleichgewichtig Berücksichtigung finden sollen (vgl. ebd.). Solche verzahnten Berufsorientierungsangebote in bildungsbereichsübergreifender Verantwortung gab es im deutschen Bildungssystem bis dato nicht.

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Modellvorhabens „VerOnika – Verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und

¹ Unter einem Abbruch wird „das vorzeitige Beenden eines beruflichen Bildungs- oder Studiengangs ohne Abschluss verstanden, unabhängig davon, welcher Bildungsweg anschließend eingeschlagen wird“ (AGBB 2024, S. 296).

² Vertragslösungsquoten geben an, wie viele Ausbildungsverträge im dualen Berufsausbildungssystem vorzeitig beendet wurden, unabhängig davon, welcher Bildungsweg anschließend eingeschlagen wurde (vgl. AGBB 2024, S. 297).

akademischen Ausbildung“ konnten solche verzahnten Orientierungsprogramme im Zeitraum Dezember 2019 bis September 2023 jedoch erstmalig an drei Standorten in Deutschland entwickelt und erprobt werden. So haben in Berlin die HTW Berlin sowie die Handwerkskammer Berlin seit Dezember 2019 das „O ja! Orientierungsjahr“ gemeinsam entwickelt und erprobt, welches akademische und berufliche Bildungs- und Berufswege aus den Bereichen Umwelt, Energie, Technik und Digitalisierung umfasst. Aus der Zusammenarbeit zwischen der Hochschule Karlsruhe und der Industrie- und Handelskammer (IHK) Karlsruhe ist wiederum das „Orientierungssemester TWIN!“ hervorgegangen. Hier können Teilnehmende akademische und berufliche Bildungs- und Berufswege der Elektrotechnik, der Mechatronik sowie im Maschinenbau kennenlernen. In Darmstadt kooperiert die Hochschule Darmstadt hingegen mit regionalen Wohlfahrtsverbänden um das „Darmstädter Orientierungsjahr für soziale Berufe – DasDoris!“ zu erproben. Im Rahmen dessen können Teilnehmende Einblicke in akademische und berufliche Bildungs- und Karrierewege der sozialen Berufe erhalten. Vor dem Hintergrund des „deutschen Bildungs-Schismas“ (BAETHGE 2006) sind diese bildungsbereichsübergreifenden Kooperationen zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungspartnern eine Besonderheit, da diese beiden Bildungsbereiche grundsätzlich stark voneinander separierte curriculare und institutionelle Strukturen aufweisen (vgl. ebd.).

Wissenschaftlich begleitet wurde diese erste Projektphase des Modellvorhabens „VerOnika“ durch das Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der FernUniversität in Hagen. Die vorliegende Publikation stellt die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Begleitung vor. Dazu gibt Kapitel 2 zunächst einen Überblick über das zugrundeliegende Forschungsdesign. Kapitel 3 liefert anschließend differenzierte Einblicke in die auf der Grundlage des geschilderten Forschungsdesigns erzielten empirischen Ergebnisse. Hierbei wird es zunächst um die institutionellen und curricularen Strukturen der entwickelten und erprobten Orientierungsangebote des Modellvorhabens VerOnika gehen (Kapitel 3.1) sowie um die Perspektive der beteiligten institutionellen Akteure und Akteurinnen auf Herausforderungen und Gelingensbedingungen bei der Entwicklung und Durchführung verzahnter Orientierungsprogramme (Kapitel 3.2). Mit der Perspektive der Teilnehmenden der verzahnten Orientierungsangebote beschäftigt sich schließlich Kapitel 3.3. In Kapitel 3.4 folgt abschließend eine Zusammenfassung zentraler Befunde. Kapitel 4 widmet sich schließlich den aus den empirischen Ergebnissen abgeleiteten Handlungsempfehlungen.

2. Forschungsdesign

(Ariane Neu)

Wie einleitend in Kapitel 1 dargestellt, handelt es sich bei VerOnika um ein Modellvorhaben. Solche Modellversuche gelten als ein politisches Instrument zur Innovationsförderung, mit Hilfe dessen politische Zielvorgaben in die Praxis umgesetzt oder Lösungen für in der Praxis bestehende Probleme entwickelt werden sollen (vgl. EULER/SLOANE 1998, S. 313). Modellversuchsforschung kann daher als eine Variante gestaltungsorientierter Forschung betrachtet werden, die wiederum anschlussfähig ist an die internationalen Diskurse zu design-based research (vgl. BURDA-ZOYKE 2017). Im Falle von VerOnika sind es insbesondere die relativ hohen Abbruch- bzw. Vertragslösungsquoten von über 20 Prozent sowohl in der hochschulischen als auch in der beruflichen Erstausbildung, die den Ausgangspunkt für die Entwicklung innovativer Ansätze im Bereich berufsorientierender Maßnahmen bildeten (vgl. HECKEL/KINSCHER/NEU 2023). Die zu entwickelnden innovativen Ansätze werden im Rahmen von Modellversuchen jedoch nicht gleich in der Breite, sondern zunächst in ausgewählten sozialen Feldern entwickelt und erprobt und erst bei Bewährung schließlich in vergleichbare Felder übertragen (vgl. EULER/SLOANE 1998, S. 314). Durchgeführt werden Modellversuche daher auch von sogenannten Modellversuchsträgern (vgl. SLOANE 2007, S. 25). Sie sorgen für die konkrete Umsetzung der innovativen Ansätze in den ausgewählten sozialen Feldern (vgl. EULER/SLOANE 1998, S. 314). Bei VerOnika waren dies im Projektzeitraum Dezember 2019 bis September 2023 die Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin, die Handwerkskammer Berlin, die Hochschule Karlsruhe, die Industrie- und Handelskammer (IHK) Karlsruhe sowie die Hochschule Darmstadt, die als Modellversuchsträger für die konkrete Umsetzung des innovativen Ansatzes verzahnter Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung sorgten.

Ferner ist für Modellversuche neben einer staatlichen (Ko-)Finanzierung (bei VerOnika durch das BMBF) auch eine wissenschaftliche Begleitung charakteristisch (vgl. ebd.). Im Modellvorhaben VerOnika erfolgt(e) diese wissenschaftliche Begleitung durch das Lehrgebiet Lebenslanges Lernen an der FernUniversität in Hagen. Die Ausprägungen wissenschaftlicher Begleitforschung im Rahmen von Modellversuchen weisen insgesamt eine große Heterogenität auf (vgl. EULER/SLOANE 1998, S. 314f.). In VerOnika erfolgte die wissenschaftliche Begleitung in der Form, dass die FernUniversität in Hagen mit den Modellversuchsträgern innerhalb des Verbundprojektes kooperierte und neben der Bearbeitung grundlegender Forschungsfragen ferner das Ziel verfolgte, die Entwicklung und Erprobung der verzahnten Orientierungsangebote durch empirische Untersuchungen zu unterstützen und abschließend Handlungsempfehlungen für Orientierungsangebote an der Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung abzuleiten.

Dazu richtete die wissenschaftliche Begleitforschung ihren Blick zum einen auf den Prozess sowie das Produkt der Curriculumentwicklung (also die entwickelten Curricula³ der verzahnten Orientierungsprogramme selbst) und zum anderen auf die Teilnehmenden und deren Perspektive auf die verzahnten Orientierungsprogramme.

Bezüglich des **Prozesses der Curriculumentwicklung** waren für die wissenschaftliche Begleitforschung insbesondere die folgenden Fragestellungen leitend:

- Wie gestaltete sich der Prozess der Curriculumentwicklung und -implementierung aus der Perspektive der beteiligten institutionellen Akteure und Akteurinnen?
- Wo zeigten sich dabei besondere Stolpersteine respektive strukturelle Herausforderungen und wie wurden diese bearbeitet?
- Was sind aus Sicht der beteiligten institutionellen Akteure und Akteurinnen Gelingensbedingungen verzahnter Orientierungsprogramme?

Hinsichtlich des **Produktes der Curriculumentwicklung**, also der Curricula selbst stand wiederum die folgende Frage im Fokus:

- Wie werden die verzahnten Orientierungsprogramme hinsichtlich ihrer institutionellen und curricularen Strukturen gestaltet?

Dabei ging es im Wesentlichen auch darum, die entwickelten Angebote miteinander zu vergleichen und auf diese Weise Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich ihrer institutionellen und curricularen Strukturen herauszuarbeiten.

Theoretisch angeknüpft wurde sowohl bei der Analyse des Prozesses als auch des Produktes der Curriculumentwicklung insbesondere an das Curriculum-Modell der Erziehungswissenschaftler MERKENS/STRITTMATTER (1975). So gehen die Autoren in ihrem Modell auf die Wechselbeziehungen zwischen den Elementen eines Curriculums (Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisation und Lernerfolgskontrolle) sowie zwischen diesen und externen Variablen ein, die Einfluss auf die Ausgestaltung der curricularen Elemente haben. Auf diese Weise ermöglicht das Modell sowohl eine systematische Analyse des Entwicklungsprozesses als auch des entwickelten Produktes, also des Bildungsformates selbst (vgl. MERKENS/STRITTMATTER 1975).

Methodisch wurde für die Analyse des Prozesses sowie des Produktes der Curriculumentwicklung das Instrument der **leitfadengestützten offenen Experteninterviews** (vgl. hierzu MEUSER/NAGEL 1991; 2013) sowie die Methode der **Dokumentenanalyse** gewählt.

³ Unter Curricula werden dabei im Sinne eines weit gefassten Begriffsverständnisses nicht nur die Lernziele und -inhalte, sondern auch die Lernorganisation sowie die Lernerfolgskontrollen gefasst (vgl. MERKENS/STRITTMATTER 1975; ELBERS 1975).

2. Forschungsdesign

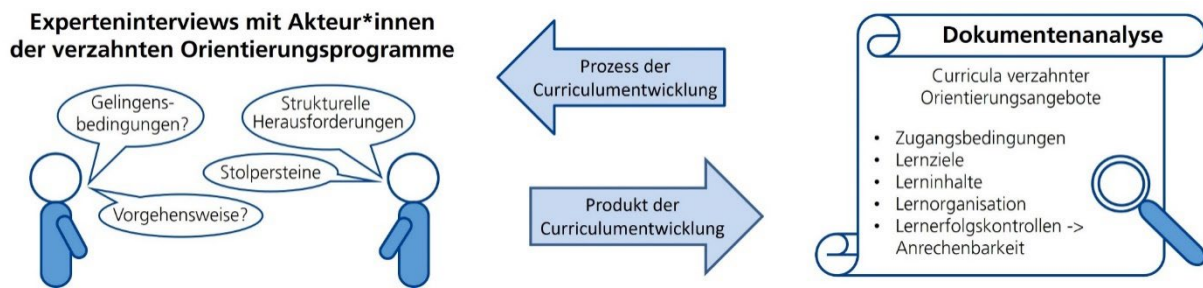


Abb. 1: Themenfelder der qualitativen Experteninterviews sowie Dokumentenanalyse

(Quelle: Eigene Darstellung)

So wurden von der wissenschaftlichen Begleitung in den Jahren 2021 bis 2022 insgesamt neun leitfadengestützte offene Experteninterviews mit den auf strategischer und operativer Ebene an Entwicklung und Durchführung beteiligten Projektinitiator*innen und Programmkoordinator*innen der verzahnten Orientierungsangebote des VerOnika-Verbundes geführt und die entwickelten Curricula einer Dokumentenanalyse unterzogen.

Bedingt durch die Corona-Pandemie wurden die Experteninterviews digital via Online-Konferenzsysteme Adobe Connect sowie Zoom durchgeführt. Die durchschnittliche Dauer der Interviews lag bei ca. 85 Minuten.

Für eine systematische Auswertung der geführten Interviews wurden diese mit Zustimmung der Befragten digital aufgezeichnet (reine Audioaufzeichnung) und anschließend vollständig transkribiert. Ausgewertet wurden die transkribierten Interviews schließlich mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015); wobei eine Kombination aus inhaltlicher Strukturierung entlang der aus den leitenden Fragestellungen und dem Curriculum-Modell von MERKENS/STRITTMATTER (1975) deduktiv abgeleiteten Kategorien und induktiver Kategorienbildung zum Einsatz kam. Auf diese Weise konnten zum einen gezielt bezogen auf die leitenden Fragestellungen inhaltliche Aspekte aus dem Datenmaterial herausgefiltert und zum anderen auch individuelle Deutungsmuster sowie unvorhergesehene Themendimensionierungen der Interviewten berücksichtigt werden (vgl. hierzu auch MAYRING 2015).

Mit Blick auf die **Teilnehmenden** und deren Perspektiven auf die verzahnten Orientierungsangebote wurden von der wissenschaftlichen Begleitung des Weiteren jeweils zu Beginn der einzelnen Programmdurchläufe **problemzentrierte Gruppeninterviews** mit den Teilnehmenden der Orientierungsprogramme durchgeführt. Leitend für diese Gruppeninterviews waren insbesondere die folgenden Fragestellungen:

- Welche Motive für eine Teilnahme am jeweils gewählten Orientierungsprogramm lassen sich bei den Teilnehmenden identifizieren?

- Welches Ziel verfolgen die Teilnehmenden mit ihrer Teilnahme am jeweils gewählten Orientierungsprogramm?
- Inwieweit haben die Teilnehmenden bei Einmündung in das Orientierungsprogramm bereits eine Präferenz für einen bestimmten zukünftigen Bildungsweg bzw. eine Vorstellung davon, wie es nach dem Orientierungsangebot weitergeht?
- Welche Vorerfahrungen im Hinblick auf berufliche Orientierung bzw. mit Berufsorientierungsmaßnahmen bringen die Teilnehmenden eventuell bereits in das Orientierungsprogramm mit ein?
- Wo sehen die Teilnehmenden besondere Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe für die Planung ihres weiteren beruflichen Bildungs- und Entwicklungsweges?
- Welche Erwartungen haben die Teilnehmenden an das jeweilige Orientierungsangebot?

Methodisch wurde für die Durchführung der problemzentrierten Gruppeninterviews auf die Ausführungen von WITZEL (1982; 1985; 2000) zurückgegriffen, der die Methode des problemzentrierten Interviews speziell für die Analyse von individuellen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen im Rahmen von Berufsfindungsprozessen junger Erwachsener beim Übergang Schule – Beruf entwickelt hat (vgl. WITZEL 1982; 1985). Entsprechend wurde für die Durchführung der problemzentrierten Gruppeninterviews zunächst ein Interviewleitfaden erarbeitet, der die fokussierten Fragestellungen in Themenfelder organisiert und dem*der Interviewer*in als Orientierungsrahmen diente. Dieser beinhaltet verschiedene Fragetypen, die zum einen den Erzählfluss des*der Befragten anstoßen und zum anderen gegenstandsbezogen ausdifferenzieren sollen (vgl. ebd.).

Für die problemzentrierten Gruppeninterviews im Rahmen von VerOnika enthielt dieser Interviewleitfaden die Themenblöcke: Zugang; Motive/Ziele; Vorkenntnisse/Erfahrungen; Herausforderungen/Bedarfe; Perspektiven.



Abb. 2: Themenfelder der qualitativen Gruppeninterviews

(Quelle: Eigene Darstellung)

Auf diese Weise wurden im Zeitraum April 2020 bis September 2022 insgesamt 22 problemzentrierte Gruppeninterviews mit 83 Teilnehmenden der verzahnten Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes durchgeführt. Auf die einzelnen Orientierungsangebote verteilten sich diese wie folgt: DasDoris!: zwei Interviews mit insgesamt sieben Teilnehmenden; O ja!: zwölf Interviews mit insgesamt 47 Teilnehmenden; TWIN!: acht Interviews mit insgesamt 29 Teilnehmenden. Pro Gruppeninterview nahmen dabei durchschnittlich etwa drei bis vier Personen teil. Bedingt durch die Corona-Pandemie wurden diese Gruppeninterviews digital via Online-Konferenzsystem Adobe Connect oder Zoom durchgeführt. Während diese digitale Form der Durchführung gerade zu Beginn der Pandemie den Erzählfluss der Befragten noch teilweise etwas zu hemmen schien, besserte sich dies im weiteren Verlauf des Projektes (und damit auch der Pandemie) eventuell aufgrund der größeren Vertrautheit der Befragten mit solchen digitalen Kommunikationsmöglichkeiten. Gleichwohl blieben Unterschiede zu face-to-face Interviews erhalten, wie die geringere Kontrolle des Interviewers / der Interviewerin über die Interviewsituation sowie eventuelle technische Probleme bspw. mit der Internetverbindung aufseiten der Teilnehmenden.

Die Gewinnung der Interviewpartner*innen bzw. die Einladung der Teilnehmenden erfolgte über die jeweiligen Projektkoordinator*innen der einzelnen Orientierungsprogramme. Diesen wurden von den Projektmitarbeiter*innen der wissenschaftlichen Begleitung Einladungsschreiben für die jeweiligen Interviewtermine zur Verfügung gestellt, die diese dann wiederum an die Teilnehmenden der verzahnten Orientierungsprogramme weiterleiteten. Eine spezielle Auswahl erfolgte hierbei nicht. Stattdessen wurde allen 161 Personen, die sich innerhalb des Erhebungszeitraumes für eines der drei verzahnten Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes angemeldet hatten, ein solches Einladungsschreiben übermittelt⁴. Die Teilnahme an den Interviews erfolgte zugleich auf freiwilliger Basis. Durchgeführt wurden die problemzentrierten Gruppeninterviews ausschließlich von Mitarbeiter*innen der wissenschaftlichen Begleitung. Akteur*innen der verzahnten Orientierungsprogramme selbst nahmen daran nicht teil.

Die Dauer der problemzentrierten Gruppeninterviews schwankte teilweise deutlich in Abhängigkeit von der Anzahl und der Eloquenz der Interviewten zwischen ca. 45 und 85 Minuten. Durchschnittlich dauerten die Interviews jedoch ca. 60 Minuten.

Um die geführten Interviews systematisch auswerten zu können, wurden diese mit Zustimmung der Befragten digital aufgezeichnet (reine Audioaufzeichnung) und anschließend vollständig transkribiert. Ausgewertet wurden die geführten und transkribierten Gruppeninterviews schließlich mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015); wobei auch hier wie bei den Experteninterviews eine Kombination aus inhaltlicher Strukturierung entlang der aus den

⁴ Differenziert nach Orientierungsprogramm verteilen sich die 161 angemeldeten Teilnehmenden wie folgt: DasDoris!: 14; O ja!: 108; TWIN!: 39.

leitenden Fragestellungen deduktiv abgeleiteten Kategorien und induktiver Kategorienbildung zum Einsatz kam (vgl. hierzu auch MAYRING 2015).

Ergänzend zu diesen leitfadengestützten Gruppeninterviews wurden die Teilnehmenden zu Beginn der jeweiligen Programmdurchläufe des Weiteren zu quantitativen **Online-Startbefragungen** eingeladen. Diese zielten in erster Linie darauf ab, zentrale soziodemografische Daten der Teilnehmenden zu erheben und damit der Frage nachzugehen, ob bestimmte Personengruppen in besonderer Weise von den verzahnten Orientierungsprogrammen angesprochen werden.



Abb. 3: Themenfelder der quantitativen Online-Startbefragungen

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die in der vorliegenden Publikation veröffentlichten Ergebnisse basieren auf insgesamt neun Online-Startbefragungen, die im Zeitraum 2020 bis 2022 durchgeführt wurden und an denen sich 64 Personen beteiligt haben. Auf die einzelnen Orientierungsprogramme verteilen sich diese 64 Personen wie folgt: DasDoris!: sieben Teilnehmende; O ja!: 32 Teilnehmende; TWIN!: 25 Teilnehmende. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer der Online-Startfragebögen durch die befragten Teilnehmenden lag bei ca. 8 Minuten.

Neben diesen qualitativen und quantitativen Befragungen zu Beginn der jeweiligen Programmdurchläufe wurden darüber hinaus jeweils am Ende der Programmdurchläufe **quantitative Online-Abschlussbefragungen** mit den Teilnehmenden durchgeführt. Diese waren insbesondere auf die folgenden leitenden Fragestellungen ausgerichtet:

- Inwieweit erreichen die verzahnten Orientierungsprogramme die für sie definierten Zielsetzungen?
- Inwieweit konnten die Teilnehmenden am Ende des jeweils besuchten Orientierungsprogrammes eine Entscheidung für ihren weiteren nachschulischen Bildungsweg treffen?

- Inwieweit erfolgt im Anschluss an ein verzahntes Orientierungsprogramm ein Übergang in einen vollqualifizierenden Bildungsgang?
- Welche Elemente der verzahnten Orientierungsprogramme waren aus Sicht der Teilnehmenden für ihren beruflichen Orientierungsprozess besonders förderlich und welche weniger?

Für die Beantwortung dieser Fragestellungen wurde ein Online-Fragebogen entwickelt, der neben einem Großteil an geschlossenen auch offene Fragen enthielt. Zentral für die Erstellung dieses Fragebogens respektive der einzelnen Items waren in erster Linie die definierten (Lern-)Ziele der verzahnten Orientierungsprogramme sowie ihre institutionellen und curricularen Strukturen. Da sich die drei verzahnten Orientierungsprogramme hinsichtlich ihrer institutionellen und curricularen Strukturen im Detail teilweise etwas unterscheiden (vgl. hierzu u. a. Kapitel 3.1), wurde für jedes Orientierungsprogramm ein eigener Online-Abschlussfragebogen entwickelt, der sowohl übergreifende, d. h. für alle drei Orientierungsprogramme gleichbleibende Fragen enthielt als auch Spezifika des jeweiligen Orientierungsprogrammes aufgreifende Fragestellungen. Darüber hinaus wurde für die Erstellung des quantitativen Online-Abschlussfragebogens die einschlägige Literatur zum Thema Berufsorientierung sowie Bildungsentscheidungen gesichtet und vorliegende Evaluationsstudien zu Berufsorientierungsangeboten reflektiert.

Infolge dessen wurden bspw. bezugnehmend auf entscheidungstheoretische Rational-Choice-Ansätze und dem darin angenommenen Einfluss der subjektiv vermuteten Erfolgswahrscheinlichkeit auf Bildungsentscheidungen (vgl. u. a. ESSER 1990; HEINE/QUAST 2011; STOCKÉ 2012) in die quantitativen Abschlussbefragungen ebenso wie in die quantitativen Startbefragungen u. a. Fragen dazu aufgenommen, wie die Teilnehmenden ihre Chancen einschätzen, a) eine Berufsausbildung und b) ein Hochschulstudium erfolgreich zu absolvieren.

Ferner enthielten sowohl die quantitativen Abschluss- als auch die quantitativen Starterhebungen Fragen zum Aspekt der Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung, da diese Thematik ein zentrales Anliegen der verzahnten Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes ist (vgl. hierzu auch die Kapitel 1 sowie 3.2). Konkret wurden die Teilnehmenden anknüpfend an die Herausarbeitung verschiedener Dimensionen von Gleichwertigkeit (vgl. NEU/ELSHOLZ 2022) danach gefragt, wie sie a) die beruflichen Aussichten, b) die Weiterbildungsmöglichkeiten sowie c) das gesellschaftliche Ansehen einerseits von Hochschulabsolvent*innen und andererseits von Absolvent*innen einer (dualen) Berufsausbildung einschätzen.



Abb. 4: Themenfelder der quantitativen Online-Abschlussbefragungen

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die in der vorliegenden Publikation veröffentlichten Ergebnisse basieren auf insgesamt neun Online-Abschlussbefragungen, die im Zeitraum 2021 bis 2023 durchgeführt wurden und an denen sich 55 der insgesamt 104 Absolvent*innen⁵ der verzahnten Orientierungsprogramme beteiligt haben. Auf die einzelnen Orientierungsprogramme verteilen sich die 55 Befragungsteilnehmenden wie folgt: DasDoris!: drei Teilnehmende; O ja!: 21 Teilnehmende; TWIN!: 31 Teilnehmende. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer der Online-Abschlussfragebögen durch die befragten Teilnehmenden lag bei ca. 20 Minuten.

Aufgrund der teilweise geringen Beteiligungsquoten insbesondere bei den quantitativen Befragungen werden die Daten in Kapitel 3.3 nur bei ausgewählten Fragen getrennt nach Orientierungsprogramm präsentiert und auf das Ziehen von Schlussfolgerungen auf Basis einer vergleichenden Betrachtung weitestgehend verzichtet, so dass es sich in erster Linie um eine deskriptive Ergebnisdarstellung handelt.

⁵ Beziehungsweise Personen, die eines der drei Orientierungsprogramme von VerOnika vollständig absolviert haben, d. h., die das Programm nicht vorzeitig beendet haben oder dieses erst gar nicht angetreten sind. Differenziert nach Orientierungsprogramm verteilen sich diese Absolvent*innen wie folgt: DasDoris!: 14 Absolvent*innen; O ja!: 56; TWIN!: 34.

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

(Ariane Neu)

3.1 Charakteristika verzahnter Orientierungsprogramme

Wie in Kapitel 2 geschildert, zielte die wissenschaftliche Begleitung u. a. darauf ab, die entwickelten Orientierungsangebote des Modellvorhabens VerOnika anhand von zuvor entwickelten Kategorien zu vergleichen, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich ihrer institutionellen und curricularen Strukturen herauszuarbeiten. Für die Herleitung der zugrunde gelegten Vergleichskategorien wurde dabei insbesondere auf das Curriculum-Modell der Erziehungswissenschaftler MERKENS/STRITTMATTER (1975) zurückgegriffen. Methodisch dienten vor allem die durchgeführten Dokumentenanalysen sowie Experteninterviews (vgl. Kapitel 2) als Basis für den Vergleich der verzahnten Orientierungsprogramme hinsichtlich der folgenden Kategorien: Zugangsbedingungen, Lernziele und -inhalte, Lernorganisation, Lernerfolgskontrolle sowie Bildungsperspektiven. Die nachfolgende Darstellung folgt diesen deduktiv hergeleiteten Kategorien. Sie schildert die drei Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes in der Form, wie sie zum Zeitpunkt der empirischen Erhebungen ausgestaltet waren. Da die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung allerdings auch der Weiterentwicklung der Orientierungsangebote dienen sollen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Programme zu einem späteren Zeitpunkt andere institutionelle und curriculare Strukturen aufweisen, die hier entsprechend nicht abgebildet werden können.

Bei Betrachtung der nachfolgend präsentierten Ergebnisse ist ferner zu berücksichtigen, dass zu Beginn des VerOnika-Projektes von den beteiligten Projektpartnern ausgehend von den angestrebten Zielsetzungen des Verbundvorhabens ein gemeinsames Verständnis verzahnter Orientierungsprogramme entwickelt wurde, welches für die Entwicklung und Durchführung der Orientierungsangebote die Basis bildete. Diesem Selbstverständnis nach zeichnen sich die verzahnten Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes dadurch aus, dass sie gemeinsam von Hochschulen und Partnern der beruflichen Bildung entwickelt und durchgeführt werden mit dem Ziel der beruflichen Orientierung und mit qualifizierenden Anteilen. Der Gleichwertigkeit der beiden Bildungsbereiche (dem beruflichen auf der einen und dem hochschulischen/akademischen auf der anderen Seite) wird dabei eine große Bedeutung zugeschrieben. Entsprechend streben alle drei Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes auf den unterschiedlichen Ebenen der institutionellen und curricularen Ausgestaltung der Orientierungsprogramme eine möglichst gleichgewichtige Berücksichtigung beruflicher und akademischer Bildung an (vgl. auch Kapitel 1).

Zugangsbedingungen:

Mit Blick auf die Zugangsbedingungen richten sich alle drei Orientierungsprogramme an hochschulzugangsberechtigte Personen, die sich an der Schwelle zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und dem nachschulischen Bildungssystem befinden und sich noch unsicher hinsichtlich ihres weiteren nachschulischen Bildungsweges sind. Dieser Zielgruppe wollen die Orientierungsprogramme eine erfahrungsbasierte Entscheidung zwischen dem beruflichen und dem akademischen Bildungsweg ermöglichen (vgl. auch Kapitel 1). Entsprechend ist das Vorliegen einer Hochschulzugangsberechtigung formale Voraussetzung für die Teilnahme an einem der drei Orientierungsprogramme des VerOnika-Vorhabens, denn eine unmittelbare Entscheidungsmöglichkeit zwischen dem beruflichen und dem akademischen Bildungsweg haben letztendlich nur diese hochschulzugangsberechtigten Personen.

Um für die Teilnehmenden in dieser Übergangsphase einen sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Status zu gewährleisten, ist es für die Orientierungsprogramme des Weiteren charakteristisch, dass die Teilnehmenden nach Einschreibung in das Programm den Status von Studierenden erhalten. Dazu wurden die Programme entweder als Studiengang mit Orientierungsphase (verlängerte Studieneingangsphase) bzw. als Studiengangvariante mit vorangestellter Orientierungsphase oder als vorbereitendes Studium an den jeweils beteiligten Hochschulen (HTW Berlin, Hochschule Darmstadt, Hochschule Karlsruhe) institutionell verankert. Unterschiede zwischen den untersuchten Orientierungsprogrammen zeigen sich im Bereich der Zugangsbedingungen hingegen hinsichtlich des Bewerbungs-/Anmeldeverfahrens. So haben interessierte Teilnehmende beim Darmstädter Orientierungsprogramm DasDoris! zunächst ein auf der Website des Orientierungsprogrammes zur Verfügung stehendes Online-Bewerbungsformular auszufüllen, welches u. a. Fragen zur Teilnahmemotivation umfasst. Danach folgt ein erstes persönliches Kennenlerngespräch mit den Programmkoordinator*innen von DasDoris! und anschließend die Einschreibung in das an der Hochschule verortete Orientierungsprogramm. Beim Berliner Orientierungsprogramm O ja! erfolgt der Zugang hingegen analog zu anderen Studiengängen an der HTW Berlin über das Online-Bewerbungsportal der Hochschule, über welches sich potenzielle Teilnehmende um einen Platz im Orientierungsjahr bewerben und schließlich als Student*in an der HTW einschreiben können. Beim Karlsruher Orientierungsprogramm TWIN! bewerben sich interessierte Teilnehmende wiederum zunächst über ein Onlineformular auf der Website der IHK um einen Platz im Orientierungsprogramm. Die IHK nimmt daraufhin eine Auswahl nach Datum des Bewerbungseingangs vor und anschließend kann die Einschreibung der Teilnehmenden als Studierende an der Hochschule Karlsruhe im Orientierungssemester TWIN! erfolgen.

Lernziele:

Bezüglich der Lernziele streben alle drei Orientierungsprogramme an, eine erfahrungsbasierte Entscheidung für den nachschulischen Bildungsweg zu ermöglichen und den Teilnehmenden dafür die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Unter Orientierung wird dabei ein Prozess verstanden, der den Einzelnen anknüpfend an seine individuellen Potenziale und Interessen auf die Anforderungen der Arbeitswelt hin orientiert, indem auf der einen Seite die eigenen Interessen, Kompetenzen und Ziele und auf der anderen Seite Anforderungen von Berufen, Branchen und der Arbeitswelt insgesamt kennengelernt werden (vgl. NEISES/ZINNEN 2019, S. 276). Entsprechend zielen die verzahnten Orientierungsprogramme darauf ab, bei den Teilnehmenden zum einen die Selbsteinschätzung der eigenen beruflichen Interessen, Kompetenzen und Ziele zu stärken und zum anderen auch den Informationsstand über Berufe, die Arbeitswelt sowie über berufliche Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu verbessern.

Neben diesem primären Ziel der Orientierung sind alle drei Orientierungsprogramme ferner darauf ausgerichtet, den Teilnehmenden in begrenztem Umfang auch bereits erste fachliche Qualifizierungsanteile sowie überfachliche respektive Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Insbesondere die fachlichen Qualifizierungsanteile dienen dabei zugleich aber auch dem Prozess der Orientierung, da dadurch Leistungsanforderungen in den verschiedenen Bildungsbereichen konkret erfahrbar werden (vgl. HECKEL/KINSCHER/NEU 2023, S. 394).

Unterschiede zeigen sich zwischen den untersuchten drei Orientierungsprogrammen allerdings dahingehend, in welcher Spannbreite sie auf verschiedene Berufsfelder hin orientieren. So zeigt sich bspw. beim Berliner Orientierungsprogramm O ja!, dass bei diesem auf ein etwas weiter gefassteres Berufsfeldspektrum aus den Bereichen Umwelt, Energie, Technik und Digitalisierung hin orientiert wird als beim Karlsruher Orientierungsprogramm TWIN! oder auch beim Darmstädter Orientierungsprogramm DasDoris!. Bei diesen wird auf ein eher mittel weit gefasstes Berufsfeldspektrum aus den Bereichen Elektrotechnik, Maschinenbau und Mechatronik (TWIN!) bzw. aus dem Bereich der sozialen Berufe (DasDoris!) hin orientiert.

Lerninhalte:

Anknüpfend an die vorangegangenen Ausführungen zu den Lernzielen zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede analog auch im Bereich der Lerninhalte. Bezüglich des Ziels der beruflichen Orientierung sind dabei für alle drei Orientierungsprogramme Lerninhalte zur Erkundung und Erfassung der eigenen Interessen, Kompetenzen und Ziele, praktische Erfahrungen in von den Teilnehmenden ausgewählten beruflichen Tätigkeitsfeldern, überfachliche Berufsfelderkundungen sowie grundlegende Informationen zu den verschiedenen Bildungs- und Berufswegen elementar.

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Hinsichtlich der fachlichen Qualifizierung umfasst das Berliner Orientierungsprogramm O ja! ferner Lerninhalte aus dem Bereich Mathematik und je nach Wahl der Teilnehmenden aus den Bereichen Physik, Programmierung, Elektrotechnik sowie Holztechnik. Als Schlüsselkompetenzen werden u. a. Projektmanagement, wissenschaftliches Arbeiten, Fremdsprachen (bzw. für nicht-deutsche Muttersprachler*innen Deutsch als Fremdsprache), Teambildung, Bewerbungstraining sowie Kenntnisse im Bereich „Wirtschaft und Soziales“ vermittelt.

In Karlsruhe beinhaltet die fachliche Qualifizierung neben Lerninhalten aus dem Bereich Mathematik des Weiteren berufsschulische und hochschulische Lerninhalte des von den einzelnen Teilnehmenden gewählten Berufsfeldes, also aus den Bereichen Elektrotechnik, Maschinenbau oder Mechatronik. Als Schlüsselkompetenzen bzw. überfachliche Qualifizierung werden darüber hinaus u. a. Selbst- und Lernmanagement, Teambildung sowie Kommunikations- und Bewerbungstraining thematisiert.

Beim Darmstädter Orientierungsprogramm DasDoris! beinhaltet die fachliche Qualifizierung u. a. Lerninhalte zu den Themen pädagogische und ethische Grundlagen der Sozialen Arbeit, Sozialpädagogik, Kunst, Kultur und Medien in der Sozialen Arbeit sowie professionsspezifische Kompetenzen (z. B. Nähe- und Distanz-Verhältnis sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung). Als Schlüsselkompetenzen werden u. a. wissenschaftliches Arbeiten, Teambildung, kollegiale Beratung, Diversity-Kompetenz, Kommunikations- und Bewerbungstraining sowie Resilienz-Training thematisiert.

Lernorganisation:

Ausgehend von dem weiter oben bereits erwähnten Selbstverständnis verzahnter Orientierungsangebote, werden alle drei Programme des VerOnika-Vorhabens von Hochschulen der angewandten Wissenschaft in Kooperation mit Partnern der beruflichen Bildung durchgeführt. Als Lernorte kommen entsprechend zum einen die Campusstandorte der beteiligten Hochschulen und zum anderen Bildungseinrichtungen der beruflichen Bildung wie Berufsschulen, Bildungszentren der Kammern oder Akademien/Fachschulen zum Tragen. Ergänzend sehen alle drei Orientierungsprogramme Praxisphasen in Unternehmen (O ja! und TWIN!) bzw. sozialen Einrichtungen (DasDoris!) vor, im Rahmen derer berufliche Anforderungen von den Teilnehmenden konkret erfahren und unmittelbar mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten abgeglichen werden können. Das Matching zwischen Unternehmen bzw. sozialer Einrichtung und Teilnehmenden erfolgt dabei bei allen drei Orientierungsprogrammen i. d. R. auf der Grundlage der möglichen Berufswünsche der Teilnehmenden.

Die Verzahnung zwischen diesen verschiedenen Lernorten wird je nach Programm allerdings unterschiedlich gestaltet und im bisherigen Projektverlauf hat sich auch noch nicht der eine richtige „Königsweg“ der Verzahnung herauskristallisiert, der möglichst authentische Erfahrungen gewährleistet.

So wurden die Veranstaltungen des Berliner Orientierungsjahres O ja! bislang nach einer Art Stundenplan abwechselnd an den verschiedenen Wochentagen am Bildungs- und Technologiezentrum der Handwerkskammer Berlin sowie am Campus Wilhelminenhof der HTW Berlin angeboten. En bloc fanden bei O ja! lediglich die Praxisphasen im Umfang von zweimal sechs Wochen statt, die die Teilnehmenden in unterschiedlichen Unternehmen absolvieren konnten. Ähnlich ist es auch beim Darmstädter Orientierungsjahr DasDoris!, bei dem die Teilnehmenden insgesamt zwei Praxisblöcke in sozialen Einrichtungen absolvieren können. Während des ersten Praxisblockes, der innerhalb des ersten Programmhilbjahres stattfindet, können die Teilnehmenden zwei Praxisphasen mit jeweils vier Wochen Dauer in Vollzeit oder sechs Wochen Dauer in Teilzeit in sozialen Einrichtungen absolvieren. Der zweite Praxisblock, der gegen Ende des Orientierungsprogrammes vorgesehen ist, umfasst schließlich nochmals eine vierwöchige Praxisphase in Vollzeit oder eine sechswöchige Praxisphase in Teilzeit. In der restlichen Zeit besuchen die Teilnehmenden in erster Linie Veranstaltungen an der Hochschule Darmstadt, die ergänzt werden um Hospitationstage an einer beruflichen Akademie.

Beim Karlsruher Orientierungssemester TWIN! hat man sich schließlich nach einer Konzeptionstellung zum Sommersemester 2022 für eine Variante entschieden, bei der die Teilnehmenden nach einer ersten überfachlichen Einführungsphase zunächst ein etwa zweieinhalb Monate dauerndes „Probestudium“ am Lernort Hochschule Karlsruhe absolvieren und anschließend eine zweieinhalb Monate dauernde „Probeberufsausbildung“ an den Lernorten Betrieb und Berufsschule. Das heißt, innerhalb der ersten zweieinhalb Monate nehmen die Teilnehmenden von TWIN! wie reguläre Studierende an Lehrveranstaltungen der Hochschule im jeweils gewählten Fachbereich teil. In den zweiten zweieinhalb Monaten absolvieren die Teilnehmenden anschließend analog zu regulären Auszubildenden einen betrieblichen sowie berufsschulischen Ausbildungsteil der jeweils gewählten dualen Berufsausbildung.

Abgesehen von den Praxisphasen in den Unternehmen bzw. sozialen Einrichtungen handelt es sich bei den Lehrveranstaltungen an den Campusstandorten der Hochschulen sowie an den Bildungseinrichtungen der beruflichen Bildung sowohl um reguläre Lehrveranstaltungen der Bildungspartner als auch um speziell für das Orientierungsprogramm konzipierte Angebote, so dass den Teilnehmenden zum einen speziell auf sie zugeschnittene Lerninhalte geboten werden und zum anderen aber auch über die Teilnahme an regulären Lehrveranstaltungen möglichst authentische Einblicke in die verschiedenen nachschulischen Bildungsoptionen. Unterschiede bei der Lernorganisation zeigen sich auch bezüglich der Programmdauer und der verfügbaren Teilnehmendenplätze. So sind das Berliner und das Darmstädter Orientierungsprogramm jeweils auf etwa ein Jahr (zwei Semester) mit max. 40 (Berlin) bzw. max. 20 (Darmstadt) Teilnehmenden pro Programmdurchgang ausgelegt, wohingegen das Karlsruher Orientierungsprogramm auf etwa ein halbes Jahr (ein Semester mit Start jeweils zum Sommer-

als auch zum Wintersemester) mit max. 15 Teilnehmenden pro Programmdurchgang ausgelegt ist.

Lernerfolgskontrolle:

Im Hinblick auf den Punkt der Lernerfolgskontrollen kommen bei den drei Orientierungsprogrammen bezüglich des Ziels der beruflichen Orientierung bislang verschiedene Arbeitsblätter, Workbooks, Reflexionsberichte sowie Portfolioarbeiten zum Einsatz, die die Teilnehmenden bei der Dokumentation des Fortschritts ihres individuellen Orientierungsprozesses unterstützen sollen. Ergänzend bieten alle drei Orientierungsprogramme ein begleitendes Beratungs- und Coaching-Angebot, welches bei der Reflexion und Einordnung der gemachten Erfahrungen und erlangten Erkenntnisse unterstützt.

Des Weiteren besteht für die Teilnehmenden im Bereich der fachlichen Qualifizierung die Möglichkeit, freiwillig an regulären Prüfungen der Hochschule teilzunehmen und darüber Leistungspunkte (Credit Points) zu erzielen. Im Rahmen des Karlsruher Orientierungsprogrammes können die Teilnehmenden ferner an regulären Klassenarbeiten der Berufsschule teilnehmen. Bei diesen fachlichen Lernerfolgskontrollen kamen bislang u. a. Präsentationen sowie Klausuren zum Einsatz.

Des Weiteren erhalten die Teilnehmenden aller drei Orientierungsangebote am Ende des Programms eine Teilnahmebescheinigung / ein Zertifikat, welches gemeinsam von den jeweiligen Kooperationspartnern der hochschulischen sowie der beruflichen Bildung ausgestellt wird.

Bildungsperspektiven:

Hinsichtlich der Bildungsperspektiven ist zunächst einmal festzuhalten, dass den Absolvent*innen nach Abschluss eines der drei Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes die üblichen für hochschulzugangsberechtigte Personen zugänglichen Bildungswege offen stehen. Mit Blick auf den beruflichen Bildungsweg ermöglichen es insbesondere die Praxisphasen der Orientierungsprogramme den Teilnehmenden, bereits Kontakte zu potenziellen Ausbildungsbetrieben zu knüpfen. Übernahmegarantien oder feste Zusagen über Ausbildungsplätze gibt es seitens der an den Orientierungsprogrammen beteiligten Betriebe/sozialen Einrichtungen allerdings nicht. Und auch die Möglichkeiten zur Verkürzung der regulären Ausbildungsdauer einer dualen Berufsausbildung richten sich nach den üblichen Gepflogenheiten, die auf dem Berufsbildungsgesetz basieren und in der Regel auf die schulische Vorbildung der potenziellen Auszubildenden rekurrieren und unabhängig von der Teilnahme an einem der drei Orientierungsprogramme bestehen. Im engeren Zusammenhang mit der Teilnahme an einem Orientierungsangebot steht jedoch die Option, sich Zeiten der in ein Orientierungsprogramm integrierten Praxisphasen auf eine Berufsausbildung anrechnen zu lassen, wie es bspw. beim Darmstädter DasDoris! mit Blick auf die Sozialassistentenausbildung möglich ist.

Bezüglich des hochschulischen/akademischen Bildungsweges bestehen für Absolvent*innen der Orientierungsangebote je nach Umfang und inhaltlicher Passung der im Rahmen des Programmes erzielten Leistungspunkte Möglichkeiten, sich diese gegebenenfalls anrechnen zu lassen und bereits in ein höheres Fachsemester einzusteigen.

Zusammenfassend lässt sich mit Bezug auf KAYSER (2013, S. 65ff.) somit festhalten, dass die verzahnten Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes Elemente enthalten, die

- der Selbstreflexion dienen,
- Informationen zu Bildungs- und Berufswegen vermitteln,
- authentische Erfahrungsräume in der Bildungs- und Arbeitswelt eröffnen,
- individualisierte Beratung und Begleitung anbieten.

3.2 Entwicklung und Durchführung verzahnter Orientierungsprogramme aus der Perspektive institutioneller Akteure und Akteurinnen

Eine weitere Fragestellung der wissenschaftlichen Begleitung war es, wie sich die Entwicklung und Durchführung verzahnter Orientierungsprogramme aus der Perspektive der institutionellen Akteure und Akteurinnen gestaltet. Hierzu wurden, wie in Kapitel 2 beschrieben, Experteninterviews mit den auf strategischer und operativer Ebene an Entwicklung und Durchführung beteiligten Projektinitiator*innen und Programmkoordinator*innen der verzahnten Orientierungsangebote des VerOnika-Verbundes geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Aus diesen Experteninterviews geht hervor, dass es sich bei der gemeinschaftlichen Entwicklung und Durchführung dieser verzahnten Orientierungsangebote aus Sicht der beteiligten institutionellen Akteure und Akteurinnen um einen recht aufwändigen Prozess handelt. So müssen die einzelnen Elemente der Orientierungsprogramme nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich aufeinander abgestimmt werden. Dabei haben sich die institutionellen Kooperationspartner des VerOnika-Verbundes zudem das Ziel gesetzt, berufliche und hochschulische/akademische Bildungselemente gleichgewichtig zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 1). Dies erforderte zunächst einmal eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Frage, auf welchen Ebenen dieses Ziel der gleichgewichtigen Berücksichtigung beruflicher und akademischer Bildung angestrebt werden soll und wann es als erreicht gilt (vgl. hierzu auch NEU/ELSHOLZ 2022). Abschließend konnte diese Frage im VerOnika-Verbund bislang noch nicht geklärt werden. Deutlich wurde aber, dass sich die gleichgewichtige Gestaltung der Orientierungsprogramme vor allem auf die Lernziele und -inhalte sowie die Lernorganisation fokussiert.

Neben dieser eher normativen Frage nach der gleichgewichtigen Berücksichtigung beider Bildungsbereiche sind im Rahmen der gemeinsamen Entwicklung eines verzahnten Orientierungsangebotes darüber hinaus zahlreiche vor allem auch rechtliche Fragen zu klären, die

neben dem Berufsbildungsrecht und dem Hochschulrecht auch sozialversicherungsrechtliche und datenschutzrechtliche Aspekte betreffen. Folgendes Zitat aus den geführten Experteninterviews macht dies exemplarisch deutlich:

„Und was wirklich auch für mich überraschend ist, es sind so viele Details zu organisieren [...]. Zum Beispiel eben auch Versicherungsthemen, [...] Datenschutzthemen. [...], es ist ein Wahnsinnsthemenspektrum. Also man sollte den Aufwand nicht unterschätzen, wenn man so ein Angebot etablieren möchte.“ (EI5, Abs. 93)

Aus Sicht der befragten institutionellen Akteure und Akteurinnen empfiehlt es sich daher, zu Beginn des gemeinsamen Prozesses zur Curriculumentwicklung zu klären, welche Ressourcen von welcher der beteiligten Institutionen in das zu konzipierende Orientierungsprogramm konkret eingebracht werden können und wie anstehende Aufgaben gegebenenfalls aufgeteilt werden können. So wurde bspw. von einem/einer Interviewpartner*in geschildert:

„Und das finde ich einen wichtigen Gelingensfaktor, dass man die Aufgaben klar definiert und entsprechend dann auch die Mittel und Kapazitäten richtig plant.“ (EI5, Abs. 87)

Nicht unerheblich ist dabei auch die Schaffung einer gemeinsamen Arbeitsinfrastruktur sowie der Austausch über institutionenspezifische Kommunikations- und Entscheidungswege, Handlungsspielräume sowie institutionenspezifische Begrifflichkeiten, um Missverständnissen vorzubeugen und den Curriculumentwicklungsprozess effizient gestalten zu können. So machen die folgenden beiden Interviewzitate noch einmal deutlich, dass die unterschiedlichen institutionellen Organisationsstrukturen und Logiken zunächst einmal eine Herausforderung darstellen, die es nicht zu unterschätzen gilt.

„Ja, was eben auch noch eine Herausforderung war, mit den unterschiedlichen Organisationsstrukturen. Also wir arbeiten im Endeffekt nicht direkt zusammen in einem Betrieb. Dadurch fehlt auch so ein bisschen die Arbeitsinfrastruktur, weil natürlich wir beide unsere unterschiedlichen Systeme haben, wo unsere Dinge auch abgelegt sein müssen [...]. Also da haben wir einfach keine gemeinsame Basis. [...] Und eine Herausforderung ist eben auch, dass wir einen hohen Abstimmungsaufwand haben. [...] Und da ist es dann manchmal schwierig, alle Beteiligten an einen Tisch zu kriegen. Dann eben auch die unterschiedlichen Strukturen, das ist ja auch schon ein bisschen angeklungen, von verschiedenen Bildungsinstitutionen, also Hochschule, Betrieb, Berufsschule, die unterschiedlichen Logiken. Also einmal eine jährliche Taktung bei der Ausbildung, dann die Semestertaktung bei der Hochschule und auch die

unterschiedlichen Studienplanmodelle. Das war dann eben auch eine konkrete Herausforderung, mit der wir dieses Mal konfrontiert waren.“ (EI6, Abs. 114)

„Was man jetzt so in VerOnika merkt, dass es ein hoher Aufwand ist, diese Systeme zusammenzubringen [...]. Die Systeme sind halt doch noch sehr weit voneinander entfernt und um da eine Annäherung zu kriegen, braucht es irgendwie eine längere Phase.“ (EI3, Abs. 71)

Entsprechend erfordern die gemeinsame Entwicklung und Durchführung von verzahnten Orientierungsangeboten von allen beteiligten Akteuren und Akteurinnen sowohl auf operativer als auch auf strategischer Ebene die Bereitschaft, aufeinander zuzugehen und ein Verständnis für die spezifischen Logiken der jeweils anderen Institution zu entwickeln. So wurde in einem weiteren Experteninterview geäußert:

„Also ohne, dass man gegenseitiges Verständnis hat, dieser beiden Welten, akademischer und beruflicher Bildung, und das auch bei den Personen, die es nachher durchführen, muss das vorhanden sein, ohne das funktioniert das Programm gar nicht. Also man muss schon beiderseits ein bisschen aufeinander zugehen und das Verständnis haben [...].“ (EI7, Abs. 68)

Für die Entwicklung eines solchen gegenseitigen Verständnisses werden wiederum ein gegenseitig wertschätzender Umgang sowie ein kommunikativer Austausch als besonders relevant gesehen, wie folgendes Interviewzitat noch einmal exemplarisch hervorhebt:

„Und das sehe ich tatsächlich auch als einen Gelingensfaktor, dass wir hier eine ganz enge Kommunikation, einfach einen ganz engen Austausch haben.“ (EI4, Abs. 37)

Dies ist insbesondere auch deshalb wichtig, weil die vorhandenen Strukturen beruflicher und hochschulischer Bildung einen engen Rahmen vorgeben, innerhalb dessen sich die verzahnten Orientierungsprogramme bewegen können, wie im nachfolgend zitierten Experteninterview geschildert wird. Daher sind nicht immer alle Ideen umsetzbar, aber im engen kommunikativen Austausch wird versucht, das Optimum herauszuholen.

„Barrieren oder Stolpersteine sind tatsächlich die vielen gesetzlichen oder die vielen Vorgaben, Rahmenbedingungen, die es so gibt. [...] Die passen häufig nicht, gerade für solche Projekte, die so ein bisschen quer zu dem liegen, was es üblicherweise [...] gibt. Und das finde ich sehr schade, weil man dann sehr eingeschränkt ist, was man irgendwie so ausprobieren kann oder auch umsetzen oder etablieren könnte.“ (EI9, Abs. 62)

Im Sinne einer bestmöglichen Zielerreichung war im Rahmen der gemeinsamen Curriculumentwicklung des Weiteren auszuloten, bis zu welchem Grad der Verzahnung beruflicher und hochschulischer Bildungselemente für die Teilnehmenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Bildungswegen ersichtlich bleiben. So wurde von den befragten institutionellen Akteuren und Akteurinnen die Vermutung geäußert, dass bei einer zu starken Verzahnung der beiden Bildungswege, die Realisierung authentischer Einblicke in die einzelnen nachschulischen Bildungswege sowie die angestrebte erfahrungsbasierte Entscheidungsfindung für die Teilnehmenden deutlich erschwert werden würde. Die Auswahl fachlicher Lerninhalte erfolgte daher u. a. nicht prioritär mit dem Ziel, Dopplungen zu vermeiden, sondern solche durchaus zuzulassen, um so für die Teilnehmenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Herangehensweise an ein Themenfeld auf Seiten der beruflichen Bildung und auf Seiten der hochschulischen Bildung ersichtlich werden zu lassen. So schilderte bspw. ein*e Interviewpartner*in mit Bezug auf Teilnehmendenberichte:

„Dann haben sie uns gesagt, in der Berufsschule kriegen sie die Formel präsentiert: ‚So ist die Formel.‘ Und an der Hochschule: ‚Immer Herleitung der Formel.‘ Also wir empfinden das als Vorteil bei unserem Konzept, dass die das Original kennenlernen an beiden Orten und dann vergleichen können, wie wird gelehrt, was ist die Anforderung, was sind die Unterschiede. [...] Und dann ist nochmal die Bewertung sehr unterschiedlich: ‚Ist das für mich positiv oder negativ?‘“ (EI5, Abs. 53)

Folgendes Interviewzitat macht ferner deutlich, dass in diesem Zusammenhang auch eine beschönigende Darstellung der Bildungswege nicht dem Ziel der erfahrungsbasierten Entscheidungsfindung auf Basis authentischer Einblicke zuträglich ist:

„Dass tatsächlich die Unterschiede in den beiden Systemen auch klar werden, das ist ein Lernziel. Ich halte nichts davon, jetzt in so einem Programm eine Gleichmacherei betreiben zu wollen und zu sagen, der eine ist besser oder der andere ist besser. Darum geht es nicht. Sondern aufzuzeigen, wie ist das reale Leben, wenn ich mich entscheide, eine Ausbildung zu machen. Und was kommt auf mich zu, wenn ich ein Studium mache. Und danach sollten auch die Lernziele ausgerichtet sein, dass man beide Welten und deren Unterschiede auch weiß und kennt und sich dann anhand der eigenen Präferenz letztlich auch entscheiden kann, was kommt mir näher. [...] Das ist für mich das Wichtigste. Überhaupt genau aufzuzeigen, was kommt auf dich zu. Und nichts zu beschönigen und zu sagen: ‚Ja, aber jetzt gehen wir in der Berufsschule nur in diesen und jenen Kurs, weil alles andere braucht ihr jetzt aktuell nicht.‘ Das bringt nichts, weil das bringt dann letztendlich nicht dieses genaue Erleben, wie wäre es

denn, wenn ich jetzt da eine duale Ausbildung beginne. [...] und wie genau läuft ein Studienleben ab, wenn ich mich fürs Studium an der Hochschule entscheide.“ (EI7, Abs. 24)

Entsprechend ist es auch zentral für verzahnte Orientierungsprogramme, dass zu Beginn der Curriculumentwicklung ein gemeinsames Verständnis von dem Ziel, das erreicht werden soll, geschaffen wird, wie aus folgendem Interviewausschnitt exemplarisch hervorgeht:

„Also [...] dieses gemeinsame Arbeiten aber auf der Grundlage von einem gemeinsamen Verständnis und gemeinsamer Ziele, von beiden Institutionen jetzt, sehe ich total zentral. Aber auch nicht nur auf der operativen Ebene, [...] sondern auch eine Ebene höher bei den Projektleitungen. Das sehe ich auch total wichtig, weil auch gerade die Leitung ein Sprachrohr sind für Institutionen auf einer anderen Ebene.“ (EI4, Abs. 95)

Wie bereits geschildert, ist es Ziel der verzahnten Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes, den Teilnehmenden eine erfahrungsbasierte Entscheidung zwischen dem beruflichen Bildungsweg auf der einen Seite und dem akademischen Bildungsweg auf der anderen Seite zu ermöglichen. Für das Erreichen dieser Zielsetzung ist es nach Ansichten der Befragten elementar, dass die beteiligten Akteure und Akteurinnen sowohl auf strategischer als auch auf operativer Ebene vertrauensvoll und ohne „Konkurrenzgedanken“ (EI4, Abs. 95) agieren und nicht etwaige institutionenspezifische Interessenslagen (wie bspw. das Ziel, neue Studierende für die Hochschule oder neue Auszubildende für die berufliche Bildung zu akquirieren) in den Mittelpunkt stellen. So wurde in zwei weiteren Experteninterviews geschildert:

„Also, da muss eine ganz große Vertrauensbasis da sein, dass eben nicht die Akquise im Vordergrund steht. Also, dass nicht einer von beiden ausschert und da unter der Hand dann doch anfängt, sagen wir mal, einseitige Vorteile aufzuzählen, so in der Richtung.“ (EI5, Abs. 79)

„Also das muss wirklich [...] für beide auch klar sein, das ist ein Programm, da geht es um das Individuum Mensch, der sich nachher entscheiden soll, möchte, was ist für mich der richtige Weg. Und da ist für mich völlig unerheblich, ob der sich für den einen oder den anderen Weg entscheidet, sondern dass er oder sie die Entscheidung gut treffen kann. Und da muss jeder zurückstecken. Und deswegen ist ganz wichtig, dass diese beiden Gruppen oder drei, die da zusammenarbeiten, zwei bis drei, dass die das Verständnis untereinander aufbringen. Das ist für mich einer der ganz wichtigen Gelingensfaktoren auf dieser Metaebene.“ (EI7, Abs. 68)

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Damit es dabei nicht zu innerinstitutionellen Konflikten kommt, sollte die Kooperation auf allen Seiten jeweils von der gesamten Institution getragen werden. So äußerte ein*e Interviewpartner*in:

„Eine der wichtigsten Erfolgsfaktoren ist auf jeden Fall, dass die Institution dahintersteht und das unterstützt und das auch möchte. Damit sich das überhaupt innerinstitutionell irgendwie entwickeln kann und etablieren kann [...]. Also es muss halt irgendwie getragen werden. Das ist eins der allerwichtigsten Erfolgsfaktoren.“ (EI3, Abs. 75)

Zentral für das Gelingen verzahnter Orientierungsprogramme ist somit nicht nur eine gute Kommunikation zwischen den beteiligten Institutionen, sondern auch innerhalb eben dieser, wie folgendes Interviewzitat noch einmal deutlich macht:

„Und man sollte wirklich größtmöglichen Konsens erzielen durch Kommunikation, sonst äußert sich das auf operativer Ebene. Zuletzt zum Beispiel bei den Verwaltungsabteilungen. Wenn die davon nicht überzeugt sind, dann wird da auch gerne mal was verzögert. Und das ist dann schwierig.“ (EI5, Abs. 13)

Dies ist insbesondere auch deshalb wichtig, weil die Entwicklung und Durchführung verzahnter Orientierungsprogramme grundsätzlich nicht zum „Kerngeschäft“ (EI5, Abs. 95) der beteiligten Institutionen gehört und ein institutionelles Engagement im Rahmen eines solchen Programms daher einer entsprechend gesonderten Legitimation bedarf. Im Idealfall sollte das Engagement im Rahmen eines verzahnten Orientierungsprogrammes nach Ansichten der Befragten als „gesamtgesellschaftlicher Beitrag“ (EI5, Abs. 11) betrachtet werden und nicht den üblichen innerinstitutionellen Kosten-Nutzen-Kalkülen unterworfen werden. Dafür sehen die befragten Expert*innen aber nicht nur den jeweiligen innerinstitutionellen Rückhalt für wichtig, sondern auch:

„Auf jeden Fall politischer Rückhalt. Also die Unterstützung, die Anerkennung, dass man nicht das Gefühl hat, man steht alleine da und macht da etwas, was irgendwie allem widerstrebt. Das ist ein ganz wichtiger Punkt zum Gelingen.“ (EI8, Abs. 100)

Politischen Rückhalt wünschen sich die befragten Akteure und Akteurinnen auch bei der Schaffung eines sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Status für die Teilnehmenden. So gestaltete es sich für die beteiligten institutionellen Akteure und Akteurinnen als eine besondere Herausforderung bei der Konzeption der verzahnten Orientierungsprogramme, für die Teilnehmenden einen sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Status zu ermöglichen, der

zugleich die angestrebte Gleichwertigkeit der beruflichen und hochschulischen Bildung widerspiegelt. Vor dem Hintergrund der bisherigen Rechtslage, blieb den beteiligten institutionellen Akteuren und Akteurinnen nur die Wahl zwischen dem Studierendenstatus auf der einen Seite und dem Auszubildendenstatus auf der anderen Seite. Da die Erlangung eines Auszubildendenstatus über die Einbindung von Ausbildungsbetrieben starken Marktmechanismen unterliegt und dadurch gegebenenfalls die Zugänge zu den Programmen zusätzlich erschwert hätte, fiel die Entscheidung zugunsten des Studierendenstatus aus, dessen Erlangung im Wesentlichen auf klaren formalen Regeln (z. B. Vorliegen eines bestimmten Bildungsabschlusses) basiert. Nach Ansichten der befragten Expert*innen wäre es für das Gelingen der verzahnten Orientierungsprogramme jedoch besonders förderlich, wenn hier ein neutralerer respektive von der bisherigen Dichotomie zwischen beruflicher und akademischer Bildung abstrahierender Status möglich wäre. Dies würde die Gleichwertigkeit der beiden Bildungsbereiche im Rahmen der verzahnten Orientierungsprogramme zusätzlich stärken und einen offeneren (d. h. nicht durch einen eventuell bereits vorhandenen Status beeinflussten) Orientierungsprozess der Teilnehmenden ermöglichen.

Hilfreich könnte hierfür eine feste Verankerung verzahnter Orientierungsprogramme im deutschen Bildungssystem sein. Damit könnten gegebenenfalls auch zwei weitere Herausforderungen bei der Entwicklung und Durchführung verzahnter Orientierungsprogramme angegangen werden: Zum einen die Frage, welchem Bildungsformat verzahnte Orientierungsprogramme zuzuordnen sind, wenn bspw. über Internetportale respektive über Verzeichnisse mit Bildungs- bzw. Orientierungsangeboten für die verzahnten Programme geworben werden soll. Bisherige Verzeichnisse basieren in dieser Hinsicht häufig nach wie vor auf der klassischen Dichotomie zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Verzahnte Orientierungsprogramme lassen sich hier nicht den althergebrachten Kategorien zuordnen. Zum anderen könnte eine feste Verankerung verzahnter Orientierungsprogramme dienlich sein für die Klärung der Frage nach einer dauerhaften Finanzierung der Programme. Denn wie bereits angesprochen gehört die Durchführung ergebnisoffener und nicht explizit auf das Ziel der Studierendenakquise ausgerichteter beruflicher Orientierungsmaßnahmen derzeit nicht zu den originären Aufgaben von Hochschulen, so dass diesen hierfür in der Regel auch nicht die dafür erforderlichen Finanzmittel seitens der Länder zur Verfügung gestellt werden.⁶ Die vorangegangenen Ausführungen dürften aber deutlich gemacht haben, dass für das Gelingen eines verzahnten Orientierungsangebotes bei den beteiligten institutionellen Kooperationspartnern entsprechende personelle sowie zeitliche und damit eben auch finanzielle Ressourcen notwendig sind, um anstehende Aufgaben erledigen, regelmäßige Arbeitstreffen sowohl auf

⁶ Wenngleich es laut § 14 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) durchaus zu den Aufgaben von Hochschulen gehört, Studieninteressierte und Studierende „über die Studienmöglichkeiten und über Inhalte, Aufbau und Anforderungen eines Studiums“ (§ 14 HRG) zu informieren. Dabei sollen die Hochschulen auch mit den für die Berufsberatung zuständigen Stellen zusammenwirken (vgl. ebd.).

operativer als auch auf strategischer Ebene realisieren und die zahlreichen internen und externen Abstimmungsprozesse gestalten zu können.

3.3 Verzahnte Orientierungsprogramme aus Teilnehmendensicht

Nachdem es in den beiden vorangegangenen Kapiteln in erster Linie um die institutionellen und curricularen Strukturen sowie die Akteure und Akteurinnen der verzahnten Orientierungsangebote des Modellvorhabens VerOnika ging, stehen in diesem Kapitel 3.3 nun die Teilnehmenden dieser Orientierungsprogramme im Mittelpunkt. Grundlage hierfür bilden die geführten qualitativen Gruppeninterviews sowie die quantitativen Start- und Abschlussbefragungen (vgl. hierzu Kap. 2).

Kapitel 3.3.1 beschäftigt sich dabei mit der soziodemografischen Zusammensetzung der Teilnehmenden und gibt damit einen Einblick, welche Personengruppen in besonderer Weise von den Orientierungsprogrammen angesprochen werden und welche weniger. Kapitel 3.3.2 liefert des Weiteren Antworten auf die Frage, mit welchen Motiven, Zielen und Erwartungen die Teilnehmenden in die Orientierungsprogramme des Modellvorhabens VerOnika einmünden. Hierbei spielt auch eine Rolle, welche Erfahrungen die Teilnehmenden bereits mit Berufsorientierungsmaßnahmen/-angeboten gesammelt haben und wo sie besondere Herausforderungen in der Planung ihres weiteren beruflichen Bildungs- und Entwicklungsweges sehen. In Kapitel 3.3.3 und 3.3.4 geht es schließlich um die Fragen, inwieweit die verzahnten Orientierungsangebote die für sie definierten Zielsetzungen erreichen konnten und die Teilnehmenden am Ende des jeweils besuchten Programmes eine Entscheidung für ihren weiteren nachschulischen Bildungsweg treffen konnten. Kapitel 3.3.5 richtet den Fokus ferner auf die Frage, welche Elemente der Orientierungsangebote von den befragten Teilnehmenden als besonders förderlich für den individuellen Orientierungsprozess empfunden wurden. Kapitel 3.3.6 gibt abschließend Auskunft über die Einschätzungen der Teilnehmenden zu verschiedenen Bildungswegen.

3.3.1 Soziodemografische Zusammensetzung der Teilnehmenden

Hinsichtlich der soziodemografischen Zusammensetzung der Teilnehmenden der verzahnten Orientierungsangebote zeigen die Auswertungen der durchgeführten quantitativen Online-Startbefragungen, dass 38 der insgesamt 64 Befragungsteilnehmenden (59,4 %) als Geschlecht männlich angaben, 24 (37,5 %) weiblich und zwei Personen (3,1 %) divers. Bei differenzierter Betrachtung der drei verzahnten Orientierungsprogramme wird deutlich, dass beim Darmstädter Orientierungsjahr für soziale Berufe – DasDoris! – mehr weibliche Teilnehmende vorzufinden sind, während bei den beiden eher technisch und naturwissenschaftlich

ausgerichteten Orientierungsprogrammen in Berlin und Karlsruhe – O ja! und TWIN! – mehr männliche Teilnehmende anzutreffen sind.⁷

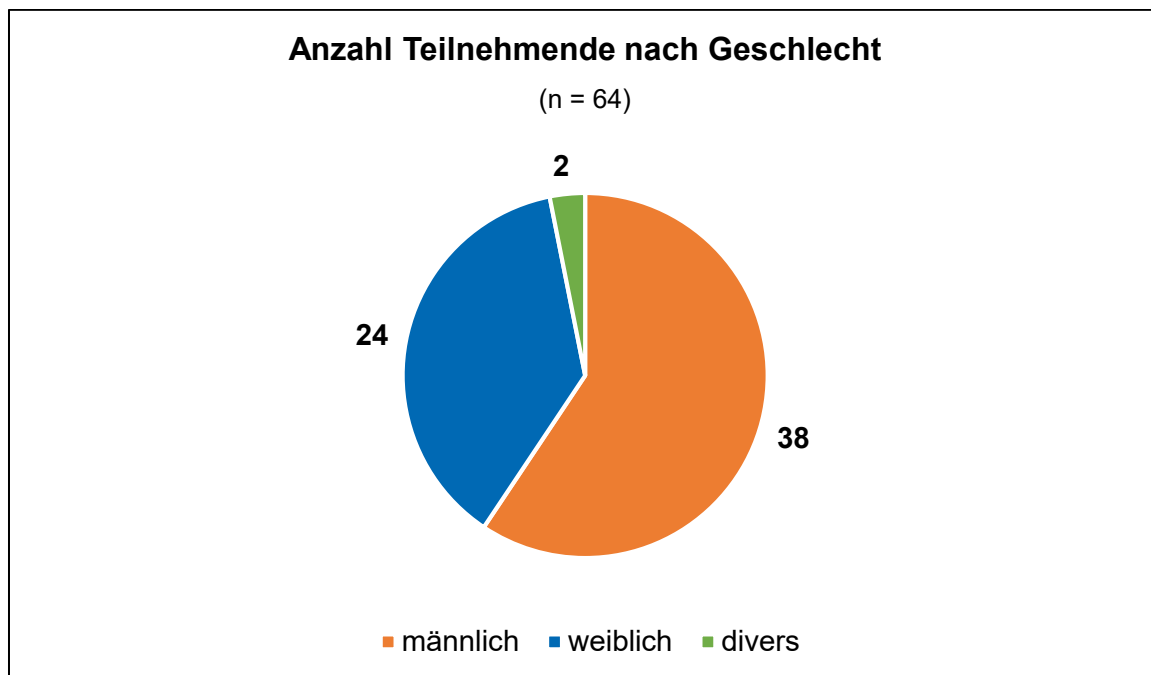


Abb. 5: Anzahl Teilnehmende nach Geschlecht (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Startbefragungen der Jahre 2020 bis 2022)

Bezüglich der Nationalität verfügt die deutliche Mehrzahl der Befragungsteilnehmenden (60 Personen bzw. 93,8 %) über eine deutsche Staatsangehörigkeit und ist auch in Deutschland geboren (57 Personen bzw. 89,1 %). Personen mit einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit finden sich dabei insbesondere beim Berliner Orientierungsjahr O ja!. Wird ergänzend noch die Elterngeneration in die Betrachtung mit einbezogen, so zeigt sich, dass insgesamt 18 Personen der befragten 64 Teilnehmenden (28,1 %) über einen Migrationshintergrund verfügen, also entweder sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Differenziert nach Orientierungsprogramm trifft dies bei DasDoris! auf eine Person (14,3 %) der insgesamt sieben befragten DasDoris!-Teilnehmenden zu, bei TWIN! auf sieben (28 %) der insgesamt 25 befragten TWIN!-Teilnehmenden und bei O ja! auf zehn (31,3 %) der insgesamt 32 befragten O ja!-Teilnehmenden.

⁷ Vgl. zu Geschlechterspezifika in der Berufswahl u. a. auch Faulstich-Wieland 2016; Kleinert/Schels 2020.

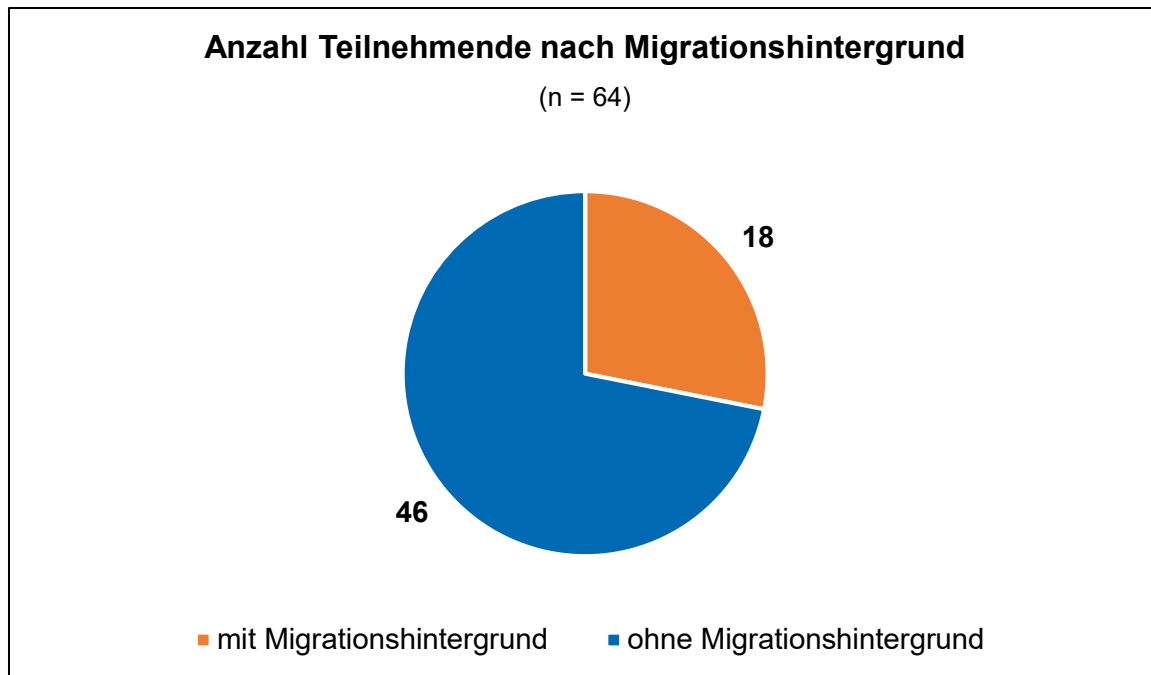


Abb. 6: Anzahl Teilnehmende nach Migrationshintergrund (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Startbefragungen der Jahre 2020 bis 2022)

Ferner ist die Mehrzahl der Befragungsteilnehmenden (41 Personen bzw. 64,1 %) zwischen 19 und 21 Jahren alt. Vereinzelt (vier Personen bzw. 6,25 %) gibt es aber auch Teilnehmende mit einer Altersangabe von 25 Jahren und älter. Des Weiteren verfügt die überwiegende Mehrheit der befragten Teilnehmenden (53 Personen bzw. 82,8 %) über eine allgemeine Hochschulreife als schulische Vorbildung, sieben Personen (10,9 %) über eine Fachhochschulreife und eine Person über eine fachgebundene Hochschulreife. Diesbezüglich lassen die erhobenen Daten keine nennenswerten Unterschiede zwischen den drei Orientierungsprogrammen erkennen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass das Vorliegen einer Hochschulzugangsberechtigung bei allen drei Orientierungsprogrammen Zugangsvorraussetzung ist; wobei diese nicht zwingend schulisch erworben sein muss. So gibt es unter den befragten Teilnehmenden bspw. auch eine Person, die die Hochschulzugangsberechtigung über den beruflichen Bildungsweg, also über die Absolvierung einer Berufsausbildung und anschließender beruflicher Aufstiegsfortbildung erlangt hat. Mehrheitlich (36 Personen bzw. 56,3 %) wurde die Hochschulzugangsberechtigung von den Befragungsteilnehmenden jedoch an einem Gymnasium erworben, gefolgt von Gesamtschulen/Gemeinschaftsschulen mit gymnasialer Oberstufe (neun Personen bzw. 14,1 %) sowie beruflichen Gymnasien/Fachgymnasien (vier Personen bzw. 6,3 %). Bezüglich des Notendurchschnitts der Hochschulreife reicht die Spanne bei den Befragungsteilnehmenden von 1,1 bis 3,5; wobei 15 Personen (23,5 %) für ihre Hochschulreife einen Notendurchschnitt von 1,9 und besser angaben, 32 Personen (50 %) einen Notenschnitt zwischen 2,0 und 2,9 und 15 Personen (23,4 %) einen Schnitt zwischen 3,0 und 3,5 (zwei Personen

ohne Angabe). Insgesamt scheint es somit so, dass die verzahnten Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes ein breites Spektrum an Schulabsolventen und -absolventinnen der unterschiedlichen schulischen Leistungsniveaus ansprechen und in dieser Hinsicht wenig selektiv wirken.

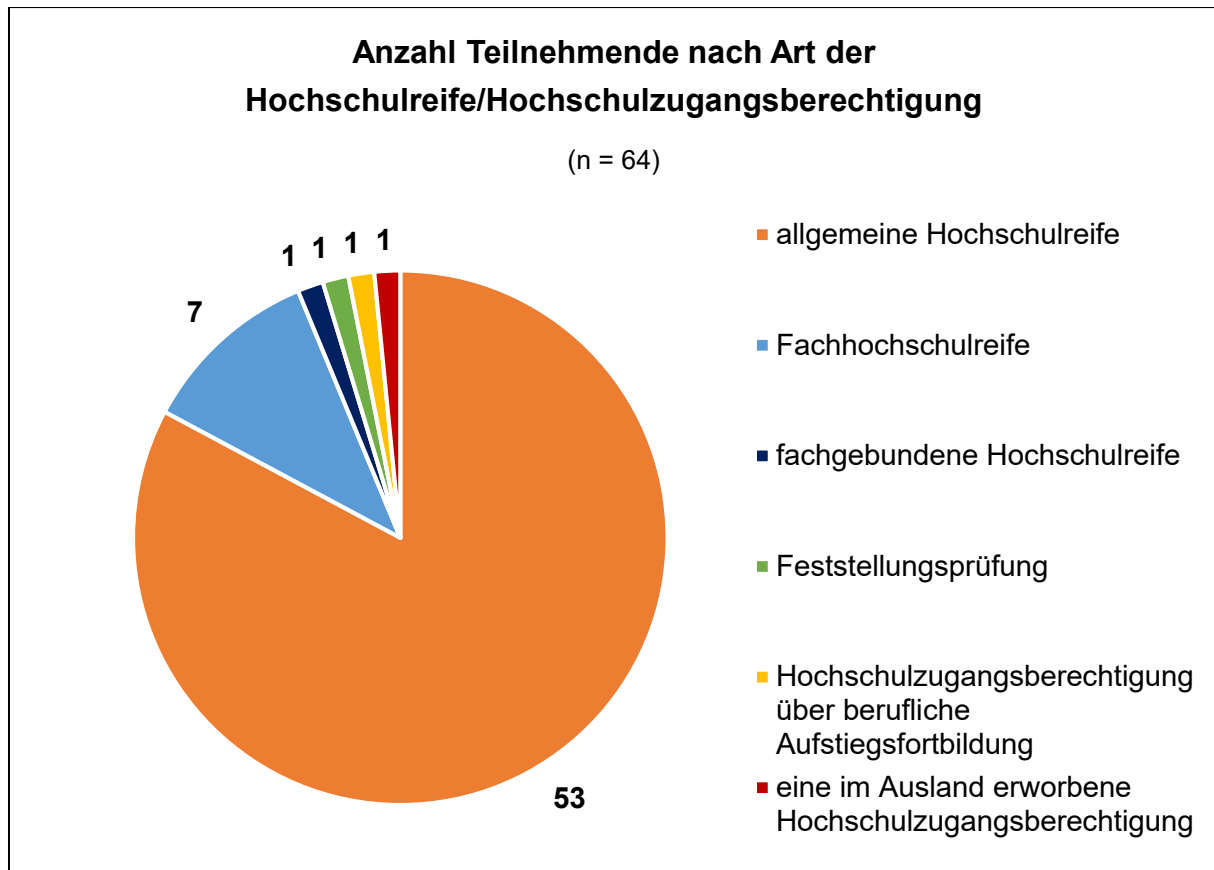


Abb. 7: Anzahl Teilnehmende nach Art der Hochschulreife / Hochschulzugangsberechtigung (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Startbefragungen der Jahre 2020 bis 2022)

Wie aus den geführten qualitativen Gruppeninterviews hervorgeht, lag der Erwerb dieser schulischen Hochschulzugangsberechtigung (HZB) beim Übergang in das Orientierungsprogramm bei der Mehrzahl der befragten Teilnehmenden etwa ein bis zwei Jahre zurück. Lediglich bei einzelnen Teilnehmenden, die zum Wintersemester mit dem Orientierungsprogramm gestartet sind, lag der Erwerb der schulischen HZB erst wenige Monate zurück, so dass der Übergang in das Orientierungsprogramm fast nahtlos erfolgte. Auf der anderen Seite gibt es aber auch einzelne Teilnehmende, bei denen der Erwerb der schulischen HZB bereits deutlich mehr als zwei Jahre zurücklag.

In dieser Zeit zwischen Erwerb der schulischen HZB und der Teilnahme am Orientierungsprogramm haben die befragten Teilnehmenden ganz unterschiedliche Erfahrungen gesammelt.

So haben insgesamt sieben (10,9 %) der 64 Teilnehmenden der quantitativen Startbefragungen bereits einmal eine (duale) Berufsausbildung und 18 (28,1 %) ein Hochschulstudium begonnen und vereinzelt auch abgeschlossen.

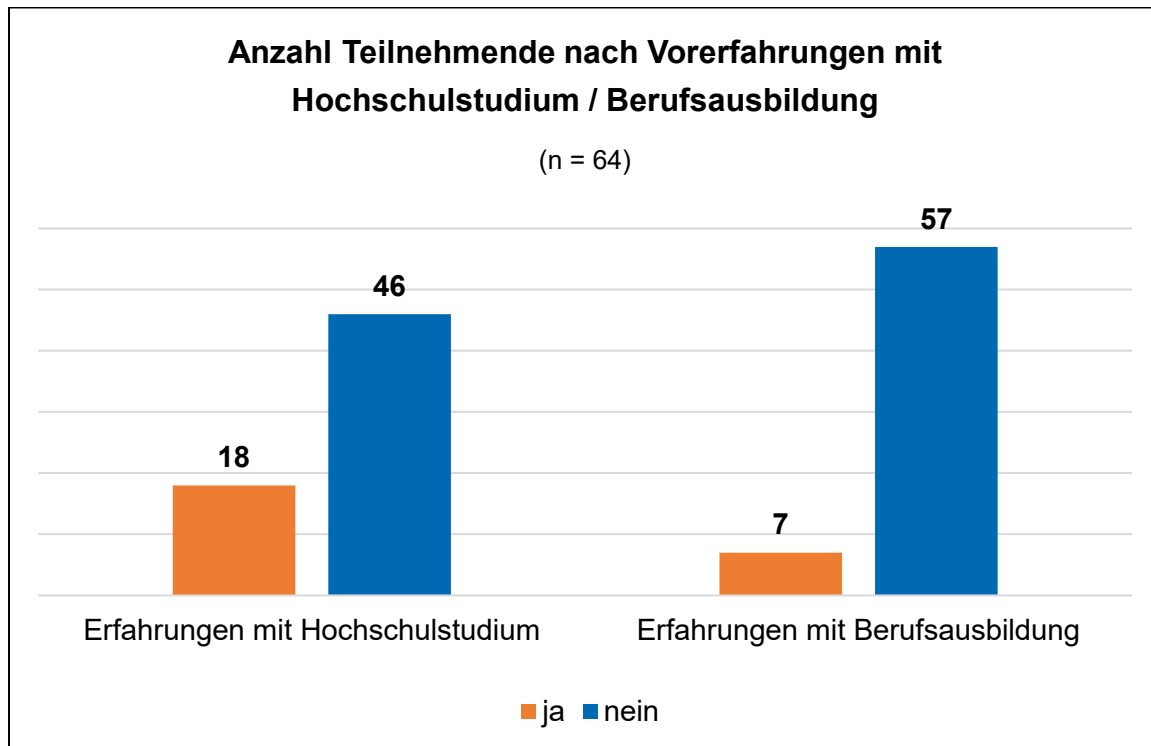


Abb. 8: Anzahl Teilnehmende nach Vorerfahrungen mit einem Hochschulstudium / einer Berufsausbildung (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Startbefragungen der Jahre 2020 bis 2022)

Darüber hinaus haben einige Teilnehmende Erfahrungen im Rahmen von Jobs, Praktika oder im Kontext eines freiwilligen sozialen oder ökologischen Jahrs im In- oder Ausland oder einem anderen ehrenamtlichen Engagement gesammelt. Auslandserfahrungen wurden allerdings von Teilnehmenden, die das allgemeinbildende Schulsystem während der Corona-Pandemie verlassen haben, seltener berichtet als von Teilnehmenden, die das allgemeinbildende Schulsystem bereits vor Beginn der Corona-Pandemie verlassen hatten. Ähnliches gilt auch für den Punkt Praktikumserfahrungen. Insgesamt zeigt sich hier somit eine recht große Spannweite an Vorerfahrungen, die die Teilnehmenden in die Programme einbringen.

Bezüglich der Bildungsherkunft zeigen die quantitativen Startbefragungen, dass bei 27 Personen (42,2 %) beide Elternteile über einen Hochschulabschluss verfügen und bei 43 Personen bzw. 67,2 Prozent der Befragungsteilnehmenden mindestens ein Elternteil. Differenziert nach Universitäts- und Fachhochschulabschluss (oder Ähnlichem) ergibt sich folgendes Bild: 21 Personen (32,8 %) gaben an, dass beide Elternteile über einen Universitätsabschluss (oder Ähnlichem) verfügen und bei 38 Personen (59,4 %) traf dies auf mindestens ein Elternteil zu.

Über einen Fachhochschulabschluss (oder Ähnlichem) verfügten laut den Angaben in den Startbefragungen wiederum bei zwei (3,1 %) Befragungsteilnehmenden beide Elternteile und bei neun Personen (14,1 %) mindestens ein Elternteil.

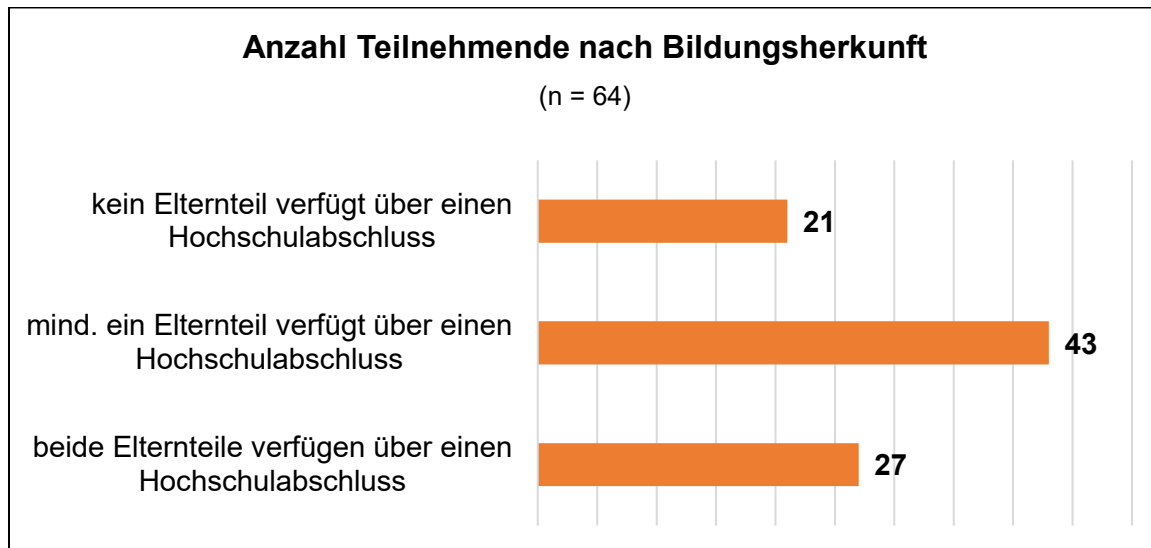


Abb. 9: Anzahl Teilnehmende nach Bildungsherkunft (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Startbefragungen der Jahre 2020 bis 2022)

Insgesamt scheinen die Teilnehmenden der Orientierungsprogramme somit tendenziell häufiger aus einem familiären Kontext zu kommen, in dem eher akademische/hochschulische Bildungserfahrungen vorzufinden sind. Da allerdings lediglich nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern gefragt wurde, kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass bei einigen Eltern gleichwohl auch Erfahrungen mit dem Berufsbildungssystem vorliegen (bspw. da vor einem Hochschulstudium eine Berufsausbildung absolviert wurde). Dennoch spiegeln sich die eher akademischen/hochschulischen Bildungserfahrungen im familiären Umfeld der Teilnehmenden auch in den Bildungserfahrungen der Geschwister der Befragungsteilnehmenden wider. So haben auch diese laut den Daten der Startbefragungen ebenfalls tendenziell häufiger ein Hochschulstudium absolviert oder absolvieren ein solches anstelle einer (dualen) Berufsausbildung.

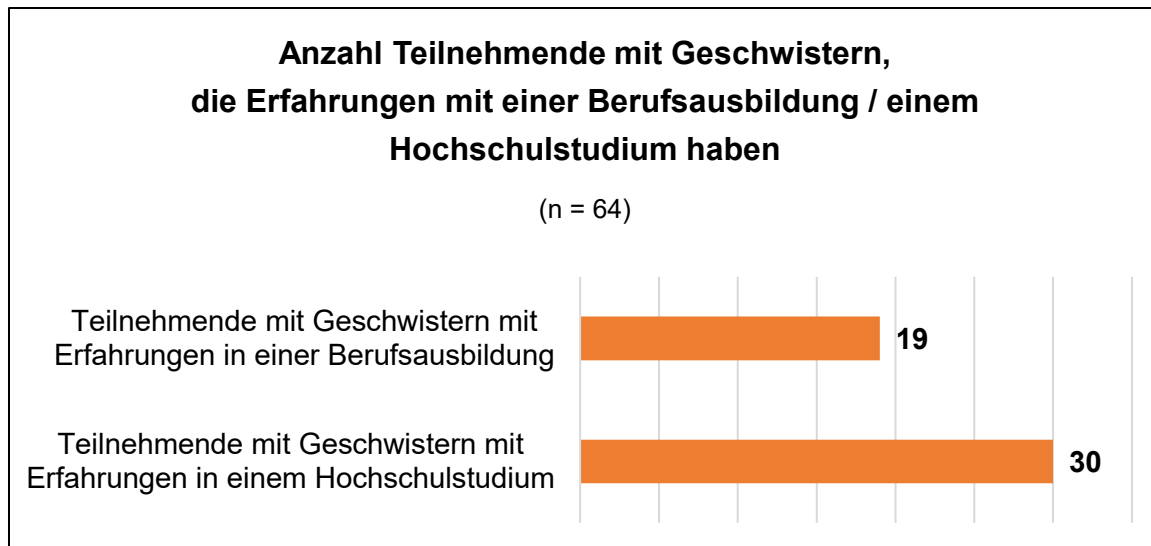


Abb. 10: Anzahl Teilnehmende mit Geschwistern mit Erfahrungen in einer Berufsausbildung / in einem Hochschulstudium (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Startbefragungen der Jahre 2020 bis 2022)

Die Eltern/Familie spielen/spielt auch eine große Rolle im Hinblick auf die Finanzierung der Teilnahme am jeweiligen Orientierungsprogramm. So gaben in den quantitativen Online-Abschlussbefragungen 40 der insgesamt 55 Befragungsteilnehmenden an, dass sie ihren Lebensunterhalt während der Teilnahme am Orientierungsangebot durch Unterstützung der Eltern/Familie finanziert haben. Als zweithäufigste Finanzquelle für den Lebensunterhalt wurde von 26 Personen die Kategorie „Selbstfinanziert durch Arbeit/Ersparnis“ gewählt und für drei Personen spielte BAföG eine Rolle (Mehrfachnennung war möglich). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Option BAföG zu beantragen derzeit ausschließlich beim Berliner O ja! besteht.

3.3.2 Motive, Ziele und Erwartungen der Teilnehmenden

Hinsichtlich der Motive, Ziele und Erwartungen der Programtteilnehmenden verweisen die geführten Gruppeninterviews darauf, dass die Teilnehmenden mit recht unterschiedlichen Motiven in die Orientierungsprogramme einmünden. So gibt es einige, die bereits eine Präferenz für einen bestimmten Bildungsweg haben, aber noch etwas unsicher sind und daher diesen präferierten Bildungsweg im Rahmen des Orientierungsprogrammes ganz konkret kennenlernen und ausprobieren wollen, um herauszufinden, ob genau dieser Bildungsweg auch tatsächlich der Richtige für sie ist.

Wie die nachfolgenden Interviewzitate exemplarisch deutlich machen, kann die geäußerte Unsicherheit dabei zum einen hinsichtlich der Frage bestehen, ob die präferierte fachlich-inhaltliche Ausrichtung über den beruflichen oder den hochschulischen Bildungsweg beschritten werden soll.

„Also bei mir war es zuerst so, dass ich mir noch nicht ganz sicher war, ob ich eine Ausbildung oder ein Studium machen soll. Ich habe gedacht, ich wollte die Ausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin erst machen. Dann habe ich gedacht, dass es eigentlich die perfekte Möglichkeit ist, um auch in ein Studium reinzugucken und gleichzeitig auch durch die Praktika in den Beruf reinzuschauen, um dann schlussendlich zu gucken, was eben das Bessere wäre, ob es dann ein Studium ist oder eher die Ausbildung und ja.“ (GI_Y_21-1, Abs. 18)

„Ich [...] war mir eben unsicher, ob ich jetzt studieren soll oder eine Ausbildung machen soll. Und da kam das Orientierungsprogramm genau richtig.“ (GI_X_21-2, Abs. 27)

Zum anderen wurden aber auch Unsicherheiten bezüglich der fachlich-inhaltlichen Ausrichtung des präferierten Bildungsweges geäußert. Dabei zeigten sich auch noch einmal Abstufungen hinsichtlich der Konkretheit der Präferenz, also ob schon ein bestimmter Ausbildungsberuf bzw. ein bestimmter Studiengang präferiert wird oder zunächst einmal eine ungefähre fachliche Ausrichtung.

„Also dachte ich, mache ich es so ein bisschen durch das Ausschlussverfahren und kann durch das Orientierungsprogramm herausfinden, ob ich Maschinenbau machen will oder nicht. Und wenn nicht, brauche ich dann einen Plan B und würde dann den anderen Studiengang, der mich interessiert hat, nehmen.“ (GI_X_22-1, Abs. 34)

„Einerseits sich sicher sein zu können, ob jetzt der Studiengang, den ich im Kopf habe, wirklich zu mir passt. Und wenn er nicht zu mir passt, vielleicht einen besseren Studien- oder Ausbildungsgangberuf wie auch immer zu finden.“ (GI_Z_22-1, Abs. 74)

„[...] die Richtung Maschinenbau, Mechatronik und Elektrotechnik [...] ich interessiere mich auch in diese Richtung. Nur ich kann mir darunter absolut nichts vorstellen. Und deswegen wollte ich dann dieses Orientierungsprogramm machen, um einen Überblick zu bekommen, was man in diesen Berufsrichtungen praktisch macht.“ (GI_X_21-1, Abs. 51)

Andere sind hingegen noch vollkommen unsicher hinsichtlich ihres zukünftigen Bildungsweges, wie die nachfolgenden Interviewzitate deutlich machen.

„[...] weil ich noch keine Anhang hatte, was ich nach der Schule machen soll [...].“ (GI_X_21-1, Abs. 3)

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

„Also ich bin mir zum Beispiel selber nicht sicher, was ich machen möchte, was mir gefällt, was mir gefallen könnte. Und wer das halt anbietet, wo ich das finden kann.“ (GI_X_21-1, Abs. 133)

Diese Teilnehmenden äußerten in den geführten Gruppeninterviews daher das Motiv, im Rahmen des gewählten Orientierungsprogrammes möglichst verschiedene Bildungsoptionen ganz konkret kennenlernen und ausprobieren zu wollen, um so herauszufinden, was am besten zu den eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten passt.

„Und dass wir sozusagen in mehrere Gebiete reinschauen, war halt für mich perfekt. Weil ich nicht ganz genau weiß, was ich studieren will oder ob ich jetzt überhaupt studieren will oder danach, keine Ahnung, eine Ausbildung machen will oder irgendetwas anderes. Da fand ich es erst mal ganz interessant, dass sie sozusagen einen Überblick geben von dem, was alles möglich ist, und mir einfach auch ein bisschen mehr Zeit zu verschaffen, um mich dann wirklich dafür zu entscheiden.“ (GI_Z_21-2, Abs. 18)

„Ja vor allem, dass man so viele Bereiche damit abdecken konnte oder auch ausschließen kann bei Bedarf. [...] Also, dass man entscheiden kann, ob es einem liegt oder nicht, ob es einen interessiert oder nicht. Und dann zum anderen fand ich auch noch praktisch, dass man auch als Gymnasiast vor allem schauen kann, ob einem die Ausbildung nun doch interessiert oder ob einem das Studium dann doch mehr liegt.“ (GI_X_21-1, Abs. 57)

Vereinzelt gibt es aber auch Teilnehmende, denen es weniger um die Orientierung, sondern eher um einen erleichterten Studieneinstieg in einen bereits ausgewählten Studiengang geht, bspw. indem grundlegende Lerninhalte eines Studiums im Rahmen des Orientierungsprogrammes zunächst ohne konkreten Leistungsdruck erworben werden können. So äußerte ein*e Teilnehmende*r, der/die „[...] schon ziemlich fokussiert auf den Studiengang [ist].“ (GI_Z_21-2, Abs. 36):

„Ich habe gedacht, ich nehme es einfach mal mit. Vielleicht habe ich dann einen besseren Start.“ (GI_Z_21-2, Abs. 2)

Und ein*e andere*r Befragungsteilnehmende*r schilderte:

„Ja, also meine Erwartung ist einfach, [...] dass man, glaube ich, durch das Programm ganz gut ins Studium reinkommt, weil man hat das erste Semester über zwei hinweg. Und dann ist der Studiumseinstieg wahrscheinlich auch besser.“ (GI_Y_21-1, Abs. 44)

Dieses Motiv des erleichterten Studieneinstiegs findet sich allerdings auch bei Teilnehmenden, die zu Beginn des Orientierungsprogrammes noch keine klare Präferenz für einen bestimmten Studiengang geäußert haben. So beschreibt ein*e weitere*r Teilnehmende*r:

„Das heißt, man geht langsam ins Studium rein. Mathe wird aufgeteilt, man lernt die Professoren kennen, man lernt die Leute kennen und man wird auch ein bisschen an die Hand genommen sozusagen. Die zeigen, wie es geht, die helfen dir. Und wenn du dann anfängst, bist du viel besser vorbereitet als andere Leute, die dann anfangen.“ (GI_Z_22-1, Abs. 60)

Ferner gibt es vereinzelt auch Teilnehmende, für die die Teilnahme am Orientierungsprogramm eher eine Überbrückung darstellt, bis der eigentlich gewählte Studiengang zum Wintersemester startet. Aber auch für einige andere Teilnehmende war es wichtig, keine Zeit zu „vergeuden“, wie folgendes Interviewzitat exemplarisch ersichtlich werden lässt:

„Dann habe ich einfach was gesucht, damit ich keine Leerzeit habe, weil ich irgendwas haben wollte, womit ich weitermachen konnte. Und dann war so ein Informationshalbjahr eigentlich ganz gut, um sich mal die Sachen, für die man sich sowieso interessieren würde, also die Studiengänge, also diese technischen, es ist ja technisch ausgerichtet. Das ist dann eigentlich eine gute Sache, um sich zu informieren, in der Zeit, die man sonst nicht genutzt hätte oder sich beispielsweise für etwas entschieden hat, obwohl man noch gar nicht bereit ist vielleicht für eine Entscheidung für ein Studium oder sowas.“ (GI_X_21-1, Abs. 35)

Dies bedeutet allerdings nicht, dass für die Mehrzahl dieser Teilnehmenden auch die Anrechenbarkeit von bereits erbrachten Leistungen ein Motiv für die Wahl des Orientierungsprogrammes war. Hier zeigt sich in den geführten Gruppeninterviews ein sehr gemischtes Bild; für einige war dies gar nicht relevant, für andere dagegen schon.

„Ja, also es war eigentlich im Großen und Ganzen nicht so relevant, weil es mir auch darum ging, dass ich mich da orientieren kann, ob es bei mir ein Studium oder eine Ausbildung wird, weil ich da noch nicht sicher war oder bin.“ (GI_Y_21-1, Abs. 20)

„Also ich fand es auf jeden Fall sehr positiv. Aber es ist jetzt für mich nicht so das eine überzeugende Argument gewesen.“ (GI_X_21-1, Abs. 59)

„Ich finde das ein ziemlich interessantes Konzept und habe auch vor, mir so die Module anrechnen zu lassen und die Leistungspunkte später zu verwenden in meinem kommenden Studium wahrscheinlich. Für mich spielt das eine ziemlich große Rolle.“ (GI_Z_22-1, Abs. 82)

Insbesondere von Teilnehmenden ohne bereits bestehende Präferenz für einen bestimmten Bildungsweg wurde geäußert, dass sie einen gewissen familiären und/oder gesellschaftlichen Druck verspüren, ein Studium aufzunehmen. Hier rühren Unsicherheiten bezüglich des weiteren nachschulischen Bildungsweges dann letztendlich auch aus Zweifeln daran, ob dieser von den Eltern oder der Gesellschaft als vermeintlich passend empfundene Bildungsweg auch individuell wirklich der Richtige ist, wie die folgenden Interviewzitate erkennen lassen.⁸

„Ich war mir total unsicher, ob ein Studium das Richtige für mich ist, weil man schon aus der Schule, also im Gymnasium, kriegt man immer mit, wenn man ein Abitur hat, dann soll man auch studieren gehen.“ (GI_X_21-2, Abs. 37)

„Von meinen Eltern aus ist es eigentlich so, dass ich studieren muss beziehungsweise keine andere Wahl habe. Dass ein Studium ja das Beste ist und ich das machen muss, weil die beide auch Akademiker sind und studiert haben und mehrere Abschlüsse haben. Deshalb hatte ich eigentlich beziehungsweise ich habe keine Ahnung von einer Ausbildung oder was man machen kann, weil meine Eltern mir da nie geholfen haben. Also was so in Richtung Ausbildung geht, war immer direkt Tabu und direkt ne, das macht man nicht. Als wäre es etwas Schlechteres oder die Leute schlechter, die eine Ausbildung machen. Vor allem von meiner Mutter her. Deshalb habe ich mich noch nie so richtig damit auseinandergesetzt beziehungsweise hatte noch nie einen Ansprechpartner oder habe mich nie getraut jemand anderen zu fragen. Deshalb blieb für mich eigentlich nur ein Studium, als einzige Möglichkeit oder Option, die ich machen kann. Aber ich weiß halt einfach noch nicht, was ich studieren möchte beziehungsweise wie ich halt in meinen Studiengang komme.“ (GI_Z_21-1, Abs. 14)

Bei einigen dieser Teilnehmenden wird dieser empfundene Druck auch als ein Grund für ein in der Vergangenheit bereits aufgenommenes Hochschulstudium und dessen Abbruch angeführt:

„[...] also ich wurde darauf gezwungen ein Studium zu machen und habe dann halt Elektrotechnik gemacht [...] also Eltern und Verwandte so: ‚Mach ein Studium, mach ein Studium. Du hast jetzt dein Abi.‘“ (GI_X_21-1, Abs. 39)

⁸ Zum Einfluss der Eltern im Berufsorientierungsprozess vgl. u. a. MASCHETZKE 2009; MISCHLER/GEI 2017.

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Umgekehrt gibt es aber auch Teilnehmende, die von ihren Eltern nicht einen solchen Druck in Richtung eines bestimmten Bildungsweges verspüren, wie nachfolgende Interviewzitate ersichtlich werden lassen.

„Aber vor allem meine Eltern sagen, dass ich mich schon selbst entscheiden soll. Weil das muss ja ich am Ende auch letztlich machen. Deshalb, da habe ich schon, also die haben schon Mitspracherecht und geben Tipps, aber die letzten Entscheidungen treffe immer noch ich beziehungsweise die meinen, die soll ich treffen.“ (GI_X_21-1, Abs. 113)

„Und bei meinen Eltern kommt nicht so wirklich die Beeinflussung, weil die sagen, ich soll machen, was ich möchte.“ (GI_X_22-1, Abs. 112)

Dieser empfundenen Entscheidungsfreiheit steht allerdings wiederum ein breites Spektrum an nachschulischen Bildungsoptionen gegenüber, mit denen für die Teilnehmenden dann wieder teilweise wenig greifbare berufliche Perspektiven verbunden sind, wie im nachfolgenden Interviewzitat geschildert wird:

„Aber was ich bisher auch immer sehr schwierig fand, den Beruf später mit dem Studium zu vereinen. Weil es einige Studiengänge gibt, wo ich sagen würde: ‚Ja, kann ich mir gut vorstellen, die zu studieren. Das würde mir auch Spaß machen. Aber was mache ich danach damit?‘ Und da findet man auch schwierig Informationen dazu, weil jeder Beruf oder in jeder Firma kann man mit einem Studium so viele verschiedene Sachen machen und jeder Beruf kann an unterschiedlichen Firmen anders aussehen, auch der Berufsalltag.“ (GI_X_22-1, Abs. 90)

Entsprechend empfinden viele befragte Teilnehmende es auch als eine große Herausforderung, eigenverantwortlich aus der Vielzahl an Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten genau den Bildungsgang herauszufiltern, der am besten zu den eigenen Interessen und Fähigkeiten passt. Wie die nachfolgenden Interviewzitate deutlich machen, fühlen sich einige Befragte mit dieser Situation auch etwas überfordert und gestresst:

„Man ist wirklich sehr überfordert mit den ganzen Möglichkeiten, die man hat, Ausbildung und Studium.“ (GI_Z_21-1, Abs. 119)

„Danach war ich ziemlich überrumpelt mit den ganzen Angeboten, was man machen kann. Ausbildung, studieren, da gibt es so viele Sachen.“ (GI_Z_21-2, Abs. 8)

„Also ja, mir fällt erstmal Stress ein. Das ist so das erste Wort, das bei mir in den Kopf springt, weil das jetzt vor allem nach dem Abi immer relativ schnell geht. Die Zeit fliegt echt vorbei und man muss irgendwas machen. Und dann ist, wie schon gesagt wurde, immer dieser Druck, man muss sich für eine Sache entscheiden, die muss man das ganze restliche Leben dann machen.“ (GI_X_21-2, Abs. 69)

In diesem letzten Interviewzitat kommt noch ein weiterer Aspekt zur Sprache, der neben der Optionenvielfalt aus Sicht einiger Teilnehmender die Entscheidungsfindung erschwert; nämlich die Wahrnehmung, sich mit der anstehenden Entscheidung für den Rest des Lebens festzulegen. Dies macht auch das nachfolgende Interviewzitat noch einmal deutlich:

„Aber die Idee, dass ich dann auch in dem Feld für den Rest meines Lebens, förmlich für dreißig, vierzig Jahre, arbeiten werde, das macht mich immer sehr, sehr unsicher.“ (GI_Z_21-2, Abs. 64)

Andere Teilnehmende äußerten hingegen, dass sie nicht davon ausgehen, sich mit der anstehenden Entscheidung für den Rest ihres Lebens festzulegen.

„Muss natürlich nicht sein, dass ich das dann mein Leben lang mache. Es kann sich immer wieder was ändern, dass man dann sagt: ‚Okay, jetzt möchte ich doch mal was Anderes anfangen.‘ Aber entsprechend, dass ich in dem Moment jetzt sage: ‚Okay, das ist jetzt genau das Richtige für mich. Das will ich jetzt machen.‘ Sozusagen. Das will ich am Ende des Orientierungsjahres erreichen, dass ich wirklich genau weiß: Okay, das ist jetzt das Richtige für mich und das ist genau das, wofür ich mich entschieden habe und dazu stehe ich jetzt.“ (GI_Z_22-2, Abs. 40)

Wie das vorangegangene Interviewzitat ersichtlich werden lässt, ist die Entscheidungsfindung gleichwohl auch für diese Teilnehmenden zentrales Ziel ihrer Teilnahme am jeweils gewählten Orientierungsprogramm. Diesbezüglich zeigt sich auch die größte Gemeinsamkeit unter den Befragungsteilnehmenden. So ist es für die Mehrzahl der befragten Teilnehmenden zentrales Ziel ihrer Teilnahme, am Ende des Orientierungsprogrammes eine Entscheidung für den weiteren Bildungsweg treffen zu können. (Abgesehen von den Teilnehmenden, denen es (wie weiter oben bereits geschildert) mit der Teilnahme am Orientierungsprogramm weniger um die Orientierung, sondern viel mehr um einen erleichterten Studieneinstieg oder die Überbrückung von „Leerzeiten“ geht.)

Die Entscheidung betrifft dabei insbesondere die Frage, ob eine Berufsausbildung oder ein Hochschulstudium aufgenommen werden soll. Hinsichtlich der fachlich-inhaltlichen

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Ausrichtung gewähren sich einige Befragungsteilnehmende auch noch etwas Spielraum, wie die nachfolgenden Interviewzitate zeigen:

„[...] was auf jeden Fall das Hauptziel ist, ist einfach die Sicherheit, ob ich eine Ausbildung oder ein Studium machen will.“ (GI_X_21-2, Abs. 33)

„Ich will danach auf jeden Fall wissen, ob ich eine Ausbildung oder ein Studium machen will. Und dann sozusagen, ob es dann im technischen Bereich ist. Es muss nicht unbedingt genau sein, [...]. Aber ich will vor allem wissen, will ich eine Ausbildung oder ein Studium. Und dann, soll es in dem technischen Bereich wie Maschinenbau oder Ähnliches sein oder doch was in einem anderen Bereich.“ (GI_X_21-2, Abs. 39)

„Also mir ist bewusst, dass ich das Ziel niemals erreichen kann, dass ich zu hundert Prozent weiß, was ich machen will. Aber, dass ich halt mal näher an das Ziel herankomme. Also ich hoffe mal zumindest, ich weiß danach mit Sicherheit, ob ich studieren möchte oder eine Ausbildung mache. Aber was den Studiengang oder die Richtung für mein Studium angeht, weiß ich ganz genau, dass ich das auch nach dem Orientierungsprogramm nicht mit Sicherheit weiß. Aber trotzdem auch Teilschritte halt [...].“ (GI_X_22-1, Abs. 60)

Um dieses Ziel der Entscheidung zu erreichen, sehen einige Teilnehmende es auch als Herausforderung an, den

„[...] Mut zu fassen, sich für eine der vielen Sachen zu entscheiden. Und irgendwann muss man ja eine Entscheidung treffen und dann zu seiner Entscheidung stehen. Und dann muss man das durchziehen, würde ich jetzt sagen, für was man sich entschieden hat, weil sonst wird es einfach nie irgendwas.“ (GI_X_21-1, Abs. 139)

„Ich würde behaupten, dass es nicht nur mir so geht, dass die größte Herausforderung auf jeden Fall darin liegt, das Richtige zu finden natürlich. Und aber auch irgendwo den Mut zu fassen, dann eine Entscheidung zu treffen. Also natürlich kann man über einen ewig langen Zeitraum sagen: ‚Ja, ich weiß aber noch nicht, was ich machen will.‘ Aber ewig nichts zu machen, außer zu sagen, dass man es nicht weiß, wird einen dem Ziel nicht näherbringen.“ (GI_X_22-1, Abs. 88)

Auf diesem Weg zur Entscheidungsfindung erwarten die Befragungsteilnehmenden von den gewählten Orientierungsprogrammen verschiedene Dinge, wie eine persönliche und auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnittene Betreuung, Unterstützung bei der Selbstfindung

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

respektive der Identifikation der eigenen Stärken, Interessen und Fähigkeiten sowie den Austausch mit anderen Teilnehmenden, Studierenden, Auszubildenden und Personen aus dem Berufsleben.

„Und ansonsten auch so, dass man möglichst persönlich betreut wird, dass auch auf die eigenen Interessen eingegangen wird [...].“ (GI_Y_21-1, Abs. 40)

„Aber das finde ich halt auch gut, dass man so jetzt nochmal mit anderen auch mit den Kommilitonen in Kontakt treten kann und nochmal völlig neue Lebenswege kennenlernt und dabei herausfindet, was andere Menschen gemacht haben vorher oder wie sie dahin gekommen sind. Das finde ich immer sehr inspirierend und das dann eben auf das eigene Leben oder auf den eigenen Werdegang anzuwenden.“ (GI_Z_22-2, Abs. 60)

„[...] also das wünsche ich mir auch vom Programm, dass man wirklich direkt mit Leuten reden kann, die den Beruf ausüben. Jetzt nicht nur vielleicht mit jemandem, der der Studiengang anbietet, sondern jemand, der wirklich in dem Bereich arbeitet und dem man dann Fragen stellen kann [...].“ (GI_Y_21-1, Abs. 81)

Am häufigsten wurde jedoch der Wunsch nach Informationen über die unterschiedlichen beruflichen Bildungs- und Entwicklungswege sowie ganz konkrete Einblicke in die berufliche Praxis und in das Leben als Student respektive Auszubildender geäußert.

„Ich brauche vor allem konkrete Informationen. Also wirklich direkte Einblicke in ein Berufsfeld oder in das Umfeld des Studiums, in das Hochschulumfeld, um mich dann entscheiden zu können, entweder für die Ausbildung oder für das Studium.“ (GI_X_21-1, Abs. 145)

„Ich finde, generell Praxiserfahrung ist so ziemlich das Wichtigste, um sich dann zu entscheiden und wirklich zu wissen, okay, das ist jetzt gar nichts für mich oder, das gefällt mir ziemlich gut, das möchte ich weiter machen.“ (GI_Z_21-2, Abs. 70)

„Definitiv die Einblicke in die Berufsschule zu bekommen. [...] Und dann halt auch, in die verschiedenen Studiengänge reinschnuppern zu können.“ (GI_X_21-2, Abs. 57)

„Gerade wenn man die Informationen nur aus dem Internet oder aus den Modulbeschreibungen zieht, dann ist die Fehlerquote viel höher, am Ende etwas zu studieren, was einen nicht interessiert, als wenn man wirklich wie hier im Orientierungsprogramm die Dozenten kennenlernt, die Labore, die Unterrichtsräume, teilweise auch Inhalte erklärt bekommt. Das ist

nochmal was ganz anderes, als sich ein Modul durchzulesen auf einer Internetseite.“ (GI_Z_22-1, Abs. 136)

„Und auch einen kleinen Anspruch haben, wie jetzt hier in Mathe und Elektrotechnik mal zu sehen, wie es eigentlich ist, richtig mal zu lernen. [...] Das heißt, ich finde es schon gut, dass man hier auch Arbeiten schreibt. In einer Woche dann mal drei oder vier Arbeiten, das ist eben anstrengend, aber wenn die Uni anfängt, wird es wahrscheinlich doppelt so viel sein. Und dann musst du ja auch doppelt so viel machen, zum Beispiel bei Mathe, da ist es ja doppelt so anspruchsvoll.“ (GI_Z_22-1, Abs. 156)

Insgesamt wurde in den geführten Gruppeninterviews aber auch deutlich, dass es einigen Teilnehmenden gar nicht so leicht fällt, auszuformulieren, welche Unterstützungsbedarfe sie im Hinblick auf ihre individuelle Berufsorientierung haben. Entsprechend kann nicht ausgeschlossen werden, dass die geäußerten Erwartungen an die Orientierungsprogramme teilweise auch das widerspiegeln, was den Teilnehmenden von den Orientierungsprogrammen versprochen wird und von dem sie folglich annehmen, dass dies hilfreich für ihren individuellen Orientierungsprozess sei.

Hinsichtlich des Bedarfs an Informationen über die unterschiedlichen nachschulischen Bildungs- und Berufswege wurde zudem deutlich, dass insbesondere das Gymnasium in der Wahrnehmung der Befragungsteilnehmenden in erster Linie auf ein Hochschulstudium hin orientiert.⁹ Der berufliche Bildungsweg als alternative Bildungsoption wurde als weniger bekannt geschildert, wie die nachfolgenden Interviewzitate exemplarisch deutlich machen:

„Also mir fällt da persönlich ein, dass in der Schule immer gesagt wurde: ‚Wenn ihr Abi macht, dann geht ihr auch studieren.‘ Also ich wurde gefühlt noch nie über Ausbildungsberufe in irgendeiner Weise informiert. Also das war jetzt gestern für mich das erste Mal, dass wir das [...] gemacht haben¹⁰. Das hat auch meine Sicht auf die Ausbildung sehr verändert, weil sonst wurde immer nur gesagt: ‚Ja, ihr werdet sowieso studieren.‘“ (GI_X_21-2, Abs. 73)

„Vor allem, weil ich gar keine Ahnung von der Ausbildung habe. [...] und jetzt aber mal die Möglichkeit zu haben, in Ausbildungsberufe hineinzuschnuppern, vor allem auch eher was so ein bisschen handwerklicher ist, das finde ich auf jeden Fall sehr gut, ja.“ (GI_Z_21-1, Abs. 24)

⁹ Vgl. hierzu auch FLAKE U. A. 2017 sowie zum Einfluss der Schule auf die Studierneigung von hochschulzugangsberechtigten Schulabsolventen und -absolventinnen HELBIG U. A. 2011.

¹⁰ Gemeint ist hiermit eine erste Informationsveranstaltung gleich zu Beginn des besuchten Orientierungsprogrammes, im Rahmen derer die Teilnehmenden grundlegende Informationen über die verschiedenen nachschulischen Bildungswege erhalten und die zeitlich kurz vor dem geführten Gruppeninterview lag.

Insgesamt wurden die schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen von den Befragungsteilnehmenden sehr unterschiedlich eingeschätzt, von hilfreich bis überhaupt nicht hilfreich für den individuellen Orientierungsprozess. Berichtet wurde insbesondere von Schülerpraktika, dem Besuch der Bundesagentur für Arbeit bzw. dem Berufsinformationszentrum, Stärken-Schwächen-Tests, Besuch von Hochschulen und Berufswahlmessen, von schulischen Informationsveranstaltungen mit Alumni und/oder Eltern, die von ihrem eigenen Werdegang berichtet haben, sowie vereinzelt auch von einem speziellen Kursangebot „Studium und Beruf“.¹¹ Das nachfolgende Interviewzitat gibt einen recht differenzierten Einblick in die Bandbreite der Angebote und den damit gemachten Erfahrungen der Befragungsteilnehmenden:

„Ich habe viele verschiedene Erfahrungen. Gerade meine Schule war sehr engagiert. Es war etwas ungünstig, dass wir in der Sekundarstufe I zu fünf fast identischen Berufsmessen geschleppt worden sind. Ich habe festgestellt, die meisten haben sich zu der Zeit noch gar nicht für sowas interessiert. Das heißt, das Highlight waren dann immer die dreißig Kugelschreiber am Ende. Dementsprechend war es meistens nicht ganz so sinnvoll. Und auch die Tatsache, dass es zu siebzig Prozent immer Pflegeausbildungen waren oder im kaufmännischen Bereich bei irgendwelchen Drogerieketten oder Ähnlichem. Ja, wir waren einmal auch bei der Bundesagentur für Arbeit und haben da so einen Zugangscode bekommen und einen Test gemacht. Ich muss sagen, meine Zugangsdaten aus der achten Klasse finde ich persönlich nicht mehr wieder, weil ich weiß noch, dass das Ergebnis nicht so ganz zu mir gepasst hat. Und es ist halt auch so ein Problem mit Online-Tests, man hat zwanzig verschiedene, einige sind besser, einige sind schlechter. Man weiß meistens nicht genau, welcher gerade wie gut passt. Ja, ich habe dann ‚Studium und Beruf‘ belegt. Ich war der erste Jahrgang an meiner Schule, der es belegen konnte. Dementsprechend war es noch nicht ganz so zielführend, wie es sein könnte. Ja, da habe ich halt verschiedenste Angebote gemacht. Der Unterricht selber hat gar nicht so viel gebracht, auch in Richtung Stärken und Interessen finden. Das war alles immer nur so: ‚Ich glaube, ich habe diese Stärke. Ich glaube, ich habe das und das.‘ Und wir haben es nie erprobt oder herausgefunden. Und ich habe mir da drin den großen Rahmen gesucht. Also wir sollten drei Berufsinformationsveranstaltungen besuchen. Und ich habe wirklich gesagt, ich besuche eine Messe, ich mache ein Praktikum und ich mache ein Probestudium. Aber theoretisch hätte es auch gereicht, wenn man drei Messen besucht hätte, wo man zu fünfzig Prozent immer wieder die gleichen Stände findet.“ (GI_Z_22-1, Abs. 124)

Insbesondere von den Personen, die diese schulischen Maßnahmen als wenig hilfreich erlebt haben, wurde geäußert, dass sie diese Angebote als zu kurz, zu oberflächlich und/oder zu

¹¹ Vgl. zu den Angebotsstrukturen schulischer Berufsorientierung und den Erfahrungen der Schüler*innen mit diesen auch KNAUF 2009.

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

wenig individuell empfunden haben. Teilweise fühlten sich die Teilnehmenden mit den durch diese Maßnahmen erlangten Informationen und Erfahrungen auch allein gelassen und überfordert.

„Und dann war ich auf vielen Messen und an ganz vielen Ständen und habe so viele Informationen bekommen, dass ich am Ende ein bisschen überfordert war.“ (GI_Z_22-2, Abs. 48)

Wobei an dieser Stelle auch hinzugefügt werden muss, dass die befragten Teilnehmenden teilweise auch äußerten, während der Schulzeit noch nicht offen genug für das Thema Berufswahl/Berufsorientierung gewesen zu sein, so dass eventuell vorhandene Angebote teilweise auch nicht wirklich bei ihnen angekommen seien.

„Also Leute kommen an die Schule, bei uns war das zumindest so, und haben so Berufe präsentiert. Die waren alle irgendwie mega langweilig. Und man war in der Schule dann auch nicht wirklich gewillt, irgendwie Berufe kennenlernen zu wollen.“ (GI_Z_22-1, Abs. 54)

Vereinzelte wurde in den Interviews aber auch deutlich, dass das Thema Berufswahl/Berufsorientierung eines ist, welches die Teilnehmenden schon länger mit sich herumtragen und eher vor sich her schieben:

„Also zum Beispiel [...] sogar vor dem Abitur. Manche machen ja zuerst einen Realschulabschluss. Schon da fängt es an: ‚Mache ich jetzt meinen Gymi oder gehe ich jetzt zur Ausbildung?‘ Dann: ‚Was davon?‘ Also zuerst hast du die Entscheidung: ‚Was weiter? Ausbildung oder Schule?‘ Das ist schon ziemlich schwer für manche. Und dann, wenn du den Weg zur Ausbildung nimmst, überlegst du ja auch nochmal: ‚Scheiße, das sind einfach viel zu viele Möglichkeiten, die man machen kann.‘ Und beim schulischen Weg, da hast du es halt einfach. Du wählst einfach eine Schule aus. So war es halt bei mir. Ich hatte keine Lust jetzt eine Ausbildung auszuwählen und wollte mein Abitur haben, damit ich studieren kann. Also bin ich zum Gymi gegangen und habe halt mein Abi gemacht. Und dann kommt es wieder auf einen zu: Studium oder Ausbildung? Aber dann richtig. Es gibt Millionen Studienfächer und auch so viele Ausbildungen.“ (GI_X_21-1, Abs. 103)

Das jeweils gewählte Orientierungsprogramm des Modellvorhabens VerOnika gewährt gerade diesen Teilnehmenden erneut Zeit für die Entscheidungsfindung. Denn in den Orientierungsprogrammen sehen die Teilnehmenden mehrheitlich einen legitimen Weg sowie strukturierten Rahmen, um sowohl mehr über die eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten als auch über damit harmonisierende Bildungsoptionen zu erfahren. Dies sehen die befragten

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Teilnehmenden insbesondere im Kontrast zu selbstorganisierten Erfahrungsmöglichkeiten, also wenn sie selbst ohne institutionalisierten Rahmen hier mal ein Studium ausprobieren, da mal eine Ausbildung beginnen oder ein Praktikum in einem Unternehmen machen. Genau das wäre für zahlreiche Teilnehmende aber die Alternative zur Teilnahme am jeweils gewählten Orientierungsprogramm gewesen, wie die folgenden Interviewzitate beispielhaft zeigen:

„Ich hätte entweder einfach eine Ausbildung angefangen, ohne wirklich zu wissen, was da auf mich zukommt. Oder ich hätte eher höchstwahrscheinlich ein FSJ noch gemacht. Also irgendwie im Kindergarten oder irgendwo gearbeitet. Und mich währenddessen informiert über verschiedene Ausbildungs- und Studienwege.“ (GI_X_21-2, Abs. 41)

„Ich wäre dann wahrscheinlich studieren gegangen. Obwohl mich das ein bisschen gestresst hätte, wenn ich da gar nicht sicher bin, ob das jetzt meins ist, ob mir das wirklich liegt und ob mir das wirklich Spaß macht. Also wäre bei mir die Alternative gewesen studieren und dann sehr wahrscheinlich früher oder später abbrechen, weil es dann nicht das wirklich ist, woran ich Spaß habe oder was ich machen will.“ (GI_Z_21-2, Abs. 38)

„[...] und mich um weitere Praktika gekümmert, bis ich dann irgendwas finde, ein Praktikum, wo ich denke, ja, das möchte ich studieren oder hier möchte ich anfangen zu arbeiten.“ (GI_Z_22-1, Abs. 68)

Relevant dafür, dass die Befragungsteilnehmenden in den Orientierungsprogrammen einen legitimen Weg des „Sich-Ausprobieren-Könnens“ sehen, scheint zu sein, dass die Teilnehmenden in allen drei Programmen einen Studierendenstatus erhalten. So antwortete ein*e Teilnehmende*r auf die Frage, wie wichtig ihm/ihr der Studierendenstatus sei:

*„Aber ich muss auch sagen, für mich war eigentlich am wichtigsten, weil halt mein Vater gesagt hat, dass ich ein Studierendenstatus haben soll, dass ich mich irgendwo einschreiben kann, so dass ich auf jeden Fall Student*in bin. Weil ich auch dachte, dass es im Lebenslauf vielleicht besser aussieht, wenn ich schreiben kann, ein Jahr lang Orientierungsjahr beziehungsweise ein Jahr lang oder zwischenzeitlich irgendwo eingeschrieben, wo ich wirklich was gemacht habe.“ (GI_Z_21-1, Abs. 28)*

Neben dem offiziellen Status als Student*in an sich sind es aber auch die damit verbunden sozialversicherungsrechtlichen Vorteile, die die Orientierungsprogramme attraktiv erscheinen lassen, wie das folgende Interviewzitat deutlich macht:

„Ja, ja auf jeden Fall. Vor allem auch mit den ganzen staatlichen Vorteilen. Da wird ja das Kindergeld weiter gezahlt. Ich bin ja familienversichert und so.“ (GI_Z_21-1, Abs. 44)

Ferner wurden die gewählten Orientierungsprogramme von einzelnen Teilnehmenden auch deshalb als attraktiv beschrieben, da sie ein Ausprobieren verschiedener Bildungsoptionen ohne konkreten Leistungsdruck und Versagensängste ermöglichen. So äußerten einzelne Teilnehmende:

„Und dadurch, dass es ja nur ein Orientierungsjahr ist, hat man da ja doch die Möglichkeit, wie soll ich das jetzt formulieren? Wenn man da dann eben nicht so erfolgreich ist, ist es halt nicht so schlimm, sage ich jetzt mal, als wenn man jetzt ein richtiges Studium beginnt.“ (GI_Z_21-1, Abs. 20)

„Ohne den Druck, der jetzt in der Uni vielleicht später kommt, dass jetzt immer Leistung erbracht werden, sondern einfach so für mich, um mich zu orientieren. Und das finde ich sehr gut.“ (GI_X_21-1, Abs. 91)

3.3.3 Einschätzungen der Absolvent*innen zum individuellen Nutzen der Orientierungsprogramme

Inwieweit diese von den Teilnehmenden in den geführten Gruppeninterviews geäußerten Erwartungen und Ziele sowie die von den institutionellen Akteuren und Akteurinnen definierten Zielsetzungen mit der Teilnahme am jeweiligen Orientierungsprogramm auch erreicht wurden, darüber geben die durchgeführten quantitativen Online-Abschlussbefragungen Auskunft.

Aus diesen geht zunächst einmal hervor, dass die Absolvent*innen der verzahnten Orientierungsangebote grundsätzlich eine hohe Zufriedenheit mit dem jeweils besuchten Programm aufweisen. So stimmten der Aussage „Meine Erwartungen an das Orientierungsprogramm haben sich erfüllt.“ sowie der Aussage „Alles in allem hat mir das Orientierungsprogramm sehr gut gefallen.“ 51 bzw. 52 der insgesamt 55 Befragungsteilnehmenden mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ zu.

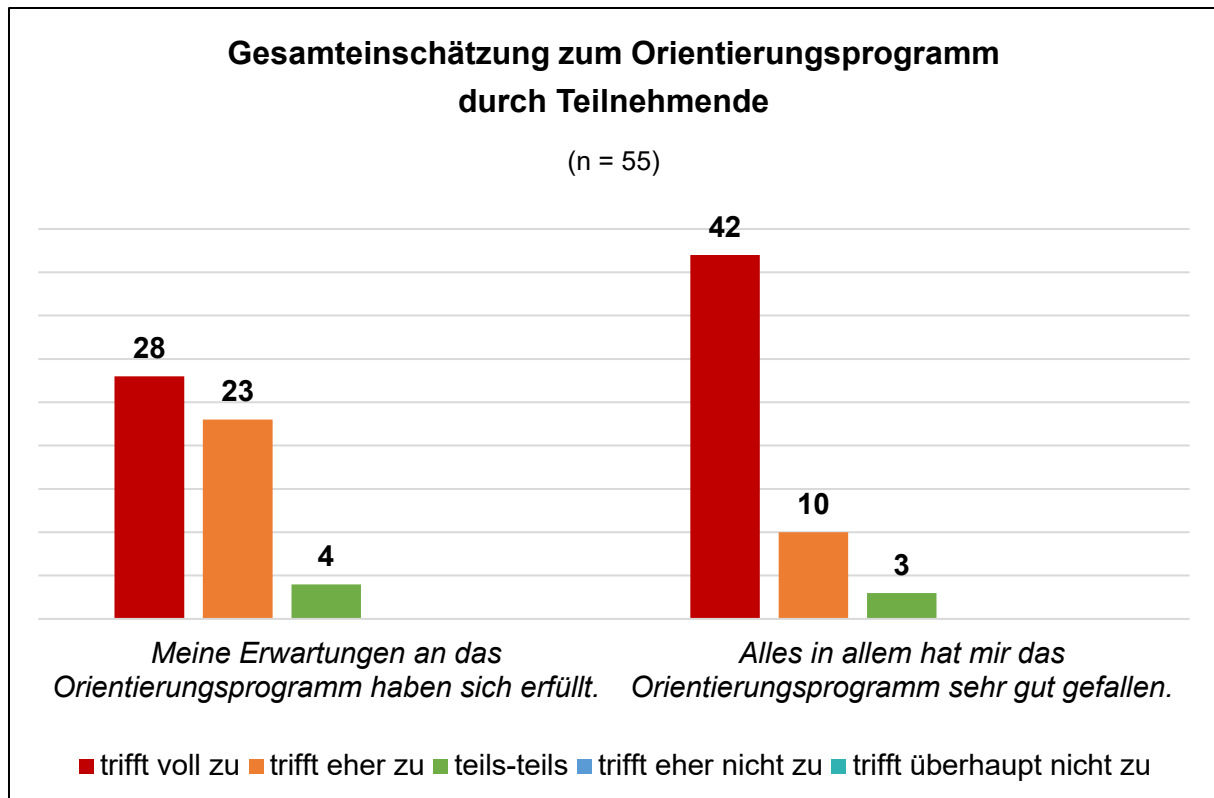


Abb. 11: Gesamteinschätzung der Teilnehmenden zum besuchten Orientierungsprogramm (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Abschlussbefragungen der Jahre 2021 bis 2023)

Diese hohe Gesamtzufriedenheit spiegelt sich auch in den einzelnen Nutzeneinschätzungen der Absolventen und Absolventinnen wider. So stimmten 53 der insgesamt 55 Befragungsteilnehmenden der Aussage, dass sie durch die Teilnahme am Orientierungsprogramm ihr Wissen über verschiedene berufliche Bildungs- und Entwicklungswege erweitern konnten, mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ zu. Mit Blick auf die qualitativen Gruppeninterviews zu Beginn der Orientierungsangebote ist dies ein wichtiger Punkt, denn in diesen wurde von einigen Teilnehmenden ja ein entsprechender Informationsbedarf über die unterschiedlichen beruflichen Bildungs- und Entwicklungswege geäußert sowie die Erwartung, dass dieser Informationsbedarf im Rahmen des besuchten Orientierungsprogrammes auch gedeckt werden würde (siehe hierzu auch Abschnitt 3.3.2).

Eine ähnlich hohe Zustimmung erhielt in den quantitativen Abschlussbefragungen auch die Aussage, dass sich die Befragten durch die Teilnahme am Orientierungsprogramm persönlich weiterentwickeln konnten. Hier wählten insgesamt 52 der 55 Befragungsteilnehmenden die Kategorien „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“. Hohe Zustimmung erhielt auch die Aussage, dass die Teilnehmenden Bezüge zwischen ihren persönlichen Interessen und Neigungen sowie möglichen beruflichen Tätigkeitsfeldern herstellen (49 Personen bzw. 89,1 % stimmten hier mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ zu) sowie die nächsten Schritte für den weiteren beruflichen

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Bildungsweg klären (48 Personen bzw. 87,3 %) konnten. Aber auch die Aussagen, dass sie erste praktische Erfahrungen sammeln konnten, die ihnen für ihren weiteren beruflichen Bildungsweg nützlich erscheinen, sowie dass sie klären konnten, welcher Bildungs- und Berufsweg am besten zu dem passt, was ihnen im Leben wichtig ist, und welche Unterstützung sie für die Gestaltung ihres weiteren beruflichen Bildungsweges benötigen, bewerteten jeweils 46 Befragungsteilnehmende bzw. 83,6 Prozent mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“. Gleiches gilt für die Aussage, dass sie erste theoretische Fachkenntnisse (44 Personen bzw. 80 %) und erste Leistungsnachweise/Zertifikate (42 Personen bzw. 76,4 %) erwerben konnten, die ihnen für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg nützlich erscheinen, sowie die Aussage, dass sie ihre beruflichen Wünsche und Ziele klären konnten (42 Personen bzw. 76,4 %) (vgl. auch nachfolgende Abbildung 12).

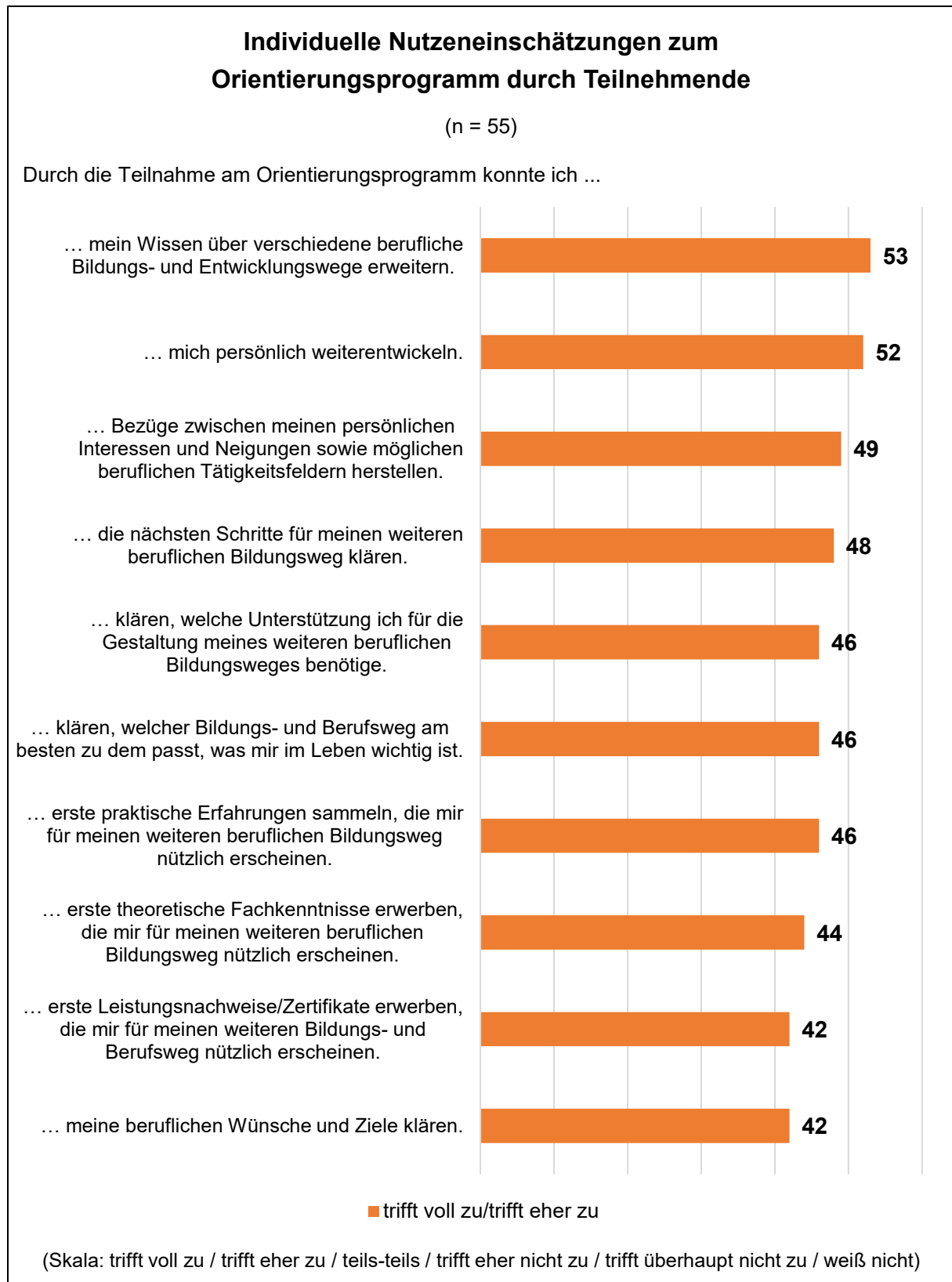


Abb. 12: Einschätzungen der Teilnehmenden zum individuellen Nutzen des besuchten Orientierungsprogrammes (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Abschlussbefragungen der Jahre 2021 bis 2023)

Einige dieser Punkte, die mittels geschlossener Fragen abgefragt wurden, spiegeln sich auch in den Antworten wider, die von den Absolventen und Absolventinnen im Rahmen eines Antwortfeldes am Ende des Online-Abschlussfragebogens auf die offene Frage gegeben wurden, was ihnen am Orientierungsprogramm besonders gut gefallen habe. So wurden bspw. Aspekte benannt wie Zeit und Raum zu haben, um mehr über sich selbst zu erfahren, neue Erfahrungen sammeln bzw. den Horizont erweitern sowie den Alltag an der jeweiligen Bildungseinrichtung kennenlernen.

Vereinzelte wurde bei dieser offenen Frage auch als positiv benannt, dass das Orientierungsprogramm die Möglichkeit bietet, bereits Leistungspunkte/Credit Points oder andere Leistungsnachweise zu erwerben. Zu diesem Punkt enthielten die quantitativen Abschlussbefragungen auch eine geschlossene Frage, in der die Teilnehmenden einstufen sollten, wie wichtig es für sie ist, dass die im Rahmen des Orientierungsprogrammes erbrachten Leistungen für ihren weiteren Bildungsweg anerkannt werden. Eine deutliche Mehrheit der 55 Befragungsteilnehmenden antwortete hier, dass ihnen dies „sehr wichtig“ (19 Personen bzw. 34,5 %) bzw. „eher wichtig“ (17 Personen bzw. 30,9 %) sei. Als „überhaupt nicht wichtig“ stuften dies für sich hingegen lediglich drei Personen bzw. 5,5 Prozent ein.

Hierzu passt, dass in den qualitativen Gruppeninterviews einige befragte Teilnehmende den Aspekt eingebracht hatten, dass ihnen das Orientierungsprogramm das Gefühl gibt, keine Zeit zu „vergeuden“, sondern sinnvoll zu nutzen. Gleichwohl zeigte sich in den geführten Gruppeninterviews zu Beginn der Orientierungsprogramme noch eine etwas gemischtere Einschätzung hinsichtlich der Relevanz der Anrechenbarkeit von Leistungen als in den quantitativen Abschlussbefragungen (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.3.2). Dies mag damit zusammenhängen, dass zu Beginn der Orientierungsprogramme noch eine größere Unsicherheit bezüglich des zukünftigen Bildungsweges bestand als am Ende der Programme, so dass die Relevanz der Anrechenbarkeit von Leistungen zu Beginn der Programme noch eher diffus erschien. Am Ende der verzahnten Orientierungsprogramme konnte die Mehrzahl der Teilnehmenden hingegen eine Bildungsentscheidung für ihren weiteren beruflichen Bildungsweg treffen, wie der nachfolgende Abschnitt 3.3.4 zeigt.

3.3.4 Bildungsentscheidungen und Übergänge der Absolvent*innen

In den quantitativen Online-Abschlussbefragungen wurden die Absolvent*innen des Weiteren befragt, ob sie sich bereits a) für ein Berufsfeld und b) für einen Bildungsweg (bspw. Hochschulstudium, Berufsausbildung, duales Studium etc.) entschieden haben.

Bezüglich des Bildungsweges hatten sich zum Befragungszeitpunkt (der i. d. R. in den letzten Wochen vor dem offiziellen Ende des Orientierungsprogrammes lag) laut den Daten der quantitativen Abschlussbefragungen 48 der insgesamt 55 Befragungsteilnehmenden (87,3 %) für einen Bildungsweg entschieden, vier Befragte (7,3 %) schwankten hinsichtlich des

Berufsweges noch zwischen verschiedenen Alternativen, zwei Befragungsteilnehmende (3,6 %) hatten sich zum Befragungszeitpunkt noch nicht entschieden und eine Person (1,8 %) machte hierzu keine Angabe.

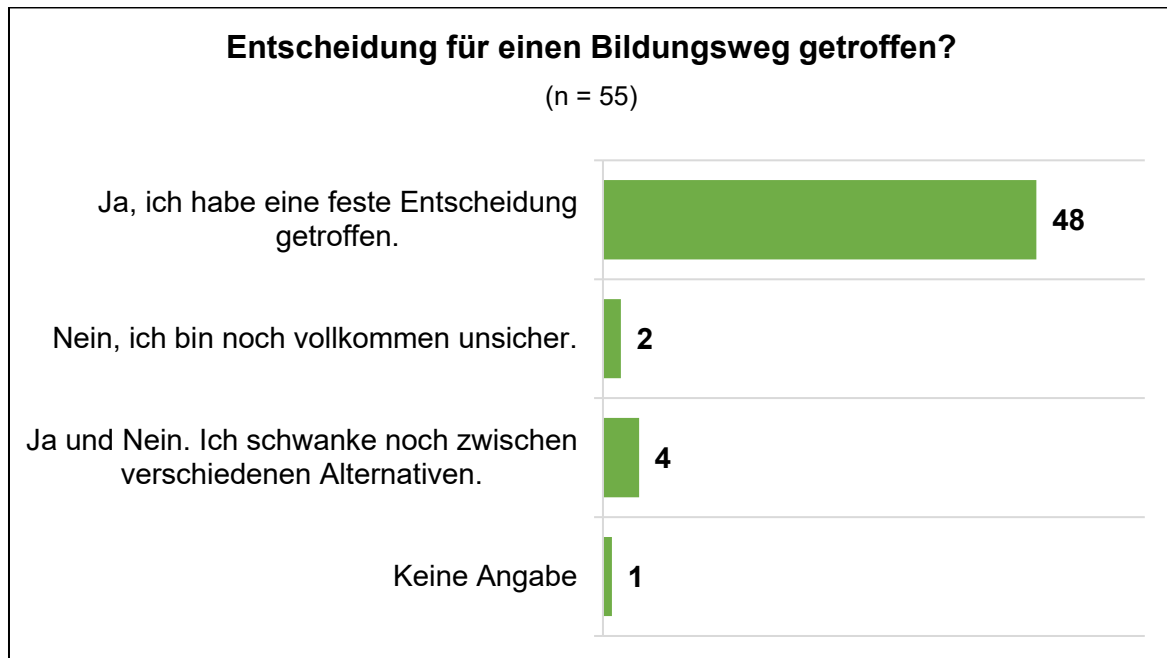


Abb. 13: Anzahl Teilnehmende, die zum Abschluss des Orientierungsprogrammes eine Entscheidung für einen Bildungsweg getroffen haben (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Abschlussbefragungen der Jahre 2021 bis 2023)

Von den 48 Personen, die angaben, sich für einen Bildungsweg entschieden zu haben, hatten sich 35 Personen (und damit die deutliche Mehrheit) für ein Hochschulstudium entschieden, zehn Personen für eine (duale) Berufsausbildung, eine Person für ein duales Studium, eine weitere Person (die bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügte) für eine berufliche Aufstiegsfortbildung und eine Person machte hierzu keine Angabe.

Von den 35 Befragungsteilnehmenden, die sich für ein Hochschulstudium entschieden haben, verfügte bei 25 Personen (71,4 %) mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss (Universitäts- oder Fachhochschulabschluss oder Ähnliches) und bei elf Personen (31,4 %) beide Elternteile. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich auch bei den zehn Personen, die angaben, sich für eine Berufsausbildung entschieden zu haben. Hier verfügte bei sechs Personen (60,0 %) mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss und bei drei Personen (30,0 %) beide Elternteile.

Hinsichtlich des Berufsfeldes hatten zum Befragungszeitpunkt 39 der 55 Befragungsteilnehmenden (70,9 %) für sich eine feste Entscheidung getroffen, zwölf Personen (21,8 %)

schwankten noch zwischen verschiedenen Alternativen und vier Personen (7,3 %) waren zum Zeitpunkt der Befragung noch unsicher bezüglich des Berufsfeldes.

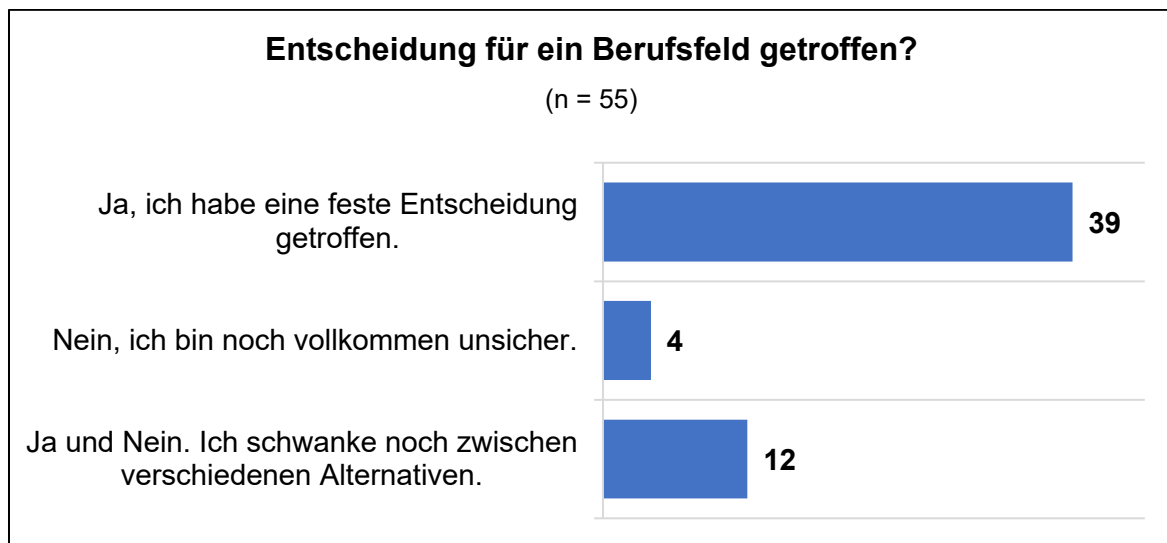


Abb. 14: Anzahl Teilnehmende, die zum Abschluss des Orientierungsprogrammes eine Entscheidung für ein Berufsfeld getroffen haben (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Abschlussbefragungen der Jahre 2021 bis 2023)

Da der berufliche Bildungsweg grundsätzlich eine größere Nähe zu mit dem Bildungsweg verbundenen beruflichen Tätigkeitsfeldern aufweist als die hochschulische Bildung (vgl. NEU 2021, S. 256f.), könnte bezüglich der Entscheidung für ein Berufsfeld angenommen werden, dass insbesondere die Personen, die in der Frage nach dem Bildungsweg angegeben haben, sich für eine Berufsausbildung entschieden zu haben, tendenziell häufiger als Personen, die sich für ein Hochschulstudium entschieden haben, auch bei der Frage nach dem Berufsfeld angeben, hier für sich bereits eine Entscheidung getroffen zu haben. Tatsächlich spiegeln die erhobenen Daten zwischen diesen beiden Gruppen bei der Frage nach der Entscheidung für ein Berufsfeld jedoch kaum Unterschiede wider. So gaben sowohl bei denjenigen, die sich für ein Hochschulstudium entschieden haben, als auch bei denjenigen, die sich für eine Berufsausbildung entschieden haben, jeweils 80 Prozent an, dass sie sich für ein Berufsfeld entschieden haben. Bei den Personen, die sich für eine Berufsausbildung entschieden haben, gaben die restlichen 20 Prozent an, bezüglich des Berufsfeldes noch zwischen verschiedenen Alternativen zu schwanken. Bei den Personen mit Entscheidung für ein Hochschulstudium gaben dies 17,1 Prozent an und 2,9 Prozent waren sich hier noch vollkommen unsicher bezüglich des Berufsfeldes.

Des Weiteren hatten 38 Befragungsteilnehmende (69,1 %) zum Befragungszeitpunkt bereits einen Ausbildungs-/Studienplatz gefunden, der ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht,

neun Personen (16,4 %) noch nicht und acht weitere Personen (14,5 %) machten zu dieser Frage keine Angabe.

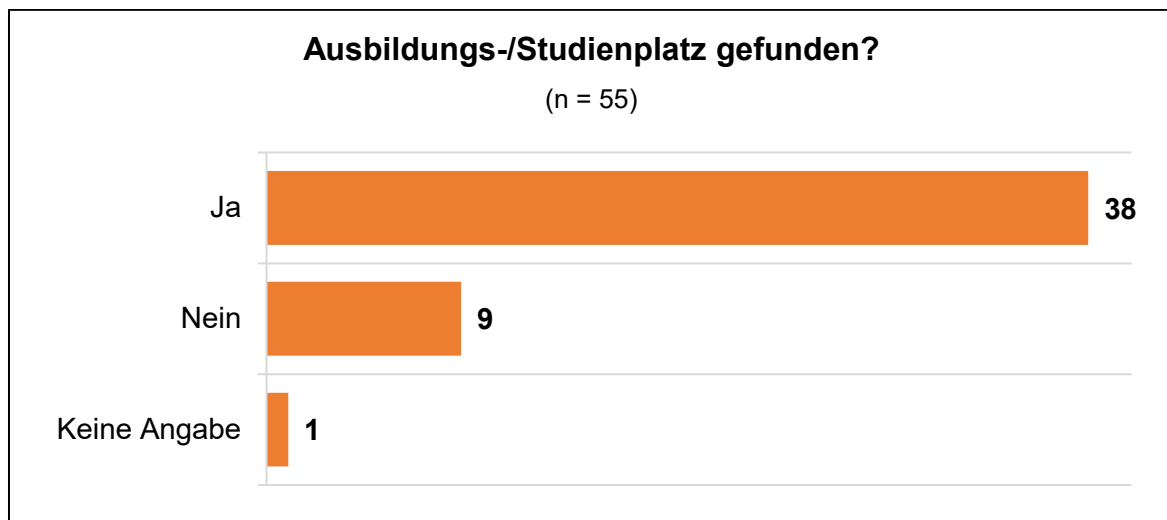


Abb. 15: Anzahl Teilnehmende, die zum Abschluss des Orientierungsprogrammes einen ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechenden Ausbildungs-/Studienplatz gefunden haben (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Abschlussbefragungen der Jahre 2021 bis 2023)

Zu berücksichtigen ist hierbei, dass „zwischen dem Gelingen der Berufsorientierung auf der einen Seite und dem Übergangserfolg auf der anderen Seite zu unterscheiden“ (BRÜGGEMANN/RAHN 2020, S. 17) ist. Im Gegensatz zur beruflichen Orientierung selbst, hängt das Gelingen des Übergangs in einen vollqualifizierenden nachschulischen Bildungsgang wesentlich auch von Selektions- und Allokationsprozessen der Bildungsanbieter ab. So können auch gut orientierte junge Menschen beim Übergang in einen vollqualifizierenden nachschulischen Bildungsgang scheitern; insbesondere dann, wenn die Nachfrage der jungen Erwachsenen das Angebot der Bildungsanbieter übersteigt (vgl. BRÜGGEMANN/RAHN 2020, S. 17f.; ULRICH 2006). Die Qualität beruflicher Orientierungsmaßnahmen lässt sich somit nicht eins-zu-eins an den Übergangsquoten in vollqualifizierende nachschulische Bildungsangebote ablesen (vgl. auch RAHN U. A. 2020, S. 141).

Bezugnehmend auf die entscheidungstheoretischen Rational-Choice-Ansätze (vgl. u. a. ESSER 1990; HEINE/QUAST 2011; STOCKÉ 2012) wurden die Absolventen und Absolventinnen in den quantitativen Online-Abschlussbefragungen des Weiteren gefragt, wie sehr ihrer Einschätzung nach die Frage „Wie finanziere ich meinen Lebensunterhalt während der Ausbildung/dem Studium?“ sie in ihrer Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Bildungsweg beeinflusst hat. Die Daten spiegeln diesbezüglich wider, dass die Befragungsteilnehmenden hier tendenziell eher von einem geringen Einfluss für ihre Bildungsentscheidung ausgehen. So stufen 20

Personen (36,4 %) den Einfluss als „sehr gering“ ein und acht Personen (14,5 %) als „gering“. Weitere zehn Personen (18,2 %) wählten die Kategorie „mittelmäßig“. Als „stark“ empfanden sechs Befragungsteilnehmende (10,9 %) den Einfluss und neun Personen (16,4 %) als „sehr stark“. Zwei Personen enthielten sich bei dieser Frage einer Antwort.

Ergänzend sei hier auf die Ergebnisse der regelmäßigen DZHW-Studienberechtigtenbefragungen verwiesen, die zeigen, dass hochschulzugangsberechtigte Schulabsolventen und -absolventinnen, für die im Entscheidungsprozess die Studien-/Ausbildungskosten eine geringere Bedeutung haben, eine höhere Studienbereitschaft aufweisen als Studienberechtigte, für die die Studien-/Ausbildungskosten eine größere Bedeutung haben (vgl. QUAST/MENTGES/BUCHHOLZ 2023, S. 94f.).

3.3.5 Einschätzungen der Absolvent*innen zu förderlichen Elementen der Orientierungsprogramme

Besonders hilfreich für ihren Orientierungsprozess empfanden die Befragungsteilnehmenden die praktischen Erfahrungen in den Unternehmen (O ja! und TWIN!) bzw. sozialen Einrichtungen (DasDoris!). So stimmten 45 (81,8 %) der insgesamt 55 Befragungsteilnehmenden der Aussage, dass diese praktischen Erfahrungen hilfreich für ihren individuellen Orientierungsprozess waren, mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ zu. Aber auch das Kennenlernen und praktische Ausprobieren verschiedener beruflicher Tätigkeitsfelder in den Lehrveranstaltungen und Projekten der beteiligten Bildungseinrichtungen sowie die Beschäftigung mit den eigenen Fähigkeiten, Werten und Interessen wurden von jeweils 44 Personen (80 %) „voll“ oder „eher“ als hilfreich für den Orientierungsprozess empfunden. Ebenso hilfreich empfanden 43 Befragungsteilnehmende (78,2 %) die individuellen Beratungs- und Coaching-Angebote und 42 Personen (76,4 %) die Teilnahme an den Lehr-/Studiengangveranstaltungen der Hochschule. Ebenso wurden auch die Möglichkeit, bereits Kontakte an einer möglichen zukünftigen Bildungseinrichtung knüpfen zu können (37 Personen bzw. 67,3 %), der Austausch mit anderen Teilnehmenden der Orientierungsprogramme (35 Personen bzw. 63,6 %), der direkte Kontakt zu Professor*innen sowie Dozent*innen der Hochschule (34 Personen bzw. 61,8 %) sowie die Möglichkeit, bereits Kontakt zu möglichen späteren Arbeitgebern knüpfen zu können (31 Personen bzw. 56,4 %), von der Mehrzahl der Befragungsteilnehmenden mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ als hilfreich für den eigenen beruflichen Orientierungsprozess eingestuft. Knapp die Hälfte der Befragten (28 Personen bzw. 51 %) empfand des Weiteren die Teilnahme an Lehrveranstaltungen der Handwerkskammer (O ja!) bzw. der beruflichen Akademie (DasDoris!) bzw. am Berufsschulunterricht (TWIN!) als hilfreich für den individuellen Orientierungsprozess und etwas weniger als die Hälfte (26 Personen bzw. 47,3 %) den Kontakt zu den Lehrkräften sowie den Dozent*innen dieser beruflichen Bildungseinrichtungen (vgl. auch die nachfolgende Abbildung 16).



Abb. 16: Einschätzungen der Teilnehmenden zu für ihren individuellen Orientierungsprozess förderlichen Programmelementen (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Abschlussbefragungen der Jahre 2021 bis 2023)

Wie diesen Ergebnissen zu entnehmen ist, werden die Teilnahme an Lehrveranstaltungen der Handwerkskammer/der beruflichen Akademie/am Berufsschulunterricht sowie der Kontakt zu Lehrenden dieser beruflichen Bildungseinrichtungen tendenziell als etwas weniger hilfreich für den individuellen Orientierungsprozess empfunden als die Teilnahme an Lehrveranstaltungen der Hochschule und der Kontakt zu den hochschulischen Lehrkräften. Wird hierbei eine differenzierte Betrachtung je nach Orientierungsprogramm vorgenommen, so zeigt sich, dass insbesondere beim Darmstädter Orientierungsangebot DasDoris! die Teilnahme an den beruflichen Lehrveranstaltungen der Akademie sowie der Kontakt zu den Lehrkräften dieser Bildungseinrichtung als weniger hilfreich für den individuellen Orientierungsprozess empfunden wurde. So gehen alle vier DasDoris!-Absolvent*innen, die an den quantitativen Online-Abschlussbefragungen der wissenschaftlichen Begleitung teilgenommen haben, davon aus, dass die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen der beruflichen Akademie „eher nicht“ oder „überhaupt nicht“ hilfreich für ihren individuellen Orientierungsprozess war. Der Kontakt zu Lehrkräften der Akademie wird zumindest von einer Person mit „trifft eher zu“ als hilfreich für den individuellen Orientierungsprozess wahrgenommen. Zur Einordnung dieser Ergebnisse ist wichtig zu erwähnen, dass die bisherige Konzeption von DasDoris! vorsah, dass die Teilnehmenden nur einige wenige Hospitationstage an der beruflichen Akademie absolvierten (u. a. hatte die Corona-Pandemie in den ersten Programmdurchläufen die Kooperation mit den beruflichen Bildungseinrichtungen erschwert). Im Vergleich dazu hatten die Lehrveranstaltungen an der Hochschule Darmstadt, an der das Darmstädter Orientierungsjahr DasDoris! auch organisatorisch verortet ist, einen deutlich größeren Zeitumfang. Dies könnte ein Einflussfaktor auf die unterschiedlichen Einschätzungen der Befragungsteilnehmenden zu den Lehrveranstaltungen der Hochschule und der beruflichen Akademie sein. Ein weiterer Faktor könnte sein, dass es sich bei der beruflichen Akademie um einen externen Kooperationspartner handelt und nicht um einen originären Anbieter des Orientierungsprogrammes wie die Hochschule Darmstadt. Entsprechend verfügt die Akademie auch nicht über spezielles Betreuungs- oder Lehrpersonal, das sich um die spezifischen Anliegen der DasDoris!-Teilnehmenden kümmert. Stattdessen nehmen die Teilnehmenden hier an ganz normalen Lehrveranstaltungen der Akademie teil. An der Hochschule Darmstadt haben die DasDoris!-Teilnehmenden hingegen konkrete Ansprechpersonen, die sich um ihre auf das Orientierungsprogramm bezogenen Anliegen kümmern und mit ihnen auch Coaching- und Beratungsgespräche durchführen.

Ähnliches trifft auch auf das Karlsruher Orientierungsprogramm TWIN! zu. Auch hier sind die Berufsschulen externe Kooperationspartner, die je nach Bedarf in das Orientierungsprogramm eingebunden werden und kein spezifisches Personal oder Programm für die Betreuung der TWIN!-Teilnehmenden vorhalten. Stattdessen nehmen die TWIN!-Teilnehmenden auch hier am regulären Berufsschulunterricht teil. Der Umfang der Teilnahme am Berufsschulunterricht ist jedoch anders als bei DasDoris! deutlich umfassender (zumindest bei den

Programmdurchläufen, die nicht mehr den besonders strengen Kontaktbegrenzungen der Corona-Pandemie unterlagen), so dass die TWIN!-Teilnehmenden von der Programmkonzeption her grundsätzlich im größeren Umfang authentische Lernerfahrungen am Lernort Berufsschule sammeln konnten als die DasDoris!-Teilnehmenden am Lernort Akademie. Entsprechend schätzen die TWIN!-Teilnehmenden die Teilnahme am Berufsschulunterricht auch eher als hilfreich für den individuellen Orientierungsprozess ein als die DasDoris!-Teilnehmenden die Teilnahme an den Veranstaltungen der beruflichen Akademie. So stimmten zehn der insgesamt 29 Teilnehmenden, die im Rahmen von TWIN! an einem Berufsschulunterricht und an den quantitativen Online-Abschlussbefragungen der wissenschaftlichen Begleitung teilgenommen hatten, der Aussage, dass diese Teilnahme am Berufsschulunterricht hilfreich für ihren individuellen Orientierungsprozess war, mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ zu. Des Weiteren empfanden sieben dieser 29 TWIN!-Teilnehmenden den Kontakt zu Lehrkräften der Berufsschule „voll“ oder „eher“ hilfreich für den individuellen Orientierungsprozess und weitere sieben zumindest „teils-teils“. Gleichwohl waren diese Berufsschulbesuche auch Gegenstand der Verbesserungsvorschläge, die die Absolventen und Absolventinnen in einem offenen Antwortfeld am Ende des Online-Abschlussfragebogens anführen konnten; wobei die Anmerkungen eher allgemein gehalten wurden, wie „Berufsschulerfahrungen verbessern“ und „Berufsschule besser informieren“.

Deutlich anders sieht es hingegen beim Berliner O ja! aus. Hier empfanden die befragten O ja!-Absolvent*innen die Teilnahme an Lehrveranstaltungen der Handwerkskammer sowie den Kontakt zu den Lehrkräften dieser Bildungseinrichtung sogar minimal hilfreicher als die Teilnahme an Lehrveranstaltungen der Hochschule und den Kontakt zu den hochschulischen Lehrkräften. So stimmten 18 der insgesamt 21 befragten O ja!-Absolvent*innen, der Aussage, dass die Teilnahme an Lehrveranstaltungen der Handwerkskammer hilfreich für ihren individuellen Orientierungsprozess war, mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ zu und zwei Personen wählten die Kategorie „teils-teils“. Mit Blick auf die Lehrveranstaltungen der Hochschule empfanden diese 16 Personen als „voll“ oder „eher“ hilfreich für den individuellen Orientierungsprozess und vier Personen „teils-teils“. Der Kontakt zu den hochschulischen Lehrkräften wurde von 15 Personen „voll“ oder „eher“ als hilfreich empfunden und von vier Personen „teils-teils“. Der Aussage, dass der Kontakt zu Lehrkräften der Handwerkskammer als hilfreich für den individuellen Orientierungsprozess empfunden wurde, stimmten wiederum 18 Personen mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ zu und eine Person mit „teils-teils“. Zur Einordnung dieser Ergebnisse ist hier anzuführen, dass in Berlin in Abgrenzung zu Karlsruhe und Darmstadt die Besonderheit bestand, dass es sich bei der Handwerkskammer Berlin nicht um einen externen Kooperationspartner handelte, der wie die Berufsschulen oder die berufliche Akademie bei Bedarf in die Durchführung des Orientierungsprogrammes involviert wurde. Stattdessen war die Handwerkskammer ein fester Kooperationspartner, der gemeinsam mit der HTW Berlin

das O ja! Orientierungsjahr entwickelt und durchgeführt hat und zudem über spezielles Bildungspersonal verfügte, welches sich um die Teilnehmenden und ihre auf das Orientierungsprogramm bezogenen Anliegen kümmerte und mit ihnen auch Coaching- und Beratungsgespräche durchführte (vgl. hierzu auch Kapitel 3.1).

Insgesamt zeigt sich somit, dass die institutionelle Einbettung der Kooperationspartner einen Einfluss darauf zu haben scheint, inwieweit deren Bildungsmaßnahmen von den Programtteilnehmenden als unterstützend wahrgenommen werden. Wie die Ergebnisse zu den Bildungsentscheidungen der Absolventen und Absolventinnen der verzahnten Orientierungsprogramme widerspiegeln, bedeutet eine geringe Wahrnehmung dieser beruflichen Bildungseinrichtungen jedoch wiederum nicht unbedingt, dass sich deswegen auch weniger oder mehr Personen für oder gegen eine berufliche Ausbildung entscheiden. So hat sich sowohl bei TWIN! als auch bei O ja! eine deutliche Mehrzahl der Teilnehmenden am Ende des Orientierungsprogrammes für ein Hochschulstudium als weiteren Bildungsweg entschieden.¹²

Wie gerade eben mit Blick auf den Berufsschulbesuch bei TWIN! bereits angesprochen, hatten die Befragungsteilnehmenden im Rahmen der Online-Abschlussbefragungen auch die Möglichkeit, am Ende des Fragebogens Verbesserungsvorschläge zu dem von ihnen besuchten Orientierungsprogramm zu äußern. In dem dafür vorgesehen freien Antwortfeld, wurden Aspekte benannt wie Bekanntheitsgrad der Programme steigern, breiteres Spektrum an Berufen bzw. Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten, die im Rahmen des Programmes kennengelernt werden können, sowie mehr Möglichkeiten, das Programm individuell gestalten zu können bzw. Programmelemente noch mehr den individuellen Interessen entsprechend auswählen zu können. Bezüglich der letzten beiden Punkte ist anzumerken, dass die institutionellen Akteure der Programme bereits jetzt teilweise vor großen insbesondere organisatorischen Herausforderungen stehen, die verschiedenen fachspezifischen Angebote in eine harmonische Gesamtkonzeption zu integrieren, welche den Teilnehmenden zudem authentische und somit nicht zerstückelte oder künstlich erzeugte Erfahrungen in den verschiedenen beruflichen Bildungs- und Entwicklungswegen ermöglichen (vgl. hierzu auch Kapitel 3.1 und 3.2). Es ist daher genau abzuwägen, inwieweit es vor dem Hintergrund der Zielsetzung der Programme, authentische Erfahrungen zu ermöglichen, sinnvoll ist, das Spektrum an Berufsfeldern und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten zu erhöhen.

Ein weiterer Verbesserungsvorschlag von einem/einer TWIN!-Absolventen/-in war ferner, das Programm etwas zu kürzen. Insgesamt wurde die Gesamtdauer der Orientierungsprogramme von den befragten Absolvent*innen jedoch mehrheitlich (43 bzw. 78,2 % der 55 Befragungsteilnehmenden) als „genau richtig“ eingestuft. Sieben Personen empfanden die Gesamtdauer

¹² Zu DasDoris! kann an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden, da lediglich ein*e DasDoris!-Teilnehmende*r in den quantitativen Abschlussbefragung der wissenschaftlichen Begleitung hierzu eine Angabe gemacht hat.

des jeweils besuchten Programms als „etwas zu kurz“ und fünf Personen als „etwas zu lang“. Zu einer Einschätzung als „viel zu kurz“ oder „viel zu lang“ kam hingegen kein*e Befragungsteilnehmende*r. Differenziert nach Orientierungsangebot zeigt sich diesbezüglich grundsätzlich auch für alle drei Programme ein ähnliches Bild. Lediglich bei DasDoris! haben alle Befragungsteilnehmenden die Kategorie „genau richtig“ gewählt. Allerdings haben auch nur drei DasDoris!-Absolvent*innen diese Frage beantwortet.

Nach der Programmdauer wurden die Teilnehmenden auch im Rahmen der geführten Gruppeninterviews zu Beginn der Orientierungsangebote befragt. Wie die Interviewzitate deutlich machen, waren die Befragungsteilnehmenden auch da mehrheitlich mit der vorgesehenen Programmdauer des jeweils ausgewählten Orientierungsprogrammes zufrieden. So äußerten Teilnehmende der einjährigen Orientierungsprogramme:

„Ja doch, ich finde die Länge optimal. Nur ein halbes Jahr wäre dann schon wieder zu wenig, weil dann steht man schon wieder da. Okay, jetzt hat man dieses eine Semester gemacht und was mache ich jetzt als Nächstes? Ich weiß nicht. Und man kann auch viel mehr Erfahrungen sammeln. Im zweiten Semester kriegen wir ja auch noch mal andere Wahlmodule und man kann auch noch mal in andere Studiengänge reinschnuppern. Das würde ja dann fehlen. So können wir auf jeden Fall viel mehr Erfahrungen sammeln und wir haben auch mehr Zeit eine Entscheidung zu treffen. Ich finde ein Jahr schon optimal.“ (GI_Z_21-1, Abs. 70)

„Ja, also ich finde auch ein Jahr sehr gut, weil die Zeit vergeht meistens viel schneller als man denkt. Und da kann man sich dann erstmal so einleben und reinkommen und dann nochmal sich orientieren. Und ja deswegen, ich finde ein Jahr schon eine gute Zeit.“ (GI_Y_22-1, Abs. 46)

Hingegen kamen Teilnehmende des halbjährigen Orientierungsprogrammes zu den Einschätzungen:

„Ich finde das Zeitfenster sehr gut, gerade wenn man was sucht, um Zeit zu überbrücken, oder auch gezielt sich besser zu finden oder kennenzulernen, was man jetzt mit seiner Zeit anstellt jetzt auch in Zukunft mit dem Studium. Wobei ich mir auch gut vorstellen kann, dass das andere Programm, was ein Jahr lang geht, gut gefragt wird von den Leuten. Also ein halbes Jahr oder ein Jahr, je nachdem, wie es in den zeitlichen Rahmen passt. Wenn jetzt das Programm ein ganzes Jahr gehen würde, hätte man wieder das Problem, was mache ich dann mit dem Semester, was es dann noch dauert, bis ich anfangen kann zu studieren im Wintersemester.“ (GI_X_22-1, Abs. 64)

Dieses letzte Interviewzitat macht deutlich, dass die Frage, ob für die Teilnehmenden ein halbes oder ein ganzes Jahr attraktiv erscheint, insbesondere damit zusammenhängt, inwieweit die Teilnehmenden schon Pläne für die Zeit nach dem Orientierungsprogramm haben bzw. an welcher Stelle ihres individuellen Berufsorientierungsprozesses sie sich jeweils befinden und welche Anschlussmöglichkeiten sich den Teilnehmenden nach dem Orientierungsprogramm bieten. Insbesondere bei den Programmen, die mit Ablauf des Wintersemesters enden und die Teilnehmenden somit zum Sommersemester bzw. zum April eines Jahres entlassen, stellt sich für einige Teilnehmende zu Beginn der Orientierungsprogramme die Frage, inwieweit dann ein unmittelbarer Übergang in ein Studium (in welches Studienanfänger*innen teilweise erst zum Wintersemester einmünden können) oder in eine Berufsausbildung (die im dualen System regulär mehrheitlich im August/September beginnt) möglich ist.

Die Befragungsteilnehmenden wurden am Ende des Online-Abschlussfragebogens aber nicht nur nach Verbesserungsvorschlägen befragt, sondern auch, was ihnen besonders gut am jeweils besuchten Orientierungsprogramm gefallen hat. In dem dafür vorgesehenen freien Antwortfeld finden sich insbesondere die Elemente der Orientierungsprogramme wieder, die auch bei den geschlossenen Fragen nach den hilfreichen Elementen der Orientierungsprogramme als besonders förderlich für den individuellen Orientierungsprozess eingestuft wurden. So wurden besonders häufig die Beratungs- und Coaching-Angebote sowie die praktischen Erfahrungen in den Unternehmen/sozialen Einrichtungen angeführt. Benannt wurden aber auch Aspekte wie die Erfahrungsberichte von Personen aus der Arbeitswelt, neue Erfahrungen sammeln bzw. den Horizont erweitern, kleiner Teilnehmendenkreis bzw. familiäres Umfeld, Kontakt zu anderen Teilnehmenden, Zeit und Raum haben, um mehr über sich selbst zu erfahren sowie den Alltag an der jeweiligen Bildungseinrichtung kennenlernen.

3.3.6 Einschätzungen der Teilnehmenden zu Bildungswegen

Bezugnehmend auf entscheidungstheoretische Rational-Choice-Ansätze und dem darin angenommenen Einfluss der subjektiv vermuteten Erfolgswahrscheinlichkeit auf Bildungsentscheidungen (vgl. u. a. ESSER 1990; HEINE/QUAST 2011; STOCKÉ 2012) wurden die Teilnehmenden sowohl in den quantitativen Start- als auch in den Abschlussbefragungen danach gefragt, wie sie ihre Chancen einschätzen a) eine Berufsausbildung und b) ein Hochschulstudium erfolgreich zu absolvieren. So zeigen bspw. auch die Ergebnisse der regelmäßigen DZHW-Studienberechtigtenbefragungen, „dass Schulabsolvent*innen, die sich einen erfolgreichen Studienabschluss eher zutrauen, eine höhere Studierwahrscheinlichkeit haben“ (QUAST U. A. 2023, S. 94).

Unter den 64 Befragungsteilnehmenden der Online-Startbefragungen schätzten zu Beginn der Orientierungsprogramme 87,5 Prozent (56 Personen) ihre Chancen, eine Berufsausbildung

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

erfolgreich zu absolvieren, als „hoch“ bis „sehr hoch“ ein. Bezüglich eines Hochschulstudiums sind es hingegen lediglich 64,1 Prozent bzw. 41 Personen, die zu Beginn der Orientierungsprogramme ihre Chancen, ein Hochschulstudium erfolgreich zu absolvieren, als „hoch“ bis „sehr hoch“ einstufen. Etwa ein Drittel der Befragungsteilnehmenden (31,3 % bzw. 20 Personen) schätzten hier ihre Chancen als „mittelmäßig“ ein. Mit Blick auf eine Berufsausbildung sind dies hingegen nur 4,7 Prozent bzw. drei Personen. Die deutliche Mehrheit der Befragungsteilnehmenden scheint sich somit zu Beginn der Orientierungsprogramme die erfolgreiche Absolvierung einer Berufsausbildung eher zuzutragen als ein Hochschulstudium. Dies spiegelt sich auch in den geführten qualitativen Gruppeninterviews wider. Hier wurden von den Befragungsteilnehmenden auch am ehesten Unsicherheiten dahingehend geäußert, inwieweit sie einem Hochschulstudium vom Leistungsniveau her gewachsen seien. Teilweise sind diese Studienzweifel auch verbunden mit vorangegangenen Studienerfahrungen, also mit einem angefangenen Studium, welches aufgrund des großen Leistungsdruckes wieder abgebrochen wurde. Mit Blick auf eine Berufsausbildung wurden vergleichbare Zweifel in den Gruppeninterviews hingegen nicht geäußert.

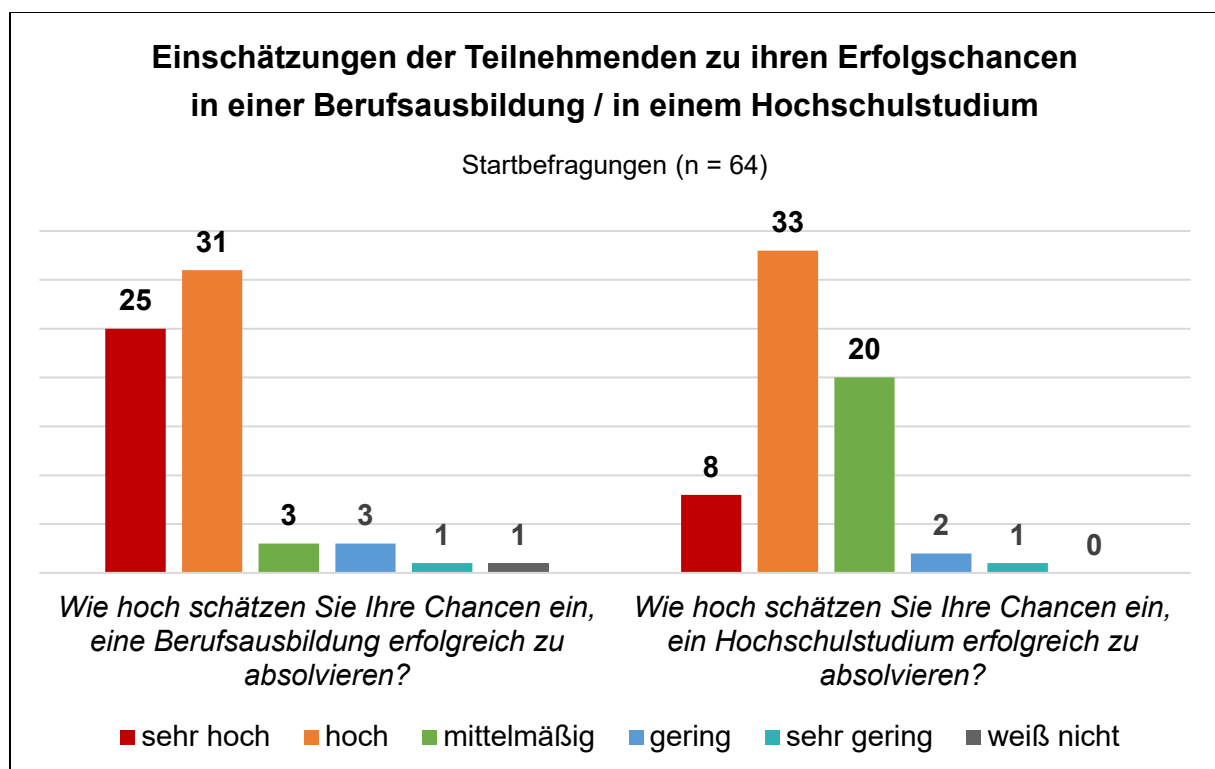


Abb. 17: Einschätzungen der Teilnehmenden zu ihren Erfolgschancen in einer Berufsausbildung / in einem Hochschulstudium zu Beginn der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Startbefragungen der Jahre 2020 bis 2022)

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Grundsätzlich scheint es auch am Ende der Orientierungsprogramme so zu sein, dass die Chancen, eine Berufsausbildung erfolgreich bewältigen zu können, als höher eingeschätzt werden als bei einem Hochschulstudium. Gleichwohl zeigen sich in den Daten der Abschlussbefragungen Unterschiede zu den Ergebnissen der Startbefragungen. So schätzen in den Abschlussbefragungen 72,7 Prozent ihre Chancen, eine Berufsausbildung erfolgreich zu absolvieren, als „hoch“ bis „sehr hoch“ ein. Im Vergleich zu den 87,5 Prozent der Startbefragungen sind dies somit 14,8 Prozentpunkte weniger. Bei den Chancen, ein Hochschulstudium erfolgreich zu absolvieren, zeigt sich hingegen keine vergleichbare Veränderung. Hier sind es bei den Abschlussbefragungen insgesamt 61,8 Prozent, die ihre Chancen hier als „hoch“ bis „sehr hoch“ einstufen. Dies sind also lediglich 2,3 Prozentpunkte weniger als in den Startbefragungen. Inwieweit diese Veränderungen zwischen Start- und Abschlussbefragungen auf methodische Aspekte zurückzuführen sind (geringe Anzahl an Befragungsteilnehmenden; Teilnehmende der Start- und Abschlussbefragungen nicht zwingend identisch) oder darauf, dass es im Laufe der Orientierungsprogramme bei den einzelnen Programmteilnehmenden tatsächlich zu Veränderungen in den Einschätzungen zu den verschiedenen Bildungswegen gekommen ist, muss an dieser Stelle offen bleiben. Dies zu klären, wird u. a. Gegenstand der ab Oktober 2023 gestarteten zweiten Projektphase VerOnika up! sein.

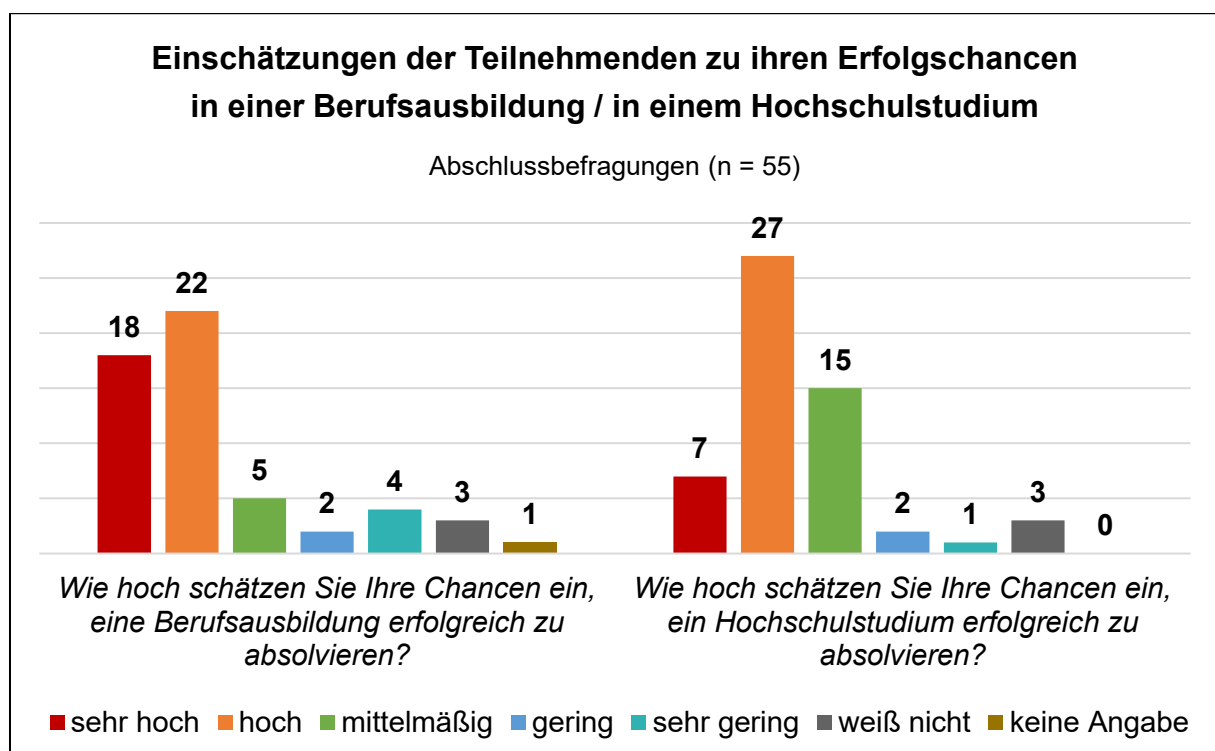


Abb. 18: Einschätzungen der Teilnehmenden zu ihren Erfolgschancen in einer Berufsausbildung / in einem Hochschulstudium am Ende der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Abschlussbefragungen der Jahre 2021 bis 2023)

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Sowohl in den Start- als auch in den Abschlussbefragungen wurden die Befragungsteilnehmenden des Weiteren befragt, wie sie im Allgemeinen die beruflichen Aussichten, die Weiterbildungsmöglichkeiten sowie das gesellschaftliche Ansehen von Hochschulabsolvent*innen sowie von Absolvent*innen einer (dualen) Berufsausbildung einschätzen. Die Ergebnisse der Startbefragungen zeigen dabei, dass die beruflichen Aussichten für Hochschulabsolvent*innen sowie für Absolvent*innen einer Berufsausbildung von den Befragungsteilnehmenden recht ähnlich „gut“ bis „sehr gut“ eingestuft werden. So schätzten 58 der insgesamt 64 Befragungsteilnehmenden bzw. 90,6 Prozent die beruflichen Aussichten für Hochschulabsolvent*innen als „gut“ bis „sehr gut“ ein. Für Absolvent*innen einer (dualen) Berufsausbildung sahen 55 Befragte bzw. 85,9 Prozent „gute“ bis „sehr gute“ Berufsaussichten. Insgesamt fällt die Prozentzahl hier zwar etwas geringer aus, allerdings hat hier mit 37,5 Prozent ein größerer Anteil der Befragten die Kategorie „sehr gut“ gewählt, während es mit Blick auf die Hochschulabsolvent*innen lediglich 28,1 Prozent waren, die hier die Kategorie „sehr gut“ wählten. Für Hochschulabsolvent*innen wurden die beruflichen Aussichten mit 62,5 Prozent am häufigsten als „gut“ eingeschätzt.

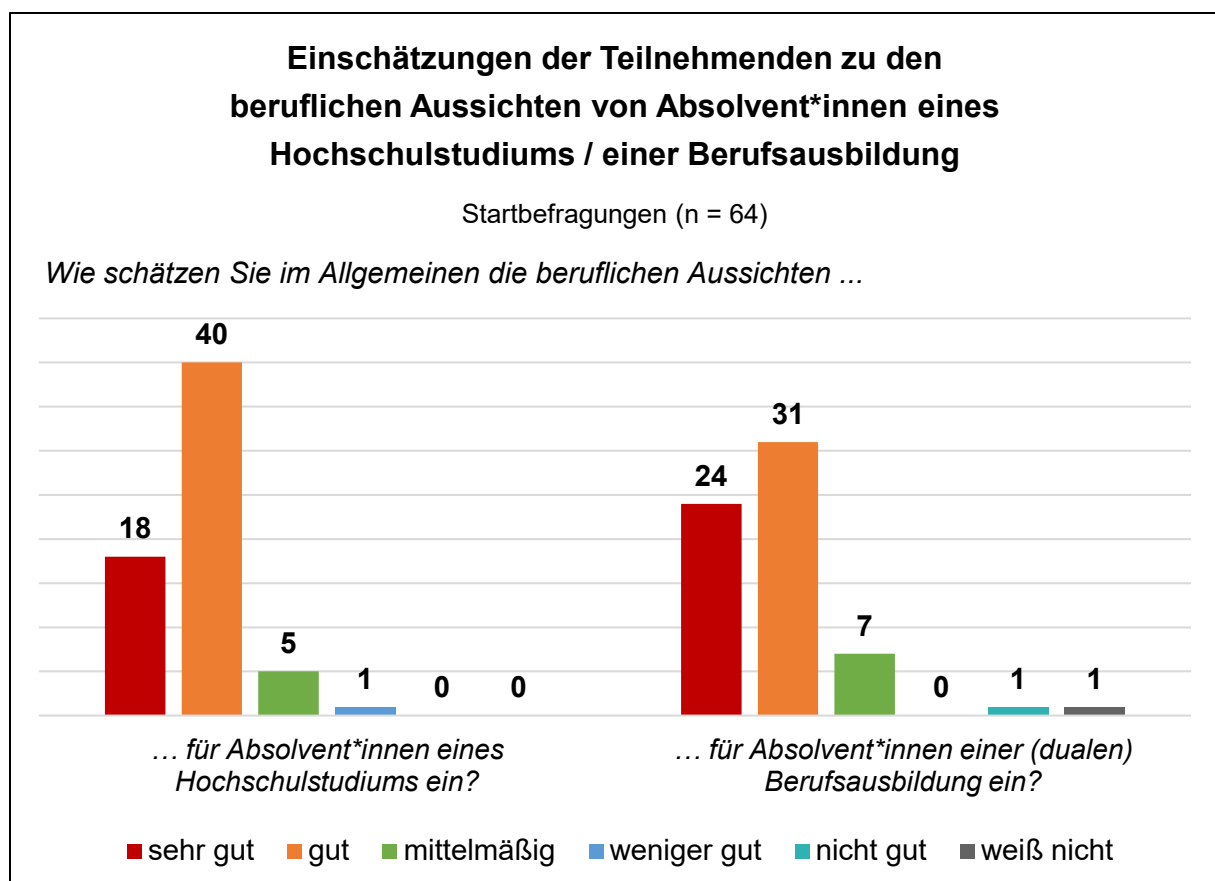


Abb. 19: Einschätzungen der Teilnehmenden zu den beruflichen Aussichten von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung zu Beginn der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Startbefragungen der Jahre 2020 bis 2022)

In den Abschlussbefragungen wurden die beruflichen Aussichten von den Befragungsteilnehmenden für die beiden Qualifikationsgruppen ebenfalls sehr ähnlich eingeschätzt. So gingen 83,6 Prozent bzw. 46 der insgesamt 55 Befragungsteilnehmenden für Hochschulabsolvent*innen von „guten“ bis „sehr guten“ beruflichen Aussichten aus und für Absolvent*innen einer Berufsausbildung sahen dies 87,3 Prozent bzw. 48 Personen.

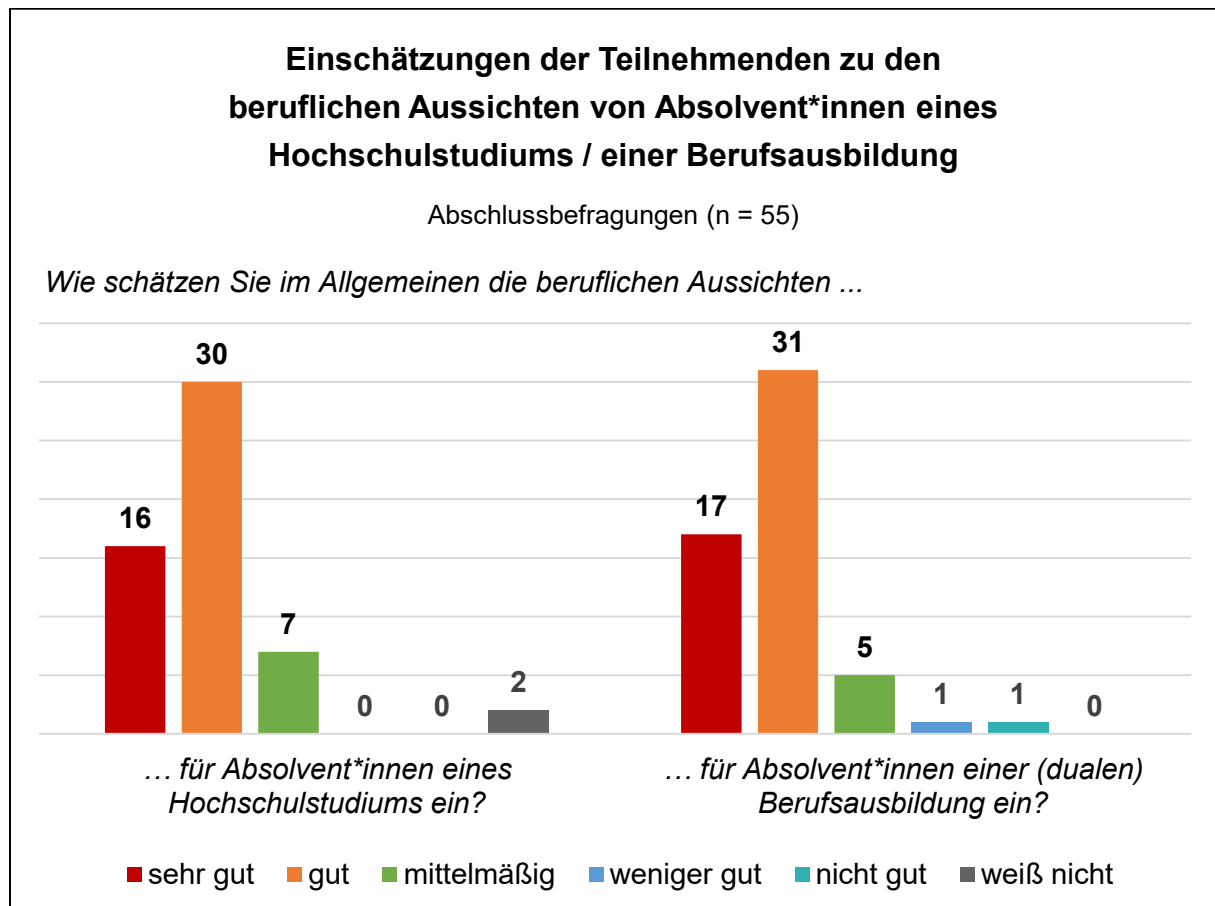


Abb. 20: Einschätzungen der Teilnehmenden zu den beruflichen Aussichten von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung am Ende der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Abschlussbefragungen der Jahre 2021 bis 2023)

Bezüglich der Weiterbildungsmöglichkeiten für Hochschulabsolvent*innen sowie für Absolvent*innen einer Berufsausbildung zeigen die Daten der Startbefragungen ebenfalls nur geringe Unterschiede in den Einschätzungen der Befragungsteilnehmenden. So wurden die Weiterbildungsmöglichkeiten für Absolvent*innen eines Hochschulstudiums von den insgesamt 64 Teilnehmenden der Startbefragungen mit 40,6 Prozent (26 Personen) als „sehr gut“ und mit 51,6 Prozent (33 Personen) als „gut“ eingeschätzt. Die Weiterbildungsmöglichkeiten für Absolvent*innen einer Berufsausbildung wurden ebenfalls von 51,6 Prozent (33 Personen) als „gut“ und von 35,9 Prozent (23 Personen) als „sehr gut“ eingestuft.

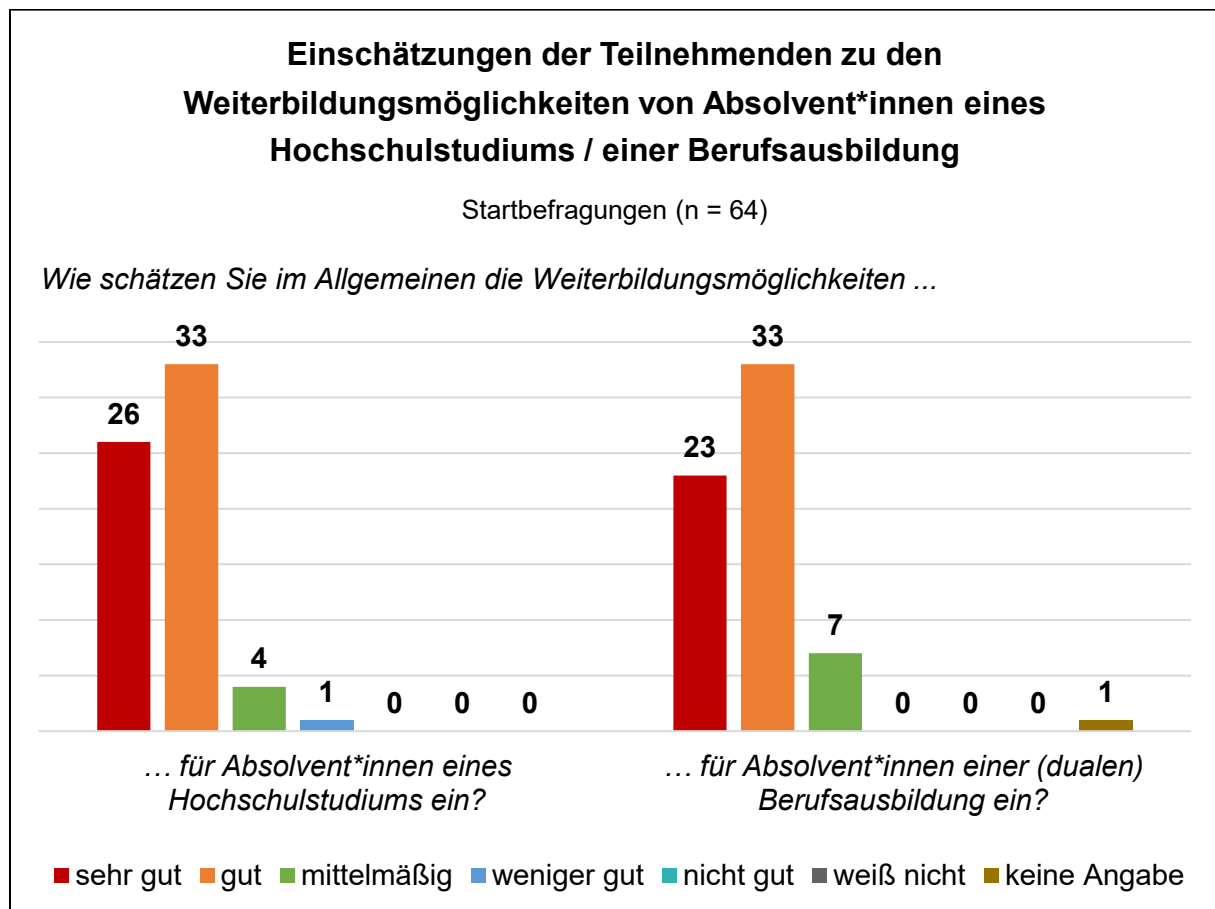


Abb. 21: Einschätzungen der Teilnehmenden zu den Weiterbildungsmöglichkeiten von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung zu Beginn der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Startbefragungen der Jahre 2020 bis 2022)

Auch bei den Abschlussbefragungen zeigen sich nur geringfügige Unterschiede bezüglich der Frage, wie die insgesamt 55 Befragungsteilnehmenden jeweils die Weiterbildungsmöglichkeiten für Hochschulabsolvent*innen auf der einen Seite und Absolvent*innen einer Berufsausbildung auf der anderen Seite einschätzen. So wurden die Weiterbildungsmöglichkeiten für Hochschulabsolvent*innen von 89,1 Prozent als „gut“ bis „sehr gut“ eingestuft und für Absolvent*innen einer Berufsausbildung von 90,9 Prozent.

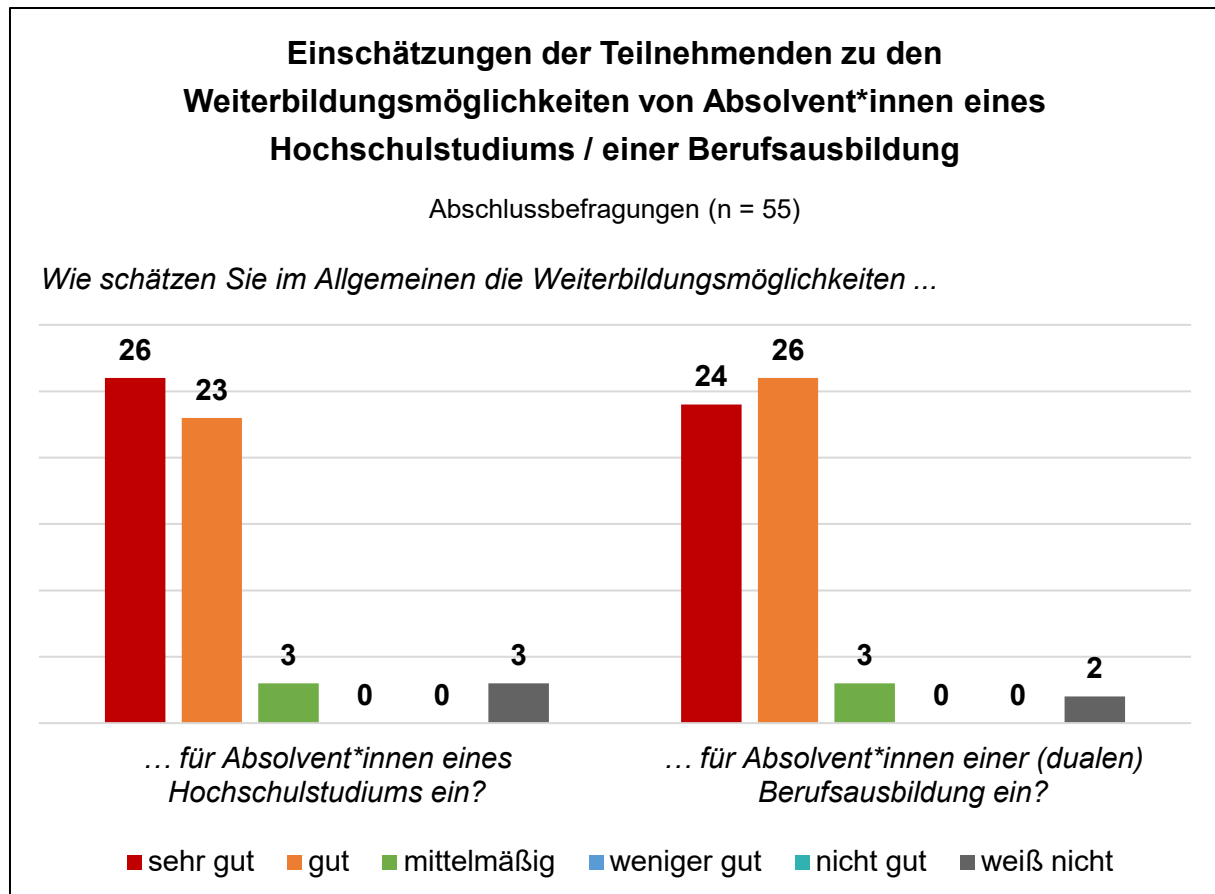


Abb. 22: Einschätzungen der Teilnehmenden zu den Weiterbildungsmöglichkeiten von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung am Ende der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Abschlussbefragungen der Jahre 2021 bis 2023)

Deutlichere Unterschiede als bei den beruflichen Aussichten sowie bei den Weiterbildungsmöglichkeiten zeigen sowohl die Daten der Start- als auch der Abschlussbefragungen mit Blick auf das gesellschaftliche Ansehen der beiden Qualifikationsgruppen. So schätzten zu Beginn der Orientierungsprogramme insgesamt 96,9 Prozent der 64 Befragungsteilnehmenden (62 Personen) das gesellschaftliche Ansehen von Hochschulabsolvent*innen als „gut“ bis „sehr gut“ ein, während das gesellschaftliche Ansehen von Absolvent*innen einer Berufsausbildung lediglich von 54,7 Prozent (35 Personen) der Befragungsteilnehmenden als „gut“ bis „sehr gut“ eingestuft wurde. Am stärksten fällt dabei die Differenz mit Blick auf die Kategorie „sehr gut“ aus. So betrachteten 64,1 Prozent der Befragten (41 Personen) das gesellschaftliche Ansehen von Hochschulabsolvent*innen als „sehr gut“ aber nur 14,1 Prozent (9 Personen) sahen ein solches „sehr gutes“ gesellschaftliches Ansehen für Absolvent*innen einer Berufsausbildung.

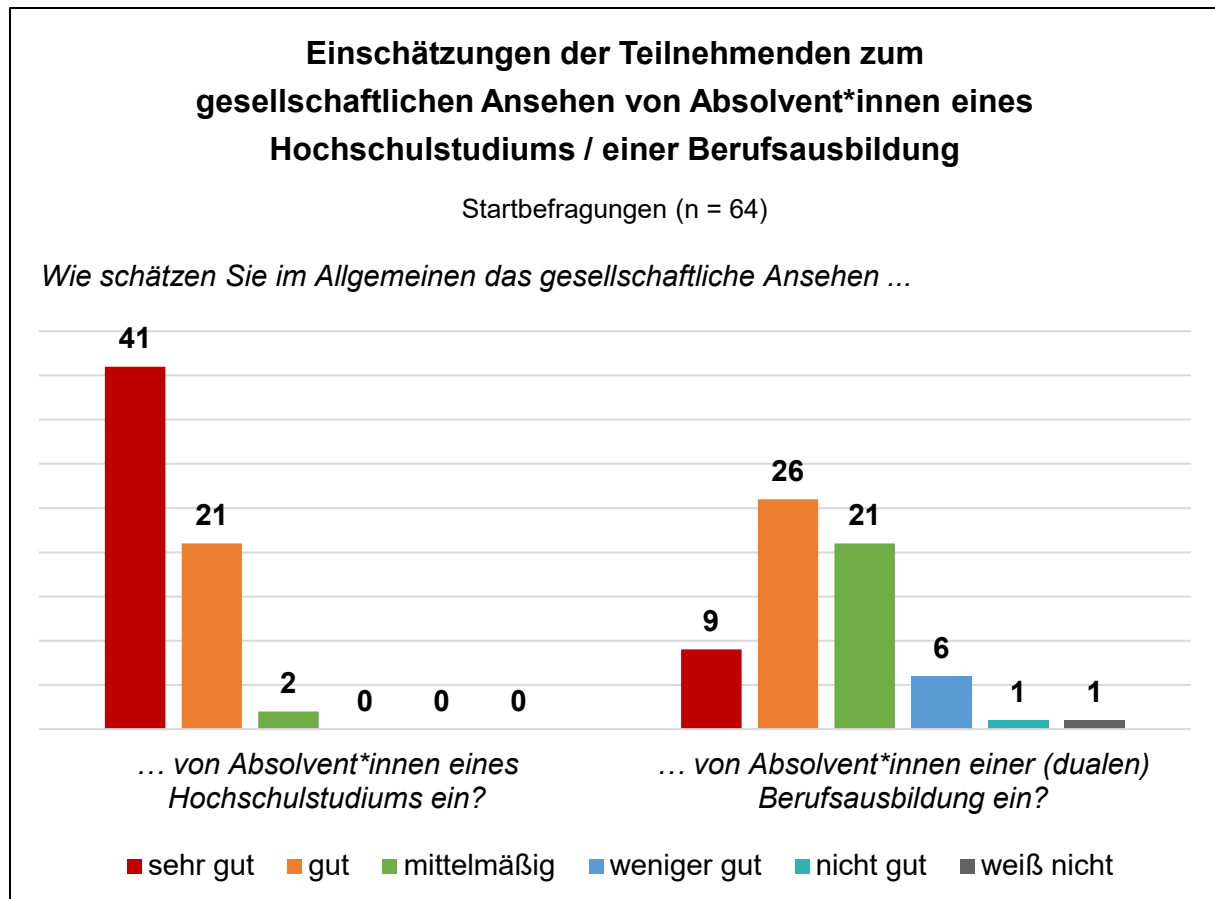


Abb. 23: Einschätzungen der Teilnehmenden zum gesellschaftlichen Ansehen von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung zu Beginn der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Startbefragungen der Jahre 2020 bis 2022)

In den Abschlussbefragungen zeigt sich ein ähnliches Bild. So wurde von 94,6 Prozent der 55 Befragungsteilnehmenden (52 Personen) das gesellschaftliche Ansehen von Hochschulabsolvent*innen als „gut“ bis „sehr gut“ eingeschätzt und von 50,9 Prozent (28 Personen) für Absolvent*innen einer Berufsausbildung. Auch in diesen Befragungen fällt die Differenz am stärksten bei der Kategorie „sehr gut“ aus (siehe Abbildung 24).

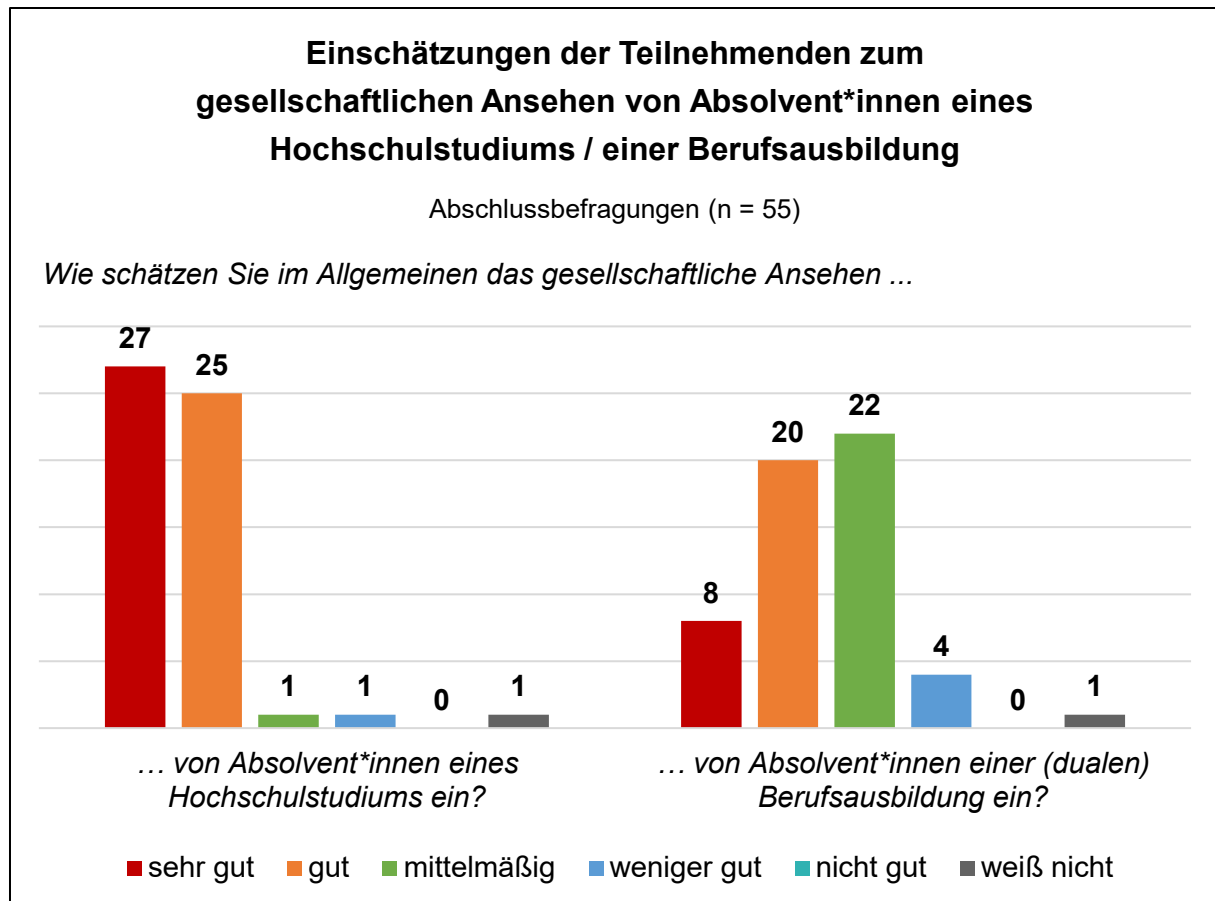


Abb. 24: Einschätzungen der Teilnehmenden zum gesellschaftlichen Ansehen von Absolvent*innen eines Hochschulstudiums / einer (dualen) Berufsausbildung am Ende der Orientierungsprogramme (gesamt DasDoris!, O ja!, TWIN!)

(Quelle: Eigene Darstellung auf Basis eigener Erhebungen der wiss. Begleitung; Abschlussbefragungen der Jahre 2021 bis 2023)

Für die Bildungsentscheidungen der Absolvent*innen dürfte dies nicht ganz irrelevant sein. So gehen die entscheidungstheoretischen Rational-Choice-Ansätze (vgl. u. a. ESSER 1990; HEINE/QUAST 2011; STOCKÉ 2012) davon aus, dass neben monetären auch nicht-monetäre Kosten und Erträge (bspw. Statusverlust, Sozialprestige etc.) Einfluss auf die Bildungsentscheidungen haben. Entsprechend zeigen auch die regelmäßigen DZHW-Studienberechtigtenbefragungen, dass hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen, die mit einem Hochschulstudium höhere immaterielle Erträge und einen höheren sozioökonomischen Status verbinden, auch eine entsprechend höhere Studierneigung aufweisen (vgl. QUAST U. A. 2023, S. 94f.).

3.4 Zusammenfassung zentraler Befunde

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich bei den drei Orientierungsprogrammen des Modellvorhabens VerOnika um Bildungsformate handelt, die gemeinsam von Hochschulen und Partnern der beruflichen Bildung entwickelt und durchgeführt werden. **Ziel** dieser Bildungsangebote ist die berufliche Orientierung der Teilnehmenden unter dem Aspekt der Gleichwertigkeit, wobei auch qualifizierende Anteile enthalten sind.

Darüber hinaus weisen alle drei Orientierungsprogramme die folgenden Charakteristika auf:

- **Zugangsvoraussetzung:** Vorliegen einer Hochschulzugangsberechtigung
- **Teilnehmendenstatus:** Studierende
- **Lerninhalte:** Lerninhalte zur Erkundung und Erfassung der eigenen Interessen, Kompetenzen und Ziele; praktische Erfahrungen in von den Teilnehmenden ausgewählten beruflichen Tätigkeitsfeldern; überfachliche Berufsfelderkundungen sowie grundlegende Informationen zu den verschiedenen Bildungs- und Berufswegen; fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im gewählten Fachbereich sowie Schlüsselkompetenzen
- **Lernorte:** der hochschulischen sowie der beruflichen Bildung
- **Lernorganisation:** Vollzeit
- **Zertifizierung:** Teilnahmebescheinigung und Bescheinigung über evtl. erzielte Leistungspunkte (Credit Points)

Neben diesen grundlegenden Gemeinsamkeiten zeigen sich in der konkreten Ausgestaltung jedoch auch diverse Unterschiede zwischen den drei Orientierungsprogrammen, die insbesondere

- die unterschiedlichen **fachlichen Ausrichtungen** (DasDoris!: soziale Berufe; O ja!: Umwelt, Energie, Technik und Digitalisierung; TWIN!: Elektrotechnik, Maschinenbau, Mechatronik),
- die verschiedenen involvierten **Lernorte** (DasDoris!: Hochschule, berufliche Akademie, soziale Einrichtungen; O ja!: Hochschule, Bildungs- und Technologiezentrum der Handwerkskammer, Betriebe; TWIN!: Hochschule, Berufsschulen, Betriebe),
- die **Programmdauer** (DasDoris! und O ja!: ein Jahr; TWIN!: ein halbes Jahr)
- sowie die **Verortung im Bildungssystem** (DasDoris! und O ja!: Studiengang(variante) mit vorangestellter Orientierungsphase/verlängerter Studieneingangsphase; TWIN!: vorbereitendes Studium) betreffen.

Die Entwicklung und Implementierung eines solchen neuartigen verzahnten Orientierungsangebotes gestaltete sich im Verlauf des Modellvorhabens vor dem Hintergrund des „deutschen Bildungs-Schismas“ (BAETHGE 2006) als ein recht komplexer Prozess. Im Rahmen dieses

3. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Prozesses waren viele verschiedene, nicht zuletzt auch rechtliche Einzelfragen zu klären, die neben dem Hochschulrecht auf der einen Seite und dem Berufsbildungsrecht auf der anderen Seite auch sozialversicherungs- sowie datenschutzrechtliche Aspekte umfassten.

Die Klärung dieser zahlreichen Fragen sowie die gemeinschaftliche Curriculumentwicklung der verzahnten Orientierungsangebote erfolgte daher auch im Rahmen einer intensiven Zusammenarbeit und eines kontinuierlichen Austauschprozesses zwischen den jeweils beteiligten Partnern der beruflichen sowie der hochschulischen Bildung, wobei externe Kooperationspartner, wie die Betriebe, sozialen Einrichtungen, Berufsschulen und Akademien, in diesen Entwicklungsprozess nur am Rande involviert waren.

Eine zentrale Herausforderung bei der Konzeption der verzahnten Orientierungsangebote war dabei nicht zuletzt eine Verortung der Programme im Bildungssystem, die für die Teilnehmenden einen sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Status ermöglichte und zugleich die angestrebte Gleichwertigkeit der beruflichen und hochschulischen Bildung widerspiegelte. Die bisherige Rechtslage zwang die an der Programmentwicklung beteiligten Akteure und Akteurinnen hier dazu, sich für eines von beidem zu entscheiden, so dass daraus Programmkonzeptionen entstanden, die zwar einen sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Status für die Teilnehmenden ermöglichen, aber bezüglich des Gleichwertigkeitsaspekts Schwächen aufweisen.

Auch die Ermöglichung authentischer Einblicke in die verschiedenen Bildungsoptionen bei gleichzeitiger Verzahnung stellte die Akteur*innen der verzahnten Orientierungsprogramme durchaus vor organisatorische Herausforderungen, bspw. wenn Vorlesungszeiten an den Hochschulen mit Unterrichtszeiten der Berufsschulen und ergänzend die Praxisphasen in den Unternehmen aufeinander abgestimmt werden müssen. Im bisherigen Projektverlauf von VerOnika hat sich diesbezüglich bislang auch noch nicht der eine richtige „Königsweg“ der Verzahnung herauskristallisiert.

Auf Seiten der Teilnehmenden lässt sich wiederum zusammenfassend festhalten, dass die Mehrzahl der Teilnehmenden über eine allgemeine Hochschulreife verfügt und zwischen 19 und 21 Jahren alt ist. Ferner kommt die Mehrzahl der Teilnehmenden aus einem familiären Umfeld, in dem tendenziell eher akademische/hochschulische Bildungserfahrungen vorzufinden sind. Des Weiteren schätzen die Befragungsteilnehmenden mehrheitlich ihre Chancen, eine Berufsausbildung erfolgreich zu bewältigen, höher ein als bei einem Hochschulstudium. Das gesellschaftliche Ansehen von Hochschulabsolvent*innen wird zudem im Allgemeinen als deutlich höher eingeschätzt als das von Absolvent*innen einer Berufsausbildung.

Hinsichtlich der Vorerfahrungen, mit der die Teilnehmenden in die verzahnten Orientierungsprogramme einmünden, zeigt sich hingegen ein deutlich heterogeneres Bild. Während einige bereits einmal ein Hochschulstudium begonnen und wieder abgebrochen haben, haben

andere schon einmal den Weg einer dualen Berufsausbildung eingeschlagen; wobei Erfahrungen mit dem Hochschulstudium unter den befragten Teilnehmenden deutlich dominieren. Wieder andere haben ein Freiwilliges Soziales/Ökologisches Jahr (FSJ/FÖJ) oder ein Praktikum absolviert oder in der Zeit zwischen Schulabschluss und Orientierungsprogramm gejobbt. Entsprechend differiert auch die Zeitspanne zwischen Schulabschluss und Einmündung in das Orientierungsprogramm unter den befragten Teilnehmenden teilweise deutlich, so dass sich diesbezüglich eine recht heterogene Teilnehmerschaft zeigt.

Des Weiteren haben die Teilnehmenden auch unterschiedliche Motive für ihre Teilnahme am jeweiligen Orientierungsprogramm geäußert. So gibt es einige, die bereits eine Präferenz für einen bestimmten Bildungsweg haben und diesen präferierten Bildungsweg ganz konkret kennenlernen und ausprobieren wollen, um so herauszufinden, ob der präferierte Bildungsweg auch tatsächlich das Richtige für sie ist. Andere sind noch vollkommen unsicher und wollen daher verschiedene Bildungsoptionen ganz konkret kennenlernen und ausprobieren, um so eventuell den für sie individuell passendsten Bildungsweg herausfiltern zu können. Vereinzelt gibt es aber auch Teilnehmende, denen es weniger um die Orientierung, sondern eher um einen erleichterten Studieneinstieg in einen bereits ausgewählten Studiengang geht respektive um die „sinnvolle“ Überbrückung von „Leerzeiten“.

Für die Mehrzahl der Befragten geht es mit der Teilnahme am Orientierungsprogramm entsprechend darum, eine fundierte Entscheidung für den weiteren Bildungsweg treffen zu können. Denn aus der Vielzahl an Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten genau den Bildungsgang herauszufiltern, der am besten zu den eigenen Interessen und Fähigkeiten passt, sehen viele befragte Teilnehmende als besondere Herausforderung bei der Planung ihres weiteren Bildungsweges.

Vor dem Hintergrund dieser Optionenvielfalt, mit der sie sich teilweise auch etwas überfordert und gestresst fühlen, äußerten die Teilnehmenden den Wunsch nach konkreten Einblicken in die verschiedenen Optionen. Zugleich wurde aber auch ein großer Bedarf an Informationen über die unterschiedlichen Bildungswege angesprochen, da insbesondere das Gymnasium nach wie vor vorrangig auf ein Hochschulstudium hin orientiert und der berufliche Bildungsweg als alternative Bildungsoption weniger bekannt ist.

In den verzahnten Orientierungsprogrammen des VerOnika-Verbundes sehen die befragten Teilnehmenden ferner einen legitimen Weg sowie strukturierten Rahmen, um sowohl mehr über die eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten als auch über damit harmonisierende Bildungsoptionen zu erfahren. Das sehen die Befragten insbesondere im Kontrast zu selbstorganisierten Erfahrungsmöglichkeiten, also wenn sie selbst ohne institutionalisierten Rahmen hier mal ein Studium oder da mal eine Ausbildung ausprobieren. Durch die Orientierungsprogramme haben sie für dieses „Sich-Ausprobieren-Können“ einen offiziellen Status und zudem

eine strukturierte Begleitung, die bei der Reflexion und Einordnung der gemachten Erfahrungen unterstützt.

Wie die quantitativen Online-Abschlussbefragungen widerspiegeln, scheinen die verzahnten Orientierungsangebote diese Erwartungen der Teilnehmenden mehrheitlich auch zu erfüllen. So weisen die Absolvent*innen der Orientierungsprogramme grundsätzlich eine hohe Zufriedenheit mit dem jeweils besuchten Programm auf. Bezüglich der individuellen Nutzeneinschätzungen zeigt sich, dass die Absolvent*innen insbesondere ihr Wissen über verschiedene berufliche Bildungs- und Entwicklungswege erweitern und sich persönlich weiterentwickeln konnten. Ferner konnte die Mehrzahl der Befragten Bezüge zwischen ihren persönlichen Interessen und Neigungen sowie möglichen beruflichen Tätigkeitsfeldern herstellen, die nächsten Schritte für ihren weiteren beruflichen Bildungsweg klären und auch schon erste praktische Erfahrungen sammeln, die ihnen für ihren weiteren beruflichen Bildungsweg nützlich erscheinen. Hohe Zustimmungen erhielten auch die Aussagen, dass die Befragten klären konnten, welcher Bildungs- und Berufsweg am besten zu dem passt, was ihnen im Leben wichtig ist, und welche Unterstützung sie für die Gestaltung ihres weiteren beruflichen Bildungsweges benötigen. Aber auch den Aussagen, erste theoretische Fachkenntnisse erwerben, die eigenen beruflichen Wünsche und Ziele klären sowie erste Leistungsnachweise/Zertifikate erwerben zu können, stimmte deutlich mehr als die Hälfte der Befragten mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ zu.

Als besonders hilfreich für ihren individuellen Orientierungsprozess empfanden die Befragungsteilnehmenden auf der einen Seite insbesondere die praktischen Erfahrungen in den Unternehmen bzw. sozialen Einrichtungen sowie in den Lehrveranstaltungen und Projekten der beteiligten Bildungseinrichtungen und auf der anderen Seite die Beschäftigung mit den eigenen Fähigkeiten, Werten und Interessen sowie das begleitende Beratungs- und Coaching-Angebot.

Bezüglich der Bildungsentscheidungen gaben im Rahmen der Online-Abschlussbefragungen die deutliche Mehrheit der Befragungsteilnehmenden an, dass sie für sich eine feste Entscheidung bezüglich des Bildungsweges getroffen haben.

4. Handlungsempfehlungen für die Gestaltung verzahnter Orientierungsprogramme

(Ariane Neu / Uwe Elsholz)

Neben der Bearbeitung der in Kapitel 2 präsentierten Fragestellungen bestand eine weitere Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitforschung darin, Handlungsempfehlungen im Hinblick auf die Gestaltung verzahnter Orientierungsprogramme abzuleiten. Zur Systematisierung dieser Handlungsempfehlungen wurde eine Differenzierung der identifizierten Gelingensbedingungen auf vier verschiedenen Ebenen vorgenommen. Unterschieden wird dabei zwischen einer individuellen Ebene der Teilnehmenden, einer zweiten Ebene der Programmdurchführung, einer dritten Ebene der an der Programmdurchführung beteiligten Institutionen sowie einer vierten überinstitutionellen Ebene.

Auf der **individuellen Ebene** mit Fokus auf die Teilnehmenden und deren Orientierungsprozesse zeigt sich für das Gelingen zunächst einmal als hilfreich, wenn die Teilnehmenden intrinsisch motiviert sind und sich von sich aus dem Thema Berufsorientierung widmen wollen. Förderlich für den Orientierungsprozess scheint darüber hinaus, wenn bei den Teilnehmenden Offenheit gegenüber den verschiedenen nachschulischen Bildungswegen besteht. Als besonders hilfreich für den individuellen Orientierungsprozess empfanden die Teilnehmenden ferner die konkreten Praxiserfahrungen in verschiedenen beruflichen Tätigkeitsfeldern, die authentischen Lernerfahrungen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen, die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, Werten und Interessen sowie das begleitende Beratungs- und Coaching-Angebot.

Daraus lassen sich die folgenden Handlungsempfehlungen für verzahnte Orientierungsangebote ableiten, die insbesondere die Programmkonzeption, aber auch bildungspolitische Rahmenbedingungen betreffen:

- Grundsätzlich empfiehlt es sich, dass die Teilnahme an einem nachschulischen Orientierungsangebot auf freiwilliger Basis erfolgen kann und nicht zu einem verpflichtenden Element von Bildungsverläufen weiterentwickelt wird. Andernfalls würden gegebenenfalls auch Personen zu einem Orientierungsangebot verpflichtet, bei denen akut kein Orientierungsbedarf besteht und somit auch keine intrinsische Motivation sowie Offenheit gegenüber dem Thema Berufsorientierung besteht. Innerhalb der einzelnen Orientierungsangebote scheint es hingegen sinnvoll, eine höhere Verbindlichkeit im Hinblick auf die Teilnahme an den einzelnen Veranstaltungen der Orientierungsprogramme herzustellen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Teilnahme an einzelnen Veranstaltungen selektiv auf Basis evtl. bereits vorhandener Präferenzen oder Stereotypen erfolgt. Ferner kann so vermieden werden, dass eine Anmeldung zu einem Orientierungsprogramm eher eine

4. Handlungsempfehlungen für die Gestaltung verzahnter Orientierungsprogramme

„Alibifunktion“ einnimmt respektive der Überbrückung von „Leerzeiten“ dient und weniger aufgrund eines wirklichen Interesses an einer beruflichen Orientierung.

- Mit Blick auf den Punkt Offenheit sollte zu Beginn der Orientierungsprogramme ferner ein wesentlicher Schwerpunkt darauf gelegt werden, bei den Teilnehmenden Interesse an den verschiedenen nachschulischen Bildungswegen zu wecken und eventuell bestehende Vorurteile abzubauen.
- Des Weiteren sollte die Konzeption eines Orientierungsprogrammes ein Zusammenspiel aus der Ermöglichung von konkreten Praxiserfahrungen in verschiedenen beruflichen Tätigkeitsfeldern sowie authentischen Lernerfahrungen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen auf der einen Seite und der Ermöglichung der intensiven Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, Werten und Interessen auf der anderen Seite sein. Diese Programmelemente sollten dabei nicht einfach nur additiv nebeneinanderstehen, sondern strukturiert miteinander verbunden werden. Ferner sollte die Konzeption ein begleitendes Beratungs- und Coaching-Angebot beinhalten, welches bei der Reflexion der gemachten Erfahrungen und erlangten Erkenntnisse unterstützt.
- Bei der Ermöglichung authentischer Lernerfahrungen sollte darüber hinaus darauf geachtet werden, dass für die Teilnehmenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen nachschulischen Bildungswegen ersichtlich werden. Andernfalls wird für die Teilnehmenden die Entscheidungsfindung zwischen dem beruflichen Bildungsweg auf der einen Seite und dem akademischen Bildungsweg auf der anderen Seite (also das Erreichen des eigentlichen Ziels der verzahnten Orientierungsprogramme) eher erschwert als erleichtert.
- Bei der Wahl des Start- und Endzeitpunktes der Orientierungsprogramme sollte ferner berücksichtigt werden, an welcher Stelle ihrer Bildungsbiografie die Teilnehmenden gerade stehen (kommen sie bspw. direkt von der allgemeinbildenden Schule?) und welche Anschlussoptionen sich den Teilnehmenden nach Beendigung des Orientierungsprogrammes bieten (Übergangsmöglichkeiten in eine berufliche Ausbildung oder ein Hochschulstudium?). Denn auch dies spielt im Hinblick darauf eine Rolle, inwieweit einerseits eine Teilnahme am Orientierungsprogramm weniger aufgrund eines Orientierungsbedarfs erfolgt, sondern zur Überbrückung von „Leerzeiten“ bis zur Aufnahme eines bereits gewählten vollqualifizierenden Bildungsganges. Und andererseits spielt dies eine Rolle dafür, inwieweit nach Beendigung des Orientierungsangebotes „Leerzeiten“ bis zur Aufnahme des gewählten vollqualifizierenden Bildungsganges entstehen.

Die zweite und dritte Ebene der Gelingensbedingungen fokussieren die **Programmebene** der einzelnen Orientierungsangebote sowie die **innerinstitutionelle Ebene** der an den Orientierungsprogrammen beteiligten Institutionen. Hier verweisen die Ergebnisse insbesondere

darauf, dass das Gelingen verzahnter Orientierungsprogramme von den beteiligten Akteuren und Akteurinnen zunächst einmal die Bereitschaft erfordert, aufeinander zuzugehen und ein Verständnis für die spezifischen Logiken der jeweils anderen Institution zu entwickeln. Ferner scheint es zentral, dass auch ein gemeinsames Verständnis vom zu erreichenden Ziel vorhanden ist. Dieses Ziel sollte im Idealfall auf die Teilnehmenden mit ihren individuellen Orientierungsprozessen ausgerichtet sein und nicht auf etwaige Belange bzw. Einzelinteressen der beteiligten Institutionen, wie bspw. die Erhöhung von Teilnehmendenzahlen in der beruflichen versus in der hochschulischen Bildung. In diesem Zusammenhang erfordert ein verzahntes Orientierungsprogramm von den Beteiligten auch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ohne Konkurrenzdenken sowie eine gegenseitige Wertschätzung der Arbeit des jeweils anderen, sowohl auf strategischer als auch auf operativer Ebene. Für das Gelingen verzahnter Orientierungsprogramme scheint es dabei ferner wichtig, dass innerhalb der beteiligten Institutionen auf operativer und strategischer Ebene eine große innerinstitutionelle Akzeptanz über Sinn und Zweck der Orientierungsprogramme besteht.

Mit Blick auf die **Programmebene** lassen sich hieraus ergänzend zu den oben bereits genannten des Weiteren die folgenden Handlungsempfehlungen ableiten:

- Damit für die Akteure und Akteurinnen der jeweils anderen Institution die Möglichkeit besteht, ein Verständnis für die spezifischen Logiken der jeweils anderen Institution zu entwickeln, empfiehlt sich insbesondere zu Beginn der Zusammenarbeit eine Verständigung über bildungssystemspezifische und/oder institutionenspezifische Begrifflichkeiten/Formulierungen, Gestaltungs- und Handlungslogiken sowie Entscheidungswege.
- Ferner sollte ebenfalls zu Beginn der Kooperation eine gemeinsame Verständigung über die Motivation, das Ziel und die Form der Zusammenarbeit erfolgen (bspw. in Form eines gemeinsamen Leitbildes). Gerade mit Blick auf die Motivation sollte dies auch beinhalten, Transparenz über eventuelle Interessenslagen der Beteiligten herzustellen. So hält bspw. auch ZÖLLER (2004, S. 357) mit Blick auf die gemeinschaftliche Curriculumentwicklung im Bereich der dualen Berufsausbildung fest: „Wie bei jeder Kooperation mehrerer Partner in einem Arbeitsfeld bringen diese ihre jeweils spezifischen Interessen ein. Akzeptiert man Kooperationspartner, so akzeptiert man prinzipiell auch deren spezifisches Interessentabseau. Wichtig erscheint, dass alle Beteiligten diese Interessen kennen, als legitim verstehen und als Diskussionsbasis akzeptieren.“
- Aber nicht nur zu Beginn, sondern auch im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit empfiehlt sich ein regelmäßiger sowohl formeller als auch informeller Austausch zwischen den beteiligten Akteuren und Akteurinnen auf strategischer und operativer Ebene (bspw. zu festen Terminen im Rahmen eines Arbeitskreises, Forums, Netzwerks oder einer Community of Practice).

4. Handlungsempfehlungen für die Gestaltung verzahnter Orientierungsprogramme

- Wichtig erscheint darüber hinaus, dass die Außenrepräsentation der verzahnten Orientierungsangebote durch die beteiligten Partner der beruflichen und akademischen Bildung gemeinschaftlich erfolgt. Andernfalls besteht die Gefahr, dass ein Bildungspartner gegenüber dem anderen ggf. dominant erscheint.

Für die **innerinstitutionelle Ebene** der beteiligten Institutionen lassen sich ergänzend die nachfolgenden Empfehlungen ableiten:

- Um die auf den vorangegangenen Ebenen benannten Handlungsempfehlungen umsetzen zu können, empfiehlt es sich des Weiteren, zunächst einmal innerinstitutionell Akzeptanz bezüglich der Beteiligung an einem verzahnten Orientierungsprogramm herzustellen, bspw. indem über die verschiedenen innerinstitutionellen Kommunikationswege Transparenz über Sinn und Zweck der Beteiligung am Orientierungsangebot geschaffen wird. Dies setzt innerinstitutionell allgemeinhin Offenheit für Veränderungen bzw. Innovationsbereitschaft voraus.
- Ferner sollte das am Orientierungsprogramm beteiligte Projektteam innerinstitutionell gut vernetzt sein, um nicht letztendlich losgelöst von Handlungslogiken und strategischen Zielsetzungen der jeweiligen Institution zu agieren und dadurch an Rückhalt bei der Implementierung und Durchführung des verzahnten Orientierungsprogrammes zu verlieren.
- Da insbesondere der Prozess der Entwicklung und Implementierung verzahnter Orientierungsprogramme recht aufwändig ist und sich zudem für eine gute Zusammenarbeit ein regelmäßiger Austausch zwischen den beteiligten Akteuren und Akteurinnen empfiehlt, sollten von Seiten der beteiligten Institutionen ausreichende zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Auf einer **überinstitutionellen Ebene** scheint auf Basis der gesammelten Erfahrungen für das Gelingen verzahnter Orientierungsprogramme des Weiteren förderlich, wenn Orientierungsprogramme entkoppelt von bisherigen Strukturen verortet werden können (also bspw. nicht als Studiengang mit Orientierungsphase/verlängerter Studieneingangsphase oder als vorbereitendes Studium). Andernfalls besteht die Gefahr, dass ein Bildungsweg gegenüber dem anderen dominant erscheint und dadurch die individuellen Orientierungsprozesse letztendlich doch nicht losgelöst von bestehenden Stereotypen erfolgen, sondern unschwellig bereits in eine Richtung vorgeprägt werden. Ferner scheint es für das Gelingen verzahnter Orientierungsprogramme hilfreich, wenn dieses Bildungsformat eine offizielle Verortung im Bildungssystem erfährt, um von potenziellen Teilnehmenden als gesellschaftlich legitimer Weg wahrgenommen zu werden.

Für die **überinstitutionelle Ebene** und damit die Ebene der Bildungspolitik lassen sich aus den erzielten Erkenntnissen somit folgende Handlungsempfehlungen ableiten:

- Grundsätzlich hat sich im Projektverlauf zunächst einmal ein Bedarf gezeigt, bestehende Informationsportale/-angebote zur beruflichen Orientierung weiterzuentwickeln und stärker von der bisherigen Dichotomie zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu entkoppeln. Andernfalls ist es für junge Erwachsene im Prozess der beruflichen Orientierung erforderlich, sich zunächst für einen Bildungsweg (beruflicher vs. hochschulischer) zu entscheiden, bevor sie anschließend konkrete Informationen über die verschiedenen Bildungsoptionen einholen können. Hier erscheint ein zentrales, bildungsbereichsübergreifendes Informationsangebot sinnvoller (vgl. hierzu auch WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 11f.), welches ausgehend von den individuellen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten der sich beruflich orientierenden Personen Informationen zu verschiedenen Bildungswegen und Berufsfeldern zur Verfügung stellt.
- Ferner scheint es sinnvoll, die Vernetzung von verschiedenen Orientierungsangeboten untereinander zu fördern; sowohl über die verschiedenen Bildungsstufen hinweg, als auch innerhalb der verschiedenen Bildungsstufen (vgl. hierzu auch WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 15). So wurden bspw. in den geführten Gruppeninterviews teilweise zum einen Redundanzen in den erfahrenen Berufsorientierungsmaßnahmen ersichtlich und zum anderen auch der Wunsch, möglichst verschiedene Erfahrungen sammeln zu wollen.
- Sinnvoll erscheint auch, bestehende Möglichkeiten der reziproken Durchlässigkeit stärker zu bewerben und deren Umsetzung stärker zu unterstützen (vgl. hierzu auch BIBB 2020; WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 93f.). So wurde in den geführten Gruppeninterviews von einigen Befragungsteilnehmenden nach wie vor die „Befürchtung“ geäußert, sich mit der anstehenden Bildungsentscheidung für den Rest des Lebens festzulegen.
- Darüber hinaus erscheint es empfehlenswert, Möglichkeiten für einen alternativen, „gleichwertigen“ Status der Teilnehmenden (derzeit Studierende) sowie für ein alternatives, „gleichwertiges“ Bildungsformat (derzeit u. a. Studiengang mit Orientierungsphase bzw. vorbereitendes Studium) zu schaffen, damit die Bildungsentscheidungen nicht bereits unterschwellig in eine Richtung vorgeprägt werden.
- Bezüglich des Teilnehmendenstatus sollte zudem die finanzielle (Lebensunterhalt) und sozialversicherungsrechtliche Absicherung der Teilnehmenden berücksichtigt werden, um eine Teilnahme am Orientierungsprogramm unabhängig von der finanziellen Unterstützung der Eltern zu ermöglichen. Vorbild könnten hier bspw. die vorhandenen Freiwilligendienste sein.
- Wichtig erscheint allerdings auch, dass es sich um einen offiziellen Status handelt, der von den Teilnehmenden in ihren Lebensläufen respektive gegenüber potenziellen Arbeitgebern sowie gegenüber Eltern, Freunden etc. kommuniziert werden kann. Dies scheint wesentlich, um diese Phase des „Sich-Ausprobieren-Könnens“ im Rahmen der Orientierungsprogramme auch gesellschaftlich legitimieren zu können.

4. Handlungsempfehlungen für die Gestaltung verzahnter Orientierungsprogramme

- Aus der für die innerinstitutionelle Ebene formulierten Empfehlung ausreichende zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, ergibt sich des Weiteren für die überinstitutionelle Ebene die Empfehlung an Bund und Länder, die an den Orientierungsangeboten beteiligten beruflichen und hochschulischen Institutionen auch entsprechend zu unterstützen (vgl. hierzu auch WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 83).

Die entwickelten Orientierungsprogramme sind als hybrides Bildungsangebot ein neuartiges Format, das quer zur klassischen Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verorten ist. Es spricht eine spezifische Klientel an, denen bisherige berufsorientierende Angebote unzureichend erschienen und die darin eine legitime Form zur eigenen Orientierung finden. Inwiefern sich dieses neue Format angesichts der geschilderten (u. a. rechtlichen) Herausforderungen etablieren kann, hängt von diversen u. a. bildungspolitischen Entscheidungen ab. Diese mit weiteren empirischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen zu fundieren, ist Gegenstand der im Oktober 2023 gestarteten und bis Dezember 2026 vorgesehenen zweiten Projektphase „VerOnika up!“.

Literaturverzeichnis

- AGBB – AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- AGBB – AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv.
- BAETHGE, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen, 34, S. 13–27.
- BERNHARD, Nadine (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2020): Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020. Bonn. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_HA171.pdf (Stand: 02.02.2024).
- BRÜGGEMANN, Tim/RAHN, Sylvia (2020): Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: BRÜGGEMANN, Tim/RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 11-24.
- BURDA-ZOYKE, Andrea (2017): Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Rezeption und Umsetzungsvarianten. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 33, S. 1–27. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf (Stand: 02.11.2023).
- DEUER, Ernst (2015): Ausbildungsabbrüche – Ursachen, Folgen und Handlungsfelder. In: BRÜGGEMANN, Tim/DEUER, Ernst (Hrsg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht: Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf. Bielefeld: wbv, S. 103-113.
- ELBERS, Doris (1975): Analyse von Curriculumprozessen - der weitere Ansatz: Curriculumprozeß als Ereignisablauf zwischen Planungsentscheidung und Unterrichtsergebnis. In: FREY, Karl (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band I. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag, S. 211–220.

- ELSHOLZ, Uwe (2014): Akademische und berufliche Bildung. Überwindung der Trennung durch lebenslanges Lernen? In: SCHÖNHERR, Kurt W./TIBERIUS, Victor (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 99–112.
- ESSER, Hartmut (1990): „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“. Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl (am Beispiel der Erklärung des Befragtenverhaltens). In: Zeitschrift für Soziologie, 19 (4), S. 231-247.
- EULER, Dieter/SLOANE, Peter F.E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 26 (4), S. 312–326.
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (2016): Berufsorientierung und Geschlecht. Eine Einleitung. In: FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–22.
- FLAKE, Regina/MALIN, Lydia/RISIUS, Paula (2017): Einflussfaktoren der Bildungsentscheidung von Abiturienten für Ausbildung oder Studium. IW-Trends. Köln. Online unter: https://www.iwkoeln.de/Fileadmin/publikationen/2017/364050/IW-Trends_2017-03-06_Flake_Malin_Risus.pdf (Stand: 29.04.2024).
- HECKEL, Franziska/KINSCHER, Birgitta/NEU, Ariane (2023): Berufliche Orientierung in Kooperation am Beispiel des „O ja! Orientierungsjahres Ausbildung und Studium“. In: KNICKREHM, Barbara/FLETEMEYER, Tina/ERTELT, Bernd-Joachim (Hrsg.): Berufliche Orientierung und Beratung. Aktuelle Herausforderungen und digitale Unterstützungsmöglichkeiten. Wiesbaden: Springer VS, S. 393–404.
- HEINE, Christoph/QUAST, Heiko (2011): Studienentscheidung im Kontext der Studienfinanzierung. HIS: Forum Hochschule 5/2011. Hannover. Online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201105.pdf (Stand: 21.11.2023).
- HELBIG, Marcel/BAIER, Tina/MARCZUK, Anna/ROTHE, Kerstin/EDELSTEIN, Benjamin (2011): „... und warum studierst du dann nicht?“ Bundesländerspezifische Unterschiede des Studienaufnahmeverhaltens von Studienberechtigten in Deutschland. (WZB Discussion Paper P 2011-002). Berlin. Online unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2011/p11-002.pdf> (Stand: 21.11.2023).
- HEUBLEIN, Ulrich/WOLTER, Andrä (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), S. 214-236. Online unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8716 (Stand: 28.06.2024).
- KAYSER, Hans (2013): Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Darmstadt. Online unter: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3521/> (Stand: 02.02.2024).

- KLEINERT, Corinna/SCHELS, Brigitte (2020): Zurück zur Norm? Kompromissbildung zwischen geschlechtstypischen und –untypischen Berufsaspirationen, Bewerbungs- und Ausbildungsberufen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 72 (Suppl. 1), S. 229–260.
- KNAUF, Helen (2009): Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung – die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In: OECHSLE, Mechthild/KNAUF, Helen/MASCHETZKE, Christiane/ROSOWSKI, Elke (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 229-282.
- MASCHETZKE, Christiane (2009): Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In: OECHSLE, Mechthild/KNAUF, Helen/MASCHETZKE, Christiane/ROSOWSKI, Elke (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 181-228.
- MAYRING, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- MERKENS, Hans/STRITTMATTER, Peter (1975): Empirische Verfahren der Curriculumanalyse. In: FREY, Karl (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band I. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag, S. 197–210.
- MEUSER, Michael/NAGEL, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig beachtet: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: GARZ, Detlef/KRAIMER, Klaus (Hrsg.): Qualitativempirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- MEUSER, Michael/NAGEL, Ulrike (2013): Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 457–471.
- MISCHLER, Till/GEI, Julia (2017): Ausbildung oder Studium? Entscheidungsfindung von Jugendlichen vor dem Hintergrund elterlicher Aspirationen. In: berufsbildung: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dialog, 71 (163), S. 37-39.

- NEISES, Frank/ZINNEN, Heike (2019): 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: BIBB, S. 276–292.
- NEU, Ariane (2021): Höhere beruflich-betriebliche Bildung – Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme. Bielefeld: wbv.
- NEU, Ariane/ELSHOLZ, Uwe (2022): Dimensionen der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung. In: ANNEN, Silvia/MAIER, Tobias (Hrsg.): Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 72-89.
- QUAST, Heike/MENTGES, Hanna/BUCHHOLZ, Sandra (2023): Atypische Bildungsverläufe: Warum studieren Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien immer noch seltener? In: ORDEMANN, Jessica/PETER, Frauke/BUCHHOLZ, Sandra (Hrsg.): Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen. Wege in das, durch das und nach dem Studium. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-106.
- RAHN, Sylvia/BRÜGGEMANN, Tim/HARTKOPF, Emanuel/FUHRMANN, Christoph (2020): Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe 1 im Spiegel einer regionalen Panelstudie. Zentrale Ergebnisse und aktuelle Bedeutung. In: BRÜGGEMANN, Tim/RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 141-156.
- SLOANE, Peter F.E. (2007): Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis - Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: NICKOLAUS, Reinhold/ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung - Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Bielefeld: wbv, S. 11–60.
- STOCKÉ, Volker (2012): Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In: BAUER, Ulrich/BITTLINGMAYER, Uwe H./SCHERR, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 424-436.
- UHLY, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7601?referrer=/dienst/publikationen/de> (01.10.2024).

- UHLY, Alexandra (2023): Vorzeitige Lösungen von Ausbildungsverträgen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 143-153.
- ULRICH, Joachim Gerd (2006): Wie groß ist die „Lehrstellenlücke“ wirklich? Vorschlag für einen alternativen Berechnungsmodus. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35 (3), S. 12-14.
- WISSENSCHAFTSRAT (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Drs. 3818-14. Darmstadt. Online unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (Stand: 02.02.2024).
- WITZEL, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- WITZEL, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 227–255.
- WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1, Art. 22. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Stand: 09.02.2023).
- ZÖLLER, Arnulf (2004): Kooperation in der Curriculumentwicklung auf Landesebene. In: EULER, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 353–367.