

Bestandsaufnahme zu Bildungs-, Berufsorientierungs- und Beratungsangeboten für Maturierende

GZ 2023-0.304.493

Bericht an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung

Abschlussbericht

Peter Schlögl (Universität Klagenfurt)

Katharina Kazianka (Universität Klagenfurt)

Roland Löffler (öibf)

Georg Kessler (öibf)

Klagenfurt

November 2024

Impressum

Universität Klagenfurt

Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung
Universitätsstraße 65-67

A-9020 Klagenfurt

Univ.-Prof. Dr. Peter Schlögl

peter.schloegl@aau.at

<https://www.aau.at/erziehungswissenschaft-und-bildungsforschung/>

Die geschlechtergerechte Schreibweise entspricht der von den Studienautorinnen und -autoren verwendeten Variante.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	6
Kurzfassung	7
1. Einleitung	10
1.1. <i>Stellenwert der Reifeprüfung oder ‚Matura‘</i>	10
1.1.1. Zahl der Reifeprüfungen in Österreich	12
1.1.2. Abschlüsse im Zweiten Bildungsweg.....	12
1.2. <i>Aktuelles Wissen zu Maturierenden</i>	13
1.2.1. Sozialer Hintergrund	13
1.2.2. Beratungs- und Informationsangebote	14
1.3. <i>Aufbau des Berichts</i>	15
2. Grundlagen	17
2.1. <i>Kontext</i>	17
2.2. <i>Normative Grundlagen</i>	19
2.2.1. Materiengesetze und Verordnungen zu bildungsbezogenen Informations-, Orientierungs- und Beratungsleistungen	19
2.2.2. EU-Recht und Policy	30
2.3. <i>(Über-)Institutionelle Vorgaben</i>	31
2.4. <i>Konzeptionelle Grundlagen für die Praxis</i>	32
2.4.1. Online-Portale und Linksammlungen.....	32
2.4.2. Handreichungen.....	32
2.4.3. 18plus: Berufs- und Studienchecker	34
2.5. <i>Wissenschaftliche Grundlagen</i>	35
2.5.1. In a nutshell.....	35
2.5.2. Theorieentwicklungen	36
2.5.3. Frühe Berufswahltheorien	38
2.5.4. Happenstance-Ansätze	39
2.5.5. Kompetenzorientierung und Karrierekonstruktions- oder Life- Design- Theorie	41
2.5.6. Rezenter Konsens: Prozessorientiertes und kompetenzorientiertes Paradigma der Berufs- und Laufbahnberatung	42
2.6. <i>Exkurs Mentoring und Tutoring</i>	43
2.6.1. Mentoring	44
2.6.2. Tutorien.....	45
3. Anbieter, Angebote und Kapazitäten	48
3.1. <i>Befragung und Ergebnisse</i>	49
3.2. <i>Einrichtungen</i>	51
3.3. <i>Zielgruppen</i>	54

3.4.	<i>Struktur und System</i>	56
3.5.	<i>Angebote</i>	60
3.6.	<i>Qualitätssicherung</i>	64
3.7.	<i>Exkurs: Neue Medien und Social Media</i>	66
3.7.1.	Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.....	67
3.7.2.	Glaubwürdigkeit digitaler Informationen.....	69
4.	Vertiefende Analyse 1: Heterogenitätssensible Berufsorientierung und Studienberatung	71
4.1.	<i>Ansprache von (potenziellen) Studierenden</i>	71
4.2.	<i>Fokusgruppen</i>	74
	Zum Angebot bzw. den Leistungen allgemein.....	74
	„Beratungs- und Informationsangebote an/mit/für Schulen“.....	74
	„Tutorielle Systeme und Mentoring-Programme“.....	74
	„Verzögerter Studienbeginn“ und „Nachholende Hochschulzugangsberechtigung“.....	74
	Wo sind aktuell die großen Herausforderungen?.....	75
5.	Vertiefende Analyse 2: Wirkungsorientierung und Outcome von Beratungsprozessen	80
5.1.	<i>Beratung und Wirkung</i>	80
5.2.	<i>Ebenen und Temporalität von Wirkungsbetrachtungen</i>	81
5.3.	<i>Subjekt- und Kontextvergessenheit</i>	83
5.4.	<i>Intendierte und nicht intendiert Effekte von Beratung</i>	86
5.5.	<i>Anspruchsgruppen und Wirkungsbefunde</i>	86
5.6.	<i>Methodische Zugänge der Wirkungsforschung</i>	87
5.7.	<i>Beraten und Entscheiden</i>	88
5.8.	<i>Resümee</i>	89
6.	Trends und strategische Ansatzpunkte	90
6.1.	<i>Handlungsoptionen oder -bedarfe an Schulen und hochschulischen Einrichtungen</i>	91
6.2.	<i>Übergreifende Handlungsempfehlungen für alle beteiligten Akteur*innen und Institutionen</i>	91
6.3.	<i>Kommunikation und Informationsaustausch zwischen Akteur*innen</i>	93
6.4.	<i>Handlungsempfehlungen im schulischen Kontext</i>	94
6.5.	<i>Handlungsoptionen im hochschulischen Bereich</i>	95
7.	Abbildungsverzeichnis	97
8	Tabellenverzeichnis	99
9.	Literatur- und Quellenverzeichnis	100
	Anhang	109
	<i>Offene Fragen aus Onlineerhebung</i>	109

Förderliche Bedingungen	109
Hemmende Bedingungen.....	112

Abkürzungsverzeichnis

AEUV	Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union
AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
AK	Arbeiterkammer(n)
AKG	Bundesgesetz über die Kammern für Arbeiter und Angestellte und die Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte
AMS	Arbeitsmarktservice
AMSG	Bundesgesetz über das Arbeitsmarktservice
BAG	Berufsausbildungsgesetz
BD-EG	Bundesgesetz über die Einrichtung von Bildungsdirektionen in den Ländern
BGBL	Bundesgesetzblatt
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BIZ	BerufsInfoZentrum (des AMS)
CAAS	Career Adapt-Abilities Scale
CMS	Career Management Skills
ELGPN	European Lifelong Guidance Policy Network
EMRK	Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten
ESF	Europäischer Sozialfonds
EUV	Vertrag über die Europäische Union
FH-AkkVO	Fachhochschul-Akkreditierungsverordnung
FHG	Bundesgesetz über Fachhochschulen
FiT	Frauen in die Technik
HAK	Handelsakademie
HG	Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien
HLT	Happenstance Learning Theory
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
HSG	Bundesgesetz über die Vertretung der Studierenden
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
ibobb	Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf
IV	Vereinigung der Österreichischen Industrie
LVG	Landesvertragslehrpersonengesetz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/ Organisation for Economic Co-operation and Development
PrivAkkVO	Privathochschulen-Akkreditierungsverordnung PrivHG Bundesgesetz über Privathochschulen
RP	Reifeprüfung
SBB	Schüler- und Bildungsberatung
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen
StGG	Staatsgrundgesetz
StudFG	Bundesgesetz über die Gewährung von Studienbeihilfen und anderen Studienförderungsmaßnahmen
SVM	Studienverlaufmentoring
UG	Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien
WK	Wirtschaftskammer(n)
WKG	Bundesgesetz über die Kammern der gewerblichen Wirtschaft

Kurzfassung

Die Bildungs- und Berufsberatung hat sich seit den 1950er Jahren zu einer professionalisierten, theoretisch fundierten pädagogischen Handlungsform entwickelt. Das Beratungsverständnis allgemein und auch jenes für Personen mit Hochschulzugangsberechtigung - sowohl Maturierende aus allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen als auch Personen im zweiten Bildungsweg - vollzog dabei einen fundamentalen Paradigmenwechsel: vom traditionellen Matching-Ansatz einer einmaligen, rationalen Berufswahl hin zu einem dynamischen Verständnis lebenslanger Entwicklungsprozesse.

In der aktuellen theoretischen Debatte dominieren zwei zentrale Strömungen: Die Happenstance-Theorie stellt die Bedeutung von Zufallserfahrungen und Lerngelegenheiten in den Mittelpunkt, während die Karrierekonstruktionstheorie auf die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenzen fokussiert. Die Synthese beider Ansätze prägt das moderne Beratungsverständnis, das Berufsorientierung als kontinuierlichen Prozess begreift und die pädagogische Aufgabe der Kompetenzentwicklung über die gesamte Bildungslaufbahn betont. Diese Perspektive wird seit etlichen Jahren auch durch internationale Strategieprozesse der OECD und EU gestützt, die Beratung nicht als Intervention bei individuellen Defiziten, sondern als selbstverständliches Serviceangebot entwickelter Bildungssysteme über die gesamte Lebensspanne verstehen.

Das quantitative Potential der primären Zielgruppe umfasst für Österreich die beträchtliche Zahl von etwa 43.200 Personen pro Jahrgang, davon etwa 3.300 im zweiten Bildungsweg (Abendschulen, Berufsreifepfung, Studienberechtigungsprüfung). Unter Einbeziehung von Personen, die die Reifeprüfung nicht oder nicht vollständig abschließen, erweitert sich die Gruppe um weitere 4.000 Personen. Aktuelle Erhebungen (Maturierendenbefragung 2022) zeigen, dass sich nur 53% der Maturierenden über ihre Studienmöglichkeiten (sehr) gut informiert fühlen, wobei deutliche bundesländerspezifische Unterschiede bestehen. Dieser hohen Anzahl an zu informierenden und zu beratenden Personen mit wiederum sehr heterogenen Bedürfnissen steht eine begrenzte Anzahl an Schüler- und Bildungsberater*innen an den Schulen gegenüber (der Schlüssel liegt derzeit bei 475 Schüler*innen pro Berater*in). Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass der Bedarf an psychosozialer Beratung in den hier betrachteten Altersgruppen generell zunimmt.

Die gesetzlichen Grundlagen für Bildungs- und Berufsberatung in Österreich reflektieren den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs, insbesondere in den schulischen Gesetzen und Verordnungen sowie in den Konzepten für das Beratungsgeschehen im schulischen Kontext (Ende der Sekundarstufe I) und bei den Angeboten für Maturierende (Programm 18plus). Die rechtlichen Rahmenbedingungen für weitere Beratungsangebote, etwa im Hochschulbereich oder bei Sozialpartner*innenorganisationen, bleiben hingegen abstrakt und definieren lediglich grundlegende Unterstützungsaufträge, Beratung anzubieten. Jedenfalls zeigt sich eine deutliche Fragmentierung der Regelungsbestände über die verschiedenen Materienetze.

Eine empirische Erhebung identifizierte 171 außerschulische Bildungs- und Beratungseinrichtungen, die bundesweit (wie ÖH, AMS, Sozialpartnereinrichtungen) oder standortspezifisch Beratungsleistungen für Maturierende anbieten. Zudem stellen Hochschulen verschiedene Informations-, Orientierungs- und Mentoring-Programme für den Übergang ins Studium bereit. Die Angebotslandschaft variiert dabei erheblich zwischen den Bundesländern und Hochschulstandorten.

Eine systematische bundesweite oder regionale Koordination dieser vielfältigen Akteur*innen und Angebote existiert derzeit nicht, was die Notwendigkeit einer strategischen Weiterentwicklung der Beratungsstrukturen unterstreicht.

Die Koordination der Bildungs- und Berufsorientierung stellt Schulstandorte und hochschulische Einrichtungen vor komplexe Herausforderungen. An den Schulen engagieren sich derzeit zusatzqualifizierte Lehrkräfte gemeinsam mit Koordinator*innen (in der 7. und 8. Schulstufe) sowie Schulleitungen, um in Zusammenarbeit mit externen Stellen ein qualitativvolles Orientierungsangebot zu gewährleisten. Für Maturierende existiert zwar ein Informations- und Beratungsangebot durch Schüler- und Bildungsberater*innen und das seitens des BMBWF entwickelte Programm ‚18plus‘, jedoch fehlt neben dieser individuellen Unterstützung eine strukturelle Basis, die Schulleitungen bei der Entwicklung umfassender standortspezifischer Konzepte und bei der Koordination mit externen Einrichtungen unterstützt. Denn auch die außeruniversitären Beratungsstrukturen sind sehr kleinteilig strukturiert und verfügen über sehr knappe Personalressourcen und nahezu zwei von drei Einrichtungen verfügen über weniger als zehn Vollzeitäquivalente an Beratungskapazität.

Die vorliegende Studie basiert auf empirischen Erhebungen und einer umfassenden Analyse der Beratungsgrundlagen. Die daraus resultierenden Handlungsempfehlungen gliedern sich in übergreifende Empfehlungen für alle beteiligten Akteur*innen und Institutionen sowie in spezifische Empfehlungen für schulische und hochschulische Akteur*innen. Die zentralen Handlungsempfehlungen konzentrieren sich auf vier wesentliche Bereiche der Bildungs- und Berufsberatung. Im Bereich der systemischen Weiterentwicklung steht der Aufbau eines durchgängigen Bildungs- und Berufsorientierungskonzepts von der Vorschule bis zum Hochschulübergang im Vordergrund, verbunden mit einer Stärkung des Konzepts *ibobb* (Information und Beratung für Bildung und Beruf) und einer breiteren Implementierung des Programms ‚18plus‘. Parallel dazu wird die Entwicklung einer sektorenübergreifenden Gesamtstrategie zur Qualitätsentwicklung und Handlungskoordination der vielfältigen Akteur*innen beim Übergang von Schulen in Hochschulen empfohlen. Der zweite Schwerpunkt liegt auf Professionalisierung und dem Ressourcenausbau: Hier sind der Ausbau der Beratungskompetenzen aller Lehrpersonen durch entsprechende Aus- und Weiterbildung, die Schaffung zusätzlicher Beratungskapazitäten in Schulen und außerschulischen Einrichtungen sowie eine verstärkte Nutzung digitaler Medien in der Beratung zentral. Strukturelle Verbesserungen bilden den dritten Kernbereich, der ggf. die Einführung von BO-Koordinator*innen bzw. den Ausbau bestehender Strukturen in der Sekundarstufe II, die Stärkung der schulischen Schüler- und Bildungsberatung sowie den Aufbau nachhaltiger regionaler Kooperationsstrukturen zwischen Schulen, Beratungseinrichtungen und

Hochschulen umfasst. Der vierte Bereich fokussiert auf zielgruppenspezifische Maßnahmen, darunter eine intensivere Einbindung der Eltern in den Beratungsprozess, verstärkte Unterstützung unterrepräsentierter Gruppen sowie den Ausbau inklusiver Beratungsangebote im Hochschulbereich.

1. Einleitung

Der vorliegende Bericht dient der Bestandsaufnahme der Beratung von Personen, die sich auf eine Reifeprüfung, eine Diplom- und Reifeprüfung oder eine Form des Hochschulzugangs im Zweiten Bildungsweg vorbereiten. In Abstimmung mit dem Auftraggeber, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, wurde auf Befragungen im schulischen Kontext verzichtet und auf die vielfältigen Unterlagen, die im Zusammenhang mit Information, Beratung und Orientierung bestehen, sowie auf das Wissen von ausgewählten Expert*innen zurückgegriffen. An dieser Stelle sei den Personen gedankt, die im Rahmen von Arbeitsgruppensitzungen oder auch in den Fokusgruppen die Arbeiten unterstützt haben.

1.1. Stellenwert der Reifeprüfung oder ‚Matura‘

Die Reife- und Diplomprüfung bzw. Reifeprüfung einer höheren Schule (in der Folge als RP abgekürzt) ist im österreichischen Bildungssystem eine markante Weichenstellung, da sie ein staatliches Zertifikat darstellt, das in den allermeisten Fällen eine notwendige, wenn auch nicht immer hinreichende Zulassungsvoraussetzung für hochschulische Studienprogramme¹ und Kollegs darstellt. Durch unterschiedliche und alternative Zugänge zu hochschulischen oder postsekundären Einrichtungen (Eignungsverfahren an Kunstuniversitäten, Zugang zu Fachhochschulstudien mit beruflicher Qualifikation, Studienberechtigungsprüfung) ist ein Studium auch ohne RP möglich, allerdings ist deren Anteil quantitativ gering.

Auch im öffentlichen Dienst ist die RP von Relevanz, da dort dienstrechtlich der Qualifikationslogik (Vorbildungsprinzip) gefolgt wird. So verfügen im Bundesdienst 50,5 % (BMKÖS, S.68) über einen hochschulischen Abschluss oder eine RP, davon 15,5 % über eine Reifeprüfung als höchste formale Qualifikation. In der Privatwirtschaft liegt dieser Wert gesamthaft (RP und Hochschulabschluss) bei 39,8 %.

Im Bundesdienst verfügen über 50 % über einen hochschulischen Abschluss oder eine RP

Im Zuge der Bildungsexpansion seit den 1970er Jahren zählt die RP sowohl in absoluten als auch relativen Zahlen zu den Gewinner*innen. Der Anteil der Personen mit RP als höchster abgeschlossener Ausbildung im Haupterwerbsalter der Bevölkerung (25-64 Jahre) ist von 1971 von 6 % bis 2020 auf 16,2 % angestiegen, bei den Frauen 2020 auf 16,9 % gegenüber 15,5 % bei den Männern (STAT 2024). Die Zahl der RPen bezogen auf den Durchschnitt der Bevölkerung im typischen Abschlussalter von 18

¹ Im Weiteren wird der Ausdruck ‚hochschulisch‘ als Überbegriff für alle Bildungsprogramme und Einrichtungen genutzt, unabhängig davon ob es sich um öffentliche und private Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen oder private Hochschulen handelt.

bis 19 Jahren (Reifeprüfungsquote) lag bei den aktuellen Kohorten, im Schuljahr 2021/22 (von 1.10.2021 bis 30.9.2022), bei 42,2 % der Jugendlichen im typischen Abschlussalter (STAT 2024, S. 40).

In der Folge ist auch die Hochschulabsolvent*innenquote (zum Teil noch deutlicher) gestiegen, wobei hier Zeitreihenbrüche durch Änderungen in der Klassifikation von Bildungsabschlüssen in der Bildungssystematik zu bedenken sind.

In dieser Expansion zeigt sich noch ein weiterer Effekt, dass nämlich seit den 1990er Jahren die Diplom- und Reifeprüfungen an berufsbildenden höheren Schulen² (BHS) die Anzahl an allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) übersteigen (Schlögl, Stock & Mayerl 2018, S. 282). Dies wurde längere Zeit davon überlagert, dass die Übertrittsquoten ins Hochschulsystem mit AHS-Abschlüssen höher waren (zuletzt 84,7 % innerhalb von drei Jahren) und bis heute die Studienanfänger*innen mehrheitlich über eine AHS-RP verfügen.

Seit über 30 Jahren werden im berufsbildenden Schulwesen mehr Reifeprüfungen abgelegt als an allgemeinbildenden höheren Schulen

Die Doppelqualifikation der an den BHS erworbenen Abschlüsse führt (etwa auch durch die Arbeitsmarktlage, den Fachkräftebedarf und regional beeinflusst) zu einer Varianz im Hochschulübertritt je nach Fachrichtung des BHS-Abschlusses (43,7 % bis 59,3 % innerhalb von drei Jahren). Wobei es regional als auch nach Fachrichtungen erhebliche Differenzen gibt (Übertrittsquoten zwischen 36,6 % und 81,9 %) (STAT 2024, S. 55-67).

So werden die wachsenden Anteile der BHS-Abschlüsse in Verbindung mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern auch als soziale Lift-Funktion beschrieben (Höherqualifizierung im Vergleich zur Elterngeneration), die durch die Option auf ein Studium, aber zugleich einer berufsqualifizierenden oder zumindest arbeitsmarktrelevanten Ausbildung (Lassnigg 2012, S. 332f.), der elterlichen Bildungsaspiration entgegenkommt.

In Folge des quantitativen Wachstums der BHS-Anteile einerseits sowie der tendenziell zunehmenden Übertrittsquoten andererseits treten auch verstärkt Fragen einer Studienorientierung für (künftige) BHS-Absolvent*innen auf.

Eine systemisch komplementäre Möglichkeit, nämlich dass AHS-Maturant*innen eine Berufsausbildung beginnen, ist deutlich seltener der Fall, etwa in der Absolvierung eines Kollegs (Nachholen des fachspezifischen Teils einer BHS, wenn schon eine RP vorliegt) oder im - im Vergleich zu Deutschland schmal ausgebauten - Weg, eine Lehre (nach BAG) zu beginnen. Wenngleich hier gewisse Zuwächse zu erkennen sind, liegt der aktuelle Wert in Österreich bei 3,2 % (Dornmayr 2023, S. 35), im

Häufigere Übergänge aus berufsqualifizierenden den Ausbildungen in Hochschulen führen zu neuen Herausforderungen

² Der Einfachheit halber werden hier auch die bildungssystematisch eigentlich eigenständigen Lehrer*innenbildungsanstalten mitgemeint wie etwa Sozial- und Elementarpädagogik.

Vergleich dazu verfügen in Deutschland knapp 30 % der Auszubildenden über Abitur (bzw. Studienberechtigung) als Vorbildung (BIBB 2023, S. 121). Wiederkehrende Kampagnen der Wirtschaftskammer, Debatten um pauschale Verkürzungen der Ausbildungszeit oder auch Förderungen zeigen hier offenbar begrenzte Wirksamkeit.

Dies ist insofern von Bedeutung, als einschlägige Orientierungs-, Informations- oder Beratungsleistungen auch für junge Menschen in berufsqualifizierenden Ausbildungen (BHS, Förderprogramm Lehre mit Matura) auf die unterschiedlichen (Berufs-)Bildungsoptionen in ausgewogener oder neutraler Weise hinzuweisen haben bzw. eine umfassende Orientierung nur durch die Pluralität von eingebundenen Beratungsservices gelingt.

1.1.1. Zahl der Reifeprüfungen in Österreich

Die aktuellsten veröffentlichten Daten liegen für den Haupttermin 2023 vor. Im Prüfungsjahrgang 2023³ sind in Österreich an AHS und BHS insgesamt 39.502 Schüler*innen zu einer RP oder Diplom- und Reifeprüfung angetreten. 35.318 (16.437 an einer AHS und 18.881 an einer BHS) haben diese erfolgreich absolviert.⁴ Stark schwankende Zahlen in den letzten Jahren werden durch gelockerte Maturavorgaben in Folge der Corona-Pandemie argumentiert, was zunächst zu einem deutlichen Anstieg der Werte und zuletzt (2021/22) Rückgang auf das Niveau des Abschlussjahres 2016/17 geführt hat (STAT 2024, S. 40). Weiters lassen sich bei den RP-Zahlen innerhalb Österreichs und zwischen AHS und BHS bundesländerspezifische Unterschiede feststellen. Während 60 % der Maturierenden in Wien eine AHS besuchen, dominieren in Kärnten, Niederösterreich, Salzburg, Tirol und Vorarlberg die Maturierenden an der BHS.

1.1.2. Abschlüsse im Zweiten Bildungsweg

Neben diesen im Zuge schulischer Prüfungen organisierten Reifeprüfungen werden auch andere Formen von Hochschulzugangsberechtigungen erworben. Dies sind im Wesentlichen die Berufsreifeprüfung (wobei das Gesamtzeugnis auch von öffentlichen oder mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen ausgestellt wird) sowie die Studienberechtigungsprüfung (berechtigt gem. UG § 64a Abs. 15 zur Zulassung zu allen Studien jener Studienrichtungsgruppe, für welche die Studienberechtigung erworben wurde).

³ Erfolgreiche Abschlüsse gem. Bildungsdokumentation im Zeitraum 1. Oktober bis 30. September (Jahrgang 2023: Abschlüsse von 1.10.2022 bis 30.9.2023).

⁴ Inkl. Sonderformen wie Aufbaulehrgänge, Schulen für Berufstätige und Externist*innenreifeprüfungen, inkl. Kollegs und Lehrgänge für Sonderpädagogik (Folgeabschlüsse).

Seit der Standardisierung der Reifeprüfung liegen für einzelne Teilprüfungen der Berufsreifeprüfung zentralisierte Daten vor, für die nicht zentralisierten Teilprüfungen (jedenfalls Fachbereichsprüfungen aber auch andere) sowie für die Gesamtprüfungszeugnisse, die von Schulen ausgestellt werden, gibt es aber keine zentralen Daten.

Analog zur Dokumentation des Haupttermins im Schulkontext weist die Bildungsdokumentation für die einzelnen, sofern standardisiert geprüften Teilprüfungen folgende Daten für den Haupttermin 2023 auf, nämlich 3.429 Antritte im Prüfungsfach Deutsch und 2.968 Personen mit einer positiven Gesamtbeurteilung. Dies besagt noch nicht, dass alle Teilprüfungen erfolgreich absolviert sind und die allgemeine Hochschulreife erlangt wurde. Aber es zeigt das Potenzial an möglichen Berufsreifeprüfungsgesamtzeugnissen auf.

Stark rückläufig sind in den letzten Jahren die Absolvent*innenzahlen bei Externist*innenreifeprüfungen, mit 203 Antritten beim Haupttermin 2023 österreichweit, davon 115 erfolgreich.

Zum traditionellen Instrument eines alternativen Hochschulzugangs, der Studienberechtigungsprüfung, weisen die Datenmeldungen der Universitäten für das Studienjahr 2021/22 203 SBP-Zeugnisse aus. Diese Zahl unterschätzt wohl die Gesamtzahl an ausgestellten Zeugnissen, weil die großen Anbieter von Vorbereitungslehrgängen in der Erwachsenenbildung wiederkehrend von deutlich mehr Kandidat*innen berichten, die jedoch auch in Kollegs, FH oder andere Einrichtungen einmünden.

Trotz unterschiedlicher Datenzeiträume und zum Teil Unsicherheiten bei der Datenqualität kann - vorsichtig geschätzt - von einem Gesamtvolumen von rund 3.300 im zweiten Bildungsweg erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen ausgegangen werden. Dies entspricht über 9 % der positiv abgelegten schulischen RPen.

Das Gesamtpotenzial an zu Beratenden liegt damit bei rund 38.500 Personen, wobei auch jene, die nicht erfolgreich waren und daher eventuell noch zusätzlichen Beratungsbedarf hätten, mit weiteren rund 4.700 zu bedenken sind.

Im zweiten Bildungsweg werden jährlich knapp 3.300 Hochschulzugangsberechtigungen erworben

Das Gesamtpotenzial an zu Beratenden liegt in jeder Jahreskohorte bei 43.200 Personen

1.2. Aktuelles Wissen zu Maturierenden

1.2.1. Sozialer Hintergrund

Laut Maturierendenbefragung haben 18 % der Maturant*innen Deutsch nicht als Umgangssprache. Hervorzuheben ist auch, dass bei 39 % aller Befragten zumindest ein Elternteil über einen hochschulischen Abschluss verfügt, wobei diese häufiger eine AHS besuchen. 36 % der Maturierenden planen sofort zu studieren, 72 % wollen erst in den ersten zwei Jahren nach der Matura mit dem

Studium beginnen (Dibiasi et al. 2022, S. 17-21). 88 % der AHS-Maturierenden und 56 % der BHS-Maturierenden zeigen eine Studienintention. Bundesländerspezifisch lassen sich Unterschiede feststellen, wobei der größte Anteil von Maturierenden mit Studienplänen mit 81 % in Wien zu finden ist. Generell haben 71 % aller Maturierenden mit Studienplänen keinen Migrationshintergrund. Von der Gruppe aller Maturierenden mit Migrationshintergrund aus der zweiten Generation haben 77% Studienpläne, von jener aus der ersten Generation 76% (Dibiasi et al. 2022, S. 46).

1.2.2. Beratungs- und Informationsangebote

Im Rahmen der Schule

86 % der österreichischen Maturierenden haben laut Maturierendenbefragung 2022 während des schulischen Unterrichts Informationen über weiterführende Bildungs- und Beratungsmöglichkeiten erhalten. Im Umkehrschluss geben 14 % der Maturierenden an, während des Schulunterrichts keine entsprechende Bildungs- und Berufsberatung erhalten zu haben. Daher liegt der Teil jener Schüler*innen in Österreich, die laut Selbstangabe keine Bildungs- und Berufsberatung bekommen haben, doppelt so hoch wie in Deutschland. Am häufigsten werden die österreichischen Maturierenden von Lehrer*innen, Direktor*innen, Schüler- und Bildungsberater*innen oder im Rahmen des Programms ‚18plus‘ über weitere Bildungs- und Berufsmöglichkeiten informiert. Da diesbezüglich klare Unterschiede nach Bundesländern und Schultypen bestehen, ist das Bild sehr heterogen. Der entsprechende Anteil der informierten Maturant*innen variiert zwischen 69 % (HTL) und 82 % (HAK), wobei die Werte für die AHS mit 78 % leicht über dem Durchschnitt von 76% für alle maturaführenden Schulen liegen (Dibiasi et al. 2022, S. 30).

Der Anteil durch schulische Personen informiert und beraten zu werden variiert deutlich nach Schultypen

Beratungs- und Orientierungsangebote außerhalb der Schule

Es zeigt sich, dass außerschulische Bildungs- und Berufsberatung lediglich von 42 % der österreichischen Maturierenden in Anspruch genommen wird. Dabei besuchen 27 % der Maturierenden Bildungs- und Berufsmessen oder führen allgemeine Eignungstests zur Berufs- und Studienwahl (27 %) durch. Weiters werden auch noch das Programm ‚Studieren probieren‘ (6 %), die Psychologische Studierendenberatung (2,7 %), Eignungstests für spezifische Studien (18 %), (Einzel-)Beratungen an den Hochschulen (10 %) sowie (Einzel-)Beratungen bei der Wirtschaftskammer (WK), der Arbeiterkammer (AK) und/oder dem Arbeitsmarktservice (AMS) (3 %) in Anspruch genommen. Vor allem jene Maturierenden, die innerhalb der nachfolgenden zwei Jahre nach der Matura ein Studium aufnehmen möchten, nehmen außerschulische Bildungs- und Berufsinformation besonders häufig (64 %) in Anspruch. Am

Bildungs- und Berufsmessen haben bei der außerschulischen Informationsangeboten den höchsten Anteil

häufigsten werden diese Angebote von HLW-Maturierenden genützt.

Stand der Informiertheit österreichischer Maturierender

Obwohl es österreichweit eine Vielzahl schulischer, außerschulischer und medienbezogener Bildungs- und Berufsinformationen für Maturierende gibt, wird vermutet, dass ein großer Anteil der Maturierenden Bildungs- und Berufsentscheidungen trifft, ohne sich im Vorfeld gut darüber zu informieren. Dabei lässt sich festhalten, dass sich nur etwas mehr als die Hälfte der Maturierenden über potenzielle Studienmöglichkeiten informiert hat, 39 % über die Möglichkeiten eines direkten Berufseinstieges nach der Matura, 23 % über eine mögliche Lehre, 21 % über andere Ausbildungen und 13 % über ein Kolleg.

Was die Studienmöglichkeiten betrifft, fühlen sich lediglich 53 % der Maturierenden (sehr) gut informiert. Hierbei lassen sich österreichweit sehr große bundesländerspezifische Unterschiede feststellen. Zudem wird der Informationsstand hinsichtlich unterschiedlicher Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten unter den österreichischen Maturierenden wesentlich niedriger eingeschätzt als etwa unter den deutschen Maturierenden (Dibiasi et al. 2022, S. 33-43).

**Nur etwas mehr
als die Hälfte fühlt
sich gut informiert**

1.3. Aufbau des Berichts

Der vorliegende Bericht zur Bestandsaufnahme zur Bildungs- und Berufsinformation von Maturierenden fokussiert darauf, das Informations- und Beratungsangebot für Maturierende sowie alle Personen, die eine alternative Hochschulzugangsberechtigung erwerben, transparenter zu machen. Zudem werden Ansatzpunkte für eine strukturierte Debatte der vielfältigen Akteur*innen aufgezeigt, um eine koordinierte Vorgehensweise und eine kohärente Weiterentwicklung des Angebots zu befördern.

Nach der Zusammenstellung von regulativen Dokumenten, die hinsichtlich der einschlägigen Leistungen identifiziert wurden, erfolgt ein knapper Abriss der fachlich-wissenschaftlichen Diskussion zu Beratung im Kontext von Bildung und Beruf.

Im Anschluss daran wird ein empirischer Überblick über die außerschulische Anbieter*innenlandschaft geboten, welcher durch zwei vertiefende Analysen zu heterogenitätssensibler Beratung sowie zu konzeptionellen und wirkungsorientierten Diskussionen zu Beratung ergänzt wird.

Die Untersuchung endet mit einer zusammenfassenden und analytischen Betrachtung zu Entwicklungsoptionen und Ansatzpunkten für die Weiterentwicklung des kooperativen Feldes der Information, Beratung und Orientierung am Ende der

Sekundarstufe II oder nach dem Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung.

2. Grundlagen

2.1. Kontext

Nach den ersten Institutionalisierungen von professionellen Beratungsdiensten im Zusammenhang von Bildung und Beruf, die in die Erste Republik datieren (Gugitscher 2016; Havlik 2016), folgte eine zweite Phase, die sich als Neuordnung des Bildungswesens im Zuge der Nachkriegsordnung charakterisieren lässt. In einer Zeit, in der die Gesellschaft pluralistischer wurde und die Bildungsexpansion einsetzte, entstanden neue Schulgesetze (1962 Schulgesetze, 1966 Polytechnischer Lehrgang⁵) sowie Neuregelungen für andere bedeutende Bildungssektoren: 1969 Berufsbildungsgesetz, 1973 Erwachsenenbildungsförderungsgesetz, 1975 Universitäts-Organisationsgesetz. Diese Entwicklungen gingen mit der Schaffung von schulpsychologischen Diensten sowie psychologischen Beratungsstellen an den Universitäten einher. Und so entstand in den 1970er Jahren - neben der bereits in der Ersten Republik bestehenden Beratung durch die Arbeitsmarktverwaltung (1995 ausgegliedert als Arbeitsmarktservice) und die Sozialpartner*innenorganisationen - ein zweiter Strang mit vorrangig psychologisch fundierter Beratung im Schul- und Hochschulkontext.

In der Ersten Republik finden sich erstmals professionelle Beratungsdienste

Anfangs war die Diskussion zum individuellen Beratungsbedarf klar defizitorientiert. So wurde beispielsweise in der Ausdifferenzierung schulischer Beratungsangebote die Rolle der Einzelberatung in der „Untersuchung, Beratung und Behandlung psychisch gestörter Schüler“ gesehen (Aurin, Gaude & Zimmermann 1973, S. 25).

Zu Beginn zeichnete Beratung an Schulen eine klare Defizit-orientierung aus

Nun wird Beratung eine begleitende Rolle in einem wiederkehrend von Berufs- und Bildungsentscheidungen gekennzeichneten Lebensverlauf zugemessen. Entsprechend haben sich zuletzt auch Konzepte von lebensbegleitender Beratung (lifelong guidance) etabliert und wurden strukturell verankert (Republik Österreich 2011).

Da es sich mit bestimmten Ausnahmen bei ‚Beratung‘ um keinen geschützten Begriff handelt (Ausnahmen etwa Unternehmens- oder Steuerberatung, Lebens- und Sozialberatung) und vielfältige Aufgaben mit Beratung zu Komposita verknüpft werden (Verkaufs- oder Einrichtungsberatung, Feng- Shui-Beratung u.v.m.), ist festzuhalten, dass die Verwendung des Begriffs ‚Beratung‘⁶ ein

Beratung: zwischenzeitlich ein sozial aufdringliches Phänomen?

⁵ Ein Schultyp, heute Polytechnische Schule, der die berufliche Orientierung explizit curricular zentral verankert hat und im Rahmen der Pflichtschulen zur Überleitung in weiterführende Bildung eingerichtet wurde.

⁶ Diese pauschale Bewertung bezieht sich auf den umgangssprachlichen Gebrauch. In fachlichen Zusammenhängen ist der Begriff eindeutig enger gefasst. Für die hier interessierende Frage kann z.B. auf substantiellere Definitionen aus wissenschaftlichen

beinahe inflationäres Ausmaß angenommen hat und zwischenzeitlich längst als ein „sozial aufdringliches Phänomen“ (Fuchs 2010, S. 97) beschrieben werden muss.

Für das Bildungswesen ist zu konstatieren, dass die „Landschaft von Beratungseinrichtungen im Bildungsbereich [...] unübersichtlich und zersplittert“ (Schlögl 2006a, S. 4) ist bzw. dass sich mittlerweile das Beratungsangebot ebenso komplex und vielfältig gestaltet wie die Bildungslandschaft selbst (Schlögl 2006b). Im Europäischen Kontext werden die Begriffe ‚guidance and counselling‘, zwischenzeitlich zumeist ‚lifelong guidance‘ verwendet. Die Übertragung ins Deutsche stellte die nationalen Expert*innen vor Herausforderungen und es wurde für den Kontext der einschlägigen Leistungen rund um den Übergang von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II sowie im Bereich der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung die Formulierung ‚Information, Beratung Orientierung für Bildung und Beruf (ibobb)‘ eingeführt.

‚Guidance and counselling‘ und ‚lifelong guidance‘ wurde in Österreich zu Information, Beratung, Orientierung für Bildung und Beruf (ibobb)

An systemischen Übergängen kommt es zu einer Häufung entsprechender vielfältiger Leistungsangebote, die nebeneinander oder ineinander verschränkt angeboten werden. Die Beratungsangebote sind entweder Teil des pädagogischen Auftrags bzw. des professionellen, disziplinär meist psychologisch oder psychosozial geprägten Selbstverständnisses von Pädagog*innen oder resultieren aus Orientierungs- und Informationsleistungen von Bildungsanbietern oder anderen gesellschaftlichen Anspruchsgruppen bei Übergängen z.B. in den Arbeitsmarkt (Sozialpartner*innenorganisationen und gesetzliche Interessenvertretungen).

Beratung für junge Menschen, die sich im Schulkontext auf eine Reifeprüfung vorbereiten, oder im Kontext des Erwerbs einer alternativen Form der Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Berufsreifeprüfung) stellt ein spezielles Segment vielfältiger Orientierungs-, Informations- und Beratungsleistungen dar. Der Begriff ‚Maturant_innenberatung‘ findet sich vorrangig im Kontext der Hochschüler_innenschaft.

Der Ausdruck ‚Maturant_innenberatung‘ findet sich vorrangig im Kontext der Hochschüler_innenschaft

Zugleich werden die Zielbestimmungen der einschlägigen Leistungen in der Beratungsforschung (Berufswahltheorie, pädagogische Psychologie, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildungsforschung, Übergangsforschung u.a.) sowie innerhalb des Paradigmas des lebenslangen Lernens auch losgelöst oder im Vorfeld von normativen Regelungen auf nationaler Ebene oder konkreten Ausgestaltungen in den Bildungssektoren verhandelt.

Zusammenhängen oder konzeptionellen Arbeiten zurückgegriffen werden, z.B. in den Dokumenten im Kontext der schulischen Berufsorientierung und von ‚18plus‘.

Im Folgenden wird in einer groben Typologisierung zwischen normativen und fachlichen Grundlagen im österreichischen Kontext unterschieden, die allerdings hinsichtlich der wechselseitigen Beeinflussungen nicht trennscharf ist.

2.2. Normative Grundlagen

In der österreichischen Rechtsordnung finden sich mittelbar oder unmittelbar relevante Bestimmungen im Zusammenhang mit Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (ibobb).

Um Freiheitsrechte und soziale Grundrechte wahrnehmen zu können, werden in der (hochschul)politischen Diskussion, z.B. zum freien und offenen Hochschulzugang, Auswahlverfahren und der Studienförderung sowie auch in der Rechtsprechung (z.B. Beschwerden gegen Studienplatzbeschränkungen) anhaltend Fragen zur Ungleichheit bezüglich Ressourcen, Information u.a. aufgeworfen. Im Österreich-Konvent (30. Juni 2003 bis 31. Jänner 2005) wurde etwa debattiert, ob in Verbindung von Art 6 und 18 StGG⁷ über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger aus 1867 und Art 4 EMRK die künftige Berufs- und Erwerbsfreiheit ein Menschenrecht oder ein bloßes Staatsbürgerrecht sein soll.⁸

Aufgrund der Abstraktheit der Forderung (Menschenrecht oder verfassungsmäßiges Recht) bedarf es zur Rechtsdurchsetzung der Konkretisierung in einschlägigen Materiengesetzen und Verordnungen.

2.2.1. Materiengesetze und Verordnungen zu bildungsbezogenen Informations-, Orientierungs- und Beratungsleistungen

Einfache Gesetze zur Regelung konkreter Materien, die häufig eigengesetzliche Regelungen für bestimmte Bildungsbereiche oder Bildungseinrichtungen darstellen und einen unmittelbaren Bezug zu Informations-, Orientierungs- und Beratungsleistungen für die hier interessierenden Zielgruppen aufweisen, finden sich für verschiedene Bildungsbereiche, aber auch darüber hinaus.

Im Folgenden werden zunächst die Angebote mit direktem Schulbezug kurz dargestellt, im Anschluss daran die des Hochschulbereichs. Es folgen beratungsrelevante Gesetze außerhalb der Schul- und Hochschulgesetze und solche, die Rechtsdokumente aus dem europäischen Kontext sind, aber keine unmittelbare Rechtswirkung entfalten.

⁷ „Es steht Jedermann frei, seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will.“ (Art 18 StGG, idF RGBI 142/1867).

⁸ Anlage 2 zum Protokoll über die 3. Sitzung des Ausschusses 4, http://www.konvent.gv.at/K/DE/AVORL-K/AVORL-K_00008/fnameorig_013382.html (Stand 29. November 2024)

Schulgesetzgebung

Schulorganisations- und -unterrichtsgesetz

Das fächerübergreifende Thema „Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung“ beruft sich auf § 2 Abs. 1

Schulorganisationsgesetz (SchOG). Berufsorientierung als verbindliche Übung hat ihren Schwerpunkt in der 7./8. Schulstufe. Auch für die Primarstufe wurden erste Kompetenzziele definiert.

Weiters bestimmt das Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG) im § 13b den schultypen- und lehrplanübergreifenden pädagogischen Auftrag der individuellen Berufs(bildungs)orientierung. Im Abs. 2 wird bestimmt, dass diese auf dem lehrplanmäßigen Unterricht aufzubauen hat und ferner „der lebens- und berufsnahen Information über die Berufswelt, der Information über schulische und außerschulische Angebote der Berufsbildung sowie der Förderung der Berufswahlreife zu dienen“ hat und „darüber hinaus konkrete sozial- und wirtschaftskundliche Einblicke in die Arbeitswelt ermöglichen“ soll.⁹ Bildungspraktisch ist § 13a SchUG relevant, worin unter Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen auch Betriebs-, Berufs- und Schulerkundungen, berufspraktische Tage / Wochen, Messebesuche und andere Berufsinformationsveranstaltungen geregelt sind. Eine konkretere Ausgestaltung sowie der Umfang der Tätigkeiten ist auf der Verordnungsebene geregelt (siehe Grundsatzterlass weiter unten) sowie mittels eines Erlasses werden die diesbezügliche Aufsichtspflicht der Lehrerinnen und Lehrer und die Haftung im schulischen Bereich (Geschäftszahl: BMBWK- 10.361/0002-III/3/2005) konkretisiert.

Die Regelungen zum Zusammenwirken von Lehrkräften und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (SchUG § 62 Abs. 1), die auch Einzelaussprachen und gemeinsame Beratungen über [...], den geeignetsten Bildungsweg des Schülers oder der Schülerin umfassen, sind durch das nahezue Erreichen des 18. Geburtstags und damit der Volljährigkeit der Schülerin oder des Schülers von begrenzter Bedeutung verglichen mit vorausgehenden Übergängen im Bildungssystem.

Spezielle Aufgaben, wie die Verwendung als Schüler- oder Bildungsberater*in sowie zuletzt implementiert auch die Berufsorientierungskoordination in der Sekundarstufe I, werden in Verordnungen (im Gesetzesrang) konkreter ausgestaltet.

Schul- und Bildungswegorientierung ist für den Übergang nach der Sekundarstufe I am stärksten verankert

Die Professionalisierung der Tätigkeiten schreitet voran und zeigt ein komplexes Aufgabenfeld der Schüler- oder Bildungsberater*innen

Die neue Koordinationsfunktion besteht nicht für die Sekundarstufe II

⁹ Auffällig ist hier der Begriff „Berufswahlreife“. Siehe dazu den Abschnitt zum wissenschaftlichen Diskurs der Berufswahltheorien.

Grundsatzterlass für Schüler- und Bildungsberatung

Der Grundsatzterlass der Schüler- und Bildungsberatung (Rundschreiben Nr. 22/2017) hält fest, dass die Schüler- und Bildungsberatung ein niederschwelliges Beratungsangebot für Schüler*innen an Sekundarschulen darstellt, das sowohl Bestandteil eines standort- bzw. clusterbezogenen Konzepts der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf als auch des psychosozialen Unterstützungssystems am Schulstandort ist. Schüler- und Bildungsberater*innen unterstützen dabei die individuelle Bildungs- und Berufslaufbahn der Schüler*innen.

Weiters regelt der Grundsatzterlass, dass die Schüler- und Bildungsberater*innen zusätzlich zu ihrer Unterrichtstätigkeit als Lehrer*innen einer Beratungsfunktion nachgehen, wofür sie „über das für die Tätigkeit erforderliche Spezialwissen und entsprechende Beratungskompetenzen verfügen [müssen], welche durch Absolvierung der dazu eingerichteten Lehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen zu erwerben sind.“ Die Bildungsberatung „als niederschwellige Anlaufstelle für Schüler*innen und deren Eltern direkt am Schulstandort“ wird als Pflicht der Schulleitung sowie der Lehrpersonen festgehalten. Aufgaben sind, „sich um Anliegen und Problemstellungen im Zusammenhang mit der Ausgestaltung des Bildungsweges sowie damit zusammenhängenden psychosozialen Herausforderungen“ anzunehmen und „geeignete Unterstützungen“ zu empfehlen, anzubieten oder zu vermitteln (Clearingfunktion der Schüler- und Bildungsberatung). Darüber hinaus ist eine „enge Zusammenarbeit mit den anderen psychosozialen Berufsgruppen im Schulbereich“ geboten.

Verordnung über die Anzahl der für Vertragsbedienstete im Pädagogischen Dienst vorzusehenden Verwendungen

Die Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen über die Anzahl der vorzusehenden Verwendungen für Vertragsbedienstete im pädagogischen Dienst gemäß § 46a Abs. des Vertragsbedienstetengesetzes 1948 (VBG) und § 19 Abs. 7 des Landesvertragslehrpersonengesetzes 1966 (LVG) aus 2015 regelt die Verwendungen in den Sonderfunktionen SBB und Berufsorientierungskoordinatorin bzw. Berufsorientierungskoordinator für die Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, der mittleren Schulen und der 5. bis 8. Schulstufe der Sonderschulen sowie der Berufsschulen. Auch die Verhältniszahl (Bezugsgröße) je nach Schulgröße wird darin bestimmt.¹⁰

Auch in aktuellen Überarbeitungen des Vertragsbedienstetengesetzes werden Regelungen zu Beratungsaufgaben getroffen u.a. Dienstzulagen geregelt

¹⁰ An den mittleren und höheren Schulen sind zudem bei größerer Schüler*innenzahl mehr Bildungsberater*innen vorzusehen: eine weitere Bildungsberater*in bei einer Schüler*innenzahl von 476 bis 1000, zwei weitere Bildungsberater*innen bei einer Schüler*innenanzahl von 1001 bis 1600, drei weitere Bildungsberater*innen bei einer

In diesem Zusammenhang liegt auch ein schulartenübergreifendes Rahmencurriculum für Hochschullehrgänge für Bildungs- und Berufsorientierung an Pädagogischen Hochschulen vor.¹¹ Und ab 2024 gebührt einer Vertragslehrperson, die nach Absolvierung der entsprechenden Ausbildung mit der Wahrnehmung der besonderen Aufgaben der Bildungsberatung oder der Koordination der Berufsorientierung betraut wird, eine Dienstzulage (§ 46a Abs. 1-3 VBG).

Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz: schulpsychologischer Dienst

Das Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz – BD-EG legt in § 18 Abs. 7 fest, dass im Präsidialbereich der Bildungsdirektion für Zwecke der pädagogisch-psychologischen Beratung sowie der Bereitstellung und Koordination der psychosozialen Unterstützung in den Schulen ein schulpsychologischer Dienst einzurichten ist.

Im Rundschreiben Nr. 28/2018 - Aufgaben und Struktur der Schulpsychologie und Koordination der psychosozialen Unterstützung im Schulwesen¹² sind unter weiteren Aufgaben neben der psychologischen Beratung und Behandlung einzelner Schülerinnen und Schüler bei Lern- und Verhaltensproblemen u.a. auch die psychologische Unterstützung bei Entscheidungen zum weiteren Bildungsweg sowie einschlägige Informationstätigkeit gegenüber den Schulpartnern angeführt. Eine eigene Verordnung zur Grundausbildung für den höheren schulpsychologischen Dienst besteht seit Ende 2021 nicht mehr, allerdings wird ein wesentlicher Teil der Ausbildung weiterhin durch die zuständige Fachabteilung der Schulpsychologie im Bundesministerium fachspezifisch gestaltet.

Die Neuordnung der Governancestruktur im Schulwesen hat den Schulpsychologischen Dienst nun im Zuständigkeitsbereich der Bildungsdirektionen verankert

Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen

Der im August 2023 kundgemachte Lehrplan für die allgemeinbildende höhere Schule (BGBl. II Nr. 239/2023) weist

Schüler*innenanzahl von 1601 bis 2300 Schüler*innen, vier weitere Bildungsberater*innen bei einer Schüler*innenanzahl von 2301 bis 3000 Schüler*innen sowie fünf weitere Bildungsberater*innen bei Schulen mit mehr als 3000 Schüler*innen.

¹¹ Das Curriculum für SBB verweist auf die Verordnung, die u.a. einen Umfang von 12 ECTS-AP festlegt. Zudem besteht ein eigener Hochschullehrgang für Koordinator*innen im Umfang von 9 ECTS-AP, der den schulartübergreifenden Charakter (für alle Sekundarschulen und Berufsschulen) betont sowie Qualifikationsziele und angestrebte Kompetenzen auflistet. Für SBB siehe: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c322380a-9ba7-49f5-8205-b06cc9c51c4f/schbib_lehrgang.pdf (Stand 29. November 2024). Für Koordinator*innen siehe: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4dc1018f-703a-439f-ae80-268926956b06/RahmencurriculumBOKO_2022.pdf (Stand 29. November 2024). Für Lehrpersonen des Berufsorientierungsunterrichts liegt ein eigenes Rahmencurriculum vor: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:92b55d64-e382-4a4a-ab3a2e4c3e67d953/RahmencurriculumBOLE_2024.pdf (Stand 29. November 2024)

¹² <https://www.schulpsychologie.at/ueber-die-schulpsychologie-bildungsberatung/gesetzliche-grundlagen> (Stand 29. November 2024)

mehrere Bildungsbereiche auf. Im Bereich "Mensch und Gesellschaft" wird mehrfach auf die „Vorbereitung auf das private und öffentliche Leben (insbesondere Arbeits- und Berufswelt)“ verwiesen. Die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung wird als erste Zielkategorie kompetenzorientierten Unterrichts dahingehend konkretisiert, „dass die Schülerinnen und Schüler ihre Interessen, Begabungen und Talente erkennen und wichtige Lebenskompetenzen (wie Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit) erwerben. Dieser Kompetenzerwerb soll während der gesamten Schullaufbahn und insbesondere vor schulischen Übergängen und Abschlüssen erfolgen“. Konkrete Kompetenzziele werden im Rahmen der Lehrplanbestimmungen für die Sekundarstufe I für die 8. Schulstufe formuliert.

Hochschulsektor

Das Universitätsgesetz 2002 über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 - UG) listet in § 60 (Zulassung zum Studium) vielfältige Aufgaben der studienvorbereitenden und studienbegleitenden Beratung auf, die insbesondere auf Orientierungsinformation abzielen. Curriculare und studienorganisatorische Themen, Informationen über Berufschancen mit bestimmten Abschlüssen oder über die Vereinbarkeit von Studium und Beruf sind eingebettet in ein breites Spektrum von Informationspflichten,

z.B. über studentische Mitbestimmung, Diskriminierungsschutz und rechtliche Rahmenbedingungen (Organisations- und Studienrecht). In Kooperation mit der Österreichischen Hochschüler_innenschaft können Orientierungsveranstaltungen, Anfängertutorien etc. zu diesem Thema angeboten werden.

Innovative Praxen an den hochschulischen Einrichtungen richten sich zunehmend an einem student-life-cycle-Management aus und differenzieren daher diese Aufgaben nicht zwingend in getrennte Teilaufgaben (siehe dazu den Abschnitt zu Mentoring und Tutoring).

Hochschulgesetz 2005

Das Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG) weist in den §§ 41 (Abs. 1) und 50 (Abs. 4 und 5) die im UG genannten Aufträge sinngemäß für diesen Hochschultyp aus, wobei hier auf das für alle Lehramtsstudien obligatorische Aufnahmeverfahren besonders hingewiesen wird.

Die analoge Formulierung zu UG § 59a Abs. 2 findet sich im HG im § 63b Abs. 2: „Die Pädagogische Hochschule hat jedenfalls im Zusammenhang mit der Information über das Erlöschen der Zulassung auf die bestehenden Möglichkeiten einer Studienberatung sowie von Unterstützungsleistungen hinzuweisen.“

Fachhochschulgesetz

Im Bundesgesetz über Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz – FHG) finden sich keine zum UG 2002 vergleichbaren Ausführungen zu Informations- und Beratungsaufgaben.

In der Verordnung des Boards der AQ Austria über die Akkreditierung von Fachhochschulen 2021 (Fachhochschul-Akkreditierungsverordnung 2021 - FH-AkkVO 2021), aufgrund § 23 Abs. 5 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG), wird unter §15 Abs. 1 Zi 3 festgelegt, dass die Fachhochschule „die Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und der beruflichen Flexibilität der Absolventinnen und Absolventen“ im Rahmen der institutionellen Erstakkreditierung zu gewährleisten hätte. § 15 Abs. 6 (Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende) sieht vor, dass seitens der FH „angemessene Angebote zur fachlichen, studienorganisatorischen sowie psychosozialen Beratung und Unterstützung ihrer Studierenden“ vorzusehen sind. Hinsichtlich von Studieninteressierten oder -werber*innen wird an mehreren Stellen der Verordnung auf klare Definitionen (etwa § 15 Abs 5 Zi 8 von Zugangsvoraussetzungen zum Studium) abgestellt.

Zur konkreten Auslegung dieser Rechtsstandards seitens des Gutachter*innenteams sowie der Gremien der AQ Austria sind keine Informationen verfügbar.

Die Richtlinie zum Verfahren, wie Audits für bestehende Einrichtungen, sieht unter Standard 3 (Bereich Studien und Lehre) entsprechende Qualitätsmanagementmaßnahmen vor, um „die Unterstützung und Beratung der Studierenden in allen Studienphasen“ zu gewährleisten.

Privathochschulgesetz

Auch das Bundesgesetz über Privathochschulen (Privathochschulgesetz – PrivHG) weist keine analogen Formulierungen zum UG und HG auf. Die Verordnung des Boards der AQ Austria über die Akkreditierung von Privathochschulen 2021 (Privathochschul-Akkreditierungsverordnung 2021 - PrivH-AkkVO 2021), aufgrund § 24 Abs. 6 HS-QSG regelt unter § 16 Wortidentisch zu § 15 FH-AkkVO.

Studienförderungsgesetz

Das Bundesgesetz über die Gewährung von Studienbeihilfen und anderen Studienförderungsmaßnahmen (Studienförderungsgesetz 1992 – StudFG) regelt im § 35 Abs. 3, dass die Studienbeihilfenbehörde auch für die Beratung und Information der Studierenden in Fragen der Studienfinanzierung zuständig ist. Sinngemäß sind damit wohl auch potenzielle Studierende gemeint.

Zudem ist die Einrichtung von psychologischen Beratungsstellen für Studierende im § 68a Abs 1 StudFG vorgesehen, indem „zur Unterstützung der Studienwahl und der Studententätigkeit [...] von

**Der
Beratungsbegriff
scheint bei FHs
und Privathoch-
schulen erst auf
Ebene der
Akkreditierungs-
verordnungen auf**

der Bundesministerin oder vom Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung an jedem Hochschulstandort Psychologische Beratungsstellen für Studierende an Universitäten, Privathochschulen, Privatuniversitäten, Theologischen Lehranstalten und Fachhochschulen geschaffen werden“ können.

Verordnung über die Psychologische Studentenberatung

Die Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Psychologische Studentenberatung (BGBl. II Nr. 384/2000) gemäß § 68a Abs. 1 des StudFG legt als Ziele und Aufgaben der Psychologischen Beratungsstellen für Studierende fest, insbesondere Studieninteressenten und Studierende darin zu unterstützen, bei der Studienwahl, einem Studienwechsel oder beabsichtigten Studienabbruch möglichst fundierte Entscheidungen zu treffen. Abs. 2 konkretisiert die Aufgaben:

- psychologische Beratung, Diagnostik und Trainings
- informative Beratung und präventive Maßnahmen

Diese Beratungsstellen unterstehen unmittelbar dem zuständigen Bundesministerium und werden gemäß § 4 Abs. 1 angehalten, bei der Durchführung ihrer Aufgaben mit [...] anderen Beratungs- und Informationseinrichtungen für Studierende, Studieninteressenten und Absolventen [...] zusammenzuarbeiten.

Hochschülerinnen- und Hochschülerschaftsgesetz

Das Bundesgesetz über die Vertretung der Studierenden (Hochschülerinnen- und Hochschülerschaftsgesetz 2014 – HSG 2014) listet im § 20 neben (interessen)politischen Aufgaben und Nominierungen in die Kollegialorgane in Abs. 5 explizit auch die „Beratung der Studienwerberinnen und Studienwerber sowie der Studierenden“ auf.

Hierzu unterhält die Hochschüler_innenschaft ein Referat für Studien und Maturant_innenberatung. An dieser Stelle sein darauf hingewiesen, dass dies jene Struktur ist, bei welcher der Begriff Maturant_innenberatung oder Maturierendenberatung formal verankert ist.

Weitere Gesetze

Erwachsenenbildungsförderungsgesetz

Das Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln (BGBl. Nr. 171/1973) regelt in § 2 Abs. 1 förderwürdige Aufgaben im Rahmen von Ermessensausgaben unter einem breit gefächerten Erwachsenenbildungsbegriff. Dazu zählen auch Bildungsinformation, Bildungsberatung und Bildungswerbung. Unter diesem Titel werden in Bundesländern Einzeleinrichtungen, seit 2007 auch Netzwerke von bis zu 80 Beratungseinrichtungen gefördert (Gugitscher et al. 2018, S. 139), die gebührenfreie, qualitätsgesicherte, anbieterneutrale Beratungsleistungen für

Der Begriff „Maturant_innenberatung“ findet sich im Referatsnamen nicht im Gesetz

Im Rahmen von Ermessensausgaben werden bundesweit Beratungsstellen im Feld der Erwachsenenbildung finanziert

(junge) Erwachsene anbieten. Da die Umsetzung bisher nahezu durchgängig durch Geldmittel aus dem Europäischen Sozialfonds komplementiert wurde, wurde die Adressierung von bestimmten Zielgruppen, u.a. von individuell oder strukturell benachteiligten Personen, priorisiert. Maturierende sind nicht explizit genannt, jedoch Personen mit erhöhtem Orientierungs- und Beratungsbedarf angesprochen, was zur besseren Erreichbarkeit von so genannten weiterbildungsfernen Personen beitragen will.

Arbeitsmarktservicegesetz

Im Bundesgesetz über das Arbeitsmarktservice (Arbeitsmarktservicegesetz – AMSG) werden zur Erreichung der grundsätzlichen und operativen Ziele (Vollbeschäftigung und die Sicherung der wirtschaftlichen Existenz während der Arbeitslosigkeit gemäß § 29 Abs.

1) Maßnahmen angeführt, die der aktiven Arbeitsmarktpolitik zuzuzählen sind. Im AMSG § 32 Abs. 2 werden dazu Dienstleistungen aufgelistet, die auf ein nachhaltiges Zusammenführen von Arbeitskräfteangebot und -nachfrage hinwirken und zur Vorbereitung, Ermöglichung oder Erleichterung von Vermittlung oder Beschäftigungssicherung beitragen. Neben diversen Unterstützungsleistungen von Arbeitskräften und Arbeitssuchenden wird auch die Beratung bei der Wahl des Berufes explizit genannt. Das erfüllt das AMS durch Informationsmaterialien, webbasierte Informations- und Testsysteme, BerufsInfoZentren an 73 Standorten sowie eine virtuelle Plattform zur Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung. Zudem liegt im AMS-Forschungsnetzwerk eine umfangliche Sammlung an Ressourcen für Beratungsfachkräfte sowie Berufsorientierungstrainer*innen vor. Zudem werden umfangliche berufskundliche Unterlagen und Daten zu Arbeitsmarkttrends bereitgestellt.¹³

Das AMS ist hinsichtlich von Informationsleistungen zu Bildung und Beruf im Rahmen seines umfanglichen gesetzlichen Auftrags tätig

Arbeiterkammergesetz

Im Bundesgesetz über die Kammern für Arbeiter und Angestellte und die Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte (AKG) finden sich unter den interessenpolitischen Aufgaben (§ 4 Abs. 2 Zi 5) naheliegender Weise auch Angelegenheiten der Bildung und Förderung der Vollbeschäftigung. Dem Selbstverständnis der AK folgend kommen diesbezügliche Angebote (z.B. Informations- und Beratungsleistungen) auch Kindern von AK-Mitgliedern und künftigen Mitgliedern zugute.

Auftrag an AK: „Förderung der sozialen, wirtschaftlichen, beruflichen und kulturellen Interessen der Arbeitnehmer“

Ihren Auftrag, die „Förderung der sozialen, wirtschaftlichen, beruflichen und kulturellen Interessen der Arbeitnehmer“, setzt die Arbeiterkammer durch Beratung von kollektivvertragsfähigen freiwilligen Berufsvereinigungen und Organen der betrieblichen

¹³ <https://www.ams-forschungsnetzwerk.at> (Stand 29. November 2024)

Interessenvertretung, Kooperation mit den Gewerkschaften und regionalen Beschäftigungspakten sowie der Mitwirkung in der Steuerung des Arbeitsmarktservice um (§ 6 AKG). Die Arbeiterkammer (AK) bietet ein umfassendes Unterstützungsangebot im Bereich der Bildungs- und Berufsorientierung, das sich sowohl auf interessenpolitischer Ebene als auch in konkreten Serviceleistungen manifestiert. Die Angebote richten sich an Schüler*innen, (angehende) Lehrlinge, Lehrkräfte und Eltern, wobei die spezifische Ausgestaltung je nach Bundesland variieren kann.

Ein Kernelement bilden die verschiedenen Workshops und Bewerbungstrainings, die sowohl in Präsenz als auch digital durchgeführt werden. Diese vermitteln praktisches Wissen zur Bewerbung, rechtliche Grundlagen zu Lehre und Arbeitsverträgen sowie wirtschaftliche Zusammenhänge durch interaktive Planspiele. Ergänzend dazu wurde mit ‚Jopsy‘ ein digitales, bildbasiertes Berufsinteressentool entwickelt, das in etwa 10 Minuten ein wissenschaftlich fundiertes Interessenprofil erstellt und entsprechende Berufsvorschläge generiert.

Die AK stellt außerdem eine Berufsorientierungsmappe („Schritt zu Schritt zum Wunschberuf“/„My Future“) zur Verfügung, die den gesamten Prozess der Bildungs- und Berufswahl begleitet - von der Stärkenanalyse über die Informationsbeschaffung bis zur konkreten Bewerbung. Zusätzlich werden verschiedene Broschüren, Unterrichtsmaterialien und rechtliche Basisinformationen bereitgestellt.

Im Rahmen von Messen und Veranstaltungen, wie der jährlichen Bildungs- und Berufsinfomesse ‚Wohin mit 14?‘ in Wien, bietet die AK gebündelte Informationen und persönliche Beratung an. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Elternarbeit, unter anderem durch mehrsprachige Informationsabende. Die AK engagiert sich zudem in der Lehrer*innenfortbildung und betreibt Grundlagenforschung zur Bildungs- und Berufswahl, etwa durch Studien zu Bildungs- und Berufsvorstellungen Jugendlicher oder den Lehrlingsmonitor.¹⁴

Wirtschaftskammergesetz

Im Bundesgesetz über die Kammern der gewerblichen Wirtschaft (Wirtschaftskammergesetz – WKG) werden im Abschnitt zum eigenen Wirkungsbereich (§ 19) die den Landeskammern obliegenden Aufgaben genannt, darunter „die Förderung der Wirtschaft, insbesondere auch durch das Anbieten von Aus- und Weiterbildung sowie das Gewähren von allgemeiner, technischer

¹⁴ Eine Zusammenstellung mit links zu weiterführenden Informationen findet sich in der Handreichung ‚Empowerment‘ der PH Steiermark, die unter: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Schuelerberater/Handreichung_IBO_BB.pdf (Stand 29. November 2024) abrufbar ist (hierfür ab S. 162)

und betriebswirtschaftlicher Wirtschaftsförderung durch entsprechende Einrichtungen, insbesondere durch Wirtschaftsförderungsinstitute“.

Mit Beratungen oder zuletzt stark ausgebauten Testzentren richtet man sich – ähnlich den Arbeiterkammern – in einem breiten Verständnis von Wirtschaftsförderung (Fachkräftemangel, technologische Transformationsprozesse, ...) auch an Nicht-Mitglieder. Daher werden für Erwachsene, Jugendliche, Unternehmen und Schulen seitens der Wirtschaftskammern und Wirtschaftsförderungsinstitute auch vielfältige Beratungs- und Informationsangebote zur Verfügung gestellt.

Die Wirtschafts-
kammern wer-
den im Sinne der
Förderung der
Wirtschaft in viel-
facher Weise tätig

Die Angebote der Wirtschaftskammerorganisationen variieren zwischen den Bundesländern.¹⁵ Dessen ungeachtet gibt es übergreifende Angebote. Die Basisangebote der Bildungs- und Berufsorientierung umfassen ein breites Spektrum an Unterstützungsmaßnahmen, das von Einzelberatungen über Klassenberatungen bis hin zu spezifischen Workshops für Jugendliche und Lehrende reicht. Ergänzt wird dieses Angebot durch Online-Interessensprofile und Erstberatungen im Rahmen von Bildungsmessen.

Ein zentrales Element stellen die ‚Talente Checks‘ dar, die von den Wirtschaftskammern organisiert werden und in den meisten Bundesländern kostenlos zur Verfügung stehen. Diese Testungen und Beratungen werden hauptsächlich für Schüler*innen der 7. und 8. Schulstufe angeboten und finden sowohl in Schulen als auch in den Räumlichkeiten der Wirtschaftskammern statt. Die flächendeckende Verfügbarkeit dieser Angebote ermöglicht eine breite Nutzung, wobei die anschließende persönliche Beratung meist auch die Eltern einbezieht.

Mit BIC.at (Berufsinformationscomputer) stellen die Wirtschaftskammern ein umfassendes Online-Portal zur Verfügung, das detaillierte Informationen zu etwa 2.000 Berufen samt Ausbildungsmöglichkeiten bietet. Besonders hervorzuheben sind die mehrsprachig verfügbaren Tools ‚Berufswahl‘ und ‚Interessenprofil‘, die eine wichtige Orientierungshilfe darstellen.

Eine innovative Ergänzung bilden die virtuellen Betriebsbesichtigungen, die mittels Virtual Reality (VR) Technologie einen immersiven Einblick in verschiedene Berufswelten ermöglichen. Diese moderne Lösung ist auf unterschiedlichen Endgeräten nutzbar - von VR-Brillen bis hin zu Laptops, Smartphones oder Tablets - und eignet sich besonders für

¹⁵ Eine aktuelle Zusammenstellung findet sich in der Handreichung ‚Empowerment‘ der PH Steiermark, die unter: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Schuelerberater/Handreichung_IBO_BB.pdf (Stand 29. November 2024) abrufbar ist (hierfür ab S. 147)

den Einsatz im schulischen Bildungs- und Berufsorientierungsunterricht. Zusätzlich zur WebApp stehen in den Berufsinformationszentren der Wirtschaftskammern österreichweit VR-Brillen zur Verfügung.

Vereinigung der Österreichischen Industrie (IV)

Keine gesetzliche Interessenvertretung und daher hier anders einzuordnen stellt die Industriellenvereinigung im Orientierungs-, Beratungs- und Informationskontext dennoch eine bedeutsame Einrichtung mit vielfältigen Angeboten dar, die folgenden Angaben sind dem Beitrag von Fleischer (2023) entnommen. Ein Kernprojekt ist der jährliche ‚Kindertag der Industrie‘ (KIDI), der 1.000-1.500 Kinder und Jugendliche zwischen fünf und 14 Jahren erreicht und praktische Einblicke in die Industrielwelt ermöglicht. Seit 2021 wurde das Format auch als virtuelles Event umgesetzt.

Das MINT-Gütesiegel ist eine gemeinsame Initiative des Bildungsministeriums, der Industriellenvereinigung, der Wissensfabrik und der Pädagogischen Hochschule und zeichnet Bildungseinrichtungen für innovative Ansätze in der MINT-Förderung aus. Das dreijährige Siegel tragen aktuell 449 Einrichtungen. Ein Coaching-Programm unterstützt Schulen bei der Entwicklung ihrer MINT-Schwerpunkte und fördert die Vernetzung.

Die ‚Wissensfabrik‘ fungiert als offene Plattform für Bildungsinitiativen vom Kindergarten bis zur Matura. 101 aktive Bildungspartnerschaften zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen belegen den Erfolg dieses Ansatzes. Führende Industrieunternehmen bringen ihre Bildungsprojekte ein und nutzen Synergien.

Auf Bundesländerebene setzt die IV Lehrlingsinitiativen um - von Berufsmessen über Unternehmensbesuche bis zu virtuellen Lehrstellenbörsen. Die Initiative ‚inlehre‘ in Kärnten etwa stellt seit 2017 erfolgreich direkte Verbindungen zwischen Ausbildungsbetrieben und potenziellen Lehrlingen her.

Ein besonderer Fokus liegt auf der Gewinnung junger Frauen für technische Berufe. Programme wie HTL4GIRLS bieten Module vom ‚Girl Training‘ für Schülerinnen über ‚Scouts Training‘ für HTL-Schülerinnen bis zum "Karrieretraining" für Absolventinnen.

Die IV engagiert sich zudem direkt in Schulen durch Projekte wie ‚Leonardino & Galilea‘, Technik-Experimentierkoffer und Schulwettbewerbe. Diese Maßnahmen modernisieren das Image der Industriebetriebe und fördern die Gewinnung von MINT-Nachwuchskräften.

Die Kombination der Initiativen ermöglicht es, Jugendliche in verschiedenen Altersstufen und Lebensphasen anzusprechen und für Industriebetriebe zu begeistern.

2.2.2. EU-Recht und Policy

Weil in Bildungsangelegenheiten nationale Zuständigkeit besteht, sind die Aktivitäten der Europäischen Union vor allem auf die Unterstützung der Mitgliedstaaten ausgerichtet. Dessen ungeachtet liegen Rechtstexte der EU vor, die sich u.a. mit Fragen der Beratung in Bildungszusammenhängen beschäftigen. Als ‚Soft Law‘ werden sie zuweilen mittelbar wirksam und stellen Handlungs- oder zumindest Rechtfertigungsdruck her.

Das sogenannte Soft Law entfaltet unterschiedliche Wirkung auf nationaler Ebene

Memorandum Lebenslanges Lernen

Schon im Memorandum Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission aus 2000, in der Folge des Europäischen Rates von Lissabon, wurde eine Debatte über eine globale Strategie zur Erreichung des Ziels des lebenslangen Lernens eingeleitet. Eine Schlüsselbotschaft war damals die „Gewährleistung eines leichten Zugangs für alle Menschen zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in ganz Europa und während des ganzen Lebens“ (EK 2000, S. 4).

Ratsentschließung zur Stärkung der Politiken, Systeme und Praktiken im Bereich der lebensbegleitenden Beratung

Die Entschließung des Europäischen Rates zur Stärkung der Politiken, Systeme und Praktiken im Bereich der lebensbegleitenden Beratung in Europa (EU 2004) definierte die Beratung als eine Vielzahl von Aktivitäten, die Bürgerinnen und Bürgern aller Altersgruppen dabei helfen, ihre Fähigkeiten und Interessen zu erkennen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen und ihre individuellen Bildungs- und Berufswege zu gestalten. Die Rolle der Beratung im Bildungssystem, besonders in Schulen zur Fundierung von Bildungs- und Karriereentscheidungen, wird betont, u.a. weil sie die Effizienz von Investitionen in Bildung und Berufsausbildung und lebenslangem Lernen verbessert. Beratung wird eine Schlüsselrolle bei der Förderung von sozialer Inklusion, sozialer Gerechtigkeit, Geschlechtergleichheit und aktiver Bürgerschaft zugeschrieben. Die Diversität der Beratungsstrukturen wird begrüßt und Qualitätssicherung und Zugänglichkeit als Notwendigkeit hervorgehoben. Zusammenfassend zielt das Dokument darauf ab, die Bedeutung und Qualität der Beratung in ganz Europa zu stärken und die Mitgliedstaaten zu ermutigen, ihre Beratungsdienste im Rahmen der Lebenslangen Lernstrategie zu verbessern.

Beratungsleistungen über die gesamte Lebensspanne war früh Anliegen der EU

Entschließung des Bildungsminister-Rates über die bessere Integration der lebensbegleitenden Beratung in Strategien für lebenslanges Lernen

In diesem Beschluss des Rates der Europäischen Union (EU 2008) geht es darum, die lebenslange Beratung (lifelong guidance) in den nationalen Strategien für lebenslanges Lernen besser zu

integrieren, u.a. weil die Erweiterung der EU neue Mobilitätschancen in Bildung und Arbeit schafft. ‚Beratung‘ wird als kontinuierlicher Prozess definiert, der Bürger*innen aller Altersgruppen hilft, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu erkennen und Bildungs- sowie Berufsentscheidungen zu treffen. Zu den Prioritäten für die Umsetzung einer aktiven Beratungspolitik in den nationalen Strategien für lebenslanges Lernen zählt etwa die Förderung des lebenslangen Erwerbs von sogenannten ‚Career Management Skills‘ (CMS), deren Entwicklung durch lifelong guidance zu forcieren ist.

**Aktuelle
beratungswissen-
schaftliche
Paradigmen
waren prägend für
die Policy der EU**

In Österreich wurde ‚Life Long Guidance‘ als eine der fünf Leitlinien in die Strategie für Lebensbegleitendes Lernen (Republik Österreich 2011) übernommen und eine bildungssektorenübergreifende Vernetzung von Akteur*innen (Lifelong Guidance Forum) etabliert. Nach Ablauf des Zeithorizonts des Strategiepapiers 2020 liegt keine aktualisierte Version vor.

2.3. (Über-)Institutionelle Vorgaben

Die zuvor genannten normativen Texte adressieren vielfach die Aufgaben oder deren Zielstellungen, aber geben i.d.R. keine fachlichen Vorgaben und Standards vor. Professionelle, berufsrechtliche, test- theoretische Standards oder überinstitutionelle Vorgaben finden sich, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können, in folgenden Typen von Dokumenten oder Vereinbarungen:

**Hohe Vielfalt und
unterschiedlichste
Regelungs-
bestände auf der
organisationalen
Ebene**

- Berufsgruppenspezifische Standards (etwa gemäß Psychologengesetz, Psychotherapiegesetz, ...)
- Förderrichtlinien (beispielsweise in Verbindung mit Kofinanzierungen aus dem ESF)
- Leistungsvereinbarung oder konkrete Leistungsaufträge
- Kooperationsverträge (etwa in Verbänden oder Netzwerken)
- Überinstitutionelle Strategiepapiere (etwa BO- oder Jugend-Strategien auf Landesebene)
- Fach- und Beratungskonzepte (zentral hier das 18plus-Programm des BMBWF, Beratungsmodell Kompetenz+Beratung¹⁶)
- Qualitätsstandards interner oder externer Qualitätssicherung (Qualitätshandbücher, ibobb-Zertifikat¹⁷ u.a.)
- Von Leitungsorganen beschlossene Richtlinien und Durchführungsbestimmungen (Vorstände, Rektorate, Bundesgeschäftsstelle, ...)
- Leitbilder von Einrichtungen
- Leitfäden

¹⁶ <https://www.freiwilligenweb.at/wp-content/uploads/2020/05/DieKompetenz-Beratung.EinLeitfaden.pdf> (Stand 29. November 2024)

¹⁷ <https://oeibf.at/ibobb/> (Stand 29. November 2024)

2.4. Konzeptionelle Grundlagen für die Praxis

Für den schulischen Bereich des Berufsorientierungsunterrichts, der SBB sowie der Schulpsychologie liegen elaborierte Materialien- und Ressourcensammlungen sowie das spezifische Programm ‚18plus‘ für Beratung in der Sekundarstufe II vor.

2.4.1. Online-Portale und Linksammlungen

Für unterschiedliche Zielgruppen oder Zwecke bestehen mehrere Portale, die weiterführende Materialien bereitstellen oder dazu verlinken. Hier wären ganz zentral zu nennen:

- <https://portal.ibobb.at> (Stand 29. November 2024)
 - Für Grundsatzinformationen und vielfältige Weiterverweise
 - <https://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation> (Stand 29. November 2024)
 - Überblick zu Hilfestellungen bei Bildungs- und Berufsentscheidungen
 - <https://www.schulpsychologie.at/schuelerber/schuelerinnenberatung> (Stand 29. November 2024)
 - Informationen über und für Schüler- und Bildungsberater*innen in allen Schularten
 - <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung.html> (Stand 29. November 2024)
- Orientierungsseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung mit Verweisen zu einem breiten Spektrum an Beratungs- und Serviceleistungen für Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitungen

Vertiefend und gegliedert nach unterschiedlichen Themenstellungen oder Informationsbedarfen können exemplarisch folgende Angaben gemacht werden:

2.4.2. Handreichungen

Fundierte Arbeitsdokumente finden sich hier:

- <https://www.schulpsychologie.at/schuelerber/schuelerinnenberatung/broschueren-und-materialien> (Stand 29. November 2024)

Besonders hervorgehoben werden können:

Die Pädagogische Hochschule Steiermark hat eine Handreichung „Empowerment für die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung“ herausgegeben die Grundsatzinformationen und Hintergrundwissen für Lehrkräfte, die Bildungs- und Berufsorientierung unterrichten sowie für BO-Koordinatorinnen und -koordinatoren, Schüler- und Bildungsberater*innen und Psychologinnen und Psychologen bietet:

https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung_und_Bildung/Studien/Handreichung_IBOBB.pdf (Stand 29. November 2024)

Die Handreichung „Wie Beratung an Schulen gelingt. Handreichung für Schüler- und Bildungsberater/innen“ reagiert auf den Bedarf sowohl für die Ausbildung als auch für die Weiterbildung der Schüler- und Bildungsberater*innen eine fundierte Wissensbasis und damit Hintergrundinformationen sowie konkrete Werkzeuge für die Beratung bereitzustellen:

https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Handreichung-SBB-Publikation-barrierefrei.pdf (Stand 29. November 2024)

Hinsichtlich von schulischen und außerschulischen Beratungs- und Bildungsangeboten (speziell für Studierende aber auch darüber hinaus):

- <https://portal.ibobb.at/beratung/beratunginfo-fuer-kuenftig-studierende> (Stand 29. November 2024)
- <https://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/nach-der-matura> (Stand 29. November 2024)
- <https://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/nach-der-matura/bildungsinfos> (Stand 29. November 2024)
- <https://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/nach-der-matura/links> (Stand 29. November 2024)
- <https://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/interne-tguide> (Stand 29. November 2024)
- <https://portal.ibobb.at/beratung/ausserschulische-beratungsangebote> (Stand 29. November 2024)
- <https://portal.ibobb.at/themenschwerpunkte/bildungs-und-berufsorientierung-fuer-jugendliche> (Stand 29. November 2024) (mit dem Filter Studium)

Heterogenitätssensible und geschlechtersensible Beratung und Berufsorientierung:

- <https://portal.ibobb.at/themenschwerpunkte/inklusive-und-interkulturelle-bildungs-und-berufsorientierung> (Stand 29. November 2024)
Link zum Schwerpunkt Inklusive und interkulturelle BBO:
- <https://portal.ibobb.at/themenschwerpunkte/geschlechtssensible-berufsorientierung> (Stand 29. November 2024)
Link zu Schwerpunkt Geschlechtssensible BBO:
- <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Studieren-mit-Behinderung.html> (Stand 29. November 2024)
Website des BMBWF
- <https://portal.ibobb.at/realbegegnungen/boys-day-girls-day> (Stand 29. November 2024) Kategorie Boys' Day/Girls' Day:
- <https://portal.ibobb.at/themenschwerpunkte/geschlechtssensible-berufsorientierung> (Stand 29. November 2024)

Für Bildungsmessen, Karrieremessen, Informations- und Orientierungsveranstaltungen, Infotage usw.

- Veranstaltungskalender im Portal
<https://portal.ibobb.at/veranstaltungen> (Stand 29. November

2024)

Link zum Schwerpunkt

- Bildungs- und Berufsinformmessen im Portal:
<https://portal.ibobb.at/realbegegnungen/bildungs-und-berufsinformationsmessen> (Stand 29. November 2024)

Die Portale und Linksammlungen werden seitens der zuständigen Stellen des BMBWF regelmäßig gepflegt und weisen damit verlässliche sowie aktuelle Informationen auf.

2.4.3. 18plus: Berufs- und Studienchecker

Das Programm ‚18plus: Berufs- und Studienchecker‘¹⁸ wurde im Schuljahr 2008/09 initiiert und richtet sich gezielt an Schüler*innen der Matura- und Vorkaturaklassen in AHS und BHS. Das Hauptziel liegt in der systematischen Unterstützung bei der Studien- und Berufswahl in den beiden letzten Schuljahren. Die praktische Umsetzung erfolgt vorwiegend durch Schüler- und Bildungsberater*innen an den Schulen, ergänzt durch Kleingruppenberatungen (bis zu 10 Personen) der Psychologischen Studierendenberatung.

Ein zentrales Element des Programms sind Online-Interessentests, die meist über die Smartphones der Schüler*innen durchgeführt werden. Sämtliche Materialien und Informationen stehen digital und kostenfrei über die Plattform www.18plus.at (Stand 29. November 2024) zur Verfügung. Im Schuljahr 2023/24 nahmen österreichweit 363 von etwa 700 höheren Schulen (AHS und BHS) teil, wodurch circa 23.000 der insgesamt 42.000 Schüler*innen dieser Jahrgangsstufen erreicht wurden - eine Beteiligung, welche die ursprünglich geplanten Ziele übertrifft.

Im Rahmen des Programms werden die Schüler*innen von Schüler- und Bildungsberater*innen bei der Erkundung ihrer Interessen und Fähigkeiten begleitet. Der "Wegweiser"-Fragebogen liefert dabei individuelle Empfehlungen für weitere Orientierungsschritte wie vertiefte Beratung, Praktika oder gezielte Recherche. Etwa ein Viertel der Teilnehmenden nutzt anschließend die von Psycholog*innen der Psychologischen Studierendenberatung durchgeführten Kleingruppenberatungen an den Schulen.

Ergänzend werden ÖH-Angebote in das Programm integriert: Die Maturant_innenberatung der ÖH erreichte im Schuljahr 2021/22 rund 21.000 Schüler*innen durch Beratung in Schulen, auf Bildungsmessen und in Büros zu Themen wie Studienwahl, Studienbeginn, Finanzierung und möglichen Studienproblemen. Das Format ‚Studieren Probieren‘ ermöglicht Schüler*innen den

¹⁸ Die Angaben wurden dankenswerter Weise seitens des BMBWF zur Verfügung gestellt.

Besuch von Hochschul-Lehrveranstaltungen unter Betreuung von Studierenden.

Während vor der Corona-Pandemie im Studienjahr 2019/20 etwa 6.300 Anmeldungen verzeichnet wurden, stieg die Teilnehmendenzahl in den Folgejahren auf rund 10.000, auch bedingt durch zusätzliche Online-Beratungsangebote.

2.5. Wissenschaftliche Grundlagen

2.5.1. In a nutshell

Die Bildungs- und Berufswahlberatung hat eine signifikante Entwicklung durchlaufen, die sich von einem ursprünglich statischen Matching-Ansatz zu einem dynamischen, lebenslangen Beratungsverständnis gewandelt hat. Während frühere Theorien primär auf die optimale Passung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Berufsanforderungen abzielten, zeigt sich in der gegenwärtigen Forschung eine deutliche Verschiebung hin zu prozessorientierten Ansätzen.

Die konkurrierenden theoretischen Strömungen lassen sich dabei in traditionelle und moderne Ansätze unterscheiden. Die traditionellen Konzepte, die von rationalen Entscheidungsprozessen und einer einmaligen Berufswahl im Jugendalter ausgingen, basierten auf dem Konzept der ‚Berufswahlreife‘ und einem stark normativ geprägten Entwicklungsverständnis. Diese wurden zunehmend von moderneren Theorien abgelöst, die sich in zwei Hauptströmungen manifestieren: Die Happenstance-Theorie und die Karrierekonstruktions- bzw. Life-Design-Theorie.

Die Happenstance-Theorie betont die Bedeutung des Zufalls bei der Berufswahl und interpretiert berufliche Entwicklung als kontinuierlichen Lernprozess, bei dem die Offenheit für neue Möglichkeiten und die konstruktive Nutzung ungeplanter Ereignisse zentral sind.

Die Karrierekonstruktionstheorie hingegen fokussiert auf die berufsbiografische Gestaltungskompetenz und versteht Karriereentwicklung als narrativen Prozess der Identitätsbildung.

Der aktuelle Konsens zwischen diesen theoretischen Ansätzen zeigt sich in der Anerkennung der Prozesshaftigkeit beruflicher Entwicklung, der Bedeutung lebenslangen Lernens und der Notwendigkeit adaptiver Kompetenzen. Beide modernen Ansätze distanzieren sich von der Vorstellung einer einmaligen, determinierenden Berufswahl und betonen stattdessen die Bedeutung kontinuierlicher Anpassung und Entwicklung im Kontext sich wandelnder Arbeitswelten. Diese Synthese spiegelt sich auch in der praktischen Beratungsarbeit wider, die

zunehmend auf die Förderung von Gestaltungskompetenzen und die Entwicklung adaptiver Fähigkeiten ausgerichtet ist.

2.5.2. Theorieentwicklungen

Die Bildungs- und Berufswahlberatung hat sich seit ihren Anfängen stark verändert und verwissenschaftlicht. Gleichzeitig sind die Ansätze, die seit den 1950er Jahren grundgelegt wurden, nach wie vor prägend für die aktuell diskutierten Ansätze und Begründungszusammenhänge. Zunächst ging man davon aus, dass bestimmte Berufe besondere Fähigkeiten erfordern, die mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen zusammenhängen. Deshalb wurden und werden persönliche Eigenschaften und auch Interessen getestet. Man ging davon aus, dass das Erlernen der berufstypischen Inhalte und die Ausübung des Berufes zu Ausbildungserfolg, mehr Berufs- und Lebenszufriedenheit sowie zu höherer Produktivität führen.

Gute Beratung wird in gemeinsamem Interesse von Individuum und Gesellschaft gesehen

Mit der Zeit und durch den schnellen Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft sowie neuen theoretischen Modellen haben sich diese Ansätze weiterentwickelt. Es geht jetzt mehr darum, dass Informations-, Orientierungs- und Beratungsangebote Menschen nicht nur beim Übergang in Ausbildung und Beruf unterstützen, sondern sie ein Leben lang begleiten. In den letzten 20 Jahren hat sich international ein neues Verständnis etabliert, das kohärente Systeme von Beratungsleistungen in den Mittelpunkt stellt. Hier ist besonders die Arbeit der OECD wichtig, die in einem von Experten unterstützten Prozess eine Definition von Bildungs- und Berufsberatung erstellt hat, die auch in EU-Prozesse eingebunden ist. Diese lautet:

"Career guidance refers to services and activities intended to assist individuals, of any age and at any point throughout their lives, to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. Such services may be found in schools, universities and colleges, in training institutions, in public employment services, in the workplace, in the voluntary or community sector and in the private sector. The activities may take place on an individual or group basis, and may be face-to-face or at a distance (including help lines and web-based services). They include career information provision (in print, ICT-based and other forms), assessment and self-assessment tools, counselling interviews, career education programmes (to help individuals develop their selfawareness, opportunity awareness, and career management skills), taster programmes (to sample options before choosing them), work search programmes, and transition services" (OECD 2004, S. 10).

Beratung wird nicht als Sonderfall, sondern als Standard von komplexen Entscheidungen angesehen

Bei aller ökonomischen Bedeutung wird auch die Ermächtigung von Individuen betont

Zwei Punkte sind hier besonders auffällig und weichen von traditionell verstandenen Beratungsanlässen ab (systemische Übergänge, individuelle Probleme, ...): Erstens, die Beratung richtet sich an Menschen jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens, nicht nur an junge Leute beim Übergang in den Beruf. Zweitens, das Ziel der Beratung ist es, Menschen in die Lage zu versetzen, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken und ihre Fähigkeiten zur Karrieregestaltung zu entwickeln.

Es ist klar, dass der Bedarf an Information und Beratung in Zeiten von systemischen Übergängen steigt. Aber auch biografische Neuorientierungen werden normalisiert und entsprechende Unterstützungsleistungen als öffentliche Mitverantwortung angesehen. Diese Perspektive verbindet sich mit parallelen Entwicklungen in der theoretischen Auseinandersetzung mit Bildungs- und Berufswahl.

Die Debatte über die Rolle des Zufalls bei der Berufswahl, die schon früh begann (siehe Ginzberg et al. 1951), wird heute als Prozess der individuellen Kompetenzentwicklung oder sogar als chaotisches Geschehen verstanden.

**Schon früh taucht
der Begriff Zufall
im Diskurs auf**

Die Berufswahl und die Entscheidung für eine bestimmte Ausbildung, die den Berufseinstieg oder die Berufsausübung beeinflusst, hängen von vielen Faktoren ab. Einige Autor*innen beschreiben die Berufswahl sogar als eines der Mysterien des Erwachsenwerdens (Reuel 2003). Je nach theoretischem Ansatz werden unterschiedliche Faktoren in den Vordergrund gestellt. Der Begriff ‚Berufswahl‘ impliziert eine Entscheidungsfreiheit. Diese Entscheidung ist jedoch nicht nur ein Akt des freien Willens und basiert auch nicht nur auf gemachten Erfahrungen, die besonders bei Erstausbildungsentscheidungen noch in der Zukunft liegen. Soziologische Ansätze betonen, dass individuelle Entscheidungen in Wirklichkeit nur begrenzt stattfinden und heben die sozialen Determinanten oder systematisch unterschiedlichen Entscheidungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen hervor.

Die theoretischen Ansätze zur Berufswahl lassen sich nach disziplinären und konzeptionellen Kriterien unterscheiden. Explizite Theorien zur Berufsberatung und Berufswahl wurden teilweise schon in der ersten Hälfte oder Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelt (Parsons 1909; Ginzberg et al. 1951). Eine intensivere Auseinandersetzung begann mit den Arbeiten von Holland (1970, 1973, 1985), die einen Persönlichkeitstypologischen Ansatz darstellen und bis heute großen Einfluss auf Testverfahren und Beratungskonzepte haben (Stand der Diskussion siehe Hirschi & Baumeler 2020). Zu Beginn dieser Diskussionen wurden auch ‚Zufallsansätze‘ ernsthaft berücksichtigt (Ginzberg et al. 1951, S. 18f.), da es Hinweise darauf gibt, dass Berufsentscheidungen oft durch Zufälligkeiten (z. B.

Lektüren am Urlaubsort, Kontakte im Bekanntenkreis, Lebensereignisse) beeinflusst werden.

2.5.3. Frühe Berufswahltheorien

Einflussreiche Berufswahltheorien, vor allem aus dem psychologischen Bereich, konzentrierten sich vorrangig auf die individuellen Interessen oder Neigungen. Dies passt zur traditionellen Idee des Berufes als ‚Berufung‘. Interessen entstehen jedoch nicht isoliert, sondern werden durch ein stimulierendes Umfeld geformt und gefördert (Reuel 2003). Häufig wird diese Vorstellung von Neigungen mit dem Matching-Konzept verbunden, dass das Ziel verfolgt, individuelle Fähigkeiten, Interessen und Bestrebungen mit vorhandenen gesellschaftlichen Positionen in Einklang zu bringen (Parson 1909). In diesen Theorien werden persönliche Eigenschaften als Entscheidungskriterien angesehen, die von den Entscheidenden unterschiedlich gewichtet werden können. Die Berufswahl wird dabei als ein weitgehend rationaler Prozess verstanden, der in aufeinanderfolgenden Schritten erfolgt. Es wird angenommen, dass Erfolg und Zufriedenheit im gewählten Beruf wahrscheinlicher sind, wenn die Persönlichkeitsmerkmale und die Anforderungen des Berufes gut übereinstimmen.

Doch zunächst dominieren psychologische Modelle, die das Matching von Person und beruflichen Anforderungen in den Blick nehmen

Diese Vorstellungen beeinflussen sowohl die Annahmen und Konventionen in der pädagogischen Praxis und Theorie (Terhart 1978, S. 264ff.) als auch die Perspektiven von Erziehungsberechtigten, Jugendlichen und politischen Akteur*innen. Sie stehen meist nicht im Widerspruch zu diesen Ansichten und werden daher weitgehend akzeptiert. Ein ausschließlich auf die Arbeitswelt ausgerichtetes Passungsmodell, das nur Berufsmuster als Referenz für eine optimale Studien- oder Berufsentscheidung heranzieht, priorisiert jedoch die Beruflichkeit in der Lebensplanung. Andere Wertvorstellungen wie Familien- oder Freizeitorientierung sowie Einflüsse weiterer sozialer Faktoren, etwa aus dem familiären Umfeld oder der Peer-Gruppe, werden dabei oft vernachlässigt (zur Rolle der Familie siehe etwa Beinke 2002, zum unternehmerischen Handeln Moser, Batinic & Zempel 1999).

Psychologische Ansätze verfeinerten diesen Zugang zunehmend und zeigen dabei eine beachtliche Vielfalt. Ein bedeutender Ansatz im deutschsprachigen Raum (Seifert, Bergmann & Eder 1987; Seifert & Stangl 1986; Seifert 1983) hat versucht, das US-amerikanische Modell der "vocational maturity" oder "career maturity" (Super 1974; Crites 1974) durch testtheoretische Methoden zu operationalisieren, um die Einstellung zur Berufswahl zu messen. Hierbei war die

Nicht jeder Zeitpunkt wird gleich gut als Entscheidungszeitpunkt angesehen

‚Berufswahlreife‘ als graduelles Maß innerhalb des Berufswahlprozesses von besonderem Interesse. Das Konzept der

Berufswahlreife, auch später etwas abgewandelt als Berufswahlbereitschaft bekannt, hat seine Ursprünge in den Vereinigten Staaten (Super 1955) und begann ab Mitte der 1960er Jahre auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung zu gewinnen (Egloff 1966). Frühere Modelle der Berufswahl bezogen sich auf spezifische Fähigkeiten wie das Verständnis für die Arbeitswelt und bestimmte Einstellungen, die als zentrale Elemente der Berufswahl angesehen wurden (Crites 1976; Super & Overstreet 1960). Diese Modelle waren jedoch stark an normativen Entwicklungszielen während der Jugend orientiert und sahen die Berufswahlbereitschaft als altersabhängig an. Nach heutigem, prozessorientiertem Verständnis wird der Begriff der ‚Berufswahlreife‘ als überholt angesehen (Hirschi 2006), da er eine festgelegte Reifung impliziert. Stattdessen wird von einem Entwicklungsprozess ausgegangen, der keine fest abgeschlossenen biografischen Episoden darstellt. Im aktuellen Verständnis von Berufswahl als Entscheidungsprozess steht das Individuum mit seinen Verhaltensweisen im Vordergrund. Persönliche Merkmale werden als Entscheidungskriterien angesehen, die von den Berufswählenden bewusst oder unbewusst unterschiedlich priorisiert werden können. Die Berufswahl wird in diesem Kontext als ein rationaler (Entscheidungs-)Prozess verstanden, der in aufeinanderfolgenden Schritten stattfindet.

Entwicklungspsychologische Modelle legen nahe, dass Entwicklung als Interaktion zwischen Individuum und Umwelt verstanden werden kann (Lerner 1991). In diesem Zusammenhang konnte nachgewiesen werden, dass Umwelt und gesellschaftliche Strukturen jenes Alter beeinflussen können, in dem sich bestimmte Aspekte, die im Konstrukt Berufswahlbereitschaft bedeutsam angesehen werden, manifestieren (Schmitt-Rodermund & Silbereisen 1998; Silbereisen, Vondracek & Berg 1997).

In den modernen Arbeitswelten ist die Berufswahl selten eine einmalige Entscheidung im Jugendalter. Konzepte wie Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen unterstreichen, dass die Fähigkeit zur beruflichen Entscheidung und Anpassung lebenslang relevant bleibt und notwendige persönliche Kompetenzen umfasst, die für Erstausbildungsentscheidungen aber genauso im weiteren Erwachsenenalter von Bedeutung sind.

Daher wurden Alternativen zu den in strikten Phasen oder Reifeprozessen konzipierten Modellen gesucht. Und auch ob Bildungs- und Berufswahl immer eine Wahl wäre, wird problematisiert. Aktuell zeigen sich zwei zentrale wissenschaftlich begründete Konzepte.

2.5.4. Happenstance-Ansätze

Im Jahr 1999 haben Mitchell, Levin und Krumboltz die Theorie der geplanten Zufälle, bekannt als ‚Planned Happenstance Theory‘,

eingeführt. Später hat Krumboltz (2009) diesen Ansatz durch die Einführung der ‚Happenstance Learning Theory‘ vertieft, wobei er das Lernen verstärkt in den Vordergrund gerückt hat. Die Planned Happenstance Theory bietet einen konzeptuellen Rahmen, der den Fokus in der Berufs- oder Laufbahnberatung darauf erweitert, dass auch ungeplante Ereignisse Beachtung finden. Ziel ist es, Beratene zu befähigen, solche zufälligen Ereignisse zu initiieren, zu erkennen und in ihre berufliche Entwicklung zu integrieren.

Ob Bildungs- und Berufswahl immer eine Wahl wäre, wird problematisiert

Die gewählte Begriffskombination aus ‚planned‘ (geplant) und ‚happenstance‘ (Zufall) unterstreicht die aktive Rolle der Beratenen, die sowohl planen als auch offen für unerwartete, nützliche Ereignisse sein sollen. Ein zentraler Aspekt dieser Theorie ist das Uminterpretieren von negativ konnotierter Unentschlossenheit hin zur Offenheit für Neues (Open-Mindedness), wie es Mitchell et al. (1999) beschreiben. Offen zu sein und Neues auszuprobieren soll den Handlungsdruck von vermeintlich endgültiger Wahl nehmen. Krumboltz (2009) stellt klar, dass das explorative Ausprobieren ein effektiver Weg ist, um wertvolle, ungeplante Ereignisse zu generieren.

Der Zufall kehrt in kontrollierter Form in den Diskurs zurück

Krumboltz führte auch die Happenstance Learning Theory (HLT) ein (2009). Diese geht über den von Mitchell et al. (1999) vorgestellten Ansatz der Planned Happenstance hinaus und hebt besonders das Lernpotenzial hervor, das sich aus den Zufälligkeiten des Lebens ergibt. Krumboltz postuliert, dass menschliches Verhalten durch eine Vielzahl von Lernerfahrungen geformt wird, die sowohl in geplanten als auch in ungeplanten Situationen stattfinden. Diese Lernerfahrungen führen zu erweiterten Fähigkeiten, neuen Interessen, erworbenem Wissen sowie zu entwickelten Überzeugungen und Vorlieben. Damit werden konzeptionell aus einer einzelnen, weitreichenden Laufbahnentscheidung für einen passenden oder richtigen Weg mehrere im Laufe des Lebens fortlaufend getroffene größere und kleinere laufbahnrelevante Aktivitäten und Entscheidungen.

Die ursprüngliche HLT wurde in verschiedenen Kontexten weiterentwickelt und validiert. So erweiterten etwa Kim et al. (2014) die Theorie um digitale Zufallsbegegnungen („digital happenstance“) und zeigten, wie ungeplante Online-Erfahrungen Karriereentscheidungen beeinflussen können. Und Pryor & Bright (2007) integrierten HLT in ihr Chaos-Theorie-Modell der Karriereentwicklung. Eine aktuelle Studie von Yang & Lee (2024) untersuchte die Rolle von HLT im Kontext der Post-COVID Arbeitswelt, die von hoher Volatilität geprägt angenommen wird. Die Grundprinzipien der HLT wurden vielfach bestätigt, um moderne Aspekte wie Digitalisierung und veränderte Arbeitswelten erweitert und stehen in ihrer kommunikativ-situativen Modellierung von Wahl- und Entscheidungsprozessen (aktiven Nutzung von Chancen, Gelegenheiten) neben

Lernpotenziale der Reflexion biografischer Ereignisse werden betont

psychometrisch gefassten Konzepten, die stärker auf Prädikatoren für Berufserfolg abstellen.

2.5.5. Kompetenzorientierung und Karrierekonstruktions- oder Life-Design-Theorie

Neben diesen Entlastungsversuchen für Entscheidungsprozesse zeigt sich darin auch, dass es um Kompetenzzuwachs geht, der Individuen in die Lage versetzen soll, auch wiederkehrend Entscheidungen zu treffen. Damit ist der Schritt gemacht hin zu neuen Ansätzen, die von Berufswahlkompetenz oder berufsbiografischer Gestaltungskompetenz („adaptive individual“) sprechen und dem großen Trend der Ergebnisorientierung in der konzeptionellen Fassung von Lern- und Bildungsprozessen folgen. Damit wird einerseits die Prozesshaftigkeit von Entscheidungen betont, aber zugleich auch ein pädagogisch gestaltbarer Entwicklungsraum eröffnet. Savickas etwa beschreibt in seiner Karrierekonstruktionstheorie ein „adaptive individual“ (2005), die ihre Karriere als eine Geschichte, die sie über ihr Arbeitsleben erzählen, ansieht. Dabei wird auf die Metaphorik von Fortgang auf einem Weg oder einer Leiter verzichtet (Savickas 2013a, S. 6). So wird nicht auf die Verwendung objektiver Faktoren zur Bestimmung des typischen objektiven Karriereerfolgs gesetzt, sondern erkennbare Handlung und sinnhaftes Begründen seitens der Personen ergeben eine Lebensgeschichte, die letztlich die berufliche Identität einer Person bildet (Savickas 2011). Savickas nennt in diesem Zusammenhang „four Cs“, die bedeutsam sind und zwar:

- Increasing personal control over their vocational future,
- Becoming concerned about their future as a worker,
- Displaying curiosity by exploring possible selves and future scenarios,
- Strengthening the confidence to pursue their aspirations (Savickas 2005).

Dazu wurde in internationaler Zusammenarbeit auch die sogenannte ‚Career Adapt-Abilities Scale (CAAS)‘ entwickelt (Savickas 2013b; Savickas & Porfeli 2012). Die Reliabilitäten der Subskalen und der Gesamtskala reichen von akzeptabel bis exzellent, mit erwartungsgemäßen Variationen zwischen den Ländern. Eine Version davon kommt auch im Rahmen des BMBWF-Modells ‚18plus‘ zum Einsatz (BMBWF o.J., S. 22). Eine Studie von Johnston et al. (2023) validierte in der Zwischenzeit eine digitale Version der CAAS, die speziell für Online-Assessment entwickelt wurde. Die psychometrischen Eigenschaften blieben dabei stabil im Vergleich zur Papierversion.

Die CAAS ist unter den psychometrischen Verfahren seitdem ein zentrales Instrument zur Messung individueller, laufbahnorientierter Kompetenzentwicklung. Aktuellere

Der Megatrend des Bildungswesens: Outcome-Orientierung wird in der Debatte aufgegriffen

Forschungen konzentrieren sich diesbezüglich auf die Konstruktvalidität und Reliabilität (Maggiori, Rossier & Savickas 2017), die durch Berücksichtigung interkultureller Validierung, digitale Transformation sowie die Beziehung zwischen CAAS-Werten und beruflichem Erfolg in zunehmend volatilen Arbeitswelten herausgefordert werden. Bedeutsam erscheint die rezente Längsschnittstudie von Kvasková et al. (2023), die die prädiktive Validität der CAAS über einen mehrjährigen Zeitraum bestätigte. Sie zeigten, dass hohe CAAS-Werte mit besserer Beschäftigungsfähigkeit und Karriereresilienz korrelieren.

2.5.6. Rezenter Konsens: Prozessorientiertes und kompetenzorientiertes Paradigma der Berufs- und Laufbahnberatung

In thematischen Analysen und Länderreviews (OECD 2004; OECD & EC 2006), wissenschaftlichen Expertisen (Sultana 2012; 2014; Watts & Sultana 2014, Watts 2013; 2014) und basierend auf Ergebnissen von europäischen Arbeitsgruppen sowie einem von den Mitgliedsstaaten nominierten Expert*innen-Netzwerk (ELGPN, European Lifelong Guidance Policy Network), zeigt sich eine entsprechende Verschiebung des Grundverständnisses. Dies drückt sich in einem nicht primär entscheidungsorientierten, sondern prozessorientierten Paradigma der Berufs- und Laufbahnberatung aus. Wurde dies zunächst unter dem Begriff ‚Career Management Skills‘ diskutiert (ELGPN 2015; Krötzl 2010), wird es inzwischen im deutschsprachigen Raum im bildungsbereichsübergreifenden Kompetenzparadigma gefasst und entsprechend modelliert (Kaak et al. 2013; Driesel-Lange et al. 2010) und operationalisiert (Savickas 2013b; Savickas & Porfeli 2012). Parallel dazu wurden auch qualitätsorientierte Perspektiven systematisiert und dokumentiert. Insbesondere die europäischen und von der OECD vorangetriebenen Prozesse sind letztlich auch in die österreichischen Initiativen rund um ibobb eingeflossen und prägend geworden.

Menschen sollen für komplexe Lebenssituationen zu kompetenten Entscheider*innen gemacht werden

Ziel war es, diese angemessen in die verschiedenen Bildungssysteme und -sektoren zu integrieren, um Übergänge adäquat vor- und nachzubereiten und für zukünftige Herausforderungen in Bildung und Beruf gerüstet zu sein. Wichtig erscheint, dass in integrierten Gesamtkonzepten sowohl psychometrische Verfahren als auch Selbstexplorationen und Gelegenheitsansätze einer Beraterischen Einbettung bedürfen, um ihre Wirksamkeit zu entfalten.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass dynamische, selbstregulative Prozesse sowie die Analyse von Kontextfaktoren in Orientierungs- und Entscheidungsprozessen stärker berücksichtigt werden sollten (Hirschi, & Koen 2021). Für die Beratungspraxis impliziert dies die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Aktualisierung der Kontextsensibilität sowie die Förderung der

Selbstregulation im Beratungsprozess anstelle einer ausschließlich kriteriengeleiteten Entscheidungspraxis. Konventionelle Matching-Methoden (Anforderungs- und Persönlichkeitsmerkmale) erweisen sich insofern als unzureichend, als sie den raschen technologischen und weltwirtschaftlichen Wandel nicht adäquat berücksichtigen können, der initiale Berufs- und Bildungswahlentscheidungen destabilisieren kann. Darüber hinaus vernachlässigen diese Methoden kontextuelle Barrieren, individuelle Faktoren (wie negative Affekte) und kognitive Denkmuster, die den Entscheidungsprozess beeinflussen können (Lent & Brown 2020).

Die grundsätzliche Integration von standardisierbaren Instrumenten und Prozessen und Beratungspraxis (Pryor & Bright 2016) ist in der österreichischen ibobb-Konzeption nachhaltig verankert und wurde, wie die gesetzlichen Grundlagen und noch deutlicher die handlungsorientierten Materialien für Schulen und Lehrkräfte zeigen, auch für die Sekundarstufe konsequent verfolgt. Auch andere Initiativen wie die Förderpraxis der Abteilung Erwachsenenbildung des BMBWF oder die zunehmend etablierten ‚Outreach-Maßnahmen‘ von Hochschulen zur Unterstützung und Begleitung des Übergangs sind hier zu nennen.

Gerade im letztgenannten Bereich hat sich eine Vielzahl von Programmen und Maßnahmen entwickelt, die weniger mit dem Begriff

‚Information, Beratung und Orientierung‘ arbeiten, sondern eher mit den im Hochschulbereich vertrauteren Begriffen wie ‚Mentoring‘ oder ‚Tutoring‘. Daher soll an dieser Stelle ein kurzer Exkurs zu diesen Begriffen erfolgen.

2.6. Exkurs Mentoring und Tutoring

Am Übergang von der Sekundarstufe in den Hochschulsektor finden sich zunehmende neue Angebote, die in Bezeichnung und Konzeption nicht vorrangig mit den Orientierungs-, Informations- oder Beratungsbegriffen agieren. Nicht durchgängig, aber überwiegend sind diese als Outreach-Maßnahmen der hochschulischen Einrichtungen angelegt oder verstehen sich als explizite Überleitungsangebote oder begleiten die Studieneingangsphase. Dabei wird zum Teil auf hochschuldidaktische Modelle zurückgegriffen und sie sind insgesamt eng mit dem hochschulpolitischen Strukturwandel (Bologna-Reformen) verbunden.

Der in diesem Zusammenhang manifest gewordene „Shift from teaching to learning“ führte im Hochschulbereich zu weitreichenden Veränderungen (Stehling et al. 2018, S. 15). Hierzu zählt beispielsweise der „Ausbau der Beratungs- und Betreuungssituation“ (Stehling et al. 2018, S. 15). Zu diesem Zweck wurden neben den bereits bestehenden Beratungsformaten, wie etwa der Studienberatung sowie der psychologischen Beratung,

Der „Shift from teaching to learning“ hat Beratungsstrukturen an den hohen Schulen stark befördert

Beratung wird weniger mit Entscheidungsvorbereitung, sondern stark mit Begleitung und Förderung in Verbindung gebracht

neue Beratungs- und Betreuungsangebote entwickelt und umgesetzt. Diese Angebote fokussieren eine kontinuierliche und individuelle „Begleitung der Studierenden über den gesamten Studienverlauf hinweg und grenzen sich somit von den bestehenden Formaten ab bzw. ergänzen diese“ (Stehling et al. 2018, S. 15). Im Zuge dessen finden sich vielfältige Begriffe, die als Projektbezeichnungen oder Funktionen, die hier in gebotener Kürze literaturbasiert dargestellt werden, jedoch ohne damit eine völlig konsistente Verwendung dieser Begriffe in den einzelnen Umsetzungen von Initiativen, Projekten oder Leistungen, die vorgefunden werden, insinuieren zu wollen.

2.6.1. Mentoring

Die Bezeichnung Mentoring ist an den Namen 'Mentor' angelehnt und stammt aus der griechischen Mythologie.¹⁹ Dabei versteht sich das Mentoring bereits seit der Antike als „ein Begriff für intensives, zielorientiertes und individuelles Lernen. Grundlage ist immer die Beziehung zwischen einer erfahrenen Person und einer unerfahrenen Person (Mentee). Der Mentor versteht sich als Berater, Begleiter und Förderer eines jungen Menschen“ (Graf & Edelkraut 2014, S. 3).

Aufgrund der Tatsache, dass weltweit zahlreiche Formen des Mentorings Anwendung finden, finden sich hierfür auch unterschiedlichste Definitionen (Stehling et al. 2018, S. 15). Ziegler zufolge würde eine einheitliche Mentoring-Definition „Gefahr laufen, den Spezifika der vielen Mentoringformen nicht gerecht werden zu können“ (Ziegler 2009, S. 8). Aus diesem Grund soll an dieser Stelle noch eine weitere Definition angeführt werden: „Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dynamische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen Mentor/in und seinem/r ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentee/s“ (Ziegler 2009, S. 119).

Wie auch beim Beratungsbegriff finden sich auch für Mentoring verschiedene Formen der Spezifikation. In diesem Zusammenhang kann etwa Studienverlaufsmentoring (SVM) genannt werden: „Studienverlaufsmentoring ist definitorisch ein individuelles, vertrauliches und freiwilliges Beratungsangebot, das hochschulweit verankert ist und an jeder Fakultät vor Ort durch (eine oder mehrere) Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter spezifisch umgesetzt wird“ (Stehling et al. 2018, S. 17). Hierzu werden Studierenden ressourcen- und lösungsorientierte Beratungsgespräche angeboten. Auf diese Weise wird ihnen die

¹⁹ Die Göttin Athena schlüpft in die Gestalt Mentors, eines Freundes des Odysseus, um dem Sohn ihres Schützlings beratend zur Seite zu stehen.

Möglichkeit gegeben, Probleme und Fragen innerhalb des Studiums möglichst zeitnah besprechen zu können. Auf diese Weise ist ein hochschulweites, kontinuierliches Beratungsangebot für Studierende vorhanden.

Beispiele für vorgefundene Initiativen in Österreich sind: Mentoringprogramm ‚Be First‘, ‚TECHtalents – Technik-Workshops‘, ‚HiTech-Held*innen-Mentoring ins MINT-Studium‘, ‚talentescout-tirol‘, ‚Barrierefrei Studieren‘, ‚Study & Work Programme – Berufsbegleitend studieren‘, ‚Boy’s Day‘, ‚FiT – Frauen in die Technik‘, ‚Miteinander.Bildung.leben‘, ‚AK young‘.

2.6.2. Tutorien

Tutorien werden „als die wissenschaftliche Lehre unterstützendes Lernangebot“ (Traub 2020, S. 25) betrachtet und bilden ein essenzielles Lehrelement an hochschulischen Einrichtungen (Szczyrba & Wiemer 2011, S. 167). Dabei können diese als eine grundlegende Strategie für alle Modelle studentischen Lernens, der Studierendenberatung, der Individualisierung sowie der Überwachung betrachtet werden (Jimenez 2010, zit. nach Morillas & Fandos 2014, S. 90). Im internationalen hochschulischen Kontext werden hierfür die Begriffe „peer tutoring“ oder „supplemental instruction“ verwendet (Arendale 1997; Burmeister, Kenney & Nice 1996).

Dabei tragen sie „für die frühe Orientierung im Studium und soziale Einbindung an der Hochschule, im Fachbereich sowie am Hochschulort“ (Glathe 2017, S. 16) Sorge. Mit anderen Worten bedeutet das, dass sie den „Studierenden in der Studieneingangsphase einen Einblick in die Organisation und Struktur der neuen Hochschule“ (Kröpke 2008, S. 19) geben. Auf diese Weise kann „der Grundstein für ein erfolgreiches Studium gelegt“ (Kröpke 2015, S. 22) werden.

Im deutschsprachigen Hochschulwesen werden unter Tutor*innen „im allgemeinen Studierende verstanden, die Gruppen von Studierenden in niedrigeren Fachsemestern fachlich oder überfachlich unterstützen“ (Glathe 2017, S. 14) und selbst auch noch Studierende sind. Dabei ist die tutorielle Rolle in allen Fällen die eines Peers. Somit sind Tutor*innen hinsichtlich des hochschulischen Status, den Studierenden, welche an den Tutorien teilnehmen, gleichgestellt.

Der Unterschied zwischen Tutor*innen und betreuten Studierenden besteht lediglich im Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Tutor*innen innerhalb der Hochschullehre. Demzufolge können Tutor*innen als eine „Zwischeninstanz zwischen Lehrenden und Studierenden“ (Kröpke 2015, S.17) beschrieben werden.

Das Spektrum reicht von Erstsemester-einführungen über fachliche hin zu sozialer Orientierung

Es finden sich verschiedenste Typen von Tutor*innen (Kröpke 2015, S. 21f.), „in allen Stadien des Studiums“ (Traub 2020, S. 245). Trotz des Vorhandenseins vielzähliger Bezeichnungen für Tutor*innen, können diese in zwei große Kategorien eingegliedert werden: Erstsemester- bzw. Orientierungstutor*innen und Fachtutor*innen (Kröpke 2015, S. 22). In der Praxis kommt es jedoch zu einer Mischung beider Formen (Knauf 2005, S. 1). So ist es nicht immer eindeutig möglich, die einzelnen Typen von Tutorien voneinander abzugrenzen. Da hier der Fokus auf der Maturierenden- und Studierendenberatung liegt, soll im Folgenden vorrangig auf Orientierungstutorien und Erstsemestereinführungen Bezug genommen werden.

Orientierungstutorien

Orientierungstutorien verfolgen das „Ziel [,] Studienanfängern eine [...] soziale Orientierung in der Hochschule, im Studienfach und am Hochschulort zu geben“ (Knauf 2005, S. 1). Oftmals werden Orientierungstutorien zudem „auf Initiative einer Fachschaft in studentischer Regie vor Semesterbeginn durchgeführt“ (Knauf 2005, S. 1). Weiters werden sie für spezifische Zielgruppen angeboten: für internationale Studierende, für Männer oder Frauen, für Personen ohne traditionellen Hochschulzugang u.a. (Knauf 2005, S. 2).

An amerikanischen Colleges lassen sich Tutor*innen unter der Bezeichnung Peer Leader finden. „Unter Peer Leadern werden Studierende verstanden, die ausgewählt und trainiert sind, um Peers (zumeist Studierende in niedrigeren Semestern) zu unterstützen, ihre Studienziele durch Anpassung, Zufriedenheit und Ausdauer zu erreichen“ (Glathe 2017, S. 42f.). Im deutschsprachigen Raum wäre dies vielfach durch Orientierungstutorien oder Peer-Mentoring abgedeckt.

Studienbeginn: Erstsemestereinführungen

Auch Erstsemestereinführungen können als spezifische Tutoriumsform hervorgehoben werden. Diese kommen innerhalb gewisser Fachbereiche zur Anwendung und finden im Rahmen des Lehrprogrammes während des gesamten ersten Semesters statt. Erstsemestereinführungen sind keiner spezifischen Lehrveranstaltung zugeordnet. Dabei können sich diese sowohl mit Fragen der fachlichen Orientierung als auch mit Fragen der sozialen Orientierung beschäftigen (Knauf 2005, S. 1f.).

Speziell für Tutor*innen innerhalb der Studieneingangsphase lassen sich unterschiedlichste Bezeichnungen finden: Erstsemestertutor*innen, Orientierungstutor*innen, Studienpat*innen, Vertrauentutor*innen, Tutor*innen der Studienwerkstatt, Mentor*innen, Peer-to-Peer Mentor*innen, Buddies, Interkulturelle Peer Tutor*innen, SETler-Studieneingangsteamer*innen, Studiencouts,

Der Aufgaben- und Begriffs- vielfalt scheinen keine Grenzen gesetzt zu sein

Lernbegleiter*innen, Peer Learning Tutor*innen als auch Tutor*innen für Brücken- bzw. Vorkurse (Kröpke 2015, S. 22f.).

Speziellere Formen von Tutorien

Oftmals werden zudem für ausländische Studierende (incomes) spezielle tutorielle Angebote zur Verfügung gestellt. Diese werden „von sogenannten Globus-Tutoren, Buddies oder interkulturellen Peer Tutoren betreut“ (Kröpke 2015, S. 22).

3. Anbieter, Angebote und Kapazitäten

Die Ergebnisse der Maturierendenbefragung 2022 (Dibiasi et al. 2023) zeigen, dass an maturaführenden Schulen sehr unterschiedliche Angebote und Praxen von Bildungs- und Berufsinformation und Beratung vorgefunden werden und auch in unterschiedlichem Grad in Anspruch genommen werden. Um ein umfassendes Bild von Angeboten und Bedarfen an Bildungs- und Berufsinformation, -orientierung und -beratung zu erhalten, bedarf es einer systematischen Erhebung, Kategorisierung und Analyse schulischer und außerschulischer Angebote, die Schüler*innen maturaführender Schulen zu Verfügung stehen.

Die Rahmenbedingungen schulischer Information, Beratung und Orientierung sind über die weiter vorne beschriebenen Regelungen zunächst klar bestimmt, was Auftrag und Kapazitäten betrifft. Nicht so ist dies für die außerschulischen Anbieter von einschlägigen Leistungen sowie die Outreach-Maßnahmen von hochschulischen Einrichtungen.

In diese Status-quo-Erhebung sind daher neben Beratungsanbietern auch Angebote aufnehmender post-sekundärer und tertiärer Bildungseinrichtungen sowie (außerschulische) Angebote für Personen aufzunehmen, die sich an Personen richten, deren Reifeprüfung nicht im schulischen Kontext erworben wird oder bereits länger zurückliegt und die darüber nachdenken, eine weiterführende Ausbildung aufzunehmen.

Die Status-quo-Erhebung außerschulischer Beratungsanbieter wurde in Form einer Online-Befragung bei potenziellen Anbietern von Bildungs- und Berufsinformations- und -beratungsangeboten für Maturierende und Studieninteressierte durchgeführt. Zweck der Erhebung war es, die Angebotslage für die genannten Zielgruppen (Maturierende, Personen mit – auch länger zurückliegender Reifeprüfung) nachvollziehbar abzubilden und damit Grundlagen zu schaffen, um Fragen der adäquaten Bedarfsabdeckungen, möglichen Synergien, Überlappungen und Lücken bearbeiten zu können und darauf aufbauend die strategische (Weiter)Entwicklung des Bereiches Bildungs- und Berufsinformation, -orientierung und -beratung einerseits auf der systemischen Ebene und andererseits praxis- und umsetzungsorientiert voranzutreiben. Zudem spielen auch Aspekte der Professionalisierung und Qualitätssicherung und -entwicklung der Leistungen im Zusammenhang mit Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf eine bedeutende Rolle. Ziel der Erhebung war es somit, herauszuarbeiten:

**Außerschulische
Beratung und
Outreach von
Hochschulen sind
aktuell
intransparent**

**Es fehlen
Grundlagen für
die kohärente
Weiterentwickl-
ung auf System-
und Angebots-
ebene**

Bestandsaufnahme zur Bildungs- und Berufsinformation von Maturierenden zu folgenden Fragestellungen:

- Welche Akteur*innen (Profit, Non-Profit, öffentliche Einrichtungen) im Bereich Berufs-, Bildungs- und Arbeitsmarktinformation für Maturierende, im weiteren Sinne wie oben beschrieben, in Österreich aktiv sind?
- Welche Angebote von diesen Akteur*innen bereitgestellt werden (Vorträge, Workshops in den Schulen/an eigenen Standorten/online, Betriebsbesuche, Schnuppertage, Workshops und Seminare für Lehrkräfte, Testungen, Individual- und Gruppenberatungen, Packages), als Einzelleistung oder in Kooperation mit anderen Anbietern oder Bildungseinrichtungen, wie hochschulischen Einrichtungen oder Ausbildungseinrichtungen?
- Über welche Kapazitäten für Beratungsleistungen diese Akteur*innen jährlich verfügen und welche die wesentlichen Zielgruppen der Angebote sind?
- Wie die Akteur*innen ihre Zielgruppen ansprechen (online-Auftritte, Vernetzungsaktivitäten, Zusammenarbeit mit Bildungsdirektionen, Pädagogischen Hochschulen, oder anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen und Netzwerken)?
- Wie sich diese Akteur*innen finanzieren, welche Finanzierungsmodelle und Förderungen (Bund, Länder, Gemeinden, andere Fördergeber) in diesem Bereich existieren und wer die Nutznießer*innen (Fördernehmer*innen) sind?
- Was die Erfahrungen beim Zusammenwirken mit Schulen sind?
- Darüber hinaus wurden Hintergrundfragen zu Grundlagen, Qualität und Wirkung im Beratungskontext gestellt.

3.1. Befragung und Ergebnisse

Um die aktuellen außerschulischen Angebote der Bildungs- und Berufsinformation und -beratung für Maturierende und Studierende zu erheben, wurden im Vorfeld potenzielle Anbieter derartiger Angebote recherchiert. Zu diesen zählten folgende Kategorien:

- Universitäten (öffentlich und privat)
- Fachhochschulen
- Pädagogische Hochschulen
- Österreichische Hochschüler_innenschaft
- Einrichtungen der Interessenvertretungen (Arbeiterkammern, Wirtschaftskammern, Industriellenvereinigung) sowie deren Bildungsinstitute (Berufsförderungsinstitute, Wirtschaftsförderungsinstitute)
- Bundesjugendvertretung
- Einrichtungen der öffentlichen Hand auf Bundes- und Landesebene

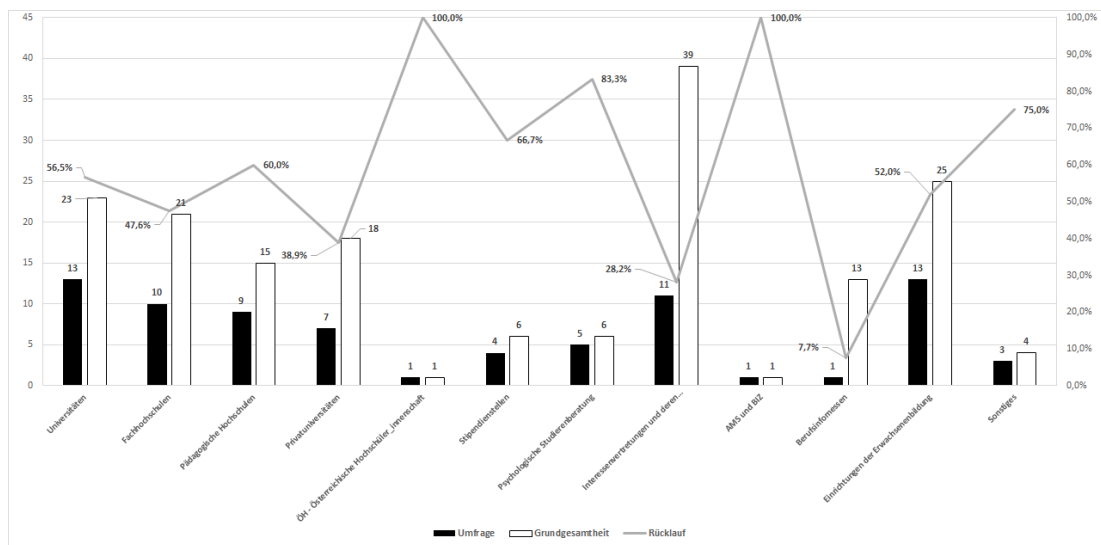
- Stipendienstellen
- Psychologische Studienberatungsstellen
- Arbeitsmarktservice und die angeschlossenen BerufsInfoZentren
- Bildungs- und Beratungseinrichtungen der Erwachsenenbildung
- Veranstalter von Berufs- und Bildungsinformationsmessen
- Einschlägige Verlage

Auf diese Weise wurden insgesamt 171 Einrichtungen ermittelt, wobei das Arbeitsmarktservice (AMS, eine Bundesgeschäftsstelle, neun Landesgeschäftsstellen) und die 78 BerufsInfoZentren (BIZ) sowie die Hochschul_innenschaft (die ja an allen Hochschulstandorten vertreten ist) zunächst als eine Einrichtung gezählt wurden.²⁰ Will man die Standorte der beiden Organisationen entsprechend einbeziehen, wären 78 BIZen und 76 Hochschulstandorte zu berücksichtigen und es ergeben sich 323 Einrichtungen. Zu diesen Einrichtungen wurden in der Folge die E-Mail-Adressen der zuständigen Personen bzw. Abteilungen recherchiert.

Die Recherche ergab 171 Einrichtungen, die berateraktiv sind, bzw. 323, wenn alle AMS und ÖH-Standorte extra gezählt werden

Die Online-Befragung wurde im Zeitraum 16.02.2024 bis 25.03.2024 durchgeführt. Insgesamt haben 80 Einrichtungen an der Erhebung teilgenommen, das entspricht einem Rücklauf von rund 47 %. Insgesamt haben 13 Universitäten, zehn Fachhochschulen, neun Pädagogische Hochschulen, sieben Privatuniversitäten, die Österreichische Hochschul_innenschaft, vier Stipendienstellen, fünf psychologische Studienberatungsstellen, elf Einrichtungen der Interessenvertretungen und deren Bildungseinrichtungen, 13 Einrichtungen der Erwachsenenbildung, eine verantwortliche Organisation für drei Berufsinformmessen, das Arbeitsmarktservice sowie drei sonstige Einrichtungen an der Erhebung teilgenommen. Die Abbildung 1 zeigt die Absolutwerte der Grundgesamtheit und der teilnehmenden Einrichtungen sowie die Rücklaufquote nach den einzelnen Kategorien.

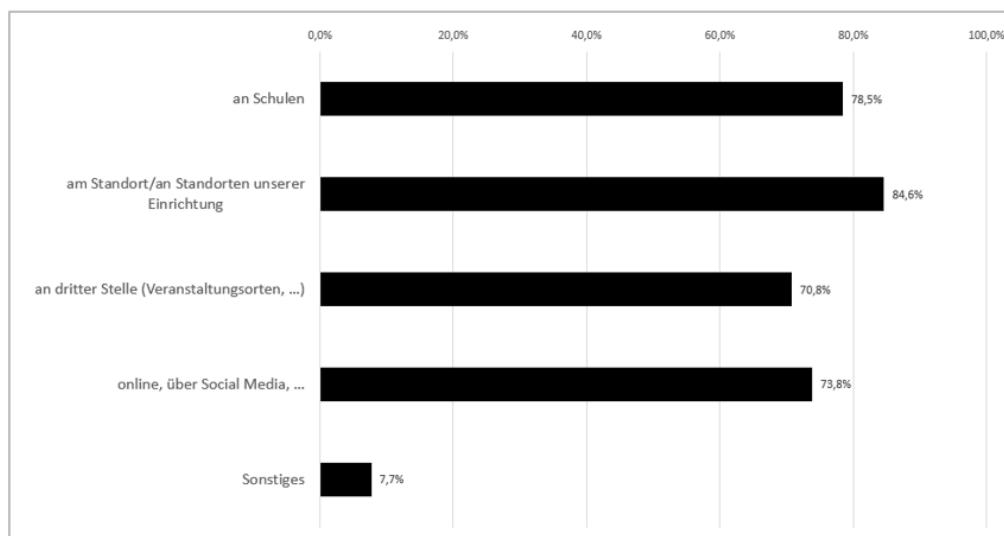
²⁰ Die Bundesgeschäftsstelle des AMS hat dankenswerter Weise auch die Erhebung zentral organisiert und konsolidierte Daten übermittelt.

Abbildung 1: Rücklauf der Online-Erhebung nach Art der Einrichtung

Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=80)

3.2. Einrichtungen

Die befragten Einrichtungen stellen Angebote, die in weit überwiegendem Maß (83 %) für Maturierende oder Studieninteressierte konzipiert oder zugänglich sind, rund 17 % haben die Angebote nicht explizit für diese Zielgruppe angelegt, diese Angebote stehen aber grundsätzlich Maturierenden bzw. Studieninteressierten offen. Lediglich eine Einrichtung hat die Zielgruppe Maturierende und Studieninteressierte nicht in ihrem Fokus.

Abbildung 2: Wo bieten Sie Ihr Angebot an? (Mehrfachantworten möglich)

Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=65)

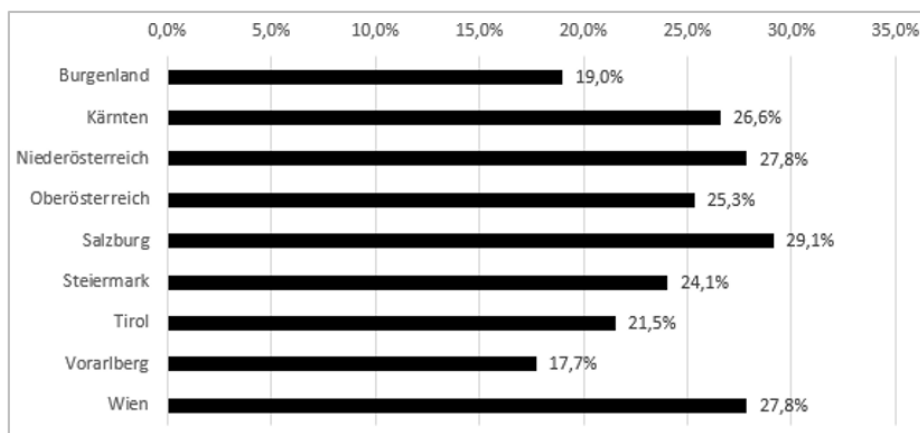
Die Einrichtungen stellen ihre Angebote zumeist an mehreren Orten zur Verfügung: Rund 85 % bieten die Orientierung und Beratung am Standort (bzw. den Standorten) ihrer Einrichtung an,

79 % an Schulen, rund 74 % online bzw. über Social Media und knapp 71 % an Veranstaltungsorten anderer Einrichtungen. Jeweils eine Einrichtung gibt an, ihre Angebote über Ausbildungsbetriebe, über Plakatwerbung bzw. Werbung in öffentlichen Räumen, über Multiplikator*innen, über tertiäre Bildungseinrichtungen bzw. telefonisch zur Verfügung zu stellen.

Mehr als ein Drittel der befragten Einrichtungen (36,4 %) erbringen ihre Leistungen als Teil einer bundesweiten Einrichtung und haben die weiteren Fragen für die Gesamtorganisation beantwortet, rund ein Viertel ist ebenfalls Teil einer bundesweiten Einrichtung, bezieht sich im Folgenden aber auf einen einzelnen Standort. 30 Einrichtungen (39 %) sind nicht Teil einer bundesweiten Einrichtung.

Etwas mehr als die Hälfte der Einrichtungen haben neben dem Hauptsitz noch weitere Standorte oder Zweigstellen im selben Bundesland, 27 % zwei bis drei Standorte, rund 7 % vier oder fünf Standorte, rund ein Fünftel mehr als fünf Standorte. 46 % geben keine weiteren Standorte an.

Abbildung 3: Falls Sie entsprechende Leistungen wiederkehrend auch an anderen Stellen als im Bundesland ihres Organisationssitzes anbieten: in welchem Bundesland ist das der Fall? (Mehrfachantworten möglich)



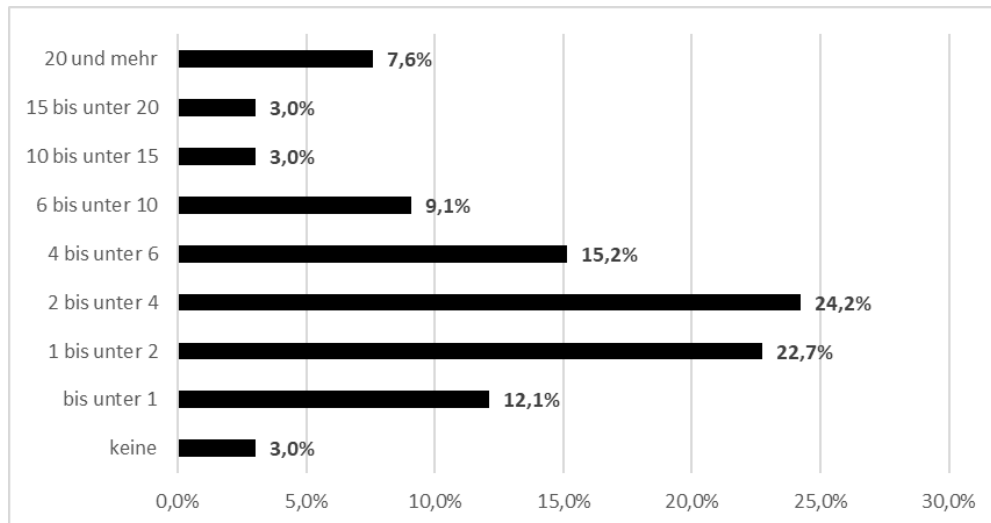
Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=79)

Viele Einrichtungen bieten ihre Leistungen auch in anderen Bundesländern als jenem ihres Hauptsitzes an, rund 29 % in Salzburg, 28 % in Wien bzw. Niederösterreich, 27 % in Kärnten, 25 % in Oberösterreich, 24 % in der Steiermark, mehr als 21 % in Tirol, 19 % im Burgenland und 18 % in Vorarlberg.

Die Beratungsleistungen der Einrichtungen sind überwiegend mit überschaubaren Vollzeitäquivalenten pro Jahr (gemessen an den Durchschnittswerten für 2023) für die Durchführung ausgestattet: mehr als ein Drittel der Einrichtungen stellen dafür weniger als zwei Vollzeitäquivalente zur Verfügung, rund ein Viertel der Einrichtungen zwei bis unter vier Vollzeitäquivalente, 15 % vier bis

unter sechs und 9 % sechs bis unter 10 Vollzeitäquivalente. Knapp 14 % der Einrichtungen stellen mehr als zehn Vollzeitäquivalente für Informations-, Orientierungs- und Beratungsleistungen bereit.

Abbildung 4: Wie viele Vollzeitäquivalente standen für Informations-, Orientierungs- und Beratungsleistungen im Jahr 2023 durchschnittlich zur Verfügung?

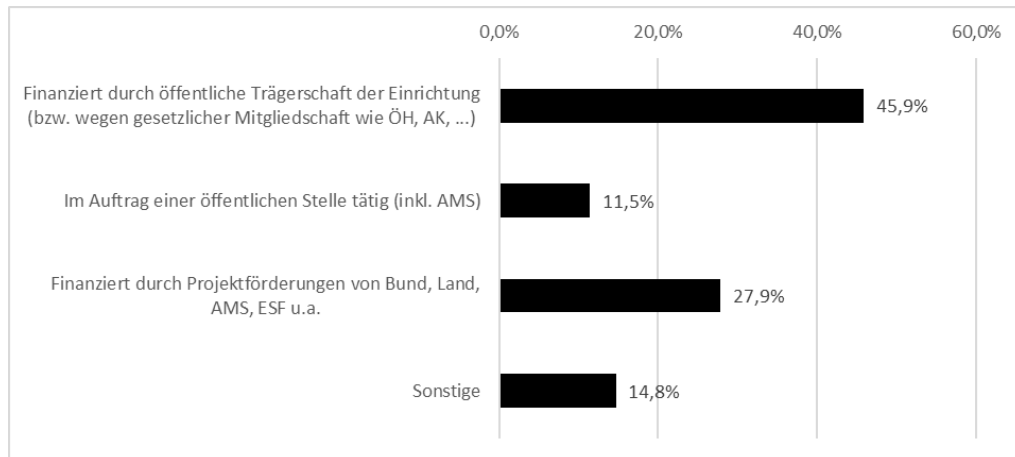


Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=80)

Die Leistungen von fast neun von zehn der Einrichtungen sind gebührenfrei zugänglich, entsprechend ist bei rund 10 % das nicht der Fall, rund 3 % der Einrichtungen geben an, dass ein Teil ihrer Leistungen gebührenfrei sei, ein anderer Teil jedoch nicht.

Anschließend wurden die Einrichtungen zur Form der Finanzierung befragt. Rund 46 % der antwortenden Einrichtungen werden durch eine öffentliche Trägerschaft der Einrichtung (bzw. wegen einer gesetzlichen Mitgliedschaft wie bei der Hochschüler_innenschaft oder der Arbeiterkammer) finanziert, rund 28 % werden durch Projektförderungen von Bund, Land, Arbeitsmarktservice, ESF oder anderen Fördergeber*innen finanziert, 11,5 % sind im Auftrag einer öffentlichen Stelle (inkl. AMS) tätig. Einzelne Einrichtungen geben die Finanzierung durch den Träger, Eigenmittel, gemischte Finanzierungsformen (auch je nach Kooperation unterschiedlich), wie etwa Arbeitgeber*in und Hochschulen, Bund, Länder und Sozialpartner*inneneinrichtungen an.

Abbildung 5: Welche Form der Finanzierung trifft auf Ihre Einrichtung zu?

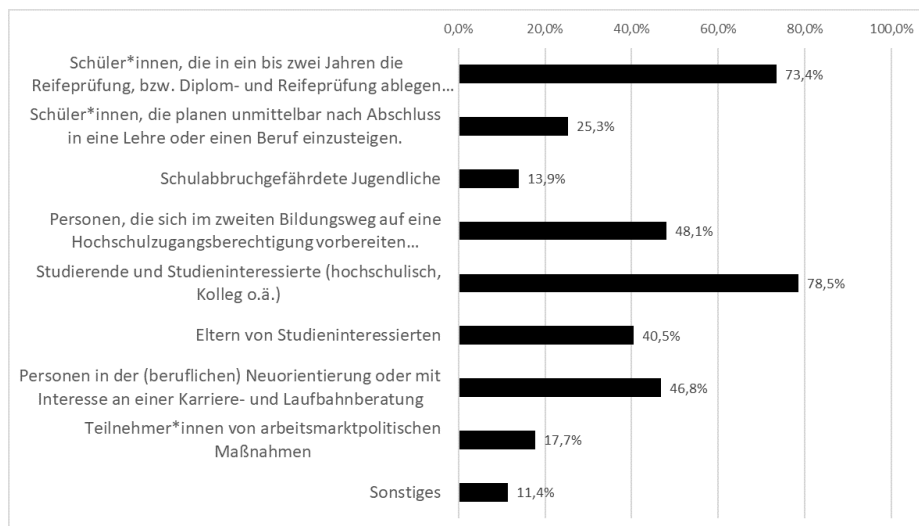


Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=61)

3.3. Zielgruppen

Fast vier Fünftel der Einrichtungen (78,5 %) richten ihre Angebote vorrangig an Studierende und Studieninteressierte, 73 % an Schüler*innen, die in ein bis zwei Jahren die Reifeprüfung bzw. Diplom- und Reifeprüfung ablegen werden, rund die Hälfte (48,5 %) an Personen, die sich im zweiten Bildungsweg auf eine Hochschulzugangsberechtigung vorbereiten (Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung, Formen von schulischen Externist*innenprüfungen oder Schulen für Berufstätige).

Abbildung 6: Welche Zielgruppe(n) adressiert Ihre Einrichtung vorrangig mit Informations-, Orientierungs- und Beratungsangeboten? (Mehrfachnennungen möglich)

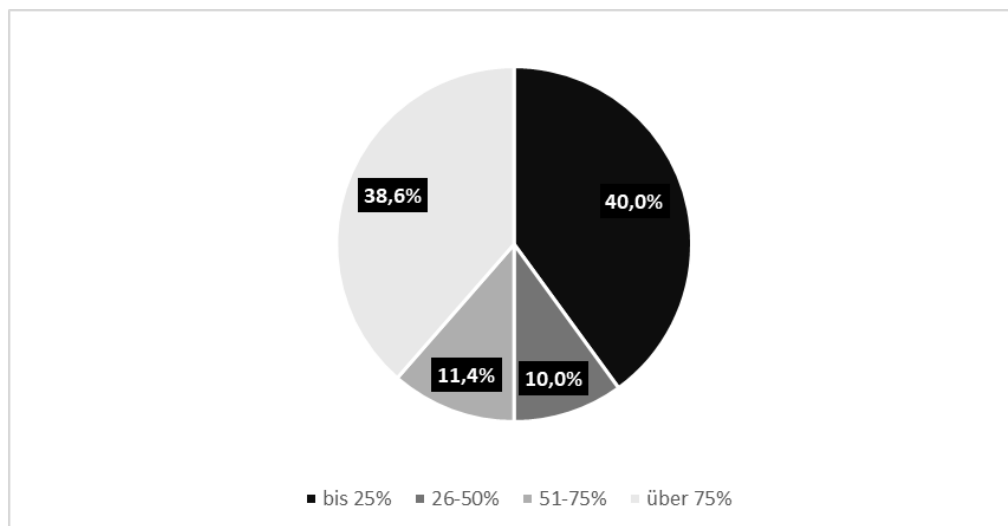


Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=73)

Rund 47 % wenden sich (auch) an Personen, die sich in einer Phase (beruflicher) Neuorientierung befinden oder Interesse an einer Karriere- und Laufbahnberatung haben, rund 40 % an Eltern von

Studieninteressierten, 25 % an Schüler*innen, die planen, unmittelbar nach Abschluss in eine Lehre oder einen Beruf einzusteigen, 18 % an Teilnehmer*innen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und 14 % an schulabbruchgefährdete Jugendliche. Darüber hinaus gibt jeweils eine Einrichtung an, andere Zielgruppen zu adressieren: Personen ab 55 Jahren, Studienabbrecher*innen und deren Eltern, Frauen mit Migrationshintergrund, junge Männer, die für die Unterrichtstätigkeit in der Primarstufe interessiert werden sollen, Erwachsene mit Fragen zur Aus- und Weiterbildung, Quereinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf, Kunstinteressierte und AK-Mitglieder.

Abbildung 7: Falls Maturierende oder Studieninteressierte nicht die alleinige Zielgruppe sind, welchen Anteil schätzen Sie, hat diese Zielgruppe am Gesamtvolumen der Beratungsleistungen im Jahr 2023 ausgemacht?



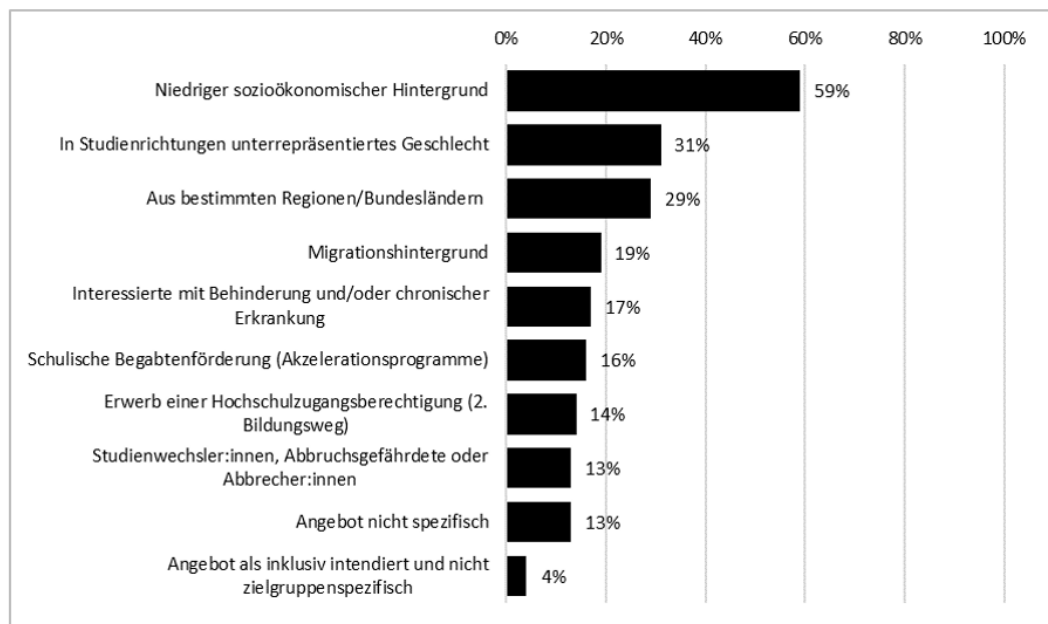
Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=70)

Maturierende oder Studieninteressierte waren im Jahr 2023 bei 40% der Einrichtungen für maximal ein Viertel des Gesamtvolumens an Beratungskontakten verantwortlich, bei jeder zehnten Einrichtung wurde zwischen einem Viertel bis der Hälfte des Gesamtvolumens an Beratungsleistungen für diese Zielgruppe aufgewendet, bei 11 % waren es zwischen 51 und 75 %. Rund 39 % der Einrichtungen geben an, dass mehr als drei Viertel des Gesamtvolumens an Beratungsleistungen auf Maturierende oder Studieninteressierte entfielen.

Befragt, welche Akteur*innen aus Sicht der befragten Einrichtungen außer der eigenen Einrichtung noch relevant wären, wird 21x die Österreichische Hochschüler_innenschaft bzw. Studierendenvertretung (an den unterschiedlichen Einrichtungen), die höheren Schulen bzw. deren Schüler- oder Bildungsberatungslehrer*innen (14x), andere tertiäre

Bildungseinrichtungen (14x), die Interessenvertretungen mit ihren Bildungseinrichtungen (12x) die Studienberatungsstellen (10x), die Studiengangsleitungen der eigenen Einrichtung (6x), die psychologische Studienberatungen (4x), das Arbeitsmarktservice mit den BerufsInfoZentren (7x), Bildungsberater*innen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (13x), Bildungsdirektionen (2x), das BMBWF mit 18plus und Schulpsychologie (3x), das Jugendcoaching und Veranstalter von Bildungsmessen (2x) genannt.

Abbildung 8: Auf welche Personengruppe zielt das Angebot ab? (Mehrfachantworten möglich)



Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=83, genannte Angebote nicht Einrichtungen)

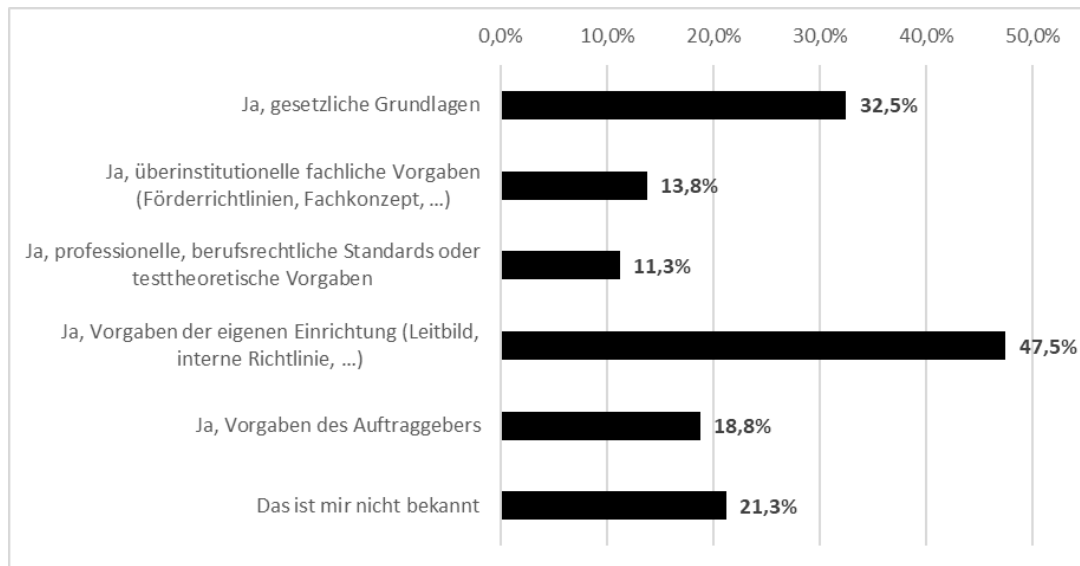
Schließlich ist die Zielgruppe eine erhebliche Variable bei der Bestimmung des Angebots (siehe Abbildung 8). Ein überwiegender Teil (ca. 60 %) zielt auf Personen mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund ab. Halb so viele Angebote richten sich an ein in Studienrichtungen unterrepräsentiertes Geschlecht (z. B. Frauen in technischen Studien) sowie Personen aus bestimmten Regionen oder Bundesländern. Am seltensten sind die Angebote unspezifisch bzw. als dezidiert inklusiv und deshalb nicht zielgruppenspezifisch ausgerichtet.

3.4. Struktur und System

Die überwiegende Mehrheit der befragten Einrichtungen führt ihre Informations-, Orientierungs- und Beratungsleistungen auf der Basis verbindlicher und/oder schriftlicher Grundlagen aus, interessanter Weise gibt rund ein Fünftel an, darüber keine Kenntnis zu besitzen. Knapp die Hälfte der Einrichtungen verwendet Vorgaben der eigenen Einrichtung (wie Leitbild, Richtlinien oder ähnliches), ein Drittel beruft sich auf gesetzliche

Grundlagen, knapp ein Fünftel auf Vorgaben des jeweiligen Auftraggebers, rund 14 % auf überinstitutionelle fachliche Vorgaben (wie Förderrichtlinien oder Fachkonzepte), gut ein Zehntel auf professionelle berufsrechtliche Standards oder testtheoretische Vorgaben.

Abbildung 9: Basieren Ihre Leistungen auf verbindlichen und/oder verschriftlichten Grundlagen? (Mehrfachantworten möglich)



Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=80)

Zu den gesetzlichen Vorgaben zählen das Universitätsgesetz (drei Nennungen), das Fachhochschulgesetz (vier Nennungen), das Hochschulgesetz (drei Nennungen) und das Privathochschulgesetz (zwei Nennungen), das Studienförderungsgesetz (drei Nennungen), das Arbeiterkammergesetz (drei Nennungen), das Berufsreifeprüfungsgesetz (drei Nennungen), Verordnungen des BMBWF (zwei Nennungen) sowie das Arbeitsmarktservicegesetz und Gesetzesvorlagen zu den Curricula der Lehrer*innenbildung (je eine Nennung).

Fünf Einrichtungen geben an Förderrichtlinien (z.B. des ESF) zu befolgen, als weitere überinstitutionelle fachliche Vorgaben werden das 18plus-Programm, Kooperationsverträge im Verbund Süd-Ost der Pädagogischen Hochschulen, Leitfäden für den Hochschulbereich, Richtlinien der neutralen Bildungsberatung bzw. Leistungsvereinbarungen genannt.

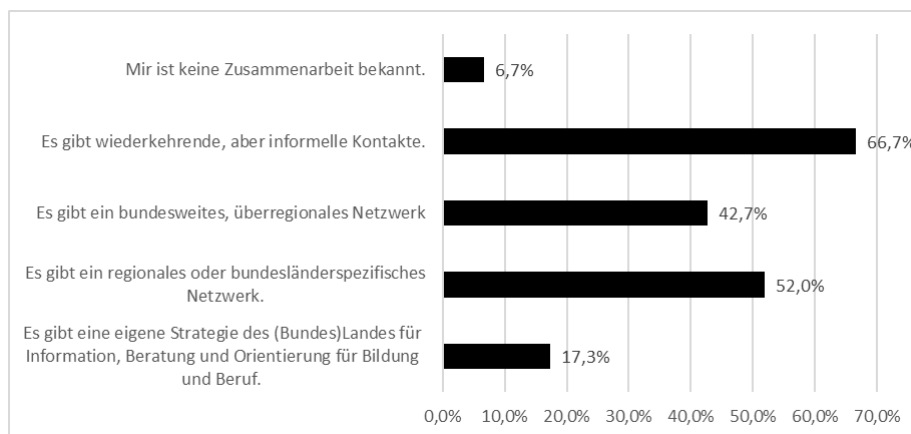
Zwei Einrichtungen beziehen sich bei den professionellen berufsrechtlichen Standards auf das Prinzip ibobb (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf), jeweils eine Einrichtung auf Standards, wie sie etwa im Psychologengesetz und Psychotherapiegesetz, in der Gesundheits- und Krankenpflege-Ausbildungsverordnung verankert sind, auf Qualitätskonzepte der Bildungsberatung Niederösterreich oder Qualitätshandbücher der neutralen Bildungsberatung.

Acht Einrichtungen richten ihre Leistungen nach dem Leitbild ihrer Einrichtung aus, zwei Einrichtungen an den institutionseigenen Entwicklungsplänen, andere haben interne Richtlinien erarbeitet.

Fast alle befragten Einrichtungen sind in unterschiedlichen Kooperationen oder Austausch-Formaten mit anderen Beratungsanbietern und Bildungseinrichtungen. Lediglich knapp 7 % geben an, keine Informationen über derartige Vernetzungen zu haben. Zwei Drittel der Einrichtungen pflegen wiederkehrende informelle Kontakte zu anderen Einrichtungen, mehr als die Hälfte (52 %) sind Teil eines regionalen oder bundesländerspezifischen Netzwerks, rund 43 % (auch) Teil eines bundesweiten, überregionalen Netzwerks, 17 % sind in eine eigene Strategie des Bundes bzw. des Bundeslandes für Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf eingebunden.

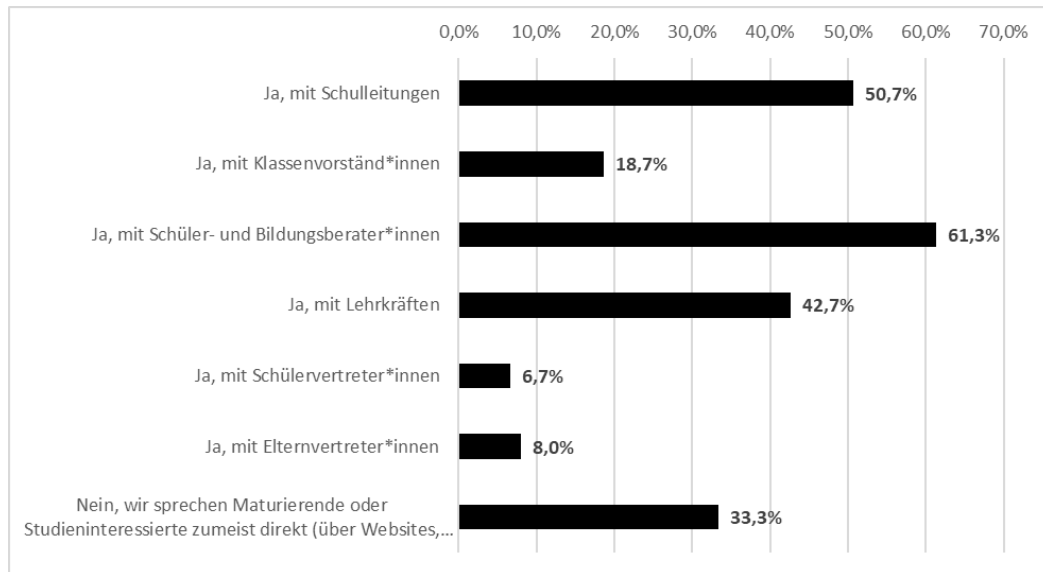
Zwei Drittel der Einrichtungen kooperieren oder kommunizieren regelmäßig oder wiederkehrend mit Schulen, 61 % vor allem mit Schüler- und Bildungsberater*innen, rund die Hälfte (52 %) mit Schulleitungen, 43 % mit Lehrkräften. 19 % mit Klassenvorständ*innen, 8 % mit Elternvertreter*innen, rund 7 % mit Schülervorteiler*innen. Ein Drittel der Einrichtungen hat keine direkte Kooperation oder Kommunikation mit Schulen, sondern spricht Maturierende oder Studieninteressierte zumeist direkt (über Websites, Messen und andere Kanäle) an.

Abbildung 10: Welche Formen der Kooperation bzw. Austausch-Formate bestehen mit anderen Beratungsanbietern und Bildungseinrichtungen? (Mehrfachantworten möglich)



Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=75)

Abbildung 11: Kooperieren oder kommunizieren Sie regelmäßig oder wiederkehrend mit Schulen? (Mehrfachantworten möglich)



Quelle: ööbf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=75)

Abschließend wurden die Einrichtungen zu den Gelingensbedingungen für die Kommunikation und Kooperation mit Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen befragt. Im Anschluss werden zusammengeführte Aussagen zu dieser offenen Frage wiedergegeben. Die Angaben im Wortlaut finden sich im Anhang.

Folgende Faktoren werden wiederholt als förderlich für die Kooperation zwischen Schulen und Beratungsstellen oder Hochschulen genannt:

- Persönliche Kontakte und regelmäßiger Austausch mit engagierten Ansprechpartner*innen an den Schulen (Schüler- und Bildungsberater*innen, Schulleitungen, Lehrkräfte) sind essenziell. Vertrauen und Kontinuität spielen eine große Rolle.
- Qualitativ hochwertige, passgenaue Angebote, die einen konkreten Nutzen für Schüler*innen und Lehrkräfte bieten und gut in den Schulablauf integrierbar sind, erleichtern die Zusammenarbeit.
- Proaktive, regelmäßige Kommunikation und Information der Schulen über die Angebote, aber mit Augenmaß („nicht zu oft“). Präsenz zeigen, ohne zu überfordern.
- Aktuelle Kontaktdaten und klar definierte Zuständigkeiten an den Schulen sind wichtig, ebenso wie ein gutes Netzwerk und Empfehlungen unter Lehrpersonen.
- Unterstützung und Einbindung durch offizielle Stellen wie Bildungsdirektionen oder das Bildungsministerium erleichtert den Zugang zu Schulen.

- Die Bereitschaft von Schulen, sich trotz Zeitmangel auf Kooperationen einzulassen und dafür auch Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Insgesamt zeigt sich: Vertrauensvolle persönliche Beziehungen, Engagement und Offenheit auf beiden Seiten, eine regelmäßige Kommunikation auf Augenhöhe, die Qualität, Passung und der Nutzen der Angebote sowie eine gute Einbettung in offizielle Strukturen sind entscheidend für gelingende Kooperationen. Der Mangel an zeitlichen Ressourcen an Schulen bleibt eine Herausforderung.

Auch die offene Frage, was ihrer Ansicht nach bei der Kommunikation und Kooperation mit Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen hinderlich sei, wurde von den teilnehmenden Einrichtungen teilweise sehr ausführlich beantwortet. Neuerlich finden sich an dieser Stelle zusammengeführte Aussagen. Die konkreten Antworten finden sich im Anhang.

Folgende Themen werden wiederkehrend als Hindernisse für die Kooperation zwischen Schulen und Beratungsstellen sowie Hochschulen genannt:

- Zeitliche und personelle Ressourcen an Schulen, wenig Zeit für zusätzliche Aufgaben wie Information, Orientierung und Beratung.
- Überhäufung der Schulen mit einer Flut an Informationen und Angeboten verschiedenster Anbieter*innen.
- (Räumliche) Erreichbarkeit von Schulen und Lehrenden sowie Bereitschaft zur Kooperation oft von Einzelpersonen (engagierte Lehrkräfte, Schulleitungen) abhängig.
- Befürchtung mancher Schulen, Schüler*innen an andere Ausbildungswege wie Lehre zu ‚verlieren‘.
- Erschwerung der Zusammenarbeit durch starre Strukturen und bürokratische Hürden.
- Konkurrenz unter Anbieter*innen von Bildungsberatung.

Insgesamt zeigt sich: Schulen sind wiederkehrend durch das vielfältige Angebot zur Bildungsberatung gefordert, hier am aktuellen Stand zu sein und den Überblick zu behalten. Sie haben dafür wenig Ressourcen. Eine stärkere Systematisierung, Bündelung und zentrale Koordination der Angebote, um Schulen zu entlasten, scheint angezeigt zu sein. Auch sollte das Thema strategisch und langfristig in Schulen verankert werden, statt vom Engagement Einzelner abhängig zu sein.

3.5. Angebote

Bei den Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, der Studienbeihilfenbehörde, der ÖH-Bundesvertretung, der Wirtschaftskammer und der

Arbeiterkammer, dem AMS sowie den Weiterbildungseinrichtungen finden sich die traditionellen und aktuellen Orientierungs-, Informations- und Beratungsangebote sowie davon zu unterscheidende ,Social-Media- Informationskanäle. Letztere können lediglich als Annex zu den anderen Beratungsformaten bezeichnet werden und machen nur einen geringen Anteil aus.

Im Zusammenhang mit traditionellen Orientierungs-, Informations- und Beratungsleistungen werden mehrfach Beratungen via E-Mail-Kontakt, telefonische Beratungsgespräche, persönliche bzw. direkte Beratungen / schulpsychologische Studienberatung bzw. Bildungs- und Berufsberatung an der jeweiligen Institution, Bildungsmessen (BeST)), Karrieremessen (Teconomy / Connect / Meet and Match), Tage der offenen Tür (Open House/ Campus Day), Informations- bzw. Orientierungsveranstaltungen / Infotage / Infoabende, Schnuppern (Studieren probieren / Student for a day / Schnuppervorlesungen), Workshops, Schulkooperationen, Schulbesuche, Vorträge, Campus- bzw. Hausführungen erwähnt. In Einzelfällen werden als traditionelle Orientierungs-, Informations- und Beratungsleistung auch noch das Studienhandbuch, die Studienvorphase, die Studienvertretung, Kasernenbesuche, Infopakete, Interessentests mit Interpretation, Potenzialanalysen, Folder, Bildungsmagazine, Broschüren, die Websites sowie die Selbstinformation der Interessierten thematisiert.

Unter aktuell gängigen Orientierungs-, Informations- und Beratungsleistungen werden Beratungen via Video Chat, MS Teams oder WhatsApp, schriftliche Beratungen via online Kontaktformular, Infopoints und Beratungskalender auf Websites, Studienplattformen und via online-(Kontakt-)Formularen (Studieren Recherchieren), informative Videos, virtuelle Informationsabende, Rundgänge und Reisen (z.B. durch eine Hochschule oder eine Studienrichtung), online Informations- und Beratungsangebote (online-Infosession/Informationsvorträge), online-infoweeks, online Informationsmaterial, Buddy-Netzwerke, Buddy-Mentoring-System, Erstsemestrigen-Tutorium, Beratung der Fachschaften, meet a student, Beratungsstellen sowie ein Orientierungsstudienjahr verstanden.

Im Kontext von Social-Media-Informationskanälen stehen Instagram, LinkedIn, Facebook, Blogs sowie Studienberatungspodcasts im Fokus.

Standardrepertoire oder gut eingeführte Formate im Zusammenhang von Orientierung, Information und Beratung sind:

- Bildungsmessen / Job- und Karrieremessen
- Einzel- und Gruppenberatungen an Schulen
- Erstsemestrigen-Tutorium / Buddy-Mentoring System, Mentoring, Beratungen der Fachschaften

- Girls' Day / Boys' Day
- Infopakete, Folder, Wegweiser etc.
- (Interessen)Tests mit Interpretation
- Online Informations- und Beratungsangebote
- schriftliche Beratung via online-Kontaktformulare
- Schulbesuche
- Vorträge und Workshops

Neuere oder nicht als Standardangebote einstuftbare Leistungen sind:

- Audio- und Chatberatung in Onlinekonferenz-Raum
- Kasernenbesuche
- Online-Infosessions auf Instagram
- Online-Infoweeks für englischsprachige Studien / deutschsprachige Studien
- Portfoliomappen
- Schnuppervorlesungen / Studieren Probieren / Meet a student
- Schulbesuche, Campus- und Bibliotheksführungen
- Studienberatungspodcast
- Studienhandbücher
- Virtuelle Rundgänge durch Hochschulen und virtuelle Reisen durch Studienrichtungen

Von den 80 Einrichtungen, die auf die Online-Umfrage reagierten, gaben 42 detailliertere Rückmeldungen und nannten insgesamt 67 unterschiedliche Angebote. Die Verteilung der Anzahl dieser nach Einrichtung und Bundesland wird in der Folge beschrieben. Von den beiden vorarlbergischen Einrichtungen gab es keine entsprechenden Auskünfte.

Auf Wien (24 %), Niederösterreich (19 %) und die Steiermark (18 %), bzw. Fachhochschulen oder Erhalter von FH-Studiengängen (24 %) sowie öffentliche Universitäten (21 %) entfällt der Großteil der Angebote. Den von den Rückmeldungen geringsten Anteil unter den Bundesländern haben das Burgenland und Kärnten mit jeweils einem beschriebenen Angebot. Von den Einrichtungen berichteten Erwachsenen- oder Weiterbildungsanbieter*innen, Einrichtungen einer Landesregierung/Bildungsdirektion und Contententwickler*innen jeweils nur über ein Angebot. Wien (n=8) und Niederösterreich (n=7) liegen an der Spitze bezogen auf die Vielfalt der Einrichtungsarten.

Die Einrichtungen wurden bei der Beschreibung ihrer Angebote auch nach einer Schätzung der Teilnehmendenzahlen für das vergangene Kalenderjahr gefragt, aufgeteilt nach Geschlecht. Nicht alle Einrichtungen (42 der 80 antwortenden von wiederum 171/323 identifizierten Beratungseinrichtungen) gaben diese Auskunft. Für die gültigen Antworten wurden Angaben nach Bundesland, Einrichtungsart und Teilnehmer*innengruppe (Maturierende im schulischen Kontext, Studieninteressierte über

den schulischen Kontext hinaus sowie Sonstige) aggregiert ausgewertet.

In den beschriebenen Maßnahmen wurden seitens der Beratungsanbieter*innen insgesamt ca. 34.000 Personen in einem Jahr informiert oder beraten.²¹ Da in dieser Zahl jedoch nicht alle Beratungseinrichtungen (aufgrund fehlender Angaben) enthalten sind und auch in Kooperation mit Schulen gearbeitet wird, ist dieser Wert schwer einzuschätzen und kann sicherlich nicht als belastbar für ein komplementäres Angebot zu schulischen Beratungsleistungen angesehen werden. Da auch nur für einen geringen Teil geschlechtsspezifische Angaben gemacht wurden, können auch hier keine belastbaren Aussagen getroffen werden. Hier wären weitere Untersuchungen und differenzierte Datenerhebungen notwendig.

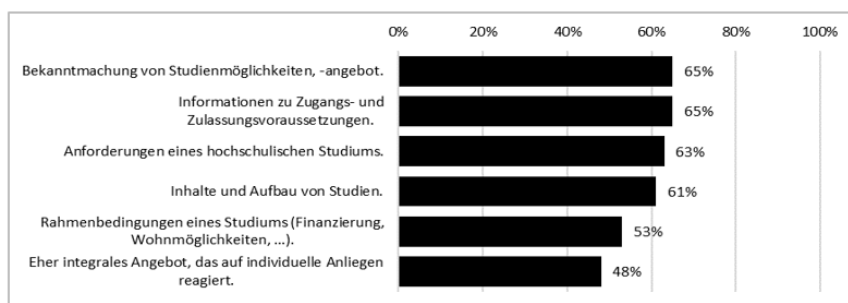
Die Einrichtungen wurden auch nach inhaltlichen Aspekten des Angebots befragt:

- welche Intention die Angebote verfolgen
- welche Formate eingesetzt und welche Settings angeboten werden
- auf welche Personengruppe das Angebot konkret abzielt

Die Antworten wurden als Mehrfachauswahlen abgefragt. Diese wurden nur für den Bereich der Angebote zusätzlich bivariat nach Bundesland und Einrichtungstyp ausgewertet und (wegen der Umfänglichkeit) in den Anhang gestellt.

Das integrale Angebot, das auf Anfragen flexibel reagiert, ist mit unter 50 % am seltensten vertreten (siehe Abbildung 12). Die überwiegende Mehrheit der Einrichtungen klärt mit konkreteren Angeboten auf, wobei die Rahmenbedingung eines Studiums nur knapp mehr als die Hälfte aller Einrichtungen als konkrete Intention des Angebots verfolgen.

Abbildung 12: Welche Intentionen verfolgt Ihr Angebot vorrangig? (Mehrfachantworten möglich)

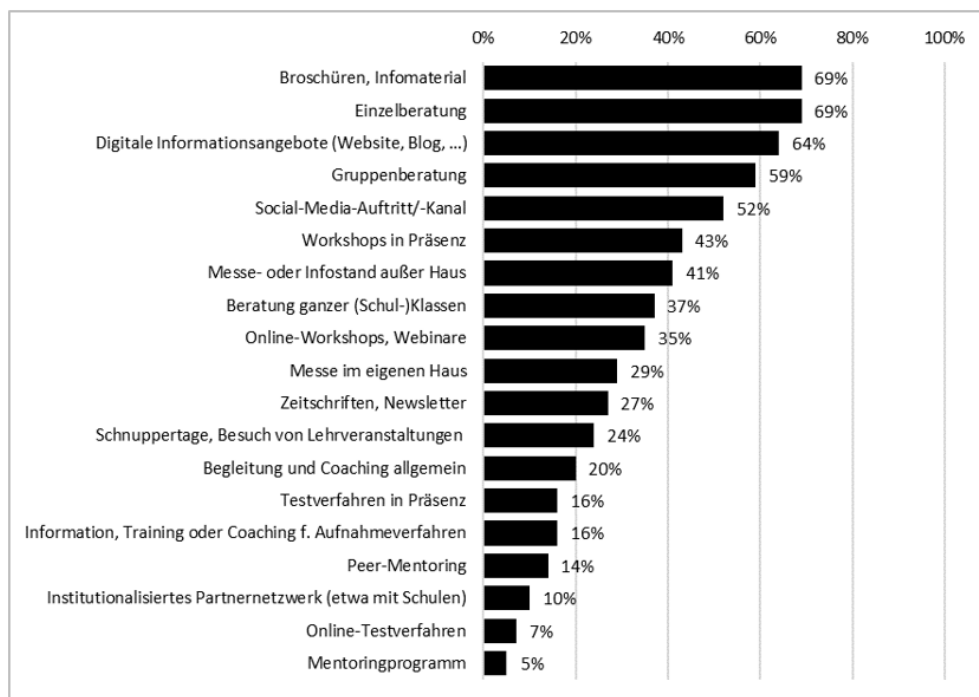


Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=83, genannte Angebote nicht Einrichtungen)

²¹ Dies gilt auch wenn davon ausgegangen wird, dass die quantitativ bedeutsamen Einrichtungen (AMS, ÖH, Sozialpartnereinrichtungen) sich beteiligt haben.

Um das Angebot näher einzugrenzen, wurden die Einrichtungen um Auskunft darüber gebeten, auf welche Weise die Angebote durchgeführt werden. Abbildung 13 fasst die ausführliche Liste der möglichen Formate und Settings zusammen. Info-Material, Einzelberatung, digitale Informationsangebote, Gruppenberatung sowie die Präsentation über Social-Media-Kanäle verwenden über der Hälfte der Angebote. Weniger als ein Fünftel dieser beziehen aufwändigere Verfahren wie Testverfahren, Mentoring Programme oder Coachings ein.

Abbildung 13: Welche Formate werden eingesetzt und welche Settings angeboten? (Mehrfachantworten möglich)



Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=83, genannte Angebote nicht Einrichtungen)

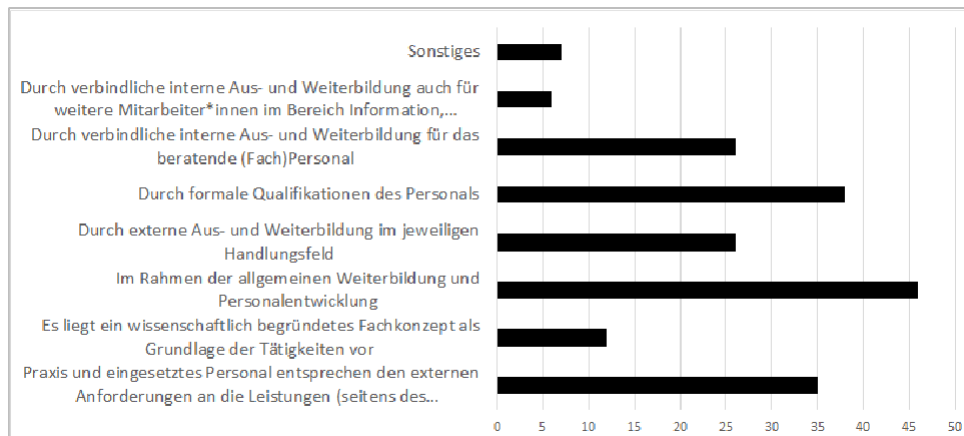
3.6. Qualitätssicherung

Beratungsangebote sind komplexe Dienstleistungen, deren Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, oftmals auch als Professionalität beschrieben, in unterschiedlicher Weise als Aufgabe der Organisation aufgegriffen und verfolgt werden können. Die Qualifikation des Personals wird - ungeachtet der unstrittig zentralen Bedeutung - zunehmend erweitert um einrichtungs- und prozessbezogene Perspektiven der Qualitätssicherung.

Und tatsächlich steht weiterhin für die Mehrzahl der Einrichtungen sowohl die formale Qualifikation als auch die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden im Vordergrund, um fachliche Standards einzuhalten (siehe Abbildung 14). Verbindliche interne Fortbildungsmaßnahmen sowie externe Bildungsmaßnahmen werden von etwas mehr als einem Drittel durchgeführt. Ein

wissenschaftlich begründetes Fachkonzept liegt hingegen nur bei einem Sechstel der Einrichtungen vor. Die Weiterbildung der übrigen Mitarbeitenden (Empfang u.a.) nimmt im Vergleich zu den Beratungsfachkräften einen geringen Stellenwert ein.

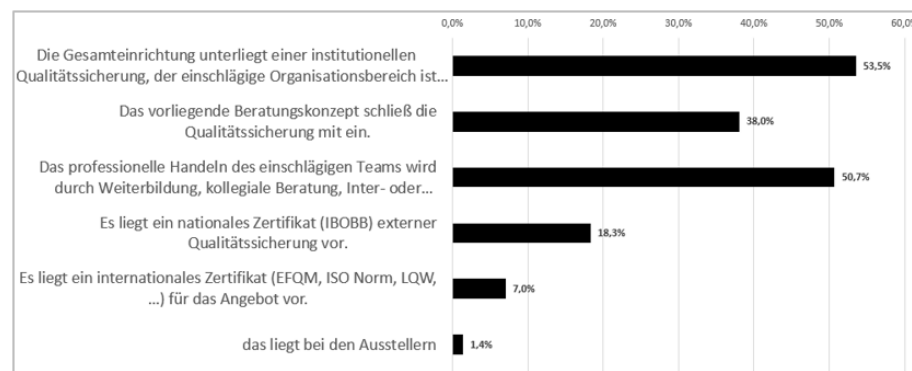
Abbildung 14: Wie stellen Sie sicher, dass das beratende (Fach)Personal den Qualitätskriterien und Standards Ihrer Einrichtung entspricht? (Mehrfachantworten möglich)



Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=73)

Andere qualitätsrelevante Maßnahmen wie interne und externe Evaluationen mit oder ohne Zertifizierungen treten dem gegenüber quantitativ in den Hintergrund. Betrachtet man die Anwendung geeigneter Verfahren für die Qualitätssicherung des Angebots (siehe Abbildung 15), dann nehmen internationale Zertifikate den letzten (6%) und nationale (17 %) den vorletzten Platz ein. Hingegen sichert knapp über die Hälfte der Einrichtungen die Qualität nicht durch standardisierte Verfahren (etwa Qualitätsmanagementsysteme), sondern durch im Beratungskontext breit akzeptierte und verbreitete Formate wie Weiterbildung, kollegiale Beratung, Inter- oder Supervision.

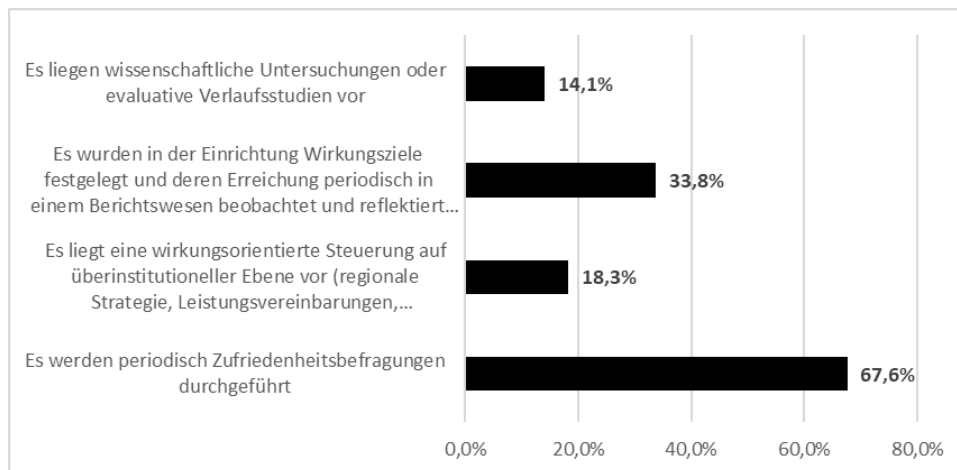
Abbildung 15: Wenden Sie in Ihrer Einrichtung für den Informations-, Orientierungs- und Beratungsbereich eigene Verfahren der Qualitätssicherung an bzw. verfügt diese über ein entsprechendes Zertifikat? (Mehrfachantworten möglich)



Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=73)

Die fachlichen Konzepte stehen in einem engen Zusammenhang mit Qualitätssicherungsmaßnahmen sowie dem Begründungszusammenhang mit intendierten Wirkungen durch die Beratungsleistungen. Auf die Frage, welche Evidenz für die Wirkung der Maßnahmen vorliegen, gaben rund zwei Drittel der Einrichtungen an, dass periodische Zufriedenheitsbefragungen durchgeführt werden (siehe Abbildung 16). Etwa ein Drittel legt Wirkungsziele fest, die in einem Berichtswesen dokumentiert und reflektiert werden. Nur ca. ein Fünftel der Einrichtungen gab an, dass ihre Angebote in eine überinstitutionelle Strategie eingebunden seien. Für die wenigsten Angebote (14 %) liegen wissenschaftlich oder evaluative Daten vor.

Abbildung 16: Liegen für die einzelnen Angebote oder ihre Einrichtung insgesamt Evaluierungen bzw. Evidenzen zur Wirkung vor? (Mehrfachantworten möglich)



Quelle: öibf, Online-Erhebung zur Berufsorientierung für Maturierende, eigene Berechnung (n=77)

3.7. Exkurs: Neue Medien und Social Media

Der Einsatz von (gar nicht mehr so) neuen Medien und Social Media im Kontext von Orientierung, Information und Beratung für Bildung und Beruf ist aus zwei Perspektiven zu betrachten. Zunächst aus jener der Anbieter*innen von Informations- und Beratungsleistungen und klarer Weise auch aus jener der Adressat*innen. Die Ergebnisse der Befragung von Beratungs- und Bildungsanbieter*innen zeigen hier neben der Recherche zu online verfügbaren Hinweisen und Angeboten, dass die Spiegelung von traditionellen Informationsleistungen schon seit längerem (vom Infofolder bis zur Website) forciert wurde und - beschleunigt durch die pandemischen Entwicklungen ab 2020, mittlerweile vollzogen ist. So werden viele Beratungen, die früher persönlich (vor Ort oder telefonisch) durchgeführt wurden, heute als Online-Beratungen mit oder ohne Videokonferenz-Tools durchgeführt oder es ist zumindest davon auszugehen, dass deren Anteil zugenommen hat. Die Webseiten der Einrichtungen verweisen auf ihre institutionell gepflegten Social-Media-Kanäle oder bieten

seltener einen webbasierten Beratungskanal an, der im Gegensatz zur E-Mail-Beratung in geschützten/datensicheren Räumen stattfinden kann. Innovativere Formate wie Chat-Sprechstunden oder Podcasts werden jedoch nur vereinzelt eingesetzt.

Ausnahmen bilden jedoch die vorrangig mit der Intention der Bewerbung von (neuen) Studienangeboten oder Ausbildungswegen betriebenen Portale oder Kanäle. Hier finden sich virtuelle Rundgänge durch hochschulische Einrichtungen und vielerlei andere Angebote. Dies ist insofern ein beachtenswerter Umstand, als im Informations- und Beratungskontext Interessentransparenz oder gar der Anspruch von Anbieterneutralität wiederkehrend als Qualitätsmerkmal von hochwertiger Informations- und Beratungsleistung angesehen werden. Inwiefern dies durch kompetentes Nutzer*innen-Verhalten zu einer kontrollierbaren Herausforderung wird, wird weiter unten problematisiert.

Es muss klar werden, ob es sich um Werbung oder neutrale Information handelt

3.7.1. Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Maturierende bedienen sich wie andere junge Erwachsene auch unterschiedlichster Medien, um sich über Bildungs- und Berufsmöglichkeiten zu informieren. Dabei werden von Maturierenden, die ein Studium planen, am häufigsten Internetseiten von Hochschulen (83%) herangezogen. Maturierende mit Studienintention und anderen Ausbildungsplänen nutzen am häufigsten Bücher, Broschüren und Hefte (72 %), um sich zu informieren. Social Media, wie Facebook und TikTok sowie Online-Video-Portale, wie etwa YouTube oder Twitch, werden häufiger von jenen Maturierenden in Anspruch genommen, die andere Pläne als ein Studium nach der Reifeprüfung haben (Dibiasi et al. 2022, S. 22-33).

Erstaunlich ist, dass die jüngeren Alterskohorten, die vielfach als Digital Natives Personen aufgefasst werden, die also mit digitalen Technologien aufgewachsen und in ihrer Nutzung geübt sind und deren Mediennutzungsverhalten als grundsätzlich anders wahrgenommen wird, in erheblichem Umfang traditionelle Medien nutzen. Dies könnte mit der überlagernden Komponente zusammenhängen, dass die Bedeutungszuschreibung sowie die Verlässlichkeit von Informationen, die über verschiedene Medien bezogen werden, von Jugendlichen differenziert eingeschätzt werden. So haben „Social Media [...] im Kontext jugendkultureller Praxen generell einen sehr hohen Stellenwert, werden aber von den Jugendlichen nicht als seriöse Informationskanäle eingestuft. Dies schließt Social-Media-Kommunikation in der Berufsorientierung nicht grundsätzlich aus, jedoch muss der Einsatz bzw. das »Was?«, »Wie?« und »Mit welcher konkreten Zielsetzung?« gut überlegt sein“ (Großegger, Rohrer & Gferer 2022, S. 34).

Tabelle 1: Leistungsbewertungen im Vergleich der Medienanbieter 2020 „trifft voll und ganz/weitgehend zu“, in %

	bieten kompetent gemachte Inhalte		bieten glaubwürdige Inhalte		sind unabhängig von politischen und wirtschaftlichen Interessen	
	Gesamt	14-29 Jahre	Gesamt	14-29 Jahre	Gesamt	14-29 Jahre
öffentlich-rechtliche Fernsehanbieter	78	77	78	77	54	54
private Fernsehanbieter	38	36	35	33	29	37
YouTube oder andere Videoportale	45	58	37	44	32	43
Netflix, Amazon Prime Video oder andere Streamingdienste	74	85	52	60	40	48
öffentlich-rechtliche Radioanbieter	83	85	84	67	62	67
private Radioanbieter	59	71	60	74	39	52
Spotify, Amazon Music oder andere MusikStreamingdienste	75	85	64	74	44	56
Zeitungen und Zeitschriften	83	86	80	82	38	40
Facebook, Instagram oder andere soziale Medien	35	43	27	29	26	33

Quelle: ARD/ZDF-Massenkommunikation Langzeitstudie 2020 (zit. nach Breunig, Handel, & Kessler 2020, S. 613)

Selbst wenn die großen deutschen öffentlich-rechtlichen Anbieter*innen von Fernsehen und Rundfunk hinter dieser Studie stehen, sind in der Langzeitbetrachtung dieses Monitorings (es wird seit rund 50 Jahren und im fünfjährigen Rhythmus erhoben) doch verlässliche Aussagen abzuleiten. Die Angebote des öffentlich-rechtlichen Rundfunks und die Printangebote erzielen beim Thema Glaubwürdigkeit durchwegs sehr gute Ergebnisse. Bei der kompetenten Machart der angebotenen Inhalte zeigen sich hingegen Unterschiede. Auch die kommerziellen Audio- und Video-Streamingdienste wie Spotify, Netflix und Amazon Prime Video erzielen hier sehr gute Werte, insbesondere bei der Altersgruppe der 14- bis 29-Jährigen, bei der jeweils 85 % zustimmen (Breunig, Handel & Kessler 2020, S. 612).

Soziale Medien liegen im Vergleich aller Mediengattungen sehr deutlich am unteren Ende der Skala, wenn es um Kompetenz, Glaubwürdigkeit und politisch-wirtschaftliche Unabhängigkeit geht. Gerade Letzteres wird Sozialen Medien dramatisch abgesprochen. Noch kritischer sehen die 14- bis 29-Jährigen Soziale Medien, deren Werte bei den abgefragten Kriterien noch einmal nach unten abweichen.

Hinzu tritt ein Umstand, dass die Erwartungshaltung an die Qualität von entsprechend medial aufbereiteten Inhalten sich an den Standards orientiert, die in unterhaltungsmotivierten Kanälen erlebt wird: „Die Erwartungen, die Jugendliche an Online-Performance im Bereich der (Aus-)Bildungs- und Berufsberatung haben, sind hinsichtlich der Medienästhetik und des Vermittlungsstils sehr stark von jugendkulturellen Standards, die wir auf Social Media beobachten können, geprägt, und zwar

unabhängig davon, ob Online-Performance klassisch über eine Website oder via Social Media stattfindet. Bevorzugt werden bewegtbildbasierte narrative Strategien, und zwar in klarer Abgrenzung zum argumentativ-diskursiven Vermittlungsstil, der Erwachsenen (eher) geläufig ist“ (Großegger, Rohrer & Gferer 2022, S. 33).

Hier stoßen professionelle Informations- und Beratungsdienste an ihre Grenzen. Ihre Aufgabe ist es, ein Anliegen in eine fachliche Frage zu verwandeln und so aufzubereiten, dass die beratenen Personen sie verstehen. Es ist noch nicht klar, ob eingebettete AI-Instrumente hier in Zukunft helfen können.

Unabhängig von Informations- und Beratungsleistungen im Zusammenhang mit Bildung und Beruf sind weiters Kompetenzen in der Bewertung von relevanten, vollständigen und insbesondere verlässlichen Informationen zu beachten.

3.7.2. Glaubwürdigkeit digitaler Informationen

Es liegen empirische Befunde zu der Fähigkeit (in diesem Fall schwedischer) Jugendlicher und junger Erwachsener vor, die Glaubwürdigkeit digitaler Nachrichten zu bewerten (Nygren & Guathi 2019). Es wurden die Schwierigkeiten und Fähigkeiten dieser Jugendlichen untersucht, die Glaubwürdigkeit verschiedener Quellen zu bestimmen, glaubwürdige und voreingenommene Argumente zu bewerten und Informationen zu überprüfen. Also wie gut Jugendliche zwischen redaktionellen Inhalten, unparteiischer Information und potenziell manipulativen Inhalten, Desinformation oder auch Werbung unterscheiden können. Hier sind einige der wichtigsten Punkte, die zu den Fähigkeiten der Jugendlichen in Bezug auf die Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Informationen gezeigt werden konnten:

- Schwierigkeiten bei der Identifizierung: Viele der befragten Jugendlichen hatten Schwierigkeiten, die Glaubwürdigkeit von falschen, voreingenommenen und überprüften Nachrichten zu erkennen. Dies zeigt eine Lücke in ihrer Fähigkeit, zuverlässige von unzuverlässigen Informationen zu unterscheiden.
- Bedeutung der Glaubwürdigkeit: Diejenigen Jugendlichen, die der Glaubwürdigkeit von Nachrichten eine hohe Bedeutung beimessen, scheinen über Denkweisen zu verfügen, die ihnen helfen, die Glaubwürdigkeit besser zu bestimmen, als dies anderen gelingt. Dies legt nahe, dass eine Wertschätzung für glaubwürdige Nachrichten mit einer verbesserten Fähigkeit einhergeht, die Glaubwürdigkeit zu beurteilen.

- Selbsteinschätzung und Online-Suche: Aber Jugendliche, die sich selbst als gut in der Online-Suche einschätzen und online Informationen als vertrauenswürdig betrachten, sind nicht unbedingt gut in der Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Informationen. Dies könnte auf eine Diskrepanz zwischen Selbstwahrnehmung und tatsächlichen Fähigkeiten hinweisen.
- Bildungsherausforderungen und -maßnahmen: Es besteht eine erhebliche Herausforderung, digitale Werkzeuge und digitale Grundkompetenzen im Bildungsbereich einzuführen. Es wird die Notwendigkeit betont, besser zu verstehen, wie Jugendliche online Nachrichten navigieren, um gezielte Bildungsmaßnahmen entwickeln zu können, die ihre Fähigkeiten zur Bewertung von online Informationen unterstützen und verbessern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass (die untersuchten) Jugendlichen sowohl Schwierigkeiten als auch Fähigkeiten bei der Bestimmung der Glaubwürdigkeit digitaler Nachrichten haben, und dass weitere Forschung und jedenfalls entsprechende Bildungsmaßnahmen erforderlich sind, um ihre Fähigkeiten in diesem Bereich zu verbessern.

Erfreulich ist, dass es bereits fachlich fundierte und handlungsorientierte Materialien gibt, die versuchen, Manipulationen durch Desinformation entgegenzuwirken. So bietet die "Toolbox of Interventions Against Online Misinformation" (Kozyreva et al. 2022) verschiedene zentrale Ansätze und Strategien sowie verschiedene Arten von Interventionen dazu.

Der Fokus wird auf individuelle Kompetenzen und Verhaltensweisen gelegt. Die empfohlenen Interventionen zielen darauf ab, die Kompetenzen und Verhaltensweisen der Nutzer*innen auf verschiedene Weisen zu beeinflussen - durch das Steigern der Medienkompetenz, das Stärken der Resilienz gegen Manipulation und das bewusste Hervorheben der Wichtigkeit von Genauigkeit (etwa ‚lateral reading‘²² und ‚verification strategies‘).

²² Eine Strategie des kritischen Lesens etwa von Websites durch mehrer gleichzeitig geöffnete Tabs, um zum jeweiligen Thema weitere Informationen bereit zu haben und dadurch die Verlässlichkeit, Plausibilität oder Aussagekraft von Angaben zu prüfen.

4. Vertiefende Analyse 1: Heterogenitätssensible Berufsorientierung und Studienberatung

Die Diskurse, die mittels oder rund um Begriffskonzepte geführt werden und Ziele verfolgen wie: konstruktiv mit menschlicher Vielfalt umzugehen, Diskriminierung abzubauen und Chancengerechtigkeit zu fördern, sind selbst vielgestaltig. So werden Konzepte wie Vielfalt, Inklusion, Chancengleichheit, Antidiskriminierung, Intersektionalität, Managing Diversity, Diversity & Inclusion oder Diversity, Equity & Inclusion verhandelt.

Die ‚Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung‘ (2017) spricht davon, dass durch qualitative und niederschwellige Informations- und Beratungsangebote und andere Maßnahmen ein integrativerer Zugang befördert werden soll, der insbesondere jene Personengruppen unterstützen soll, die bisher an Hochschulen unterrepräsentiert sind. Dies reagiert darauf, dass sich – mehrfach und robust nachgewiesen – die Gruppe der Studierenden sozial anders zusammengesetzt ist als die Gesamtbevölkerung. Insofern sind Teilhabechancen angesprochen und der Anerkennung von vorgefundener Vielfalt, die sich auf unterschiedlichste Merkmale (Herkunft, Geschlecht, Alter etc.) beziehen kann. Dies ist ein Effekt, der über alle Übergänge im Bildungssystem kumuliert. Informations- und Beratungsleitungen wird hierbei offenbar ein ausgleichendes kompensatives Potenzial zugeschrieben, das im Zuge dieser vertiefenden Analyse gesondert betrachtet werden soll.

Hierzu wurde eine Webrecherche bei schulischen und insbesondere hochschulischen Einrichtungen durchgeführt, welche Differenzlinien im Zusammenhang mit Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt und einem aktiven Bemühen um Chancengerechtigkeit, Teilhabe und Antidiskriminierung am Übergang von der Sekundarstufe in den postsekundären oder tertiären Sektor zu sehen sind.

4.1. Ansprache von (potenziellen) Studierenden

Legt man das Augenmerk auf die Zielgruppe(n), die in diesen Zusammenhängen angesprochen werden, so findet sich die Begrifflichkeit der ‚Maturierenden‘ kaum, sondern es wird eine inklusivere Ansprache genutzt und zumeist wird von ‚Studieninteressierten‘ gesprochen. Darüber hinaus lassen sich aber auch klar markierte heterogenitätssensible Differenzlinien ablesen, welche vor bei der Ansprache verschiedener Gruppen von Studieninteressierten eine große Rolle spielen.

Spezifisch erwähnte Zielgruppen hierbei sind: Schüler*innen der Unter- und Oberstufe, Schüler*innen mit Migrations- bzw. Fluchtgeschichte, Jugendliche in schwierigen Entscheidungssituationen, Jugendliche der Vormatura- und

Maturaklassen, Studieninteressierte, angehende Studierende, Studierende ohne Matura, zukünftige first-generation-Studierende mit und ohne Migrationshintergrund, Schüler*innen und Studierende mit Behinderung(en), Beeinträchtigung(en) und / oder (chronischen) Erkrankungen, Studierende des ersten Semesters eines Bachelorstudiums, Mädchen, Jungen, junge Frauen, junge Männer und Frauen, junge Männer, die gerade beim Bundesheer ihre Wehrpflicht absolvieren, an technischen Berufen interessierte Frauen, Frauen die beim AMS arbeitssuchend gemeldet sind, Quereinsteiger*innen als Lehrer*in/Elementarpädagog*in, an einem pädagogischen Beruf interessierte Menschen, Eltern und Erziehungsberechtigte, Bildungsberater*innen sowie interessierte Personen aller Altersgruppen.

Damit aufgegriffene und auf den Websites der hochschulischen Einrichtungen vorgefundene Informations- oder Beratungsinitiativen / Programme sind:

- Ausländische Studierende
- Barrierefreies Studieren
- Studieren mit Behinderung(en), Beeinträchtigung(en)
- oder (chronischen) Erkrankung(en)
- Studieren ohne Matura
- Berufsbegleitend studieren
- First Generation Student/First in Family
- Care Leaver
- Förderung von Flüchtlingen, Schaffen von Zugängen für Geflüchtete
- Frauen* in die Technik
- Gender Mainstreaming
- Studieren mit Kind/Familie
- Geschlechterdiversität
- Motivieren junger Männer für pädagogische Berufe
- Quereinsteiger*innen im Beruf (pädagogische Berufe)
- Personen ab 55 Jahren

Im Zuge der hochschulischen Weiterbildung treten zusätzliche Dimensionen hinzu (berufliche Stellung, fachliche- oder karrierebedingte Kriterien, berufsrechtliche oder andere Zugangsvoraussetzungen u.v.m.), die an dieser Stelle wegen der anderen Ausrichtung des gegenständlichen Berichts nicht weiterverfolgt werden.

Im Projektverlauf wurden unter besonderer Berücksichtigung diversitäts- und heterogenitätssensibler Aspekte der Ansprache von Personen, die voraussehbar eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, diverse Aspekte zusammengetragen, die österreichische Hochschulen und Bildungsinstitutionen dabei vielfach in den Fokus rücken. Diese

wurden im Weiteren in einer überblicksartigen Zusammenstellung präsentiert.

So ist Geschlecht ein wesentliches Kriterium. Dabei wird der spezifische Blick auf Cis/Trans-Frauen, Trans*/Schwule/Queer, spezifische Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen und Jungen, eine kritische Auseinandersetzung mit der geschlechterspezifischen Sozialisation hinsichtlich der späteren Berufswahl, Frauenförderung, Gleichbehandlung, Chancengleichheit, Gender Mainstreaming, Geschlechterdiversität sowie Burschen eine (Hoch-)Schulkarriere attraktiv zu machen, gelegt.

Weiters liegt Aufmerksamkeit auf Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund vor. Dabei geht es um die Förderung von Potenzialen geflüchteter Personen, die Förderung von Zugängen für Geflüchtete in hochschulische Einrichtungen, hochqualifizierten Arbeitsbereichen sowie in den Medien.

Auch Anknüpfungspunkte zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse fallen vielfach damit zusammen.

Zudem spielt der Bildungsstand (im Elternhaushalt) eine bedeutende Rolle. Hierbei werden Studierende ohne Maturaabschluss, Arbeiter*innenkinder als auch First Generation Students/first in family (Jugendliche, die als erste in der Familie studieren möchten) oder Care Leaver (junge Menschen, die zumindest einen Teil ihres Lebens in öffentlicher Erziehung verbracht haben) in den Blick genommen.

Ein weiterer Fokus zeigt sich für Menschen mit Beeinträchtigung(en), Behinderung(en) sowie psychischen oder (chronischen) Erkrankungen.

Aufgrund guter Berufs- und Einkommensaussichten sowie einem vielfach betonten Fachkräftemangel liegt wiederkehrend ein starker Fokus auf den technischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen sowie Berufen. Hierbei möchte man Jugendliche für entsprechende Studiengänge und Berufe interessieren und begeistern.

Und nicht zuletzt sind auch Vereinbarkeit eines Studiums mit Kinderbetreuungspflichten und Pflegeaufgaben für Angehörige und/oder von Erwerbsarbeit eine wiederkehrend aufgegriffene Fragestellung. Sei es mit strukturellen Maßnahmen wie berufsbegleitender Studienorganisation, Kinderbetreuungsmöglichkeiten o.a., aber auch im Kontext von Beratung und Begleitung.

Anzumerken ist, dass diese Initiativen in vielen Fällen als Kooperationen (Österreichischen Hochschüler_innenschaft, Schulen, Hochschulen, dem AMS oder Unternehmen) aufgesetzt sind oder sich zu diesen entwickelt haben.

4.2. Fokusgruppen

Diese Rechercheergebnisse wurden auch dazu genutzt, Vertreter*innen dieser Initiativen zu kontaktieren und zu einer von zwei Online-Fokusgruppen (am 12.3. und 18.3. 2024) einzuladen. In rund vier Stunden wurde mit insgesamt 13 Teilnehmenden²³ folgende Fragen bearbeitet:

Zum Angebot bzw. den Leistungen allgemein

- Welche Differenzlinien bzw. heterogenitätssensiblen Aspekte stehen für Ihre Einrichtung/Projekt im Fokus von Informations-, Beratungs- und Orientierungsleistungen für Studieninteressierte bzw. Maturierende?
- Welche Zielgruppe(n) stehen an Ihrer Einrichtung im Fokus der spezifischen Informations-, Beratungs- und Orientierungsleistungen?
- Welche spezifischen Informations-, Beratungs- und Orientierungsleistungen oder Initiativen werden in ihrer Einrichtung im Hinblick auf eine heterogenitätssensible Studienberatung bzw. Maturierendenberatung angeboten oder umgesetzt?
- Sind diese Maßnahmen Teil einer umfassenden (institutionelle, regionalen, ...) Initiative?
- Welche Rolle spielen ‚Webbasierte Studienberatungsangebote‘ und ‚Social-Media-Kanäle‘ dabei?

‚Beratungs- und Informationsangebote an/mit/für Schulen‘

- Von welchen spezifischen Kooperationsformen mit schulischen Einrichtungen wird an Ihrer Einrichtung derzeit Gebrauch gemacht?
- Von welchen persönlichen Erfahrungen können Sie im Kontext der Kooperation mit schulischen Beratungs- und Informationsangeboten an Ihrem (Hochschul-)Standort berichten?

‚Tutorielle Systeme und Mentoring-Programme‘

- Welche tutoriellen Systeme oder Mentoring-Programme zur gezielten Ansprache, Begleitung und Integration von bisher unterrepräsentierten Gruppen gibt es in ihrer Einrichtung bzw. bieten sie an?

‚Verzögerter Studienbeginn‘ und ‚Nachholende Hochschulzugangsberechtigung‘

- Welche unterschiedlichen Zielgruppen bzw. Altersgruppen mit ‚verzögertem Studienbeginn‘ lassen sich (an Ihrem Hochschulstandort) finden?

²³ Es wurden Vertreter*innen von einschlägigen Beratungsstellen an und außerhalb von Hochschulen, die Hochschul_innenschaft angefragt sowie über das BMBWF nominierte Vertreter*innen aus dem Schulbereich eingeladen.

- Welche Maßnahmen und Angebote werden an Ihrer Einrichtung gesetzt, um Personen mit einem ‚verzögerten Studienbeginn‘ bestmöglich zu erreichen?
- Welche spezifischen Maßnahmen und Angebote werden aktuell an Ihrem Hochschulstandort gesetzt, um Personen mit nachholender Hochschulzugangsberechtigung zu erreichen?

Wo sind aktuell die großen Herausforderungen?

- Kapazitäten bzw. Ressourcen
- Qualifiziertes Personal
- ...

Workshop-Dokumentation

Trotz unterschiedlicher Lagerung der Fragestellungen gibt es einen gemeinsamen thematischen Fokus: Heterogenität. Wenngleich in der Debatte festgestellt wird, dass sich Fragen der Heterogenität im Schul- und im Hochschulbereich z.T. auf gänzlich andere Aspekte beziehen würden (Internationalität im Schulbereich kein vorrangiges Thema, Sprachkompetenzen in der Bildungssprache eine große Herausforderung auf unterschiedlichen Schulstufen). Dennoch zeigen sich eindeutige Gemeinsamkeiten für den Schul- und Hochschulbereich. So wird der Förderung von Schüler*innen, Studieninteressierten sowie Studierenden mit Migrationshintergrund, Sprachenvielfalt sowie kultureller Vielfalt große Bedeutung zugeschrieben und durch zahlreiche Förderprogramme und Projekte (z.B. von österreichischer Hochschüler_innenschaft, AMS) angesprochen. Hierbei soll zum Beispiel jungen Frauen mit Migrationshintergrund ein zeitgemäßer und moderner Bildungsweg bzw. Arbeitskarriere ermöglicht werden.

Auch ein institutionenspezifisches Strategiekonzept (Urban Diversity Education²⁴), das bei hochschulischen Entscheidungen als Referenz dienen soll, wurde vorgestellt.

Weiters lassen sich auch Studieninteressierte bzw. Studierende, welche als Erste / Erster innerhalb ihres Familienkreises ein Studium aufnehmen (wollen), als besondere Fokusgruppe an den Universitäten/Hochschulen identifizieren („First Generation Students“).

Hierzu wurden an den Universitäten verschiedenste Projekte ins Leben gerufen, um dieser Zielgruppe, welche vielfach besondere Studienstartvoraussetzungen mit sich bringt, adäquate Ansprechstellen und Personen bei studienbezogenen Fragestellungen zur Verfügung zu stellen. Besonders

²⁴ <https://phwien.ac.at/aktuelles/paedagogische-hochschule-wird-zum-urban-diversity-education-campus/> (Stand 29. November 2024)

hervorgehoben wurden dabei das Mentoringprojekt ‚Be First‘²⁵ sowie das Projekt ‚Talente Scout‘.²⁶

Ein weiterer Themenschwerpunkt lässt sich auf hochschulischer Ebene an Universitäten²⁷, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen sowie dem Arbeitsmarktservice im Bereich der Frauenförderung, jedoch mit unterschiedlichen Fokussierungen, ausmachen. Während an den Pädagogischen Hochschulen die Berücksichtigung privater Verpflichtungen, wie etwa Mutterschaft, eine wesentliche Rolle spielt, steht an einigen Fachhochschulen der Zugang zu technischen Studiengängen für Frauen im Mittelpunkt der Betrachtung. Des Weiteren wird ersichtlich, dass einzelne Fachhochschulen in Kooperation mit dem AMS den Fokus auf die Studienbegleitung und -beratung von Frauen legen, bei denen die Reifeprüfung bereits längere Zeit zurückliegt. Dem AMS ist es ein zentrales Anliegen, den Frauenanteil auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen und dadurch gerechtere Berufs- und Bildungswahlentscheidungen zu fördern.

An Universitäten und Pädagogischen Hochschulen werden vermehrt auch Menschen mit psychischen und/oder physischen Beeinträchtigungen in den Fokus gerückt.

Wo gibt es gemeinsame Sichtweisen? Worauf bezieht sich diese Sichtweise? Worin besteht die Einheitlichkeit?

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass sowohl auf schulischer als auch hochschulischer Ebene und seitens der Hochschüler_innenschaft alle Studieninteressierten und Studierenden im Fokus stehen und dabei das Ziel verfolgt wird, diesen einerseits ein möglichst barrierefreies und niederschwelliges Studienangebot zu gewährleisten und sie andererseits dabei zu unterstützen, ein Studium zu finden, welches ihren tatsächlichen Interessen und Fähigkeiten entspricht und somit die Studienabbrüche minimiert. Zu diesem Zweck wurde beispielhaft eine Servicestelle ‚Tutoring&Mentoring‘²⁸ eingerichtet, die für Studieninteressierte ebenso wie Studierende in der Eingangsphase aber auch darüber hinaus zugänglich ist.

Weiters herrscht Einigkeit bei den genannten Akteur*innen, dass studieninteressierte Personen ‚role models‘ benötigen. In diesem Zusammenhang fungieren an vielen hochschulischen Einrichtungen sowohl Studierende als auch Lehrpersonen mit

²⁵ <https://www.aau.at/schuelerinnen-und-schueler/be-first/>

²⁶ <https://www.uibk.ac.at/de/public-relations/services/talentscout-tirol/> (Stand 29. November 2024)

²⁷ Für die öffentlichen Universitäten ist anzumerken, dass gesetzliche Regelungen für die Gleichstellung von Frauen und Männern als auch die Frauenförderung bestehen und Satzungsbestimmungen festzulegen sind.

²⁸ <https://www.aau.at/tutoring-mentoring/> (Stand 29. November 2024)

speziellen Ausgangssituationen als role models in der Maturierendenberatung. In diesem Zusammenhang sind Personen mit Beeinträchtigungen, Migrationshintergrund, first generation students, non-binärer Geschlechtsidentität, Sprachenvielfalt u.a. zu nennen. Beispielsweise zeigen sich an den Pädagogischen Hochschulen aktuell große Bemühungen zu einer diesbezüglichen Öffnung. Dabei besteht Gleichklang, dass eine Vielzahl unterschiedlichster Maturierender erreicht und angesprochen werden soll.

Beim Arbeitsmarktservice, den Schulen sowie dem Ministerium lässt sich auch ein besonderer Fokus auf die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erkennen, indem versucht wird, sie bestmöglich über die weiteren Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten nach der Matura zu informieren, damit sie ihre Kinder bei der weiteren Entscheidung bestmöglich unterstützen können. Zu diesem Zweck werden viele Informationsmaterialien vom Ministerium in unterschiedlichen Sprachen bereitgestellt.

Welche gelungenen Kooperationen können festgestellt werden? Wo gibt es Kooperations- und Entwicklungspotenziale?

Zwischen einzelnen Fachhochschulen und dem Arbeitsmarktservice lassen sich gelungene Projektkooperationen erkennen, z.B. Studienberatung und -begleitung von Frauen, bei denen die Matura schon längere Zeit zurück liegt.

Weiters finden sich sehr gute Kooperationen zwischen den **Hochschulen, der Hochschüler_innenschaft sowie unterschiedlichsten maturaführenden Schulen.**

Weiters bestehen viele Vernetzungen und Kooperationen zwischen der **Hochschüler_innenschaft** und den **Arbeiterkammern** (z.B. „Matura, und dann.“) sowie mit **Fem in Tech.**

Spezielle Kooperationspotenziale gibt es zwischen den Schüler*innen- und Bildungsberatungsstellen an den Schulen sowie den Migrant*innenberatungsstellen außerhalb der Schulen, des weiteren Vernetzungspotenziale der Bildungsberater*innen untereinander. Spezielle Vernetzungs- und Kooperationsbereitschaft besteht auch zwischen den Schulen, Hochschulen sowie vielfältigen Berufs- und Bildungsberatungsstellen.

Zukünftig wäre eine gute Vernetzung und Kooperation aller Einrichtungen untereinander, welche zum Gelingen einer adäquaten Bildungs- und Berufsberatung von Schüler*innen und Studieninteressierten relevant sind, anzustreben.

Welche Initiativen zur Verbesserung der Bildungs- und Berufsberatung werden bereits durchgeführt? Aus welchen Motiven bzw. Bedarfen heraus sind diese Angebote entstanden?

Auf **ministerieller Ebene** hat sich das **Programm 18plus** als sehr gute Möglichkeit bewährt, um den Schüler*innen unterschiedliche Studien- und Berufsmöglichkeiten ersichtlich zu machen. Dieses Programm ist aus der Intention heraus entstanden, die Schüler*innen bei der Selbstreflexion der eigenen Studien- und Berufswünsche bzw. -wahl zu unterstützen, ihre individuellen Perspektiven zu erweitern und sie zur Recherche in der großen Vielfalt an Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten nach der Matura zu motivieren. Weiters wird vom Ministerium ein für alle maturierenden Schüler*innen öffentlich zugänglicher sowie kostenloser Wegweiser-Fragebogen zur Verfügung gestellt.

Zusätzlich werden für Maturierende zwei verschiedene Interessentests in individualisierter Form in Kombination mit Einzel- und Gruppenberatungen kostenlos bereitgestellt.

Auch auf das Programm ‚Studieren probieren‘ der Hochschüler_innenschaft, in welchem in ein Studium hineingeschnuppert werden kann, ist hinzuweisen.

Zudem finden im Schulbereich zahlreiche Bemühungen statt, in der Berufs- und Bildungsberatung Geschlechterstereotype aufzubrechen. Zu diesem Zweck werden spezielle ‚**Boys‘ Days‘** sowie ‚**Girls‘ Days‘** angeboten. Weiters wird das Programm **FiT - Frauen in die Technik** angeboten, um jungen Frauen ersichtlich zu machen, dass technische Berufe nicht nur männlichen Personen vorenthalten sind. Zudem werden von Seiten der Schulen vielzählige **Karriere- und Bildungsmessen** zur Berufs- und Bildungsorientierung angeboten.

Bezüglich der Lehrenden kann erwähnt werden, dass Lehrpersonen aller Schultypen (Pflichtschule, AHS, BHS) gemeinsame Hochschullehrgänge besuchen und spezielle Module, u.a. zum Thema Interkulturalität, angeboten werden.

Auf diese Weise soll eine bestmögliche Einsicht in andere Schulen, Vielfalt im Umgang mit Migration und Diversität generell sowie daraus resultierend eine gute Berufs- und Bildungsorientierung gewährleistet werden.

Mit Blick auf den **Hochschulbereich** lassen sich an den Universitäten in vermehrtem Ausmaß Mentor*innen, Tutor*innen sowie Buddy-Mentoringsysteme vorfinden, um Studieninteressierte und Studierende bestmöglich - vor allem zu Studienbeginn und im ersten Studienjahr – zu unterstützen. Auf diese Weise soll es ihnen leichter fallen, sich auf der Universität und in der Vielzahl an Studienrichtungen zu orientieren und die bestmögliche Studienentscheidung für sich selbst zu treffen.

Die Bedeutung und Notwendigkeit des Einsatzes von Studierenden als ‚**role models‘** in einer niederschweligen Studienberatung wurde bereits weiter oben ausgeführt.

Sehr bedeutsam ist auch die unterrichtsbezogene Fokussierung auf bestehende Neigungen und Interessen der Schüler*innen. Diesbezüglich ist es den FH ein großes Anliegen, die Präsentation der Studienmöglichkeiten an Schüler*inneninteressen anzupassen, Frontalunterricht zu vermeiden sowie moderne Tools, wie z.B. Mentimeter, in die Präsentation einzubauen. An FH und bei zugangsgeregelten Studienangeboten ist es auch sehr wichtig, dass der Studienberatungsprozess so früh als möglich beginnt, um die Maturierenden zeitgerecht über Fristen und Aufnahmeverfahren zu informieren.

Outreach-Maßnahmen, wie den **„Kinder- und Jugenduniversitäten“**, **„Young Science“**, **„Mitmachlaboren“**, der **„Langen Nacht der Forschung“** etc. wird ebenfalls ein großer Stellenwert zugesprochen.

Seitens der Fachhochschulen wird ein vermehrtes Augenmerk auf die verschiedensten Beratungsformen und -kanäle im Kontext der Social-Media-Kanäle eingemeldet. Es werden Podcasts erstellt, eigene Chats bereitgestellt sowie großer Wert auf eine informative Website gelegt.

An einigen Pädagogischen Hochschulen werden für studieninteressierte Personen mit Beeinträchtigungen, Migrationshintergrund und/oder verschiedensten Erstsprachen eigene Berater*innen zur Verfügung gestellt. Zudem werden spezielle **Welcome-Weeks** organisiert, in denen Studieninteressierte auf Studierende treffen können, um sich von diesen in Form einer Peer-Beratung wichtige Informationen zur Hochschule und den Studienrichtungen abzuholen.

Zudem absolvieren an manchen Universitäten Hochschullehrende Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Bildungsberatung, um die Beratungspraxis zu verbessern.

Mit wem suche ich an den Schulstandorten Kontakt auf, wenn es um die Berufs- und Bildungsberatung geht? Welche Befunde gibt es hierzu?

Bei manchen Schulen wird wahrgenommen, dass es vielfach keine eindeutige personelle Zuständigkeit für die Berufs- und Bildungsberatung der Schüler*innen und diesbezügliche Ansprechpersonen gibt und dass kaum Lehrkräfte an den Schulen vorhanden sind, die für eine gute Berufs- und Bildungsberatung der Schüler*innen ausgebildet sind. Inzwischen würden aber zunehmend Neueinsteiger*innen die Aufgabe der Berufsbildungskoordination übernehmen.

5. Vertiefende Analyse 2: Wirkungsorientierung und Outcome von Beratungsprozessen

Die Ergebnisse der Online-Befragung der Beratungs- und Bildungseinrichtungen legen nahe, dass die Beobachtung des Outcomes von Beratungsprozessen in erster Linie auf Zufriedenheitswerte fokussiert, die zwar für die Qualitätssicherung von Bedeutung sind, jedoch nur begrenzt Aussagen über die Wirkung in einem breiteren Verständnis zulassen. Dennoch werden bei zwei Dritteln der Einrichtungen periodisch entsprechende Werte erhoben. Dem gegenüber gibt etwas mehr als ein Drittel der Befragten an, dass Wirkziele für die eigene Einrichtung festgelegt wurden, die auch im Rahmen eines Berichtswesens beobachtet werden. Die Rückmeldungen zur Online-Befragung lassen jedoch keine Rückschlüsse auf die Art der Indikatoren zu.

Zufriedenheitswerte sind gegenwärtig das bestimmende Element der Wirkungsbetrachtung

Über professionell, strukturell oder wissenschaftlich begründete Fachkonzepte, die eine Grundlage für eine solche Wirkungsbetrachtung sein können, verfügen laut Selbstangabe 19% der Einrichtungen. Obligatorische Aus- und Weiterbildungen für das im Beratungsgeschehen involvierte Personal sowie wissenschaftliche oder evaluative Verlaufsstudien wurden oder werden bei 10 % der Einrichtungen durchgeführt. Insofern zeigt sich, dass Entwicklungen zur fachlich begründeten Professionalisierung des Beratungshandelns sowie zu einer wirkungsorientierten Beobachtung der Resultate in der Beratungslandschaft bestehen, diese aber zuweilen schmal ausgebaut sind. Gründe dafür liegen in der fragmentierten Anbieter*innenlandschaft, schmaler Personalausstattung in den oftmals kleinen Einrichtungen und zu wenig Ressourcen für entsprechend komplexe Konzepte und deren Aufrechterhaltung oder Pflege. Zudem könnte es aber auch daran liegen, dass die unterschiedlichen Anspruchsgruppen, Berater*innen, Beratungsorganisationen, abgebende und aufnehmende Bildungseinrichtungen, Politik und Steuerung ganz unterschiedliche Erwartungen an Modelle der Wirkungsbeobachtung haben, die nicht leicht integrierbar sind. Die vielfältigen Gründe dafür können entlang der Debatte um Wirkungsforschung in der Bildungsberatung dargestellt werden.

Berater*innen, Beratungsorganisationen, abgebende und aufnehmende Bildungseinrichtungen, Politik und Steuerung haben unterschiedliche Erwartungen

5.1. Beratung und Wirkung

Beratung ist ein vielschichtiger, interaktiver, voraussetzungsreicher Prozess, der sich in seiner vollen Komplexität nicht darstellen lässt. So steht jede Wirkungsmodellierung vor der Herausforderung zu abstrahieren, gleichzeitig jedoch (intendierte oder sofern gewünscht auch nicht intendierte) Ergebnisse von Beratungsprozessen möglichst vollständig zu beobachten und festzuhalten. Wirkungsorientierten Analysen liegt deshalb zumeist

Input-Prozess-Outcome-Beziehungen lassen sich vergleichsweise einfach modellieren

ein verallgemeinertes Wirkungsmodell zugrunde. Einfachere Wirkungsanalysen werden häufig auf der Basis simpler Input-Prozess-Outcome-Beziehungen modelliert (Hooley 2014; Redekopp, Bezanson & Dugas 2013; Egger-Subotitsch et al. 2016). Tatsächliche Zusammenhänge zwischen Input-, Prozess- und Ergebnisfaktoren sind allerdings selten ausschließlich als lineare, kausale Beziehung zu verstehen, sondern diese wirken wechselseitig aufeinander ein oder sind auch hinsichtlich von Beobachtungsebenen zu unterscheiden.

5.2. Ebenen und Temporalität von Wirkungsbetrachtungen

Unterschiedliche Verständnisse von Wirkungen durch bzw. in der Bildungsberatung zeigen, dass unterschiedliche und vielschichtige Wirkungen erwartet, proklamiert oder identifiziert werden. So finden sich in der Fachdiskussion unterschiedliche Wirkungskonzepte und Verständnisse von Bildungsberatung, die über das allgemeine Bild eines (bildungs-)politischen Instruments zum Ausgleich von Informationsasymmetrien, die an den Bildungs- und Arbeitsmarktübergängen (Schule - Beruf, Schule - Hochschule, ...) grundsätzlich und unvermeidlich auftreten, hinausgehen.

Die Identifikation des Beitrags von Beratung bei der Bewältigung von Übergängen ist herausfordernd

Ein explizit ökonomisches Modell wurde – auf der Basis der Ideen von Mayston (2002a) – von Hooley und Dodd (2015) entwickelt. Dabei wird folgende ökonomische Wirkungskette für Bildungsberatung unterstellt: „Career guidance contributes to a range of individual outcomes which influence a number of primary and secondary outcomes which in turn lead to macroeconomic benefits“ (Hooley & Dodd 2015, S. 1). Die Grundidee ist, dass das breite Spektrum von Bildungsberatungsangeboten auf das Individuum, d. h. auf die Beratenen, einwirkt. Bildungsberatung unterstützt die Orientierung, die Entscheidungsfindung, die Bildungs- und Arbeitsmarkt-beteiligung sowie die Entwicklung einer Reihe von Fähigkeiten. Daraus ergeben sich primäre ökonomische Effekte wie die Erhöhung der Erwerbsbeteiligung und die Verringerung der Arbeitslosigkeit sowie sekundäre ökonomische Effekte wie die Verbesserung der Gesundheit, die Verringerung der Kriminalität etc. All dies kumuliert schließlich zu einem makroökonomischen Nutzen, d.h. einer Erhöhung des Lebensstandards und der wirtschaftlichen Prosperität.

Makroökonomischer Nutzen ist einfach zu benennen und zu operationalisieren

Das Wirkungsmodell ist (zeitlich) linear konzipiert, wenngleich Hooley und Dodd darauf hinweisen, dass Wirkungsketten in der Realität keineswegs linear verlaufen, sondern sich erst im Zusammen-spiel der verschiedenen Ebenen entfalten. Gleichzeitig sind diese Wirkungsketten nicht vollständig kausal determiniert, d.h. wenn ein Effekt bei Individuen beobachtet wird, muss er sich nicht zwangsläufig auch im Arbeitsmarktergebnis niederschlagen. So ist es z.B. möglich, dass eine Person von einer Wirkung in der Bildungsberatung berichtet (z.B. besseres Wissen über Bildungsangebote, verbesserte Suchstrategien), diese sich aber

letztlich aufgrund individueller Entscheidungen oder externer Faktoren nicht auf dem Arbeitsmarkt oder in der Bildungsbeteiligung niederschlägt. Ebenso ist denkbar, dass verbesserte Arbeitsmarktpositionen von den Individuen selbst nicht als Folge der Bildungsberatung wahrgenommen werden.

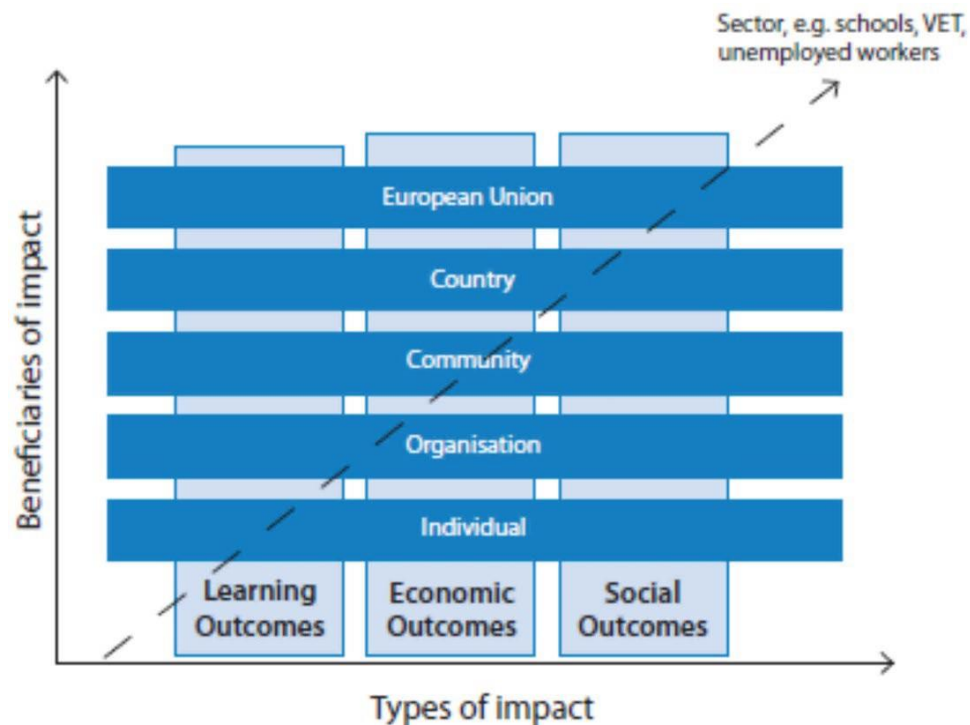
Es werden in der Folge mehrere Ebenen identifiziert, auf denen sich die Wirkung von Bildung allgemein und Bildungsberatung im Speziellen potenziell feststellen lassen. Hughes und Gration (2009) unterscheiden auf der Basis einer Literaturanalyse zwischen unmittelbaren, mittelbaren und langfristigen Wirkungen für Individuen sowie langfristigen Wirkungen auf sozialer Ebene. Dabei erfolgt eine Differenzierung von möglichen Wirkungen unter Berücksichtigung der zeitlichen Dimension. Wirkung von Bildungsberatung entfaltet sich demnach mit zeitlicher Verzögerung auf unterschiedlichen Ebenen. Gemäß dem Modell induziert Bildungsberatung unmittelbare Wirkungen indem die Informationslage und die Entscheidungsfähigkeit verbessert sowie Einstellungsänderungen hervorgerufen werden.

Unmittelbaren, mittelbaren und langfristigen Wirkungen für Individuen sowie langfristige Effekte auf sozialer Ebene bieten einen breiten Rahmen für Analysen

Mittelbar führt dies zu verbesserten Suchstrategien am Arbeitsmarkt bzw. der Umsetzung von zielorientierten Handlungsplänen. Langfristig resultiert dies im Erwerb von entsprechenden Qualifikationen oder der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit oder Absicherung der Beschäftigung. Daraus ergeben sich schlussendlich kumulierte Wirkungen, indem etwa Unternehmen von erhöhter Produktivität profitieren und somit die Volkswirtschaft positiv beeinflusst wird und Arbeitsmarktprobleme (Arbeitslosigkeit, Fachkräftemangel, Mismatch u.a.) reduziert werden. Die inhaltliche Differenzierung der möglichen Wirkungen ist dabei stark auf ökonomische Kategorien ausgerichtet. Die Differenzierung von Hughes und Gration ist aber jedenfalls insofern hilfreich, als sie die zeitliche Dimension für die Betrachtung von möglichen Wirkungen klar herausstreichen.

Hooley (2014) identifiziert in der Folge fünf idealtypische Ebenen von potenziellen Begünstigten von Bildungsberatung, d.h. diese Akteur*innen können potenziell von Wirkungen der Bildungsberatung berichten. Auf der zweiten Achse unterscheidet Hooley (2014, S. 16) drei Arten von Wirkungen:

- Educational Outcomes: Höherqualifizierung, Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung etc.
- Economic and Employment Outcome: Erhöhung der Einkommen, Verringerung der Arbeitslosigkeit, insbesondere bei Jugend und Älteren etc.
- Social Outcomes: Erhöhung der sozialen Mobilität, Verringerung der Kriminalitätsrate etc.

Abbildung 17: Ergebnisse und Zielebenen von Bildungsberatung

Quelle: Hooley (2014, S. 18)

5.3. Subjekt- und Kontextvergessenheit

Zu beachten ist bei den dargestellten Modellen zu den Wirkungsebenen, dass im Sinne klar argumentierbarer Wirkungsketten Kontextaspekte (soziale Position, Bildungsbiografie, Alter, Arbeitsmarktdynamik, ...) nicht in das Modell einbezogen werden. Aber Beratung zu Bildung und Beruf findet immer auch in vielschichtigen sozialen Kontexten eingebettet statt (Maguire 2004). Für die wirkungsorientierte Betrachtung besteht hier insbesondere die Schwierigkeit die Wirkung von Bildungsberatung von anderen kontextuellen Einflüssen zu isolieren. Die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen ist häufig nicht der ausschließliche Input, sondern Entscheidungsprozesse sind aus der Perspektive der Beratenen eingebettet in komplexe, individuelle Situationen. Beratende Interventionen haben in komplexen Systemen – selbst wenn kausale Prinzipien unterstellt werden – neben intendierten Wirkungen (Wirkziele) wohl ex ante nicht immer intendierte Wirkungen (Schlögl 2014, S. 167), die in derartigen Modellen gar nicht darstellbar sind.

Entscheidungsprozesse sind aus der Perspektive der Beratenen eingebettet in komplexe, individuelle Situationen

Die Definition von Wirkungen von Bildungsberatung wird in der sozialwissenschaftlichen Literatur, wenn gleich das handelnde Subjekt auch nicht ausgeblendet bleibt, aber letztlich doch anhand ihrer sekundären Zielbestimmungen, d.h. ihrer Funktion für Beratene (Individuum) und Gesellschaft vorgenommen und beobachtet. Diese Perspektiven stellen den sekundären Zweck bzw. konkrete soziale Effekte von Bildungsberatung in den

Vordergrund, Beratung wird dabei als Mittel zum Zweck angesehen.

In der pädagogischen Reflexion ist es genau diese Überlagerung von gesellschaftlichen und individuellen Zielsetzungen, die bei Kossak als „Doppelcharakter“ pädagogisch motivierter Bildungsberatung formuliert wird, wonach es die Herausforderung sei, „Beratung offen zu halten und damit sowohl Selbstoptimierung als auch Fluchtlinien im Hinblick auf die Veränderungsanforderungen an die gesellschaftlichen Subjekte zu unterstützen“ (2013, S. 137).

Wirkungsanalysen können anders gelagert aber auch darauf abstellen, ob und bis zu welchem Grad die Ziele bzw. Zwecke des unmittelbaren Beratungsgeschehens erreicht werden. Eine Bestimmung liefert hier etwa das Berliner oder ISOM-Modell (Karnath & Schröder 2008) für Weiterbildungsberatung. Erfolgreich ist Bildungsberatung demnach, wenn individuelle Lernprozesse angestoßen wurden, die dazu führen, dass aus Sicht der Beratenen, diese

- informierter,
- strukturierter,
- orientierter und
- motivierter

aus einem Beratungsprozess hervorgehen. Wirkung kann auf diesem Weg operationalisiert und beobachtet werden, ohne bereits die nach folgenden (Nicht)Aktivitäten in den Blick zu nehmen, die oftmals ja nicht im Einflussbereich oder der Beobachtungsmöglichkeit der Beratenden liegen. Dieser Zugang hat sich derart in der Qualitätssicherung und -entwicklung der seitens der Berliner Senatsverwaltung finanzierten Beratung etabliert.

Auch für das in Österreich entwickelte und mittlerweile bundesweit etablierte Beratungsformat „Kompetenz+Beratung“ (Kellner & Brandstetter 2014), das eine Kompetenzentwicklungsberatung in mehreren Phasen darstellt, wurden aus einer Wirkungslogik heraus für die verschiedenen Phasen spezifische Lernergebnisse formuliert. Eine beispielhafte Auswahl für jede der vier Phasen wird hier angeführt:

- **Erstinformation:** Die Kund*innen sind darauf vorbereitet, dass sie in der Kompetenz+Beratung ein hohes Maß an Eigenaktivität und Gruppenarbeit erwartet. Sie erkennen (ansatzweise), welchen persönlichen Nutzen ihnen diese Herangehensweise und die Reflexion ihrer bisherigen Aktivitäten, Interessen bzw. Lernbiographie bringt.
- **Im Rahmen der Gruppenphase:** Die Kund*innen identifizieren rückblickend Aktivitäten mit einer besonderen persönlichen Bedeutung, die auch in ihrem künftigen Leben einen

Ziele bzw. Zwecke des unmittelbaren Beratungsgeschehens sind vergleichsweise einfach handzuhaben

Stellenwert haben sollen. (Die Kompetenzanalyse ermöglicht einen Transfer von Erfahrungen aus einem „alten“ Aktivitätenfeld in ein künftiges anderes.)

- Eigenarbeit: Die Kund*innen können eigenständig (oder gemeinsam mit anderen Teilnehmer*innen) zukunftsrelevante Orte aufsuchen und die geeigneten Fragen stellen, um für sie relevante Informationen zu bekommen: Informationsgespräche mit Expert*innen/ausgewählten Personen aus dem sozialen Umfeld usw.
- Einzelberatung: Die Kund*innen sind in der Lage, im Laufe des Beratungsgesprächs realistische Anknüpfungspunkte bzw. Weiterentwicklungsmöglichkeiten in Bezug auf Aktivitäten und Kompetenzen zu erkennen und Entscheidungen in Bezug auf zukunftsrelevante Aktivitäten und wünschenswerte Prozesse der Kompetenzentwicklung zu treffen. Dies schließt den Transfer von Kompetenzen in neue ‚Aktivitäts-Felder‘ ein (Ergänzungen im Kompetenzprotokoll).

Dass entsprechende Überlegungen zum Zeitpunkt des Beratungsendes nicht zum Stillstand kommen müssen, zeigt Gieseke, die, um der Kontextabhängigkeit der Beratung gerecht zu werden, drei Typen von Beratungsgeschehen unterscheidet (Gieseke 2000, S. 15f.). Je nach Problemlage der Beratenen lassen sich verschiedene Beratungs- oder wenn man so will Wirkungsverläufe identifizieren:

Nicht das Beratungsende, aber die Beobachtungsmöglichkeiten der Beratenden stellen oft eine Grenze dar

- Informative Beratung: Aus der Sicht der Ratsuchenden steht die Erfüllung eines Informationsbedürfnisses im Zentrum. Alle übrigen Fragen (Handlungsorientierung, Selbstkonzept, Motivation etc.) wurden bereits im Vorfeld der Beratung geklärt.
- Situative Beratung: Ratsuchende suchen eine Hilfestellung in einer bestimmten Situation in ihrem Leben. Die Aufgabe der Beratung wäre es, die Bedürfnisse (Motive, Interessen, Handlungsmöglichkeiten) der Ratsuchenden in diesen Situationen zu klären.
- Biografieorientierte Beratung: Ratsuchende kommen mit unklaren Anliegen in die Beratung. Bildungsberatung muss einen professionell gestalteten Prozess im Kontext der biografischen Erfahrungen (etwa schlechte Lernerfahrungen, Selbstwertprobleme, unrealistische Wünsche etc.) der Ratsuchenden anstoßen.

Diese pädagogisch orientierte Perspektive auf Beratung macht sichtbar, dass wirksame Bildungsberatung sich auch an individuellen Beratungsanliegen oder -kontexten ausrichten kann. Für Wirkungsanalysen heißt dies, dass Bedürfnisse, individuelle Beratungsanliegen und die Kontexte, aus denen heraus Beratung in Anspruch genommen wird, wichtige Parameter sein können, um Dimensionen von Wirkung zu beobachten. Die Bewertung der

Ergebnisse von Beratung muss in der Folge auch auf die individuellen Kontexte rückbezogen werden.

Die gesellschaftlichen Ziele, die mit Beratung verbunden werden (Gerechtigkeit und Gleichstellungsorientierung, Arbeitsmarkt, ...) lassen sich nicht in allen Fällen, gleichsam kurzschlüssig, auf beratungsgestütztes individuelles Entscheidungshandeln reduzieren.

Dies weil das reduktionistische Modell von rational choice (wie weiter unten noch gezeigt wird) wesentliche Komponenten von menschlichen Entscheidungsprozessen ausblendet, aber auch im Fall der Verfolgung zu rigider Ziele, sich dies einer (Berufs-)Lenkung annähert, die im Widerspruch zum Anspruch non-direktiver professioneller Beratung stehen kann.

Gerechtigkeit, Gleichstellungsorientierung, Arbeitsmarkteffekte u.a. lassen sich nicht kurzschlüssig auf beratungsgestütztes individuelles Entscheidungshandeln reduzieren

5.4. Intendierte und nicht intendiert Effekte von Beratung

In wirkungsorientierten Betrachtungen von Bildungsberatung steht aber zumeist die Untersuchung von intendierten Ergebnissen im Vordergrund. Kritische Stimmen mahnen einen pädagogischen Optimismus ein, vermehrt nicht-intendierte, bisher unbeobachtete oder unbekannte Wirkungen in den Blick zu nehmen. Käßlinger kritisiert etwa die bildungspolitische und ökonomische Engführung der Wirkungsforschung (Arbeitsmarktübertritt, ökonomische Ertragskalküle ...) in der Bildungsberatung und plädiert für die Verwendung eines breiten Nutzenbegriffs, um die pädagogische Perspektive in der Wirkungsforschung der Bildungsberatung wieder in den Vordergrund zu stellen.

5.5. Anspruchsgruppen und Wirkungsbefunde

In diesem Kontext stellt sich auch die Frage, wie Wirkungen von unterschiedlichen Anspruchsgruppen wahrgenommen und identifiziert sowie Ziele definiert werden (Schröder & Schlögl 2014). In diesem Kontext formuliert Krötzl (2011, S. 186) je nach Anspruchsgruppen verschiedene Erwartungshaltungen an Bildungsberatung, welche sich in unterschiedlichen Perspektiven auf Wirkung ausdrückt:

Erwartungshaltungen an Bildungsberatung resultieren in unterschiedlichen Perspektiven auf Wirkung

- Bürger*innen bzw. Ratsuchende erwarten sich eine kompetente Beratungsleistung, mit der sie persönliche Vorteile für die Lebensgestaltung erhalten.
- Beratungseinrichtungen interessieren sich für Fragen nach Rahmenbedingungen, Ressourcenausstattung und fachlichen Qualifikationen. Aus der Perspektive der Beratungseinrichtungen stehen Qualität und Wirksamkeit in engem Zusammenhang.
- Politische Akteur*innen sehen die Wirksamkeit in den gesamtgesellschaftlichen Effekten: Bildungsberatung ist dann wirksam, wenn sie einen Beitrag zur wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Entwicklung leistet.

5.6. Methodische Zugänge der Wirkungsforschung

Eine Übersicht über erfolgreiche Methoden zur Untersuchung der Wirkungen von Bildungsberatung findet sich bei Hooley (2014). Er unterscheidet zwischen zwei Hauptansätzen: quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden.

**Methodisch ist
das Thema
Wirkung gut
aufbereitet**

- Quantitative Methoden versuchen, die Veränderungen (also die Wirkungen) zu messen.
- Qualitative Methoden hingegen zielen darauf ab, die durch Beratung hervorgerufenen Veränderungen zu entdecken, zu beschreiben und zu verstehen (Hooley 2014, S. 19f.).
- Hier sind einige Beispiele dieser Methoden:
- Momentaufnahmen und Benchmarking: Hierbei wird zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Untersuchung durchgeführt, um die Nützlichkeit und Relevanz der Beratung zu bewerten.
- Prä-Post-Studien: Diese Methode vergleicht den Zustand vor und nach der Beratung, um die Veränderungen zu messen.
- Damals und heute-Studien: Nach der Beratung werden die Teilnehmer*innen gefragt, wie sie die Situation vor der Beratung im Nachhinein einschätzen, um die Veränderungen abzuschätzen.
- Längsschnitt-Studien: Die Teilnehmer*innen werden nach der Beratung zu mehreren Zeitpunkten befragt, um langfristige Veränderungen zu erfassen (auch Panelerhebungen genannt).
- Kontrollierte Studien: Diese vergleichen die Entwicklungen von Personen, die an der Beratung teilgenommen haben, mit einer Gruppe, die nicht teilgenommen hat (Kontrollgruppe).
- Kosten-Nutzen-Analysen: Diese Ansätze versuchen, die Kosten der Beratung im Verhältnis zu den erzielten Ergebnissen zu bewerten. Dafür müssen die Kosten und die Wirkungen genau gemessen werden.

Käpplinger u.a. (2014) und Hooley (2014) sehen ihre Methoden als eine hierarchische Struktur, um die verschiedenen Ansätze der wirkungsorientierten Forschung zu ordnen. Beide betonen, dass unterschiedliche Ansätze verschiedene Wirkungen betrachten und untersuchen. Die Vielfalt dieser Ansätze ist eine Stärke, da sie dem komplexen Thema der Beratung und den vielen möglichen Wirkungen gerecht wird. Allerdings weisen Käpplinger u.a. (2014) darauf hin, dass es schwierig ist, die Wirkungen eindeutig zu beobachten, da die Beratung in einer komplexen sozialen Umgebung stattfindet. Selbst in kontrollierten Studien ist es aufgrund der individuellen Interaktionen zwischen Berater*innen und Klient*innen schwierig, die Wirkungen direkt auf die Beratung zurückzuführen.

**Datenschutz, Ethik
und Effektstärke
von beraterischer
Intervention sind
bedeutende
Heraus-
forderungen**

5.7. Beraten und Entscheiden

Dies legt auch Gieseke, nicht aus methodischen, sondern aus neurobiologischen Gründen nahe. In ihrem Modell verortet sie den individuellen Entscheidungsprozess zur Berufs- und Bildungswahl gleichsam außerhalb der beraterischen Intervention. Bildungsberatung kann und soll in diesem Prozess zwar unterstützend wirken, die Entscheidungsfindung findet aber in der Regel nicht in der Beratung selbst statt: „Dabei gibt es keine schematisch festgelegte Reihenfolge, wohl aber eine leitende Prämisse, dass das Individuum die Entscheidung alleine und außerhalb der Beratungssituation trifft“ (Gieseke 2016, S. 56).

Folgerichtig plädiert Gieseke (2016, S. 35) dafür, den Entscheidungsbegriff in der Beratungsforschung nicht zugunsten eines Lern- oder Kompetenzentwicklungsbegriffes zu vernachlässigen, denn durch diese Koppelung von Beratung und Entscheidung wird „nachvollziehbar, wo die Spielräume und die Einflussgrößen liegen, die dem Individuum eingeräumt werden und ihm individuell zur Verfügung stehen oder stehen könnten, wenn es aktiv auf seine Entscheidungsprozesse im lebenslangen Lernen Einfluss nehmen möchte“.

Aus subjektiver Sicht besteht die Wirkung von Bildungsberatung somit darin, die Gestaltung von Entscheidungsprozessen zu reflektieren und optimieren. Gieseke legt kein konkretes Modell einer Entscheidungstheorie vor, sondern sieht den Entscheidungsprozess im Sinne einer heuristischen Entscheidungssuche als „offenen, nicht voraussehenden Such- und Überlegungsprozess“ (Gieseke 2016, S. 39). Entscheidungspraxen werden entsprechend nicht allein nach rationalen Gesichtspunkten getroffen, sondern sind auch an Emotionen gekoppelt, die an die individuelle Lebenswelt gebunden sind und im Laufe der Sozialisation erlernt oder eingeübt wurden. Bildungsberatung kann demnach darauf hinwirken, bei Entscheidungssituationen biografisch erlernte, verhärtete Denk- und Emotionsmuster aufzubrechen und Lernprozesse freizusetzen, um verschiedene zukünftige Optionen abzuwägen. „Die Wechselwirkung zwischen den lebensgeschichtlich aufgeschichteten Emotionsmustern und der Verarbeitung neuen Wissens gelingt somit nur, wenn das Individuum auf kognitive Angebote zurückgreifen kann oder eigene, vorhandene Potenziale erschlossen werden“ (Gieseke 2016, S. 49). Diese komplexen oft individuellen Effekte spiegeln sich jedoch in Daten über Studienverläufe, Studienwechsel- oder -abbruchquoten, Dauern von Sucharbeitslosigkeit oder Lebensverdienstsummen oder vielen anderen durchaus sinnvollen Indikatoren nur indirekt wider.

Hier bieten sich andere methodische Zugänge an, deren Befunde und Ergebnisse neben der wissenschaftlich fundierten Expertise

**Das Bildungsweg-
entscheidungen
allein rationale
Entscheidungen
wären, muss
konzeptiv
erweitert werden**

**Sozialisatorisch
eingeübte
Strategien oder
Emotionsmuster
stehen oft
Information oder
Evidenzen
entgegen**

für die Berater*innen und die Einrichtungen, die Beratungsleistung organisieren, bedeutsame Erkenntnisse liefern und zu deren professionellen Entwicklung beitragen. Hier sind die Konzepte wie das ISOM-Modell, Lernergebnisorientierung oder qualitative Gesprächs- und Fallanalysen (siehe etwa Schlüter 2014) effektivere Zugänge.

5.8. Resümee

So stehen - will man ein steuerungsrelevantes Konzept erarbeiten - vorrangig konzeptionelle Fragen im Vordergrund, die nur in einem partizipativen Vorhaben zwischen den unterschiedlichen Anspruchsgruppen zu einem indikatoren gestützten Modell vorangetrieben werden könnten. Ein erhebungs- wie auch datentechnisches Umsetzungsmodell wäre wohl von Beginn an mitzudenken, um nicht in der Phase der Datengewinnung oder allfällig nötiger Datenverknüpfungen nicht mehr voranzukommen.

Zugleich wird es einer gewissen Bescheidenheit bedürfen, da so komplexe Prozesse wie Bildungswegentscheidungen durch oftmals kurzfristige, zuweilen gar punktuelle Interventionen nur begrenzten Einfluss gewinnen können und gänzlich andere Faktoren (sozialer Hintergrund, Sozialisation, Emotionsmuster etc.) hierzu mit mehr Gewicht eingehen. Dessen ungeachtet gibt es auch Zugänge, die Beratung als ein Instrument der Ermächtigung sehen, um diese Mechanismen einer Reflexion zuzuführen und letztlich zu anderen Entscheidungen führen könnten. Ein modellhaftes und pilotiertes Modell wurde für die Bildungsberatung für Erwachsene im ESF-Förderkontext ausgearbeitet, dass sowohl eine Rückkopplung zur Beratungseinrichtung vorsieht, wie auch eine aggregierte Betrachtung auf Folgeaktivitäten. Eine weitere Verknüpfung mit Verlaufsperspektive musste aber auch hier unterbleiben (Schlögl, Mayerl & Schmidtke 2018, Folgeerhebung sodann Mayerl & Gugitscher 2021).

Insofern kann hier vielleicht auf einen anderen Informationsbegriff rekuriert werden, nämlich jenem der Kybernetik, der besagt: Information ist ein Unterschied, der einen Unterschied macht (Bateson 1981, S. 582). Denn diesbezüglich sind sich eigentlich alle Akteur*innen einig, dass qualitätsvolle Information und Beratung einen Unterschied macht oder machen kann.

Ein umfassend konzipiertes Modell mit gebotener Bescheidenheit an Erklärung ist denkbar und möglich

Information ist ein Unterschied der einen Unterschied macht

6. Trends und strategische Ansatzpunkte

Aktuelle Erhebungen (Dibiasi et al. 2022) und Praxiserfahrungen von Beratenden konstatieren einen wachsenden Beratungsbedarf von Maturierenden hinsichtlich ihrer Bildungslaufbahn und Berufswahl. Dies wird eingerahmt von Befunden, dass psychosoziale Belastungen und Erkrankungen bei Heranwachsenden seit Jahren zunehmen (BMSGPK 2023).

Es ist daher davon auszugehen, dass der Bedarf nicht nur im Bereich der Berufs- und Bildungsberatung, sondern gleichzeitig auch im Bereich der Unterstützung für psychische Gesundheit steigen wird.

Dies ist ganzheitlich betrachtet doppelt bedeutsam, da nachweislich sowohl die psychische Gesundheit als auch passende Bildungsentscheidungen für den Bildungserfolg von großer Bedeutung sind. Eine verbesserte Beratungssituation für Maturierende, die die gestiegenen Beratungsbedürfnisse in mehrererlei Hinsicht berücksichtigt, ist damit für eine gelingende Bildungs- und Berufslaufbahn von zentraler Bedeutung. Zugleich zeigt sich, dass, wenn Beratung sozialen Ungleichheiten entgegenwirken soll, auch dem Beratungsangebot für bisher im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

Dies sollte sich entsprechend auf die Breite und Tiefe des Angebots sowie auf die Tiefe und Intensität der Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie auswirken, die pädagogisch zu gestalten und beraterisch zu begleiten wäre.

Insgesamt zeigt sich, dass in diesem Bereich noch erheblicher Forschungsbedarf besteht. Dennoch lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen Handlungsempfehlungen ableiten, an denen sich - differenziert nach Akteur*innenebenen - Weiterentwicklungen der bisherigen Praxis orientieren können.

Befragt nach förderlichen und hemmenden Faktoren für gelingende Beratungspraxis für Maturierende haben Expert*innen aus Schulen, Hochschulen und außerschulischen Beratungseinrichtungen vielfach kommunikative und auf das Zusammenwirken bezogene Aspekte hervorgehoben. Die Wortwolke aus den Rückmeldungen der Online-Befragung gibt einen Eindruck davon.

entgegenzuwirken) über Studien- und Berufswahlentscheidungen in der Sekundarstufe II bis hin zu Übergängen aus dem Hochschulsystems in Beschäftigung eingebettet sein.

Sensibilisierung aller Lehrpersonen für die Entwicklung dieser Orientierungs- und Entscheidungskompetenzen im Verlauf der Bildungslaufbahn. Damit verbunden ist die Professionalisierung der Lehrpersonen in Bezug auf Beratungs- und Koordinierungskompetenz und Begleitung von Bildungslaufbahnentscheidungen in der Aus- und Weiterbildung.

Es wird zusätzlich ein grundsätzlicher Professionalisierungsbedarf in Bezug auf Beratungskonzepte, Qualitätsentwicklung und Wirkungsorientierung gesehen, insgesamt der Bedarf nach einer über die verschiedenen Bildungssektoren hinweg abgestimmten Gesamtstrategie (da von den einzelnen Einrichtungen nicht zu leisten).

Insofern ist die Stärkung und **sektorenübergreifende Aktualisierung des Konzeptes ibobb (Information, Beratung, Orientierung für Bildung und Beruf)** anzuregen und – vor dem Hintergrund der hier speziell betrachteten Zielgruppe – dessen Umsetzung im schulischen Kontext der Sekundarstufe II mit Blick auf die Maturierendenberatung weiter auszubauen.

Das **Programm ,18plus²⁹** stellt hier bereits ein fachlich fundiertes, erprobtes und modernen Ansprüchen gerechtes Format dar, das breiter (mehr Schulstandorte und auch verstärkt in den berufsbildenden Schulen) (konzepttreu) umgesetzt werden sollte.

Wenig überraschend wird die **Ressourcenknappheit** auf allen Seiten des Beratungsgeschehens attestiert. Dies betrifft die Beratungskapazitäten der Schüler- und Bildungsberater*innen sowie die Personalkapazitäten der außerschulischen Stellen (Beratungseinrichtungen und Hochschulen), die häufig sehr klein strukturiert sind.

Die Potenziale der **Neuen Medien und Social Media** in der Ansprache der großen Zielgruppen werden erst ansatzweise genutzt und sind bisher nur beiläufige Angebote. Hier bestehen erhebliche Potenziale, wobei Vertrauens- und Glaubwürdigkeitsaspekte (bei den Zielgruppen) differenziert zu betrachten und die knappen Ressourcen in der Beratungslandschaft zu berücksichtigen sind.

Die strategische Einbindung der **Eltern- bzw. Erziehungsarbeit** (und der speziellen Gruppe der Care Leaver) wird als ‚Lücke‘ im gesamten Beratungsprozess ab der Sekundarstufe II gesehen. Dementsprechend sollten Eltern als wichtige Akteur*innen im Wahl- und Entscheidungsprozess mit eigenen

²⁹ <https://www.18plus.at/> (Stand 29. November 2024)

Informationsinteressen in Bezug auf den Bildungsweg und die damit verbundenen Chancen für ihre Kinder berücksichtigt und adressiert werden.

Im Sinne der **Chancengerechtigkeit** wird ein erhöhtes Maß an Unterstützungsleistungen (bei der Entscheidungsfindung, im Übergang, in der Studieneingangsphase bis hin zum Studienabschluss) für derzeit unterrepräsentierte Gruppen im Hochschulstudium gefordert.

Dies betrifft ganz unterschiedliche Personengruppen (beeinträchtigte bzw. benachteiligte Schüler*innen und Studieninteressierte, wie z.B. Menschen aus dem autistischen Spektrum, Menschen mit Asperger-Syndrom, Menschen mit ADHS etc. aber auch sozial Benachteiligte wie Care Leaver etc.), um ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechend ein Studium bestmöglich bewältigen zu können.

6.3. Kommunikation und Informationsaustausch zwischen Akteur*innen

Insgesamt zeigt sich, dass erfolgreiche Kooperationen maßgeblich von individuellen, engagierten Kontakten, bedarfsgerechten Angeboten, regelmäßiger Kommunikation sowie dafür förderlichen Rahmenbedingungen abhängen. Eine stärkere strukturelle Verankerung und Professionalisierung der Koordination von Beratung an höheren Schulen (siehe dazu weiter unten näheres) würde wie oben beschrieben die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteur*innen klar unterstützen.

Denn aus Sicht der Praktiker*innen besteht ein hoher Bedarf an **Kontaktpflege, Austausch und strukturierter Kommunikation** der vielfältigen Akteur*innen sowie folglich für nachhaltige und effiziente Kooperationen.

Es lässt sich ein **(regionaler) Abstimmungsbedarf** zwischen Schulen, Beratungsanbieter*innen und Hochschulen zu den schulischen (Jahres)Abläufen umsetzbaren Angeboten für Schüler*innen und Schulen erkennen. Aber auch externe Informations- und Orientierungsangebote, die punktuell in zeitlicher Überschneidung mit der Intensivvorbereitung auf die Reifeprüfungen stattfinden, werden als Herausforderung benannt. Zugleich wären etwa die im Hochschulwesen gesetzten Termine und Fristen (Zeitpunkt MedAT-Test, Registrierungs- und Inskriptionsfristen) in den schulischen Planungen zu bedenken.

Regelmäßige und frühe Informationen über Veranstaltungen oder Beratungsangebote (das Angebot der Bildungsgänge oder Studien ist ja vergleichsweise robust) lassen sich besser in die schulische Arbeit integrieren. Zugleich wird aber auch eine Gefahr von Abwehrreaktion oder Informationsüberfluss an Schulen bei zu häufiger Kontaktaufnahme gesehen.

Eine **vielfältige mediale Aufbereitung** (Newsletter, Social Media, Veranstaltungen, Infomaterial) wird schulseitig klar begrüßt.

6.4. Handlungsempfehlungen im schulischen Kontext

Konkret könnte dies durch folgende Handlungselemente unterstützt werden:

Stärkere Berücksichtigung der Beratung von Maturant*innen (durch Schüler*innen- und Bildungsberatung sowie durch Maßnahmen in der Bildungs- und Berufsorientierung) im Schulqualitätsmanagement (SQM) (z.B. durch Integration in den Schulqualitätsrahmen³⁰). Eine umfassende Bildungs- und Berufsorientierung bzw. wie hier Maturant*innenberatung wäre als Merkmal der pädagogischen Qualität der Schule verankert.

Betonung und Stärkung der **Leadership-Aufgaben der Schulleiter*innen** im Sinne der Unterstützung der Beratung der Maturant*innen (durch Schüler*innen- und Bildungsberatung, durch Kooperation mit ÖH, Sozialpartner*inneneinrichtungen etc.).

Unterstützung einer möglichst **konzepttreuen Umsetzung von „18plus“** in der AHS bzw. in der BHS.

Nutzung der Funktion der Berufsorientierungskoordination (derzeit in der Sekundarstufe I implementiert) ggf. auch in der Sekundarstufe II bzw. Ausbau bestehender Strukturen in der Sekundarstufe II mit einer einhergehenden **Profilschärfung** (schulische Maßnahmen koordinieren, Unterstützung von Lehrkräften bei der Umsetzung, Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen etc.).

Darunter könnte auch die **Koordination von orientierenden Veranstaltungen und Realbegegnungen** wie Besuch von Bildungsmessen (z.B. BeSt), ÖH-Programme (z.B. Studieren Probieren), Orientierungsangeboten von Unternehmen und der individuellen Berufsbildungsorientierung im Sinne des § 13b SchUG, fallen.

Wie auch allgemein die **Kooperation** mit außerschulischen Einrichtungen (Sozialpartnereinrichtungen, tertiäre Bildungsinstitutionen, regionale Anbieter*innen von Informations-, Beratungs- und Orientierungsangeboten) sowie Unterstützung der Kooperation mit Angeboten des Jugendcoachings und anderen psychosozialen Angeboten.

Stärkung der Schüler*innen- und Bildungsberatung an den Schulstandorten, indem beispielsweise der Schlüssel zur Zuteilung der Schüler*innen- und Bildungsberater/innen pro Schulstandort (derzeit 475 Schüler*innen) zugunsten der **bedarfsorientierten**

³⁰ <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen> (Stand 29. November 2024)

Beratungskapazitäten (quantitativ aber etwa auch qualitativ wegen neuer Herausforderungen) adaptiert wird.

Stärkung der Elterneinbindung in die Beratung von Maturierenden; vermehrte Nutzung der schulparterschaftlichen Gremien für Information und Beratung für Eltern.

Es könnte auch die Etablierung einer Erweiterungsform der schulischen Angebote, z.B. in Form von **freiwillig auszuwählenden Zusatzkursen** (ggf. in Kooperation mit Hochschulen o.a.) angedacht werden.

6.5. Handlungsoptionen im hochschulischen Bereich

Die Optimierungsmaßnahmen an hochschulischen Einrichtungen, die sich in den Antworten aus Erhebung und Fokusgruppen finden, wiederholen zentrale Handlungsfelder der Kommunikation und Vernetzung mit den Schulen, werfen aber auch hochschulspezifische Aspekte auf. Diese sind:

Es wird eine (überregionale oder thematische) **Bündelung hochschulischer Beratungs- und Informationsangebote** auf einer zentral beworbenen Plattform angeregt. Dass dies bei aller Konkurrenz gelingen kann, lässt sich am Beispiel des Science Garden in der Steiermark aufzeigen.³¹ 1

Der Ausbau von **persönlichen Begegnungsmöglichkeiten** von Studieninteressierten mit hochschulischen „role models“ wird angeregt.

Die in Leistungsvereinbarungen mit Universitäten festgelegten Zielgruppeninitiativen (First academics, first in family, ...) führen zu zumindest projektförmig verankerten Initiativen, die zum Teil auch verstetigt werden („als meine Stelle ins Globalbudget übernommen wurde, habe ich gewusst, das Thema ist in der Einrichtung angekommen“). Insofern wäre eine adäquate Dauer von Projekt(förder)zeiträumen für hochschulische Beratungsprojekte und Institutionalisierung nach erfolgreicher Implementierungsphase eine gute Rahmenbedingung für verstärkte und professionelle Services an den hochschulischen Einrichtungen und böten attraktive Beschäftigung für Beratungsfachkräfte.

Ein gesamthafter Ausbau von Unterstützungsleistungen für alle Studieninteressierten und Studierenden (keine zu starke oder alleinige Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen, da sich damit nicht alle angesprochen fühlen (Beratungs-Mainstreaming), würde

³¹ Als ein gelungenes, regionales Beispiel wurde im Rahmen der Fokusgruppen genannt: <https://www.sciencegarden.at/> (Stand 29. November 2024), bei dem alle steirischen Hochschulen, Wissenschafts- und Forschungsinstitutionen, Interessenvertretungen sowie die Steirische Wirtschaftsförderungsgesellschaft kooperieren.

einen inklusiveren Zugang ermöglichen, der nicht immer spezifischere und kleinteiligere Angebote nach sich zieht.

Ungeachtet der Stärken von Konzepten, die mit studentischen Kräften (Mentor*innen- oder Tutorienaufgaben) arbeiten, erhöhen diese wegen der Fluktuation auch den Bedarf an anhaltenden Professionalisierungsbemühungen sowie der Qualitätssicherung von Services.

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rücklauf der Online-Erhebung nach Art der Einrichtung	51
Abbildung 2: Wo bieten Sie Ihr Angebot an? (Mehrfachantworten möglich).....	51
Abbildung 3: Falls Sie entsprechende Leistungen wiederkehrend auch an anderen Stellen als im Bundesland ihres Organisationssitzes anbieten: in welchem Bundesland ist das der Fall? (Mehrfachantworten möglich)	52
Abbildung 4: Wie viele Vollzeitäquivalente standen für Informations-, Orientierungs- und Beratungsleistungen im Jahr 2023 durchschnittlich zur Verfügung?	53
Abbildung 5: Welche Form der Finanzierung trifft auf Ihre Einrichtung zu?	54
Abbildung 6: Welche Zielgruppe(n) adressiert Ihre Einrichtung vorrangig mit Informations-, Orientierungs- und Beratungsangeboten? (Mehrfachnennungen möglich)	54
Abbildung 7: Falls Maturierende oder Studieninteressierte nicht die alleinige Zielgruppe sind, welchen Anteil schätzen Sie, hat diese Zielgruppe am Gesamtvolumen der Beratungsleistungen im Jahr 2023 ausgemacht?.....	55
Abbildung 8: Auf welche Personengruppe zielt das Angebot ab? (Mehrfachantworten möglich)	56
Abbildung 9: Basieren Ihre Leistungen auf verbindlichen und/oder verschriftlichten Grundlagen? (Mehrfachantworten möglich).....	57
Abbildung 10: Welche Formen der Kooperation bzw. Austausch-Formate bestehen mit anderen Beratungsanbietern und Bildungseinrichtungen? (Mehrfachantworten möglich)	58
Abbildung 11: Kooperieren oder kommunizieren Sie regelmäßig oder wiederkehrend mit Schulen? (Mehrfachantworten möglich).....	59
Abbildung 12: Welche Intentionen verfolgt Ihr Angebot vorrangig? (Mehrfachantworten möglich)	63
Abbildung 13: Welche Formate werden eingesetzt und welche Settings angeboten? (Mehrfachantworten möglich)	64
Abbildung 14: Wie stellen Sie sicher, dass das beratende (Fach)Personal den Qualitätskriterien und Standards Ihrer Einrichtung entspricht? (Mehrfachantworten möglich).....	65
Abbildung 15: Wenden Sie in Ihrer Einrichtung für den Informations-, Orientierungs- und Beratungsbereich eigene Verfahren der Qualitätssicherung an bzw. verfügt diese über ein entsprechendes Zertifikat? (Mehrfachantworten möglich)	65
Abbildung 16: Liegen für die einzelnen Angebote oder ihre Einrichtung insgesamt Evaluierungen bzw. Evidenzen zur Wirkung vor? (Mehrfachantworten möglich).....	66
Abbildung 17: Ergebnisse und Zielebenen von Bildungsberatung	83

Abbildung 18: Wortwolke aus Rückmeldungen der
Befragungsteilnehmer*innen zu förderlichen und hemmenden
Faktoren für Maturierendenberatung91

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Leistungsbewertungen im Vergleich der Medienanbieter 2020 „trifft voll und ganz/weitgehend zu“, in %.....	68
--	----

9. Literatur- und Quellenverzeichnis

Arendale, D. (1997). Supplemental Instruction (SI). Review of Research Concerning the Effectiveness of SI from the University of Missouri-Kansas City and Other Institutions from across the United States. Konferenzbeitrag, Proceedings of the 17th and 18th Annual Institutes for Learning Assistance Professionals. 1996 / 1997.

Aurin, K., Gaude, P., & Zimmermann, K. (1973). Bildungsberatung. Hamburg: Moritz Dienstweg.

Bateson, G. (1981). Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beinke, L. (2002). Familie und Berufswahl. Bad Honnef.

BMBWF. (Hg.). (o.J.). Manual für Lehrende. 2023/24. Wien. Online verfügbar unter:

https://www.18plus.at/Resources/Persistent/0/8/f/7/08f79c5ce9f6adee1a2a1b2f64c12c841c0c0e56/18plus_Lehrenderfolder_2023_V4.pdf

BMKÖS (Hg.). (2023). Das Personal des Bundes 2023 Daten und Fakten. Wien. Online verfügbar unter:

https://oeffentlicherdienst.gv.at/wp-content/uploads/2023/10/Das_Personal_des_Bundes_2023.pdf

BMSGPK (Hg.). (2023). Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22. Wien Online verfügbar:

https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:a00a696d-6c24-4b75-a85309cc1be54e95/%C3%96sterr._HBSC-Bericht_2022.pdf

BMWF (Hg.). (2017). Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe. Wien.

Brandstetter, G., & Kellner, W. (2014). Die Kompetenz+Beratung. Ein Leitfaden. Projektpublikation des Rings österreichischer Bildungswerke und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Wien: öibf.

Breunig, C., Handel, M., & Kessler, B. (2020). Massenkommunikation 2020: Nutzungsmotive und Leistungsbewertungen der Medien. Ergebnisse der ARD/ZDF-Langzeitstudie. Media Perspektiven 12/2020, S. 602-625.

<https://www.ard-media.de/media-perspektiven/publikationsarchiv/2020/detailseite2020/massenkommunikation-2020-nutzungsmotive-und-leistungsbewertungen-der-medien-1>

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (Hg.). (2023). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

Crites, J. O. (1976): A comprehensive model of career development in early adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 9, pp. 105-118.

Dibiasi, A., Engleder, J., Fenz, K., & Valentin, C. (2023). Maturierendenbefragung 2022 Informationssituation sowie Bildungs- und Berufswahl von Maturierenden in Österreich. Wien: IHS.

Dornmayr, H. (2023). Lehrlingsausbildung im Überblick 2023 Strukturdaten, Trends und Perspektiven ibw-Forschungsbericht Nr. 217, Wien.

Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B., Schindler, N. (2010). Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Bad Berka

Egger-Subotitsch, A., Liebeswar, C., & Schneeweiß, S. (2016). Die Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung professionell messen – Methoden und Indikatoren zur Messung.

Wien: Communicatio - Kommunikations- und Publ-GmbH.

Egloff, E. (1966). Merkmale und Stadien der Berufswahlreife. *Berufsberatung und Berufsbildung*, 51, S. 3-15.

ELGPN (Hg.). (2015). European Lifelong Guidance Policies: Summative Report 2007-15. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2007-15. Jyväskylä.

<https://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-summative-report-2007-2015/>

EU (Hg.). (2004). Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe, Doc 9286/04, 18.05.2004.

EU (Hg.). (2008). Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies, Doc 2008/C 319/02, 13.12.2008.

Europäische Kommission. (Hg.). (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen (SEK(2000) 1832). Brüssel.

Fleischer, V. (2023). Initiativen der Industriellenvereinigung zur Bildungs- und Berufsorientierung. In Pädagogische Hochschule Steiermark (Hg.) Empowerment für die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung (S. 157-161). Graz. Online verfügbar unter: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Schuelerberater/Handreichung_IBOBB.pdf

Fuchs, P. (2010). Diabolische Perspektiven. Vorlesungen zu Ethik und Beratung. Berlin: Lit.

- Gieseke, W. (2000). Beratung in der Weiterbildung - Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, (46), 10–17.
- Gieseke, W. (2016). Berufs- und Weiterbildungswahl – Entscheidungstheoretische Grundlegungen. In Praktiken der professionellen Bildungsberatung (S. 2756). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-108786_2
- Ginzberg, E. et al. (1951). Occupational Choice: An Approach to a General Theory, New York
- Glathe, A. (2017). Effekte von Tutorenttraining und die Kompetenzentwicklung von MINT-Fachtutor*innen in Lernunterstützungsfunktion. Darmstadt. Technische Universität. (Dissertation).
- Graf, N., & Edelkraut, F. (2014). Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Gugitscher, K., Schmidtke, B., Schlögl, P., & Kellner, W. (2018). Von frühen Formen der Beratung über deren Professionalisierung hin zu aktuellen Forschungs- und Entwicklungsfeldern. In Holzer, Daniela (Hrsg.); Dausien, Bettina (Hrsg.); Schlögl, Peter (Hrsg.); Schmid, Kurt (Hrsg.): Forschunginseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung. Münster: Waxmann (2018) S. 133-149.
- Gugitscher, K. (2016). Bildungs- und Berufsberatung in Österreich historisch betrachtet. Vom Fürsorgewesen über individualisierte Bildungsberatung zur lebensbegleitenden Beratung und Kompetenzvermittlung. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 2017 (Ausgabe 30), 1–18.
- Havlik, M. M. (2016, September). Das Feld der Bildungs- und Berufsberatung in der österreichischen Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von Basiskompetenzen (Dissertation). Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Wien.
- Hirschi, A. & Baumeler, F. (2020). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (pp. 31-42). Münster: Waxmann Verlag.
- Hirschi, A. (2006). Wie wirksam sind Laufbahnberatungen? Panorama, 3, S. 1314.
- Hirschi, A., & Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. Journal of Vocational Behavior, Volume 126, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103505>

Holland, J. L. (1970). *The self-directed search*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.

Holland, John L. (1973): *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hooley, T. (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance: a Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice (ELGPN Tools No. 3)*. Saarijärvi. Abgerufen von <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-3-the-evidence-base-on-lifelong-guidance/>

Hooley, T., & Dodd, V. (2015). *The Economic Benefits of Career Guidance*. England. Abgerufen von <https://cica.org.au/wpcontent/uploads/Careers-England-Research-Paper-The-Economic-Benefits-ofCareer-Guidance-July-2015.pdf>

Hughes, D., & Gration, G. (2009). *Literature review of research on the impact of careers and guidance-related interventions*. Reading: CfBT Trust.

Johnston, C. S., Maggiori, C., & Rossier, J. (2023). Digital transformation of the Career Adapt-Abilities Scale: Validation and measurement invariance of an online version. *Journal of Vocational Behavior*, 139, 103741. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103741>

Kaak, S., Kracke, B., Driesel-Lange, & Hany, E. (2013). Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. In: *bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 14*, hrsg. v. Driesel-Lange, K., & Dreer, B., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws14/kaak_etal_ws14-ht2013.pdf

Käpplinger, B., Lichte, N., & Rämer, S. (2014). „Ich sehe doch am Gesicht des Klienten, was wirkt und was nicht!“. Eine Systematisierung von Wirkungsanalysen in der Bildungsberatung. In I. Melter, E. Kanelutti-Chilas, & W. Stifter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III: Wirkung - Nutzen - Sinn* (1. Aufl., S. 213–238). Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://dx.doi.org/10.3278/6004429w213>

Karnath, S., & Schröder, F. (2008). *Qualität in der Bildungsberatung - modellhafte Einführung der Lerner- und Kundenorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) in Berliner Einrichtungen der Bildungsberatung*. In T. Kieneke & F. Schröder (Hrsg.), *Qualität in der Bildungsberatung. Dokumentation zur Einführung des Lernerorientierten Qualitätstestierungsverfahren LQW in Berliner Bildungsberatungsstellen. Strategie, Konzeption, Erfahrungen*. Berlin: zukunft im zentrum GmbH.

Kim, B., Jung, S. H., Jang, S. H., Lee, B., Rhee, E., Cho, S. H., & Lee, S. M. (2014). Construction and initial validation of the Planned Happenstance Career Inventory. *The Career Development Quarterly*, 62(3), 239–253.

<https://doi.org/10.1002/j.21610045.2014.00082.x>

Knauf, H. (2005). *Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit*. 2. Aufl. Bielefeld: UVW Universitätsverlag Webler.

Kossak, P (2013). Die Bildung an der Beratung - Überlegungen zum Spezifischen der Bildungsberatung. In M. Hammerer, E. Kanelutti-Chilas, & I. Melter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kröpke, H., & Wittau, H. (2022). *Tutorenprogramm von A-Z*. Hochschule Niederrhein. Mönchengladbach.

Kröpke, H. (2008). Tutorinnen und Tutoren – Stützen der Hochschullehre. *Journal Hochschuldidaktik*. 19. Jahrgang. Heft 2.

Kröpke, H. (2015). *Tutoren erfolgreich im Einsatz. Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer*. Opladen, Toronto. Verlag Barbara Budrich.

Krötzl, G. (2010). „Career Management Skills“ – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance. In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>

Krötzl, G. (2011). Bildungs- und Berufsberatung - Wirksamkeit evident machen. In M. Hammrer, E. Kanelutti, & I. Melter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 185–194). Bielefeld: W.Bertelsmann.

Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17 (2), 135-154.

Kvasková, L., Hlado, P., Palíšek, P., Šašinka, V., Hirschi, A., Ježek, S., & Macek, P. (2023). A Longitudinal Study of Relationships Between Vocational Graduates' Career Adaptability, Career Decision-Making Self-Efficacy, Vocational Identity Clarity, and Life Satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 31(1), 27-49.

<https://doi.org/10.1177/10690727221084106>

Lassnigg, L. (2012). Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz 2012, S. 313–354.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120, Article 103448. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>

Lerner, R. M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental-contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27-32.

Maggiori, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2017). Career Adapt-Abilities Scale–Short Form (CAAS-SF): Construction and Validation. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 312-325. <https://doi.org/10.1177/1069072714565856>

Maguire, M. (2004). Measuring the Outcomes of Career Guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2–3), 179–192. doi:10.1007/s10775-005-1022-1

Martinez-Rodriguez, E., Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2024). Predictive validity of the Career Adapt-Abilities Scale: A five-year longitudinal study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10775-02409538-x>

Mayerl, M., & Gugitscher, K. (2021). Effekte-Nutzen-Wirkung in der Bildungsberatung. Panelerhebung 2019/21 der Bildungsberatung Österreich [Bericht an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung]. öibf.

Mayston, David. (2002). Developing a Framework Theory for Assessing the Benefits of Careers Guidance (Discussion Papers in Economics No. 2002/8). York: University of York. Abgerufen von <http://ideas.repec.org/p/yor/yorken/02-08.html>

Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (2019). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 97(1), 45-60.

Morillas, N., & Garrido, M. (2014). The role of tutoring in higher education: improving the student's academic success and professional goals. *Revista Internacional de Organizaciones*. No. 12.

Moser, K., Batinic, B., & Zempel, J. (1999). Unternehmerisch erfolgreiches Handeln: Einführung und Überblick. In: K. Moser, B. Batinic & J. Zempel (Hrsg.): *Unternehmerisch erfolgreiches Handeln* (S. 3-13). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Nygren, T., & Guath, M. (2019). Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility DOI: <https://doi.org/10.2478/nor-2019-0002>

OECD (Hg.).(2004). *Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap*. Paris: OECD.

- OECD/The European Commission (Hg.). (2006). Berufsberatung: Ein Handbuch für politisch Verantwortliche, European Union, Brussels, <https://doi.org/10.1787/9789264029828-de>
- Parsons, F. (1909). Choosing a vocation, Boston.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2016). Chaotic career assessment: Integrating quantitative and qualitative assessment. In M. McMahon (Ed.), Career counselling: Constructivist approaches (2nd ed.). Sense Publishers.
- Pryor, R.G.L., & Bright, J.E.H. (2007). Apply chaos theory to careers: Attraction and attractors. Journal of Vocational Behaviour, 71(3), 375-400. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.05.002>
- Redekopp, D., Bezanson, L., & Dugas, T. (2013). Common Indicators: Transforming the Culture of Evaluation in Career Development and Employment Services. Ottawa: Canadian Career Development Foundation.
- Republik Österreich. (Hg.). (2011). Strategie zum lebensbegleitenden Lernen "LLL:2020". Wien.
- Reuel, G.. (2003). Berufswahl - Blindprobe oder Probehandeln? - Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e.V. <http://www.sowionline.de/reader/berufsorientierung/akteure-gatwu.htm>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (S. 42-70). Wiley.
- Savickas, M. L. (2011). Career counseling. American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2013a). The 2012 Leona Tyler Award Address: Constructing careers: Actors, agents, and authors. The Counseling <https://doi.org/10.1177/0011000012468339>
- Savickas, M. L. (2013b). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (2nd ed., pp. 147-183). Wiley.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. Journal of Vocational Behavior, 80(3), 661-673.
- Schlögl, P., Mayerl, M., & Schmidtke, B. (2018). Effekte-Nutzen-Wirkung in der Bildungsberatung. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
- Schlögl, P., Stock, M., & Mayerl, M. (2019). Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in

einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (pp. 269– 306). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-7>

Schlögl, P. (2006a). Analyse der Leistungen von Bildungsinformations- und Beratungseinrichtungen in Wien und Umgebung: Aktuelle Situation und Profile von bestehenden Beratungsangeboten sowie Entwicklungsmöglichkeiten für das Beratungsangebot der AK Wien. Wien: ÖIBF.

Schlögl, P. (2006b). Informationsasymmetrien am Weiterbildungsmarkt. Weiterbildung Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 3/2006, 8–11.

Schlögl, P. (2014). Wirkung und Wirkungsorientierung. Beratungspraxis begründen und entwickeln. In BMBF, Abt. EB (Hrsg.), Professionalität in der Bildungsberatung. Anforderungen und Entwicklungsfelder in der „Bildungsberatung Österreich (S. 157–170). Wien. Abgerufen http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien/eb_2014_1_bildungsberatung.pdf

Schlüter, A. (Hg.). (2014). Beratungsfälle - Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Schmitt-Rodermund, E., & Silbereisen, R. K. (1998). Career maturity determinants: Individual development, social context, and historical time. *Career Development Quarterly*, 47, 16-31.

Schröder, F., & Schlögl, P. (2014). Weiterbildungsbildung. Qualität definieren, gestalten, reflektieren (1. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann, W.

Seifert, K. H. (1983). Berufswahlreife. *Berufsberatung und Berufsbildung*, 68, S. 233-251.

Seifert, K. H., Bergmann, C., & Eder, F. (1987). Berufswahlreife und Selbstkonzept. Berufskonzept-Kongruenz als Prädiktor der beruflichen Anpassung und Bewährung während der beruflichen Ausbildung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 31, S. 133-143.

Seifert, K-H., & Stangl, W. (1986). Einstellungen zur Berufswahl und zur beruflichen Arbeit (EbWA-HS), *diagnostica* 1986, 3, S. 153-164.

Silbereisen, R. K., Vondracek, F. W., & Berg, L. A. (1997). Differential timing of initial vocational choice: The influence of early childhood family relocation and parental support behaviors in two cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 50(1), 41–59. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1526>

Statistik Austria. (Hg.). (2024). Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien.

Stehling, V., Westerholt, N., & Lenz, L. (2018). Begriffsklärung. In: N. Westerholt, L. Lenz, Stehling, Valerie, & I. Isenhardt (Hrsg.) Beratung und Mentoring. Bestandsaufnahme zur Bildungs- und Berufsinformation von Maturierenden im Studienverlauf. Ein Handbuch. Münster-New York. Waxmann.

Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>

Sultana, R. G. (2014). Karriere-Management-Skills: Konzepte, Entwicklung, Stand der Forschung. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP).

Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, pp. 152-163.

Super, D. E., & Overstreet, P. L. (1960). The vocational maturity of ninth-grade boys. New York: Teachers College, Columbia University.

Szczyrba, Birgit, & Wiemer, Matthias. (2011). Forschungsfeld Tutorien: vom Nachhilfebetrieb zum Motor guter Lehre an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Jg. 6., Nr. 3.

Terhart, E.. (1978). Interpretative Unterrichtsforschung, Stuttgart.

Traub, S. (2020). Tutor*innentraining: fundiert konzipiert erfolgreich durchgeführt. Bielefeld: WBV Publikation.

Watts, A.G. (2013). Career Guidance and Orientation. In UNESCO-UNEVOC: Revisiting Global Trends in TVET.

Watts, A.G. (2014). Career Development: Looking Back; Moving Forward. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.

Watts, A.G., & Sultana, R.G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 105-122.

Ziegler, A. (2009). Mentoring. Konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In:

H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen (S. 7–30). Lengerich: Pabst.

Anhang

Offene Fragen aus Onlineerhebung

Förderliche Bedingungen

"mehr und stabileres Personal, um die Kapazitäten für diese Tätigkeit zu haben"

„Erhöhung der finanziellen Mittel, um Personal, Beratung und Infomaterial (Folder, Werbematerialien wie Kulis, Blöcke etc.) zur Verfügung stellen zu können"

1.) qualitativ gute Angebote. 2.) Regelmäßiges informieren über unsere Angebote. "Aktuell v.a. persönliches Engagement von verantwortlichen Einzelpersonen"

„Ausreichend zeitliche Ressourcen von Mitarbeiter:innen an Universitäten und speziell dafür ausgebildete Bildungsberater:innen an Schulen (das ist keine Zusatzaufgabe, die z.B. ein Mathe- oder Deutschlehrer übernehmen kann).“

„Es braucht Zusatzpersonal für Beratung (Bildung, psychologisch, etc.) an Schulen. Als unabhängige Ansprechperson intern für Schüler:innen, Eltern und Universitäten"

„Aufbau und Pflege eines Netzwerkes, Orientierung an den Bedürfnissen der Bildungseinrichtungen“

„Besonders wichtig: Zeit der IBOBB-Verantwortlichen direkt an den Schulen, sich mit der Thematik über ihre nötigsten Verpflichtungen hinaus zu beschäftigen (klagen häufig über Zeitmangel und fehlende Möglichkeit, sich mit individuellen Anfragen zu beschäftigen, die durch unser Angebot unterstützt werden könnten)“

„Erreichbarkeit bzw. Aktualität der von Partner übermittelten Adressen / Kontaktpersonen / Adressen"

„Das Gelingen liegt am Interesse der Direktionen bzw. bei Lehrkräften“ Die richtigen Ansprechpartner:innen wählen“

„Regelmäßige Kommunikation - aber nicht zu oft“

„Klar und prägnant kommunizieren"

„Einbindung der Bildungsdirektionen“

„Engagement der einzelnen Bildungsberater*innen/Schule. Basiert sehr viel auf individuellen Kontakten. Schwierig für Schulen, Raum für Angebote zu schaffen im engen Lehrplan. Wir kooperieren mit WK Talente-Check, ÖH Beratungszentrum und Privatuni Salzburg und bieten gemeinsame Programme an (aber nicht ausschließlich, auch eigene Angebote).“

„Es muss deutlich zum Ausdruck gebracht werden, dass ein erheblicher Unterschied zwischen Studium und Weiterbildung (Zertifikatskurs) besteht.“

„Gezielte Kontaktaufnahme mit zuständigen Personen an Schulen; neue Kooperationen meist über Empfehlungen von Lehrpersonen untereinander“

„Gezieltes Ansprechen der Zielgruppe; Kooperationen entstehen meist durch mündliche Empfehlungen ("gute" Angebote werden vermittelt)“

"Gleiche Ansprechpartner, regelmäßige wiederkehrende Kontakte (z.B. jeweils im Herbst), Angebote die gut in den Schulablauf passen (kurz vor oder nach Ferien)“

„Die Kooperation mit Schulen ist meist recht unkompliziert. In den wenigen Schulen in den wir Angebote setzten sind wir bekannt. Terminvereinbarungen für Infoveranstaltungen und Folgetermine sind daher unkompliziert.“

„Da Maturantinnen aber nicht per se Zielgruppe des Angebotes sind, werden diese im Klassenverband nicht offensiv von uns als Zielgruppe angesprochen. Wir könnten hier aber jedenfalls ein breiteres Angebot setzen, wenn es der Wunsch unserer Auftraggeber wäre.“

„Gute Kooperation mit Bildungberater:innen an den Schulen“

„Hängt vielfach am Engagement von einzelnen Personen, positive Erfahrungen begünstigen, dass das Angebot wieder aufgenommen wird, Vertrauen, Kontinuität, der Stellenwert des BO-Unterrichts in der Schule“

„Immer wiederkehrende Vernetzung mit den Berufsorientierungslehrer:innen (über den Ausbildungslehrgang der PH NÖ, durch regionale Kontakte), generelle regionale und überregionale Vernetzung mit relevanten Organisationen (NEBA, KOST, PH NÖ, ...)“

„Kommunikation mit schulbezogener Behörde/Aussendungen über Bildungsdirektion des Landes.“

„Kommunikationsbereitschaft der verantwortlichen Personen (Bildungsberater:innen & Direktionen)“

„Kontinuierliche, persönliche Kontaktpflege (online und in Präsenz); Kooperation mit Schulen; Einladungen zu Kooperationsmessen; Einladung an den Campus zum Open House; Schnupperlehre "Studieren probieren"; Buddy-project“

"Kooperation braucht Kommunikation.“

„Engagement, proaktive Vernetzungstätigkeit, Öffentlichkeitsarbeit/Sichtbarkeit, Qualifikation“

„Zeitliche Ressourcen an den Schulen“

„Kostenloses Angebot; rasche Rückmeldung; individuelles Eingehen uns anpassen“

"Laufender Kontakt und Austausch (Newsletter, Lehrerseminare, Treffen mit Schülerberatern, BO-Koordinatoren).“

„Seriöses Angebot -> Mundpropaganda“

„Zur Verfügung stellen von Infomaterial (Broschüren, Folder ...)"

„Kooperationen, gemeinsame Veranstaltungen, Werbemaßnahmen werden gemeinsam mit den FHs umgesetzt. Außerdem macht der waff für sein Programm aufmerksam. Zusätzlich gibt es Vernetzungstreffen der potenziellen Kund:innen mit FHs und potenziellen zukünftigen Arbeitgeber:innen."

"Netzwerk der Hochschulen im Bundesland“

„Mehrebenen-Strategie (Schulstandort, virtuelle Info-Tage, Tag der offenen Tür, Social Media)"

„Offenheit und Interesse der Schulen, Engagement der Lehrer:innen und Bildungsberater:innen, gegenseitige Verlässlichkeit, Motivation der Schüler:innen, passende Angebote für die Zielgruppe.“

„Persönliche Beziehungen, Inhalte, die den Lehrkräften Arbeit abnehmen, Full Service für die Lehrkräfte, Jause für die Kids inklusive“

„Persönliche Kontakte zu Lehrkräften und Schulleitungen; Ansprechpersonen an Schulen (Bildungsberater:innen); Kontakte zu ARGE-Leitungen, die Informationen streuen; Unterstützung durch die Bildungsdirektion.“

„Professionalisierung der Schüler- und Bildungsberater:innen, Studien- und Bildungsberatung als Fach in der Schule“

„Rechtzeitige Terminbekanntgabe“

„Regelmäßige Informationen, Weitergabe von Informationen durch die Bildungsberater:innen an die Schüler:innen“

„Regelmäßiger Kontakt und Austausch“

„Regelmäßiges Kontakthalten mit Lehrkräften und AbsolventInnen. Doppelverwendung von Lehrpersonen an Schulen und Universität.“

„Tatsächliches, "nützliches" und treffsicheres Angebot für die Personen, die an diesen Institutionen anzutreffen sind. Flexible Angebote, die auch den Bedarfen der Institutionen entgegenkommen.“

„Vorträge bei Treffen der Schüler- und Bildungsberater:innen und informeller Austausch mit den Bildungsberater:innen nach den Kleingruppenberatungen“.

„Wissen über konkretes Angebot, Öffentlichkeitsarbeit, positive Mundpropaganda, Bereitschaft der Direktor:innen/Lehrpersonen, regelmäßige Vernetzung, Wertschätzung.“

„Zentrale Kommunikation mit den Schulen über BMBWF, und dann anschließend bei Bedarf direkter Kontakt mit Schüler- und Bildungsberater:innen für Terminabstimmungen.“

„Zugang bzw. Wissen über die zuständigen Personen; Personalressourcen für Austausch auf beiden Seiten; Offenheit gegenüber außerschulischen Angeboten.“

Hemmende Bedingungen

„Dezentrale Lage der zahlreichen sekundären Bildungseinrichtungen“

"Die stetige Überforderung von Lehrkräften mit zusätzlichen Aufgaben als Unterricht. Sie sind für Bildungsberatung im engeren Sinne nicht ausgebildet, haben auch nicht die zeitlichen Ressourcen.“

„Die Trennung zwischen Verantwortlichkeiten zwischen BMBWF (Universitäten) und Bildungsdirektionen der Bundesländer.“

"Ignoranz, im Sinne von Nichterkennen des Bedarfs auch außer- und vor allem nachschulischer Beratungsangebote.“

„Realitätsferne im schulischen Bereich; ""Tellerrand"" gilt als Maß"

"1.) Die Zahl der Mitbewerber:innen, im Bereich Berufs- und Bildungsberatung steigt. 2.) Oft ist es schwierig gerade die AHS zu erreichen. Dort herrscht oft die Besorgnis vor, dass durch unsere Beratung, die Schüler:innen von der AHS abspringen und zu anderen Ausbildungsformen, wie z.B. zu einer Lehre wechseln."

„Bildungseinrichtungen streben Kooperationen mit uns an und wollen ein kurzes, reiner Nützlichkeit verpflichtetes Studienprogramm. Dies ist mit dem Konzept von Universität teils nur schwer vereinbar. Zudem versprechen Bildungseinrichtungen oftmals nicht mit UG/Verordnung vereinbare Anerkennungen von bei ihnen absolvierten Kursen. Dies wiederum führt zu falschen Erwartungshaltungen der vermittelten Studierenden, die ein kurzes und möglichst prüfungsarmes Studium erwarten.“

„Bürokratische Hindernisse.“

„Dass es kein zentrales Netzwerk gibt.“

„Desinteresse der Direktion.“

„Die Erwartung von Bildungsberater:innen o.ä. einer kostenlose Fullservice-Veranstaltung nach Ihren Wünschen bezüglich Inhalt und Zeitpunkt. Verfügbarkeit von Personal und Räumlichkeiten unsererseits.“

"Die Vielfalt der Angebote erschwert es, die Übersicht zu bewahren."

„Beschränkte Ressourcen auf allen Seiten."

„Die Vielzahl an Angeboten und beteiligungswilligen Einrichtungen."

„Dienstrecht der an der PH-Beschäftigten."

"Einige Schulen veranstalten Bildungsberatung für den tertiären Bildungsbereich nur im Zwei-Jahres-Rhythmus. Viele Schüler:innen interessieren sich vor der Maturaklasse nicht für ein Studium, viele dieser Schüler:innen fallen daher um eine persönliche Beratung vor Ort in der Schule um."

„Viele Schulen laden selektiv Hochschulen ein, obwohl viele Hochschulen österreichweit diese Leistungen anbieten."

„Erfolg des Kontaktes ist von der Person an der Schule abhängig (ob engagiert)."

„Erreichbarkeit der Bildungsberater:innen."

„Fehlende Bereitschaft, Zeit zur Verfügung zu stellen, um das Angebot vorstellen zu dürfen und den Nutzen bewusst zu machen; fehlende Wertschätzung, fehlendes Wissen über das Angebot"

„Fehlende Hilfe und Unterstützung in der Schuladministration."

„Fehlende Personalressourcen bzw. zeitliche Ressourcen in der Schule/Bildungseinrichtung der Teilnehmenden; fehlende Einbettung in den schulischen Alltag."

"Fehlendes Verzeichnis der Kontaktadressen."

„Hoher Wettbewerb von Bildungsanbietern (v.a. Fachhochschulsektor) und häufige Kontaktaufnahme führt zu ""Abwehrreaktion"" bei Schulen"

"Für Schulen wie oben erwähnt, nicht gut institutionalisiert, hängt stark von einzelnen Personen/Meinungen ab. Schwierig noch Raum für Bildungsberatungsangebote zu schaffen im engen Lehrplan."

„Für andere Einrichtungen: eigene "Bedürfnisse" - gemeinsames Streben nach Informationsfluss für Interessierte versus Bekanntmachen eigener Angebote."

„Hierarchie in den Schulen, zeitliche Ressourcen bei den Pädagog:innen, Interesse an der Vernetzung hängt immer von einzelnen Personen ab."

„Hohe Fluktuation bei Bildungsberater:innen; kurzfristige Kontaktaufnahme; Vereinbarkeit von Hochschullehre und Öffentlichkeitsarbeit"

„Informationsflut, mit der sich Schulen konfrontiert sehen."

„Keine Möglichkeit für die Schulen, wichtige Angebote zu filtern, sie werden überhäuft von Mails und Post mit Informationsmaterial.“

„Oft die Zugänglichkeit.“

„Rückmeldung von Schulen: Informationsflut an Angeboten diverser Anbieter; Lehrpersonen sind zum Teil überfordert mit der allgemeinen Informationsdichte.“

„Schulen werden mit einer Vielzahl an Infos konfrontiert - es ist schwierig sich da abzuheben.“

„Schulleitungen, häufiger Wechsel der Bildungsberater:innen“

„Starre Strukturen, komplexe Informationswege, Flut an Angeboten, der Stellenwert des BO-Unterrichts in der Schule.“

„Starre Vorgaben, die in der Umsetzung von Aufträgen die Flexibilität und verfügbaren Ressourcen einschränken.“

„Teilweise schwierige Erreichbarkeit von Lehrkräften.“

"Überforderung der Lehrkräfte." „Zuwenig zeitliche Ressourcen.“

„Wenn Angebote nicht an den Schulablauf angepasst sind.“

„Wenn sehr viele Angebote an Schulen getragen werden, wenn die Schulleitung nicht eingebunden ist (dann kann nicht umgesetzt werden).“

"Zeitmangel der Pädagog:innen, zu viele / unklare Regulatorien.“

„Selten, aber auch: keine Unterstützung seitens Direktion/Kollegium.“

„Zeitprobleme und Überlastung der Schulen mit unterschiedlichen Vorgaben und Projekten.“

„Zu viele verschiedene Ansprechpartner oder Berufsorientierungslehrer, die keine Rückmeldung abgeben.“

„Zeitplan in Schulen, ob, wann und wie eine Berufsorientierung stattfinden soll.“

„Zusätzlicher Aufwand für die Schule.“