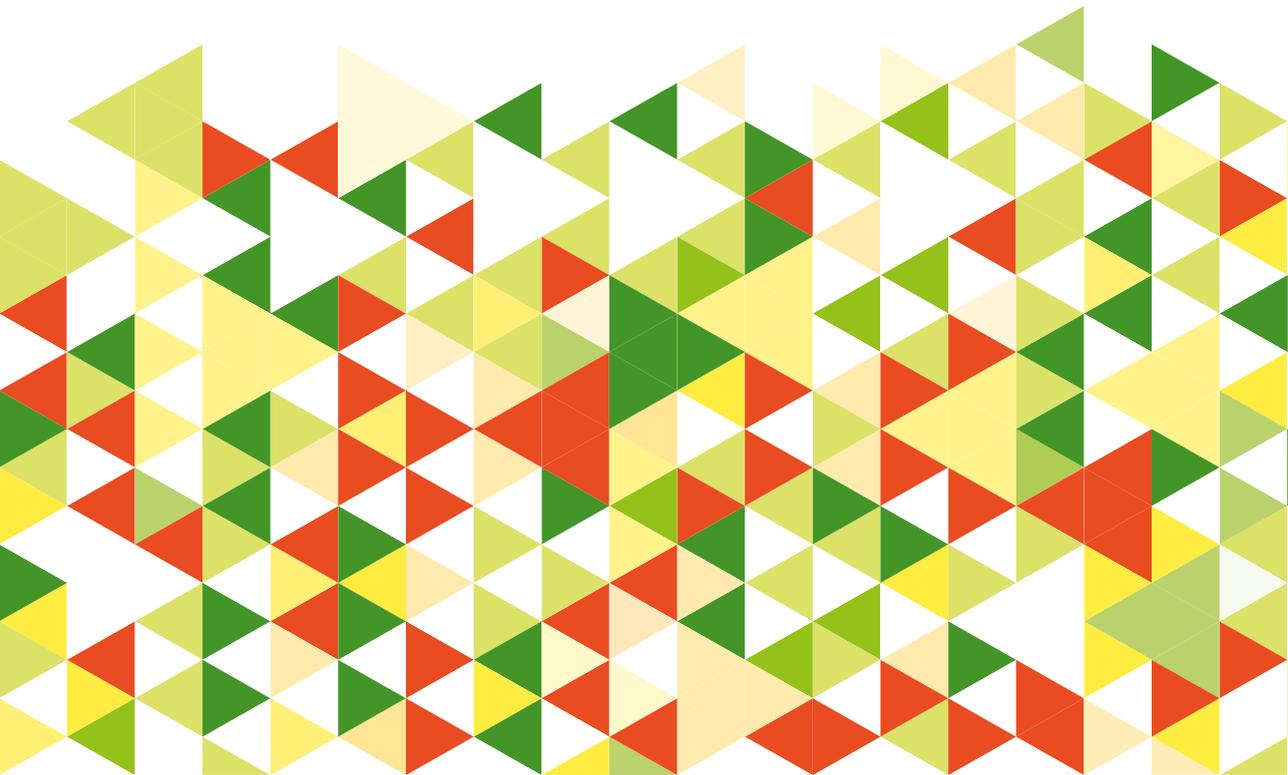


Rosine Dombrowski

# Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher

Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende  
der Vollzeitschulpflicht



Rosine Dombrowski

# Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher

Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende  
der Vollzeitschulpflicht

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

urn:nbn:de:0035-vetrepository-762950-2

Dissertation der Freien Universität Berlin D188

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Internet: [wbv.de](http://wbv.de)  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)  
Telefon: (05 21) 9 11 01-11  
Telefax: (05 21) 9 11 01-19  
**Bestell-Nr.: 111.072**

© 2015 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn  
Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)  
E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf  
Satz: Christiane Zay, Potsdam  
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld  
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1176-9 (Print)  
ISBN 978-3-7639-5563-3 (E-Book)



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite [www.bibb.de/cc-lizenz](http://www.bibb.de/cc-lizenz).



# Inhalt

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| <b>1.</b> | <b>Einleitung</b>  | <b>11</b> |
| 1.1       | Fragestellung  | 11        |
| 1.2       | Bedeutung von Berufswünschen   | 17        |
| 1.3       | Aufbau der Arbeit  | 21        |
| <b>2.</b> | <b>Verortung der Fragestellung in der Forschungslandschaft</b>   | <b>23</b> |
| 2.1       | Klärung zentraler Begrifflichkeiten  | 23        |
| 2.2       | Berufsprinzip im Berufsbildungssystem  | 28        |
| 2.3       | Segmentation des Berufsbildungssystems   | 33        |
| 2.3.1     | Segmentation nach Schulabschlüssen   | 33        |
| 2.3.2     | Segmentation nach Geschlecht   | 36        |
| 2.3.3     | Erklärungsansätze zur Geschlechtersegregation im Berufsbildungssystem  | 39        |
| 2.4       | Schulische Berufsorientierung als institutionelle Unterstützungsstruktur   | 44        |
| 2.5       | Berufsfindung  | 49        |
| 2.5.1     | Bisherige Forschungstraditionen  | 49        |
| 2.5.2     | Ungleichheitssoziologische Perspektive auf die Berufsfindung benachteiligter Jugendlicher                        | 53        |
| 2.6       | Modell des Berufsfindungsprozesses benachteiligter Jugendlicher  | 58        |
| 2.6.1     | Das Modell der Berufsfindung und das Modell der Berufswahlphasen   | 58        |
| 2.6.2     | Ein analytischer Rahmen des Berufsfindungsprozesses  | 63        |
| <b>3.</b> | <b>Berufswünsche zwischen Selbstverwirklichung und Anpassung: Entwicklung der forschungsleitenden Hypothesen</b> | <b>71</b> |
| 3.1       | Konkretisierung der Berufsorientierung zu Beginn des Schuljahres   | 71        |
| 3.1.1     | Selbstwirksamkeitserwartung im Bewerbungsprozess   | 72        |
| 3.1.2     | Differenzierte berufliche Interessenprofile  | 75        |
| 3.1.3     | Unterstützung bei der Berufsfindung durch die Eltern   | 78        |
| 3.1.4     | Informationsressourcen im sozialen Umfeld  | 84        |
| 3.1.5     | Schulische Berufsorientierung und die Konkretisierung der Berufsorientierung                                     | 86        |
| 3.1.6     | Zusammenfassung  | 89        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 3.2       | Realisierbarkeit der Berufswünsche zu Beginn des Schuljahres             | 90         |
| 3.2.1     | Berufliche Optionen benachteiligter Jugendlicher                         | 90         |
| 3.2.2     | Informationsdefizite   | 93         |
| 3.2.3     | Unvereinbarkeit widersprüchlicher Anforderungen                          | 95         |
| 3.2.3.1   | Berufliche Motive  | 96         |
| 3.2.3.2   | Übereinstimmung beruflicher Interessen und Berufswünsche                 | 98         |
| 3.2.3.3   | Erwartungen der Eltern an die berufliche Bildung ihrer Kinder            | 99         |
| 3.2.3.4   | Segmentation des Ausbildungsmarktes                                      | 100        |
| 3.2.4     | Schulische Berufsorientierung und die Realisierbarkeit der Berufswünsche | 104        |
| 3.2.5     | Zusammenfassung  | 107        |
| 3.3       | Veränderungen der Berufswünsche im Verlauf des Schuljahres               | 108        |
| 3.4       | Zusammenfassung  | 114        |
| <b>4.</b> | <b>Daten und Operationalisierung</b>                                     | <b>117</b> |
| 4.1       | Datensatz  | 117        |
| 4.2       | Untersuchungsgruppe  | 118        |
| 4.2.1     | Definition der Untersuchungsgruppe                                       | 118        |
| 4.2.2     | Beschreibung der Untersuchungsgruppe                                     | 121        |
| 4.3       | Operationalisierung der theoretischen Konstrukte                         | 124        |
| 4.3.1     | Operationalisierung der abhängigen Variablen                             | 124        |
| 4.3.1.1   | Konkretisierung der Berufsorientierung                                   | 124        |
| 4.3.1.2   | Realisierbarkeit der Berufswünsche                                       | 125        |
| 4.3.1.3   | Veränderung im Verlauf der 9. Klasse                                     | 132        |
| 4.3.2     | Operationalisierung der unabhängigen Variablen                           | 134        |
| 4.3.3     | Kontrollvariablen  | 146        |
| <b>5.</b> | <b>Methodisches Design</b>   | <b>147</b> |
| 5.1       | Methodisches Vorgehen bei der Hypothesenprüfung                          | 147        |
| 5.1.1     | Methode  | 147        |
| 5.1.2     | Aufbau der Modelle   | 148        |
| 5.1.3     | Prüfung auf Kollinearität der unabhängigen Variablen                     | 150        |
| 5.2       | Umgang mit fehlenden Werten  | 150        |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| <b>6.</b>   | <b>Ergebnisse</b>   | <b>155</b> |
| 6.1   | Erster Analyseschritt: Konkretisierung der Berufsorientierung                             | 156        |
| 6.1.1   | Abhängige Variable <i>Berufswunsch ja/nein</i>  | 156        |
| 6.1.2   | Deskription der Einflussfaktoren auf die Konkretisierung                                  | 157        |
| 6.1.3   | Ergebnisse der Analyse zur Konkretisierung der Berufsorientierung                         | 164        |
| 6.2   | Exkurs: Die Berufswünsche der Jugendlichen  | 170        |
| 6.2.1   | Muster der Berufswünsche  | 171        |
| 6.2.2   | Orientierung der Berufswünsche an den Berufen im sozialen Umfeld                          | 173        |
| 6.3   | Zweiter Analyseschritt: Optionslogik der Berufsorientierung                               | 176        |
| 6.3.1   | Abhängige Variable <i>Realisierbarkeit des Berufswunsches</i>                             | 176        |
| 6.3.2   | Deskription der Einflussfaktoren auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche               | 179        |
| 6.3.3   | Befunde des zweiten Analyseschritts: Realisierbarkeit des Berufswunsches                  | 184        |
| 6.4   | Dritter Analyseschritt: Veränderungen im Berufsfindungsprozess im Verlauf des Schuljahres | 193        |
| 6.4.1   | Veränderungsmuster  | 193        |
| 6.4.2   | Ausbildungsplatz  | 196        |
| 6.4.2.1   | Abhängige Variable <i>Ausbildungsplatz</i>  | 196        |
| 6.4.2.2   | Befunde des dritten Analyseschrittes: Ausbildungsplatz                                    | 196        |
| 6.4.3   | Bewerbungspläne   | 198        |
| 6.4.3.1   | Abhängige Variable <i>Bewerbungspläne</i>   | 198        |
| 6.4.3.2   | Deskription Einflussfaktor auf die Bewerbungspläne  | 199        |
| 6.4.3.3   | Befunde des dritten Analyseschrittes: Bewerbungspläne                                     | 200        |
| 6.5   | Zusammenfassung der Befunde   | 202        |
| <b>7.</b>   | <b>Fazit</b>  | <b>207</b> |
| 7.1   | Zusammenfassung der Befunde   | 207        |
| 7.2   | Schlussbetrachtung  | 217        |
| 7.3   | Ausblick  | 218        |
| <b>Anhang A: Liste der schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen</b> |   | <b>221</b> |
| <b>Anhang B: Operationalisierung der Kontrollvariablen</b>          |   | <b>223</b> |
| <b>Anhang C: Ergänzende Tabellen und Abbildungen</b>                |   | <b>225</b> |
| <b>Literaturverzeichnis</b>   |   | <b>245</b> |

# Abbildungsverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| Abbildung 1: Analytischer Rahmen des Berufsfindungsprozesses gegen Ende der Vollzeitschulpflicht..... | 69  |
| Abbildung 2: Einflussfaktoren im Berufsfindungsprozess gegen Ende der Vollzeitschulpflicht.....       | 114 |
| Abbildung 3: Verlauf des Berufsfindungsprozesses .....  | 202 |
| Abbildung 4: Verlauf des Berufsfindungsprozesses der Schülerinnen .....                               | 236 |
| Abbildung 5: Verlauf des Berufsfindungsprozesses der Schüler .....                                    | 237 |

# Tabellenverzeichnis

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 1:  | Die Untersuchungsgruppe (%) .....  | 122 |
| Tabelle 2:  | Überblick über den Haushaltskontext der Untersuchungsgruppe (%) .....  | 123 |
| Tabelle 3:  | Überblick über die Hypothesen .....  | 134 |
| Tabelle 4:  | Deskription fehlender Werte, unabhängige Variablen –<br>erster Analyseschritt (%).....   | 151 |
| Tabelle 5:  | Deskription fehlender Werte, unabhängige Variablen –<br>zweiter Analyseschritt (%).....  | 152 |
| Tabelle 6:  | Deskription fehlender Werte, unabhängige Variablen – Schulebene (%).....   | 152 |
| Tabelle 7:  | Konkretisierung der Berufsorientierung zu Beginn der 9. Klasse (%).....  | 156 |
| Tabelle 8:  | Deskription unabhängiger Variablen auf der Individualebene –<br>erste Analyse (%).....   | 157 |
| Tabelle 9:  | Intensität schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen (%) .....  | 162 |
| Tabelle 10: | Konkretisierung Berufsorientierung – bivariates logistisches<br>Mehrebenenmodell.....  | 164 |
| Tabelle 11: | Die häufigsten Berufswünsche (%).....  | 171 |
| Tabelle 12: | Anzahl der Berufswünsche (%) .....   | 172 |
| Tabelle 13: | Geschlechtstypik der Berufswünsche (%).....  | 173 |
| Tabelle 14: | Personengruppen, mit deren Berufen die Berufswünsche<br>übereinstimmen (%) .....   | 175 |
| Tabelle 15: | Realisierbarkeit der Berufswünsche (%) .....   | 177 |
| Tabelle 16: | Ausbildungsart der Berufswünsche (%).....  | 178 |
| Tabelle 17: | Deskription unabhängiger Variablen auf Individualebene –<br>zweite Analyse (%).....  | 180 |
| Tabelle 18: | Weiterbildung Lehrkräfte zum Thema Berufsorientierung (%).....   | 183 |
| Tabelle 19: | Realisierbarkeit des Berufswunsches und Einschätzung der Erfolgsaussichten<br>einer Bewerbung im Wunschberuf (nach Ausbildungsform) (%)..... | 185 |
| Tabelle 20: | Realisierbarkeit der dualen Ausbildungsberufe nach Geschlechterverhältnis .....  | 187 |
| Tabelle 21: | Realisierbarkeit des Berufswunsches – bivariates logistisches<br>Mehrebenenmodell.....   | 189 |
| Tabelle 22: | Verteilung der Untersuchungsgruppe im Herbst und im Frühjahr (%).....  | 193 |
| Tabelle 23: | Verteilung der einzelnen Untersuchungsgruppen im Herbst und im<br>Frühjahr (%).....  | 195 |

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 24: | Ausbildungsplatz – bivariates logistisches Mehrebenenmodell .....  | 197 |
| Tabelle 25: | Bewerbungspläne zum Ende der 9. Klasse (%) .....   | 199 |
| Tabelle 26: | Wahrscheinlichkeit eines Mittleren Abschlusses (%) .....   | 199 |
| Tabelle 27: | Bewerbungspläne – bivariates logistisches Mehrebenenmodell .....   | 200 |
| Tabelle 28: | Angaben der Jugendlichen zu dem Erwerbsstatus der Eltern (%) .....   | 225 |
| Tabelle 29: | Angaben zum Nutzen unterschiedlicher Informationsquellen (%) .....   | 225 |
| Tabelle 30: | Angaben der Jugendlichen zum Erwerbsberuf der Mutter, differenziert<br>nach aktuellem Erwerbsstatus (%) .....  | 226 |
| Tabelle 31: | Angaben der Jugendlichen zum Erwerbsberuf des Vaters, differenziert<br>nach aktuellem Erwerbsstatus (%) .....  | 226 |
| Tabelle 32: | Intensität schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen, Schulebene –<br>erster Analyseschritt .....   | 226 |
| Tabelle 33: | Konkretisierung Berufsorientierung (detailliert) – bivariates logistisches<br>Mehrebenenmodell .....   | 227 |
| Tabelle 34: | Übereinstimmung Berufswünsche und Berufe aus dem<br>sozialen Umfeld (%) .....  | 229 |
| Tabelle 35: | Realisierbarkeit Berufswünsche nach Ausbildungsform (%) .....  | 229 |
| Tabelle 36: | Die häufigsten realisierbaren und nicht realisierbaren Berufswünsche<br>der Schülerinnen .....   | 229 |
| Tabelle 37: | Die häufigsten realisierbaren und nicht realisierbaren Berufswünsche<br>der Schüler .....  | 230 |
| Tabelle 38: | Extrinsische berufliche Motive nach Geschlecht (%) .....   | 230 |
| Tabelle 39: | Extrinsische berufliche Motive nach Geschlecht und Ausbildungsform<br>des Berufswunsches (%) .....   | 230 |
| Tabelle 40: | Intensität schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen –<br>zweiter Analyseschritt (%) .....  | 231 |
| Tabelle 41: | Weiterbildung Lehrkräfte zum Thema Berufsorientierung auf Schulebene –<br>zweiter Analyseschritt .....   | 231 |
| Tabelle 42: | Realisierbarkeit des Berufswunsches (detailliert) – bivariates logistisches<br>Mehrebenenmodell .....  | 232 |
| Tabelle 43: | Konstanz der Berufswünsche im Verlauf des Schuljahres .....  | 233 |
| Tabelle 44: | Ausbildungsplatz (detailliert) – bivariates logistisches Mehrebenenmodell .....  | 234 |
| Tabelle 45: | Bewerbungspläne (detailliert) – bivariates logistisches Mehrebenenmodell .....   | 235 |
| Tabelle 46: | Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010: Anteil von Auszubildenden<br>mit maximal Hauptschulabschluss und Anteil weiblicher Auszubildender ..... | 238 |

# Vorwort

Das vorliegende Buch ist eine überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Projektgruppe „Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung entstand und im Dezember 2013 an der Freien Universität Berlin im Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften eingereicht wurde.

An dieser Stelle möchte ich mich sehr herzlich bei Heike Solga und Kathrin Leuze bedanken, die diese Arbeit betreuten, mir kontinuierlich mit Ratschlägen und kritischen Kommentaren zur Seite standen und mir die notwendigen zeitlichen Freiräume für dieses Projekt geschaffen haben.

Mein großer Dank gilt auch meinen Kolleginnen und Kollegen am WZB sowie den Mitgliedern meines Doktorandenkolloquiums, die meine Promotion begleitet und mich mit ihrer Fachkompetenz unterstützt haben. Ebenso bedanke ich mich bei den studentischen Hilfskräften des Projekts, insbesondere bei Juliane Pehla, die mich bei meinen Recherchen und bei der Codierung meiner Daten unterstützt hat. Ferner möchte ich mich bei Verena Eberhard vom BIBB für den fachlichen Austausch und die vielen konstruktiven Kommentare bedanken. Ebenso danke ich Wolfgang Edelstein für die sorgfältige Durchsicht des Manuskripts und hilfreiche Hinweise.

Schließlich möchte ich meiner Familie und meinen Freunden danken, die mich in anstrengenden Zeiten unterstützt und ermutigt haben. Mein besonderer Dank geht an Benjamin Edelstein, der mir in dieser arbeitsintensiven und turbulenten Phase meines Lebens immer mit Empathie, Gelassenheit und inspirierenden Gesprächen zur Seite stand.



# ▶ 1. Einleitung

## 1.1 Fragestellung

### Herleitung der Forschungsfrage

Der *Berufsfindungsprozess* ist für die meisten Heranwachsenden eine wichtige und folgenreiche Phase in ihrem Lebensverlauf, die eine große Herausforderung für viele Jugendliche darstellt (vgl. HECKHAUSEN/TOMASIK 2002, S. 200). Der zentrale Stellenwert, den das Berufsprinzip auf dem deutschen Arbeitsmarkt hat, trägt dazu bei, dass der Berufsfindungsprozess in Deutschland<sup>1</sup> von besonderer Bedeutung für den gesamten weiteren Lebensverlauf ist: Aufgrund der Berufsspezifität des deutschen Ausbildungssystems müssen sich die Jugendlichen in einer frühen Phase ihres Lebens auf einen Beruf festlegen. Die relativ geringe berufliche Mobilität einerseits und die langfristigen Konsequenzen für den Lebensverlauf, die mit der Ausübung eines bestimmten Berufs verbunden sind, andererseits (zum Beispiel für das Einkommen, die Arbeitsplatzsicherheit, die Karrieremöglichkeiten oder die Gesundheit) machen den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Bildung besonders bedeutungsvoll und potenziell belastend für das Individuum. Erschwerend kommt hinzu, dass die Möglichkeiten an der ersten Schwelle begrenzt werden durch formelle und informelle Zugangsbeschränkungen auf dem Ausbildungsmarkt<sup>2</sup> (vor allem aufgrund von schulischen Zertifikaten, Geschlecht und Migrationshintergrund) sowie durch vorberufliche Stigmatisierungsprozesse und deren Einfluss auf die Berufswahl. Darum kann der Berufsfindungsprozess für Jugendliche auch ein belastender, von Unsicherheiten geprägter Abschnitt der Biografie sein (vgl. RATSCHINSKI 2008a), der häufig zeitgleich mit anderen alterstypischen Entwicklungsaufgaben bewältigt werden muss (vgl. HERZOG u. a. 2006, S. 47). Selbst Abiturienten – die Gruppe der Schulabgänger/-innen mit den besten Arbeitsmarktchancen – sind von dieser Herausforderung verunsichert und haben zum Teil erhebliche Schwierigkeiten, ihren weiteren Weg und ihre berufliche Zukunft ohne Brüche zu gestalten (vgl. SCHMIDT-KODDENBERG/ZORN 2012). In der Gruppe der Schulabgänger/-innen, die einen Hauptschulabschluss oder keinen Schulabschluss aufweisen, erweist

1 Betrifft in ähnlicher Weise auch die Schweiz und Österreich.

2 Die Prozesse, die an der ersten Schwelle beobachtbar sind, weisen große Ähnlichkeiten mit den Prozessen an der zweiten Schwelle, dem Übergang in den Arbeitsmarkt, auf: Die Jugendlichen müssen sich auf Ausbildungsplätze bewerben, die Ausbildungsbetriebe zeichnen sich durch bestimmte Rekrutierungsmuster aus etc. Darum wird das duale Ausbildungssystem häufig auch als Ausbildungsmarkt bezeichnet, vor allem wenn es um die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz und die Rekrutierungspraxen der Betriebe geht.

sich die Situation angesichts erheblich begrenzterer beruflicher Optionen als noch schwieriger. Idealerweise handelt es sich bei dem Berufswunsch um eine perfekte Passung zwischen den Persönlichkeitseigenschaften eines Individuums und einem bestimmten Berufsbild (vgl. HOLLAND 1985; STUHLMANN 2009, S. 73). Dass dies in der Realität nicht unbedingt die Regel ist, hat unterschiedliche Gründe. Bei der *Berufswahl* handelt es sich um eine komplexe Aufgabe, welche die Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Lebenszielen sowie die Erkundung der beruflichen Optionen auf dem Ausbildungsmarkt bzw. den formalen Zugangsvoraussetzungen im vollzeitschulischen Ausbildungssystem impliziert. Dieser Prozess – der in der Berufswahlforschung häufig als *Berufswahl* oder *Berufsorientierung* bezeichnet wird und im Rahmen entsprechender schulischer Unterrichtsangebote und Maßnahmen unterstützt werden soll – konfrontiert alle Jugendlichen gegen Ende ihrer Schulzeit mit großen Herausforderungen, denen sie sich unterschiedlich gut gewachsen fühlen. Darüber hinaus begrenzen die Zugangschancen zu verschiedenen Berufen die verfügbaren Optionen der Jugendlichen, was den Betroffenen häufig eine erhebliche Kompromissbereitschaft abverlangt (vgl. WIESE 2004, S. 14 f.). Durch die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses, die Entwicklung neuer Erwerbsformen und die damit einhergehenden Risiken und Unsicherheiten werden Jugendliche „heute mehr denn je vor die Herausforderung gestellt, ihre Identitäten und Lebensentwürfe individuell konstruieren zu können und zu müssen, vermeintlich quer zu den verschiedenen Dimensionen von (Bildungs-)Ungleichheiten (wie soziale Herkunft, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit)“ (KAHLERT/MANSEL 2007, S. 7).

Jugendliche mit Hauptschulabschluss oder ohne Schulabschluss stellen in diesem Zusammenhang eine besonders benachteiligte Gruppe dar, deren Handlungsmöglichkeiten im Berufsfindungsprozess stark eingeschränkt sind. Diese Jugendlichen werden mit der institutionalisierten Aufgabe, im Anschluss an die allgemeinbildende Schulzeit eine Ausbildung zu beginnen, unter sehr ungünstigen Voraussetzungen konfrontiert und sind zu einem großen Teil zum Scheitern verurteilt: Ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz sind sehr viel geringer als für Bewerber mit Mittlerem Abschluss oder gar Hochschulreife; entsprechend scheitern sie häufig an ihrem ersten Versuch, die erste Schwelle<sup>3</sup> erfolgreich zu bewältigen, und beginnen dementsprechend nach der Schule häufiger als andere Schulabgänger/-innen eine berufsvorbereitende Maßnahme. Nur die Hälfte der Schulabgänger/-innen mit Hauptschulabschluss und sogar nur etwa 30 Prozent derjenigen ohne Schulabschluss schaffen den direkten Übergang von der allgemeinbildenden Schule auf einen beruflichen Ausbildungsplatz, alle anderen absolvieren zunächst eine Maßnahme im Übergangssystem. Zum Vergleich: Von

3 Als *erste Schwelle* wird in der Regel der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Bildung verstanden. Allerdings ist vor dem Hintergrund der hohen Selektivität des deutschen Schulsystems und der in diesem Zusammenhang entscheidenden Rolle, die der frühen Selektion auf die weiterführenden Schulformen zukommt, anzumerken, dass es sich streng genommen hier bereits um die erste Schwelle handelt und dass der Übergang in die berufliche Bildung bereits die zweite Schwelle in der Bildungsbiografie der Jugendlichen ist (die wiederum stark durch das Resultat der ersten Schwelle bestimmt wird). Der Einfachheit halber verbleibt diese Arbeit im Vokabular der Berufsbildungsforschung und bezeichnet mit der ersten Schwelle den Übergang in die berufliche Bildung.

den Schulabgängern/-innen mit Mittlerem Abschluss schaffen es 80 Prozent, direkt im Anschluss an die allgemeinbildende Schule eine Ausbildung zu beginnen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 104). Das bedeutet, dass viele Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss die normative Erwartung, diesen Übergang in der Normalbiografie zu bewältigen, nicht oder nur mit starker zeitlicher Verzögerung erfüllen können. Ferner steht ihnen nur ein sehr begrenztes berufliches Optionsspektrum im Berufsbildungssystem offen (vgl. UHLY 2010), zudem gehen sie selbst im Falle eines *erfolgreichen* Übergangs in der Regel in sozial wenig angesehene Berufe mit geringen beruflichen Perspektiven, niedrigem Einkommen, hohen Arbeitslosenquoten und geringem Prestige über (vgl. SOLGA 2004b; UHLY 2010). Dementsprechend haben viele Schüler/-innen auf Hauptschulen erhebliche Zukunftssorgen (vgl. GAUPP u. a. 2008, S. 12; PRAGER/WIELAND 2005, S. 4), und der Berufsfindungsprozess ist in dieser Gruppe besonders belastet (vgl. HEINZ u. a. 1987; NIEMEYER 2002).

*Die vorliegende Forschungsarbeit befasst sich mit der Konkretisierung der Berufsorientierung von benachteiligten Jugendlichen gegen Ende der Vollzeitschulpflicht: Welchen Einfluss haben Erwartungen und berufliche Motive, familiäre Ressourcen und schulische Unterstützungsstrukturen der Jugendlichen auf ihre Berufswünsche?*

## Forschungslücke

Bis heute ist der Stand der Forschung zu Berufswünschen von Jugendlichen vor dem Übergang in die berufliche Bildung in Deutschland unbefriedigend: Zwar gibt es einige Untersuchungen, die beschreiben, wie viele Jugendliche gegen Ende der allgemeinbildenden Schulzeit einen Berufswunsch haben, allerdings verbleiben die meisten Ergebnisse auf der deskriptiven Ebene. Die Erfassung von Berufswünschen erfolgt in einigen Studien über Fragen zu den beruflichen Plänen der Jugendlichen, ob die Jugendlichen eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung oder etwas anderes anstreben (vgl. BEICHT/ULRICH 2008, S. 113 f.). Die konkreten Berufe, die die Jugendlichen erlernen wollen, werden hingegen seltener erhoben, und besonders die Berufswünsche der bei der Ausbildungsplatzsuche benachteiligten Jugendlichen sind bisher wenig analysiert worden.

So ist zum Beispiel bisher wenig darüber bekannt, welche Individual- und Kontextfaktoren benachteiligte Jugendliche dabei unterstützen, angesichts ihrer besonderen Schwierigkeiten an der ersten Schwelle einen konkreten Berufswunsch zu entwickeln. „Nicht alle Schulabgänger sind in ihrer Autonomieentwicklung so weit fortgeschritten, dass sie selbständig einen passenden Beruf auswählen können“ (vgl. RATSCHINSKI 2008b, S. 84). Zudem ist der Forschungsstand zu der Gruppe der Jugendlichen, die gegen Ende ihrer Schulzeit noch keinen konkreten Berufswunsch haben, zum Teil widersprüchlich: Laut einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) haben 55 Prozent der Schüler/-innen auf Haupt- und Realschulen in der 9. Klasse noch keinen konkreten Berufswunsch, in der 10. Klasse sind es 40 Prozent

(BERGZOG 2008, S. 17). Die Ergebnisse des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts (DJI)<sup>4</sup> zeichnen hingegen ein anderes Bild: Danach haben lediglich 14 Prozent der befragten Jugendlichen gegen Ende der Schulzeit noch keinen konkreten Berufswunsch. Wobei sich viele der Befragten hinsichtlich der Realisierbarkeit ihres Berufswunsches unsicher sind (REISSIG u. a. 2008, S. 62). Besonders beliebt bei den Mädchen sind die Berufe Arzthelferin, Kauffrau im Einzelhandel, Büro- oder Industriekauffrau, Friseurin und Kinderpflegerin. Bei den Jungen sind es Kaufmann im Einzelhandel, Mechatroniker/Systemelektroniker, Industriemechaniker, Elektroanlagenmonteur und KFZ-Mechatroniker (ebd. S. 62). Schmude (2011)<sup>5</sup> kommt in ihrer Untersuchung unter anderem zu dem Ergebnis, dass etwas über die Hälfte der Schüler/-innen in der 9. Klasse Berufswünsche angeben (ebd. S. 164) und dass zudem die Schülerinnen häufiger Berufswünsche haben als die Schüler (ebd. S. 165). Rahn u. a. (2013) zeigen<sup>6</sup>, dass die Mehrheit der Schüler/-innen zu Beginn der 8. Klasse bereits berufliche Vorstellungen hat, dass auf der Hauptschule der Anteil der Schüler/-innen, die keinen Berufswunsch haben und sich auch nicht für eine konkrete berufliche Tätigkeit interessieren, bei 18 Prozent liegt (ebd. S. 113) und dass der Anteil an Schülern/-innen mit konkreten beruflichen Vorstellungen in der 9. Klasse auf Haupt- und Realschulen weiter zunimmt (ebd. S. 116 f.). Ratschinski und Struck (2012)<sup>7</sup> kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Von den Befragten hatten nur neun Prozent keinen Berufswunsch, und die von den Jugendlichen genannten Berufswünsche bezeichnen die Autoren als „erstaunlich vernünftig“ (ebd. S. 5).

Generell sind die soziologischen Studien, die sich mit den konkreten Berufswünschen benachteiligter Jugendlicher gegen Ende ihrer Schulzeit befassen, häufig regional beschränkt. Oft handelt es sich um qualitative Analysen, bei den meisten Untersuchungen werden Berufswünsche anhand von Interviews oder Gruppendiskussionen erfasst und analysiert (vgl. QUEISSER 2010). Des Weiteren stammen einige der bekannteren Ergebnisse soziologischer Berufswahlforschung noch aus den 1970er-/1980er-Jahren (vgl. BECK u. a. 1979a; HEINZ u. a. 1987). Die Analysen der Berufswünsche verbleiben häufig auf einer beschreibenden Ebene.

- 
- 4 Das Übergangspanel des DJI ist eine Längsschnittuntersuchung, welche die Wege von Hauptschüler/-innen in Ausbildung und Erwerbsarbeit untersucht (LEX u. a. 2008). In der Befragung liegt der Fokus auf der problematischen Situation von Hauptschüler/-innen angesichts der schwierigen Ausbildungslage und der Konkurrenz durch Schulabgänger/-innen mit Mittleren Abschlüssen oder Hochschulreife. Befragt wurden 4.000 Schüler/-innen im Jahr 2004, davon haben sich 2.400 an den halbjährlichen Folgebefragungen beteiligt.
  - 5 Schmude (2011) untersucht die beruflichen Aspirationen und deren Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Klassenstufe 5 bis 9 an Gymnasien, Haupt-, Real- und Gesamtschulen in Berlin anhand der Daten der Erhebungen *Noten- oder Verbalbeurteilungen – Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen* (NOVARA), *Schulische Adaptation und Bildungsaspiration* (SABA) und *Adaptation in der Adoleszenz* (AIDA).
  - 6 Die Autoren werten die Daten des Berufsorientierungspanels (BOP) für den Rhein-Erft-Kreis aus.
  - 7 In ihrer Längsschnittuntersuchung analysieren Ratschinski und Struck (2012) die *Berufswahlkompetenz* von Schüler/-innen in Bildungsgängen, die zum Hauptschulabschluss oder zum Mittleren Abschluss führen. Befragt wurden Schüler/-innen der Klassenstufen 7 bis 9 in Niedersachsen – jeweils dreimal: zweimal in der eben genannten Klasse und einmal im darauffolgenden Schuljahr.

Die Gründe, warum einige Jugendliche gegen Ende der Vollzeitschulpflicht<sup>8</sup> konkrete Berufswünsche haben und andere nicht, wurden bisher kaum untersucht. Eine Ausnahme stellt die Analyse von Kuhnke und Reißig (2007)<sup>9</sup> dar: Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass gute Noten im Fach Mathematik und die Anregungsfunktion im Elternhaus sowie das Absolvieren von Praktika einen positiven Einfluss darauf haben, dass die Jugendlichen am Ende des letzten Schuljahres einen Berufswunsch haben. Ferner spielt es eine Rolle, ob die Jugendlichen direkt im Anschluss eine Berufsausbildung anstreben oder einen weiteren Schulbesuch oder etwas anderes planen: Diejenigen, die eine Berufsausbildung im Anschluss an das aktuelle Schuljahr planen, geben deutlich häufiger an, dass sie bereits wissen, welchen Beruf sie erlernen wollen. Schüler/-innen auf Gesamtschulen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche, die häufig die Schule geschwänzt haben, geben seltener an, einen sicheren Berufswunsch zu haben (ebd. S. 72).

Eine besondere Herausforderung im Berufsfindungsprozess stellt der Kompromiss zwischen den Ausbildungsmöglichkeiten der Jugendlichen und ihrem Wunsch nach einem angesehenen Job (vgl. HECKHAUSEN/TOMASIK 2002, S. 203), der ihrem Selbstbild entspricht (vgl. GOTTFREDSON 1981; TSCHÖPE/WITZKI 2004), dar. Die meisten Studien zeigen auf, dass die Berufswünsche der Jugendlichen gegen Ende der Schulzeit in der Mehrzahl durchaus als realistisch einzustufen sind (vgl. DIETZ/MATT 1994; HECKHAUSEN/TOMASIK 2002; HEINZ u. a. 1987; REISSIG u. a. 2008; SCHMUDE 2011; SCHMUDE 2007; SCHOBER/KLING 1984; SOLGA u. a. 2011a).<sup>10</sup> Darüber hinaus gibt es einige Befunde, die darauf schließen lassen, dass es eine gewisse Diskrepanz zwischen den schulischen Zertifikaten und den beruflichen Erwartungen gibt. Kuhnke (2006a)<sup>11</sup> zeigt, dass viele Jugendliche im FSTJ Berufe anstreben, deren Eingangsvoraussetzungen sie eigentlich nicht erfüllen: Die Berufswünsche dieser Jugendlichen ohne Schulabschluss oder mit schlechten Noten in ihren Zeugnissen orientieren sich primär an den Berufen, in die Jugendliche mit einem guten Hauptschulabschluss einmünden. „Diffe-

- 
- 8 In Deutschland umfasst die Schulpflicht neun Jahre Vollzeitschulpflicht an einer allgemeinbildenden Schule – in Berlin, Brandenburg und Bremen zehn Vollzeitschuljahre sowie in Nordrhein-Westfalen in den Bildungsgängen, die zum Hauptschulabschluss oder Mittleren Abschluss führen, ebenfalls zehn Jahre – und drei Jahre Teilzeitschulpflicht (Berufsschulpflicht) für diejenigen, die in der Sekundarstufe II weder eine allgemeinbildende Schule besuchen noch eine vollzeitschulische Ausbildung absolvieren (siehe Homepage der Kultusministerkonferenz: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schulpflicht.html>).
- 9 Im Rahmen des Projekts *Längsschnittstudien Schule – Beruf für regionales Übergangsmanagement* des DJI werden die Befragten im letzten Jahr ihrer Vollzeitschulpflicht, wie im Übergangspanel auch, gefragt, ob sie bereits wissen, welchen Beruf sie erlernen möchten, und konnten hier ebenfalls angeben, dass sie noch keinen Berufswunsch haben oder sich noch unsicher sind (KUHNKE/REISSIG 2007).
- 10 Die Verhinderung unrealistischer Berufswünsche stellt häufig eines der Ziele von Berufsorientierungsmaßnahmen dar: „Aus Evaluationsberichten zu Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler ohne eine solche Maßnahmenteilnahme selbst ein Jahr vor Schulentlass oft keinerlei Berufsideen entwickelt oder konkretisiert haben. [...] Ferner verfolgen auch einige Jugendliche Berufswünsche, die aus persönlicher oder qualifikatorischer Sicht unrealistisch sind. Solchen Aspekten ließe sich mit (verbesserten) Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung begegnen“ (KUPKA/WOLTERS 2010, S. 5).
- 11 Die Daten beruhen auf der Evaluation des Modellprogramms *Freiwilliges Soziales Trainingsjahr (FSTJ)* durch das DJI.

renziert man nach den Bildungsvoraussetzungen der Jugendlichen, so besteht ein direkter Zusammenhang zwischen schulischen Leistungsvoraussetzungen und Klarheit der beruflichen Zukunftsvorstellungen, der darauf hindeutet, dass es bei den Jugendlichen mit schlechten Leistungsvoraussetzungen häufig schwer überbrückbare Diskrepanzen zwischen den Berufsvorstellungen und den tatsächlichen Realisierungschancen gibt“ (KUHNKE 2006a, S. 69).

Generell wird häufig nicht deutlich, wie *realistische* von *unrealistischen* Berufswünschen in den Untersuchungen unterschieden werden. Wann ist ein Berufswunsch schwer zu realisieren oder sogar zu ehrgeizig für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss? Des Weiteren wurden auch die Gründe für unrealistische Berufswünsche bisher noch nicht geklärt.

Einige Untersuchungen haben nachgewiesen, dass sich die Pläne für die Zeit nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht und die Berufswünsche im Laufe eines Schuljahres verändern können und dass aufgrund der Erfahrungen in der Bewerbungsphase (direkt durch Bewerbungen und indirekt durch Berufsorientierungsmaßnahmen sowie Gespräche mit Eltern, Lehrkräften und anderen Personen im sozialen Umfeld) gerade in der Endphase der Berufsfindung Anpassungsprozesse stattfinden (vgl. BIRKELBACH 2008; IMDORF 2005; REISSIG u. a. 2008). So wird das Spektrum der genannten Berufe mit zunehmendem Alter der Befragten breiter, die Berufswünsche klumpen im Verlauf der Zeit nicht mehr so stark wie früher auf einigen wenigen Berufen (vgl. SCHMUDE 2011; WALPER/SCHRÖDER 2002<sup>12</sup>), ferner findet häufig eine (weitere) aktive Anpassung von Aspirationen an die realen Möglichkeiten statt (vgl. HECKHAUSEN/TOMASIK 2002). Mit dem Näherrücken des Übergangs werden die Jugendlichen stärker mit ihren beruflichen Möglichkeiten und den langfristigen Konsequenzen konfrontiert, die mit der Wahl eines Berufes einhergehen. Entsprechend kann sich bei den Betroffenen neben der stärkeren Orientierung an den Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt auch leicht Unsicherheit einstellen. Die Jugendlichen im DJI-Übergangspanel, die im Anschluss an ihre Vollzeitschulpflicht einen direkten Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung planen, stellen im Frühjahr noch die größte Gruppe dar. Obwohl kaum unrealistische Berufe genannt wurden, müssen sich trotzdem viele in den nächsten Monaten umorientieren. Am Ende des Schuljahres haben sich die Pläne für das nächste Jahr bei vielen Befragten geändert, die größte Gruppe stellen nun diejenigen dar, die weiter zur Schule<sup>13</sup> gehen (REISSIG u. a. 2008, S. 62 ff.).

## Untersuchungsgruppe

Jugendliche, die mit einem Hauptschulabschluss oder sogar ohne Schulabschluss die allgemeinbildende Schule verlassen, haben aufgrund ihres Schulabschlusses (bzw. des Fehlens

12 Im LBS-Kinderbarometer wurden in Nordrhein-Westfalen 5.894 Kinder von der 4. bis zur 7. Klasse in den Jahren 1998, 1999 und 2000 befragt.

13 „Die Kategorie ‚Schule‘ umfasst neben allgemeinbildenden Schulen auch die berufsbildenden Schulen, wenn dort ein allgemeinbildender Schulabschluss erlangt werden soll“ (REISSIG u. a. 2008, S. 66).

eines solchen) am Übergang in die berufliche Bildung geringere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz als andere Schulabgänger/-innen und lernen in der Regel Ausbildungsberufe, die weniger beliebt sind und schlechtere berufliche Perspektiven bieten (siehe Kapitel 2.3.1). Das hat wiederum langfristige Konsequenzen für ihre Berufsbiografie und ihren gesamten Lebensverlauf. Mit benachteiligten Jugendlichen sind daher in der vorliegenden Arbeit Schülerinnen und Schüler gemeint, die voraussichtlich maximal mit einem Hauptschulabschluss die Vollzeitschulpflicht an der allgemeinbildenden Schule beenden werden (zur Definition *benachteiligte Jugendliche* siehe Kapitel 2.1). Da es sich um eine prospektive Untersuchung der Berufswünsche vor Verlassen der allgemeinbildenden Schule handelt, besteht die Untersuchungsgruppe aus Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse, die davon ausgehen, dass sie die Schule mit Hauptschulabschluss oder sogar ohne Schulabschluss verlassen werden und sich in der 9. Klasse auf Ausbildungsplätze bewerben wollen. Damit handelt es sich um eine Gruppe, die voraussichtlich besonders große Schwierigkeiten beim Übergang in die berufliche Bildung hat und zum Teil die Schule bereits nach der 9. Klasse verlassen wird. Ferner handelt es sich um eine Gruppe von Jugendlichen, die Bewerbungspläne für die 9. Klasse hat (und damit eindeutig eine berufliche Ausbildung anstrebt) und die hinsichtlich ihres voraussichtlichen Schulabschlusses angibt, dass sie wahrscheinlich einen Hauptschulabschluss (einige wenige sogar: keinen Abschluss) machen wird. Entsprechend dürfte es sich um eine Gruppe handeln, die sich ihrer benachteiligenden Ausgangsbedingungen für den Übergang in die berufliche Bildung und ihrer begrenzten beruflichen Optionen an der ersten Schwelle bewusst ist. Zum ersten Befragungszeitpunkt der Untersuchung sind diese Jugendlichen am Anfang der 9. Klasse, zum zweiten Befragungszeitpunkt am Ende der 9. Klasse und damit in der Regel am Ende ihrer Vollzeitschulpflicht (zur *Definition der Untersuchungsgruppe* siehe Kapitel 4.2.1).

## 1.2 Bedeutung von Berufswünschen

Berufsbiografische Ziele haben einen zentralen Stellenwert im Lebensverlauf, und auch die psychologische Laufbahnforschung hebt ihre Bedeutung für beruflichen Erfolg hervor (vgl. WIESE 2004, S. 12 f.). Gerade die Entscheidung für eine Ausbildung hat weitreichende Folgen für das weitere Erwerbsleben und damit auch für den gesamten Lebensverlauf. Darum ist die Berufswahl für Jugendliche die wichtigste Entwicklungsaufgabe auf dem Weg in die Selbstständigkeit (RATSCHINSKI 2008b, S. 75). Aufgrund der Bedeutung, welche dem Berufskonzept in Deutschland zukommt, handelt es sich um eine äußerst sensible Phase im Leben der Jugendlichen: Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung haben auf dem Arbeitsmarkt geringere Chancen als Personen mit Berufsausbildung und sind besonders häufig von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen. Des Weiteren erfüllt der Beruf eine identitätsstiftende Funktion (vgl. RATSCHINSKI 2008b, S. 73) und fungiert auch heute als Mittel zur Statuszuweisung, über die die soziale Stellung in der Gesellschaft festgelegt wird. Crusius und Wilke (1979) beschreiben die *Umgangssprachlichen Vorstellungen*, die mit dem Beruf verbunden sind, in ih-

rem *Plädoyer für den Beruf*: „Mit seiner Berufsbezeichnung teilt man nicht nur mit, was man ungefähr arbeitet, sondern man gibt auch Auskunft über sein soziales Ich, über die ungefähre Höhe des Einkommens, die Berufsentwicklung, die soziale Anerkennung der Arbeit, den Handlungsspielraum in der Arbeit, die Arbeitsplatzsicherheit und die Arbeitsbelastung. Aber nicht nur über die Umstände der eigenen Arbeit gibt die Berufsbezeichnung Auskunft, sondern auch, wie die Freizeit verbracht wird, welche Schule die Kinder besuchen, wo man wohnt und mit wem man verkehrt“ (CRUSIUS/WILKE 1979, S. 8).

Aufgrund der besonderen Relevanz, die der Beruf im Lebensverlauf innehat, „sind der Berufszugang und bereits der Ausbildungszugang zentrale Nadelöhre der Zuweisung von Lebenschancen“ (KONIETZKA 1999, S. 200). Darum kommt der Entwicklung von konkreten Berufswünschen Bedeutung für die Berufsbiografie zu: Für Jugendliche, die eine Ausbildung im Berufsbildungssystem anstreben, muss die Entscheidung für mindestens einen Beruf, auf den sie sich bewerben wollen, recht früh im Lebensverlauf erfolgen, damit sie in der Bewerbungsphase handlungsfähig sind: „Bewerbungen müssen bis zu einem Jahr vor Beginn einer Ausbildung eingereicht werden. Deshalb sollten die Jugendlichen schon entsprechend frühzeitig konkrete Vorstellungen über ihre Berufswünsche sowie mögliche Alternativen entwickelt haben, eine Voraussetzung, um Berufsziele mit Nachdruck verfolgen zu können“ (BERGZOG 2006, S. 31). Angesichts der Schwierigkeiten gerade von Hauptschülern/-innen an der ersten Schwelle sind eine frühzeitige Konkretisierung der Berufsorientierung und entsprechende Bemühungen um einen Ausbildungsplatz zentral (vgl. RAHN u. a. 2013). Ein berufliches Ziel hilft also beim Übergang in den Arbeitsmarkt (vgl. BAETHGE u. a. 1989, S. 69), damit ist ein konkreter und – in Bezug auf ihre individuellen Chancen im Berufsbildungssystem – realisierbarer Berufswunsch ein zentrales Anliegen der schulischen Berufsorientierung. Einige Untersuchungen heben den Stellenwert von Berufswünschen für den Übergang in die berufliche Bildung hervor: So zeigen die Ergebnisse des DJI-Übergangspanels, dass Jugendliche, die am Ende ihrer Schulzeit einen konkreten Berufswunsch haben, im Anschluss eher eine Ausbildung beginnen als die Jugendlichen, die gegen Ende ihrer Schulzeit noch nicht wissen, welchen Beruf sie erlernen möchten: „Dagegen erweist sich das Fehlen eines konkreten Berufswunsches als deutlich hinderlich. Jugendliche, die im März 2004 noch nicht wussten, welchen Beruf sie lernen wollen, gelangten im November nur zu 8% in Ausbildung“ (REISSIG/GAUPP 2007, S. 13). Im Rahmen derselben Untersuchung wurde auch der Übergang in die berufliche Bildung einer speziellen Gruppe, der Absolventen bayerischer Praxisklassen, untersucht: Auch für diese spezielle Gruppe von Jugendlichen zeigen die Ergebnisse, dass das Vorhandensein eines klaren Berufswunsches einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit hat, in Berufsausbildung zu kommen (ebd.). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Solga (2004b) in ihren Analysen mit Daten der Lebensverlaufsstudie: Die Jugendlichen, die später einen Ausbildungsabschluss erworben haben, hatten vorher häufiger einen Berufswunsch als die Jugendlichen, die keinen Ausbildungsabschluss geschafft haben (ebd. S. 55). Entsprechend zieht die Autorin den Schluss, dass das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen, die

definitiv keinen Berufswunsch hatten, deutlich eingeschränkt war, weil sie ihre Suchaktivitäten nicht zielgerichtet einsetzen konnten. Rahn u. a. (2013) zeigen anhand ihrer Analysen mithilfe der Daten des regionalen Berufsorientierungspanels, dass die Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, für Hauptschüler/-innen mit mindestens einem konkreten Berufswunsch im letzten Schuljahr deutlich höher ist als für Hauptschüler/-innen ohne Berufswunsch (ebd. S. 117). Ferner geben die Schüler/-innen, die sich nicht bewerben, als Begründung am häufigsten weiteren Schulbesuch im nächsten Jahr an; außerdem wird unter anderem das Fehlen eines konkreten Berufswunsches als Hindernis für Bewerbungen genannt (ebd. S. 118 f.).

Darüber hinaus scheint die Realisierung von Berufswünschen einen wichtigen Beitrag für das erfolgreiche Abschließen einer Ausbildung zu leisten: Die Quote der Vertragsauflösungen liegt in den letzten Jahren relativ stabil bei etwa 20 Prozent (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 109), variiert allerdings sehr stark zwischen einzelnen Berufen.<sup>14</sup> Jugendliche ohne Schulabschluss (7,7 Prozent) oder mit Hauptschulabschluss (7,5 Prozent) sind davon besonders häufig betroffen; mit einem höheren Schulabschlusses sinkt das Risiko einer Auflösung des Ausbildungsvertrages in der Probezeit (innerhalb der ersten vier Monate) (ebd. S. 110). Dies könnte damit zusammenhängen, dass benachteiligte Jugendliche eher in Ausbildungsberufe eintreten, die weder sonderlich beliebt sind noch besonders gute Arbeitsbedingungen aufweisen. Die Ergebnisse einer Befragung des BIBB zur Lösung von Ausbildungsverträgen zeigen, dass aufseiten der Auszubildenden betriebliche Gründe dominieren: Häufig entsprach die Ausbildung nicht dem Wunschberuf oder nicht den Vorstellungen, welche die Betroffenen von dem Beruf gehabt haben (vgl. SCHÖNGEN 2003). Es gibt Forschungsbefunde, die zeigen, dass erzwungene Umorientierung Unzufriedenheit und sogar den Abbruch der Ausbildung zur Folge haben kann (vgl. MARIAK/SEUS 1993). Wenn Jugendliche in ihrer Ausbildung nicht ihren Berufswunsch realisieren können, sind sie seltener zufrieden mit ihrer Ausbildung, als wenn sie diesen realisieren konnten (vgl. HERZOG u. a. 2006, S. 114). Beck u. a. (1979a) kommen in ihrer Studie über *Berufswahl und Berufszuweisung* bei Hauptschulabsolventen unter anderem zu dem Schluss, dass trotz geringer Chancen auf dem Ausbildungsmarkt und begrenzter Auswahl an Ausbildungsberufen diese Ausbildungsberufe für benachteiligte Jugendliche keinesfalls austauschbar und ihre Berufswünsche keineswegs irrelevant sind. Die Jugendlichen reagieren unzufrieden auf eine *Berufszuweisung* abseits von ihrem eigentlichen Berufswunsch, wenn mit dieser Zwangsumorientierung ein Statusverlust einhergeht: „Trotz aller Ähnlichkeit hinsichtlich des späteren Einkommens, der Auf-

---

14 „Die Gegenüberstellung der 20 Berufe mit den höchsten und niedrigsten Vertragsauflösungsquoten zeigt zum einen, dass die größten Risikozonen in den Berufen des Hotel- und Gaststättengewerbes sowie des Nahrungsmittelhandwerks, die geringsten vorrangig in industriell-gewerblichen und einigen qualifizierten kaufmännischen Berufen liegen“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 110). Eine differenziertere Betrachtung der Abbruchquoten nach Berufsgruppen legt die Vermutung nahe, dass es sich primär um ein Problem klein- und mittelständischer Betriebe handelt. Am stärksten ist das Handwerk betroffen: Im Jahr 2008 wurden 26,6 Prozent der Ausbildungsverträge im Handwerk aufgelöst (ebd. S. 109). Die Abbruchquote variiert auch auf regionaler Ebene stark (ebd. S. 110).

stiegchancen etc. – die in der Wahrnehmung der Lehrlinge eine überraschend geringe Rolle spielen – sind nämlich die beschriebenen sozialen Barrieren zwischen den Berufen für die Lehrlinge offenkundig sehr real. Dementsprechend reagieren viele auch mit Enttäuschung, Unzufriedenheit und dem Wunsch, den Beruf bald wieder zu wechseln, wenn solche sozialen Grenzlinien zwischen den Berufen bei der Wahl mehr oder weniger unfreiwillig überschritten wurden. Solche Berufsfindungen werden als Belastung empfunden und mit Befürchtungen vielfältiger negativer Spätfolgen verbunden“ (BECK u. a. 1979a, S. 101).

Jugendliche mit konkreten Berufswünschen gehen nicht unbedingt jeden Kompromiss bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz ein und reagieren auf erzwungene Umorientierung mit Resignation oder Widerstand (vgl. MARIAK/SEUS 1993, S. 41). Auch wenn der Berufswunsch nicht realisiert werden kann, wird er durchaus als langfristiges Ziel weiterverfolgt: „Auch über die Absolvierung einer beliebigen Lehre lässt sich in vielen Fällen der Einstieg in eine anschließende Ausbildung im eigentlich angestrebten Beruf schaffen“ (DIETZ/MATT 1994, S. 517).

Die sogenannte *Berufswahlreife* ist ein wichtiger Teilaspekt der Ausbildungsreife<sup>15</sup>, wie sie der Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland in seinem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife definiert (vgl. KOHLRAUSCH/SOLGA 2012; RATSCHINSKI/STRUCK 2012). Berufswahlreife<sup>16</sup> gehört danach zu den fünf Merkmalsbereichen der Ausbildungsreife (vgl. BA 2009, S. 17): Sie wird definiert als „Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz“ (ebd. S. 21) und lässt sich zusammenfassend als die Fähigkeit bestimmen, eine begründete und informierte Entscheidung für einen Ausbildungsberuf zu fällen, der den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten entspricht (vgl. ebd. S. 58). Kohlrausch und Solga (2012) fassen die Merkmalsbereiche der Ausbildungsreife zu drei Dimensionen zusammen: Kognitive Defizite, nicht kognitive Defizite sowie mangelnde Berufswahlreife (ebd. S. 756). „Ausdruck einer defizitären Berufswahlreife sind mangelnde Kenntnisse über den Berufsalltag und darüber, wie der Weg in die Ausbildung erfolgreich gestaltet werden kann“ (ebd. S. 759). Einen konkreten Berufswunsch zu haben ist wiederum ein wichtiges Element der Berufswahlreife (vgl. RATSCHINSKI 2008b). Offenbar spielt dies auch in der Selbstwahrnehmung der Jugendlichen eine wichtige Rolle: wie Eberhard und Ulrich (2006) anhand der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004<sup>17</sup> zeigen, schätzen sich Jugendliche, die Schwierigkeiten

15 Bei der Debatte um die sogenannte Ausbildungsreife werden die Gründe für die Schwierigkeiten von Jugendlichen bei der Lehrstellensuche vor allem in den mangelnden Ressourcen und Kompetenzen der Jugendlichen gesehen. Für eine ausführliche Darstellung des Diskurses um die Ausbildungsreife siehe Eberhard 2006.

16 Das Forschungsfeld der Berufswahl zeichnet sich durch große Unübersichtlichkeit und durch eine verwirrende Vielfalt an uneinheitlichen Begrifflichkeiten aus; einerseits wird ein empirisches Phänomen mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet, andererseits verbergen sich hinter den unterschiedlichen Begriffen abweichende theoretische Annahmen: So wird zum Beispiel nach Ratschinski der Begriff der *Berufswahlkompetenz* der Dynamik des Berufswahlprozesses besser gerecht als der Begriff der *Berufswahlreife* (RATSCHINSKI 2008b, S. 82).

17 Dabei handelt es sich in der Untersuchung um Jugendliche, die bereits als *ausbildungsreif* eingestuft wurden (vgl. EBERHARD/ULRICH 2006).

haben, einen konkreten Berufswunsch zu entwickeln, häufiger als nicht ausbildungsreif ein als diejenigen, die einen Berufswunsch haben (ebd. S. 2006). Der Begriff der Berufswahlreife geht auf die Laufbahnthorie von Super zurück: Er unterscheidet verschiedene Entwicklungsaufgaben als einzelne Etappen im Berufswahlprozess, die in der richtigen Reihenfolge erfolgreich bewältigt werden müssten: „Im Explorationsstadium, das in seiner Theorie die berufliche Entwicklung der Jugendzeit beschreibt, unterscheidet er Entwicklungsaufgaben der Planung, Exploration des Selbst und der Berufe, der Kristallisation und Spezifizierung von Berufspräferenzen und schließlich der Entscheidung für einen Beruf und der Realisierung des Berufswunsches“ (RATSCHINSKI 2008b, S. 77). Erfolgsfaktor ist hierbei vor allem intensive Exploration. Berufsreife ist nach Super also kurz gesagt die Fähigkeit, die Aufgabe Berufswahl zu bewältigen (ebd. S. 77). Dabei ist die Ausrichtung der Berufswünsche am beruflichen Optionsspektrum wichtig, weil zu hohe Aspirationen mit einem erhöhten Risiko einhergehen, keinen Ausbildungsplatz zu bekommen (HECKHAUSEN/TOMASIK 2002, S. 204). Neben den vergleichsweise geringeren Aussichten auf einen Ausbildungsplatz und dem begrenzten Spektrum an Berufen, in denen sie noch einen Ausbildungsplatz bekommen können, wird der Berufsfindungsprozess der Jugendlichen durch Ansprüche an ihr Bewerbungsverhalten – wie berufliche und räumliche Flexibilität und Realisierbarkeit der beruflichen Aspirationen – zusätzlich potenziell belastet, weil hierdurch eine Individualisierung der Übergangsproblematik stattfindet (vgl. SOLGA 2004b, S. 52).

Die Forschung zeigt, dass Berufswünsche ein Erfolgsfaktor für die Bewältigung der ersten Schwelle sein können. Allerdings gewährleistet ein konkreter und realisierbarer Berufswunsch noch lange nicht automatisch einen Ausbildungsplatz: Berufswünsche sind eine *notwendige*, aber *keine hinreichende* Bedingung<sup>18</sup> für einen erfolgreichen Übergang<sup>19</sup> in die berufliche Bildung. Berufswünsche stellen einen von vielen wichtigen Aspekten im Berufsfindungsprozess dar.

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel dient der Verortung der Fragestellung in der aktuellen Forschungslandschaft und bietet einen Überblick über die zentralen Themenkomplexe, mit denen der Forschungsgegenstand verwoben ist: Zunächst werden kurz die zentralen Begriffe erläutert, danach werden das deutsche Berufskonzept, die Berufsspezifität des Arbeitsmarkts und des Berufsbildungssystems sowie die Segmentierung des Berufsbildungssystems nach Schulab-

---

18 Der Schritt vom Berufswunsch zur Bewerbung ist gerade für benachteiligte Jugendliche aufgrund geringer Ressourcenausstattung eine weitere Herausforderung im Berufsfindungsprozess (vgl. SOLGA u. a. 2012, S. 5). Des Weiteren wird der Übergang in die berufliche Bildung von diversen anderen Faktoren bedingt, die von den Jugendlichen nicht beeinflusst werden können.

19 Erfolgreich im dem Sinne, dass die Jugendlichen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule (1) eine Ausbildung beginnen, (2) mit der sie zufrieden sind (was wiederum ein geringeres Abbruchsrisiko bedeutet).

schlüssen und Geschlecht umrissen und die Konsequenzen für den Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher dargestellt. Abschließend wird die schulische Berufsorientierung als institutionelle Unterstützungsstruktur des Berufsfindungsprozesses erläutert. Nach einer knappen Einführung in die Berufswahlforschung sowie einem Umriss einer ungleichheitssoziologischen Perspektive auf die Thematik wird das Modell der Berufsfindung von Heinz u. a. (1987) und dessen Erweiterung durch Herzog u. a. (2006) vorgestellt. Der dieser Arbeit zugrunde liegende analytische Rahmen des Berufsfindungsprozesses wird daraufhin entwickelt und die zentrale Bedeutung der Berufswünsche in diesem Modell dargestellt. Hierbei wird der Forschungsgegenstand *Berufswunsch* im Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher verortet und in drei Aspekte – die Konkretisierung der Berufsorientierung in Form von Berufswünschen, die Realisierbarkeit dieser Berufswünsche sowie die Veränderung der Berufswünsche im Verlauf des letzten Schuljahres – und damit in drei Analyseschritte zerlegt, die im Folgenden die vorliegende Arbeit strukturieren (**Kapitel 2**). Danach werden der analytische Rahmen mit theoretischen Annahmen hinsichtlich der Einflussfaktoren auf die zwei Ausprägungen von Berufswünschen sowie ihrer Veränderung erweitert und Hypothesen abgeleitet. Der Fokus liegt dabei auf den Eltern (den wichtigsten Ansprechpartnern im Berufsfindungsprozess) und dem Schulkontext (**Kapitel 3**). Die Untersuchungsgruppe wird beschrieben und die Operationalisierung der abhängigen und der unabhängigen Variablen zur Untersuchung der Hypothesen dargestellt (**Kapitel 4**) sowie die empirische Methode der Analyse ausgeführt (**Kapitel 5**). Sodann erfolgt die Darstellung der deskriptiven und multivariaten Befunde der drei Analyseschritte (**Kapitel 6**). Abschließend werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und diskutiert, der analytische Rahmen reflektiert und der weiterführende Forschungsbedarf bestimmt (**Kapitel 7**).

Generell orientiert sich der Aufbau der Kapitel 3 bis 6 an den drei in Kapitel 2.6.2 entwickelten Analyseschritten: Zunächst wird immer die Konkretisierung der Berufsorientierung, danach die Realisierbarkeit der Berufswünsche und abschließend die Veränderungen in den Berufsfindungsprozessen untersucht.

Aufgrund der Besonderheiten des deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, dem zentralen Stellenwert des deutschen Berufskonzeptes (siehe Kapitel 2) und den sich hieraus ergebenden Besonderheiten des Übergangs von Jugendlichen in Deutschland in die berufliche Bildung im Vergleich zu anderen Ländern (vgl. HAMILTON/HURRELMANN 1994; WALTHER 2002), ist davon auszugehen, dass sich theoretische Überlegungen zum Berufsfindungsprozess aus Ländern mit anderen Berufsbildungssystemen nicht ohne Weiteres auf die deutsche Situation übertragen lassen. Das Besondere der Berufswahl gegen Ende der allgemeinbildenden Schule in Deutschland unterhalb des Gymnasiums lässt sich beispielsweise nicht gleichsetzen mit der Situation amerikanischer High-School-Absolventen/-innen. Darum bezieht sich die vorliegende Arbeit in erster Linie auf Literatur aus dem deutschsprachigen Raum.

## ► 2. Verortung der Fragestellung in der Forschungslandschaft

Ziel des Kapitels ist es, einen Einstieg in die Thematik der begrenzten beruflichen Optionen benachteiligter Jugendlicher und der damit einhergehenden Herausforderungen generell für ihren Berufsfindungsprozess und speziell für die Entwicklung von Berufswünschen zu liefern sowie einen analytischen Rahmen für die Fragestellung zu entwickeln.

### 2.1 Klärung zentraler Begrifflichkeiten

Die Begrifflichkeiten zur Thematik Berufswahl oder Berufsorientierung gehen in der Forschungsliteratur stark durcheinander: Einerseits kann ein und dasselbe Konstrukt mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet werden, und andererseits können sich hinter einem Begriff unterschiedliche Konstrukte oder Forschungsgegenstände verbergen. Darum werden im Folgenden einige zentrale Begriffe dieser Arbeit dargestellt, und es wird erläutert, wie sie im Rahmen dieser Arbeit definiert werden.

#### **Berufsfindungsprozess**

Bei der Berufsfindung handelt es sich um einen längeren Prozess, der bereits im Kleinkindalter beginnt, durch die Gelegenheitsstrukturen begrenzt und im Verlauf der persönlichen Entwicklung durch sozialisatorische Interaktionen geprägt wird (vgl. GOTTFREDSON 1981; SCHMUDE 2011). Der in Forschung und Praxis häufig genutzte Begriff der *Berufswahl* bzw. des *Berufswahlprozesses* impliziert in gewisser Weise eine Entscheidung zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten. Insofern wird der Begriff weder der Komplexität noch den äußeren Beschränkungen und Zwängen im Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher gerecht. „Eine rationale berufliche Wahl kann zwar durchaus eine mögliche Komponente der Berufsfindung darstellen – jedoch weder die alleinige noch eine notwendige“ (IMDORF 2005, S. 22). Im Berufsfindungsprozess von benachteiligten Jugendlichen geht es viel stärker um Informationen über die Berufswelt und um Kompromisse; der Berufswunsch ist in der Regel ein Kompromiss zwischen individuellen Präferenzen und realisierbaren Möglichkeiten. Hierbei handelt es sich weniger um eine Kosten-Nutzen-Kalkulation als um Versuche, trotz struktureller Benachteiligungen einen Weg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu finden (vgl. HEINZ 2000). Die Betroffenen greifen zur Sicherung einer Ausbildungsmöglichkeit vor allem auf soziale Netzwerke und institutionelle Angebote zurück (vgl. IMDORF 2005, S. 121). Gerade solche sozialen Gruppen, die sich am Übergang von der Schule in die berufliche Bildung mit erheblichen

Benachteiligungen konfrontiert sehen, müssen sich angesichts unvollständiger Informiertheit und begrenzter Lebenschancen und Handlungsspielräume – und der damit einhergehenden Begrenztheit ihrer beruflichen Optionen – mit der Berufsfindung auseinandersetzen. Diesen Aspekt der begrenzten Optionen greifen Heinz u. a. (1987) in ihrem Modell der Berufsfindung auf und zeigen, dass die Jugendlichen in ihren Berufswünschen von den beruflichen Optionen, die ihnen bleiben, bestimmt werden. „Damit entpuppe sich die Vorstellung einer freien Berufswahl als eine Ideologie, die eine institutionell stark eingeschränkte Wahl mit einer selbstbestimmten Wahl gleichsetzt, und die den Jugendlichen zumutet, strukturelle Zwänge auf individueller Ebene aufzulösen (vgl. Heinz 1991, 409)“ (IMDORF 2005, S. 121). Im Folgenden wird darum in Anlehnung an Autoren wie Heinz u. a. (1987) oder Imdorf (2005) der Begriff der *Berufsfindung* genutzt, um den Prozess (a) der Entwicklung beruflicher Ziele und Wünsche, (b) Bemühungen um die Realisierung dieser Wünsche sowie (c) des Übergangs in den Beruf unter den Restriktionen des Arbeitsmarktes zu bezeichnen.<sup>20</sup>

## Berufswahl

Da es sich bei dem Begriff Berufswahl um einen etablierten Begriff handelt, der in der Literatur sehr verbreitet ist, wird die Begrifflichkeit auch im Rahmen dieser Arbeit gebraucht, besonders dann, wenn auf Literatur rekurriert wird, die diesen Begriff verwendet. *Berufswahl* bezeichnet im Rahmen dieser Arbeit einen Abschnitt im Berufsfindungsprozess. In Anlehnung an das Modell von Herzog u. a. (2006) handelt es sich um die Konkretisierung der Berufsorientierung, das heißt die Festlegung auf einen konkreten Berufswunsch (siehe Kapitel 2.6).

## Berufsorientierung

Der Begriff der *Berufsorientierung* ist in der Literatur nicht einheitlich definiert, unterschiedliche Aspekte werden je nach Kontext in den Vordergrund gestellt und unterschiedliche Vorstellungen des Verhältnisses von individueller Wahl und Kontextbedingungen im Berufsfindungsprozess formuliert. Häufig wird mit Berufsorientierung die schulische Berufsorientierung zur Unterstützung des Berufsfindungsprozesses gemeint. Allerdings wird der Begriff auch im Sinne von individueller beruflicher Orientierung verwendet, wobei hierbei der aktuelle Stand der Exploration der für den Berufsfindungsprozess relevanten Faktoren und des Abgleichs zwi-

20 Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, qualifizieren einige Ausbildungsberufe für ein breiteres Spektrum an beruflichen Tätigkeiten als andere. Nach Beendigung der Ausbildung tritt der Berufsfindungsprozess entsprechend in eine neue Phase ein. Es gibt ferner Personen, die nicht ausbildungsadäquat beschäftigt sind: Auch hier haben nach Beendigung der Ausbildung, an der zweiten Schwelle, wichtige Ereignisse in der Berufsbiografie stattgefunden. Auch ein Ausbildungsabbruch kann Folge oder auch Ausgangspunkt einer neuerlichen Berufsorientierungsphase sein. Darum endet der Berufsfindungsprozess streng genommen erst mit dem Übergang in den Arbeitsmarkt (unter Umständen könnte er sogar als lebenslanger Prozess interpretiert werden, da es im Lebensverlauf durchaus zu beruflichen Umorientierungen kommen kann).

schen individuellen Wünschen und strukturellen Möglichkeiten gemeint ist. Bezugnehmend auf das Modell der Berufswahlphasen von Herzog u. a. (2006) (siehe Kapitel 2.6.1) bezeichnet Berufsorientierung im analytischen Rahmen der vorliegenden Arbeit den aktuellen Stand in den einzelnen Phasen des Berufsfindungsprozesses bis zur Formulierung eines konkreten Berufswunsches, der die Handlungsorientierung in der Bewerbungsphase darstellt. Dabei kann im Verlauf der Bewerbungsphase, zum Beispiel aufgrund ausbleibenden Erfolgs bei der Bewerbung, eine berufliche (*Um-*)*Orientierung* stattfinden. Die individuelle Berufsorientierung bezeichnet die Phase im Berufsfindungsprozess, wenn Jugendliche sich mit ihren beruflichen Möglichkeiten und ihren beruflichen Interessen und Fähigkeiten auseinandersetzen. Entsprechend konkretisiert sich die Berufsorientierung, wenn die Jugendlichen einen Berufswunsch formulieren können (HERZOG u. a. 2006, S. 64).

Unter *Berufsorientierung* wird im Rahmen dieser Arbeit (1) einerseits die Auseinandersetzung mit den Aspekten des Berufsfindungsprozesses wie Erwerbsorientierungen, Vorstellungen von beruflichen Werten und Normen, Motivationen, die Erwartungen an die eigene Berufsbiografie und die Entwicklung von berufsbezogenen Interessen verstanden, die eine Orientierung im Raum der Möglichkeiten und damit die individuellen Präferenzen bei der Entwicklung von Berufswünschen repräsentieren. Diese wiederum sind Teil der vorberuflichen Sozialisation und werden in unterschiedlichen sozialen und institutionellen Kontexten des Lebensverlaufs geprägt. Die vorberufliche Sozialisation beeinflusst die Entwicklung von Dispositionen und die subjektive Wahrnehmung von Opportunitäten, die wiederum individuelle Handlungsmuster strukturieren. Die Forschung zum Berufsfindungsprozess zeigt, dass es sich hierbei um einen langen Prozess handelt, der bereits in der frühen Kindheit beginnt.

(2) Andererseits gehört zur individuellen Berufsorientierung die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten im Berufsbildungssystem und den beruflichen Optionen. Ziel der Berufsorientierung ist die Formulierung mindestens eines konkreten Berufswunsches (idealerweise ein Kompromiss zwischen den eigenen Präferenzen und den beruflichen Optionen). Die individuelle Berufsorientierung bezeichnet damit in der vorliegenden Arbeit den aktuellen Stand des Berufsfindungsprozesses und konkretisiert sich idealerweise vor Eintritt in die Bewerbungsphase in Form von Berufswünschen (vgl. HERZOG u. a. 2006), die wiederum das Bewerbungsverhalten bestimmen.

## Schulische Berufsorientierung

Die Unterstützung der individuellen Berufsorientierung ist wiederum das Ziel der schulischen Berufsorientierung: Um (1) die Berufsorientierung von Schülern/-innen und deren Konkretisierung hin zu einem angesichts ihres voraussichtlichen Schulabschlusses realisierbaren Berufswunsches zu unterstützen und (2) ihnen zu helfen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, sind im schulischen Kontext institutionelle Unterstützungsstrukturen verankert. Diese

können grob unter dem Begriff *schulische Berufsorientierung* zusammengefasst werden. Die Zielsetzung der schulischen Berufsorientierung ist nicht direkt auf die Verbesserung der Schulabschlüsse und Noten ausgerichtet, sondern auf die Verbesserung der Übergänge in die berufliche Bildung durch Förderung der Entwicklung von beruflichen Zielen und der Unterstützung bei der Realisierung dieser Pläne. Aber die Grenzen zwischen unterschiedlichen Aufgabenbereichen schulischer Unterstützungsstrukturen verschwimmen teilweise, weil sich unterschiedliche Zielsetzungen ergänzen und aufeinander aufbauen können. So kann zum Beispiel die Förderung von Nachhilfe zur Verbesserung der Noten der Jugendlichen indirekt auch ein Beitrag zur Unterstützung im Berufsfindungsprozess sein, weil sich ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt dadurch verbessern können. „Berufsorientierungsmaßnahmen könnten aber einen Beitrag leisten, den Zustrom in Übergangsmaßnahmen nach der Schule zu verringern, soweit dieser mit einer fehlenden Auseinandersetzung mit beruflichen oder bildungsbezogenen Zielen zu tun hat. Sie können dazu beitragen, Matchingprobleme am Ausbildungsmarkt zu verringern, die durch fehlende Kenntnisse relevanter Berufsfelder entstehen, sie könnten die Motivation verbessern, einen Schulabschluss zu erreichen, um ein berufliches Ziel realisieren zu können, und sie können dazu beitragen, Suchaktivitäten auf realistische Ziele zu richten und damit die Chance verbessern, diese zu erreichen“ (KUPKA/WOLTERS 2010, S. 13). Der Begriff der Berufsorientierung als Aufgabe der allgemeinbildenden Schule beinhaltet zwei Aspekte – und vereint damit teilweise auch zwei widersprüchliche Aufgaben (vgl. DIMBATH 2007, S. 167). Einerseits sollen die Jugendlichen sich mit ihren individuellen beruflichen Vorstellungen, Interessen, Motiven und Fähigkeiten und ihren Vorstellungen bezüglich ihrer zukünftigen Berufsbiografie auseinandersetzen. Und andererseits gibt der Arbeitsmarkt mit seinem Bedarf und seinen Selektionskriterien für die einzelnen Ausbildungsberufe die realen Möglichkeiten vor, die den Jugendlichen offenstehen; entsprechend besteht die Aufgabe der Berufsorientierung gegen Ende der allgemeinbildenden Schulzeit darin, diese beiden Aspekte abzustimmen:

„Berufsorientierung lässt sich definieren als ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem ständigen Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt. Berufsorientierung ist somit ein Lernprozess, der sowohl in formellen organisierten Lernumgebungen als auch informell im alltäglichen Lebensumfeld stattfindet (vgl. Famulla/Butz 2005)“ (DEEKEN/BUTZ 2010, S. 19).

Die schulische Berufsorientierung soll Jugendliche damit auch zum Handeln im Berufsfindungsprozess befähigen, damit sie sich zielgerichtet um einen Ausbildungsplatz bemühen können. Eine Grundvoraussetzung dafür ist, dass sie konkrete Vorstellungen davon entwickeln, auf welche Berufe sie sich bewerben wollen.

## Berufswunsch

Berufswünsche sind ein zentraler Aspekt der Handlungsbefähigung im Berufsfindungsprozess, weil sie Handlungsziele darstellen, welche das Handeln der Jugendlichen im Bewerbungsprozess steuern: Im Rahmen dieser Arbeit wird mit *Berufswunsch* die Nennung eines Berufes bezeichnet, für den sich die Befragten im Verlauf der 9. Klasse auf einen Ausbildungsplatz bewerben wollen. Es handelt sich damit um Berufswünsche, die als konkrete Handlungsziele die Bewerbungsphase bestimmen.

Um die Darstellung der Ergebnisse sprachlich zu vereinfachen, werden im Folgenden die Berufswünsche, die sich auf Ausbildungsberufe beziehen, die im vollzeitschulischen Ausbildungssystem gelernt werden, als *vollzeitschulische Berufswünsche* und die Berufswünsche, die sich auf Ausbildungsberufe beziehen, die im dualen Ausbildungssystem gelernt werden, als *duale Berufswünsche* bezeichnet.

## Bewerbungspläne

Die Jugendlichen in der Untersuchungsgruppe zeichnen sich alle durch unmittelbare Bewerbungspläne aus, das heißt sie wollen sich alle im aktuellen Schuljahr auf Ausbildungsplätze bewerben.

## Benachteiligte Jugendliche

In der vorliegenden Arbeit bezieht sich die Definition von Benachteiligung auf die Zertifikate, mit denen die Jugendlichen die Schule verlassen, denn Schulabschlüsse bestimmen maßgeblich die Zugangschancen im Berufsbildungssystem. Damit schließt die Begriffsbestimmung der Benachteiligung an das Konzept der *relativen Bildungsarmut* (ALLMENDINGER 1999) an: Nach Allmendinger handelt es sich bei relativ bildungsarmen Personen um einen Personenkreis, „welcher weniger an Bildung (in Zertifikaten ausgedrückt) als der Durchschnitt aller Personen in diesem Land hat“ (ALLMENDINGER 1999, S. 40). Dabei differenziert die Autorin zwischen Kompetenz- und Zertifikatsarmut, wobei Zertifikatsarmut nicht zwingend mit Kompetenzarmut einhergehen muss und umgekehrt (vgl. SOLGA 2009, S. 401). Wird die Gruppe der 25- bis 29-Jährigen betrachtet, so gelten bezogen auf Zertifikate all jene Personen als relativ bildungsarm, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen (SOLGA 2009, S. 399 f.) und somit verhältnismäßig geringe Chancen auf Zugang zum Erwerbssystem haben. Eine analoge Betrachtung lässt sich für Jugendliche mit Blick auf die Zugangschancen zum Berufsbildungssystem vornehmen, denn auch hier bestimmen Zertifikate maßgeblich über die Zugangschancen. Bezogen auf den Übergang in die berufliche Bildung können dann Jugendliche als (relativ) zertifikatsarm gelten, die die allgemeinbildende Schule ohne bzw. nur mit einem Hauptschulabschluss verlassen haben, denn sie bilden unter den Ausbildungsinteressierten

eine Minderheit, die auf dem Ausbildungsmarkt mit Schulabgängern mit Mittlerem Abschluss oder gar Hochschulreife konkurriert. Angesichts ihrer Benachteiligung an der ersten Schwelle tragen diese Jugendlichen zudem ein verhältnismäßig hohes Risiko, auch als Erwachsene von Zertifikatsarmut betroffen zu sein. Darum werden im Rahmen dieser Arbeit Jugendliche als benachteiligt bezeichnet, die statistisch betrachtet aufgrund ihres Schulabschlusses mit vergleichsweise großen Schwierigkeiten an der ersten Schwelle rechnen müssen: Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss (zur Definition der Untersuchungsgruppe siehe Kapitel 4.2.1).

## Realisierbarkeit eines Berufswunsches

Mit der Realisierbarkeit eines Berufswunsches wird das Konzept der *Optionslogik* (HEINZ u. a. 1987) empirisch untersucht (siehe Kapitel 2.6.2). Es handelt sich um einen Versuch, das theoretische Konzept der Optionslogik im Berufsfindungsprozess operativ umzusetzen: Mit der Realisierbarkeit eines Berufswunsches geht es um die Diskrepanz zwischen dem angestrebten Berufswunsch und den formellen oder informellen Zugangsbeschränkungen für Bewerber/-innen mit maximal Hauptschulabschluss. Die Realisierbarkeit des Berufswunsches bezieht sich auf die Offenheit der Berufe für Ausbildungsplatzsuchende, die maximal einen Hauptschulabschluss haben. Es gibt sowohl formelle als auch informelle Zugangsbeschränkungen, die einen Beruf als nicht realisierbar definieren:

**1. Formelle Zugangsbeschränkungen:** Als nicht realisierbar werden Berufe definiert, die im vollzeitschulischen Ausbildungssystem erlernt werden und für die in der Regel mindestens ein Mittlerer Abschluss als Zugangsvoraussetzung festgelegt ist. Das Gleiche gilt für Berufe, für die man sich über ein Studium qualifizieren muss, oder Weiterbildungsberufe, die eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzen.

**2. Informelle Zugangsbeschränkungen:** Als nicht realisierbar werden ferner Berufe definiert, die im dualen Ausbildungssystem erlernt werden und in denen wenige oder keine Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss vertreten sind (vgl. UHLY/ERBE 2007); also Berufe, die weniger offen für Bewerber mit maximal Hauptschulabschluss sind. Die Operationalisierung der Realisierbarkeit – die Herleitung des Mindestanteils an Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss, den ein Beruf aufweisen muss, um in der Analyse als realisierbar eingruppiert zu werden – wird in Kapitel 4.3.1.2 detailliert dargestellt.

## 2.2 Berufsprinzip im Berufsbildungssystem

Der Ursprung des deutschen Berufsbegriffs lässt sich bis ins Spätmittelalter zurückverfolgen, genauer gesagt bis in die Reformationsbewegung Luthers: Der Beruf als *Berufung* (KURTZ 2002, S. 10). Im Lauf der Geschichte hat der Berufsbegriff allerdings einen gesellschaftlich-ideologischen Wandel durchlaufen (zur Geschichte des Berufsbegriffs vgl. CONZE 2004), die

Säkularisierung des Berufsbegriffes hat dabei freilich die ihm innewohnende Doppeldeutigkeit nicht ganz aufgelöst: „Der deutsche Begriff ‚Beruf‘ hatte also zwei Bedeutungen, für die es in anderen Kulturkreisen je einen Begriff gab. Zum einen wurde damit eine dem Lebensunterhalt dienende Tätigkeit (Profession) zum anderen die persönliche Berufung zu einer Aufgabe (Vokation) bezeichnet“ (KURTZ 2002, S. 11). In der Literatur findet sich keine einheitliche Auffassung von Beruf; der Berufsbegriff ist sehr vielschichtig und facettenreich.<sup>21</sup>

Weber (1972) erläutert den Berufsbegriff wie folgt: „Beruf soll jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person heißen, welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbchance ist“ (ebd. S. 80). Er geht in diesem Zusammenhang auch auf den Aspekt der Qualifikation ein: „Zum Gegenstand selbständiger und stabiler Berufe werden nur Leistungen, welche ein Mindestmaß von Schulung voraussetzen und für welche kontinuierliche Erwerbchancen bestehen“ (ebd. S. 80). Ein immer wiederkehrender Aspekt vor allem in der soziologischen Diskussion um den Berufsbegriff sind das im Beruf zum Ausdruck kommende Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und die Mehrdeutigkeit des Begriffs zwischen Erwerbstätigkeit und Selbstverwirklichung (vgl. CONZE 2004, S. 507). „Ein hervorstechendes Kennzeichen der Auseinandersetzung mit den Berufsauffassungen ist zum ersten die Vielfalt der ihm zugesprochenen Funktionen für die unterschiedlichen Bereiche und Akteure. Neben den gesellschaftlichen Funktionen der Statuszuweisung, der Integration und des Sozialprestiges sowie der ökonomischen Bedeutung (Arbeitsmarkt, Tarif- und Sozialsystem, Produktivität) wird insbesondere auf die Relevanz des Berufes für das Individuum in ökonomischer, sozialer und ideeller Hinsicht hingewiesen“ (KRAUS 2006, S. 184).

Beck u. a. (1980) definieren Berufe „als relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die u. a. als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeits- und Produktionszusammenhängen eingesetzt werden“ (ebd. S. 20). Viele soziologische Definitionsversuche des Berufs beruhen auf diesem Berufsverständnis und behandeln entsprechend vor allem den Aspekt eines zertifizierten und darum allgemein anerkannten Bündels von Qualifikationen und Kompetenzen, die (1) zum Zweck der Erwerbstätigkeit in klar definierten Aufgabenbereichen eingesetzt werden können, und zwar (2) unabhängig vom Betrieb bzw. Arbeitsumfeld – was darum so wichtig ist, weil berufliche Arbeitsmärkte sich dadurch auszeichnen, dass die hier zum Einsatz kommenden Qualifikationen durch den Wechsel des Arbeitgebers kaum entwertet werden (vgl. LUTZ/SENGENBERGER 1974).

Für die weitere Auseinandersetzung mit dem Beruf in der vorliegenden Arbeit wird das Konzept Beruf nach seinen beiden Bedeutungsebenen differenziert, um eine begriffliche Trennung zwischen der Berufsausbildung und der Erwerbstätigkeit zu ermöglichen: Im Folgenden

---

21 Aufgrund der Mehrdimensionalität des deutschen Berufsbegriffs, die eine Besonderheit desselben ausmacht, lässt sich dieser nur mit Schwierigkeiten übersetzen, wie sich gut an der Unterscheidung zwischen *occupation* und *vocation* im englischen Sprachraum veranschaulichen lässt.

findet ein Verständnis von Beruf und beruflicher Tätigkeit Verwendung, wie es zum Beispiel das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) vertritt: danach sind „Qualifikationen [...] kein konstitutives Merkmal dieses Berufsbegriffs: ‚Beruf‘ ist alles, was jemand tut und was er als Beruf angibt, inklusive Hilfstätigkeiten“ (KUPKA 2005, S. 21). Darum ist es hilfreich, in diesem Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsberuf und dem Erwerbsberuf zu unterscheiden: *Erwerbstätigkeit* bezeichnet eine entlohnte Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt, während der *Erwerbsberuf* die konkrete ausgeübte Tätigkeit bezeichnet und nicht unbedingt mit dem Ausbildungsberuf übereinstimmen muss (vgl. HALL 2011). Generell bedeutet diese Differenzierung, dass der Begriff des Berufs sowohl einen Ausbildungsberuf als auch einen Erwerbsberuf bezeichnen kann. Der deutsche Arbeitsmarkt zeichnet sich allerdings durch eine enge Kopplung der beiden Aspekte von Beruf aus. Um einen Erwerbsberuf ausüben zu können, wird in der Regel ein bestimmter Ausbildungsberuf (oder ein Studium) vorausgesetzt.<sup>22</sup>

Im Folgenden wird die enge Verknüpfung von Arbeitsmarkt und Berufsbildungssystem anhand des Berufsprinzips des Ausbildungssystems und des Arbeitsmarktes verdeutlicht.

Die *Berufsspezifität des deutschen Ausbildungssystems* zeichnet sich dadurch aus, dass die Ausbildung im Berufsbildungssystem an bestimmten Berufsbildern ausgerichtet ist und in staatlich anerkannten Ausbildungszertifikaten mündet (vgl. EBERHARD 2012, S. 30 f.). In Deutschland besteht eine enge Verbindung zwischen den beiden Aspekten von Beruflichkeit: Ausbildungsberuf und Erwerbsberuf. Berufszertifikate senden verlässliche Signale an Arbeitgeber über die Qualifikationen und Arbeitserfahrungen von Arbeitnehmern und ihre Eignung für bestimmte Aufgabenbereiche. Wie Beck u. a. (1980) herausarbeiten, dient der Beruf auch dem Schutz von Interessen und der Wahrung von Versorgungsinteressen „gegen Dequalifizierung, Konkurrenz und Ausbeutung“ (BECK u. a. 1980, S. 41). Gleichzeitig werden Personengruppen, die keinen Berufsabschluss haben (gering Qualifizierte), von den meisten Tätigkeitsbereichen ausgeschlossen und können höchstens auf dem sog. *Jedermannsarbeitsmarkt* mit geringen Verdienst- und Aufstiegschancen einer Erwerbstätigkeit nachgehen (LUTZ/SENGENBERGER 1974).

Aktuell gibt es 344 anerkannte Ausbildungsberufe nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (BIBB 2013, S. 113) und 66 anerkannte Ausbildungsberufe im Gesundheits- und Sozialbereich (17 mit bundesrechtlicher Ausbildungsregelung und 49 nach landesrechtlichen Regelungen) (BIBB 2013, S. 240) sowie einige Ausbildungsberufe nach Landesrecht (BIBB 2013, S. 239), zu deren Anzahl sich keine genauen Angaben machen lassen.<sup>23</sup> Hinzu kommen noch diverse Fortbildungs- und Umschulungsberufe. Die Anzahl der

22 Das Spektrum an Erwerbsberufen, in denen Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung tätig sind, ist sehr begrenzt und zeichnet sich in der Regel durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse (unter anderem geringe Entlohnung, hohes Arbeitslosigkeitsrisiko, befristete Verträge) aus, wie zum Beispiel Leiharbeit und Niedriglohnjobs.

23 Es handelt sich hierbei in der Regel um die sogenannten staatlich geprüften Assistenten/-innen (vgl. BIBB 2013, S. 139); knapp ein Viertel der Auszubildenden im vollzeitschulischen Ausbildungssystem macht eine Ausbildung nach Landesrecht (vgl. BIBB 2013, S. 240).

Erwerbsberufe wiederum ist viel größer als die Anzahl der Ausbildungsberufe. In der Regel muss man eine bestimmte berufliche Ausbildung beendet haben, um einen Erwerbsberuf ausüben zu können. Die Berufsspezifität ist allerdings nicht so streng, wie die Ergebnisse von Hall (2011) anhand der BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 zeigen: Ein gutes Drittel der Erwerbstätigen mit abgeschlossener Berufsausbildung übt nach eigenen Angaben einen Erwerbsberuf aus, der dem gelernten Beruf entspricht, ein Drittel geht einem Erwerbsberuf nach, der dem Ausbildungsberuf ähnelt, und ein weiteres knappes Drittel hat einen vollständigen Berufswechsel absolviert (HALL 2011, S. 121). Wobei die Möglichkeit, den Beruf zu wechseln, auch von der Berufsspezifität in den jeweiligen Berufen abhängt: Die *Berufsspezifität* ist wiederum in unterschiedlichen Berufen unterschiedlich stark ausgeprägt. Hall berechnet die Berufsspezifität als den Anteil des in der Ausbildung erworbenen Humankapitals, der bei einem Berufswechsel entwertet wird und damit als berufsspezifisch gelten kann: Eine hohe Berufsspezifität liegt dann vor, wenn die Betroffenen bei einem Wechsel des Berufs nur einen geringen Anteil der in der Ausbildung gelernten Qualifikationen anwenden können (ebd. S. 130 f.). Eine besonders hohe Berufsspezifität weisen danach zum Beispiel die Berufe Frisör/-in, Köchin/Koch, Bäcker/-in, Erzieher/-in und Verkäufer/-in auf (ebd. S. 131). „Eine sehr *geringe Berufsspezifität* und somit ein breites Qualifikationsprofil weisen die Ausbildungen zum/zur Industrie- und Werkzeugmechaniker/-in (46,6%), zum/zur Kfz-Mechaniker/-in (56,6%) und Installations- und Metallbauberufe (54%) auf, die mehrheitlich in der Industrie erfolgen. Im Bereich der Dienstleistungsberufe fallen Bank- und Versicherungskaufleute (50,3%) sowie kaufmännische Büroberufe (61,1%) durch geringe Berufsspezifität auf“ (HALL 2011, S. 131).

Im Berufsbildungssystem ist ein Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb – oder die Aufnahme durch eine Schule, die eine vollzeitschulische Ausbildung anbietet – Voraussetzung dafür, eine berufliche Ausbildung beginnen zu können. Jugendliche, die nicht studieren, müssen sich gegen Ende ihrer allgemeinbildenden Schulzeit in der Regel im Alter von etwa 15 Jahren auf einen Beruf festlegen und sich um einen Ausbildungsplatz bemühen. Aufgrund der engen Verbindung von Ausbildungs- und Erwerbsberuf zeichnet sich Deutschland durch geringe berufliche Mobilität aus, sodass Jugendliche sich mit der Entscheidung für eine Ausbildung sehr früh auf einen zum Teil begrenzten beruflichen Aufgabenbereich festlegen (vgl. BLOSSFELD 2008, S. 45 f.). Die Festlegung auf einen Beruf und die Suche nach einem entsprechenden Ausbildungsplatz nehmen damit gerade in Deutschland einen zentralen Stellenwert im Lebensverlauf ein. Ohne konkreten Berufswunsch können Jugendliche sich nicht um den Übergang von der Schule in die berufliche Bildung bemühen. Damit ist der Berufswunsch eine Grundvoraussetzung für Handlungsfähigkeit im Berufsfindungsprozess.

Das *duale Ausbildungssystem* stellt den größeren Bereich „der institutionellen Doppelstruktur des beruflichen Bildungssystems“ (KONIETZKA 2008, S. 279). Daneben hat sich aber ein weiterer Bereich herausgebildet: die vollzeitschulische Ausbildung, Fachschulen und die Schulen des Gesundheitswesens, deren Bedeutung vor allem mit der stärkeren Integration von

Frauen in die berufliche Bildung zusammenhängt (ebd. S. 279 f.).<sup>24</sup> Im Gegensatz zu den bundesweit einheitlich geregelten Ausbildungsordnungen des dualen Systems obliegen die *vollzeitschulischen Ausbildungsberufe* den Berufsschulen und unterscheiden sich oft zwischen den Bundesländern und zum Teil sogar zwischen den Trägern (vgl. KRÜGER 2003, S. 503). Formal gibt es im dualen System keine Zugangsbeschränkungen, allerdings können die Ausbildungsbetriebe frei entscheiden, wen sie ausbilden. Im vollzeitschulischen System hingegen gibt es formale Zugangsbeschränkungen. Die Bundesländer oder die Berufsfachschulen legen fest, welche Schulabschlüsse Bewerber/-innen vorweisen müssen. Um eine Ausbildung im vollzeitschulischen Ausbildungssystem zu beginnen, müssen die Jugendlichen sich bei den Schulen bewerben.

Aufgrund der fehlenden betrieblichen Einbindung gibt es in den vollzeitschulischen Ausbildungsberufen keine Übernahmeoption nach Beendigung der Ausbildung, im Vergleich mit den Absolventen/-innen des dualen Ausbildungssystems haben die Absolventen/-innen des vollzeitschulischen Ausbildungssystems ein Jahr nach Beendigung ihrer Ausbildung viel seltener einen Arbeitsvertrag als Fachkraft (nur etwa die Hälfte arbeiten als Fachkraft). Gleichzeitig ist der Anteil der Arbeitslosen in der Gruppe der Abgänger/-innen des dualen Ausbildungssystems nach einem Jahr etwas höher, da in dieser Gruppe deutlich weniger Personen direkt im Anschluss an die Ausbildung eine Weiterbildung oder ein Studium beginnen (STÜRZER 2005, S. 70).

Das Berufsprinzip bestimmt das Berufsbildungssystem, im Unterschied zu den *Hochschulen*, an denen in den meisten Studiengängen nicht für konkrete Berufe, sondern für eine große Vielfalt an möglichen Erwerbsberufen qualifiziert wird. Daher unterscheiden sich die Studiengänge zum Teil erheblich hinsichtlich der Breite des Spektrums an Kompetenzen und Qualifikationen, die sie vermitteln und die in einer beruflichen Tätigkeit zum Einsatz kommen können. Gerade die Sozialwissenschaften zeichnen sich durch ein sehr ungenaues berufliches Profil aus. Die Ausnahme stellen Berufe dar, die ein Staatsexamen voraussetzen, wie Ärzte/-innen, Lehrer/-innen, Juristen/-innen, Pharmazeuten/-innen und Lebensmittelchemiker/-innen sowie Beamte/-innen im höheren Forstdienst. Die entsprechenden beruflichen Tätigkeiten sind nur über einen Abschluss in diesen Studiengängen möglich, darum entsprechen diese Studiengänge auch in ihrer Berufsspezifität am ehesten der Ausbildung im Berufsbildungssystem. Der Berufsbegriff rekurriert stark auf die Beruflichkeit des dualen Systems, andere Arten der beruflichen Bildung im weitesten Sinne (Studium) werden in diesem Zusammenhang selten thematisiert. Für die Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen wird häufig der Begriff der *Profession* verwendet.

International vergleichende Studien heben gerne speziell das deutsche duale Ausbildungssystem als Vorbild hervor. Aufgrund seines Rufs als Modell eines erfolgreichen und stabilen Berufsbildungssystems wird es zudem gerne als Vergleichsfolie für andere Systeme

24 Wenn im Folgenden von vollzeitschulischer Ausbildung oder dem vollzeitschulischen Ausbildungssystem die Rede ist, sind damit auch die Fachschulen und die Schulen des Gesundheitswesens gemeint.

herangezogen. „Die Verbindung von ökonomischem Erfolg und Definitionshoheit über die Ausbildung der Mehrheit der Jugendlichen“ (BAETHGE 2008, S. 550) macht einen Teil des Erfolges und der Stabilität dieses Modells der Berufsausbildung aus. Durch die enge Verknüpfung von Arbeitsmarkt und Berufsausbildung ist der Übergang in den Arbeitsmarkt nach Abschluss einer Berufsausbildung im dualen System in Deutschland ein vergleichsweise sicherer (vgl. KONIETZKA 2008). Was allerdings nicht nur auf das Berufsprinzip zurückzuführen ist, sondern auch einerseits auf die Praxiserfahrungen im Betrieb und damit auf die zusätzlich zu den beruflichen Qualifikationen erworbenen betriebsspezifischen Qualifikationen und andererseits auf die tarifvertraglich geregelte Übernahme von Auszubildenden in einigen Berufen (vgl. EBERHARD 2012, S. 33). Gleichzeitig hat dieses System auch seine Schwächen, wobei die größte wohl darin zu sehen ist, dass systematisch bestimmte soziale Gruppen von der Möglichkeit, eine berufliche Ausbildung anzufangen, ausgeschlossen werden und dass diese Tendenz in den letzten Jahren zugenommen hat (vgl. BAETHGE 2008).

Die Benachteiligung im Berufsbildungssystem lässt sich anhand seiner *Segmentation* nach Schulabschluss (und damit auch indirekt nach sozialer Herkunft) und Geschlecht verdeutlichen.

## 2.3 Segmentation des Berufsbildungssystems

„Arbeitsmarktsegmentation‘ oder ‚Arbeitsmarktpaltung‘ [...] ist eine gedankliche Abstraktion der Struktur und Funktionsweise des Arbeitsmarkts. Mit ihr ist die Vorstellung verbunden, daß ein Gesamtarbeitsmarkt – etwa ein nationaler wie der der Bundesrepublik Deutschland – in eine Reihe von Teilmärkte oder Segmente zerfällt und diese Teilung nicht zufällig und vorübergehend ist. Vielmehr wird Arbeitsmarktsegmentation als ein Ergebnis der im Arbeitsmarktprozeß wirksamen Durchsetzung ökonomischer und politischer Kräfte und Interessen gesehen“ (SENGENBERGER 1978, S. 16).

Diese *Segmentation* kann entlang unterschiedlicher Merkmale erfolgen, wie zum Beispiel Qualifikationen, Nationalitäten, Geschlecht. Oder auf abstrakterer Ebene: So unterscheiden Lutz und Sengenberger (1974) für den deutschen Arbeitsmarkt mit seiner hohen Berufsspezifität zwischen einem berufsfachlichen, einem betriebsspezifischen und einem sog. *Jedermannsarbeitsmarkt*. Bei der Betrachtung der Berufsbildungsstatistik lassen sich anhand der Schulabschlüsse und des Geschlechts der Auszubildenden in den einzelnen Berufen deutliche Berufssegmente unterscheiden (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 110 f.). Dies ist das Ergebnis von *Segregationsprozessen*: „Berufliche Segregation ist das Resultat einer stabilen sowie relativ exklusiven Zuweisung sozialer Gruppen zu bestimmten Arbeitsplätzen bzw. Berufen, insbesondere entlang geschlechtlicher und ethnischer bzw. nationaler Trennlinien. Sie beinhaltet immer auch eine Allokation sozialer Gruppen auf Arbeitsplätze unterschiedlicher Qualität“ (IMDORF 2005, S. 89).

### 2.3.1 Segmentation nach Schulabschlüssen

Die Segmentation des deutschen Ausbildungsmarkts nach den Schulabschlüssen der Auszubildenden in den einzelnen Ausbildungsberufen veranschaulicht, dass es viele Berufe gibt, die für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nicht offen sind, und dass damit das Spektrum der Berufe, in denen Hauptschüler/-innen unter den Auszubildenden keine Minderheit darstellen, nicht sehr groß ist. Entsprechend lernen Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss in einem begrenzten Spektrum von Ausbildungsberufen (vgl. UHLY/ERBE 2007). Dieses Berufsspektrum lässt sich für die Ausbildungsberufe im dualen System anhand der Berufsbildungsstatistik des statistischen Bundesamtes verdeutlichen: Im Bildungsbericht 2012 werden die Ausbildungsberufe nach den Schulabschlüssen der neuen Auszubildenden im Jahr 2010 in vier Gruppen unterteilt: Im oberen Segment dominieren die Auszubildenden mit Hochschulreife, im mittleren Segment die Auszubildenden mit Mittlerem Abschluss (wobei das mittlere Segment in die obere Mitte – in der Auszubildende mit Hochschulreife die zweitgrößte Gruppe darstellen – und die untere Mitte – in der die Auszubildenden mit Hauptschulabschluss die zweitgrößte Gruppe darstellen – unterteilt ist), und im unteren Segment dominieren die Auszubildenden mit Hauptschulabschluss (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 111 f.). Die Berufe, in denen Auszubildende mit maximal einem Hauptschulabschluss vertreten sind, sind in der Regel keine Berufe mit hohem Prestige, guter Bezahlung und großer Arbeitsplatzsicherheit, geschweige denn Karriereaussichten. Die Berufe sind schwerpunktmäßig verortet im Handwerk (vor allem im Bereich Ernährung und Bau- und Ausbau) sowie im Dienstleistungsbereich (vor allem Verkauf und Friseurgewerbe) (ebd. S. 112). 43,9 Prozent der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die 2010 einen Ausbildungsvertrag im dualen System abgeschlossen haben, verteilen sich auf die zehn häufigsten Ausbildungsberufe (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011a, eigene Berechnung). Die starke Konzentration auf einige wenige Berufe ist allerdings kein Phänomen, das nur Auszubildende mit Hauptschulabschluss betrifft (UHLY/ERBE 2007, S. 17). Ferner ist zu bedenken, dass in den Ausbildungsberufen sehr unterschiedlich stark ausgebildet wird, so sind zum Beispiel einige Berufe im Dienstleistungsbereich wie Verkäufer/-in oder Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel Berufe, in denen überdurchschnittlich viel ausgebildet wird.

Neben der Segmentation des Ausbildungsmarktes nach Schulabschlüssen wird das berufliche Optionsspektrum von Ausbildungsplatzsuchenden im vollzeitschulischen Ausbildungssystem durch formale Zugangsbeschränkungen weiter begrenzt: Für die meisten der Ausbildungsberufe im vollzeitschulischen Ausbildungssystem wird von den jeweiligen Berufsschulen als Zugangsvoraussetzung häufig ein Mittlerer Abschluss verlangt. Damit sind Auszubildende mit Hauptschulabschluss in diesem Bereich der beruflichen Bildung deutlich unterrepräsentiert (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 112). Ferner müssen Auszubildende in den Sozial- und Gesundheitsdienstberufen in der Regel volljährig sein (vgl. BIBB 2013, S. 240); Jugendliche ohne Hochschulreife verlassen die allgemeinbil-

dende Schule mit etwa 15/16 Jahren. Im Jahr 2010 wurden 17,8 Prozent der Ausbildungsplätze im vollzeitschulischen Ausbildungssystem mit Auszubildenden mit Hauptschulabschluss besetzt (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 103). Darum kann man auch von einer Segmentation des *Berufsbildungssystems* nach den Schulabschlüssen der Auszubildenden sprechen.

Infolge seiner Segmentation – sowie der vergleichsweise schlechteren Chancen von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss auf einen Ausbildungsplatz – trägt das Berufsbildungssystem zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Gesellschaft bei (vgl. BAETHGE 2008; KONIETZKA 2008): Die Zertifikate, welche die Jugendlichen erwerben, geben Erfolg und Misserfolg beim Übergang in die berufliche Bildung und den Arbeitsmarkt vor. Die Schüler/-innen werden sortiert in potenziell aussichtsreiche und potenziell benachteiligte Jugendliche, und dies wird durch die vermeintliche Objektivität der Schule und ihre Praxis legitimiert (vgl. KALTHOFF 2004, S. 119). Da Schüler/-innen mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund wesentlich häufiger ihre Vollzeitschulpflicht nur mit einem Hauptschulabschluss oder gar ohne Schulabschluss beenden, haben diese Jugendlichen größere Schwierigkeiten, eine Ausbildung anzufangen und sich ins berufliche Leben zu integrieren, als Schüler/-innen mit höherem sozioökonomischen Hintergrund. Sie sind daher einem besonders hohen Risiko von Armut und gesellschaftlicher Ausgrenzung ausgesetzt. Damit setzt sich der Kreislauf der Benachteiligung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen beim Übergang von der Schule in die berufliche Bildung fort. Die Schulabgänger/-innen mit maximal Hauptschulabschluss kommen in der Regel aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund, die Eltern sind selber häufig gering qualifiziert – das heißt: Sie haben keine abgeschlossene Berufsausbildung – und sind überproportional häufig arbeitslos. Es ist davon auszugehen, dass die geringe Ressourcenausstattung dieser Gruppe, die bereits deren Benachteiligung in der allgemeinbildenden Schule bedingt – vor allem das mangelnde kulturelle und soziale Kapital –, die Jugendlichen auch an der ersten Schwelle behindert. Die Erfahrungen *institutioneller Aussonderung* in ihrer Schulbiografie setzen sich an der ersten Schwelle fort, indem diese Jugendlichen auch hier scheitern und meistens im Übergangssystem – statt in einer vollqualifizierenden Berufsausbildung – landen (SOLGA 2004b, S. 50). Mit dem Rückgang des Anteils von Schulabgängern/-innen mit Hauptschulabschluss an allen Schulabgängern/-innen eines Jahrganges geht unter anderem eine schlechtere Reputation des Hauptschulabschlusses einher: *Diskreditierungsprozesse* sind die Folge (SOLGA 2005). In diesem Zusammenhang verweist Solga darauf, „dass der Signalwert von Bildungszertifikaten eine sozial konstruierte Norm ist und gering qualifizierte Personen heute zunehmend eine ‚normabweichende Minderheit‘ darstellen“ (SOLGA 2005, S. 109) und dass dieser Personenkreis dadurch nicht nur von bestimmten Arbeitsmarktpositionen verdrängt wird, sondern auch der Gefahr der gesellschaftlichen Stigmatisierung als leistungsunfähig und defizitär ausgesetzt ist (ebd. S. 109). So sind Hauptschulabsolventen/-innen bereits aufgrund ihres Schulabschlusses stigmatisiert, da nur noch verhältnismäßig wenige Absolventen/-innen

der allgemeinbildenden Schule einen Hauptschulabschluss aufweisen und die Hauptschule darum in der öffentlichen Wahrnehmung häufig die Reputation einer *Restschule* hat (SOLGA/WAGNER 2001).<sup>25</sup>

Das deutsche Berufsausbildungssystem bietet einerseits mit seinen staatlich anerkannten Berufsabschlüssen einen übersichtlichen und klar definierten Weg in den Arbeitsmarkt und integriert seine Absolventen in diesen. Andererseits werden Personengruppen, die den Übergang in die berufliche Bildung nicht erfolgreich bewältigen können, systematisch vom (beruflichen) Arbeitsmarkt ausgeschlossen (BAETHGE 2008). Aufgrund der Berufsspezifität des Ausbildungssystems spiegeln sich gleichzeitig in den Zugangsmöglichkeiten zu bestimmten Ausbildungsberufen die Strukturen sozialer Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. „Ein allgemein anerkannte Berufszertifikate verleihendes Ausbildungssystem ist eine hervorragende Basis für die Durchsetzung monopolisierter Ansprüche auf Berufspositionen und des Schutzes vor Wettbewerb und Konkurrenz. Die Monopolisierung von Marktchancen ist wiederum eng mit Prozessen ‚sozialer Schließung‘ verknüpft und in diesem Sinne eine elementare Quelle der Reproduktion *sozialer Ungleichheit*“ (KONIETZKA 2008, S. 284, Hervorhebung im Original).

Damit kommt den Betrieben eine zentrale Rolle als Gatekeeper an der ersten Schwelle zu (KONIETZKA 2008, S. 285; PROTSCH/SOLGA 2012).

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Berufswünschen benachteiligter Jugendlicher gegen Ende der Vollzeitschulpflicht und nicht mit dem Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Bildung. Die Beschreibung der Segmentation stellt die strukturellen Bedingungen des Berufsfindungsprozesses benachteiligter Jugendlicher und ihre begrenzten beruflichen Optionen dar. Die Gründe für die Benachteiligung von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss beim Übergang in die berufliche Bildung (und die Verschärfung der Problematik für die Gruppe der Jugendlichen ohne Schulabschluss) werden im Rahmen dieser Arbeit darum nicht weiter vertieft.<sup>26</sup>

25 Zum Thema soziale Ungleichheit in der Schule vgl. Solga und Dombrowski 2012.

26 Die am häufigsten diskutierten Gründe für Segregation nach Schulabschluss und Benachteiligung von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss an der ersten Schwelle sind (1) die Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre und der damit einhergehende Rückgang des Anteils an Schulabgänger/-innen mit Hauptschulabschluss an allen Schulabgänger/-innen eines Jahrgangs (vgl. ALLMENDINGER/NIKOLAI 2006); (2) der sektorale Wandel infolge steigender Qualifikationsanforderungen und zunehmender Technisierung, infolgedessen es immer weniger Hilfs- und Einfacharbeitsplätze gibt (vgl. ALLMENDINGER u. a. 2006, S. 163); (3) sowie Verdrängung und Diskreditierung von Ausbildungsplatzbewerbern mit Hauptschulabschluss (vgl. SOLGA/MENZE 2013; SOLGA 2005). Diesbezüglich sei auf die Forschung von Protsch (2013) verwiesen, die mit ihren Analysen die Annahme widerlegt, dass die im Zeitverlauf zurückgegangenen Chancen von Ausbildungsplatzbewerbern/-innen mit Hauptschulabschluss in bestimmten Berufen auf ein gestiegenes Anforderungsniveau in den betreffenden Berufen zurückzuführen ist. Die Autorin zeigt anhand einer vergleichenden Analyse der Ausbildungsordnungen einzelner dualer Ausbildungsberufe, dass das Anforderungsniveau im Zeitverlauf nur in einigen Berufen zugenommen hat, und zwar sowohl in Berufen, in denen Bewerber/-innen mit Hauptschulabschluss mittlerweile geringe Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben, als auch in Berufen, in denen sie hohe Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben.

### 2.3.2 Segmentation nach Geschlecht

Bei der Differenzierung von Ausbildungsberufen nach den Schulabschlüssen ihrer Auszubildenden wird das bekannte Problem der Unterteilung des Ausbildungsmarktes in weiblich und männlich dominierte Berufe und die Verteilung von Frauen und Männern auf die beiden Teile des Ausbildungssystems (den dualen und den vollzeitschulischen) evident. Hierbei gilt der Anteil von Frauen und Männern an allen Auszubildenden in einem Beruf als Kriterium dafür, ob es sich um einen eher weiblich oder eher männlich dominierten Beruf handelt.<sup>27</sup> Junge Frauen sind vor allem in den sozialen und Gesundheitsberufen überrepräsentiert, in naturwissenschaftlich-technischen Berufen im Vergleich zu den jungen Männern hingegen deutlich unterrepräsentiert (vgl. SOLGA/PFAHL 2009). Des Weiteren dominieren Frauen im vollzeitschulischen Ausbildungssystem (vgl. BIBB 2013, S. 237) und sind im dualen Ausbildungssystem seltener als Männer vertreten (ebd. S. 124). Im Jahr 2011 betrug der Frauenanteil an allen Auszubildenden des dualen Ausbildungssystems etwa 39 Prozent, am geringsten ist der Anteil der Frauen im Handwerk und in der Landwirtschaft (ebd. S. 124). Generell dominieren junge Frauen an Berufsfachschulen mit fast 60 Prozent und an Schulen des Gesundheitswesens sogar mit etwa 80 Prozent, während junge Männer häufiger als junge Frauen im dualen Ausbildungssystem vertreten sind (STÜRZER 2005, S. 49). Insgesamt absolvieren aber auch die jungen Frauen häufiger eine Ausbildung im dualen System als in der vollzeitschulischen Ausbildung (ebd. S. 50), wobei zu beachten ist, dass die Berufe im vollzeitschulischen Ausbildungssystem nur einen Teil aller Ausbildungsberufe ausmachen und dass nur 28,3 Prozent aller Ausbildungsanfänger 2011/2012 hier ihre Ausbildung absolvieren (BIBB 2013, S. 237). Im dualen Ausbildungssystem konzentrieren sich die weiblichen Auszubildenden vor allem auf die Dienstleistungsberufe, während die männlichen Auszubildenden eher in den Fertigungsberufen lernen (STÜRZER 2005, S. 55). Die jungen Frauen konzentrieren sich stärker auf die zehn am stärksten von ihnen besetzten Ausbildungsberufe, als dies bei den jungen Männern der Fall ist. Als einer der Gründe für das unterschiedliche Spektrum an Berufen werden die höhere Anzahl an Ausbildungsberufen im gewerblich-technischen Bereich und die geringere Anzahl an Ausbildungsberufen im Dienstleistungsbereich angesehen (ebd. S. 56).

Die Forschung zu den beruflichen Aspirationen von Schülern/-innen zeigt, dass sich die jungen Frauen vor allem für Berufe interessieren, die im vollzeitschulischen Ausbildungssystem gelernt werden. So zeichnet sich die Geschlechtersegregation auf dem Ausbildungsmarkt auch innerhalb der Gruppe der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss deutlich ab, was vor allem negative Folgen für die jungen Frauen hat: Zwar sind Jungen in der Schule weniger erfolgreich als Mädchen, gehen häufiger auf die Hauptschule und dominieren in der Gruppe der Schulabgänger/-innen ohne Schulabschluss (HELBIG 2012, S. 15). Doch ist der Übergang

---

27 Wobei es natürlich auch Berufe gibt, in denen das Geschlechterverhältnis relativ ausgeglichen ist, die sozusagen *neutral* sind. Üblicherweise wird ein Geschlechterverhältnis von 70 Prozent zu 30 Prozent (zum Teil auch 60 zu 40) herangezogen, um von einem geschlechtstypischen Beruf zu sprechen: Wenn der Frauenanteil in einem Beruf 70 Prozent oder höher ist, dann handelt es sich um einen weiblich dominierten Beruf.

in die Berufsausbildung für junge Frauen mit maximal Hauptschulabschluss problematischer als für junge Männer mit gleicher schulischer Vorbildung, denn sie haben bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz noch geringere Aussichten auf Erfolg als diese – was unter anderem damit zu tun hat, dass die von jungen Frauen angestrebten Berufe häufig nicht im dualen Ausbildungssystem vermittelt werden, sondern in vollzeitschulischen Ausbildungen, wo in der Regel ein Mittlerer Abschluss Zugangsvoraussetzung ist (BEICHT u. a. 2007, S. 9).<sup>28</sup>

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Segmentation des Berufsbildungssystems sagen, dass die beruflichen Optionen für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss (1) begrenzt und (2) stark durch männliche Berufe dominiert sind.<sup>29</sup>

Die Geschlechtersegregation im Berufsbildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt hat langfristige Folgen für die Lebensverläufe von Frauen und Männern (vgl. KRÜGER 1995; TRAPPE 2006). Die jungen Frauen verdienen in der Ausbildung im Schnitt weniger als die jungen Männer. Im Gegensatz zum dualen Ausbildungssystem werden die Ausbildungen im vollzeitschulischen Ausbildungssystem nicht vergütet, es fallen in der Regel sogar Schulgebühren an, die eine weitere finanzielle Benachteiligung darstellen. Des Weiteren handelt es sich bei den Berufen, die in der vollzeitschulischen Ausbildung erlernt werden, vor allem um Berufe im Sozial- und Gesundheitsbereich, die in der Regel ein geringes Erwerbseinkommen sowie begrenzte Möglichkeiten, beruflich aufzusteigen und Karriere zu machen, bieten und häufig ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko aufweisen. Und auch innerhalb der vollzeitschulischen Ausbildung besetzen die jungen Frauen und Männer Berufe, die sich durch unterschiedliche Erwerbsperspektiven auszeichnen.<sup>30</sup> Die Unterschiede zwischen sog. *Frauen- und Männerberufen* bezüglich Einkommen und Status bedingen die soziale Ungleichheit zwischen Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt (vgl. SOLGA/KONIETZKA 2000). Krüger (2003) arbeitet heraus, dass das Berufsbildungssystem neben „seiner Platzanweiserfunktion im hierarchisch gegliederten Arbeitsmarkt der Bundesrepublik“ (ebd. S. 497) gleichzeitig eine wichtige Funktion für die Prägung von geschlechtstypischen Berufsbiografien und Lebensverläufen einnimmt (ebd. S. 497). So wurde das vollzeitschulische Ausbildungssystem ursprünglich geschaffen, um junge Frauen in weiblich konnotierten Frauenberufen mit erzieherischer oder pflegerischer Funktion auszubilden: „Der weiblich konnotierte Sonderweg der Schulberufsausbildungen im Sonderweg beruflicher Bildung Deutschlands hält an der Hierarchisierung zwischen Berufen zwar fest, aber nicht an den Merkmalen des Lehrver-

28 Für einen Überblick über die Ursachen geschlechtstypischer Berufswünsche von Schülerinnen siehe Kapitel 4.3.

29 Zur Vertiefung der Thematik der unterschiedlichen Übergangschancen von jungen Frauen und Männern mit Hauptschulabschluss in die berufliche Bildung sei auf das Dissertationsprojekt von Meike Baas am Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) verwiesen: *Von der Hauptschule in die Ausbildung – Übergangschancen von Frauen und Männern vor dem Hintergrund eines nach Schulbildung und Geschlecht segregierten Ausbildungssystems*.

30 Die männlichen Auszubildenden an den Berufsfachschulen dominieren zum Beispiel in der Ausbildung zur/zum technischen Assistenten/-in für Informatik und sind relativ stark vertreten in der Ausbildung zur/zum Wirtschaftsassistenten/-in, während sie in Berufen wie Kinderpfleger/-in oder Erzieher/-in eine sehr kleine Minderheit darstellen (STÜRZER 2005, S. 58).

tragssystems mit seiner fachlich gesicherten Qualitätsgarantie, dem einheitlichen Marktwert der Abschlüsse und der Schutzfunktion beruflich Qualifizierter gegenüber Un-/Angelernten oder anders Qualifizierten“ (KRÜGER 2003, S. 504).

Da sich die vorliegende Arbeit mit den Berufswünschen benachteiligter Jugendlicher befasst, wird im Folgenden ein knapper Überblick über die zentralen Erklärungsansätze für Geschlechtersegregation im Berufsbildungssystem und geschlechtstypische Berufswünsche formuliert.

### **2.3.3 Erklärungsansätze zur Geschlechtersegregation im Berufsbildungssystem**

Die meisten Untersuchungen, die Berufswünsche von jungen Frauen und Männern gegen Ende ihrer Schulzeit betrachten, zeigen, dass diese deutlich geschlechtstypisch geprägt sind. Die jungen Frauen streben in der Mehrzahl Berufe an, in denen Frauen dominieren, und die jungen Männer streben vor allem Berufe an, in denen Männer dominieren (vgl. REISSIG u. a. 2008, S. 61; SCHMUDE 2011, S. 175). Die Auswertungen des DJI-Übergangspanels zeigen, dass die Berufswünsche am Ende der Schulzeit auffällig geschlechtstypisch sind, lediglich der Beruf der Kauffrau/des Kaufmannes steht sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen hoch im Kurs. Die Mädchen interessieren sich vor allem für soziale und kommunikative Berufe, während die Jungen technische Berufe präferieren (REISSIG u. a. 2008, S. 61). Bei den Schülerinnen, die geschlechtsuntypische oder wenigstens geschlechtsneutrale Berufswünsche haben, handelt es sich häufig um Gymnasiastinnen (vgl. HELBIG/LEUZE 2012). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Imdorf (2005) mit seiner Analyse der Daten einer Untersuchung von Regelschülern/-innen in der 9. Klasse auf Real- und Sekundarschulen in der Deutschschweiz: Die Sekundarschülerinnen in seiner Untersuchung weisen weniger geschlechtstypische berufliche Aspirationen auf als die Realschülerinnen<sup>31</sup> (ebd. S. 330). Entsprechend ist zu erwarten, dass die Berufswünsche in der Untersuchungsgruppe der vorliegenden Arbeit stark geschlechtstypisch sind.

Die zentralen Erklärungsansätze für Geschlechtersegregation im Ausbildungssystem und geschlechtstypische Berufswünsche lassen sich grob in drei theoretischen Argumentationssträngen zusammenfassen (vgl. BARONE 2011, S. 159 ff.), wobei im Folgenden der Fokus auf Jugendlichen liegt, die in das Berufsbildungssystem und nicht an die Hochschule übergehen: (1) Geschlechtsspezifische Sozialisation, (2) antizipierte Benachteiligung in männlich dominierten Berufen und (3) institutionelle Hindernisse und soziale Schließungsprozesse. Die drei Argumentationsstränge hinsichtlich geschlechtstypischer Berufswahl müssen nicht im Widerspruch zueinander stehen, häufig sind die Mechanismen nicht immer trennscharf und greifen zum Teil ineinander.

---

31 Die Schweizer Realschule entspricht der deutschen Hauptschule.

I. Der erste Argumentationsstrang befasst sich mit der *geschlechtsspezifischen Sozialisation und den Geschlechterrollenstereotypen* relevanter Dritter:

Aufgrund vorberuflicher geschlechtsspezifischer Sozialisationsprozesse entwickeln Mädchen und Jungen unterschiedliche Interessen und berufliche Motivationen (vgl. JOERIN FUX 2005). Mit Blick auf die Problematik geschlechtsspezifischer Berufswahl wird häufig auf Unterschiede in der Berufswahlmotivation zwischen Mädchen und Jungen verwiesen: Mädchen streben eher sozialorientierte Berufe an und legen viel Wert auf anspruchsvolle und eigenverantwortliche Tätigkeiten, Jungen hingegen haben eine stärkere Technikorientierung und legen viel Wert auf Freizeit (BUSCHBECK/KREWERTH 2004, S. 85). Mädchen weisen häufig stärker als Jungen gesellschaftlich-humanitäre Motive auf und betonen die soziale Dimension bei der Berufsfindung (vgl. FOBE/MINX 1996). Gleichwohl haben Mädchen generell ähnlich hohe berufliche Motivationen wie Jungen: So belegt die Shell-Jugendstudie, dass sowohl für Jungen als auch für Mädchen die beruflichen Perspektiven eine erhebliche Rolle spielen (vgl. HURRELMANN/ALBERT 2006).

Ferner vermitteln relevante Dritte wie Eltern, Familie, *peers*, Lehrkräfte und Berufsberater Geschlechterrollenstereotype und entsprechende Vorstellungen davon, was für Mädchen und Jungen angemessene Berufe sind. So, wie den Eltern generell ein starker Einfluss auf die Berufswahl ihrer Kinder zugeschrieben wird, haben vor allem die Geschlechterrollenvorstellungen der Eltern sowie die geschlechtstypischen Fähigkeits- und Interessenzuschreibungen bezüglich ihrer Töchter einen Einfluss auf die Geschlechtstypik der Berufswahl der Mädchen (vgl. HOOSE/VORHOLT 1997): „Eltern nehmen an ihren Töchtern vor allem soziale und kommunikative Fähigkeiten wahr, und diese Eigenschaften halten sie auch in besonderem Maße für beruflich verwertbar. Sachbezogene Kompetenzen wie Fremdsprachenkenntnisse und handwerkliches Geschick werden sehr viel seltener gesehen und technisch-naturwissenschaftlich-mathematische Fähigkeiten kaum noch zuerkannt. Und selbst wenn sie solche Fähigkeiten an ihren Töchtern wahrnehmen, halten sie sie nur in sehr geringem Umfang für beruflich verwertbar“ (HOOSE/VORHOLT 1997, S. 36).

Buchmann und Kriesi zeigen des Weiteren, dass die von den meisten Eltern wahrgenommenen weiblich konnotierten Fähigkeiten ihrer Töchter, wie zum Beispiel Sozialkompetenz oder sprachliche Fähigkeiten, nicht mit den tatsächlich gemessenen Kompetenzen korrelieren (BUCHMANN/KRIESI 2012, S. 268 f.): „Diese Ergebnisse sind deutliche Hinweise dafür, dass die elterliche Wahrnehmung geschlechtlich konnotierter Fähigkeiten stärker von Stereotypen als von den realen Fähigkeiten ihrer Kinder geprägt sind (siehe auch Hoose und Vorholt 1997)“ (BUCHMANN/KRIESI 2012, S. 269). Eine geschlechtsuntypische Wahl scheint eher von Eltern aus höheren sozialen Schichten unterstützt zu werden als von Eltern aus unteren sozialen Schichten (DRYLER 1998). In diesem Zusammenhang stellt Schmude (2011) fest: „Es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen eigenen Leistungsfähigkeit und dem Geschlechtstyp: Je besser die Schulnoten, desto neutraler bzw. maskuliner ist der Geschlechtstyp des Berufswunsches der Schülerinnen“ (SCHMUDE 2011, S. 299). Mit Blick

auf die vorberufliche geschlechtstypische Sozialisation ist der Unterschied zwischen jungen Frauen aus den alten und den neuen Bundesländern interessant. Wie Schmitt-Rodermund und Christmas-Best (1999) anhand der Daten einer Befragung von 12-jährigen und 19-jährigen Schülern/-innen in den Jahren 1991 und 1996 auf Haupt- und Realschulen und Gymnasien in Ost- und Westdeutschland zeigen, nennen die Schülerinnen aus den alten Bundesländern direkt nach der Wende geschlechtstypische Berufe (vor allem im Bereich Kosmetik oder Mode), die Autorinnen sprechen von einem „Nachholbedarf“ (ebd. S. 183), 1996 sind die Berufswünsche der jungen Schülerinnen aus den neuen Bundesländern allerdings wieder deutlich weniger geschlechtstypisch als die der Schülerinnen aus den alten Bundesländern (ebd. S. 183). Hagemann-White (2003) verweist auf die Benachteiligung von jungen Frauen beim Übergang in die beruflich Bildung durch die Interpretation der von ihnen geäußerten beruflichen Interessen und Motivationen. Sie geht davon aus, „daß junge Frauen ihre kommunikativen und beziehungsbezogenen Ansprüche dadurch in das Konstrukt ‚Beruf‘ einbringen, daß sie sagen, sie wollen ‚auf jeden Fall etwas machen, was mit Menschen zu tun hat‘. Nüchtern betrachtet böten sich hierfür durchaus auch Management oder Politik an, real funktioniert dieser Wunsch jedoch als Signal dafür, Mädchen in schlechtbezahlte Dienstleistungsberufe einzuschleusen“ (HAGEMANN-WHITE 2003, S. 78 f.). In ihrer Untersuchung *Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung* untersucht Ostendorf die Beratungs- und Vermittlungspraxis der Berufsberatung und kommt unter anderem zu dem Schluss, dass die Berufsberatung zur Geschlechtersegmentation auf dem Arbeitsmarkt beiträgt (OSTENDORF 2005, S. 452). Sie formuliert im Fazit bezüglich der unterschiedlichen Interessen und Berufswahlmotive von jungen Frauen und Männern und deren *Interpretation* in unterschiedliche Berufe: „da wird das Bedürfnis insbesondere von jungen Mädchen nach netten Kollegen/-innen und ‚mit Menschen zu tun haben wollen‘ im interaktiven Computerprogramm ‚Mach’s richtig‘<sup>32</sup> als Wunsch interpretiert, Menschen zu erziehen, sie zu sozialisieren oder ihnen z. B. in einem Pflegeberuf zu helfen. In der Konsequenz werden Mädchen vornehmlich die Berufe mit den schlechteren Erwerbs- und Einkommenschancen vorgeschlagen. Die Wahrscheinlichkeit, auf nette Kollegen/-innen zu treffen, ist rein statistisch in einem Großbetrieb des produzierenden Gewerbes aber größer als in Arztpraxen oder Rechtsanwaltsbüros. [...] Und letztlich: Menschen helfen kann Frau auch als Computerexpertin oder Feuerwehrfrau, dazu müsste sie aber einen gewerblich-technischen Beruf erlernt haben“ (OSTENDORF 2005, S. 450).

Hier wird verdeutlicht, dass das Abgleichen von – in standardisierten Tests erfassten – beruflichen Interessen und Motivationen mit möglichen Berufen in der Berufsorientierung (in der Schule oder beim Arbeitsamt) der Komplexität von Berufsfindungsprozessen nicht unbedingt gerecht wird und dazu beitragen kann, Geschlechterrollenklischees zu reproduzieren.

---

32 Die Bundesagentur für Arbeit hat ihre Berufsberatungsplattform mittlerweile überarbeitet, sie heißt aktuell *Planet-Beruf*.

In diesem Zusammenhang verweisen einige Autoren/-innen auf die Sensibilität der Entwicklungsphase, in der sich die Jugendlichen zum Zeitpunkt des Übergangs in die berufliche Bildung befinden: In der Adoleszenzphase ist die Berufswahl nur ein Aspekt neben vielen weiteren Entwicklungsaufgaben (vgl. NISSEN u. a. 2003). Die Geschlechteridentität und die Abgrenzung vom anderen Geschlecht bedingt in dieser Phase ein starkes Bedürfnis bei Heranwachsenden, sich als Frau oder als Mann zu identifizieren und von anderen so wahrgenommen zu werden. In diesem Zusammenhang spielt die Geschlechtsrollenidentität eine bedeutende Rolle im Berufswahlprozess, denn über den Abgleich mit dem Selbstbild und der eigenen Rolle als Frau oder als Mann werden Berufe häufig allein aufgrund ihrer Bezeichnung selektiert (vgl. TSCHÖPE/WITZKI 2004, S. 47 f.). Wenn zum Beispiel mit Berufen eine eher männliche Tätigkeit assoziiert wird, sei es einfach, weil in der Regel nur Männer in diesem Beruf arbeiten oder weil die Berufsbezeichnung männlich assoziiert ist oder weil die Tätigkeiten in diesem Beruf als unweiblich gelten, dann sind diese Berufe für viele junge Frauen nicht akzeptabel (umgekehrt gilt dies auch für die jungen Männer). Wie die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie zeigen, müssen junge Frauen und Männer in dem Alter, in dem der Berufsfindungsprozess in seine konkretere Endphase eintritt, vielfältige weitere Entwicklungsaufgaben bewältigen, zu denen unter anderem die Ablösung vom Elternhaus und die Entwicklung einer Geschlechteridentität gehören (vgl. QUENZEL 2010). In dem Alter, in dem sich Jugendliche für einen Ausbildungsberuf entscheiden müssen, ist für die jungen Frauen und Männer die neue Rolle als Frau oder als Mann und die Entwicklung von Partnerschaften sehr wichtig. In dieser sensiblen Phase wird die Identifikation mit geschlechtsuntypisch konnotierten Berufen erschwert (vgl. HAGEMANN-WHITE 2003 und 1998).

In diesem Zusammenhang tragen auch die fehlenden weiblichen Rollenmodelle in männlich dominierten Berufen zur Problematik der geschlechtstypischen Berufswünsche bei (vgl. HOFMANN-LUN/ROTHER 2012; SOLGA/PFAHL 2009). Generell treffen die bisher beschriebenen Mechanismen selbstverständlich nicht nur auf die vorberufliche Sozialisation von Mädchen, sondern umgekehrt auch von Jungen zu.

## II. Der zweite Argumentationsstrang befasst sich mit der *bewussten Distanzierung junger Frauen von männlich dominierten Berufen in der Bewerbungsphase:*

Junge Frauen entscheiden sich zum Teil ganz bewusst für weiblich dominierte Berufsfelder, auch bei einem bestehenden Interesse für männlich dominierte Berufe, weil sie eine Benachteiligung in diesen Berufen antizipieren: Die Argumentation lässt sich so zusammenfassen, dass junge Frauen sich von weiblichen Berufen die besten Erfolgsaussichten auf einen Ausbildungsplatz versprechen. Auch wenn sie sich für männlich dominierte Berufe interessieren, bewerben sie sich oft nicht auf solche Berufe, weil sie antizipieren, dass ihre Bemühungen um einen entsprechenden Beruf wie zum Beispiel Mechatronikerin keinen Erfolg haben werden. Und ferner befürchten junge Frauen häufig, dass sie in männlichen Berufsfel-

dern von männlichen Kollegen, Vorgesetzten und möglicherweise Kunden oder Geschäftspartnern benachteiligt werden (vgl. ECCLES 1994; HAGEMANN-WHITE 2003, S. 73 f.; HOOSE/VORHOLT 1997; LEMMERMÖHLE 1997, S. 31 f.). „Als praktisch einzige Frau in einem Lehrbetrieb und im Berufsschulunterricht auftreten zu müssen, erfordert entsprechende Zivilcourage, über die Jugendliche nicht selbstverständlich verfügen, wenn sie gleichzeitig unter Druck stehen, eine geschlechtstypische Identität auszubilden“ (IMDORF 2005, S. 145). In diesem Zusammenhang spielt die Sorge, belästigt zu werden, eine wichtige Rolle. Darüber hinaus ist die gleichzeitige Verwirklichung von Familie und Beruf (*Doppelorientierung*) zum wesentlichen Bestandteil in der Lebensplanung von vielen jungen Frauen geworden (vgl. NISSEN u. a. 2003, S. 18), und die jungen Frauen gehen davon aus, dass sie in weiblich dominierten Berufen Familie und Beruf besser vereinbaren können (vgl. BARONE 2011, S. 161; HERZOG u. a. 2006, S. 48).

### III. Der dritte Argumentationsstrang richtet sich auf *institutionelle Hindernisse und soziale Schließungsprozesse*:

Neben den Präferenzen der jungen Frauen für weiblich dominierte Berufe tragen die Rekrutierungspraxen der Ausbildungsbetriebe erheblich zur Kanalisierung von Mädchen in typisch weibliche Berufsfelder bei (vgl. BEICHT/WALDEN 2012). Neben den Erklärungsansätzen, die auf der individuellen Ebene ansetzen und die Gründe für geschlechtstypische Berufsfindungsprozesse vor allem in den unterschiedlichen Interessen und Präferenzen von jungen Frauen und Männern sehen, befassen sich andere Studien mit dem Einfluss von institutionellen Strukturen und der Arbeitsmarktsegmentation auf den Berufsfindungsprozess und thematisieren die Einmündung in geschlechtstypische Berufe. Die Tatsache, dass so wenig Mädchen beispielsweise eine Ausbildung zur Mechatronikerin machen, bedeutet nicht zwangsläufig, dass sich nur so wenig Mädchen für diesen Ausbildungsberuf interessieren. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass der Anteil der Mädchen, die sich ursprünglich für technische Berufe interessieren, erheblich größer ist, als die Ausbildungsstatistik vermuten lässt (vgl. RETTKE 1988). Vielleicht haben sie sich sogar um einen entsprechenden Ausbildungsplatz bemüht, aber keinen Erfolg gehabt und sind darum auf andere Berufe ausgewichen. So zeigen Beicht und Walden (2012) mit ihrer Analyse, dass die jungen Frauen eine höhere Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung haben, wenn sie sich auf Berufe bewerben, in denen weibliche Auszubildende dominieren, als wenn sie sich für männlich dominierte Berufe bewerben (ebd. S. 507). Imdorf (2012) fasst auf Grundlage seiner Untersuchung der Ausbildungsplatzvergabe im Auto- und Carrosseriewerbe zusammen: „Für die Handlungspraxis implizieren die vorliegenden Ergebnisse, dass eine Förderung geschlechteratypischer Berufsaspirationen nicht genügt, um den Zugang junger Frauen in männertypische Berufe zu gewährleisten. Weibliche Lernende benötigen zusätzliche Ressourcen und Unterstützung, um nicht nur die Ausbildung, sondern bereits den betrieblichen Selektionsprozess in einer

männertypischen Branche erfolgreich zu bewältigen. Es lohnt sich zudem, auch darüber nachzudenken, was die Betriebe tun können, um die Integration weiblicher Lernender zu erleichtern“ (IMDORF 2012, S. 20).

Frauen haben also in vielen männlich assoziierten Berufen tatsächlich schlechtere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen; die antizipierten Benachteiligungen von Frauen in männlichen Berufsfeldern entsprechen zum Teil immer noch der Realität – was im Übrigen auch für die jungen Männer in weiblich assoziierten Berufen gilt.

Die institutionelle Unterstützungsstruktur im Berufsfindungsprozess ist die schulische Berufsorientierung, zu deren Aufgaben die Handlungsbefähigung im Berufsfindungsprozess angesichts formeller und informeller Zugangsbeschränkungen gehört.

## 2.4 Schulische Berufsorientierung als institutionelle Unterstützungsstruktur

Die schulische Berufsorientierung hat die Aufgabe, die Jugendlichen auf die erste Schwelle vorzubereiten und den Berufsfindungsprozess zu begleiten und zu unterstützen. Um Schülern/-innen beim Übergang in die berufliche Bildung zu helfen und damit unter anderem den Übergang in eine der zahlreichen Maßnahmen des Übergangssystems zu verhindern, ist es wichtig, präventiv einzugreifen und frühzeitig anzufangen, den Berufsfindungsprozess mit entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen zu begleiten. Darum ist Berufsorientierung als eine zentrale Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen und in Rahmenvereinbarungen der Bundesländer mit den jeweiligen Agenturen für Arbeit<sup>33</sup>, in den Schulgesetzen der Länder und in ergänzenden Regelungen (Verordnungen, Richtlinien etc.) festgeschrieben (vgl. NIEMEYER/FREY-HUPPERT 2009, S. 7). Neben der regulären schulischen Berufsorientierung wird das institutionelle Unterstützungsangebot erweitert durch eine große Vielfalt an ergänzenden Angeboten von Maßnahmen und Projekten, die durch externe Professionelle der Berufsorientierung durchgeführt werden.

Die Kooperation der Agentur für Arbeit mit den allgemeinbildenden Schulen bezüglich der Berufsberatung wird eingefasst durch die Rahmenvereinbarung der Bundesagentur für Arbeit und der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK/BA 2004) über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. Hier wird die Aufgabenverteilung zwischen und die Zusammenarbeit von Arbeitsämtern und Schulverwaltungen festgelegt. Das zentrale Ziel lautet: „Die Berufswahlvorbereitung soll so frühzeitig einsetzen, dass die Jugendlichen zum Ende ihrer

33 Berufsorientierung ist als Aufgabe der Agentur für Arbeit im Sozialgesetzbuch III §33 festgelegt. Darüber hinaus kann die Agentur für Arbeit auf Grundlage von SGB III §48 an allgemeinbildenden Schulen vertiefte Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung anbieten, „wenn sich Dritte mit mindestens 50 Prozent an der Förderung beteiligen. Die Agentur für Arbeit kann sich auch mit bis zu 50 Prozent an der Förderung von Maßnahmen beteiligen, die von Dritten eingerichtet werden“ (SGB III, §48, Satz 1). Des Weiteren kann die Agentur für Arbeit auf Grundlage von SGB III §49 abschlussgefährdete Jugendliche oder Jugendliche, die Schwierigkeiten beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Bildung haben, durch Berufseinstiegsbegleiter unterstützen.

Schulzeit mit klaren und realistischen Vorstellungen die erforderlichen Entscheidungen für ihre berufliche Zukunft fällen können“ (KMK/BA 2004, S. 3).<sup>34</sup>

Lippegaus-Grünau u. a. (2010) benennen als mögliche Kooperationspartner für Berufsorientierung in der allgemeinbildenden Schule die folgenden Akteure: (1) Arbeitsagenturen, (2) Betriebe, (3) Akteure aus Gewerkschaften und Wirtschaft (Kammern, Verbände und Arbeitsgemeinschaften), (4) Jugendämter und Jugendsozialarbeit, (5) Berufsschulen, (6) Träger der Grundsicherung, (7) Bildungsträger, (8) Kommunen und Landkreise sowie (9) Stiftungen (ebd. S. 8 f.).

Damit ist die Berufsorientierung an den Schulen Aufgabe der Bundesagentur für Arbeit (BA) und der Schulen selber, allerdings werden sie unterstützt durch ein vielfältiges und recht unübersichtliches Spektrum von außerschulischen Kooperationspartnern, die auf sehr unterschiedliche Art den Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen (vor allem benachteiligter Jugendlicher) unterstützen. „Die Ausweitung der Kooperationspartner von Schulen im Kontext berufsorientierender Praxisangebote wird dabei von der Agentur für Arbeit auch kritisch gesehen. Durch Kooperationsverbände zwischen Schule und Wirtschaft, allgemeinbildender und berufsbildender Schule und außerschulischen Serviceagenturen oder Bildungsträgern verliert die Agentur für Arbeit ihre Alleinstellung im Bereich der Berufsinformation, -beratung und Ausbildungsvermittlung“ (NIEMEYER/FREY-HUPPERT 2009, S. 35).

Laut einer Abfrage der 2008 von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Maßnahmen erweiterter vertiefter Berufsorientierung lassen sich die Maßnahmenziele wie folgt grob zusammenfassen: Entscheidungsverhalten, berufs- und betriebskundliche Kenntnisse, Sozialkompetenzen, Eignungsfeststellung, Bewerbungskompetenz und Naturwissenschafts- und Technikorientierung (KUPKA/WOLTERS 2010, S. 15). Das Bewerbungstraining wird häufig als Aufgabe des Deutschunterrichts festgelegt. Generell wird aber Berufsorientierung meistens zusätzlich als Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer dargestellt. Vorbereitung auf den Übergang in die Berufsausbildung und Unterstützung bei der Berufsfindung finden vor allem in Form von Förderunterricht und Betriebspraktika sowie durch die Unterstützung beim Schreiben von Bewerbungen und bei der Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche statt. So sind zum Beispiel Betriebspraktika ein Jahr vor der Abschlussklasse nach dem Schulgesetz in allen Bundesländern verpflichtend.<sup>35</sup>

34 Die Regelungen in den einzelnen Bundesländern müssen sich in ihrer konkreten Ausgestaltung an dieser Rahmenvereinbarung orientieren (vgl. STRIJEWSKI 2002, S. 101). Darauf aufbauend gibt es für die einzelnen Bundesländer individuelle Rahmenvereinbarungen mit den jeweiligen Landesarbeitsagenturen (vgl. NIEMEYER/FREY-HUPPERT 2009, S. 34; STRIJEWSKI 2002, S. 103). Die konkrete Umsetzung dieser Vereinbarungen erfolgt in den Schulgesetzen der Bundesländer.

35 Die Berufsorientierung unterscheidet sich in ihrer konkreten Ausgestaltung deutlich zwischen den Bundesländern: „Es bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede in Bezug auf die Umsetzung, Gestaltung, Art und Umfang, Zuständigkeiten, Steuerungsformen, Ziele, Inhalte und pädagogische Konzepte der jeweiligen Maßnahmen. Berufsorientierung ist zudem als Berufsfeld nicht eindeutig einzugrenzen; weder die Qualifikationsanforderungen noch die Zuständigkeiten der Vielzahl von pädagogischen Fachkräften, die in diesem Bereich tätig sind, sind festgelegt“ (NIEMEYER/FREY-HUPPERT 2009, S. 6).

Die Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen unterscheidet sich nicht nur zwischen den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer, sondern ebenso zwischen den verschiedenen Schulformen, und auch auf der Ebene einzelner Schulen lassen sich große Unterschiede im Berufsorientierungsangebot feststellen. Die inhaltliche Ausgestaltung der Berufsorientierung sowie deren praktische Umsetzung liegen im Verantwortungsbereich der einzelnen Schulen (NIEMEYER/FREY-HUPPERT 2009, S. 7). Aber nicht nur in der Art der konkreten Umsetzung im Rahmen des Unterrichts lassen sich Unterschiede feststellen, sondern auch was das vielfältige Angebot an zusätzlichen – direkt und indirekt für die berufliche Orientierung förderlichen – Projekten und Maßnahmen externer Träger angeht. Die Zielformulierungen der einzelnen Maßnahmen können sehr unterschiedlich sein, generell zielen nicht alle auf den Schwerpunkt Berufsorientierung ab, zum Teil werden andere Aspekte der präventiven Unterstützung von Jugendlichen auf allgemeinbildenden Schulen zur Verbesserung der Übergangswege an der ersten Schwelle genannt, wie zum Beispiel Maßnahmen zur Förderung von sog. Schulverweigerern oder Schulmüden, Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Hilfe bei der Bewältigung der Lerninhalte, Förderung von Schlüsselqualifikationen wie Sozial- und Handlungskompetenzen oder Hilfe bei der Ausbildungsplatzsuche. So zeigen beispielsweise Hofmann-Lun und Geier (2008) deutliche Unterschiede in den Förderprofilen bzw. der Häufigkeit der Benennung bestimmter Angebote oder Kooperationspartner zwischen Haupt- und Sekundarschulen in Leipzig und Stuttgart auf. Selbstverständlich sind die Grenzen nicht trennscharf, alle Aspekte schulischer Berufsorientierung beeinflussen sich direkt oder indirekt und sind hilfreich für den Berufsfindungsprozess.

Angesichts der Vielschichtigkeit präventiver Angebote zur Qualifikation von benachteiligten Jugendlichen, deren Schulabschluss und Berufsorientierung gefährdet ist, erscheint es kaum möglich, sich einen vollständigen und detaillierten Überblick über die zusätzlich zur regulären schulischen Berufsorientierung durch Bund-Länder-Programme initiierten und finanzierten Maßnahmen und Modellprojekte sowie kommunalen Initiativen zu verschaffen, geschweige denn sie zu systematisieren (für einen Überblick vgl. LIPPEGAUS-GRÜNAU u. a. 2010). Die wenigsten Maßnahmen und Projekte mit dem Schwerpunkt Berufsorientierung an Schulen werden wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Wie effektiv schulische Berufsorientierung überhaupt ist, welche Komponenten oder Kombinationen von Maßnahmen tatsächlich Wirkung zeigen und wie diese Wirkung bei unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen ausfällt, ist ein Forschungsbereich, in dem es noch deutliche Forschungslücken gibt.

In der Forschungsliteratur wird hervorgehoben, dass Berufsorientierung mittlerweile zum Standard an den meisten Haupt- und Gesamtschulen sowie an länderspezifischen Schulformäquivalenten wie Sekundarschule oder Regelschule gehört und dass hier vor allem in den letzten beiden Schuljahren (9. und 10 Klasse) ein sehr vielfältiges Angebot institutioneller Unterstützungsstrukturen für den Berufsfindungsprozess zu finden ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Thema im Schulalltag der Jugendlichen gegen Ende der Vollzeitschulpflicht stets präsent ist (vgl. DIMBATH 2007; GEIER/HOFMANN-LUN 2012).

Über die Effekte vieler Maßnahmen ist bisher wenig bekannt. Es werden zwar häufig Berichte geschrieben, die aber in der Regel stärker den Verlauf und die Einschätzungen und Zufriedenheit der Beteiligten zusammenfassen und weniger verallgemeinerbare Aussagen über die Wirkung der schulischen Interventionsmaßnahmen zulassen. Wie das IAB 2010 in einem Forschungsbericht zu den Maßnahmen der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung (KUPKA/WOLTERS 2010) darlegt, mangelt es in diesem Bereich bisher erheblich an wissenschaftlicher Evaluation, die den Standards guter wissenschaftlicher Forschung genügt und über eine reine Beschreibung und Dokumentation der Zufriedenheit der Teilnehmer/-innen, Lehrkräfte etc. hinausgeht und verbindliche und verallgemeinerbare Aussagen über die Wirkung der einzelnen Komponenten der Projekte und Maßnahmen für unterschiedliche Gruppen ermöglicht.<sup>36</sup>

Die meisten Untersuchungen heben die Relevanz von Praktika hervor. Diese dienen vor allem der Berufsorientierung, bieten aber auch Chancen, sich als potenzieller Auszubildender im Betrieb attraktiv zu machen (vgl. BAAS u. a. 2011). Vor allem für Jugendliche mit schlechten Noten ist dies eine sehr gute Gelegenheit, um ihre Fähigkeiten und Potenziale unter Beweis zu stellen und im Betrieb übernommen zu werden (vgl. EBERHARD 2012, S. 78). Viele der Jugendlichen, die direkt im Anschluss an die Schule einen Ausbildungsplatz bekommen, haben vorher ein Praktikum in ihrem späteren Ausbildungsbetrieb gemacht. Gerade für Jugendliche ohne Schulabschluss erhöht ein Praktikum die Chance auf einen Ausbildungsplatz erheblich (vgl. GAUPP u. a. 2008, S. 15). Ferner sind Praktika und Beratung durch die Bundesagentur für Arbeit besonders wirksam für die Förderung der Berufswahlreife (vgl. RATSCHINSKI/STRUCK 2012).

Unabhängig von den unterschiedlichen Akteuren, die im Feld der Berufsorientierung aktiv sind, ist das soziale Feld der Schule der Kontext, in dem die berufliche Orientierung stattfindet. Die durch die Lehrkräfte im Rahmen des regulären Unterrichts durchgeführte Vorbereitung auf den Übergang in die Berufsausbildung und Unterstützung bei der Berufsfindung findet vor allem in Form von Förderunterricht und Begleitung von Betriebspraktika statt. Allerdings wird häufig die Praxis- und Betriebsferne dieser Vorbereitung auf die Berufsfindung kritisiert (vgl. SCHOBER 2001, S. 9). Bisher weiß man sehr wenig darüber, welches Wissen und welche Kompetenzen Lehrkräfte für die Aufgabe der schulischen Berufsorientierung aufweisen (DREER 2013). In vielen Untersuchungen wird freilich darauf hingewiesen, dass die Qualifikation von Lehrkräften für das schulische Aufgabenfeld Berufsorientierung deutlich verbessert werden könnte (vgl. BEINKE 2006; DEDERING 2000; HENSELER/SCHÖNBOHM-WILKE 2005, S. 26 f.; WENGERT-RICHTER 2007, S. 177 f.) und dass viele Lehrkräfte ihre eigene Bedeutung in

---

36 Die Autoren fassen unter anderem zusammen, was ein gutes Evaluationskonzept ausmacht (KUPKA/WOLTERS 2010, S. 41 ff.), und stellen einige Projekte vor, die zum Zeitpunkt der Erstellung des Papiers wissenschaftlichen Standards entsprechend evaluiert wurden. Drei der wenigen Modellprojekte, zu denen derzeit eine wissenschaftliche Evaluation vorliegt, sind die Projekte *Abschlussquote erhöhen – Berufstätigkeit steigern 2* und *Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung* (SOLGA u. a. 2011a) sowie *Werkstatt-Schule Saarland* (SOLGA u. a. 2011b). Bei dem vierten Modellprojekt handelt es sich um *Hauptschultalente für die Metropolregion – Kooperatives Übergangsmangement Schule – Beruf KÜM* (vgl. KUPKA/WOLTERS 2010), hier liegt ein Endbericht des Rheinisch-Westfälischen Instituts für Wirtschaftsforschung in Essen vor.

dieser wichtigen Lebensphase unterschätzen (DREER 2013, S. 71). Aufgrund ihrer Ferne zur Lebenswelt ihrer Schüler/-innen entsprechen die Auffassungen, die Lehrkräfte bezüglich der zukünftigen Arbeitsrealität ihrer Schüler/-innen und der für die Lehrstellensuche relevanten Kompetenzen haben, nicht unbedingt den Gegebenheiten. Kahlert und Mansel (2007) fassen die Ergebnisse der Beiträge in ihrem Werk *Bildung und Berufsorientierung* so zusammen, „dass es der Institution Schule bisher nur bedingt gelingt, Jugendliche auf die veränderten Anforderungen der entstehenden ‚Wissensgesellschaft‘ durch die Vermittlung von Kompetenzorientierung, Reflexivität und der Fähigkeit zu selbstgesteuertem, lebenslangem Lernen vorzubereiten“ (KAHLERT/MANSEL 2007, S. 15). Entsprechend bewerten nur wenige Jugendliche Lehrkräfte als hilfreich bei der Konkretisierung der Berufsorientierung in Form eines Berufswunsches, hier sind immer noch die Eltern weit vor den Lehrkräften (vgl. KLEFFNER u. a. 1996, S. 13). Viele Lehrkräfte, die das Fach Wirtschaft – Arbeit – Technik lehren, haben dieses nicht im Hauptfach studiert, was von den Betroffenen häufig selber problematisiert wird: Qualitativ hochwertige Weiterbildungen in diesem Bereich gehören zu den Verbesserungsvorschlägen der interviewten Lehrkräfte in der Studie von Henseler und Schönbohm-Wilke (2005, S. 27). Die Ausbildung für den Aufgabenbereich Berufsorientierung wirkt sich positiv darauf aus, dass Schüler die Lehrkräfte als hilfreich für die Berufsorientierung wahrnehmen (vgl. DREER 2013, S. 72). Offen ist bisher, welchen Einfluss Lehrkräfte auf die Berufswünsche ihrer Schüler/-innen haben, ob die Erwartungen, die sie bezüglich einzelner Schüler/-innen haben, diese in ihrem Berufsfindungsprozess beeinflussen, und wie sich dies auf ihre Berufswünsche auswirkt.

Die Intensität des schulischen Engagements wird gerne als wichtige Unterstützungsressource im Berufsfindungsprozess betont. Angesicht dieser Entwicklungen rücken schulische Interventionsmaßnahmen immer mehr in den Fokus von Wissenschaft und Praxis. Die meisten Hauptschulen und Gesamtschulen sind im Bereich Berufsorientierung sehr engagiert. Bezüglich der Informationen zur Berufswahl wird generell von den Jugendlichen weniger die Menge als vielmehr die Unübersichtlichkeit beklagt (vgl. PRAGER/WIELAND 2005, S. 8 f.). Neben der Intensität der schulischen Berufsorientierung sind für die Wirkungsforschung auch Aspekte wie die teilweise unterschiedlichen Ziele und widersprüchlichen Vorstellungen von der angemessenen Ausgestaltung schulischer Berufsorientierung von Bedeutung: „Um eine Aussage darüber zu treffen, ob auch in der Praxis der schulischen Berufsorientierung ein Ungleichgewicht der Sozialpartner festzustellen ist und welche Konsequenzen sich daraus für Schülerinnen und Schüler, ihren schulischen Alltag und ihre Berufsbiografie ergeben, bedarf es einer genaueren Überprüfung der jeweiligen Projekte und Kooperationsverbände“ (NIEMEYER/FREY-HUPPERT 2009, S. 37 f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Unterstützung im Berufsfindungsprozess zu den formalen Aufgaben der Bundesagentur für Arbeit und der Schulen gehört und dass gerade Schulen, deren Schüler/-innen besonders geringe Aussichten an der ersten Schwelle haben, besonders engagiert in diesem Aufgabenfeld sind. Gleichzeitig ist über die spezifische Wirkung schulischer Berufsorientierung bisher wenig bekannt. Ferner stellen die mangelnden

Kompetenzen vieler Lehrkräfte für den Aufgabenbereich Berufsorientierung ein großes Problem und eine Herausforderung für die Lehrerbildung dar.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass der Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher durch besondere Herausforderungen geprägt ist und einen wichtigen und folgenreichen Abschnitt in ihrem Lebensverlauf repräsentiert. Im Folgenden wird ein kurzer und eher allgemeiner Überblick über das breite Forschungsfeld der Berufswahl gegeben, in dem sich die vorliegende Arbeit verortet.

## 2.5 Berufsfindung

### 2.5.1 Bisherige Forschungstraditionen

Bereits Anfang der 1930er-Jahre fasst Lazarsfeld (1931) in seinem Text über Jugend und Beruf unter anderem den psychologischen Forschungsstand zu Beginn des 20. Jh. zum Thema Berufswahl zusammen und geht auf die Problematik der Berufswahl der Arbeiterjugend und ihre besondere Benachteiligung im Vergleich zu Jugendlichen aus anderen sozialen Schichten ein. Bei der Lektüre kommt wiederholt der Eindruck auf, dass sich an den grundlegenden Problemen der sozialen Ungleichheit bei der Entstehung von Berufswünschen und den damit einhergehenden Forschungsfragen bis heute nicht viel geändert hat. So stellt der Autor unter anderem fest, dass Berufswünsche sich an dem Angebot auf dem Arbeitsmarkt ausrichten (ebd. S. 8 f.), dass Eltern eine zentrale Rolle bei der Ausprägung von Berufswünschen spielen und dass die Berufswünsche von Mädchen sich auf ein geringeres Spektrum an Berufen konzentrieren als die Berufswünsche von Jungen (ebd. S. 8). Durch die Unterscheidung zwischen der Berufswahl der proletarischen Jugendlichen und der Jugendlichen aus bürgerlichen Schichten verdeutlicht Lazarsfeld, mit welchen Benachteiligungen Erstere aufgrund von primären Herkunftseffekten<sup>37</sup> konfrontiert werden: „Der sozial benachteiligte junge Mensch hat weniger gesehen, weniger gelesen, von weniger gehört, hat in seiner ganzen Umgebung weniger Veränderungen erlebt als der sozial bevorzugte und ‚weiß‘ also einfach von weniger Möglichkeiten“ (LAZARSELD 1931, S. 19).

Die Berufswahlforschung lässt sich zurückführen auf Frank Parsons, welcher 1909 in seinem Buch *Choosing a vocation* den ersten konzeptionellen Ansatz für die Analyse von Berufswahlentscheidungen entwarf (BROWN 2002, S. 3 f.). Aber trotz einiger interessanter Forschungsansätze in diesem Bereich – wie zum Beispiel Lazarsfelds (1931) Studie *Jugend und Beruf* – begann die (eher psychologisch orientierte) Auseinandersetzung mit der Berufswahl erst richtig in den 1950er-Jahren. Wichtige Namen der Berufswahlforschung der ersten Stunde sind zum Beispiel Ginzberg und Super, die einem entwicklungspsychologischen Ansatz

---

37 Zum Thema primäre Herkunftseffekte siehe BOUDON 1974.

folgten (vgl. BROWN 2002; HERZOG u. a. 2006, S. 16). So geht Super davon aus, dass Menschen nicht nur über ein allgemeines Selbstkonzept verfügen, sondern über viele verschiedene Selbstkonzepte – eines für jede Situation und Rolle – und damit auch ein berufliches Selbstkonzept haben. Bei der Berufswahl spielt das berufliche Selbstkonzept eine wichtige Rolle: Berufe werden mit dem beruflichen Selbstkonzept abgeglichen; die Jugendlichen versuchen, sich über die berufliche Tätigkeit der persönlichen Idealvorstellung von der eigenen Person in ihrer beruflichen Zukunft anzunähern (SAVICKAS 2002, S. 163 f.).

Bis in die 1970er-Jahre war die Berufswahltheorie geprägt von einer Vorstellung des Berufswahlprozesses als Prozess der Selbstverwirklichung, in dem die persönlichen Neigungen und Fähigkeiten ausschlaggebend sind. Diese Vorstellung fand ihre Entsprechung hauptsächlich in einer männlichen Mittelschichtgruppe, während die Berufsfindungsprozesse anderer Gruppen – wie junger Frauen oder Arbeiterkinder – in diesem Konzept keinen Raum fanden (IMDORF 2005, S. 121). Der Abgleich der realistischen Berufsmöglichkeiten mit dem idealistischen Berufswunsch steht dabei im Mittelpunkt eines individuellen Suchprozesses, eine optimale Passung zwischen beiden Aspekten verspricht berufliche Zufriedenheit. In diese Richtung geht auch das Interessenmodell von Holland, das in der Berufswahlforschung häufig angeführt wird, wenn es um die Übereinstimmung von Persönlichkeit und Beruf geht (zum Interessenmodell von Holland vgl. Kapitel 3.1.2). Bezüglich der Frage, ob die persönlichen Interessen im Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher tatsächlich eine Rolle spielen, weichen die wenigen Forschungsergebnisse voneinander ab. So sprechen Beck, Brater und Wegener (1979) von Interessendispositionen, welche die Berufswahl leiten; während Heinz u. a. (1987) zeigen, dass die Zwänge, die vom Arbeitsmarkt ausgehen, die Berufswahl steuern und der Bezug zu den Interessen der Jugendlichen erst später hergestellt wird (ebd. S. 264): „Interessen werden damit während der 8. und 9. Klasse Reflex der Anpassungsprozesse an den Arbeitsmarkt: sie werden dort, wo ein freier Ausbildungsplatz sicherbar erscheint, auch im nachhinein entdeckt oder so formuliert, daß sie flexibel zu verschiedenartigen Berufsoptionen passen“ (HEINZ u. a. 1987, S. 147). Diese Position mag recht extrem erscheinen, dennoch ist die Frage, welche Rolle Interessen heutzutage im Berufsfindungsprozess von benachteiligten Jugendlichen spielen, bisher unbeantwortet.

Andere psychologische Theorien wie zum Beispiel entwicklungspsychologische (vgl. HERZOG u. a. 2006, S. 16 f.) oder lernpsychologische (ebd. S. 19 f.) Ansätze berücksichtigen den Prozesscharakter der Berufswahl und die sozialen und ökonomischen Kontexte und Einflussfaktoren. Generell entsteht beim Sichten der Literatur zur Berufswahl manchmal der Eindruck, dass es in der Berufswahlforschung eine Art Idealmodell des informierten und rationalen Berufswahlprozesses gibt, in dem die Akteure sich intensiv mit ihren individuellen Interessen, Fähigkeiten, Motivationen und Lebensplänen auseinandersetzen, sich umfassend über alle ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten informieren und dann versuchen, die bestmögliche Passung zwischen beiden Komponenten herzustellen. Dass dies nicht der Lebensrealität der meisten Jugendlichen entspricht, besonders nicht der an der ersten Schwelle be-

nachteiliger Jugendlicher, ist allerdings mittlerweile in der Berufswahlforschung weitgehend anerkannt.

In der Berufswahl spielen diverse weitere Faktoren eine wichtige Rolle, die zum Teil nicht bewusst reflektiert oder gesteuert werden können: „Die Wahl eines bestimmten Berufs ist demnach nicht nur eine Entscheidung über die Art und Weise der Sicherung der wirtschaftlichen Existenz, sondern auch eine Entscheidung für ein bestimmtes berufliches und, dadurch bedingt, auch außerberufliches soziales Umfeld“ (SCHMUDE 2011, S. 7 f.). So erfüllen Berufe zum Beispiel auch eine wichtige Rolle in der Selbstdarstellung und müssen mit den individuellen Vorstellungen von der eigenen Persönlichkeit vereinbar sein. Die Bedeutung der gesellschaftlichen Anerkennung eines Berufes bei der Abwägung eines Berufswunsches sollte darum nicht unterschätzt werden, auch wenn Jugendliche dies nicht unbedingt immer bewusst reflektieren (vgl. BUSCHBECK/KREWERTH 2004). Die soziale Identität einer Person ist geprägt durch ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe und ihrem sozialen Image. Aufgrund der Bedeutung, die der Beruf für die soziale Anerkennung und den sozialen Status einer Person hat, ist die Suche nach dem richtigen Beruf häufig eine Suche nach gesellschaftlicher Anerkennung und Prestige. Durch die Ausübung einer angesehenen Tätigkeit kann somit auch das soziale Kapital gemehrt werden. Entsprechend geht es bei der Berufswahl nicht nur um Selbstverwirklichung und die Sicherung des Erwerbseinkommens, sondern auch um die Transformation des institutionalisierten und des inkorporierten kulturellen Kapitals in soziales Kapital, welches mit der Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe verbunden ist. Laut den Ergebnissen des DJI-Übergangspanels ist das Prestige der Berufe bei etwa einem Drittel der deutschen Jugendlichen und bei über der Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Berufswahl relevant (vgl. GAUPP u. a. 2008, S. 17).<sup>38</sup>

Generell ist der Forschungsbereich Berufswahl in der Psychologie recht stark etabliert, während er in der soziologischen Forschung bisher noch wenig behandelt wurde. Entsprechend existiert aktuell noch keine etablierte soziologische Berufswahltheorie. Erst in den 1960er-Jahren begann die Soziologie sich systematisch mit der Berufswahl aus der Perspektive sozialer Ungleichheit und Mobilität zu befassen (vgl. JOHNSON/MORTIMER 2002, S. 37) und

---

38 Das BIBB hat ebenfalls den Einfluss des vermuteten Prestiges eines Berufes auf die Berufswahl von Jugendlichen untersucht und festgestellt, dass die Neigung, einen bestimmten Beruf zu wählen, größer ist, wenn die Jugendlichen davon ausgehen, dass die Ausübung dieser Tätigkeit ihnen die soziale Anerkennung ihres Umfeldes sichert. Die Berufsbezeichnung wird von den Jugendlichen unter anderem als ein zentraler Indikator für Prestige verarbeitet (vgl. KREWERTH/ULRICH 2004). Tschöpe und Witzki (2004) zeigen im Rahmen der BIBB-Untersuchung zu Berufsbezeichnungen und ihrem Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen, dass Berufsbezeichnungen eine Signal- und Selektionsfunktion haben, indem sie bestimmte Assoziationen und Erwartungen bei den Jugendlichen wecken, die es ihnen ermöglichen, schnell Rückschlüsse über die Art der Tätigkeit zu machen und aus der Vielfalt an Möglichkeiten einige attraktiv erscheinende Optionen heuristisch herauszufiltern. Des Weiteren haben sie auch eine Selbstdarstellungsfunktion, weil die Jugendlichen mit ihrer Hilfe überprüfen, ob die Berufe zu ihrem eigenen Selbstkonzept passen und ihnen gesellschaftliche Anerkennung sichern. Berufsbezeichnungen müssen auch zum Selbstbild der Jugendlichen und ihrem Selbstkonzept passen, denn eine Berufsbezeichnung weckt auch Vorstellungen bezüglich der Eigenschaften der Person, die diesen Beruf ausübt (ebd. S. 47 f.).

herauszuarbeiten, dass es sich bei der sogenannten Berufswahl für bestimmte soziale Gruppen mit geringer Ressourcenausstattung eher um einen Zwang oder eine Zuweisung handelt (vgl. LANGE 1975; SCHÖBER 1975): „Die Möglichkeit, sich Berufe zu wählen, die den Neigungen und Interessen entsprechen oder zukünftige Neigungen und Interessen antizipieren, kurz, die im ganzen gesicherte und befriedigende Lebensbedingungen verschaffen, variieren offensichtlich mit der Klassen- und Schichtzugehörigkeit“ (SCHÖBER 1975, S. 86). Der Berufsfindungsprozess als vorberuflicher Sozialisationsprozess wird gerahmt durch die Sozialisationskontexte und Unterstützungsstrukturen in der Familie. Aus der Sozialisationsforschung weiß man, dass die Familie eine zentrale Einflussgröße im Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen ist. Die Entwicklung von kognitiven Dispositionen – wie Wahrnehmung, Denken oder Verhaltens- und Entscheidungsmuster – vollzieht sich in einem kontinuierlichen Prozess der Anpassung an die Erfordernisse des sozialen Umfeldes und der gesellschaftlichen Strukturen. Hierbei prägen die Lebensbedingungen des Aufwachsens und das soziale Umfeld die individuelle Entwicklung.

Der Berufsfindungsprozess bezeichnet eine längere Phase im Lebensverlauf; es handelt sich um eine komplexe Entwicklung, die bereits in frühesten Kindheit beginnt und sich in einem dynamischen Prozess durch eine Vielzahl an Einflussfaktoren entwickelt: „Unter den mit Berufsfindungsprozessen und Berufswahlentscheidungen befassten Expertinnen und Experten aus Forschung und Praxis setzt sich immer stärker die Erkenntnis durch, dass Berufsfindung nicht das Ergebnis einer kurzfristigen, am Ende der Schullaufbahn getroffenen Entscheidung ist, sondern ein Prozess, der in der frühen Kindheit beginnt: Bereits Kinder entwickeln Identifikationsmuster, die sich an den immer noch geltenden Mustern von öffentlich = männlich und privat = weiblich orientieren; erste Berufsvorstellungen werden bereits im Kindergartenalter geäußert und entwickeln sich weiter durch das Schulkind- und Teenage-Alter“ (NISSEN u. a. 2003, S. 101).

Die Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften und die Herausbildung von Interessentypen erfolgen innerhalb eines bestimmten sozialen Umfeldes, die sozioökonomischen Bedingungen des Aufwachsens, die Familie, Freunde und die Schule üben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die beruflichen Interessen von Jugendlichen aus (HOLLAND 1997, S. 17 ff.). So interessieren sich viele Personen eher für Berufe, die sie bereits aus ihrem sozialen Umfeld kennen (ebd. S. 13). Damit findet die vorberufliche Sozialisation vor allem in der Familie und im näheren sozialen Umfeld statt.

Beinke (2000) führt aus, dass nach Angaben von Berufsberatern die Jugendlichen in Begleitung ihrer Eltern in die Berufsberatung kommen und bereits wissen, auf welche Berufe sie sich bewerben wollen, dass vor dem ersten Kontakt mit der Beratungsinstanz also bereits die Berufswünsche geprägt sind (ebd. S. 43). Der Einfluss der Eltern auf den Berufsfindungsprozess der Jugendlichen wurde bisher in den meisten Studien zum Thema Berufswahl bestätigt (vgl. BEINKE 2000; GAUPP u. a. 2008; KARLBERGER/THUM-KRAFT 1978), über die Art des Einflusses und die genauen Mechanismen ist allerdings bisher nicht viel bekannt (vgl. MASCHETZKE 2009, S. 182), was damit zusammenhängt, dass es sich bei den vermuteten Einflussfaktoren oft um schwer messbare, indirekte und zum Teil unbewusst ablaufende Sozialisationsprozesse handelt.

Jugendliche sprechen ihren Eltern große Bedeutung im Berufsfindungsprozess zu, gemeinsam mit den Betriebspraktika und der Berufsberatung außerhalb der Schule handelt es sich bei den Eltern aus Sicht der Jugendlichen um die wichtigste Informationsquelle und die zentrale Beratungs- und Unterstützungsinstanz bei der Wahl eines Ausbildungsberufes (vgl. KLEFFNER u. a. 1996). So gaben etwa 90 Prozent der deutschen und 85 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im DJI-Übergangspanel an, dass ihre Eltern die Personen sind, mit denen sie am häufigsten über ihre beruflichen Pläne sprechen (GAUPP u. a. 2008, S. 11).

Zwar wird immer wieder ein Zusammenhang zwischen Eltern und Berufsfindungsprozess betont, aber wie genau die Eltern Einfluss ausüben und wie stark dieser Einfluss tatsächlich ist, wurde noch nicht detailliert geklärt (vgl. BEINKE 2000, S. 31). Über die Rolle von Freunden und *peer groups* im Berufsfindungsprozess ist bisher nicht viel bekannt. Beinke (2004) zeigt, dass die Freunde nach den Eltern wichtige Gesprächspartner im Berufsfindungsprozess sind. Gleichzeitig ist denkbar, dass aufgrund der sozialen Homogenität des sozialen Umfeldes *peers* den Einfluss der Eltern eher verstärken und kein Gegengewicht darstellen (vgl. SCHMUDE 2011, S. 71).<sup>39</sup> Auch Beck u. a. (1979a)<sup>40</sup> zeigen, dass die Berufswünsche stark vom Herkunftsmilieu bestimmt werden. Des Weiteren hängt die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf, in dem die Jugendlichen letztlich gelandet sind, stark damit zusammen, ob es sich bei dem Kompromiss um einen milieumessenen Beruf handelt.

Bekannt ist, welche berufliche Bildung die Jugendlichen durchlaufen. Da die Diskrepanz zwischen Berufswunsch und tatsächlicher Ausbildung gerade bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss besonders ausgeprägt sein kann, sagt die Struktur der Ausbildungsberufe, in denen diese Jugendlichen lernen, unter Umständen wenig darüber aus, welche Berufe sie eigentlich ursprünglich lernen möchten: Darüber, für welche Berufe sie sich um einen Ausbildungsplatz beworben haben und welche Berufe sie ursprünglich lernen wollten, weiß man weniger.

Im Folgenden wird knapp eine ungleichheitssoziologische Perspektive auf den Forschungsgegenstand Berufswünsche umrissen.

## 2.5.2 Ungleichheitssoziologische Perspektive auf die Berufsfindung benachteiligter Jugendlicher

Der Berufsfindungsprozess bezeichnet einen Abschnitt im Lebensverlauf am Übergang von der Schule in die berufliche Bildung, in dem sich das Individuum mit seinen beruflichen Zie-

---

39 Hinsichtlich des Einflusses von *peer groups* sowie der Bedeutung des Migrationshintergrunds auf die Berufsorientierung von HauptschülerIn/innen sei auf das Dissertationsprojekt von Maria Richter am Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) verwiesen: *Berufsorientierung von HauptschülerIn/innen. Zur Bedeutung des familiären und schulischen sozialen Umfeldes für den Berufsorientierungsprozess von HauptschülerIn/innen unterschiedlicher ethnischer Herkunft*.

40 Beck u. a. (1979a) haben sich in ihrer Studie *Berufswahl und Berufszuweisung* mit der Berufswahl von Hauptschulabsolventen befasst. Befragt wurden 123 männliche Auszubildende, welche sich angesichts der Lehrstellenknappheit gegen ihren Wunschberuf entschieden haben und stattdessen einen Kompromiss eingegangen sind (ebd. S. 33).

len und Möglichkeiten auseinandersetzt und sich (im Fall derer, die nicht an eine Hochschule gehen) um einen Ausbildungsplatz bemüht: Nach Elder sind Übergänge Statuswechsel im Lebenslauf, die im Gegensatz zu Ereignissen als Prozesse einen gewissen Zeitraum in Anspruch nehmen (SACKMANN/WINGENS 2001, S. 19). Der Berufsfindungsprozess ist eine bedeutsame, weil ausgesprochen folgenreiche Phase im Lebensverlauf. Berufswünsche sind ein zentrales Element des Berufsfindungsprozesses und prägen als relevante *Entscheidungen* und *Ziele* im Lebensverlauf den Übergang an der ersten Schwelle. „Der Begriff der Lebenslaufentscheidung stellt einen Entscheidungssachverhalt besonderer Qualität dar. Eine solche Entscheidung bezieht sich auf die Groß-Ereignisse des Lebenslaufs wie den Berufseintritt, die Eheschließung oder Ehelösung, ein Coming-Out oder eine Familiengründung. Als ‚groß‘ sind diese Entscheidungen deshalb ausgewiesen, weil sie einerseits mitunter erhebliche Folgen für die weitere Lebensgestaltung des Individuums mit sich bringen und andererseits zentrale Institutionen der Gesellschaft betreffen, in der sie stattfinden [...]. Außerdem haftet den meisten dieser Entscheidungen in wesentlich geringerem Maße die Illusion der Umkehrbarkeit an als dies bei Alltagsentscheidungen der Fall sein mag“ (DIMBATH 2003, S. 70).

Unter diesem Gesichtspunkt gehört die Festlegung auf einen Beruf zu den Lebenslaufentscheidungen. Konkrete Berufswünsche sind die ersten Schritte im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und müssen im Kontext des bisherigen Lebensverlaufs, der Sozialisationserfahrungen und Ressourcen der Betroffenen betrachtet werden: „Der Lebensverlauf selbst kann als ein kontextabhängiges System betrachtet werden, der – grob skizziert – sich kumulativ aus frühen Sozialisationserfahrungen im ersten Lebensjahrzehnt, sozio-ökonomischen Selektionsprozessen im zweiten Lebensjahrzehnt und situationsgebundenen rationalen Entscheidungen im weiteren Verlauf aufbaut“ (MAYER 1990, S. 12). Daher kann angesichts begrenzter Handlungsmöglichkeiten im Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher häufig nicht von rein *rationalen Entscheidungen*, sondern von gesellschaftlichen Selektionsprozessen oder Anpassung an strukturelle Benachteiligung gesprochen werden.

Indem der Berufsfindungsprozess je nach besuchter Schulform bzw. voraussichtlichem Schulabschluss durch unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und berufliche Optionen eingeschränkt wird, handelt es sich für benachteiligte Jugendliche um einen Prozess, der stärker als bei anderen Gruppen vom Ausbildungsmarkt und seinen Zugangsbeschränkungen sowie den subjektiv wahrgenommenen beruflichen Optionen bestimmt wird. Entsprechend dem Konzept der Opportunitätsstrukturen bei Merton, welches die unterschiedliche Ressourcenausstattung von Individuen und die damit einhergehenden unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten und Lebenschancen betrachtet, sind die Handlungsmöglichkeiten im Berufsfindungsprozess eingeschränkt, denn „the hypothesis of the social distribution of adaptations to the interaction between culturally defined goals and institutionally acceptable means is closely linked to the basic structural concept of *differential access to opportunities among those variously located in the social structure*“ (MERTON 1995, S. 6,

Hervorhebung im Original). Mertons Überlegung, dass die soziale Position eines Individuums mit unterschiedlichen Zugängen zu Ressourcen verbunden ist, welche wiederum die unterschiedlichen Opportunitäten der Personen in ihrer jeweiligen Handlungssituation darstellen, führt Mackert aus, indem er zusammenfasst: Der Aspekt der Sozialstruktur „macht zum einen verständlich, warum die jeweilige Positionierung von Individuen in der Sozialstruktur strukturell unterschiedliche Handlungsoptionen bereithält, und sie erklärt zum anderen, warum es angesichts dieser Handlungsoptionen zu sozial strukturierten Wahlhandlungen von Akteuren kommen muss“ (MACKERT 2010, S. 408). Die Handlungsspielräume für die Realisierung des gesellschaftlich vorgegebenen Zieles, nach der allgemeinbildenden Schule eine Ausbildung zu beginnen, wird durch die unterschiedlichen Opportunitätsstrukturen im Berufsfindungsprozess der Jugendlichen dirigiert und begrenzt (vgl. HEINZ 2000).

Die unterschiedlichen Phasen des Lebensverlaufs werden geprägt durch die für die jeweilige Phase zuständigen gesellschaftlichen Institutionen wie Kindergarten, Schule, Berufsbildungssystem, Arbeitsmarkt etc. (vgl. KRÜGER 1995). „Die Lebenslaufforschung [...] rückt die Standardisierung der Individualbiographien durch diese Institutionen in den Mittelpunkt, aber auch soziale Risiken in der Gestaltung der Übergänge von einem institutional strukturierten Lebensabschnitt in den nächsten (Heinz 1991). [...] Über seine durch Organisationen mit Ablaufprogrammen (wie Schule, Ausbildung) gestaltete Struktur erhält der Lebenslauf Momente subjektiver Planungsgewißheit, Perspektivität, Kontinuität, verweist aber die Subjekte zugleich auf Eigenleistung, Eigenverantwortlichkeit und den aktiven Umgang mit Verzeitlichungsmustern in der eigenen Lebensführung“ (KRÜGER 1995, S. 198).

Freilich gerät häufig aus dem Blick, dass die individuellen Chancen und Möglichkeiten durch gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen vorgegeben sind, das heißt, dass die Institutionen Ziele und Wege im Lebensverlauf in hohem Maße vorgeben und dass gerade im Falle stark begrenzter Gestaltungsspielräume die Betroffenen lediglich Details der Ausgestaltung dieser Ziele und Wege bestimmen können. Alle Jugendlichen werden an einem bestimmten Punkt in ihrer Biografie mit der Frage nach ihrer beruflichen Zukunft konfrontiert und müssen vor dem Hintergrund handlungsbegrenzender institutioneller und gesellschaftlicher Zugangsbeschränkungen die institutionalisierte Entwicklungsaufgabe der Berufswahl mit all ihren langfristigen Konsequenzen für den Lebensverlauf bewältigen. Aufgrund der beschriebenen Benachteiligung an der ersten Schwelle sind Schulabgänger/-innen mit Hauptschulabschluss im Verlauf der Bewerbungsphase besonders häufig dazu gezwungen, ihre Berufswünsche zu modifizieren oder zu revidieren und an das Angebot des Arbeitsmarktes anzupassen, um überhaupt eine Chance auf einen Ausbildungsplatz zu haben. Darum sprechen einige Autoren in diesem Zusammenhang von Statuszuweisungsprozessen anstatt von Staterwerbprozessen (vgl. SOLGA 2004b, S. 50).

„Die Entscheidung über den weiteren Lebensverlauf für Hauptschüler/-innen findet damit heute früher statt: nicht erst beim Zugang zur Berufsausbildung, sondern bereits beim

Wechsel auf die Hauptschule“ (SOLGA/WAGNER 2008, S. 213). Aufgrund der Besonderheiten der „in Deutschland *linear* konzipierten und hochgradig institutionalisierten Bildungs- und Qualifizierungslaufbahnen“ (SOLGA 2004b, S. 60, Hervorhebung im Original) haben diese Jugendlichen weniger Chancen, eine berufliche Qualifizierung, geschweige denn so etwas wie berufliche Selbstverwirklichung zu erreichen als Realschüler/-innen und Gymnasialisten/-innen und werden dadurch systematisch bei der *Realisierung einer Normalbiografie* behindert. „Betrachtet man *geringe Bildung* in dieser Weise und berücksichtigt damit zugleich deren *Zuschreibungscharakter*, so wird deutlich, dass die Integration dieser Jugendlichen ins Berufsbildungssystem und die dadurch definierten *Normalisierungspflichten* letztlich eine Individualisierung struktureller Probleme darstellen und unter den angespannten Arbeitsmarktbedingungen die Exklusivität derer absichern soll, ‚die im mainstream von Schule und Erwerbssystem schwimmen bzw. bereits integriert sind‘ (Hervorhebung im Original, Stauber & Walther 1999, S. 26; vgl. auch Mayer 1991)“ (SOLGA 2004b, S. 61).

Dieser Normalisierungszwang und die *Widersprüche zwischen äußeren Zwängen und individuellen Wünschen und Möglichkeiten* werden auf individueller Ebene häufig entweder durch Selbstselektion oder mithilfe *biografischer Konstruktionen* überwunden. So hat sich jeder zehnte Jugendliche ohne Berufsausbildung nie auf einen Ausbildungsplatz beworben (vgl. KREKEL/ULRICH 2009, S. 14). Durch diese Problematik wird deutlich, wie antizipierte Erfahrungen des Scheiterns bei der Bewältigung institutionalisierter Übergänge dazu führen können, dass bestimmte Gruppen sich den Anforderungen an eine standardisierte Bildungsbiografie verweigern und sich damit selber ausschließen. Dies zeigt sich auch daran, dass viele der Jugendlichen ohne Schulabschluss nicht in der Lage sind, die zentrale Entwicklungsaufgabe zu bewältigen, mit der alle Jugendlichen gegen Ende ihrer Schulzeit konfrontiert werden, nämlich konkrete berufliche Vorstellungen für ihre Zukunft zu entwickeln und idealerweise einen Berufswunsch zu formulieren (vgl. SOLGA 2004b, S. 55).

Eine andere Strategie betrifft die Vermeidung einer Beschädigung des Selbstwertgefühls aufgrund von gesellschaftlichen Zuweisungsprozessen durch retrospektive biografische Umdeutung. Die retrospektive Erfassung der Berufswünsche vor der ersten Schwelle – gerade für auf dem Ausbildungsmarkt benachteiligte Jugendliche – ist darum problematisch, weil es hier zu starken Verzerrungen kommen kann: *Berufswünsche als biografische Konstruktionen* (GESSNER 2003, S. 92) lassen sich eigentlich nur im Lebensverlauf untersuchen: „Erst bei der Auswertung von zwei (oder mehreren) Interviews mit einem/einer Befragten, die in einem größeren zeitlichen Abstand geführt wurden, wird deutlich, dass sich die jeweils retrospektiven ‚Realitätskonstruktionen‘ zu verschiedenen Zeiten des Lebenslaufs voneinander unterscheiden können [...] und dass damit die ‚Erinnerung‘ an früheres Erleben (und an frühere Wünsche) von den Erlebnissen bzw. Ereignissen selbst in der Interpretation zu trennen ist“ (BÖTTGER 2001, S. 268).

Die individuelle Verarbeitung der eigenen biografischen Erfahrungen und der Wandel in der Bewertung abgeschlossener Ereignisse vor dem Hintergrund der jeweils aktuellen Le-

benssituation beeinflussen die Retrospektion, und das Individuum konstruiert sozusagen in der Rückschau seine eigene Biografie neu.

Darum ist der theoretische Ausgangspunkt für das *Modell der Berufsfindung* von Heinz u. a. (1987) – welches die Grundlage für den analytischen Rahmen der vorliegenden Arbeit bildet (siehe Kapitel 2.6) – das Konzept der Selbstsozialisation: „Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Individuums verweist auch auf die Perspektive des Lebenslaufs, in dem Sinne, daß das Subjekt sich in seinem sozialen Lebenszusammenhang durch aktive Beteiligung entwickelt, indem es in seinem Handeln soziale und materielle Anforderungen berücksichtigt, die durch gesellschaftlich vorgegebene Lebenslaufeinschnitte periodisiert werden. Damit trägt das Individuum durch sein Handeln zur Veränderung seiner realen Situation bei, die es nicht nur erlebt, sondern durch Rückgriff auf gesellschaftliche Deutungsmuster interpretiert“ (HEINZ 1984, S. 4 f.).

Diese Deutungsmuster der Jugendlichen in der jeweiligen Etappe ihres Berufsfindungsprozesses haben die Autoren anhand von Interviews mit Hauptschülern untersucht. Bei der Analyse der kognitiven Vermittlungsstrategien der Jugendlichen zwischen den Bedingungen ihrer Berufssuche und dem Ergebnis ihrer Bewerbungsaktivitäten haben die Autoren drei Deutungsmuster herausgearbeitet: die *Personalisierung struktureller Effekte*, *biografische Konstruktionen* und *Selektionsergebnisse als Chance* (vgl. HEINZ u. a. 1987, S. 67). Die ersten beiden Deutungsmuster sind direkt relevant für die *Fragestellung der vorliegenden Arbeit*: In der Strategie *Personalisierung struktureller Effekte* werden die Ursachen von Erfahrungen des Scheiterns in den eigenen Bemühungen gesehen, schlechte Noten sind demnach die Folge „einer mangelhaften Leistungsbereitschaft“ (HEINZ u. a. 1987, S. 136). Und die Vermittlung zwischen dem begrenzten Spektrum an beruflichen Optionen, das Bewerber/-innen mit Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt offensteht, und den eigenen Interessen erfolgt durch die Formulierung von Berufswünschen, die genau diesem subjektiv wahrgenommenen Spektrum entsprechen: „Der Berufswunsch selbst tritt im Gefolge der ‚*Personalisierung struktureller Effekte*‘ in der Form auf, daß zu den schulischen und betrieblichen Auswahlprozessen und den darauf basierenden Berufsmöglichkeiten ein subjektiver Bezug hergestellt wird. Das, was durch objektive Gegebenheiten als Möglichkeit, sich zu reproduzieren, weitgehend festgelegt ist, wird in flexibler Anpassung aktiv verfolgt und als *Berufswunsch* geäußert“ (HEINZ u. a. 1987, S. 146 f.).

Da ein verbreitetes kognitives Muster der Befragten zur Bewältigung dieses Übergangsprozesses so aussieht, dass die Betroffenen sich mithilfe *biografischer Konstruktionen* mit dem Ergebnis ihrer Übergänge arrangieren und ihre realisierte Ausbildung später als die eigene Wahl wahrnehmen, ist die retrospektive Erhebung von Berufswünschen entsprechend lediglich begrenzt aussagekräftig, man arrangiert sich also mit einer Situation, die sich ein Stück weit dem eigenen Einfluss entzieht, indem man sie positiv umdeutet (vgl. HEINZ u. a. 1987, S. 185 ff.). Hier spielt auch ein Phänomen eine bedeutende Rolle, das Bourdieu als *soziales Altern* bezeichnet. Es handelt es sich dabei um den Prozess der Anpas-

sung individueller Wünsche und Erwartungen an die aktuelle Position: „Soziales Altern stellt nichts anderes dar als diese langwährende Trauerarbeit, oder wenn man mag, die (gesellschaftlich unterstützte und ermutigte) Verzichtleistung, welche Individuen dazu bringt, ihre Wünsche und Erwartungen den jeweiligen Chancen anzugleichen und sich in ihre Lage zu fügen: zu werden, was sie sind, sich mit dem zu bescheiden, was sie haben“ (BOURDIEU 1987, S. 189). Entsprechend ist es sehr problematisch, Berufswünsche retrospektiv erfassen zu wollen.

Im Folgenden wird der analytische Rahmen des Berufsfindungsprozesses vorgestellt.

## 2.6 Modell des Berufsfindungsprozesses benachteiligter Jugendlicher

### 2.6.1 Das Modell der Berufsfindung und das Modell der Berufswahlphasen

Die der Arbeit zugrunde gelegten Modelle des Berufsfindungsprozesses sind das Modell der Berufsfindung von Heinz u. a. (1987) sowie das darauf aufbauende Modell der Berufswahlphasen von Herzog u. a. (2006).

Heinz u. a. (1987) haben in den späten 1970er- und frühen 1980er-Jahren in der quantitativen Längsschnittstudie problemzentrierte Interviews mit Bremer Hauptschülerinnen und Hauptschülern zu ihrem Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt geführt.<sup>41</sup>

Auf der Grundlage ihrer Ergebnisse haben die Autoren ein *Verlaufsmodell der Berufsfindung von Hauptschülern/-innen* entwickelt. Das Verlaufsmodell konzentriert sich auf den Berufsfindungsprozess von der Selektion auf die Hauptschule am Ende der Grundschule (oder Orientierungsstufe) bis zur Suche nach einem Arbeitsplatz an der zweiten Schwelle.<sup>42</sup> Die vorberufliche Sozialisation in der Kindheit ist nicht Teil des Modells. Die beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Bildung benachteiligten Jugendlichen passen ihre beruflichen Aspirationen in diesem Modell nach und nach den Anforderungen des Arbeitsmarktes an, der Berufsfindungsprozess ist damit ein Anpassungsprozess an die Optionen, die die Betroffenen auf dem Arbeitsmarkt für sich sehen. Auch wenn das Modell aus den 1980er-Jahren stammt, ist es auch heute relevant, da die zugrunde liegende Problematik, die Benachteiligung von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, noch Bestand hat, auch wenn

41 Das Forschungsprojekt *Berufsfindung und Arbeitsmarkt – Entwicklung von Berufsvorstellungen und Berufsentscheidungen im Prozeß der Eingliederung Jugendlicher in den Arbeitsmarkt* war aufgliedert in die Teilprojekte, die sich jeweils mit unterschiedlichen Aspekten der Berufsfindung befassten. Das Verlaufsmodell des Berufsfindungsprozesses bildet sozusagen das Ergebnis einer „integrative[n] Gesamtauswertung der drei Teilprojekte“ (HEINZ u. a. 1987, S. 13).

42 Analog zur ersten Schwelle (Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Bildung) bezeichnet die zweite Schwelle den Übergang von der beruflichen Bildung in den Arbeitsmarkt.

die Gruppe sich mittlerweile etwas anders zusammensetzt.<sup>43</sup> So wird auch heute noch auf das Modell verwiesen (vgl. HERZOG u. a. 2006; RAHN u. a. 2011). In der vorliegenden Arbeit wird nicht der Übergang von der Schule in die berufliche Bildung, sondern es werden die Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher am Ende ihrer Vollzeitschulpflicht betrachtet. Um den Stellenwert der Berufswünsche im Berufsfindungsprozess und ihre Beeinflussung durch die Dynamik des Prozesses nachvollziehen zu können, bieten das Modell der Berufsfindung und die Dimensionen der Optionslogik viel Potenzial für die Veranschaulichung der empirischen Analyse, besonders in der aktuellen Erweiterung des Modelles durch Herzog u. a. (2006), und wird so auch in aktuellen Untersuchungen verwendet (vgl. RAHN u. a. 2011).

Der Berufsfindungsprozess umfasst im Modell der Berufsfindung vier Etappen:

- (1) die Chancenzuweisung durch die besuchte Schulform,
- (2) die erste Suche nach einem Beruf,
- (3) das Ergebnis dieser Suche und
- (4) die zweite Suche nach einem Beruf (ebd. S. 69).

Die *erste Etappe* im Modell von Heinz u. a. wird durch die Zuweisung von Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch die Selektion auf die Schulform Hauptschule geprägt: Mit dem Status Hauptschüler/-in gingen bereits in den 1980er-Jahren Beschränkungen der beruflichen Möglichkeiten einher, was von den Betroffenen früh reflektiert wird. Die besuchte Schulform (genauer gesagt: der Schulabschluss, der damit zusammenhängt) legt fest, welche Gelegenheitsstrukturen für die Betroffenen im Anschluss an ihr letztes Vollzeitschulpflichtjahr zur Verfügung stehen. Mit einem Hauptschulabschluss ist nur eine begrenzte Auswahl an beruflichen Optionen im Berufsbildungssystem verbunden. In vielen Berufen sind ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz gering, die Gefahr, keinen Ausbildungsplatz im direkten Anschluss an die allgemeinbildende Schule zu bekommen, ist groß. Der Berufsfindungsprozess beginnt nicht mit den konkreten Bewerbungsaktivitäten. In der Untersuchung von Heinz u. a. äußern die befragten Hauptschüler/-innen bereits in der 7. Klasse Berufswünsche, die sich ganz deutlich an den für Hauptschüler/-innen realisierbar wahrgenommenen beruflichen Optionen orientieren (HEINZ 1984, S. 13). „Sich einen Beruf zu wünschen, heißt also für Hauptschüler

---

43 Zwar haben sich seit den 1980er-Jahren größere Veränderungen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt ereignet, die Berufsstruktur sowie die Schulabschlüsse der Auszubildenden in den einzelnen Ausbildungsberufen und die Übergänge von Hauptschüler/-innen von der Schule in den Ausbildungsmarkt haben sich verändert. Nicht zuletzt die Bildungsexpansion hat die Benachteiligung von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss an der ersten Schwelle weiter verschärft: Es gehen heute weniger Jugendliche auf die Hauptschule als in den 1980er-Jahren (vgl. ALLMENDINGER u. a. 2007, S. 491). Trotzdem ist das Modell immer noch relevant, weil sich an der grundlegenden Problematik, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss am Übergang von der Schule in die berufliche Bildung benachteiligt sind, nichts geändert hat, sondern sie sich im Gegenteil noch verstärkt hat: Dass Schulabgänger/-innen mit Hauptschulabschluss erheblich größere Schwierigkeiten als Schulabgänger/-innen mit Mittlerem Abschluss oder gar Hochschulreife haben, im Anschluss an die allgemeinbildende Schule einen Ausbildungsplatz zu bekommen, und dass sie überdies in einem begrenzten Spektrum von Berufen lernen, die sich in der Regel durch geringe Entlohnung und Aufstiegsmöglichkeiten und durch ein überdurchschnittlich hohes Arbeitslosigkeitsrisiko auszeichnen.

am ersten Wendepunkt der Berufssuche, bei sich selbst nach Interessen und Fähigkeiten zu suchen, die sich mit den für sie zugänglichen Berufsspektren in Übereinstimmung bringen lassen“ (HEINZ 1984, S. 14). In dieser Etappe entwickeln die Jugendlichen ihre individuelle Berufsorientierung, berufliche Interessen und Motivationen werden mit wahrgenommenen Handlungsoptionen abgeglichen mit dem Ziel, konkrete Berufswünsche zu entwickeln.

In der *zweiten Etappe* des Berufsfindungsprozesses geht es um die konkrete Berufssuche gegen Ende der Schulzeit (in der Untersuchung von Heinz u. a. in der 8. und 9. Klasse): „Mit Herannahen des Übergangs in die Arbeitswelt wird die aktive Berufssuche durch Anregungen in Schule und Familie auf den Ausbildungsmarkt ausgerichtet. Dabei treten die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen als Berufswahlkriterium allmählich in den Hintergrund“ (HEINZ 1984, S. 15). In dieser Zeit erfolgt eine kontinuierliche Anpassung der Berufswünsche an die Optionsstrukturen. Die zweite Etappe bezieht sich auf das Ende der allgemeinbildenden Schulzeit. In dieser Etappe des Berufsfindungsprozesses werden Jugendliche mehr und mehr mit den „Realisierungsbedingungen von Berufsoptionen“ (HEINZ u. a. 1987, S. 100) konfrontiert: in Form von Praktika, ersten Erfahrungen im Bewerbungsprozess sowie Beratung durch Eltern, Lehrkräfte und andere Personen ihres sozialen Umfeldes (ebd. S. 100).

In der *dritten Etappe* des Berufsfindungsprozesses ist die Suche nach einem Ausbildungsplatz abgeschlossen, und die Jugendlichen müssen sich mit dem Ausgang arrangieren. Diejenigen, die einen Ausbildungsplatz bekommen haben, bewerten dies als Ergebnis ihres Engagements und ihrer Bewerbungsaktivitäten (ebd. S. 16). Und diejenigen, die keinen Ausbildungsplatz bekommen haben, finden sich damit ab und deuten die ihnen angebotenen *Überbrückungsmaßnahmen* als Möglichkeit, ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern. Auch in der Gruppe der Jugendlichen, die in einer Überbrückungsmaßnahme gelandet sind, finden häufig weitere Anpassungen mit Blick auf die angestrebten Berufe statt (ebd. S. 17).

In der *vierten Etappe* geht es darum, wie die Jugendlichen, die eine Überbrückungsmaßnahme absolvieren, sich gegen Ende dieser Maßnahme (ähnlich wie in der zweiten Etappe) wieder mit der Berufssuche befassen (HEINZ u. a. 1987, S. 29 ff.), bzw. wie nach Abschluss der Berufsausbildung nach einem Erwerbsberuf bzw. einer Erwerbstätigkeit gesucht wird (HEINZ 1984, S. 10).

Heinz u. a. definieren die *Bedingungen der Berufsfindung* in ihrem Modell als (1) die Zertifikate der Jugendlichen und (2) die Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt und differenzieren letztere in „indirekte Erfahrungen über Familie, Freunde, Schule, Praktikum [und] direkte Erfahrungen über Bewerbungen und Arbeitsmarkt“ (HEINZ u. a. 1987, S. 67). Berufswünsche sind nach diesem Modell zu sehen „als Verknüpfung von gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Interessen“ (ebd. S. 72), und der Berufswunsch ist darum in jeder Etappe das „Zwischenergebnis des bisherigen Verlaufs der Berufsfindung“ (ebd. S. 71).

Die Untersuchung verdeutlicht, dass die Jugendlichen sich ihrer begrenzten Möglichkeiten und Chancen auf dem Arbeitsmarkt bewusst sind und ihre Berufswünsche an diesen orientieren. Die meisten Jugendlichen nennen ein Spektrum möglicher Berufe und berücksichtigen damit explizit die schwierige Arbeits- und Ausbildungsmarktsituation, aufgrund derer sie

sich nicht sicher sein können, die von ihnen angestrebten Berufe realisieren zu können (ebd. S. 86 f.). Dieses Risikobewusstsein geht bis zu der Einstellung: „Hauptsache ich krieg’ irgendwo eine Lehrstelle“ (ebd. S. 87). Da dieser Prozess nicht erst gegen Ende der allgemeinbildenden Schulzeit einsetzt, sind die Berufswünsche vieler Jugendlichen gegen Ende der Schulzeit bereits in diesem Optionsspektrum verortet. Im Verlauf des Berufsfindungsprozesses werden die Berufswünsche immer weiter an die beruflichen Optionen angepasst. Auch wenn viele Jugendliche ihre Berufswünsche nicht realisieren und teilweise in ganz anderen Berufen oder in einer berufsvorbereitenden Maßnahme befinden, arrangieren sie sich meistens mit diesem Ergebnis und bewerten die Ergebnisse des Berufsfindungsprozesses positiv, unabhängig von seinem Ausgang. Damit haben die Autoren das Konstrukt der *Optionslogik* entwickelt, weshalb ihr Modell auch als Modell der Optionslogik bezeichnet werden kann (ebd. S. 69).

Herzog u. a. (2006) haben das Modell der Berufsfindung für ihre Untersuchung des Berufswahlprozesses von Schweizer Schülern/-innen aufgegriffen und es weiterentwickelt: Erstens haben sie die erste Etappe danach unterteilt, wie diffus oder konkret die Berufsorientierung im Vorfeld der Ausbildungsplatzsuche ist. Zweitens haben sie die dritte Phase weiter differenziert, einerseits, ob ein Vertrag bzw. eine Zusage für eine berufliche Ausbildung vorliegt, und andererseits, ob die Ausbildung absolviert wurde. Ihr *Modell der Berufswahlphasen* unterscheidet entsprechend sechs idealtypische Phasen:

- (1) Diffuse Berufsorientierung,
- (2) Konkretisierung der Berufsorientierung,
- (3) Suche eines Ausbildungsplatzes,
- (4) Konsolidierung der Berufsorientierung,
- (5) Berufsausbildung und
- (6) Eintritt in das Erwerbsleben (HERZOG u. a. 2006, S. 40 ff.).

Die Autoren operationalisieren die diffuse Berufsorientierung über das Nichtvorhandensein konkreter beruflicher Vorstellungen, die Konkretisierung der Berufsorientierung über das Vorhandensein konkreter beruflicher Vorstellungen, die Suche nach einem Ausbildungsplatz über das Bewerben auf Ausbildungsplätze oder die Anmeldung an einer Schule oder Hochschule und die Konsolidierung der Berufswahl über das Vorhandensein eines Ausbildungsvertrages oder die Aufnahme durch eine Schule oder Hochschule. Die Berufsausbildung wird operationalisiert über das Absolvieren einer Ausbildung, den Besuch einer Schule oder Hochschule etc. Diejenigen, die stattdessen erwerbstätig sind, werden der Phase der Erwerbstätigkeit zugeordnet (ebd. S. 64). Die Chancenzuweisung durch die besuchte Schulform im Modell der Berufsfindung bleibt erhalten, die Entwicklung von konkreten Zielen für die Zeit nach der allgemeinbildenden Schulzeit und die Dynamik in der Etappe der Berufssuche aufgrund von Anpassung und Umorientierung werden durch die Unterscheidung von diffuser und konkreter Berufsorientierung deutlicher hervorgehoben. Die Ressourcenausstattung der Jugendlichen sowie ihre Kompromissbereitschaft beeinflussen die Bewältigung der einzelnen Phasen des Berufswahlprozesses (ebd. S. 85).

In ihrer empirischen Analyse haben die Autoren 968 Schüler/-innen aller allgemeinbildenden Schultypen in der Schweiz untersucht, davon 125 von Schulen mit dem Niveau Grundansprüche<sup>44</sup> (HERZOG u. a. 2006, S. 58), womit Real- und Oberschulen gemeint sind (ebd. S. 53). Die erste Erhebung fand zu Beginn des letzten Schuljahres der jeweiligen Schulform statt, die zweite gegen Ende des letzten Schuljahres, um die Entwicklung des Berufswahlprozesses abbilden zu können. Die dritte Erhebung fand ein halbes Jahr nach Beendigung des letzten Schuljahres statt, um den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die jeweilige Anschlusslösung aufzuzeigen (ebd. S. 55). Die Autoren bestätigen zunächst deskriptiv die Gültigkeit ihres Modells der Berufswahl für Schüler/-innen unterschiedlicher Schulformen<sup>45</sup> (ebd. S. 82) und zeigen hierbei unter anderem, dass die Mehrheit der Schüler/-innen auf Schulen mit Grundansprüchen zu Beginn des letzten Schuljahres in Phase drei ihres Modells (Ausbildungsplatzsuche) sind und einige wenige bereits in Phase vier (Konsolidierung). So gut wie niemand ist noch in Phase eins (diffuse Berufsorientierung) (ebd. S. 66). Am Ende ihres letzten Schuljahres sind die meisten Jugendlichen in Phase vier (Konsolidierung) verortet. Das bedeutet, dass gegen Ende der Schulzeit die Berufsorientierung so weit konkretisiert ist, dass die Jugendlichen sich im Idealfall zu Beginn des letzten Schuljahres in der Bewerbungsphase befinden. In der anschließenden Analyse werden vor allem die Phasen zwei bis fünf des Berufswahlprozesses<sup>46</sup> betrachtet (ebd. S. 55): Die Untersuchung fokussiert die personalen, sozialen und institutionellen Ressourcen der Jugendlichen sowie die Kompromisse, die die Jugendlichen eingehen, und die Bedingungen, die dazu führen, dass die Jugendlichen an der ersten Schwelle scheitern (ebd. S. 85). Die Autoren stellen unter anderem fest, dass die Jugendlichen generell an der ersten Schwelle sehr flexibel sind, Kompromisse bezüglich ihrer Ausbildung eingehen müssen und auch dazu bereit sind (ebd. S. 121 ff.) und dass ihre Berufswünsche bereits früh eine ausgeprägte Geschlechtstypik aufweisen, die den folgenden Berufswahlprozess stark beeinflusst (ebd. S. 155 f.). Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Jugendlichen sowohl zu Beginn als auch am Ende des letzten Schuljahres denselben Beruf angibt und auch eine Ausbildung in diesem Beruf beginnt (ebd. S. 110).

Selbstverständlich handelt es sich lediglich um ein stark vereinfachendes, die Komplexität reduzierendes Modell des Berufsfindungsprozesses. Ferner sind die einzelnen Phasen nicht statisch zu verstehen, die Jugendlichen können sie durchaus mehrmals durchlaufen (ebd. S. 42). Dies trifft vor allem auf die Gruppe benachteiligter Jugendlicher zu, die sich

---

44 Die Schulen mit Grundansprüchen entsprechen am ehesten den Hauptschulen in Deutschland.

45 Wobei die unterschiedliche Breite des Optionsspektrums und der unterschiedlich starke zeitliche Druck, eine Anschlusslösung zu finden, dazu beitragen, dass die Jugendlichen auf unterschiedlichen Schulformen den Prozess der Berufswahl unterschiedlich durchlaufen, indem sie sich zum Beispiel unterschiedlich lange Zeit lassen (können) für die einzelnen Phasen oder diese unterschiedlich häufig durchlaufen (HERZOG u. a. 2006, S. 185 f.).

46 Abgesehen von der Beschreibung der Verortung der Jugendlichen in den unterschiedlichen Phasen des Berufswahlprozesses zu den drei Befragungszeitpunkten erfolgt die anschließende Darstellung der Analyse der Ressourcen nicht differenziert nach besuchtem Schultyp, sodass nur wenig auf die Unterschiede zwischen den Jugendlichen auf Schulen mit Grundanspruch und den anderen Schulformen eingegangen wird.

aufgrund ihrer Erfahrungen im Bewerbungsprozess wahrscheinlich immer wieder in ihren Berufswünschen anpassen und ihr Handeln im Bewerbungsprozess entsprechend umorientieren müssen.

Durch die Erweiterung des Modells der Berufsfindung durch Herzog u. a. (2006) wird die Dynamik des Berufsfindungsprozesses stärker berücksichtigt: Indem immer wieder neue Eindrücke aufgenommen und entsprechende Anpassungen vorgenommen werden, wechseln die Jugendlichen zwischen den einzelnen Phasen des Berufsfindungsprozesses hin und her, denn die Phasen können wiederholt durchlaufen werden (ebd. 54). Sie sind ständig Einflüssen durch unterschiedliche Kontexte in dieser Lebensphase ausgesetzt (indirekte Erfahrungen mit dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt durch Personen in ihrem sozialen Umfeld, direkte Erfahrungen mit dem Ausbildungsmarkt aufgrund von Bewerbungen, Beratung durch Lehrkräfte und Berufsberater, Eltern und andere sowie der Austausch mit Freunden) und passen sich in ihren Berufswünschen und ihrem Bewerbungsverhalten immer wieder an die von ihnen wahrgenommenen beruflichen Optionen an. Dabei ist davon auszugehen, dass gerade benachteiligte Jugendliche in ihrem Berufsfindungsprozess immer wieder Kompromisse machen müssen, um ihre Berufswünsche an das ihnen offenstehende Optionsspektrum anzupassen. So können Erfahrungen in der Bewerbungsphase Anpassung der Berufswünsche zur Folge haben, was sich wiederum auf das Bewerbungsverhalten auswirken kann. Die Betroffenen können dadurch wieder zurückgeworfen werden in die Phase der diffusen Berufsorientierung, in der sie sich erneut mit ihren individuellen Interessen und Motiven und ihren Möglichkeiten beschäftigen müssen, um neue Berufswünsche entwickeln zu können. Damit sind die Berufswünsche das Resultat komplexer sozialer Prozesse und unterliegen partiell starken Veränderungen. Die zentrale Ressource in diesem Modell stellt die Unterstützung in den unterschiedlichen Kontexten dar, in denen die Jugendlichen sich bewegen. Eltern und andere Personen aus dem sozialen Umfeld beraten die Jugendlichen im Berufsfindungsprozess und sind „die zentralen Personen, die Anregungen für mögliche Berufsoptionen geben“ (HEINZ u. a. 1987, S. 129).

Im Folgenden wird der analytische Rahmen der vorliegenden Arbeit dargestellt.

### **2.6.2 Ein analytischer Rahmen des Berufsfindungsprozesses**

Bei der Berufswahl handelt es sich um einen längeren Prozess, der bereits im Kleinkindalter beginnt und im Verlauf der Entwicklung im Lebensverlauf durch sozialisatorische Interaktionen geprägt wird. Die vielfältigen und komplexen Zusammenhänge und Wechselwirkungen, die dem Berufswunsch gegen Ende der Schulzeit vorausgehen, können im Rahmen dieser Arbeit nur grob skizziert werden. Aufgrund des verfügbaren empirischen Materials kann diese Arbeit nicht den Anspruch erheben, diesen Prozess vollständig zu analysieren. In Anlehnung an das Modell der Optionslogik von Heinz befasst sich die vorliegende Arbeit mit der zweiten Etappe des Berufsfindungsprozesses benachteiligter Jugendlicher: der ersten Suche nach einem Beruf

und so zugleich mit der Konkretisierung der Berufsorientierung. Analysiert werden die Berufswünsche von Jugendlichen, die davon ausgehen, dass sie maximal einen Hauptschulabschluss machen werden, und die zu Beginn der 9. Klasse planen, sich im aktuellen Schuljahr auf Ausbildungsplätze zu bewerben. Damit sollte die erste Etappe abgeschlossen und ein konkreter Berufswunsch vorhanden sein. Die Berufswünsche der Jugendlichen am Ende jeder Etappe sind nach Heinz u. a. (1987) das „Zwischenergebnis“ (ebd. S. 71) dieser Etappe ihres Berufsfindungsprozesses. Ohne mindestens einen konkreten Berufswunsch sind die Jugendlichen in der Bewerbungsphase nicht wirklich handlungsfähig. Entsprechend sollten sie nach der differenzierten Variante des Modells von Herzog u. a. (2006) mit dem Beginn der Bewerbungsphase keine diffuse, sondern eine konkrete Berufsorientierung aufweisen, was sich in konkreten Berufswünschen und damit Handlungszielen im Bewerbungsprozess äußert (ebd. S. 43). Wenn die Jugendlichen trotz ihrer Bewerbungspläne ihre Berufsorientierung nicht konkretisiert haben und keinen konkreten Berufswunsch aufweisen, besteht zudem eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen in dieser Phase des Berufsfindungsprozess und der tatsächlichen Berufswahlreife der Betroffenen (vgl. RAHN u. a. 2013; RATSCHINSKI 2008b).

In der Berufswahlliteratur wird immer wieder auf den Stellenwert der Berufswahl als *Entwicklungsaufgabe* im Lebensverlauf von Jugendlichen hingewiesen (vgl. RATSCHINSKI 2008b, SCHMUDE 2011; STUHLMANN 2009): Wie bereits dargestellt, werden Jugendliche in ihrem Berufsfindungsprozess gegen Ende der Schulzeit mit der Aufgabe konfrontiert, der institutionalisierten Entwicklungsaufgabe Berufswahl mit all ihren langfristigen Folgen für den weiteren Lebensverlauf zu entsprechen. Zwischen der normativen *Normal*-Biografie und der individuellen Biografie kann es zu Reibungen und Spannungen kommen, zum Beispiel wenn die Individuen die gesellschaftlichen Anforderungen, die bezüglich der Ausgestaltung ihrer eigenen Biografie an sie herangetragen werden, nicht erfüllen können oder wollen. Der Standardlebenslauf wird durch die zunehmende Komplexität und Unwägbarkeit der Übergänge und Wege im modernen Lebenslauf aufgelöst. Die Individuen werden mit der Anforderung konfrontiert, einen Weg zu finden, den zum Teil widersprüchlichen Anforderungen an den Übergängen gerecht zu werden, die Gefahren des Scheiterns zu bewältigen und ihren Lebenslauf trotz großer biografischer Unsicherheiten zu gestalten (vgl. WALTHER/STAUBER 2007). Benachteiligte Jugendliche müssen diese Aufgabe unter erschwerten Bedingungen erfüllen; die Möglichkeiten und Handlungsspielräume, die dem Einzelnen zur Verfügung stehen, um sein Leben so zu gestalten, wie es ihm erstrebenswert erscheint, sind aufgrund unterschiedlicher Ressourcenausstattung sehr unterschiedlich verteilt.

Berufswünsche nehmen im Berufsfindungsprozess den Stellenwert von *Handlungszielen* ein. Ohne konkrete Zielvorstellungen sind die Jugendlichen nicht handlungsfähig, darum besteht die Entwicklungsaufgabe der Berufsfindung darin, Berufswünsche zu entfalten (vgl. RATSCHINSKI 2008b, S. 84; SCHMUDE 2011, S. 31; STUHLMANN 2009). Grundmann (2010), der das Konzept der „Handlungsbefähigung als Handlungsressource“ (ebd. S. 131) in der Capability-Forschung aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive beleuchtet, weist unter

anderem darauf hin, dass nicht außer Acht gelassen werden kann, dass „die Genese personaler Erfahrungen und individuellen Handlungswissens aus den konkreten Lebenszusammenhängen heraus zu rekonstruieren [sind], in denen Menschen eingebunden sind. Auf diese Weise wird die sozialstrukturelle und vor allem auch alltagskulturelle Verankerung von Handlungsbefähigung sichtbar“ (ebd. S. 131). Indem er die Perspektive der Capability-Forschung durch die Perspektive der Agency-Forschung ergänzt, verdeutlicht er, dass Handlungsbefähigung nicht nur eine Frage der Ressourcen ist, sondern auch der „Wahrnehmung von Handlungsoptionen [...] und die Fähigkeit, Handlungsziele pragmatisch umzusetzen“ (ebd. S. 139 f.). Das Zusammenspiel institutioneller Zwänge einerseits und der Handlungsbeschränkungen andererseits bietet nicht die optimalen Voraussetzungen für berufliche Selbstverwirklichung und Erfolg im Berufsfindungsprozess zertifikatsarmer Jugendlicher. Sie müssen in dieser schwierigen Situation einen Berufswunsch entwickeln, der im Idealfall diesen Widerspruch auflöst: einen Beruf finden, der ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht und für Bewerber mit ihrem Schulabschluss generell offen ist. Damit kommt dem Arbeitsmarkt als gleichsam *natürliche* Begrenzung des Handlungsspielraums der Jugendlichen neben den familiären und schulischen Einflussfaktoren eine wichtige Rolle im Berufsfindungsprozess zu. „Die Möglichkeit, sich Berufe zu wählen, die den Neigungen und Interessen entsprechen oder zukünftige Neigungen und Interessen antizipieren, kurz, die im ganzen gesicherte und befriedigende Lebensbedingungen verschaffen, variieren offensichtlich mit der Klassen- und Schichtzugehörigkeit“ (SCHÖBER 1975, S. 86). Die Auseinandersetzung damit, welche Faktoren sich positiv darauf auswirken, dass benachteiligte Schülerinnen und Schüler, die planen, im letzten Jahr der Vollzeitschulpflicht in die Bewerbungsphase einzutreten, konkrete Berufswünsche entwickeln, behandelt auf einer Metaebene auch die Frage, wie familiäre und schulische Kontexte im Leben benachteiligter junger Menschen sie befähigen, trotz ungünstiger Opportunitätsstrukturen konkrete Berufswünsche zu entwickeln und damit Handlungsbefähigung im Berufsfindungsprozess zu erlangen. „Einen wesentlichen Ausdruck findet die Handlungsbefähigung im strategischen Vorausschauen, in der Planung zukünftiger schulischer, beruflicher sowie privater Handlungsoptionen“ (GRUNDMANN 2010, S. 133).

Aufbauend auf dem Konzept der Handlungsbefähigung von Grundmann wird in dieser Arbeit der *Berufswunsch als Ausdruck der Handlungsbefähigung der Jugendlichen im Berufsfindungsprozess* verstanden. Übertragen auf die Erweiterung des Modells der Optionslogik durch das Modell der Berufswahlphasen (HERZOG u. a. 2006) wird der Schritt von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung (und damit die Entwicklung von konkreten Berufswünschen) als Ausdruck der Handlungsbefähigung von Jugendlichen in der Bewerbungsphase verstanden: Ohne konkrete Handlungsziele (Berufswünsche) können sie diese schwierige Lebensphase kaum bewältigen. Diese Handlungsbefähigung benachteiligter Jugendlicher in der Bewerbungsphase des Berufsfindungsprozesses wird durch die begrenzten Möglichkeiten, die sie angesichts ihres Schulabschlusses haben, sowie die begrenzte Ressourcenausstattung mit Informationen über die unterschiedlichen Ausbildungsberufe, den Ausbildungsmarkt generell,

die Zugangsvoraussetzungen in den einzelnen Berufen usw. beschränkt. Die Untersuchung konzentriert sich vor allem auf die Ressourcen der Untersuchungsgruppe. Die gesellschaftliche Norm, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen und dafür nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule eine Berufsausbildung zu beginnen, und die Ideologie der eigenverantwortlichen Wahl eines Berufs in Abstimmung mit den individuellen Interessen sowie die Bereitschaft der Betroffenen, dieser Norm zu entsprechen, stellt die Systemstruktur der Optionslogik dar: „Die Berufswahl unterliegt damit gesellschaftlichen Strukturen, die eine Anpassung der Berufssuchenden an die jeweiligen Bedingungen des Arbeitsmarktes unter dem Diktum der Entscheidungsfreiheit fordern“ (HEINZ u. a. 1987, S. 68). Neben dieser Systemstruktur rahmen die Bedingungen des Berufsfindungsprozesses die vier Etappen (Heinz u. a. sprechen auch von Situationen) des Modells der Optionslogik: der Arbeitsmarkt (direkte und indirekte Erfahrungen) und die Zertifikate (ebd. S. 67).

Selbstverständlich handelt es sich dabei lediglich um einen analytischen Rahmen des Berufsfindungsprozesses, der der Komplexität der Berufswahlentscheidung nicht vollständig gerecht werden kann.

Die Fragestellung wurde mit Blick auf die genauer spezifizierten Aspekte des Berufswunsches konkretisiert: Welchen Einfluss haben Erwartungen und berufliche Motive, familiäre Ressourcen und schulische Unterstützungsstrukturen der Jugendlichen *auf die Konkretisierung der Berufsorientierung*, und welchen Einfluss haben sie auf die *Realisierbarkeit der Berufswünsche*?

#### I. Der erste Analyseschritt befasst sich mit der *Konkretisierung der Berufsorientierung*:

Um zu klären, ob die im Modell der Optionslogik von Heinz implizierte Anpassung der Berufswünsche an die realen beruflichen Optionen für Bewerber mit Hauptschulabschluss auch auf die Jugendlichen in der vorliegenden Untersuchung zutrifft, wird das Zwischenergebnis der zweiten Phase, der Berufswunsch, danach differenziert, wie stark die Möglichkeiten der Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt bei der Konkretisierung der Berufsorientierung berücksichtigt wurden, das heißt wie realisierbar der Berufswunsch ist. Die Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen generell im Lebenslauf und speziell im Berufsfindungsprozess werden durch die objektiven Opportunitätsstrukturen begrenzt. Grundmann weist darauf hin, „dass zwischen einem objektiven Möglichkeitsraum und einem subjektiv wahrgenommenen Handlungsraum unterschieden werden muss“ (GRUNDMANN 2006, S. 59). Handlungsbefähigung bedeutet auch, pragmatisch das eigene Handeln an den eigenen (objektiven und subjektiven) Möglichkeiten auszurichten (ebd. S. 59).

Das subjektive berufliche Optionsspektrum konstituiert das Feld der persönlichen Handlungsbefähigung. So geht mit der Überweisung auf die Hauptschule eine Chancenzuweisung auf dem Ausbildungsmarkt einher, die sich in einem begrenzten Spektrum an beruflichen Optionen und geringen Chancen auf einen Ausbildungsplatz äußert. Gleichzeitig unterliegt die subjektive Wahrnehmung von Möglichkeiten ebenfalls sozialen Beschränkungen und wird stark

durch das soziale Umfeld und die hier erlebten beruflichen Biografien geprägt. Die Analyse konzentriert sich auf den familiären und den schulischen Kontext des Berufsfindungsprozesses und die individuelle Wahrnehmung der begrenzten Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt.

II. Der zweite Analyseschritt befasst sich mit der *Optionslogik der Berufsfindungsprozesse* benachteiligter Jugendlicher:

Dieses Vorgehen wurde gewählt, um einen Überblick über die tatsächliche Übereinstimmung der Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher mit den Berufen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhalten, in denen Auszubildende mit Hauptschulabschluss vertreten sind: „Der Berufswunsch selbst tritt im Gefolge der ‚*Personalisierung struktureller Effekte*‘ in der Form auf, dass zu den schulischen und betrieblichen Auswahlprozessen und den darauf basierenden Berufsmöglichkeiten ein subjektiver Bezug hergestellt wird. Das, was durch objektive Gegebenheiten als Möglichkeit, sich zu reproduzieren, weitgehend festgelegt ist, wird in flexibler Anpassung aktiv verfolgt und als *Berufswunsch* geäußert“ (HEINZ u. a. 1987, S. 146 f., Hervorhebung im Original).

Individuelle Interessen und Vorstellungen von der eigenen beruflichen Tätigkeit in der Zukunft sind im Rahmen des beruflichen Optionsspektrums durchaus relevant; freilich wird ihr Einfluss auf die Berufswünsche durch die Restriktionen angesichts begrenzter Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt begrenzt, sodass tatsächlich nicht von einer freien Wahl im engeren Sinne die Rede sein kann. Im Gegensatz zu Schulabgängern/-innen mit Mittlerem Abschluss oder Hochschulreife steht den Absolventen mit Hauptschulabschluss nur eine begrenzte Auswahl an Ausbildungsberufen offen, an die sie ihre Berufswünsche anpassen müssen. Beck u. a. (1979a) sprechen von Interessendispositionen, welche die Berufswahl leiten, während Heinz u. a. (1987) zeigen, dass die Zwänge, die vom Arbeitsmarkt ausgehen, die Berufswahl steuern und der Bezug zu den Interessen der Jugendlichen erst später hergestellt wird (ebd. S. 264): „Interessen werden damit während der 8. und 9. Klasse Reflex der Anpassungsprozesse an den Arbeitsmarkt: sie werden dort, wo ein freier Ausbildungsplatz sicherbar erscheint, auch im Nachhinein entdeckt oder so formuliert, daß sie flexibel zu verschiedenartigen Berufsoptionen passen“ (ebd. S. 147). Dieser Vorstellung kann wiederum nicht uneingeschränkt zugestimmt werden, da es eine Reihe von Berufen gibt, in denen Bewerber mit Hauptschulabschluss durchaus Chancen auf einen Ausbildungsplatz hätten, die aber sehr unbeliebt sind und selten von den Jugendlichen nachgefragt werden, wie zum Beispiel der Beruf des/der Fleischers/-in (vgl. EBERHARD u. a. 2009, S. 9). Innerhalb des wahrgenommenen beruflichen Optionsspektrums spielen berufliche Interessen und Motive durchaus eine Rolle.

Wenn die Schülerinnen und Schüler planen, sich in der 9. Klasse um Ausbildungsplätze zu bewerben, werden sie im Verlauf des Schuljahres verstärkt mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes konfrontiert, befassen sich aktiv mit dem Thema Beruf, holen Informationen ein, verschicken erste Bewerbungen und bekommen unter Umständen auch erste Absagen,

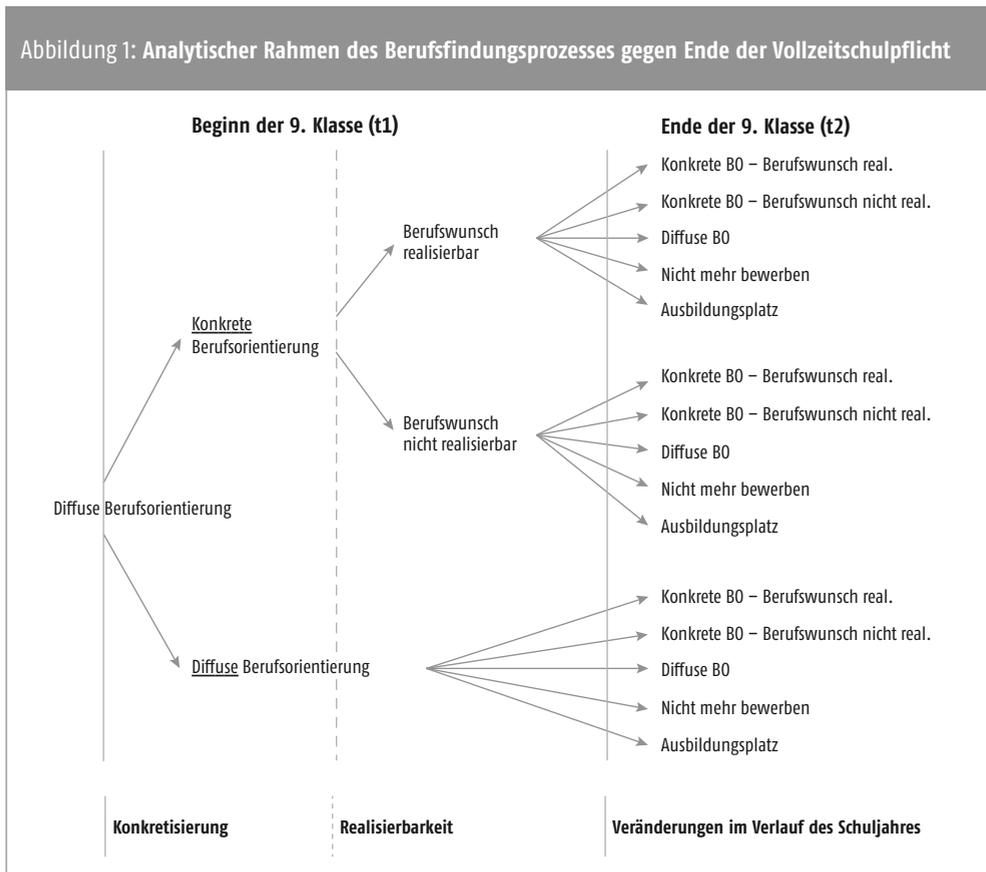
werden verstärkt in schulische Berufsorientierungsmaßnahmen eingebunden und nehmen die Unterstützung der Berufsberatung in Anspruch. In Anlehnung an die Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt im Modell der Optionslogik wird im Folgenden davon ausgegangen, dass die Jugendlichen im Verlauf des letzten Vollzeitschulpflichtjahres direkte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt machen, während sie bisher auf indirekte Erfahrungen über ihre Eltern und ihr soziales Umfeld angewiesen waren. Die institutionellen Unterstützungsstrukturen, wie zum Beispiel die Unterstützung durch die Lehrkräfte oder die schulische Berufsorientierung, sowie die wahrgenommenen Optionen, die den Befragten mit oder sogar ohne Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt offenstehen, werden im Verlauf der 9. Klasse deutlicher und gewinnen verstärkt Einfluss. Gemäß den unterschiedlichen Erfahrungen, welche die Jugendlichen im Verlauf des Schuljahres machen, und den unterschiedlichen Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, befinden sie sich gegen Ende der 9. Klasse in unterschiedlichen Phasen ihres Berufsfindungsprozesses. Einige haben ihren Bewerbungsprozess erfolgreich abgeschlossen und haben einen Ausbildungsplatz in Aussicht. Andere sind noch in der Bewerbungsphase, wieder andere haben ihre Berufswünsche verändert bzw. angepasst (vielleicht weil sie festgestellt haben, dass ihre Berufswünsche nicht ihren aktuellen Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt entsprechen) und sind *erneut* in der Bewerbungsphase. Andere schließlich ziehen sich gegen Ende der 9. Klasse wieder aus dem Bewerbungsprozess zurück (vielleicht weil sie angesichts ausbleibender Erfolge bei der Ausbildungsplatzsuche lieber ihre Chancen im Berufsbildungssystem verbessern wollen, statt ihren Berufswunsch anzupassen). Nach dem Modell der Optionslogik sollten sich die Berufswünsche derjenigen, die noch keinen Ausbildungsplatz haben (und damit noch in der zweiten Phase des Berufsfindungsprozesses sind), im Verlauf des Schuljahres weiter an die beruflichen Optionen für Ausbildungsplatzsuchende mit maximal Hauptschulabschluss angepasst haben. Daher wird die Fragestellung durch die (deskriptive) Frage, welche Veränderungsmuster sich in der Berufsfindung der Jugendlichen im Verlauf der 9. Klasse finden, ergänzt.

III. Der dritte Analyseschritt befasst sich also mit der Frage, welche *Veränderungen im Berufsfindungsprozess* im Verlauf der 9. Klasse beobachtbar sind:

Hier stellt sich unter anderem die Frage, ob sich die Berufswünsche aufgrund der Erfahrungen im letzten Vollzeitschulpflichtjahr verändern (ob sie sich zum Beispiel stärker an die Optionen auf dem Ausbildungsmarkt anpassen und realisierbarer werden) oder ob die berufliche Orientierung aufgrund von Misserfolgserfahrungen vielleicht sogar wieder diffuser wird. Die Analyse konzentriert sich auf den Einfluss, den Erfahrungen im Bewerbungsprozess und die schulische Berufsorientierung im letzten Jahr der Vollzeitschulpflicht auf die Veränderung der Berufswünsche, Berufsorientierung und Bewerbungspläne sowie die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz haben.

Es folgt die grafische Darstellung des analytischen Rahmens für die empirische Analyse.

Die zweite Etappe des Modells der Optionslogik wird (mithilfe der Erweiterung durch das Modell der Berufswahlphasen und seine Differenzierung der Etappe in zwei Phasen) in unterschiedliche mögliche Ausprägungen des Berufsfindungsprozesses zu Beginn der 9. Klasse (kein Berufswunsch, ein nicht realisierbarer Berufswunsch oder ein realisierbarer Berufswunsch) differenziert sowie die möglichen Veränderungen im Verlauf der 9. Klasse dargestellt:



Die vielfältigen und komplexen Zusammenhänge und Wechselwirkungen, die der Entwicklung von Berufswünschen gegen Ende der Schulzeit vorausgehen, können im Rahmen dieser Arbeit nur grob skizziert werden. Aufgrund des verfügbaren empirischen Materials kann die Arbeit nicht den Anspruch erheben, diese Prozesse vollständig zu analysieren. Deshalb geht es in dieser Arbeit in erster Linie um die Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher, die sich in der 9. Klasse nach dem Modell der Optionslogik von Heinz in der zweiten Phase ihres Berufsfindungsprozesses befinden: ihre konkreten Berufswünsche zu Beginn des letzten Jahres ihrer Vollzeitschulpflicht, wenn die Bewerbungsphase beginnt, und die Veränderungen dieser

Berufswünsche (oder der Bewerbungspläne) gegen Ende der 9. Klasse. Bei der Untersuchungsgruppe der vorliegenden Studie handelt es sich um eine spezielle Teilpopulation: Die theoretischen Vorüberlegungen beziehen sich primär auf die Gruppe benachteiligter Jugendlicher mit Bewerbungsplänen gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Entsprechend sind einige empirische Ergebnisse nicht unbedingt auf andere Schülergruppen zu übertragen, die sich zum Beispiel nicht bewerben oder einen höheren Schulabschluss als den Hauptschulabschluss machen und bessere Chancen und mehr Optionen im Berufsbildungssystem haben.

Die zentralen Einflussgrößen, die den Lebensverlauf in der Lebensphase prägen, in der die Berufsfindung stattfindet, sind (a) das familiäre und soziale Umfeld, (b) die Institutionen Schule und Berufsberatung sowie (c) der Arbeitsmarkt.

Anders als die Arbeiten von Heinz u. a., in deren Rahmen das Modell der Optionslogik entwickelt wurde, behandelt die vorliegende Arbeit nicht primär die subjektive Perspektive der Jugendlichen auf ihren Berufsfindungsprozess und die unterschiedlichen Strategien des Umgangs mit den Herausforderungen, mit denen dieser sie konfrontiert. Es geht auch um den Einfluss des sozialen und des schulischen Kontextes auf den Berufsfindungsprozess: die Ressourcen im Elternhaus und im sozialen und schulischen Umfeld. Gleichzeitig soll der Aspekt der Selbstwirksamkeit angesichts der begrenzten Optionen in der Bewerbungsphase berücksichtigt werden, weil hier indirekt die Wahrnehmung der eigenen Benachteiligung an der ersten Schwelle eine wichtige Rolle spielt. Die vorliegende Arbeit fragt, ob der Berufsfindungsprozess durch die soziale Lage determiniert ist bzw. welchen Einfluss die beiden zentralen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule in diesem Prozess spielen.

Zwar räumt das Modell der Optionslogik den Interessen und beruflichen Motivationen der Jugendlichen keinen großen Stellenwert ein, weil sie stark durch die begrenzten Möglichkeiten eingeschränkt werden, allerdings sind diese ebenfalls Teil des Berufsfindungsprozesses. Auch wenn sich die Jugendlichen häufig stark an ihren begrenzten Möglichkeiten orientieren, haben sie doch auch eine berufliche Orientierung, die sich durch bestimmte Interessen und Motive auszeichnet und das individuelle Verhalten im Berufsfindungsprozess im Rahmen des Optionsspektrums beeinflussen. So spielen beispielsweise die Geschlechtstypik oder das Prestige der Berufe eine nicht unerhebliche Rolle für die Berufswünsche der Jugendlichen (siehe Kapitel 2.3.3): Die Berufswünsche von Mädchen und Jungen unterscheiden sich zum Teil erheblich, und außerdem gibt es Berufe, die so wenig nachgefragt werden, dass die Betriebe große Probleme haben, Auszubildende zu rekrutieren. Der Blick auf die Optionslogik ermöglicht es, die strukturellen Bedingungen der Berufsfindung sowie den Einfluss begrenzter Opportunitäten zu fokussieren.

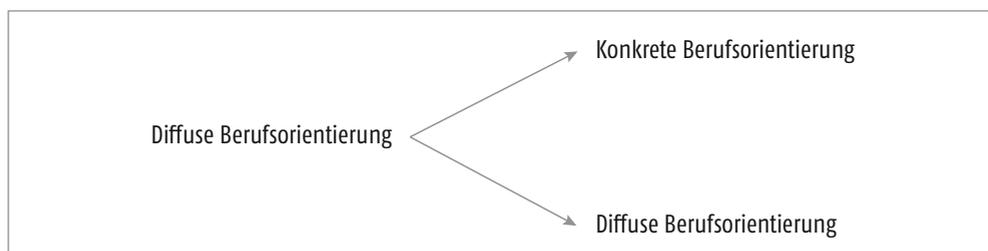
Im Folgenden werden theoretische Überlegungen hinsichtlich der Einflussfaktoren auf der Individual- und Kontextebene angestellt sowie Annahmen hinsichtlich einiger zu erwartender Verlaufsmuster der Berufsfindungsprozesse formuliert und die Hypothesen für die empirische Analyse entwickelt.

## ► 3. Berufswünsche zwischen Selbstverwirklichung und Anpassung: Entwicklung der forschungsleitenden Hypothesen

In diesem Kapitel wird der theoretische Rahmen der Arbeit vorgestellt und die forschungsleitenden Hypothesen entwickelt: Zunächst für die Konkretisierung der Berufsorientierung (Kapitel 3.1), dann für die Realisierbarkeit des Berufswunsches (Kapitel 3.2) und abschließend für die erwarteten Veränderungsmuster im Berufsfindungsprozess im Verlauf des Schuljahres (Kapitel 3.3). Wie bereits in Kapitel 2.5 erwähnt, gibt es keine fundierte soziologische Berufswahlforschung, auf die für die Hypothesengenerierung zurückgegriffen werden kann. Allerdings bietet das Modell der Optionslogik von Heinz u. a. (1987) beträchtliches Potenzial für die Analyse des Berufsfindungsprozesses und die theoretische Verortung der Arbeit. Im Folgenden wird der analytische Rahmen auf der Basis unterschiedlicher theoretischer Ansätze und Forschungserkenntnisse zu einem theoretischen Rahmen für die nachfolgenden Analysen erweitert. Die theoretische Perspektive auf die Konkretisierung der Berufsorientierung und die Realisierbarkeit der Berufswünsche richtet sich einerseits auf den sozialen und schulischen Kontext des Berufsfindungsprozesses, beispielsweise die Unterstützung durch die Eltern und die schulische Berufsorientierung, und andererseits auf Einflussfaktoren auf der Individualebene, wie etwa Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Motivationen.

### 3.1 Konkretisierung der Berufsorientierung zu Beginn des Schuljahres

Der erste Analyseschritt behandelt die Konkretisierung der Berufsorientierung benachteiligter Jugendlicher gegen Ende der Vollzeitschulpflicht und die Einflussfaktoren auf Individual- und Schulebene. Als Indikator für die Konkretisierung der Berufsorientierung der Jugendlichen dient die Entwicklung konkreter Berufswünsche: Nur wer seine Berufsorientierung



soweit konkretisiert hat, dass die Formulierung eines Berufswunsches möglich ist, wird in der Bewerbungsphase handlungsfähig sein. Damit steht der Berufswunsch für die Konkretisierung der Berufsorientierung und die Handlungsbefähigung im Berufsfindungsprozess.

Die Berufswünsche in den einzelnen Phasen des Berufsfindungsprozesses sind freilich das Resultat vorgelagerter Prozesse: Entsprechend handelt es sich bei den Berufswünschen zu Beginn bzw. kurz vor dem Übergang in die Bewerbungsphase auch um das Ergebnis vorbereiteter Sozialisationsprozesse im familiären und schulischen Kontext. Diese vorgelagerten Prozesse sind nicht Thema der vorliegenden Arbeit, die sich nur auf einen Ausschnitt des Berufsfindungsprozesses bezieht, nämlich auf die Berufsfindung in der 9. Klasse.

### **3.1.1 Selbstwirksamkeitserwartung im Bewerbungsprozess**

Das Modell der Optionslogik (vgl. HEINZ u. a. 1987) postuliert, dass die Hauptschüler/-innen die Systemstruktur und die Bedingungen der Berufsfindung in den einzelnen Etappen ihres Berufsfindungsprozesses mithilfe subjektiver Deutungsmuster verarbeiten. Die Wahrnehmung von Opportunitäten bestimmt den Berufsfindungsprozess und das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen. Darum wird zunächst die subjektive Wahrnehmung der Erfolgsaussichten der Jugendlichen an der ersten Schwelle berücksichtigt, bevor die Unterstützungsressourcen in der Familie und im Schulkontext erörtert werden.

Die normative Erwartung, dass Jugendliche ohne Hochschulreife nach der Schule eine Ausbildung beginnen, lässt sich unter benachteiligenden Ausgangsbedingungen – wie sie ein Hauptschulabschluss heute zweifellos darstellt – besonders schwer realisieren (siehe Kapitel 2.3.1). Was geschieht zum Beispiel, wenn die Auswahl an beruflichen Möglichkeiten, die für Schulabgänger/-innen mit Hauptschulabschluss infrage kommt, den Betroffenen nicht gefällt oder sich der Erfolg bei der Realisierung des Berufswunsches nicht einstellen will? Wenn die Jugendlichen nicht in der Lage sind, den Widerspruch zwischen objektiv realisierbaren beruflichen Optionen und individueller Berufsorientierung aufzulösen, sind denkbare Folgen dieses Dilemmas, dass sie ihre Berufsorientierung nicht zu einem Berufswunsch konkretisieren können. Dadurch können wiederum indirekt Mechanismen des Selbstausschlusses greifen, weil die Jugendlichen dann auch nicht in der Lage sind, sich auf Ausbildungsplätze zu bewerben (vgl. SOLGA 2004a). Jugendliche, die sowohl von begrenzten Aussichten auf einen Ausbildungsplatz als auch von einem begrenzten beruflichen Optionsspektrum im Berufsbildungssystem ausgehen, nehmen dies in der Regel wahr und passen sich in ihrem Bewerbungsverhalten daran. Im Modell der Optionslogik wird davon ausgegangen, dass benachteiligte Jugendliche ihre Berufswünsche an dem objektiven beruflichen Optionsspektrum ausrichten. Schüler/-innen, die am Ende ihrer allgemeinbildenden Schulzeit keinen höheren Schulabschluss als den Hauptschulabschluss erreichen, werden an der ersten Schwelle in ihrem Suchprozess mit Selektions- und Abkühlungserfahrungen konfrontiert (vgl. IMDORF 2005; MARIAK/SEUS 1993; SOLGA 2004a). Dadurch werden sie unter Umständen gezwungen,

ihre Lebensperspektiven und Handlungsstrategien zu modifizieren. So können Stigmatisierung und Erfahrungen des Scheiterns dazu führen, dass Jugendliche demotiviert aufgeben und sich möglicherweise sogar ganz aus dem Bewerbungsprozess zurückziehen (vgl. SOLGA 2004a). Erfahrungen des Scheiterns können Unzufriedenheit, Verweigerung bis hin zu delinquentem Verhalten nach sich ziehen, wobei der individuelle Umgang mit Selektion und die Bewältigungsstrategien von Jugendlichen kontextbedingt sehr unterschiedlich sein können (vgl. SCHUMANN u. a. 1991). Da der von ihnen besuchte Schultyp gesellschaftlich wenig Anerkennung genießt und mit Vorurteilen behaftet ist, sind Hauptschüler/-innen als Träger wenig angesehener Zertifikate stigmatisiert, was sich wiederum auf ihren subjektiv wahrgenommenen Handlungsspielraum auswirkt: „Je mehr die Schüler also denken, dass die Leute Hauptschüler für asozial halten, umso niedriger ist ihre Motivation, sich in der Schule zu engagieren. Dieser Zusammenhang ist stabil über die Jahrgangsstufen hinweg bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund vorhanden“ (KNIGGE 2009, S. 207). Hauptschüler/-innen nehmen ihre ungünstige Ausgangslage bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz wahr und machen sich entsprechend Sorgen um ihre Zukunft (PRAGER/WIELAND 2005, S. 4).<sup>47</sup>

Aus der Übergangsforschung ist bekannt, dass ein Teil der Jugendlichen, die nach der allgemeinbildenden Schule keine Berufsausbildung beginnen, sich nie auf Ausbildungsplätze beworben haben (KREKEL/ULRICH 2009, S. 14). So zeigt Pfahl (2004) anhand ihrer Analysen des Stigma-Managements von Sonderschülern/-innen an der ersten Schwelle, dass die Mehrheit der Sonderschüler/-innen eine Ausbildung machen möchte, dass sich aber viele nicht bewerben, weil sie von zu geringen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt ausgehen (ebd. S. 146). Das bedeutet, dass die Antizipation des Scheiterns eine Strategie der Selektionsvermeidung auslösen kann. Wenn Jugendliche ihre Chancen auf dem Ausbildungsplatzmarkt als sehr schlecht einschätzen und davon ausgehen, dass sie wahrscheinlich keinen Ausbildungsplatz bekommen werden, besteht die Gefahr, dass sie sich gar nicht erst für einen Ausbildungsplatz bewerben (vgl. PFAHL 2004; SOLGA 2004a). Gerade die Wahrnehmung der eigenen Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit geringem symbolischem Kapital ist für viele Jugendliche eine zusätzliche Belastung, welche zu Selbstausschluss führen kann. Die Individuen schützen sich vor Abkühlung, „indem sie entweder nur das Allernötigste tun oder auf Nummer sicher gehen, also nicht über ihr Kompetenzniveau hinausgehen. Es finden Selektionen, nämlich vorsorgliche Selbstselektionen statt, aber sie können nicht das Selbstbild bedrohen“ (SCHUMANN u. a. 1991, S. 7). Freilich stellt sich in diesem Fall die Frage, ob die Jugendlichen, die sich gar nicht erst auf einen Ausbildungsplatz bewerben, aufgrund antizipierten Scheiterns keinen konkre-

---

47 Mit Blick auf die Untersuchungsgruppe ist indes zu präzisieren, dass sich die Schulabgänger/-innen, die zwar keine Hauptschule besucht haben, die allgemeinbildende Schule aber trotzdem nur mit einem Hauptschulabschluss (oder ganz ohne Schulabschluss) verlassen haben, am Übergang in die berufliche Bildung mit denselben Problemen konfrontiert sind wie jene, die ihren Schulabschluss auf der Hauptschule gemacht haben. Denn es ist davon auszugehen, dass nicht die besuchte Schulform, sondern das Zertifikat das entscheidende Signal auf dem Arbeitsmarkt setzt. Allerdings kommt noch immer die Mehrheit der Schulabgänger/-innen mit Hauptschulabschluss tatsächlich von Hauptschulen (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011c, S. 313).

ten Berufswunsch entwickeln und vielleicht darum nicht handlungsfähig sind, oder ob sie einen Berufswunsch entwickeln, den sie dann aber nicht zu realisieren versuchen, weil sie davon ausgehen, dass sie keine Chance auf einen Ausbildungsplatz haben. Ferner liegt die Vermutung nahe, dass die Art der Ursachenzuschreibung für Misserfolg auch den Umgang mit den Misserfolgen bei der Lehrstellensuche steuert (vgl. OSER/DÜGGELI 2008, S. 27 ff.).

Das Konzept der *Selbstwirksamkeitserwartung* bezeichnet die subjektive Gewissheit, aufgrund eigenen Handelns schwierige Anforderungen bewältigen und Ziele erreichen zu können (vgl. BANDURA 1997). Es handelt sich um eine Persönlichkeitsdimension, welche bei hoher Ausprägung dazu führt, dass sich Personen anspruchsvolle Ziele setzen und diese mit größerer Ausdauer verfolgen als Personen, die eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. „Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (SCHWARZER/JERUSALEM 2002, S. 35). Selbstwirksamkeit ist eine wichtige personale Ressource, die wesentlich dazu beiträgt, ob sich Personen einer Herausforderung wie der Berufswahl stellen (HERZOG u. a. 2006, S. 188). „Selbstwirksame Menschen empfinden schwierige Aufgaben als Herausforderung, nicht als Bedrohung, bleiben auch unter Stress handlungsfähig und halten emotionalen Belastungen länger stand“ (RATSCHINSKI 2008b, S. 84). Diese Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln sich im Sozialisationsprozess: Nicht nur Erfahrungen in der Familie und im näheren sozialen Umfeld, sondern auch schulische Erlebnisse können erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Jugendlichen haben. So spielen hier unter anderem die bisherigen schulischen Erfahrungen des Erfolgs und des Versagens eine Rolle: Durch das Erleben der eigenen Kompetenz wird die Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen geprägt (ebd. S. 83 f.). Erfahrungen des Scheiterns und des eigenen Unvermögens bei der Bewältigung von Anforderungen, die an sie herangetragen werden, können die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung und damit auch anderer (für den Berufsfindungsprozess relevanter) Persönlichkeitseigenschaften, wie etwa Selbstregulation oder Leistungsmotivation, hemmen (vgl. SCHWARZER/JERUSALEM 2002). Viele benachteiligte Jugendliche internalisieren Misserfolge und schreiben sich selber die Schuld für ihr Scheitern zu (vgl. HEINZ u. a. 1987; KUHNKE 2006a, S. 65). Neben der situationsspezifischen und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung unterscheiden Schwarzer und Jerusalem (2002) noch die bereichsspezifische, wie zum Beispiel die schulische, Selbstwirksamkeitserwartung (ebd. S. 40). Die bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung in der Bewerbungsphase des Berufsfindungsprozesses wird in der vorliegenden Arbeit konzipiert als die Annahme, dass die eigenen Bemühungen um einen Ausbildungsplatz Aussichten auf Erfolg haben. Keine Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Ausbildungsplatzsuche zu haben begründet sich im Prinzip aus der Wahrnehmung, dass es keine realisierbaren beruflichen Optionen für einen selber gibt.

Die Antizipation besonderer Schwierigkeiten oder gar Diskriminierung aufgrund des Schulabschlusses oder des Geschlechts dürfte auch unabhängig von entsprechenden persönlichen Erfahrungen das Bewerbungsverhalten der Betroffenen (in Abhängigkeit von individuellen Sozialisationserfahrungen) beeinflussen. Je begrenzter die eigenen Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen werden, desto schwieriger ist es, konkrete Ziele zu entwickeln. „Doch die Überzeugung eigener Handlungsmächtigkeit begünstigt die Bereitschaft der Individuen zu einer Veränderung, indem sie das Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz stärkt“ (EDELSTEIN 2002, S. 18). Vor dem Hintergrund der Optionslogik des Berufsfindungsprozesses wird darum angenommen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung in der Ausbildungsplatzsuche die Konkretisierung der Berufsorientierung beeinflussen kann. Wenn man für sich keine realisierbaren beruflichen Optionen sieht, kann man auch schwerlich ein Handlungsziel für die Bewerbungsphase entwickeln. Aus diesen Gründen ist davon auszugehen, dass benachteiligte Jugendliche, die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf ihre Bewerbungsaktivitäten aufweisen, häufiger einen konkreten Berufswunsch entwickeln als diejenigen, die keine Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen.

**Hypothese 1.1:** Wenn die Jugendlichen hohe *Selbstwirksamkeitserwartungen* hinsichtlich ihrer Bewerbungsbemühungen auf dem Ausbildungsmarkt haben, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, die geringe Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen.

### 3.1.2 Differenzierte berufliche Interessenprofile

Die idealtypische Vorstellung, dass bei der Suche nach einem geeigneten Beruf der Abgleich von persönlichen beruflichen Interessen und beruflichen Optionen im Mittelpunkt steht, hat eine lange Tradition in der Berufswahlforschung. Erweitert wurde diese Perspektive von Holland (1985) zu einer typologischen Berufswahltheorie durch die Bildung von idealtypischen Persönlichkeitsformen und Berufstypen. Er geht davon aus, dass jeder Mensch sich einer der Typisierungen zuordnen lässt und sich im Berufswahlprozess an der beruflichen Umwelt orientiert, die am ehesten seiner Persönlichkeit entspricht. Der Grundgedanke hinter dem Modell, dass die Berufswahl Ausdruck der Persönlichkeit ist (HOLLAND 1997, S. 7), führt zu der Schlussfolgerung, dass (berufliche) Interessen Aspekte der Persönlichkeit sind (ebd. S. 8).

Holland unterscheidet sechs Persönlichkeitstypen: realistic (praktisch-technische Interessen), investigative (intellektuell-forschende Interessen), artistic (künstlerisch-sprachliche Interessen), social (soziale Interessen), enterprising (unternehmerische Interessen) und conventional (ordnend-verwaltende Interessen). Jeder dieser Modelltypen zeichnet sich durch spezifische Interessen, Fähigkeiten und Einstellungen aus. Durch Erfassen der entsprechenden Merkmale einer Person und Abgleichen mit den Ausprägungen der sechs Typen wird die

größte Ähnlichkeit ermittelt (wobei es Mischtypen gibt). Je höher die Anzahl an Punkten auf einer der sechs Persönlichkeitsskalen, desto größer ist die Ähnlichkeit mit dem entsprechenden Interessentyp, der Persönlichkeitstyp wird ermittelt über die höchste Anzahl an Punkten. Das Persönlichkeitsmuster wird über die Beziehung der Typen mit den höchsten Werten ermittelt, die Mischtypen, die man hieraus bilden kann, werden als Subtypen<sup>48</sup> bezeichnet (HOLLAND 1997, S. 28 ff.). So kann eine Untersuchungsperson zum Beispiel ähnlich hohe Werte für die beiden Interessentypen „social“ und „artistic“ haben.

Diese Persönlichkeitsmuster können konsistent oder inkonsistent sein: Wenn die Eigenschaften der beiden Typen einander ähneln bzw. sich nicht widersprechen (wie im Falle des „social-artistic“ Typs), handelt es sich um ein konsistentes Muster. Inkonsistente Muster (wenn zum Beispiel jemand ein „conventional-artistic“ Persönlichkeitsmuster ausweist), zeichnen sich durch widersprüchliche Eigenschaften aus (ebd. S. 31). Je größer der Abstand zwischen den Interessentypen in dem Hexagon-Modell, desto geringer ist die Ähnlichkeit zwischen den betreffenden Typen, und entsprechend inkonsistent ist das Persönlichkeitsmuster, welches diese beiden Typen vereint.

Die Differenzierung in einem Persönlichkeitsmuster wird abgebildet, indem die Werte auf den einzelnen Skalen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Ein sehr differenziertes Persönlichkeitsmuster weist große Unterschiede in den einzelnen Werten auf, ein weniger differenziertes Persönlichkeitsmuster dagegen geringere Unterschiede. Die beiden Extreme wären einmal ein Muster, das nur auf einem Persönlichkeitstyp Werte aufweist, und ein anderes Muster, das auf allen sechs Typen denselben Wert hat (ebd. S. 31 f.). Das bedeutet mit Blick auf die Persönlichkeitsmuster: Je geringer die Differenzierung innerhalb eines Persönlichkeitsmusters ist, desto weniger lässt sich das Muster einer Person deutlich bestimmen, desto breiter ist auf der anderen Seite aber auch das Angebot an potenziellen Berufsfeldern.

Unklar ist, wie Differenziertheit und Konsistenz in den Persönlichkeitsprofilen von Hauptschülern/-innen gedeutet werden können: Sind Schüler/-innen mit undifferenzierten und inkonsistenten Interessenmustern flexibel in ihrer Berufsorientierung und äußern mehr Berufswünsche? Oder haben sie im Gegenteil größere Probleme, überhaupt einen konkreten Berufswunsch zu äußern? Die Schwierigkeiten und Unklarheiten bei der Interpretation der Differenziertheit eines Persönlichkeitsmusters bringt Joerin Fux folgendermaßen auf den Punkt: „Klar ist, dass differenzierte Profile eindeutige Profile sind, einfach zu handhaben und zu interpretieren. Ob dies allerdings im Beruf von Vorteil ist, oder irgendwie ‚besser‘ als ein undifferenziertes Profil, bleibt vorläufig offen. Denn die Bedeutung ist zweischneidig: Differenzierte Profile können auf klare, ausgewachsene, gut entwickelte Persönlichkeiten verweisen, aber auch auf einseitig orientierte mit gewissen unterentwickelten Bereichen oder mangelnder Flexibilität. Undifferenzierte Profile können auf Unklarheit und Entscheidungsprobleme, ja mangelnden Selbstwert (wenn sie niedrig sind) verweisen, aber auch auf eine

48 Wie viele Variablen für die Bildung der Persönlichkeitsmuster einbezogen werden, zum Beispiel die ersten beiden oder die ersten drei Typen mit dem höchsten Wert, hängt vom Forschungsinteresse und den genutzten Daten ab.

Allrounder-Persönlichkeit oder gut entwickelte, abgerundete, vielseitige oder besonders begabte Persönlichkeiten. Die Forschung lässt dazu noch keine definitiven Rückschlüsse zu, es ist ein noch wenig erforschtes Gebiet“ (JOERIN FUX 2005, S. 292 f.).

Holland formuliert eine Reihe von Hypothesen, die seiner Meinung nach logischerweise aus dem von ihm entwickelten Modell und den hier enthaltenen Persönlichkeitsmustern folgern. Eine dieser Hypothesen befasst sich mit dem externen Einfluss auf unterschiedliche Interessentypen und lautet: „Persons with consistent, differentiated personality patterns and a high level of identity are more resistant to external influence than persons with inconsistent, undifferentiated personality patterns and a low level of identity.[...]“ (HOLLAND 1997, S. 39).

Holland geht davon aus, dass Zufriedenheit und Erfolg im Berufsleben aus dem Harmonisieren von Arbeitsumfeld und Persönlichkeit entsteht und dass darum jeder Mensch der Arbeitsumwelt zustrebt, welche seinem Interessentyp entspricht. Er hat sechs berufliche Umwelten konstruiert, die jeweils einem der genannten Interessentypen entsprechen (realistische Umwelt, investigative Umwelt etc.). Je höher die Übereinstimmung zwischen Interessentyp und beruflicher Umwelt ist, desto höher ist die Arbeitszufriedenheit und stabiler die berufliche Laufbahn (und Karriereentwicklung). „The choice of an occupation is an expressive act which reflects the person's motivation, knowledge, personality, and ability. Occupations represent a way of life, an environment rather than a set of isolated work functions or skills. To work as a carpenter means not only to use tools but also to have a certain status, community role, and a special pattern of living. In this sense, the choice of an occupational title represents several kinds of information: The S's motivation, his knowledge of the occupation in question, his insight and understanding of himself, and his abilities. In short, item responses may be thought of as limited but useful expressive or projective protocols“ (Holland 1977, S. 5, zitiert nach HOLLAND 1997, S. 9).

Angesichts des jungen Alters der Jugendlichen und ihrer besonderen Benachteiligung im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Bildung stellt sich auch die Frage, wie differenziert die beruflichen Interessen der Jugendlichen zu diesem frühen Zeitpunkt ihrer Biografie sind. Gering differenzierte Interessenprofile können einerseits die Anpassung (nach dem Motto „Hauptsache eine Lehrstelle“) erleichtern, andererseits kann es aber auch ein belastender Faktor sein, eine folgenreiche Entscheidung wie die Wahl eines Berufes zu fällen, wenn noch erhebliche Unklarheit hinsichtlich der beruflichen Interessen besteht.

**Hypothese 1.2:** Wenn die Jugendlichen *stark differenzierte Interessenprofile* aufweisen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, die gering differenzierte Interessenprofile haben.

Neben den persönlichen Ressourcen der Selbstwirksamkeitserwartung und den beruflichen Interessen im Berufsfindungsprozess und den beruflichen Interessen ist davon auszugehen, dass besonders die Unterstützung durch die Eltern in dieser sensiblen Phase sehr wichtig ist. Im Folgenden wird dieser Aspekt näher betrachtet.

### 3.1.3 Unterstützung bei der Berufsfindung durch die Eltern

Die Forschung hat bisher gezeigt, dass Eltern die wichtigsten Bezugspersonen im Berufsfindungsprozess ihrer Kinder sind. Sie sind die bedeutendsten Gesprächspartner und die wichtigste Informationsquelle, und entsprechend ist davon auszugehen, dass sie den Berufsfindungsprozess in ganz erheblichem Maße beeinflussen. Wie dieser Einfluss allerdings genau aussieht, welches die konkreten Mechanismen sind und auf welche Aspekte des Berufsfindungsprozesses sie wirken, ist in der Berufswahlforschung bisher noch ungeklärt (vgl. BEINKE 2000, S. 31; MASCHETZKE 2009, S. 182). Dass die soziale Herkunft durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Erfolg bzw. Misserfolg in der Schule maßgeblich mitbestimmt, ist mittlerweile durch unzählige Forschungsarbeiten belegt (vgl. SOLGA/DOMBROWSKI 2012). Wie jedoch die soziale Herkunft im Berufsfindungsprozess Einfluss ausübt, und vor allem, über welche Mechanismen dieser Einfluss ausgeübt wird, ist hingegen noch nicht ausreichend erforscht worden. In diesem Zusammenhang wird im Folgenden der mögliche Einfluss der Eltern auf die Konkretisierung der Berufsorientierung diskutiert.

Der Einfluss der Eltern auf den Berufsfindungsprozess ihrer Kinder und damit auch ihr Einfluss auf die Konkretisierung der Berufsorientierung lässt sich differenzieren in einen „impliziten“ und einen „expliziten Einfluss“ (GESSNER 2003, S. 67): Implizit wirken die Bedingungen des Aufwachsens, das soziale, kulturelle und ökonomische Kapital in der Familie (ebd. S. 67) sowie die im Zuge des Sozialisationsprozesses vermittelten Interessen, Wertorientierungen und Motivationen. Explizit wirken die Beratung und Unterstützung im Berufsfindungsprozess (vgl. BEINKE 2000), die Aspirationen und beruflichen Erwartungen der Eltern für ihre Kinder (vgl. BEINKE 2000; HOOSE/VORHOLT 1997; KRACKE/NOACK 2005) sowie die aktive Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Berufsbiografie der Eltern (vgl. GESSNER 2003; KLEFFNER u. a. 1996, S. 14; LANGE 1975, S. 118 f.). Der explizite Einfluss der Eltern auf die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht soll im Folgenden vertieft werden.

Die drei folgenden Aspekte des direkten Einflusses der Eltern auf den Berufsfindungsprozess scheinen, nach Sichtung der Literatur und der bisherigen (vor allem deskriptiven) Forschungsbefunde, besonders zentral: erstens die aktive Unterstützung der Familie durch intensive Thematisierung des Berufsfindungsprozesses, zweitens die beruflichen Erwartungen der Eltern bezüglich der beruflichen Zukunft ihrer Kinder und drittens die Informationsressourcen der Kinder, die durch ihre Eltern verfügbar sind.

#### Unterstützung durch die Eltern

Eltern sind die wichtigsten Gesprächspartner ihrer Kinder, wenn es um Zukunftsplanung und berufliche Fragen geht. Sie beeinflussen die Wertorientierungen und Interessen ihrer Kinder sowie deren Handlungsfähigkeit in dieser schwierigen Phase einerseits indirekt über

den Sozialisationsprozess und andererseits direkt durch die Intensität und Qualität ihrer Unterstützung im Berufsfindungsprozess. Neben der vorberuflichen Sozialisation ist die Unterstützung der Eltern im Berufsfindungsprozess von großer Bedeutung. Die familiäre Unterstützung im Berufsfindungsprozess, wie zum Beispiel der Austausch zwischen Eltern und Kindern zum Thema Berufswahl, hat eine positive Wirkung auf die Übergangschancen (vgl. BEINKE 2000).

Aus der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe entsteht soziales Kapital, dessen Umfang wiederum vom Umfang der Ressourcen abhängt, die in der sozialen Gruppe vorhanden sind (BOURDIEU 1983). Die Konzeption des Sozialkapitals bei Bourdieu liefert einen wertvollen Beitrag zur Erklärung sozialer Ungleichheiten, ist aber für die Analyse von Unterschieden innerhalb von sozialen Gruppen – zum Beispiel von Jugendlichen, die voraussichtlich nur einen Hauptschulabschluss machen werden – nur begrenzt verwendbar. Der Sozialkapitalbegriff bei Coleman (1988) stellt eine hilfreiche Erweiterung von Möglichkeiten dar, Varianzen im familiären Unterstützungspotenzial innerhalb der Gruppe benachteiligter Jugendlicher zu erklären: Informationspotenziale in sozialen Beziehungen stellen nach Coleman einen zentralen Aspekt sozialen Kapitals dar (vgl. COLEMAN 1988, S. 104). Coleman unterscheidet drei Formen von sozialem Kapital: (1) Erwartungen und Verpflichtungen, (2) Informationen und (3) Normen und Sanktionen. Er betrachtet das Sozialkapital von Heranwachsenden als wichtige Ressource für schulischen Erfolg. Dabei unterscheidet er Sozialkapital in der Familie und außerhalb der Familie (ebd. S. 109), wobei hinsichtlich des Sozialkapitals in der Familie in der Regel auf die Eltern fokussiert wird. So bestimmt zum Beispiel die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung die Stärke des sozialen Kapitals der Kinder in der Familie. Die Qualität der Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern spielt wiederum für den Berufsfindungsprozess eine wichtige Rolle (vgl. KRACKE/NOACK 2005, S. 171 f.). Baethge u. a. (1989) weisen darauf hin, dass der Interaktionsstil in der Familie einen wesentlichen Einfluss auf den Berufsverlauf der Jugendlichen und ihren Erfolg sowohl an der ersten als auch an der zweiten Schwelle hat und dass dieser Einfluss sogar noch stärker ist als die soziale Herkunft und der Schulabschluss (ebd. S. 73).

„Offensichtlich liegt ein Großteil der beruflichen Stabilisierungs- und Förderungsfunktion der Familien mit einem produktiv-diskursiven Interaktionsstil darin, daß berufliche Probleme vor Beginn der Ausbildung mit den Kindern ausführlicher erörtert werden als anderswo. [...] Zwei Drittel der Jugendlichen, die mit dezidierten Berufsvorstellungen ihre Ausbildung beginnen und ohne große Probleme den gewünschten Ausbildungsplatz erhalten, kommen aus diesen Familien“ (BAETHGE u. a. 1989, S. 400).

Beicht und Ulrich (2008) zeigen anhand der Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie, dass die Jugendlichen, die mit ihren Eltern während ihrer Schulzeit immer über ihre Probleme sprechen konnten, am Übergang in eine betriebliche Ausbildung erfolgreicher waren als diejenigen, die diese Möglichkeit nicht hatten (ebd. S. 269). Ferner haben etwa die Hälfte der

Befragten im Rahmen der Evaluation des Modellprogramms Freiwilliges Soziales Trainingsjahr (FSTJ) eine konfliktbelastete Beziehung zu ihren Eltern. So nehmen sich die Eltern zum Beispiel nicht immer Zeit für ihre Kinder (KUHNKE 2006b, S. 98). Die Autoren sehen darin einen wichtigen Grund für die problematische Übergangssituation der Maßnahmenteilnehmer (ebd. S. 98).

Neben der aktiven Unterstützung der Eltern im Berufsfindungsprozess bieten ihr eigener Beruf und ihre Erwerbstätigkeit eine Orientierungshilfe für ihre Kinder. Untersuchungen zum Einfluss der Eltern auf die Berufswahl der Kinder zeigen, dass der Beruf und die Erwerbstätigkeit der Mutter oder des Vaters für viele junge Menschen bei der Entwicklung beruflicher Wünsche „einen Ankerreiz darstellte, an dem sie das Für und/oder Wider eigener bevorstehender oder schon getroffener Entscheidungen zu diesem wichtigen Lebensbereich mehr oder weniger intensiv ausloteten“ (FOBE/MINX 1995, S. 83). Jugendliche orientieren sich zum Teil an den Arbeitserfahrungen der Eltern, wobei hier die Abgrenzung von der Berufsbiografie der Eltern aufgrund der als negativ bewerteten elterlichen Erfahrungen dominiert (vgl. BAETHGE u. a. 1989, S. 74). „Entscheidend aber ist, daß bei den Jugendlichen, bei denen überhaupt eine Auseinandersetzung mit dem elterlichen Beruf stattgefunden hat, die Berufsstarts durchweg günstiger verlaufen als bei denen, wo eine derartige Auseinandersetzung nicht Platz gegriffen hat. Innerhalb der Gruppe derer, die eine derartige Auseinandersetzung schildern, haben deutlich diejenigen, die den elterlichen Beruf als positiven Bezugspunkt gewählt haben, wiederum häufiger einen guten Berufsstart als die Jugendlichen, die sich negativ abgegrenzt haben“ (BAETHGE u. a. 1989, S. 74).

Wenn eine aktive Auseinandersetzung mit der Bildungs- und Erwerbsbiografie der Eltern stattfindet, beeinflusst dies also auch direkt die berufliche Orientierung der Kinder, sei es durch eine Identifikation mit den elterlichen Arbeitserfahrungen oder in Opposition zu diesen. Die Intensität des Austauschs über die Berufsfindung der Kinder im familiären Kontext stellt damit einen wichtigen Indikator für die Unterstützung der Eltern dar. Wenn den Themen Bildung und Beruf eine hohe Alltagsrelevanz im familiären Kontext zukommt (vgl. SOLGA 2004b), werden sich Kinder und Eltern auch intensiv mit der Berufsfindung und ihren beruflichen Möglichkeiten befassen, was sich wiederum positiv darauf auswirken sollte, dass die Jugendlichen zu Beginn der Bewerbungsphase den Schritt von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung bewältigen können. Jugendliche tauschen sich immer noch am häufigsten mit ihren Eltern über persönliche Entscheidungssituationen aus, und der Berufsfindungsprozess gehört zu den zentralen Themen, über die viele Eltern und Kinder gegen Ende der Schulzeit sprechen. Entsprechend hängt die Auseinandersetzung mit dem Thema Beruf vom Stellenwert dieses Themas im familiären Kontext ab. Wenn das Thema Beruf im familiären Kontext eine große Alltagsrelevanz erfährt, fördert dies die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahl und stärkt somit die Handlungsbefähigung der Jugendlichen in dieser Phase ihres Berufsfindungsprozesses. Entsprechend hängt die Auseinandersetzung mit den Themen Erwerbstätigkeit und Beruf wesentlich vom Stellenwert dieses Themas im familiären Kontext ab.

**Hypothese 1.3:** Wenn das *Thema Beruf hohe Alltagsrelevanz in der Familie* hat, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, in deren Familie das Thema Beruf keine Alltagsrelevanz hat.

Neben der Unterstützung des Berufsfindungsprozesses durch Austausch in der Familie stellen die beruflichen Erwartungen der Eltern für ihre Kinder (bzw. die Wahrnehmung ihrer Erwartungen durch die Jugendlichen) einen weiteren wichtigen potenziellen Einflussfaktor für die Konkretisierung der Berufsorientierung dar.

## **Berufliche Erwartungen der Eltern für ihre Kinder**

Die Forschung zu Sozialisationsprozessen im Kindes- und Jugendalter zeigt, dass das familiäre und soziale Umfeld auf die Werte und Motivationen, die Ausgestaltung von Zielen im Leben, die Handlungsstrategien und damit auf das Handeln des Einzelnen wirken. Der soziale Kontext prägt die Bildungsaspirationen von Kindern und Jugendlichen (vgl. WOHLKINGER/DITTON 2012, S. 47); entsprechend liegt die Vermutung nahe, dass die Konkretisierung der Berufsorientierung der Jugendlichen durch die beruflichen Aspirationen *signifikanter Anderer* (vgl. SEWELL u. a. 1969) geprägt wird. In der Regel wird davon ausgegangen, dass der soziale Kontext vor allem durch Eltern und Freunde sowie Lehrkräfte repräsentiert wird (vgl. WOHLKINGER/DITTON 2012, S. 47). Die Erwartungen der Eltern bezüglich der beruflichen Zukunft ihrer Kinder stellen einen Anhaltspunkt für die Berufsorientierung der Kinder dar: Wenn die Eltern dem Thema gleichgültig gegenüberstehen, stellt dies eher eine Belastung für den Berufsfindungsprozess dar. Da ihnen von ihren Kindern eine wichtige beratende Funktion im Berufsfindungsprozess zugesprochen wird, ist zu erwarten, dass neben ihrer eigenen Berufsbiografie ihre Erwartungen für die berufliche Zukunft ihrer Kinder diesen als Orientierung dienen. Eltern sind eine potenzielle emotionale Unterstützung in besonders belastenden Phasen des Berufsfindungsprozesses, wenn zum Beispiel Erfahrungen des Scheiterns verarbeitet werden müssen (vgl. GÖRTZ-BROSE/HÜSER 2006, S. 294). Auch bei den Anregungen für die Berufswahl werden Eltern und Verwandte (gemeinsam mit dem Betriebspraktikum und der Berufsberatung) als wichtigste Einflussfaktoren angegeben (vgl. KLEFFNER u. a. 1996, S. 13). Gleichzeitig wird die Unabhängigkeit der Jugendlichen im Berufsfindungsprozess und ihre Freiheit bei der Festlegung ihrer Berufswünsche sowohl von den Jugendlichen als auch ihren Eltern immer wieder betont, und die Rolle der Eltern in diesem Prozess wird als eine beratende und unterstützende Instanz beschrieben. Auch wenn die Eltern im Berufswahlprozess eine wichtige Rolle spielen, zeigen die meisten Untersuchungen, dass sie in der Regel nicht als dominant wahrgenommen werden: Die Befragten unterschiedlicher Untersuchungen äußern sich dahingehend, dass ihre Eltern sie zwar beraten, ihnen aber bei der Entscheidung, welchen Beruf sie erlernen wollen, Freiraum lassen (vgl. BEINKE 2000, S. 45; HEINZ u. a. 1987, S. 249). Kleffner u. a. (1996) zeigen, dass die Betroffenen die indirekte Beeinflus-

sung ihres Berufsfindungsprozesses nicht immer wahrnehmen (ebd. S. 12). Die Interpretation der Berufswahlsituation als eigenständige Wahl durch die Jugendlichen wird darum häufig kritisch hinterfragt, „weil es den Selbstbestimmungs- und Selbsterhöhungstendenzen der Jugendlichen entgegenkommt, seinen Beruf aus freier und persönlicher Neigung gewählt zu haben“ (BECK u. a. 1979a, S. 14). Stauber (2007) zeigt, dass die Wahrnehmung der elterlichen Unterstützung und der Autonomie, die diese gewährt, ambivalent ist: Einerseits wird die Entscheidung letztlich den Kindern überlassen, allerdings werden diese Entscheidungen von den Eltern bewertet (ebd. S. 138).

Dies legt die Vermutung nahe, dass es sich bei dem Einfluss der Eltern auf die Berufswünsche eher um eine indirekte als um eine direkte Einflussnahme handelt.<sup>49</sup> Sie sind wichtig als Gesprächspartner und als Unterstützung im Berufsfindungsprozess, bevormunden aber eher selten in dem Sinne, dass sie ihre Kinder aktiv und bewusst in bestimmte Berufe drängen. Die beruflichen Erwartungen der Eltern für ihre Kinder sind vor allem eine potenzielle Ressource, weil sich in ihnen unter anderem widerspiegelt, wie viel die Eltern ihren Kindern in deren Berufsfindungsprozess potenziell zutrauen. Dies wiederum lässt Rückschlüsse darüber zu, wie stark die Eltern die Konkretisierung der Berufsorientierung in Form von Berufswünschen unterstützen: Wenn die Eltern ihren Kindern vermitteln, dass sie im Leben beruflich erfolgreich sein können, stellt dies eine wichtige Ressource für die Handlungsbefähigung der Jugendlichen in dieser schwierigen Phase dar.

**Hypothese 1.4:** Wenn die Jugendlichen davon ausgehen, dass ihre *Eltern hohe Erwartungen* hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft haben, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie in der Lage sind, einen konkreten Berufswunsch zu formulieren, im Vergleich zu denen, die davon ausgehen, dass ihre Eltern geringe oder keine beruflichen Erwartungen haben.

Ferner können Eltern neben ihrer Funktion als wichtigste Gesprächspartner und mit ihren beruflichen Erwartungen die Jugendlichen auch aktiv durch die indirekten Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt, die die Jugendlichen durch sie machen können, unterstützen.

## Informationsressourcen in der Familie

Nach Gottfredson (1981) ist bei der Suche nach Informationen über mögliche Berufe das engere soziale Umfeld wesentlich: Eltern, Freunden und Bekannte werden zuerst befragt, andere Quellen werden erst hinzugezogen, wenn zusätzliche Informationen notwendig erscheinen (ebd. S. 571). Generell kann davon ausgegangen werden, dass Eltern genuin Anteil am Leben ihrer Kinder nehmen und versuchen, sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu unterstützen, besonders an den zentralen und folgenreichen Übergangsschwellen im Lebensverlauf: So geben

---

49 Direkte Einflussnahme im Sinne einer Bevormundung, welcher konkrete Beruf am besten für ihr Kind geeignet wäre.

85 Prozent der jugendlichen Befragten der Evaluation des Modellprogramms *Freiwilliges Soziales Trainingsjahr* (FSTJ) an, dass sie davon ausgehen, dass ihre Eltern sich für ihre berufliche Entwicklung interessieren (vgl. KUHNKE 2006b, S. 99). Die Eltern sind sich generell ihrer Bedeutung im Berufsfindungsprozess ihrer Kinder bewusst (vgl. HOOSE/VORHOLT 1997), und der berufliche Erfolg ihrer Kinder ist ihnen in der Regel wichtig (vgl. GÖRTZ-BROSE/HÜSER 2006, S. 277), allerdings verfügen sie nicht immer über die Ressourcen, um die notwendige Unterstützungsleistung zu erbringen: Sie sind nicht unbedingt gut informiert über den aktuellen Ausbildungsmarkt, die unterschiedlichen Berufe und die Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildungsberufe sowie über Arbeitslosigkeitsrisiken, Einkommen oder Aufstiegsmöglichkeiten in den beruflichen Tätigkeiten. Gerade wenn sie selber nicht fest im Erwerbsleben etabliert sind (ggf. sogar schon lange erwerbslos sind) oder keine Ausbildung absolviert haben, sind sie unter Umständen nicht besser informiert als ihre Kinder und können nicht die Hilfeleistung erbringen, die sich die Jugendlichen von ihnen wünschen. Die Informiertheit der Eltern zum Thema Berufsausbildung dürfte somit beträchtlichen Einfluss auf die Informiertheit ihrer Kinder hinsichtlich ihrer beruflichen Optionen haben (vgl. BEINKE 2000, S. 22). Rat und konkrete Hilfestellung der Eltern sind wichtige Unterstützungsressourcen in dieser Phase, obwohl nicht alle Eltern gleichermaßen über die Möglichkeit verfügen, ihren Kindern die notwendige Hilfestellung zukommen zu lassen. Die Möglichkeiten gering qualifizierter Eltern, ihre Kinder zu unterstützen, sind aufgrund ihrer eigenen, zumeist prekären beruflichen Situation und ihres geringen Wissens bezüglich des Ausbildungsmarktes und der beruflichen Möglichkeiten ihrer Kinder begrenzt. Die soziale Herkunft beeinflusst, gerade in Deutschland, erheblich die Schulabschlüsse, die die Jugendlichen erreichen (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001; WEISSHUHN/RÖVEKAMP 2004), darum gehört es zu einem der Merkmale der Untersuchungsgruppe, dass gerade die Eltern von Schulabgängern/-innen ohne oder mit Hauptschulabschluss überdurchschnittlich häufig maximal einen Haupt- oder Volksschulabschluss haben, häufig selber über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen und auch überdurchschnittlich häufig arbeitslos sind und damit keine Erfahrungskontexte für die erfolgreiche Bewältigung des Berufsfindungsprozesses bieten können. Die Schülerschaft auf Hauptschulen ist sozial sehr homogen und setzt sich vor allem aus Kindern aus den sozial schwächsten Familien zusammen (vgl. SOLGA/WAGNER 2008). Die Kinder leben überdurchschnittlich häufig in „instabilen Familienverhältnissen“ und haben Eltern, die überdurchschnittlich häufig arbeitslos oder gering qualifiziert sind (ebd. S. 213). *Es mangelt ihnen an dem erforderlichen Wissen* über potenzielle Ausbildungsberufe, das Berufsbildungssystem und seine Anforderungen; entsprechend verfügen sie häufig nicht über angemessene Handlungsstrategien, um ihren Kindern (über emotionale Unterstützung hinausgehende) konkrete Hilfestellungen im komplexen Berufsfindungsprozess zukommen zu lassen. Je weiter die im familialen Sozialisationsprozess vermittelten Handlungskompetenzen und Wissensbestände von den realen, zum Teil institutionell vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten entfernt sind, desto orientierungsloser sind die Betroffenen und desto stärker sind damit die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. BITTLINGMAYER/BAUER 2007).

**Hypothese 1.5:** Wenn ihre Eltern über *eine abgeschlossene berufliche Ausbildung* verfügen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, deren Eltern keine abgeschlossene berufliche Ausbildung haben.

Neben der beruflichen Bildung sind die indirekten Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt, die die Jugendlichen über ihre Eltern machen können, wichtige Orientierungshilfen im Berufsfindungsprozess. Heinz (1995) weist darauf hin, dass angesichts des Wandels auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt und der Qualifikationsanforderungen in den Ausbildungsberufen Eltern einerseits über die beruflichen Möglichkeiten ihrer Kinder oft nicht gut informiert sind und andererseits ihre eigenen beruflichen Erfahrungen als Orientierung bei der Suche nach einem Ausbildungsberuf wenig hilfreich sind (ebd. S. 133 f.). Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass erwerbstätige Eltern aufgrund ihrer Einbindung in den Arbeitsmarkt und den sich hieraus ergebenden Erfahrungen mit dem Erwerbsberuf und den sozialen Netzwerken im Erwerbsleben eher in der Lage sind, ihre Kinder in dieser sensiblen Phase zu beraten und zu unterstützen. Neben der beruflichen Bildung der Eltern stellt ihre Integration in den Arbeitsmarkt eine weitere potenzielle Ressource im Berufsfindungsprozess dar. Die indirekten Erfahrungen, die die Jugendlichen über ihre Eltern und andere Personen in ihrem sozialen Umfeld mit dem Arbeitsmarkt machen, stellen wichtige Anregungen im Berufsfindungsprozess der Jugendlichen dar: Sie helfen ihnen dabei, „einen persönlichen Bezug zum anonymen und kaum beeinflussbar erscheinenden Arbeitsmarkt herzustellen“ (HEINZ u. a. 1987, S. 129). Daher haben Jugendliche, deren Eltern beide nicht erwerbstätig sind, einen deutlichen Nachteil gegenüber den Jugendlichen, die wenigstens einen erwerbstätigen Elternteil haben.

**Hypothese 1.6:** Wenn die Jugendlichen über ihre Eltern *indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt* machen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, die über ihre Eltern keine solche Erfahrungen machen.

Allerdings stellen nicht nur Eltern, sondern auch andere Personen im unmittelbaren sozialen Umfeld eine potenzielle Ressource im Berufsfindungsprozess dar. In Anlehnung an Colemans Konzeption des Sozialkapitals in der Familie und außerhalb der Familie wird im Folgenden der Aspekt der Information (vgl. COLEMAN 1988, S. 109) in Form von Informationsressourcen für die Berufsfindung innerhalb und außerhalb der Familie beschrieben.

### 3.1.4 Informationsressourcen im sozialen Umfeld

Bourdieu bezeichnet den direkt über die Zugehörigkeit zu einem Beziehungsnetz entstehenden Nutzen als „Kreditwürdigkeit“ (BOURDIEU 1983, S. 191). Solche Beziehungsnetz-

werke sind nicht selbstverständlich (gleichsam natürlich), sondern das Ergebnis ständiger Reproduktion durch „Institutionalisierungsarbeit“ (ebd. S. 192). „Dabei werden Zufallsbeziehungen, z. B. in der Nachbarschaft, bei der Arbeit oder sogar unter Verwandten, in besonders auserwählte und notwendige Beziehungen umgewandelt, die dauerhafte Verpflichtungen nach sich ziehen“ (ebd. S. 192). Diese Beziehungsarbeit erfolgt über die Investition von Zeit und von ökonomischem Kapital und zielt auf gegenseitige Anerkennung der Gruppenzugehörigkeit und gleichzeitig der Grenzen der Gruppe ab (ebd. S. 192 f.). Die Regulierung der Aufnahme in eine bestimmte Gruppe sichert den Erhalt des Umfangs des gruppeninternen Kapitals. „Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (ebd. S. 191). Jugendliche aus unteren sozialen Schichten sind selten Teil von Beziehungsnetzwerken, welche über eine umfangreiche Kapitalausstattung verfügen, sei es nun ökonomischer, kultureller oder symbolischer Art. Soziale Beziehungen und die durch sie verfügbare Unterstützung und Information im Berufsfindungsprozess stellen eine wichtige Ressource für die Jugendlichen an der ersten Schwelle dar: Unterstützung und Informationen sind für den Berufsfindungsprozess wichtig, um den Schritt von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung zu bewältigen.

Neben dem Sozialkapital innerhalb der Familie spielt das Sozialkapital außerhalb der Familie eine wichtige Rolle im Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher: Nicht nur das Wissen der Eltern über potenzielle Ausbildungsberufe, das Berufsbildungssystem und seine Anforderungen, sondern auch Informationspotenziale in sozialen Beziehungen außerhalb der Familie stellen eine wichtige Ressource dar, über die wiederum Informationsdefizite in der Familie kompensiert werden könnten (vgl. COLEMAN 1988). Für die Jugendlichen sind generell Personen relevant, mit denen sie über ihre Berufswahl sprechen können (vgl. GOTTFREDSON 1981), die sie über den Ausbildungsmarkt und die beruflichen Optionen informieren, die ihnen mit einem Hauptschulabschluss offenstehen. Gerade für Jugendliche von Hauptschulen sind soziale Ressourcen für den Übergang von der Schule in die berufliche Bildung sehr wichtig, um die Benachteiligung an der ersten Schwelle, die sich aus einem wenig angesehenen und auf dem Ausbildungsmarkt benachteiligenden Schulabschluss ergibt, zu kompensieren. In der Phase der Konkretisierung der Berufsorientierung sind vermutlich vor allem Informationsnetzwerke relevant: Personen, die Informationen über mögliche Ausbildungsberufe liefern, sollten darum eine wichtige Ressource darstellen. Wenn die Jugendlichen über Informationsressourcen in ihrem sozialen Umfeld verfügen, bieten diese eine gute Orientierung und erleichtern die Konkretisierung der Berufsorientierung. Da man davon ausgehen kann, dass Individuen eher mit Personen mit ähnlichen sozialen Merkmalen bekannt sind, ergibt sich daraus, dass sie seltener Personen kennen, die tatsächlich über den Ausbildungsmarkt informiert sind und Ideen für berufliche Optio-

nen liefern können. Dies wird dadurch noch verstärkt, dass ihre Mitschüler/-innen unter ähnlichen Lebensbedingungen aufwachsen und damit die Wahrscheinlichkeit, dass sie mit Personen in Kontakt kommen, die über eine andere (bessere) Ressourcenausstattung verfügen, relativ gering ist, was unter anderem eine soziale Verarmung des Lernumfeldes zur Folge hat (vgl. SOLGA/WAGNER 2008). Andererseits sollten die Personen in ihrem sozialen Umfeld eher Erwerbsberufen nachgehen, die sich im Optionsspektrum von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss bewegen und darum eine geeignetere Orientierung bieten können als Personen aus anderen sozialen Schichten, deren Berufe wahrscheinlich eher selten den Berufen entsprechen, die benachteiligten Jugendlichen offenstehen. Wenn die Jugendlichen niemanden kennen, die/der sie mit Informationen versorgen würde, sollte dies eine erhebliche Belastung darstellen. Gleichzeitig ist es ein großer Vorteil, wenn die Jugendlichen im Berufsfindungsprozess nicht nur auf ihre Eltern zurückgreifen können, sondern andere Personen haben, die ihnen Informationen zur Verfügung stellen: Dies sollte ihre Informationsressourcen stärken.

**Hypothese 1.7:** Wenn die Jugendlichen über *Informationsressourcen* über den Ausbildungsmarkt verfügen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denjenigen, die über keinerlei Informationsressourcen verfügen. Die Jugendlichen, die sich *nur über ihre Eltern informieren* können, sollten dabei im Verhältnis zu den Jugendlichen ohne Informationsressourcen eine höhere Wahrscheinlichkeit, die Jugendlichen, die über *Informationsressourcen im weiteren sozialen Umfeld* verfügen, aber eine noch höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, einen konkreten Berufswunsch zu formulieren.

Neben den persönlichen Ressourcen und der Unterstützung durch die Eltern und das soziale Umfeld soll im Folgenden der Schulkontext des Berufsfindungsprozesses näher betrachtet werden.

### **3.1.5 Schulische Berufsorientierung und die Konkretisierung der Berufsorientierung**

Neben dem familiären Kontext spielt die Schule eine wichtige Rolle im Berufsfindungsprozess von Jugendlichen. Wie eingangs erläutert, standardisieren Institutionen den Lebenslauf der Individuen, geben Ziele und Wege vor und damit auch die individuellen Chancen und Möglichkeiten, während die Individuen lediglich innerhalb dieses institutionell begrenzten Handlungsspielraums operieren können. Der Übergang von der Schule in die berufliche Bildung von Schülerinnen und Schülern auf Hauptschulen ist aufgrund der begrenzten Möglichkeiten, die ein Hauptschulabschluss oder das Fehlen eines solchen bietet, besonders schwierig und der Handlungsspielraum stark begrenzt. Die Möglichkeiten der Ausgestaltung dieses Übergangs beschränken sich prinzipiell auf die Entscheidung für einen Beruf (oder eine Auswahl an Be-

rufen) aus einem begrenzten Spektrum an beruflichen Optionen sowie die Ausgestaltung der Bewerbungsaktivitäten. Folglich werden, wie dies Heinz dargestellt hat, durch den zu erwartenden Schulabschluss die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt festgelegt (vgl. HEINZ 1984).

Nach der Schultheorie von Fend hat die Institution Schule vor allem zwei zentrale gesellschaftliche Funktionen: Selektion und Sozialisation, wobei Sozialisation weiter unterteilt wird in kulturelle Reproduktion und Qualifikation, Allokation und Legitimation (BLÖMEKE u. a. 2007, S. 59; FEND 2006, S. 49 ff.). Kulturelle Reproduktion bezeichnet die Vermittlung kultureller Fähigkeiten und eine kulturell geprägte Perspektive auf die Gesellschaft und das Individuum. Die Qualifikationsfunktion bezieht sich auf die Vermittlung von Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt notwendig sind. Mit der Allokationsfunktion wiederum beschreibt Fend die Zuordnung von unterschiedlichen Schulabschlüssen und damit unterschiedlicher beruflicher Aufgaben (und darüber wiederum die Zuweisung einer gesellschaftlichen Position). Die Legitimation erfolgt vor allem über die Vermittlung von Normen und Werten, die der gesellschaftlichen Stabilität und der Integration des Einzelnen in die Gesellschaft dienen (FEND 2006, S. 49 ff.). Wenn man den Blick von der gesellschaftlichen Funktion auf die individuelle Funktion für die Schüler/-innen im System richtet, lassen sich daraus die „Gelegenheitsstrukturen und Regelsysteme, die die Schulsysteme für die individuellen Lebensläufe bieten“ (FEND 2006, S. 53) ableiten. Den Schülern/-innen werden Wissen und Kompetenzen vermittelt und ihre Autonomie gefördert und damit die Grundlage für eine „selbstständige berufliche Lebensführung“ (ebd. S. 53) gelegt. Die Allokationsfunktion soll es den Schülern/-innen ermöglichen, ihre beruflichen Möglichkeiten und ihre spätere berufliche Stellung durch ihre Leistungen in der Schule zu beeinflussen, „das Bildungswesen wird damit zum Kontext der Planung individueller Bildungs- und Berufsbiografien, es wird zum zentralen Instrument der Lebensplanung“ (ebd. S. 53). Fend fasst die individuellen Funktionen des Bildungssystems als *Handlungsfähigkeit* zusammen (FEND 2006, S. 54). Anhand der Schultheorie von Fend lassen sich die Berufsorientierung ganz deutlich als Aufgabenfeld der Schule herausarbeiten (vgl. WENGERT-RICHTER 2007, S. 12 ff.) und die Verbindung zum weiter oben formulierten analytischen Rahmen des Berufsfindungsprozesses herstellen: Konkretisierung der Berufsorientierung (und damit Handlungsbefähigung im Berufsfindungsprozess) als Ergebnis einer erfolgreichen schulischen Berufsorientierung.

Der Aspekt der Selektion spielt auch im Modell des Berufsfindungsprozesses bei Heinz u. a. (1987) eine Rolle, denn im *Modell der Optionslogik* ist die Zuweisung zu einer Schulform der erste Schritt: Hier werden die realen Möglichkeiten am Übergang in den Arbeitsmarkt und entsprechend die Handlungsmöglichkeiten im Berufsfindungsprozess festgelegt. Die Jugendlichen zu befähigen, in Anbetracht ihrer begrenzten Handlungsmöglichkeiten handlungsfähig zu sein und konkrete Berufswünsche angesichts begrenzter Optionen entwickeln zu können gehört zu den Aufgaben der Schule. Gerade wenn Eltern den Berufsfindungsprozess nicht begleiten können, weil es ihnen an Wissen und eigenen Erfahrungen in diesem Bereich mangelt, sollte die Schule in der Lage sein, diesen Mangel an Unterstützungsressourcen zu kompensieren.

Damit gestalten institutionelle Gelegenheitsstrukturen den Berufsfindungsprozess der Schüler und begrenzen den Handlungsspielraum für die Auseinandersetzung mit den individuellen beruflichen Interessen und der Entwicklung von Lebensplänen und beruflichen Vorstellungen. Um den Jugendlichen zu helfen, trotz dieser außerordentlich ungünstigen Voraussetzungen den Übergang von der Schule in die berufliche Bildung zu bewältigen und sie für diese Lebensphase handlungsfähig zu machen, stellen Schulen vielfältige Unterstützungsstrukturen für den Berufsorientierungsprozess zur Verfügung. Bisher ist nicht viel über die Wirkung von Berufsorientierungsmaßnahmen auf die Konkretisierung der Berufsorientierung bekannt. Um den Einfluss des schulischen Kontexts analysieren zu können, braucht man streng genommen entweder eine Kontrollgruppe, die nicht zur Schule geht (vgl. FEND 2006, S. 110) oder man vergleicht unterschiedliche schulische Kontexte, zum Beispiel unterschiedliche Schulformen als unterschiedliche Sozialisationskontexte. Die Untersuchungsgruppe der vorliegenden Arbeit besteht aus Jugendlichen, die voraussichtlich nur einen Hauptschulabschluss machen werden. Es handelt sich um einen Intragruppenvergleich von Jugendlichen, die in der Mehrzahl von der Hauptschule kommen. Im Falle der Schüler/-innen von Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen handelt es sich wahrscheinlich am ehesten um hauptschuläquivalente Schüler. Damit ist der Einfluss der Schule nicht einfach zu fassen, nicht zuletzt weil davon auszugehen ist, dass die meisten Hauptschulen mittlerweile über ein stark ausgebautes Angebot von berufsorientierenden Maßnahmen verfügen. Dabei kann der Einfluss des schulischen Kontexts aufgrund des Forschungsstandes und starker theoretischer Annahmen als gesetzt angesehen werden. Die Befunde des DJI zu den Förderangeboten<sup>50</sup> für den Übergang in die berufliche Bildung an Stuttgarter Hauptschulen zeigen, dass die meisten Schulen mit außerschulischen Partnern kooperieren, wobei die Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit bzw. dem Berufsinformationszentrum am häufigsten genannt wird (vgl. GEIER/HOFMANN-LUN 2012, S. 15). Die Förderangebote *Hilfe beim Schreiben von Bewerbungsunterlagen* und *Vorbereiten von Vorstellungsgesprächen* gehören zum Standard an den Schulen; *Berufswahlunterricht*, *Berufseignungstests*, *Betriebserkundigungen* und *individuelle Gespräche mit Lehrkräften* werden ebenfalls sehr häufig angeboten; deutlichere Unterschiede zwischen den Schulen lassen sich in spezifischeren Angeboten wie zum Beispiel *Mentoring*, *Schülerfirmen*, *Berufswahlpass* oder *Beratung durch Sozialpädagogen* feststellen (ebd. S. 16). Individuelle Faktoren wie Geschlecht oder Migrationshintergrund haben den größten Einfluss auf den Erfolg beim Übergang in die berufliche Bildung; die Förderprofile der Schulen haben allerdings auch einen Einfluss auf die Übergangschancen in Ausbildung: Ein geringes Angebot an

---

50 Das DJI hat im Rahmen seines Projekts *Längsschnittstudien Schule – Beruf für regionales Übergangsmanagement* regionale Paneluntersuchungen mit Schulabgänger/-innen in einzelnen deutschen Städten durchgeführt. Die Befragungen fanden im Frühjahr 2007 statt, wobei es sich um eine Vollerhebung der Absolventenjahrgänge in den Städten Jena, Leipzig, Halle und Frankfurt (Oder) handelt (KUHNE/REISSIG 2007, S. 10). Mittlerweile sind auch in weiteren Städten entsprechende Schulabgängerbefragungen durchgeführt worden, für nähere Informationen sei auf die Projekthomepage verwiesen: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=564> (22.07.2013).

berufsorientierenden Maßnahmen geht mit einem höheren Risiko einher, nicht in Ausbildung überzugehen (ebd. S. 20). Ähnliches lässt sich bezüglich der betrieblichen Kooperationspartner der Schulen sagen: „Erfolgreiche Schulen bauen tragfähige Beziehungen zu Unternehmen auf, die auf eine langfristige Zusammenarbeit abzielen“ (ebd. S. 20). Ratschinski und Struck (2012) stellen fest, dass gerade „personenorientierte Beratung“ durch schulexterne Beratungspersonen, wie Berufsberater oder Personen, die Maßnahmen an Schulen anbieten, als Unterstützungsangebot für die Berufswahlreife Wirkung zeigt, indem sie „Optimismus, Selbstachtung und Resilienz“ erhöht (ebd. S. 11).

Es ist davon auszugehen, dass es keinen Maßnahmetyp gibt, der alle Jugendlichen optimal unterstützt; wichtig ist eine Kombination von einander ergänzenden Unterstützungen, die den unterschiedlichen Berufswahlphasen und „Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler sowie ihren unterschiedlichen Entwicklungstempi gleichermaßen gerecht zu werden versprechen“ (RAHN u. a. 2011, S. 310). Die Jugendlichen informieren sich vor allem über ihre Eltern und andere Verwandte, Lehrkräfte werden als deutlich weniger hilfreich wahrgenommen, wobei bezüglich dieses zweiten Unterstützungsaspekts eine große Varianz zwischen den einzelnen Schulen zu beobachten ist: „Das heißt, dass es offensichtlich einigen Schulen durchaus gelingt, die Schule als wichtige Unterstützungsinstanz im beruflichen Orientierungsprozess zur Geltung zu bringen, während an anderen Schulen derselben Schulform in dieser Hinsicht deutlicher Entwicklungsbedarf zu erkennen ist“ (RAHN u. a. 2011, S. 302). Es ist also davon auszugehen, dass die meisten Schulen sehr aktiv sind und eine Vielzahl an Maßnahmetypen anbieten, dass sich aber trotzdem Varianz auf der Schulebene beobachten lässt und die Jugendlichen mit konkreten Berufswünschen eher auf Schulen sind, die besonders aktiv sind und in allen abgefragten Bereichen schulischer Berufsorientierung sehr viel anbieten.

**Hypothese 1.8:** Wenn die Jugendlichen auf eine Schule gehen, die sich durch *hohe Intensität im Aufgabenbereich Berufsorientierung* auszeichnet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, die auf eine Schule gehen, die sich durch geringe Intensität im Aufgabenbereich Berufsorientierung auszeichnet.

Damit endet die Beschreibung möglicher Individual- und Kontextfaktoren mit Einfluss auf die Konkretisierung der Berufsorientierung. Es folgt eine kurze Zusammenfassung der theoretischen Annahmen.

### 3.1.6 Zusammenfassung

Der analytische Rahmen der Analyse (Kapitel 2.6.2) hebt die Bedeutung des Schulabschlusses (oder des Fehlens desselben) für den Berufsfindungsprozess hervor und betont die Prägung

der Berufswünsche der Jugendlichen durch die geringere Aussicht auf einen Ausbildungsplatz sowie das begrenzte berufliche Optionsspektrum. Angesichts der erheblichen Restriktionen, mit denen benachteiligte Jugendliche im Berufsfindungsprozess konfrontiert sind, stellt die Entwicklung von konkreten Berufswünschen für sie eine große Herausforderung im Lebensverlauf dar.

Zunächst wird von einem positiven Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen bezogen auf ihren Bewerbungsprozess ausgegangen. Ferner ist aus der Berufswahlforschung bekannt, dass die Eltern die wichtigsten Personen im Berufsfindungsprozess ihrer Kinder sind. Daher wurden Hypothesen darüber entwickelt, *wie* der Einfluss der Eltern bei der Konkretisierung der Berufsorientierung aussieht: Es wird davon ausgegangen, dass sich eine hohe Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie, hohe berufliche Erwartungen der Eltern sowie indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt über das Vorhandensein mindestens eines erwerbstätigen Elternteils positiv auf die Konkretisierung der Berufsorientierung der Jugendlichen auswirken. Außerdem wurde die Bedeutung von Informationsressourcen im Berufsfindungsprozess thematisiert: Es wird davon ausgegangen, dass Jugendliche, die Personen in ihrem sozialen Umfeld haben, die sie über potenzielle Ausbildungsplätze informieren, generell eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, einen konkreten Berufswunsch zu formulieren, als Jugendliche, die niemanden kennen, die/der sie informieren würde. Ferner wird davon ausgegangen, dass Jugendliche, die nur über ihre Eltern Informationen beziehen können, einen geringeren Vorteil haben als Jugendliche, die über andere Personen im sozialen Umfeld Informationen beziehen können. Abschließend wurde der Einfluss der schulischen Berufsorientierung als wichtige Unterstützungsressource der Jugendlichen thematisiert: Die Intensität schulischer Berufsorientierung sollte sich positiv auf die Konkretisierung der Berufsorientierung der Jugendlichen auswirken.

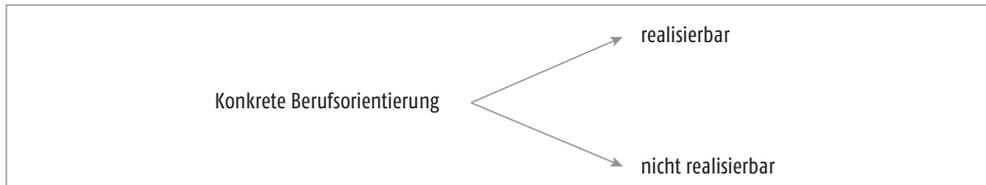
Der zweite Analyseschritt befasst sich mit der Optionslogik im Berufsfindungsprozess. Im Folgenden werden mögliche Einflussfaktoren für die Realisierbarkeit der Berufswünsche herausgearbeitet.

## **3.2 Realisierbarkeit der Berufswünsche zu Beginn des Schuljahres**

### **3.2.1 Berufliche Optionen benachteiligter Jugendlicher**

Nach Heinz u. a. (1987) ist der Berufswunsch zu Beginn der zweiten Etappe des Modells der Optionslogik (der ersten Suche nach einem Beruf) das Ergebnis der vorhergegangenen Etappe (der Chancenzuweisung durch die Selektion für die Schulform). Darum sollten die Berufswünsche der Untersuchungsgruppe zum Befragungszeitpunkt bereits an das berufliche

Optionsspektrum benachteiligter Jugendlicher angepasst sein. Im Folgenden werden die familiären, sozialen und schulischen Einflussfaktoren und institutionellen Kontexte und deren mögliche Wirkung auf die Anpassung der Berufswünsche der Jugendlichen an das Optionsspektrum des Ausbildungsmarktes betrachtet.



Neben der generellen (deskriptiven) Frage, wie viele der Jugendlichen einen Berufswunsch haben, der dem Konstrukt der Optionslogik entspricht, geht es im zweiten Analyseschritt um die Frage nach den Gründen dafür, dass einige Jugendliche einen nicht realisierbaren Berufswunsch haben. Diese Übereinstimmung der Berufswünsche mit dem Konstrukt der Optionslogik wird über das theoretische Konstrukt der *Realisierbarkeit* analysiert: Berufswünsche, die den beruflichen Optionen entsprechen, sind realisierbar, Berufswünsche, die nicht den beruflichen Optionen entsprechen, sind nicht realisierbar. Die operationale Definition der Realisierbarkeit wird in Kapitel 4.3.1.2 beschrieben.

Die Jugendlichen, die sich gegen Ende der Vollzeitschulpflicht auf einen Ausbildungsplatz bewerben wollen, befinden sich entweder in der Bewerbungsphase oder sind kurz davor, in diese Phase einzutreten. Dabei ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen im Falle des Scheiterns bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz nach der 9. Klasse die Option eines weiteren Schulbesuchs wahrnehmen können. Die Berufswünsche sind in der vorliegenden Arbeit als konkrete Ziele in der Bewerbungsphase konzeptualisiert: Benachteiligte Jugendliche mit Bewerbungsplänen werden nach den Berufen gefragt, für die sie sich bewerben wollen. Darum kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen der Untersuchungsgruppe selten eindeutig *unrealistische Bildungsaspirationen* wie ein Studium, sondern eher *Ausbildungsaspirationen* haben. Ferner sollten die Berufswünsche gemäß der Optionslogik in dieser fortgeschrittenen Etappe des Berufsfindungsprozesses bereits durch erste direkte und indirekte Erfahrungen mit den Gelegenheitsstrukturen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt sowie durch die schulische Berufsorientierung an die beruflichen Optionen angepasst worden sein. Wie realistisch und pragmatisch die Berufswünsche tatsächlich sind, ist allerdings noch unklar, weil hier die Forschungsergebnisse voneinander abweichen. Dabei zeigt die Mehrheit der Untersuchungen, dass benachteiligte Jugendliche sich der Übergangsproblematik bewusst sind und frühzeitig realisierbare berufliche Vorstellungen entwickeln (vgl. FOLGMANN 2007; GAUPP u. a. 2008; SCHERRER u. a. 2007). Weil die Jugendlichen im Laufe des Bewerbungsprozesses durch Rückmeldung auf Bewerbungsaktivitäten, Beratung durch Personen des sozialen Umfeldes und Professionelle der Berufsberatung sowie Erfahrungsaustausch mit anderen Ausbildungsplatzsuchenden mit ihrem Optionsspektrum konfrontiert werden, ist davon auszugehen, dass die Berufe, auf die sich die Jugendlichen

bewerben, in der Mehrzahl mit dem Berufsspektrum, das ihnen angesichts ihres (antizipierten) Schulabschlusses offensteht, übereinstimmen (vgl. HECKHAUSEN/TOMASIK 2002, S. 204).

Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, ist das deutsche Berufsbildungssystem in zwei Subsysteme unterteilt: das duale Ausbildungssystem und das vollzeitschulische Ausbildungssystem, welche sich durch unterschiedliche Zugangslogiken auszeichnen. Im vollzeitschulischen Ausbildungssystem gibt es formale Zugangsbeschränkungen, die sich meistens auf das Vorhandensein bestimmter schulischer Zertifikate beziehen (in der Regel der Mittlere Abschluss), während im dualen System formal keine bestimmten Zertifikate vorausgesetzt werden. Theoretisch könnten alle Schulabgänger/-innen jede Berufsausbildung im dualen Ausbildungssystem aufnehmen; allerdings gibt es auch hier Zugangsbeschränkungen, weil die Ausbildungsbetriebe sich ihre Auszubildenden aus allen Bewerbern/-innen frei wählen können und Ausbildungsplatzbewerber/-innen mit maximal Hauptschulabschluss häufig geringere Chancen haben als Bewerber/-innen mit Mittlerem Abschluss. Auch wenn es sich nicht um formelle Zugangsbeschränkungen handelt, ist der Effekt ähnlich: In einigen Berufen sind Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nicht, in anderen wiederum nur zu einem geringen Anteil vertreten. Die Transparenz der Zugangsmöglichkeiten in den einzelnen Berufen und damit die Möglichkeit, die Realisierbarkeit von Berufswünschen einschätzen zu können, unterscheidet sich zwischen dem dualen und dem vollzeitschulischen Ausbildungssystem. In dem einen gibt es klare formale Vorschriften, während es in dem anderen (quantitativ deutlich größeren) Bereich keine formalen Zugangsbeschränkungen gibt. Deshalb ist es für die Jugendlichen erheblich schwieriger, sich einen Überblick zu verschaffen, welche Berufe generell für Auszubildende mit Hauptschulabschluss offen sind. Um die Herausforderung der Anpassung der Berufswünsche an das Optionsspektrum für Schulabgänger/-innen mit Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt zu bewältigen, sind Jugendliche auf Unterstützung von Personen aus ihrem sozialen Umfeld sowie Lehrkräfte, Berufsberater und andere Professionelle der Berufsorientierung angewiesen.

Wenn es den Jugendlichen nicht möglich ist, den Widerspruch zwischen dem objektiv realisierbaren und dem subjektiv wahrgenommenen Handlungsspielraum aufzulösen, kann dies zur Folge haben, dass sie einen Berufswunsch entwickeln, der nicht ihrem Optionsspektrum entspricht und darum als nicht realisierbar für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss bezeichnet werden kann. Aus der Konzeption von Realisierbarkeit als Bezeichnung für ein berufliches Optionsspektrum für benachteiligte Jugendliche ergeben sich folglich zwei weiterführende Überlegungen bezüglich der Ursache von nicht realisierbaren Berufswünschen. Denkbar sind zwei unterschiedliche Entwicklungen im Berufsfindungsprozess, deren Resultat ein nicht realisierbarer Berufswunsch sein könnte: (1) einerseits ein Informationsdefizit hinsichtlich ihres beruflichen Optionsspektrums aufseiten der Jugendlichen und damit keine Übereinstimmung der subjektiv wahrgenommenen und der objektiven beruflichen Optionen benachteiligter Jugendlicher; (2) andererseits der starke Einfluss weiterer Aspekte wie berufliche Motive und Interessen oder der Einfluss der Eltern. Im Folgenden werden diese beiden möglichen Ursachen für nicht realisierbare Berufswünsche beschrieben.

### 3.2.2 Informationsdefizite

Davon ausgehend, dass die Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher nach dem Modell der Optionslogik dem subjektiv wahrgenommenen beruflichen Optionsspektrum für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss entsprechen, kann im Falle eines objektiv nicht realisierbaren Berufswunsches davon ausgegangen werden, dass unter Umständen ein Informationsdefizit hinsichtlich der beruflichen Optionen bzw. der formalen und informellen Zugangsbeschränkungen in dem genannten Beruf vorliegt. In diesem Fall handelt es sich um eine *Diskrepanz zwischen dem subjektiven und dem objektiven Optionsspektrum*. Dies würde die Optionslogik des Berufsfindungsprozesses nicht widerlegen, nicht realisierbare Berufswünsche würden unter diesen Umständen dafür sprechen, dass der Anpassungsprozess der Berufswünsche noch nicht abgeschlossen ist. Ein hohes Maß an Antizipationsfähigkeit und Wissen über den Arbeitsmarkt und das Berufsbildungssystem und seine formalen und nicht formalen Zugangsbeschränkungen sind notwendig, um beurteilen zu können, in welchen Ausbildungsberufen die eigenen beruflichen Interessen, Kompetenzen und Motivationen verwirklicht werden können, welche Ausbildungen den Zugang zu diesen Berufen ermöglichen, wie die Zugangsbedingungen zu diesen Ausbildungen aussehen, wie die Ausbildungen inhaltlich gestaltet sind etc. Eine der großen Herausforderungen stellt in diesem Zusammenhang das Informationsdefizit vieler Jugendlicher (und ihrer Eltern) hinsichtlich der Vielfalt von Berufsbildern und Ausbildungsmöglichkeiten dar. Da sich die Jugendlichen vermutlich nicht mittels Ausbildungsmarktstatistiken über mögliche Berufe informieren, stellt sich die Frage, wie sie ihre beruflichen Optionen erkunden und zu ihren Berufswünschen kommen. Bei der Zuordnung der Berufswünsche zu einer der beiden Kategorien *realisierbarer* und *nicht realisierbarer* Berufswünsche wird in der vorliegenden Arbeit die Berufsbildungsstatistik als objektives Kriterium herangezogen. Die Jugendlichen orientieren sich nach dem Modell der Optionslogik an ihrem subjektiv wahrgenommenen beruflichen Optionsspektrum. Diese subjektiv wahrgenommenen und objektiv gemessenen Opportunitäten (wie sie in der vorliegenden Arbeit festgelegt wurden) müssen nicht zwingend übereinstimmen. Bittlingmayer und Bauer weisen in Bezug auf schulische Bildungsaspirationen darauf hin, „dass bei bildungsfernen Gruppen Aspirationen offenbar nicht notwendig mit entsprechenden institutionellen Wissensformen und daraus ableitbaren Handlungsstrategien verknüpft sind“ (BITTLINGMAYER/BAUER 2007, S. 9). Ähnliches ist auch bezüglich beruflicher Aspirationen zu erwarten: Benachteiligte Jugendliche müssen innerhalb eines besonders beschränkten beruflichen Optionsspektrums einen Berufswunsch entwickeln; hierfür sind eigentlich sehr genaue Informationen darüber notwendig, welche Berufe für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss zugänglich sind. Wenn die Jugendlichen tatsächlich in der Entwicklung ihre Berufswünsche einer Optionslogik – das heißt Anpassung an die wahrgenommenen Optionen auf dem Ausbildungsmarkt – folgen, dann kann es sich bei nicht realisierbaren Berufswünschen eigentlich nur um das Resultat von Informationsdefiziten handeln. Wenn es sich bei nicht realisierbaren Berufswünschen um eine Fehleinschätzung der beruflichen Optionen handelt, stehen nicht rea-

lisierbare Berufswünsche nicht im Widerspruch zum Konstrukt der Optionslogik: In diesem Fall stimmen die subjektiv wahrgenommenen Optionen nicht mit den objektiven beruflichen Optionen überein. Die Betroffenen haben sich vermutlich weniger mit ihren beruflichen Optionen befasst, sind entsprechend unsicherer und müssen ihren – wahrscheinlich recht neuen – Berufswunsch erst noch auf seine Realisierbarkeit überprüfen. Bei ihnen steht der Anpassungsprozess noch aus. Die Jugendlichen mit realisierbaren Berufswünschen sind in ihrem Berufsfindungsprozess wahrscheinlich einfach etwas weiter fortgeschritten und haben sich bereits intensiver mit der Frage befasst, welchen Erwerbsberuf sie später ergreifen werden.

**Hypothese 2.1:** Wenn sich die Jugendlichen bereits *intensiv damit auseinandergesetzt haben, welchen Erwerbsberuf sie zukünftig ausüben wollen*, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen realisierbaren Berufswunsch haben, im Vergleich zu denen, die sich damit noch wenig befasst haben.

Nach dem Modell der Optionslogik bewerben sich benachteiligte Jugendliche primär auf Ausbildungsberufe, in denen sie sich Aussichten auf Erfolg versprechen. Daher ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Jugendlichen zuversichtlich ist, was die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf angeht. Bei nicht realisierbaren Berufswünschen würde es sich nach dem Modell der Optionslogik eher um eine Fehleinschätzung der Zugangschancen als um bewusst ambitionierte Berufswünsche handeln.<sup>51</sup> Daher ist zu vermuten, dass es keinen Zusammenhang zwischen der subjektiven Einschätzung der Aussichten auf einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf und der Realisierbarkeit ihres Berufswunsches gibt. Dies lässt sich überprüfen anhand der Einschätzung der Jugendlichen der Erfolgsaussichten einer Bewerbung in ihrem Wunschberuf: Wenn die Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen sich der Zugangsbeschränkungen für Ausbildungsplatzbewerber mit maximal Hauptschulabschluss in dem von ihnen angestrebten Beruf nicht bewusst sind, sollten sie sich in ihrer Einschätzung der Erfolgsaussicht einer Bewerbung im Wunschberuf nicht von den Jugendlichen unterscheiden, die einen realisierbaren Berufswunsch haben. Entsprechend sollte es auch keinen Zusammenhang zwischen der subjektiven Wahrnehmung der Erfolgsaussichten einer Bewerbung im Wunschberuf und der objektiven Realisierbarkeit

51 Die Erfolgsaussichten bei der Bewerbung auf einen Ausbildungsplatz in einem Beruf des dualen Ausbildungssystems einzuschätzen ist voraussetzungsreich, da hierfür eine Vielzahl von Faktoren relevant sein kann. Die Einschätzung der Jugendlichen mag auf anderen Bewertungskriterien fußen als jenen, die der Operationalisierung der Realisierbarkeit in der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen. So verfügen die Jugendlichen unter Umständen über Informationen oder soziale Kontakte, die einen auf Basis struktureller Überlegungen als nicht realisierbar eingestuften Beruf für sie durchaus realisierbar machen. Man denke z. B. an den Betrieb des Onkels, der seinen Neffen trotz eines niedrigen Schulabschlusses in die Lehre nimmt. Anders verhält es sich hinsichtlich der Ausbildungsberufe im vollzeitschulischen Ausbildungssystem: Hier gibt es formale Zugangsvoraussetzungen, die eine Einschätzung der Realisierbarkeit vollzeitschulischer Berufswünsche wesentlich erleichtern: Bei nicht realisierbaren vollzeitschulischen Berufswünschen kann es sich im Prinzip nur um eine Fehleinschätzung handeln.

des Berufswunsches geben. In anderen Worten: Wenn die Jugendlichen die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf eher gering einschätzen, sollte dies in keinem Zusammenhang mit der objektiven Realisierbarkeit stehen; sonst kann die dahinterstehende Annahme, dass es sich bei nicht realisierbaren Berufswünschen um eine Folge mangelnder Informationen hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen handelt, nicht zutreffen. Es wird also davon ausgegangen, dass die Jugendlichen mit nicht realisierbarem Berufswunsch die *Erfolgsaussichten einer Bewerbung in ihrem Wunschberuf* in etwa ebenso häufig hoch einschätzen wie die Jugendlichen mit realisierbarem Berufswunsch. Daraus folgt:

**Hypothese 2.2:** Es besteht *kein Zusammenhang* zwischen der *Einschätzung der Erfolgsaussichten* einer Bewerbung im Wunschberuf und der *Realisierbarkeit* des Berufswunsches.

Neben dem *mismatch* zwischen objektiven und subjektiven beruflichen Optionen können aber auch andere Faktoren nicht realisierbare Berufswünsche zur Folge haben.

### 3.2.3 Unvereinbarkeit widersprüchlicher Anforderungen

Eine Diskrepanz zwischen Berufswunsch und Optionsspektrum kann aber auch entstehen, wenn die Betroffenen Schwierigkeiten haben, ihre individuelle Berufsorientierung im Rahmen des Optionsspektrums für benachteiligte Jugendliche zu konkretisieren. Hierfür sind wiederum drei unterschiedliche Ursachenkomplexe denkbar, die im Folgenden erläutert werden: (1) eine Berufsorientierung, deren Motivationen sich nicht mit dem begrenzten beruflichen Optionsspektrum benachteiligter Jugendlicher vereinbaren lassen, (2) Erwartungen der Eltern, die nicht im beruflichen Optionsspektrum für benachteiligte Jugendliche umsetzbar sind und (3) weitere strukturelle Rahmenbedingungen außer der Segmentierung des Berufsbildungssystems nach Schulabschluss, welche die beruflichen Optionen der Jugendlichen weiter begrenzen.

#### 3.2.3.1 Berufliche Motive

Die Herausforderung der Berufsorientierung besteht, wie oben beschrieben, unter anderem darin, einen Kompromiss zwischen individuellen Interessen und Motivationen und den beruflichen Optionen zu finden. Die Jugendlichen können unter Umständen den Widerspruch zwischen der von außen an sie herangetragenen Anforderung, ihre Berufswünsche an ein sehr begrenztes Optionsspektrum anzupassen, und ihrer individuellen Berufsorientierung (ihren Interessen und Wünschen und ihren generellen Vorstellungen von ihrer beruflichen Zukunft) nicht auflösen (HECKHAUSEN/TOMASIK 2002). Das würde bedeuten, dass die Jugendlichen Aspekte ihrer individuellen Berufsorientierung nicht in ihrem objektiven beruflichen Optionsspektrum umsetzen können. Dies würde im Kontrast zum Modell der Optionslogik stehen, weil die Berufswünsche nicht nur an den realen Möglichkeiten für einen sicheren Ausbildungsplatz ausgerichtet wären.

Ausgehend von dem Tatbestand, dass die Berufe, die für Bewerber/-innen mit höchstens Hauptschulabschluss offen sind, sich durch geringeres Prestige als andere Berufe auszeichnen, geringer entlohnt werden und ein höheres Risiko der Arbeitslosigkeit bergen, liegt die Vermutung nahe, dass für benachteiligte Jugendliche extrinsische Motive im Berufsfindungsprozess weniger häufig umgesetzt werden können, gleichzeitig aber an Bedeutung gewinnen. Generell wird in der Motivationsforschung zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven unterschieden: „When individuals are intrinsically motivated, they engage in an activity because they are interested in and enjoy the activity. When extrinsically motivated, individuals engage in activities for instrumental or other reasons, such as receiving a reward“ (ECCLES/WIGFIELD 2002, S. 112). Intrinsische Motivation speist sich aus den Handlungsinhalten des Berufs an sich, welche als interessant, herausfordernd oder befriedigend wahrgenommen werden (zum Beispiel die eigenen beruflichen Interessen verwirklichen). Bei extrinsischen Motivationen dient der Beruf dazu, bestimmte Funktionen zu realisieren oder zu vermeiden (zum Beispiel hohes Einkommen, Vereinbarkeit von Beruf und Familie oder Schutz vor Arbeitslosigkeit). Die Untersuchung der Stabilität beruflicher Orientierungen bei benachteiligten Jugendlichen in einem freiwilligen sozialen Trainingsjahr (FSTJ) hat gezeigt, dass die berufliche Motivation bei vielen Jugendlichen nicht stabil ist, wobei die extrinsischen Motive beständiger sind als die intrinsischen: „Im Sinne Maslows dürfte damit der Realisierung physischer Grundbedürfnisse bei den Jugendlichen ein zentraler Stellenwert zukommen. Diese ‚harten‘ Anreize dominieren die beruflichen Orientierungen umso stärker, je prekärer die Situation des betreffenden Jugendlichen ist. Eher intrinsische Motivationen, z. B. Selbstverwirklichung oder Selbstständigkeit, werden demgegenüber erst dann handlungsleitend, wenn die existenziellen Grundbedürfnisse einigermaßen befriedigt sind. Die Stabilität von Orientierungen korrespondiert damit mit deren Zentralität“ (SKROBANEK 2006, S. 89 f.). Heckhausen und Tomasik (2002) kommen zu dem Schluss, dass intrinsische Motive gegen Ende der Schulzeit an Bedeutung verlieren, während extrinsische Motive, Prestige, Einkommen oder Karrieremöglichkeiten, wichtiger werden (ebd. S. 214). Einige Untersuchungen erkennen eindeutige Unterschiede bezüglich der Kriterien der Ausbildungswahl zwischen benachteiligten und weniger benachteiligten Jugendlichen: „Zusammenfassend scheint mit höherem Bildungsgrad ein Selbstverwirklichungsbedürfnis einherzugehen, während materielle Orientierungen scheinbar abnehmen“ (BUSCHBECK/KREWERTH 2004, S. 83). Andere Untersuchungen, wie die DJI-Übergangsstudie, kommen hingegen zu dem Schluss, dass die der Berufswahl zugrunde gelegten Kriterien der Hauptschüler/-innen denen anderer Schüler/-innen ähneln (REISSIG u. a. 2008, S. 61). Der Hauptunterschied zu Jugendlichen in anderen Schulformen besteht laut den Autoren in der unterschiedlichen Ressourcenausstattung. „Auffällig ist, dass bei der Berufswahl der Jugendlichen sowohl die Frage der sozialen Sicherheit als auch der individuellen Freude bei der Arbeit eine große Rolle spielte“ (SOLGA u. a. 2011a, S. 70). Die Untersuchung von Kleffner u. a. (1996) zeigt, dass sowohl Hauptschüler/-innen als auch Gymnasiasten/-innen mit einer Berufsausbildung vor allem die Beschäftigung mit für sie interessanten Dingen verbinden (ebd. S. 6 f.).

Gleichzeitig bewerten Hauptschüler/-innen die Berufe im unteren Segment des Berufsbildungssystems (aus denen sich ihr berufliches Optionsspektrum rekurriert) höher als Realschüler/-innen: „Jugendliche rekonstruieren das gesellschaftliche Image eines Berufes zumeist aus ihrer spezifischen Lebenswelt heraus. Hauptschüler reagieren auf die Bezeichnung ‚Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft‘ zwar ebenfalls nicht besonders positiv, aber auch längst nicht so negativ wie Realschüler und Gymnasiasten. Dies gilt auch für das vermutete Fremdimage der ‚meisten anderen Menschen‘. Je nach Aspekt sind bis zu 20 % der Urteilsunterschiede zwischen den Jugendlichen auf die ‚Bildungsschicht‘ zurückführbar. Die Berufsbezeichnung beeinflusst offenbar nicht die Orientierung der Jugendlichen schlechthin, sondern in Abhängigkeit von ihrer Zugehörigkeit zu spezifischen Lebenswelten“ (ULRICH u. a. 2003, S. 5).

Bei der Betrachtung der Orientierung der Berufswünsche an den subjektiv wahrgenommenen Optionen auf dem Ausbildungsmarkt geht es also auch um die Frage, ob individuelle Motive im Berufsfindungsprozess angesichts der Optionslogik tatsächlich einen starken Einfluss haben. Wenn extrinsische Motive der Berufswahl einen hohen Stellenwert im Berufsfindungsprozess haben, wenn also eine berufliche Tätigkeit angestrebt wird, die bestimmte Kriterien wie hohes Einkommen nach der Ausbildung, Arbeitsplatzsicherheit, Karriereaussichten oder soziale Anerkennung erfüllt, kann sich dies als problematisch für die Realisierbarkeit des Berufswunsches erweisen: Extrinsische Motive sind nur schwer mit dem beruflichen Optionsspektrum benachteiligter Jugendlicher vereinbar. Wenn die Jugendlichen solche Motive als relevant für ihren Berufswunsch angeben, sollte die Wahrscheinlichkeit sinken, dass es sich um einen realisierbaren Berufswunsch handelt. Entsprechend ist zu vermuten, dass benachteiligte Jugendliche, die ihre Berufswünsche mit einer ausgeprägten extrinsischen Motivation begründen, eher ehrgeizigere Berufswünsche haben, die eigentlich einen Mittleren Abschluss voraussetzen (vgl. HECKHAUSEN/TOMASIK 2002).

**Hypothese 2.3.1:** Wenn die Jugendlichen *extrinsische Motive* als wichtig für ihren Berufswunsch angeben, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um einen realisierbaren Berufswunsch handelt, im Vergleich zu denen, die extrinsische Berufswahlmotive als weniger wichtig angeben.

Andererseits sind nach dem Modell der Optionslogik Berufswünsche in der Regel im subjektiv wahrgenommenen Optionsspektrum verortet, und Begründungen, wie Motive für den Berufswunsch, dienen eher der retrospektiven Rationalisierung des Berufswunsches. Sie erfüllen nach Heinz u. a. (1987) eher den Zweck, sich mit dem Ergebnis des Übergangsprozesses zu arrangieren und das eigene Selbstbild nicht zu verletzen. Das Phänomen der *Glättung* der eigenen Biografie dient dazu, eine unter gesellschaftlichen Zwängen konkretisierte Berufsorientierung zu erklären und retrospektiv als den eigenen Wünschen entsprechend zu interpretieren und den Widerspruch zwischen den ursprünglichen Wünschen und den gewählten Berufen im Nachhinein in einer biografischen Interpretation aufzulösen. Dies dient vor allem dem Erhalt

des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und ermöglicht den Betroffenen, sich mit dem Ergebnis des Berufsfindungsprozesses abzufinden. Benachteiligung wird nicht unbedingt bewusst reflektiert, allerdings kann sie durchaus handlungsrelevant werden. Nach diesem Modell und vor dem Hintergrund der Vermutung, dass nicht realisierbare Berufswünsche auf einem Mangel an Information über die realen beruflichen Optionen beruhen, dürften sich die Jugendlichen mit realisierbaren und nicht realisierbaren Berufswünschen bezüglich ihrer Motivationen nicht unterscheiden. Bei den Motiven der Berufswahl handelt es sich eher um Begründungen, die retrospektiv die Wahl erklären sollen, aber wenig mit den tatsächlichen Motiven zu tun haben. Darum lautet die Gegenhypothese:

**(Gegen-)Hypothese 2.3.2:** *Extrinsische Motive haben keinen Einfluss* auf die Realisierbarkeit des Berufswunsches.

### 3.2.3.2 Übereinstimmung beruflicher Interessen und Berufswünsche

Das Modell der Optionslogik geht davon aus, dass die Berufsfindung benachteiligter Jugendlicher stark von äußeren Zwängen geleitet wird und dass im Prozess der Anpassung der Berufswünsche an das begrenzte Optionsspektrum individuelle Interessen zurückgestellt werden müssen. „Die durchaus vorhandenen Interessen an sozial höher bewerteten Berufen werden explizit mit dem Hinweis auf die eigenen Qualifikationsvoraussetzungen als nicht realisierbar eingeschränkt“ (HEINZ 1984, S. 13). Nun ist es allerdings durchaus denkbar, dass die Jugendlichen im Rahmen ihres begrenzten Optionsspektrums Berufswünsche formulieren, die am ehesten mit ihren beruflichen Interessen übereinstimmen.

Mit Blick auf Passungsprobleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist anzunehmen, dass das Modell der Optionslogik heute das Bewerbungsverhalten benachteiligter Jugendlicher nicht ausreichend erklären kann: Um die unausgeglichene Relation von Angebot und Nachfrage in einzelnen Berufen erklären zu können, müssen unter anderem auch die Interessen der Jugendlichen berücksichtigt werden. Es gibt nach wie vor Berufe, die erhebliche Probleme haben, Nachwuchs zu rekrutieren. Hier spielen sowohl die Erwartungen der Ausbildungsbetriebe an potenzielle Auszubildende eine wichtige Rolle als auch unattraktive Arbeitsbedingungen, schlechte Bezahlung, mangelndes soziales Prestige etc. Gleichzeitig gibt es Berufe, in denen die Nachfrage deutlich über dem Angebot liegt. Daher ist davon auszugehen, dass nicht nur das Motiv „Hauptsache eine Lehrstelle“ den Berufsfindungsprozess bestimmt.

Um die aus dem Modell der Optionslogik ableitbare Annahme zu prüfen, dass Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher lediglich ihren subjektiv wahrgenommenen Optionen entsprechen und in keinem Zusammenhang mit ihren Interessen stehen, ist ein Abgleich ihrer Berufswünsche mit ihren beruflichen Interessen notwendig (siehe Kapitel 3.1.2). Nach dem Modell der Optionslogik ist davon auszugehen, dass Jugendliche, deren Berufswünsche weniger an ihr berufliches Optionsspektrum angepasst und daher auch nicht realisierbar sind, eine höhere Übereinstimmung ihrer Berufswünsche mit ihren Interessenprofilen aufweisen.

**Hypothese 2.4:** Jugendliche mit *nicht realisierbaren Berufswünschen* weisen eine höhere Übereinstimmung zwischen ihren beruflichen Interessen und ihren Berufswünschen auf als Jugendliche mit realisierbaren Berufswünschen.

Neben der Informiertheit hinsichtlich des zukünftigen Berufes sowie des Stellenwerts extrinsischer Motive und beruflicher Interessen soll im Folgenden die Rolle der beruflichen Aspirationen der Eltern für ihre Kinder bei der Entwicklung realisierbarer Berufswünsche betrachtet werden.

### 3.2.3.3 Erwartungen der Eltern an die berufliche Bildung ihrer Kinder

Wie bereits in Kapitel 3.1 dargestellt, ist der Berufsfindungsprozess ein interaktiver Prozess, in dem die Familie, Freunde, Lehrkräfte und Berufsberater aktiv mitwirken und in dem vor allem den Eltern große Bedeutung zukommt. Die Unterstützung in der Familie, der Stellenwert, den das Thema Beruf im familiären Kontext einnimmt, sowie die Erwartungen der Eltern an die berufliche Zukunft ihrer Kinder sind wichtige Ressourcen im Berufsfindungsprozess. Neben der familiären Unterstützung bei der Entwicklung von Handlungsbefähigung im Berufsfindungsprozess geht es im zweiten Analyseschritt um den Einfluss der Eltern auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche.

Die soziökonomische Situation der Eltern und ihre Bildungsaspirationen und Bildungs- und Erwerbsbiografien beeinflussen die beruflichen Aspirationen der Kinder (LANGE 1975, S. 118 f.). Die Bildungsforschung hat gezeigt, dass Eltern mit Migrationshintergrund häufig höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben als Eltern ohne Migrationshintergrund und dass diese mit Blick auf die objektiven Möglichkeiten ihrer Kinder häufig als unrealistisch hoch eingestuft werden: Die beiden am häufigsten angeführten Begründungen für dieses Phänomen sind (1) die hohen Aufstiegsenerwartungen der Eltern für ihre Kinder und (2) ihr Informationsdefizit bezüglich der Funktionsweise des deutschen Bildungssystems (RELIKOWSKI u. a. 2012, S. 114). Die Eltern benachteiligter Jugendlicher weisen generell (unabhängig vom Migrationshintergrund) ein hohes Informationsdefizit bezüglich des Berufsbildungssystems, der Zugangsbeschränkungen in den einzelnen Berufen sowie der beruflichen Optionen ihrer Kinder auf. Wie bereits in Kapitel 3.1.2 ausgeführt, sind die Eltern die wichtigsten Gesprächspartner und die am häufigsten konsultierte Informationsquelle im Berufsfindungsprozess. Die Sozialisationsforschung legt die Vermutung nahe, dass die beruflichen Aspirationen der Eltern für ihre Kinder und ihre Vorstellungen von deren (beruflicher) Zukunft die Berufsfindung der Kinder sowohl direkt als auch indirekt beeinflussen. Darum nehmen die beruflichen Vorstellungen und Aspirationen der Eltern für ihre Kinder und die Berufe in ihrem sozialen Umfeld eine zentrale Stellung im Berufsfindungsprozess von zertifikatsarmen Jugendlichen ein. Hohe elterliche Aspirationen bezüglich der beruflichen Zukunft ihrer Kinder können einen positiven Einfluss auf den Erfolg ihrer Kinder haben. Dabei kann Überforderung freilich ebenfalls eine Reaktion der Jugendlichen sein, wenn die elterlichen Anforderungen als zu hoch wahrgenommen werden (SCHERRER u. a. 2007). Scherrer u. a. (2007) befassen sich

mit der Frage nach der Passung zwischen dem Berufswunsch und der besuchten Schulform und zeigen, dass der Einfluss der Erwartungen und die soziale Unterstützung der Eltern hoch signifikant sind. Darum ist zu vermuten, dass angesichts des zu erwartenden Schulabschlusses der Jugendlichen überhöhte Bildungsaspirationen aufseiten der Eltern bewirken können, dass ihre Kinder Berufswünsche entwickeln, die nicht realisierbar sind.

**Hypothese 2.5:** Wenn die Jugendlichen davon ausgehen, dass ihre *Eltern überhöhte Aspirationen hinsichtlich der beruflichen Bildung ihrer Kinder haben*, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen realisierbaren Berufswunsch haben, im Vergleich zu denen, die davon ausgehen, dass ihre Eltern angemessene Aspirationen haben.

Neben dem Stellenwert von Informiertheit, extrinsischen Motiven sowie Aspirationen der Eltern auf der Individualebene kann die Ursache nicht realisierbarer Berufswünsche auch strukturelle Ursachen haben. Dieser Gesichtspunkt wird im Folgenden vertieft.

#### **3.2.3.4 Segmentation des Ausbildungsmarktes**

Das Modell der Optionslogik verdeutlicht die Anpassung der Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher an das als realisierbar wahrgenommene berufliche Optionsspektrum. Die Realisierbarkeit der Berufswünsche untersucht dieses Konzept empirisch, in dem die Segmentation des Berufsbildungssystems nach den Schulabschlüssen der Auszubildenden als Indikator für die beruflichen Optionen der Untersuchungsgruppe genutzt wird. Wenn die Berufswünsche tatsächlich angepasst sind an diese beruflichen Optionen, stellt sich die Frage, welche Bedeutung der Segmentation des Berufsbildungssystems nach Geschlecht im Modell der Optionslogik und für die Realisierbarkeit der Berufswünsche zukommt.

Bei der Betrachtung dieser Anpassungsprozesse von Berufswünschen an ein subjektiv wahrgenommenes Optionsspektrum kann unter anderem auf die sozialisationstheoretische Perspektive von Gottfredson (1981) zurückgegriffen werden: Die zentralen Elemente des Selbstkonzepts sind ihrer Meinung nach Geschlecht, soziale Herkunft, Intelligenz, berufliche Interessen, Kompetenzen und Werte (ebd. S. 548). Es handelt sich um eine Theorie darüber, „how occupational aspirations develop during the preschool through the college years“ (GOTTFREDSON 1981, S. 545). Die basale Idee hinter der Theorie von Gottfredson ist, dass im Berufsfindungsprozess die beruflichen Möglichkeiten mit dem Selbstkonzept abgeglichen werden. Hierbei handelt es sich um einen Prozess, der bereits in der Kindheit beginnt (mit etwa fünf Jahren) und vier (altersspezifische) Etappen durchläuft. Dabei beeinflussen vor allem das Sozialprestige und die Geschlechtstypik der Berufe die Berufswahl. Hinzu kommen die persönlichen Zugangsmöglichkeiten, die durch unterschiedliche kognitive Potenziale und Schulabschlüsse reguliert werden. Aus diesen Beschränkungen entwickeln sich im Verlaufe der Biografie einige mögliche Berufe, die bewertet und mit dem Selbstkonzept abgeglichen werden. Gottfredson geht davon aus, dass die Jugendlichen im Berufswahlprozess eher ihre

persönlichen Interessen und Einstellungen bezüglich ihres zukünftigen Berufs anpassen als ihr Urteil über das Sozialprestige und die Geschlechtstypik der Berufe: „The theory proposes that when people have to compromise – as they often do – between sextype, prestige, and field of work, they will most readily sacrifice field of work. Taking a job of the clearly ‘wrong’ sextype will be considered least often and found most threatening. To some extent, people will also sacrifice prestige level for sextype“ (GOTTFREDSON 1981, S. 575).<sup>52</sup>

Heinz u. a. (1987) weisen darauf hin, dass die Argumentation, dass in geschlechtstypischen Motivationen und Interessen einerseits und der Doppellorientierung und dem Streben nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf andererseits die Ursache für die berufliche Segregation zu finden ist, zu kurz greift. „Es besteht die Gefahr, die typisch weiblichen Berufseinmündungen als Beleg für die die Ergebnisse geschlechtsspezifischer Sozialisation hinzunehmen, ohne dem Verlauf des Berufswahlprozesses selber gerecht werden zu können, da die Auseinandersetzung der Schülerinnen mit den ihnen vorgegebenen Arbeitsmarktchancen nicht als bedeutungsvoll erfasst wird“ (HEINZ u. a. 1987, S. 268). Ihre Interviews zeigen, dass die Schülerinnen zu einem frühen Zeitpunkt in ihrem Berufsfindungsprozess in der 7. Klasse deutlich weniger geschlechtstypische Berufswünsche nennen und es kaum Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in ihrer Anpassung an die realisierbaren Optionen auf dem Ausbildungsmarkt gibt (ebd. S. 88). Später zeigt sich, dass die Schülerinnen von geringeren Aussichten auf einen Ausbildungsplatz in den meisten männlich dominierten Berufen ausgehen: Sie verbinden mit einem männlichen Beruf größere Risiken beim Übergang in den Arbeitsmarkt und passen ihre Berufswünsche an die beruflichen Optionen für Frauen an (HEINZ u. a. 1987, S. 269 ff.). Die Autoren weisen darauf hin, „daß Mädchen geschlechtsbedingte Begrenzungen zusammen mit der Einschränkung ihrer Chancen aufgrund der erreichbaren schulischen Formalqualifikation *mitreflektieren*, während Jungen nur *letztere* zum Dreh- und Angelpunkt ihrer Anpassungsüberlegungen machen“ (HEINZ u. a. 1987, S. 270). Das bedeutet, dass nicht nur die beruflichen Optionen für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss, sondern auch die beruflichen Optionen für junge Frauen mit maximal Hauptschulabschluss den Berufsfindungsprozess bestimmen. Oder anders ausgedrückt: Nicht nur die Segmentation des Berufsbildungssystems nach Schulabschlüssen, sondern auch die Segmentation nach Geschlecht geben ein berufliches Optionsspektrum vor, und diese beiden müssen sich nicht unbedingt überschneiden.

Der Fokus eines der drei Teilprojekte des Forschungsvorhabens, im Rahmen dessen das Verlaufsmodell der Berufsfindungsprozess von Heinz u. a. (1987) entstanden ist, liegt auf der Kanalisierung von jungen Frauen in geschlechtstypische Ausbildungsberufe (ebd. S. 13). Anhand der Daten der Längsschnittuntersuchung untersucht Rettke (1988) unter anderem die

52 Gottfredson (1981) betont den Einfluss der sozialen Herkunft und des sozialen Umfeldes im Berufsfindungsprozess und hebt hervor, dass bei der Betrachtung der Verwobenheit der psychologischen und sozialen Einflussfaktoren die Komplexität dieses Prozesses deutlich wird und scheinbar widersprüchlich erscheinende Phänomene dieses Prozesses erklärbar werden, zum Beispiel, „why lower-class and lower-ability youngsters aspire to lower-level jobs than do other youngsters even though they share the same images about which jobs are most desirable“ (GOTTFREDSON 1981, S. 574).

Entstehung weiblicher Berufsbiografien. Die Analyse der Berufswünsche von Hauptschülerinnen in der 7. Klasse zeigt „eine wesentlich breitere Streuung von Berufsnennungen und Berufstätigkeitsfeldern als die statistisch erfassten Berufseinmündungen von Hauptschülerinnen belegt“ (RETTKE 1988, S. 18). Rettke betont die Widersprüchlichkeit zwischen den wenig geschlechtstypischen Berufswünschen der Mädchen zwei Jahre vor dem Ende ihrer Schulzeit und der auffallend geschlechtstypischen Prägung der Ausbildungsstatistik von jungen Frauen. Die Berufsbiografien der befragten Mädchen zeigen, dass in der 9. Klasse eine weitere Konzentration der Berufswünsche auf die realistischen Möglichkeiten stattgefunden hat (ebd. S. 18). „Dieser Zuschnitt der Berufswahl auf die angebotenen Ausbildungsstellen, die für die Mädchen nach wie vor im Friseur- und Verkaufsbereich und in den unteren Büroberufen liegen, wird in der Öffentlichkeit fälschlicherweise als Ausdruck einer genuin wunschgemäßen Konzentration Mädchenspezifischer Berufsvorstellungen auf die Berufsbereiche diskutiert“ (ebd. S. 18). Mit Blick auf die geschlechtstypische Berufswahl vieler junger Mädchen und die Diskrepanz zwischen den Berufswünschen von Schülerinnen und den Berufen, in denen sie ihre Ausbildung machen, ist der letzte Schritt der Anpassung der Berufswünsche von jungen Frauen an das begrenzte Spektrum an beruflichen Optionen und die anschließende Deutung dieses Berufsfindungsprozesses interessant. Auch hier greifen die bereits erwähnten retrospektiven Rationalisierungen anhand biografischer Konstruktionen: Mithilfe eines geschlechtsspezifischen Deutungsrahmens wird der Ausbildungsberuf, auch wenn er objektiv betrachtet wie eine Notlösung aussieht, als Beruf dargestellt, der den persönlichen Interessen und Neigungen entspricht (vgl. RETTKE 1988).

Es ist zu erwarten, dass die Optionslogik der Berufswünsche facettenreicher ist als die Anpassung an die beruflichen Optionen für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss. In Anlehnung an die Ergebnisse von Heinz u. a. (1987) und Rettke (1988) kann argumentiert werden, dass nicht nur die Schulabschlüsse, sondern auch das Geschlecht der Auszubildenden das berufliche Optionsspektrum bestimmen. In diesem Fall handelt es sich wiederum nicht um eine Widerlegung des Konstrukts der Optionslogik, sondern um eine Erweiterung um eine weitere, unter Umständen zur ersten im Widerspruch stehende Logik. In diesem Fall wären eher strukturelle Probleme der Grund für nicht realisierbare Berufswünsche, was nicht im Widerspruch zur Optionslogik stehen muss, sondern nur eine Erweiterung der Perspektive auf die beruflichen Optionen für benachteiligte Jugendliche erfordert. Erinnerung sei an dieser Stelle an die Ausführungen in Kapitel 2.3, welche nicht nur die Segmentierung des Ausbildungsmarktes nach Schulabschluss, sondern auch nach Geschlecht der Auszubildenden aufzeigen: Diese beiden Strukturmerkmale des Ausbildungsmarktes, Schulabschluss und Geschlecht, sind relevant für den Berufsfindungsprozess junger Menschen. So müssen bei der Betrachtung der Realisierbarkeit der Berufswünsche zunächst die Geschlechtstypik der Berufswünsche sowie der Bezug zwischen den Berufswünschen von jungen Frauen und der Differenzierung des Berufsbildungssystems in duale und schulische Ausbildungen berücksichtigt werden: Wie in Kapitel 2.3.3 dargestellt, sind Berufswünsche in der Regel stark geschlechtstypisch

geprägt. Schülerinnen interessieren sich infolgedessen stärker als Schüler für Berufe, die im vollzeitschulischen Ausbildungssystem erlernt werden. Weil den Schulabgängerinnen mit Hauptschulabschluss die Mehrzahl dieser Berufe verschlossen bleibt, entsteht an dieser Stelle eine zusätzliche Benachteiligung im Berufsfindungsprozess junger Frauen. Dies lässt sich anhand der Befunde von Konietzka (1999) zur Realisierung von Berufswünschen untermauern. Konietzka<sup>53</sup> zeigt, dass die Segmentation des Ausbildungsmarktes nach Schulabschlüssen und Geschlecht über unterschiedliche Geburtskohorten hinweg einen großen Einfluss sowohl auf die Berufswünsche als auch auf die Realisierung dieser Berufswünsche hat und dass Frauen deutlich geringere Chancen haben, ihren Berufswunsch beim Übergang der ersten Schwelle zu realisieren (ebd. S. 231 f.). Konietzka greift unter anderem auf das Konzept der *Optionslogik* von Heinz u. a. zurück, wenn er erläutert, dass die Segmentation des Berufsbildungssystems nach Geschlecht die Berufswünsche der Jugendlichen beeinflusst.

„So kann die Tatsache, dass Berufs- bzw. Ausbildungswünsche nicht weniger als Ausbildungsberufe geschlechtsspezifisch segregiert und stereotyp auf eine geringe Anzahl populärer Berufe beschränkt sind, auch dadurch erklärt werden, dass Schulabgänger ihre Berufswünsche bereits präzise an den realen Gelegenheiten und Beschränkungen des Ausbildungsmarktes ausrichten. In diesem Sinne erfolgt die individuelle *Anpassung* an die tatsächlichen oder vermeintlichen Ausbildungs- und Berufschancen nicht erst beim Übergang in die Berufsausbildung und den Beruf, sondern bereits bei der *Konstruktion* der subjektiven beruflichen Präferenzen von Schulabgängern“ (KONJETZKA 1999, S. 243, Hervorhebung im Original).

Daraus die Schlussfolgerung zu ziehen, dass die Hauptschülerinnen sich stärker auf Berufe im dualen Ausbildungssystem bewerben sollten, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen, wäre freilich zu kurz gedacht. So zeigen zum Beispiel Beicht und Walden (2012), dass sich für junge Frauen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz durch Bewerbungen für männlich dominierte Ausbildungsberufe keinesfalls verbessern. Frauen haben also in vielen männlich assoziierten Berufen tatsächlich schlechtere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen; die antizipierten Benachteiligungen von Frauen in männlichen Berufsfeldern entsprechen zum Teil immer noch der Realität (vgl. IMDORF 2005). Darum muss bei der Analyse der Realisierbarkeit der Berufswünsche die Geschlechterkomponente berücksichtigt werden: Die beiden Strukturmerkmale des Berufsbildungssystems, Schulabschluss und Geschlecht, grenzen unterschiedliche berufliche Optionen ab. Das berufliche Optionsspektrum für benachteiligte Jugendliche setzt sich vor allem aus *männlich dominierten Ausbildungsberufen* zusammen und beinhaltet nur wenige weiblich dominierte oder geschlechtsneutrale Ausbildungsberufe. Daher ist Folgendes zu vermuten:

**Hypothese 2.6:** Benachteiligte Schülerinnen haben deutlich seltener einen realisierbaren Berufswunsch als ihre männlichen peers.

---

53 Die Befragten in der *Lebensverlaufsstudie* des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) wurden nachträglich gefragt, welchen Beruf sie am Ende ihrer Schulzeit ausüben wollten; des Weiteren wurden sie gefragt, ob sie diesen Berufswunsch verwirklichen konnten, und wenn nicht, welche Gründe es dafür gab.

Imdorf (2005) verweist auf das begrenztere Berufswahlspektrum von benachteiligten Schülerinnen im Vergleich zu benachteiligten Schülern: Junge Frauen passen ihre Berufswünsche an die als realisierbar wahrgenommenen weiblich dominierten Berufe an, nicht nur aufgrund vorberuflicher Sozialisationsprozesse, sondern auch infolge realistischer Einschätzung ihrer Aussichten auf einen Ausbildungsplatz in männlich dominierten Berufen. Die Ausbildungsmöglichkeiten mit dem niedrigsten Schulabschluss sind deutlich stärker in männlich dominierten Ausbildungsberufen. Darum stellt der Kompromiss zwischen den objektiven beruflichen Optionen (realisierbare Ausbildungsberufe) und den subjektiven beruflichen Optionen für Schülerinnen eine noch größere Herausforderung dar als für Schüler (ebd. S. 282). Entsprechend bestimmen wahrscheinlich zwei unterschiedliche Optionslogiken den Berufsfindungsprozess: die Segmentierung des Berufsbildungssystems nach Schulabschluss und nach Geschlecht. Damit wäre ein strukturelles Problem die Ursache dafür, dass einige Jugendliche nicht realisierbare Berufswünsche haben. Dies sollte vor allem Schülerinnen betreffen.

Neben den Einflussfaktoren auf der Individualebene und dem strukturellen Problem der Segmentierung des Berufsbildungssystems nach Geschlecht soll auch die Rolle der schulischen Berufsorientierung näher betrachtet werden. Im Folgenden wird also der mögliche Einfluss des Schulkontextes dargestellt.

### **3.2.4 Schulische Berufsorientierung und die Realisierbarkeit der Berufswünsche**

In seiner Schultheorie analysiert Fend (2006) die zentralen Funktionen von Schule und bestimmt Sozialisation und Allokation als zwei ihrer Aufgabenfelder: Mit Blick auf die Ausführungen in Kapitel 2.6.2 kann Handlungsbefähigung im Berufsfindungsprozess als Ziel schulischer Berufsorientierung verstanden werden. Schulische Berufsorientierung dient formal der Aufklärung der Schüler über das schwer überschaubare Feld möglicher beruflicher Tätigkeiten. Sie soll Kenntnisse und Informationen über die Berufswelt vermitteln und dadurch den (beruflichen) Handlungsspielraum der Schüler erweitern. Schulische Berufsorientierung hat auch die Aufgabe, eine Verbindung herzustellen zwischen den individuellen Fähigkeiten und dem Schulabschluss einerseits und den Gelegenheitsstrukturen des Ausbildungssystems andererseits. Dazu gehört auch die Vermittlung von Wissen darüber, welche beruflichen Optionen die Jugendlichen haben. Wie bereits weiter oben beschrieben, sind Informationen über die beruflichen Möglichkeiten der Jugendlichen für ihren Berufsfindungsprozess und vor allem für die Entwicklung realisierbarer Berufswünsche essenziell. Die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei den oben beschriebenen möglichen Problemen, die dazu führen können, dass die Jugendlichen einen nicht realisierbaren Berufswunsch haben, gehört zu den Aufgaben schulischer Berufsorientierung. Darum ist analog zur Hypothese 1.7 davon auszugehen, dass Schulen, die auf dem Aufgabenfeld der Berufsorientierung besonders engagiert sind, es eher schaffen, ihren Schülern/-innen zu helfen, realisierbare Berufswünsche zu entwickeln.

**Hypothese 2.7:** Wenn die Jugendlichen auf eine Schule gehen, die sich durch *hohe Intensität im Aufgabenbereich Berufsorientierung* auszeichnet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen einen realisierbaren Berufswunsch haben, im Vergleich zu denen, die auf eine Schule gehen, die sich durch geringe Intensität im Aufgabenbereich Berufsorientierung auszeichnet.

Die Widersprüchlichkeit des Berufsfindungsprozesses benachteiligter Jugendlicher zwischen Selbstverwirklichung und Anpassung ist ein Problem, mit dem auch die schulische Berufsorientierung und ihre Akteure konfrontiert sind. Zwischen Sozialisation und Selektion oder (übertragen auf die schulische Berufsorientierung) Selbstverwirklichung und Orientierung am objektiven beruflichen Optionsspektrum sind die Ziele der schulischen Berufsorientierung unter Umständen nicht immer klar. Dimbath (2007) verweist auf den Widerspruch in der Rolle der Schule bzw. ihrer Akteure im Berufsfindungsprozess und verdeutlicht, dass schulische Berufsorientierung stark mit dem Dilemma konfrontiert wird, zwei sehr unterschiedliche Ansprüche erfüllen zu müssen. Die Herausforderung besteht darin, eine an den Möglichkeiten der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt ausgerichtete Orientierung zu fördern und dabei nicht bloß den Bedarf des Arbeitsmarktes zu berücksichtigen und sich damit als „Handlanger des Beschäftigungssystems“ (ebd. S. 167) instrumentalisieren zu lassen. Einerseits soll die schulische Berufsorientierung den Jugendlichen ermöglichen, ihre persönliche berufliche Orientierung zu präzisieren, indem sie ihnen dabei hilft, sich mit ihren beruflichen Interessen, Motivationen und Wertorientierungen auseinanderzusetzen und diese in Berufswünschen zu konkretisieren; andererseits sollen angesichts der begrenzten Handlungsmöglichkeiten der Hauptschüler auch ihre Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt aufgezeigt und die Jugendlichen entsprechend (um-)orientiert werden. Das kann unter anderem bedeuten, dass im Falle einer Diskrepanz zwischen Berufswünschen und den Ausbildungsmöglichkeiten für Hauptschüler Erstere an Letztere angepasst werden. Auch Niemeyer und Frey-Huppert (2009) beschreiben, wie widersprüchlich teilweise die Anforderungen unterschiedlicher Akteure an Berufsorientierung sind und verweisen „auf das Spannungsfeld in dem sich die pädagogischen Prozesse der Berufsorientierung bewegen, wenn sie sowohl auf die Stärken des Subjekts gerichtet sein können oder auf die Qualifizierung zur Ausbildungsfähigkeit bis hin zur Anpassung an betriebliche Anforderungen und dem Abbau unrealistischer Erwartungen“ (NIEMEYER/FREY-HUPPERT 2009, S. 8).

Die Forschung zeigt, dass die Schule eine wichtige Sozialisationsinstanz im Leben junger Menschen ist. Imdorf (2005) verdeutlicht anhand der Abkühlungsthese von Goffman (*cooling-out*), dass auch schulische Sozialisationsagenten (wie Lehrkräfte) angesichts des voraussichtlichen Schulabschlusses der Jugendlichen die Aufgabe haben, deren unrealistischen Berufswünsche in realisierbare Bahnen zu lenken. Angesichts der Tatsache, dass die Wirtschaft ein starker Kooperationspartner der Schulen im Aufgabenfeld berufliche Orientierung ist, stellt sich auch die Frage, welche Interessen den Berufsorientierungsprozess dominieren,

und ob es angesichts der widersprüchlichen Anforderungen an schulische Berufsorientierung zu Interessenkonflikten zwischen einzelnen Akteuren der Berufsorientierung kommt (vgl. NIEMEYER/FREY-HUPPERT 2009, S. 38 f.).

Eine Verbesserung der Qualifikation der Lehrkräfte durch regelmäßige Weiterbildung zum Thema Berufsorientierung könnte die Qualität der schulischen Berufsorientierung verbessern. Wie in Kapitel 2.4 dargestellt, kann das Aufgabengebiet *schulische Berufsorientierung* als vernachlässigter Aspekt in der Lehrerbildung gelten, und die Lehrkräfte selber sind unterschiedlich gut auf diese Aufgabe vorbereitet (vgl. DREER 2013, S. 73). Weiterbildungen im Bereich Berufsorientierung gehören noch nicht zum Standardrepertoire von Schulen. Sie sollten einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität der schulischen Berufsorientierung leisten und es den Lehrkräften ermöglichen, die Schüler/-innen gezielter über die beruflichen Optionen, die ihnen mit einem Hauptschulabschluss offenstehen, zu informieren. Dabei ist zurzeit noch unterbeleuchtet, welche Kompetenzen Lehrkräfte besonders für die Aufgabe schulischer Berufsorientierung qualifizieren (ebd. S. 72 f.). Neben der Problematik geringer Kompetenzen im Bereich der Berufsorientierung aufseiten vieler Lehrkräfte und einer damit einhergehenden geringen Sensibilität für ihre Verantwortung in diesem Bereich wirken im sensiblen Berufsfindungsprozess auch indirekte Einflüsse des Unterrichts: die Vermittlung von – für das Berufsleben relevantem – kulturellem Kapital in Form von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und allgemeinen Handlungskompetenzen sowie arbeitsweltbezogenen Werten und Verhaltensweisen (inkorporiertes kulturelles Kapital). Das kann unter anderem dazu führen, „dass die erwachsenen Fachkräfte (Berufsberater, Lehrer, Sozialpädagogen), die den Berufswahlprozess von Jugendlichen begleiten sollen, Normen und Werte transportieren, die ihre eigenen Kenntnisse und Einstellungen über mögliche Ausbildungsberufe widerspiegeln und dadurch dem Entscheidungshorizont benachteiligter Jugendlicher nicht immer angemessen gerecht werden können“ (NIEMEYER 2002, S. 212). Dreer (2013) fasst den Forschungsstand zusammen, indem er sagt, dass Lehrkräfte ihre Schüler/-innen unterstützen möchten, hierbei allerdings ihre eigenen Qualifikationen zum Teil überschätzen, und dass die Qualifikationen der Lehrkräfte generell noch nicht ausreichend an den Unterstützungsbedarf der Schüler/-innen im Berufsfindungsprozess angepasst sind (ebd. S. 71). Darum ist davon auszugehen, dass speziell die Weiterbildung von Lehrkräften zum Thema Berufsorientierung stark zwischen den Schulen variiert und dass durch Weiterbildungsangebote positiver Einfluss auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche zu erwarten ist. Die weiter oben beschriebene Herausforderung, die die schulische Berufsorientierung gerade in Bezug auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche darstellt, legt nahe, dass die Weiterbildung von Lehrkräften in diesem schulischen Aufgabenbereich eine zentrale Komponente der Optimierung der Qualität schulischer Berufsorientierung darstellt.

**Hypothese 2.8:** Wenn die Jugendlichen auf eine Schule gehen, an der die *Lehrkräfte häufig zum Thema Berufsorientierung weitergebildet* werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen realisierbare Berufswünsche haben, im Vergleich zu denen, die auf eine Schule gehen, an der die Lehrkräfte selten zum Thema Berufsorientierung weitergebildet werden.

Im Folgenden werden knapp die theoretischen Annahmen hinsichtlich der Realisierbarkeit der Berufswünsche zusammengefasst.

### 3.2.5 Zusammenfassung

Mithilfe der Realisierbarkeit der Berufswünsche wird das zentrale Konstrukt des analytischen Rahmens, die Optionslogik des Berufsfindungsprozesses benachteiligter Jugendlicher, untersucht. Die Realisierbarkeit des Berufswunsches stellt einen wichtigen Aspekt im Berufsfindungsprozess dar. In diesem Kapitel wurden unterschiedliche Einflussfaktoren herausgearbeitet, die potenziell relevant für die Entwicklung realisierbarer Berufswünsche sein sollten.

Der zweite Analyseschritt fokussiert auf die Informiertheit, die Einschätzung der Erfolgsaussichten auf einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf und die beruflichen Motive und Interessen der Jugendlichen, die Ausbildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder, die strukturellen Bedingungen im Berufsfindungsprozess und die damit einhergehende problematische Situation junger Frauen mit maximal Hauptschulabschluss an der ersten Schwelle, sowie die Intensität der schulischen Berufsorientierung und die Weiterbildungshäufigkeit der Lehrkräfte.

Die erste Annahme bezieht sich darauf, dass es sich bei nicht realisierbaren Berufswünschen um eine Fehleinschätzung der Aussichten auf einen Ausbildungsplatz und damit um ein Informationsdefizit handelt: Wenn die Jugendlichen sich bereits intensiv mit der Thematik befasst haben und sich entsprechend sicher hinsichtlich ihres zukünftigen Berufes sind, sollte dies einen positiven Einfluss auf die Realisierbarkeit haben. Ferner ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen ihre Erfolgsaussichten auf einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf zumeist positiv einschätzen und dass es keinen Zusammenhang zwischen der Einschätzung ihrer Aussichten auf einen Ausbildungsplatz und der Realisierbarkeit des Berufswunsches gibt.

Anschließend wurde diskutiert, ob extrinsische berufliche Motive einen negativen Einfluss auf die Realisierbarkeit des Berufswunsches ausüben oder ob sie möglicherweise überhaupt keinen Einfluss auf die Berufswünsche haben, weil sie lediglich der retrospektiven Begründung der Berufswahl dienen. Auch der Abgleich der beruflichen Interessen mit den realisierbaren und nicht realisierbaren Berufswünschen dient der Prüfung des Modells der Optionslogik. Ferner wird von einem negativen Einfluss überhöhter Ausbildungsaspirationen aufseiten der Eltern auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche ihrer Kinder ausgegangen. Des Weiteren wurde der Einfluss struktureller Hindernisse in den Berufsfindungsprozessen der Schülerinnen mit Hauptschulabschluss erörtert und eine Hypothese hinsichtlich der männlichen Dominanz im beruflichen Optionsspektrum benachteiligter Jugendlicher formuliert. Abschließend wurde von ei-

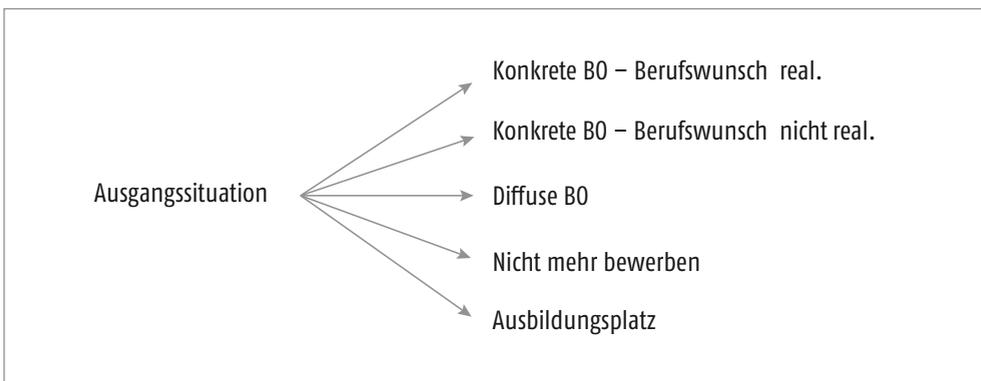
nem positiven Einfluss der Intensität schulischer Berufsorientierung auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche ausgegangen und der besondere Stellenwert der Weiterbildung der Lehrkräfte im Aufgabenbereich der schulischen Berufsorientierung hervorgehoben.

Im Folgenden werden die möglichen Veränderungsmuster gegen Ende des Schuljahres beschrieben und Hypothesen bezüglich der häufigsten Muster aufgestellt.

### 3.3 Veränderungen der Berufswünsche im Verlauf des Schuljahres

Die Berufsfindungsprozesse der Jugendlichen sind im Verlauf des Schuljahres einer Vielzahl von Einflüssen ausgesetzt. Es ist davon auszugehen, dass gegen Ende des Schuljahres einige Veränderungen zu beobachten sind (vgl. REISSIG u. a. 2008). Nach der Konkretisierung der Berufsorientierung und der Realisierbarkeit der Berufswünsche werden die Veränderungen im Verlauf der 9. Klasse betrachtet: Welche Verlaufsmuster sind in den Berufsfindungsprozessen der Jugendlichen in der 9. Klasse zu erwarten, und welchen Einfluss hat die Ausgangssituation auf die Entwicklung?

Die drei Gruppen von Jugendlichen (mit realisierbarem Berufswunsch, mit nicht realisierbarem Berufswunsch, ohne Berufswunsch) werden im Verlauf der 9. Klasse in ihrem Bewerbungsprozess erste Erfahrungen mit dem Berufsbildungssystem und dem Arbeitsmarkt machen. Ferner ist davon auszugehen, dass die schulische Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht noch einmal intensiviert und auf die konkreten beruflichen Optionen der Jugendlichen ausgerichtet wird. Außerdem ist es möglich, dass einige der Jugendlichen ihren Bewerbungsprozess erfolgreich abgeschlossen und einen Ausbildungsplatz bekommen haben. Mögliche Veränderungen im Berufsfindungsprozess der Untersuchungsgruppe im Verlauf des Schuljahres sind im analytischen Rahmen bereits dargestellt worden:



## Berufswünsche

Gegen Ende der allgemeinbildenden Schulzeit, wenn die Bewerbung auf Ausbildungsplätze in den Mittelpunkt rückt und die Suche nach einem Beruf zu einer der zentralen Aufgaben der Jugendlichen wird, finden im Berufsfindungsprozess zum Teil folgenreiche Entwicklungen statt. Besonders die Erfahrungen in der Bewerbungsphase haben unter Umständen Anpassungen in den Berufswünschen zur Folge. Heinz u. a. (1987) haben gezeigt, dass gerade Jugendliche, die voraussichtlich mit maximal einem Hauptschulabschluss die Schule verlassen werden, ihre Berufswünsche vermutlich an die wahrgenommenen beruflichen Optionen auf dem Ausbildungsmarkt anpassen. Auch Herzog u. a. (2006) verdeutlichen, dass die Jugendlichen sich gegen Ende der 9. Klasse zum Teil nicht in derselben Phase ihres Berufsfindungsprozesses befinden wie zu Beginn der 9. Klasse. Anhand der Angaben der befragten Schüler/-innen in der 9. Klasse sowohl zu ihrem aktuell angestrebten Beruf als auch zu dem Beruf, den sie ein Jahr vorher, in der 8. Klasse, angestrebt haben, kann Imdorf (2005) in seiner Analyse der Veränderung der beruflichen Aspirationen zum Ende der allgemeinbildenden Schule ebenfalls „eine globale Reduktion der beruflichen Aspirationen für sämtliche SchulabgängerInnen nachweisen“ (IMDORF 2005, S. 346).<sup>54</sup>

Nach dem Modell der Optionslogik ist davon auszugehen, dass sich die Berufswünsche im Verlauf des Berufsfindungsprozesses ständig weiter an die Kontextbedingungen anpassen. Die meisten Jugendlichen werden sich zum Zeitpunkt der ersten Befragung noch nicht beworben haben, zum Zeitpunkt der zweiten Befragung jedoch bereits erste Erfahrungen mit dem Ausbildungsmarkt und den Rekrutierungspraktiken von Ausbildungsbetrieben gemacht und wahrscheinlich erste Absagen erhalten haben. Sie erfahren die formalen Beschränkungen beim Zugang zu einer schulischen Ausbildung, und ihre bisherige Berufsorientierung wird damit „zunehmend durch praktische Konfrontationen mit den Realisierungsbedingungen von Berufsoptionen ergänzt“ (HEINZ u. a. 1987, S. 100). Aber auch der Erfahrungsaustausch mit anderen Ausbildungsplatzbewerbern sowie die Beratung durch die Bundesagentur für Arbeit, andere Professionelle der Berufsberatung und Lehrkräfte verstärken den Anpassungsprozess an die für benachteiligte Jugendliche realisierbaren beruflichen Optionen in der Etappe der ersten Berufssuche (vgl. HEINZ u. a. 1987, S. 100). „Durch Familie, Peergroup und Schule werden Identität und Lebenspläne Jugendlicher geformt, aber keine andere Zeit und kein anderer Ort prägen das Aspirationsniveau beruflicher Bildung so nachhaltig wie die Berufsvorbereitungen in den Abgangsklassen der Institution Schule. Hier erfolgen die letzten und wohl bedeutsamsten Weichenstellungen für den Berufsstart, in dem Selektion und Strategien der Aspirations-Abkühlung den Zugang in die Arbeitswelt lenken“ (MARIAK/SEUS 1993, S. 27). Während die Berufswünsche zu Beginn der 9. Klasse wahrscheinlich noch stark von vorausgehenden Sozialisationsprozessen vor allem im familiären Kontext geprägt sind, sollte gegen

---

54 Die Ausbildungsdauer für die genannten Berufe dient hier als Indikator für den Berufsstatus (IMDORF 2005, S. 315).

Ende der Schulzeit, wenn die Jugendlichen in die Bewerbungsphase eintreten, die schulische Berufsorientierung an Bedeutung gewinnen. Wenn Schüler/-innen sich in der 9. Klasse auf Ausbildungsplätze bewerben, dann sollten in diesem Schuljahr die Akteure der Berufsorientierung verstärkt beraten und unterstützen und dadurch auch verstärkt Einfluss auf den Berufsfindungsprozess ausüben.

**Hypothese 3.1:** Jugendliche, die zu *Beginn des Schuljahres keinen Berufswunsch* hatten, entwickeln im Verlauf des Schuljahres eher einen realisierbaren als einen nicht realisierbaren Berufswunsch.

Lehrkräfte (sowie im Prinzip alle beratenden Instanzen im Berufsfindungsprozess) werden häufig mit der Aufgabe konfrontiert, dass sie die *unrealistischen* und entsprechend von Enttäuschungen und Erfahrungen des Scheiterns bedrohten beruflichen Aspirationen der Schüler *abkühlen* und in vielversprechendere Richtungen umlenken sollen. Clark (1973) greift Goffmans<sup>55</sup> Konzept des Abkühlens für die Analyse von Anpassungsprozessen im Feld höherer Bildung anhand des Umgangs mit erfolglosen College-Studenten auf und benennt fünf Merkmale dieses Abkühlungsprozesses durch Personen aus dem sozialen Umfeld: das Angebot alternativer Ziele, schrittweises Degagement, Objektivierung der Ablehnung, Trostspenden und Vermeiden eindimensionaler Maßstäbe (ebd. S. 120 f.). Imdorf (2005) bezieht sich wiederum auf Clark, wenn er sich mit der Abkühlung beruflicher Aspirationen durch Bezugspersonen befasst: Den Jugendlichen werden alternative Ausbildungsplätze schmackhaft gemacht, indem diese als ihren Interessen und Kompetenzen angemessener dargestellt werden als die bisher angestrebte Ausbildung. Gleichzeitig werden die Such- und Bewerbungsbemühungen der Jugendlichen mit Blick auf ihren ursprünglichen Berufswunsch unterbunden. Unterstützt wird dieser Prozess, indem den Jugendlichen die erschwerenden objektiven Gegebenheiten wie Hauptschulabschluss oder schlechte Noten verdeutlicht werden. Gleichzeitig unterstützen Eltern, Lehrkräfte oder Berufsberater/-innen durch Zuspruch und Trost. Schließlich wird die Perspektive der Jugendlichen darauf gelenkt, dass sie eine ihren individuellen Kompetenzen entsprechende Ausbildung finden müssen und dass alle Kompetenzen wertvoll sind,

---

55 Goffmans (1962) Untersuchung der Bewältigung von Erfahrungen des Scheiterns bietet ein interessantes Analyseschema für das Scheitern der Bestrebungen, einen bestimmten Status zu erreichen (zum Beispiel einen Berufswunsch zu realisieren), sowie für die individuellen und institutionellen Strategien, diese Erfahrung positiv zu verarbeiten, ohne das eigene Selbstbild zu gefährden. „For the mark, cooling represents a process of adjustment to an impossible situation – a situation arising from having defined himself in a way which the social facts come to contradict“ (GOFFMANS 1962, S. 493). Durch *Abkühlungsprozesse* werden einerseits Erfahrungen des Scheiterns verarbeitet und andererseits antizipierten Misserfolgen und den damit einhergehenden Erfahrungen von Ablehnung und Versagen vorgebeugt, indem die Vorstellungen und Wünsche der Betroffenen reduziert und auf weniger ehrgeizige Ziele umgelenkt werden: „a person may be involuntarily deprived of a role under circumstances which reflect unfavorably on his capacity for it. The lost role may be one that he had already acquired or one that he had openly committed himself to preparing for. In either case the loss is more than a matter of ceasing to act in a given capacity; it is ultimate proof of an incapacity“ (GOFFMANS 1962, S. 489).

wenn sie nur entsprechend eingesetzt werden, unabhängig vom sozialen Status und Qualifikationsniveau der alternativ angestrebten Ausbildung (ebd. S. 276). In diesem Sinne können Berufsberater/-innen, Lehrkräfte, Eltern oder Freunde und Bekannte als *Abkühlungsagenten* im Berufsfindungsprozess fungieren (vgl. SCHUMANN u. a. 1991).

Dem Modell der Optionslogik zufolge werden Berufswünsche ständig an das wahrgenommene Optionsspektrum angepasst. In der Konsequenz ist davon auszugehen, dass die nicht realisierbaren Berufswünsche in der Untersuchungsgruppe im Verlauf des letzten Jahres der Vollzeitschulpflicht seltener werden und die Berufswünsche der Schüler/-innen gegen Ende der 9. Klasse noch stärker an den Berufen orientiert sind, die offen sind für Ausbildungsplatzbewerber/-innen mit Hauptschulabschluss.

**Hypothese 3.2:** Der Anteil der Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen wird im Verlauf des Schuljahres geringer.

## Ausbildungsplatz

Die Ausrichtung der Berufswünsche an den beruflichen Optionen ist unter anderem deshalb so wichtig, weil zu hohe Aspirationen mit einem erhöhten Risiko einhergehen, keinen Ausbildungsplatz zu bekommen (vgl. HECKHAUSEN/TOMASIK 2002, S. 204). Entsprechend ist davon auszugehen, dass Schüler/-innen, die einen Berufswunsch haben, der stärker am beruflichen Optionsspektrum für Hauptschüler/-innen ausgerichtet ist, gegen Ende des Schuljahres *eher einen Ausbildungsplatz in Aussicht haben* als diejenigen, die einen Berufswunsch haben, der nicht an den Möglichkeiten von Bewerbern/-innen mit Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt ausgerichtet ist (und auch eher als diejenigen, die überhaupt keinen Berufswunsch nennen konnten).

**Hypothese 3.3:** Wenn die Jugendlichen zu Beginn des Schuljahres einen nicht realisierbaren Berufswunsch hatten, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie gegen Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz haben, im Vergleich zu denen, die einen realisierbaren Berufswunsch hatten.

Wie bereits in Kapitel 3.2.3.4 dargestellt, benachteiligt die Segmentierung des Ausbildungssystems nach Schulabschlüssen und Geschlecht besonders Hauptschülerinnen bei ihrer Suche nach einem Ausbildungsplatz. Die jungen Frauen haben in vielen Berufen des dualen Systems geringere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz als die jungen Männer und können ihren Berufswunsch seltener realisieren. Konietzka (1999) verweist in diesem Zusammenhang auf das *Konzept der Optionslogik* und die Bedeutung der Segmentierung für die Formulierung von Berufswünschen sowie die Berufsfindung: „Da diese Diskrepanz zwischen Berufswunsch und Zugangsvoraussetzungen bestimmter Ausbildungen praktisch ausschließlich die Frauen betrifft, ist zu vermuten, dass Frauen *geringere Chancen* hatten, ihre jeweiligen Berufswünsche

zu verwirklichen“ (KONIETZKA 1999, S. 222, Hervorhebung im Original). Entsprechend ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen am Ende der 9. Klasse seltener einen Ausbildungsplatz haben als die Schüler.

**Hypothese 3.4:** *Benachteiligte Schülerinnen* haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, gegen Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz zu haben, als benachteiligte Schüler.

## Bewerbungspläne

Zwar stellen nicht realisierbare Berufswünsche einen potenziell belastenden Faktor in der Bewerbungsphase benachteiligter Jugendlicher dar (vgl. HECKHAUSEN/TOMASIK 2002, S. 204), dennoch können sie unter Umständen auch einen positiven Einfluss auf die schulische Karriere und damit auf die Bildungsbiografie der Jugendlichen haben. So ist es zum Beispiel möglich, dass sie ein Motivator sein können, weiter zur Schule zu gehen, die Noten zu verbessern oder einen höheren Schulabschluss zu erlangen, um den Berufswunsch zu realisieren: Wie die DJI-Übergangsstudie gezeigt hat, streben Hauptschülerinnen häufiger als Hauptschüler einen weiteren Schulbesuch an (REISSIG u. a. 2008, S. 63 f.). Es kann davon ausgegangen werden, dass ein weiterer Schulbesuch nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht der Verbesserung der Chancen auf einen Ausbildungsplatz dienen soll (ebd. S. 66). Bisher ist noch offen, ob nicht realisierbare Berufswünsche auf (a) ein Missverhältnis zwischen subjektiver und objektiver Wahrnehmung des Optionsspielraums (Informationsdefizit) oder auf (b) eine Unvereinbarkeit zwischen der Berufsorientierung und dem beruflichen Optionsspektrum für benachteiligte Jugendliche zurückzuführen sind. Wenn die zweite Variante zutrifft und es sich nicht einfach um ein Informationsdefizit handelt, dann sollten die Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen ihre schulischen Aspirationen eher auf einen höheren (mittleren) Schulabschluss richten als diejenigen mit realisierbaren Berufswünschen. Schoon und Parsons (2002) zeigen, dass berufliche Aspirationen von Jugendlichen beruflichen Erfolg später im Lebensverlauf beeinflussen können: Wenn Jugendliche ambitionierte Pläne für ihren späteren (Erwerbs-)Beruf haben, dann haben sie bessere Aussichten, anschließend einen höher qualifizierten Beruf auszuüben als Personen, die keine ambitionierten Pläne hatten. Ein konkretes und ehrgeiziges berufliches Ziel kann damit unter Umständen einen weiteren Schulbesuch attraktiv machen. Gerade wenn die formale Zugangsvoraussetzung mindestens ein Mittlerer Abschluss ist (trifft auf die meisten vollzeitschulischen Ausbildungen zu), ist die Wahrscheinlichkeit besonders groß, dass die Betroffenen sich für den weiteren Schulbesuch entscheiden und sich darum zunächst aus dem Bewerbungsprozess zurückziehen.

Birkelbach (2008)<sup>56</sup> bringt das Problem der Anpassung im letzten Schuljahr auf den Punkt: „Wer die Erfahrung macht, dass seine Chancen auf dem Ausbildungsmarkt schlecht

56 Die Daten entsammen einer Befragung von Zehntklässlern/-innen auf Haupt-, Real- und Gesamtschulen in Duisburg und den Landkreisen Kleve und Wesel.

sind, der wird sich über kurz oder lang nach anderen Möglichkeiten umschaun“ (BIRKELBACH 2008, S. 13). Er zeigt, dass der Anteil der Schüler/-innen, die zu Beginn der 10. Klasse eine Ausbildung machen wollten, im Verlauf der Befragungen geringer wird, während gleichzeitig der Anteil derjenigen zunimmt, die weiter zur Schule gehen wollen. „Die Entscheidung, weiter zur Schule zu gehen, kann auf ein höheres Aspirationsniveau, bei dem der angestrebte Beruf nicht mit dem am Ende des Schuljahres erreichten Abschluss erreichbar ist, hinweisen. Dies ist tatsächlich ein häufiges Motiv. [...] Auf der anderen Seite aber kommt es auch sehr häufig vor, dass ein weiterer Schulbesuch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler nur eine zweite Wahl darstellt, zu der sie sich gezwungen sehen, weil sie ihre Chancen auf eine eigentlich angestrebte Ausbildungsstelle als sehr gering einschätzen“ (BIRKELBACH 2008, S. 14).

**Hypothese 3.5:** Wenn die Jugendlichen zu Beginn des Schuljahres einen nicht realisierbaren Berufswunsch hatten, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich gegen Ende des Schuljahres weiterhin bewerben wollen, im Vergleich zu denen, die einen realisierbaren Berufswunsch hatten.

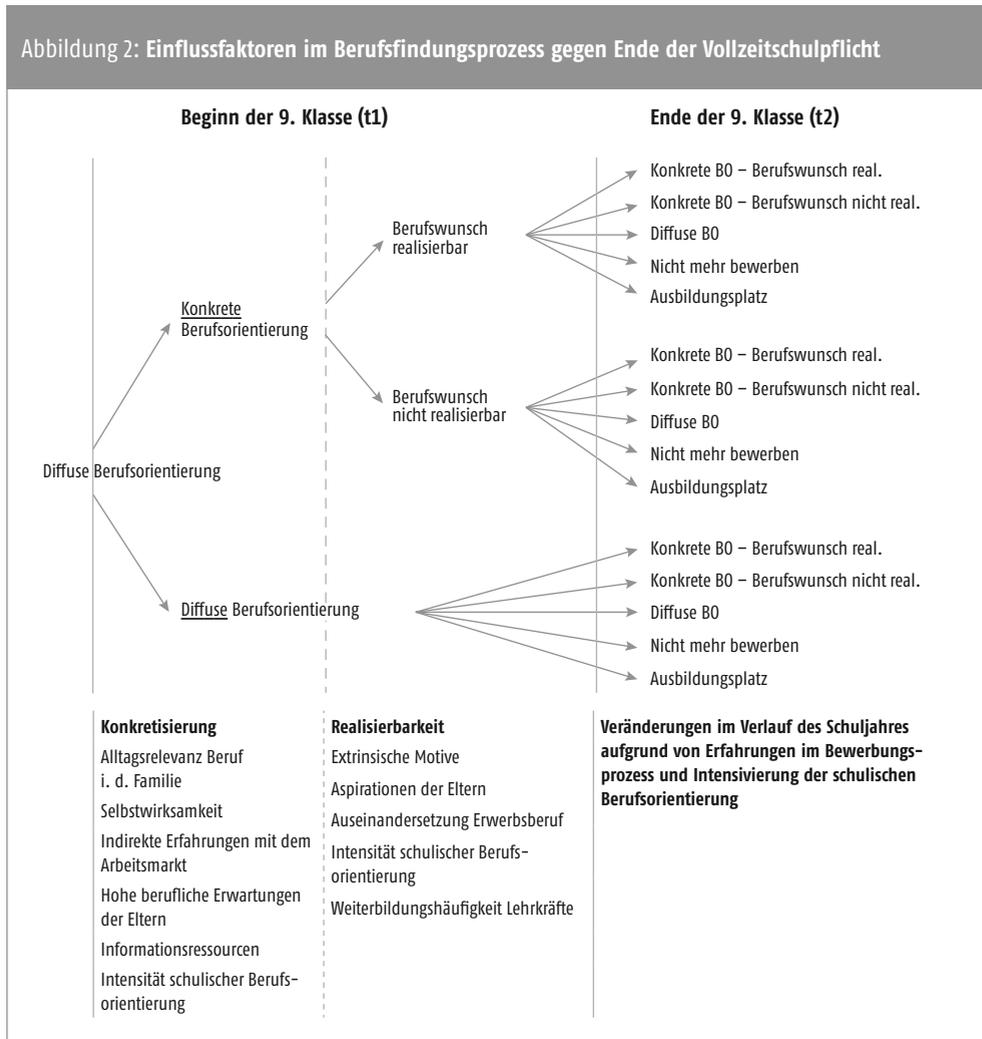
Die eigenen beruflichen Ziele nicht gänzlich aus den Augen zu verlieren kann durchaus ein Erfolgsfaktor sein (vgl. EHRET u. a. 2003, S. 74), besonders wenn dies dazu führt, dass Jugendliche bessere Noten oder sogar höhere schulische Zertifikate anstreben. Ein weiterer Schulbesuch ist einerseits ein Indikator für höhere Aspirationen und den Versuch, die Chancen dafür zu verbessern, die gewünschte berufliche Tätigkeit zu realisieren. Andererseits kann es sich auch um eine Art Notlösung handeln, weil das eigentliche Ziel, ein Ausbildungsplatz, nicht realisiert werden kann (vgl. BIRKELBACH 2008). Wenn die vorläufige Aufgabe der Bewerbungspläne tatsächlich mit dem Wunsch nach einem höheren Schulabschluss in Zusammenhang steht, müssten die Betroffenen davon ausgehen, dass ein höherer Abschluss tatsächlich erreichbar ist.

**Hypothese 3.6:** Wenn die Jugendlichen zum Ende des Schuljahres davon ausgehen, dass sie einen Mittleren Abschluss schaffen könnten, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich gegen Ende des Schuljahres weiterhin bewerben wollen, im Vergleich zu denen, die sich einen Mittleren Abschluss nicht zutrauen.

### 3.4 Zusammenfassung

Der analytische Rahmen des Berufsfindungsprozesses, welcher die Basis der vorliegenden Arbeit bildet und die Analyseschritte und damit die ganze Arbeit strukturiert, beruht auf dem Modell der Optionslogik von Heinz u. a. (1987) und dem Modell der Berufswahlphasen von Herzog u. a. (2006). Das zentrale theoretische Konstrukt dieses analytischen Rahmens ist die Optionslogik, wie sie von Heinz u. a. (ebd.) in einer Längsschnittuntersuchung anhand qualitativer Interviews mit Hauptschülern/-innen herausgearbeitet wurde (siehe Kapitel 2.6.1).

Im Rahmen dieses Kapitels wurde der analytische Rahmen des Berufsfindungsprozesses durch Hypothesen hinsichtlich möglicher Einflussfaktoren auf die Konkretisierung der Berufsorientierung, die Realisierbarkeit der Berufswünsche sowie möglicher Veränderungsmuster im Verlauf des letzten Schuljahres erweitert:



Der erste Analyseschritt befasst sich mit der Konkretisierung der Berufsorientierung. Die theoretischen Annahmen hinsichtlich potenzieller Einflussfaktoren auf die Konkretisierung der Berufsorientierung rücken die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen, den Einfluss der Eltern und die Intensität schulischer Berufsorientierung in den Mittelpunkt. Die in vielen Untersuchungen der Berufswahlforschung wiederholt betonte Rolle der Eltern als der wichtigsten

Personen im Berufsfindungsprozess wurde konkretisiert anhand drei theoretischer Konstrukte: die Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie, die beruflichen Erwartungen der Eltern sowie ihre Erwerbstätigkeit.

Der zweite Analyseschritt befasst sich mit der Optionslogik des Berufsfindungsprozesses und betrachtet die Realisierbarkeit der Berufswünsche: Hier steht einerseits die Struktur des beruflichen Optionsspektrums im Mittelpunkt (also inwieweit neben den Schulabschlüssen die Segmentierung des Ausbildungsmarktes nach Geschlecht das berufliche Spektrum für die Schülerinnen weiter begrenzt) und andererseits die Informiertheit, die Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Erwerbsberuf und die extrinsischen beruflichen Motive sowie die Aspirationen der Eltern für ihre Kinder. Ferner werden auch der Einfluss der Intensität schulischer Berufsorientierung sowie zusätzlich der Einfluss der Weiterbildungshäufigkeit der Lehrkräfte im Aufgabenbereich Berufsorientierung als mögliche Einflussfaktoren aufgenommen.

Der dritte Analyseschritt befasst sich mit den Veränderungen im Berufsfindungsprozess im Verlauf des Schuljahres: Für die Gruppen der Jugendlichen mit realisierbarem Berufswunsch, für die Jugendlichen mit nicht realisierbarem Berufswunsch und die Jugendlichen ohne Berufswunsch wurden Annahmen hinsichtlich der zentralen Veränderungsmuster aufgrund von Erfahrungen im Bewerbungsprozess und der Intensivierung der schulischen Berufsorientierung in der 9. Klasse formuliert. Ferner werden Einflussfaktoren der Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsplatzes sowie der Konstanz der Bewerbungspläne untersucht.

Im Folgenden werden die Hypothesen hinsichtlich der Einflussfaktoren auf die Konkretisierung der Berufsorientierung und die Realisierbarkeit der Berufswünsche sowie die Hypothesen hinsichtlich der Verlaufsmuster in der 9. Klasse empirisch geprüft. Im nächsten Kapitel wird zunächst die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte dargestellt.



## ► 4. Daten und Operationalisierung

### 4.1 Datensatz

Datensätze, die Informationen zur Thematik Berufsorientierung und Berufswünsche enthalten, sind entweder nicht repräsentativ für Deutschland, oder es fehlen Informationen, die für die geplanten Analysen benötigt werden. Im SOEP beispielsweise sind die jüngsten Befragten 17 Jahre alt (vorher liegen Informationen über die minderjährigen Haushaltsmitglieder nur in Form von Aussagen durch die Erziehungsberechtigten vor). Des Weiteren ist die Gruppe der Erstbefragten von geringer Größe (im Jahr 2010 waren es 214 Jugendliche im Alter von 17 Jahren, etwa 10 Prozent gingen auf die Hauptschule) und viele der für diese Analyse relevanten Informationen – etwa zum Schulkontext der Befragten – liegen nicht vor. Das DJI-Übergangspanel beinhaltet diese Informationen zwar und liefert sehr informative Befunde über die Berufsorientierung benachteiligter Jugendlicher und ihren Übergang an der ersten Schwelle, auf die in dieser Arbeit häufig verwiesen wird. Für das beabsichtigte Untersuchungsvorhaben sind die Daten dennoch ungeeignet, da es sich um eine nicht repräsentative Stichprobe handelt: Die Schulen, die an der Paneluntersuchung teilgenommen haben, standen über verschiedene Förderprogramme und Maßnahmen zur Unterstützung des Übergangs an der ersten Schwelle mit dem DJI in Verbindung. Daher ist davon auszugehen, dass es sich hier vornehmlich um Schulen handelt, die sich durch eine besonders intensive Unterstützung benachteiligter Jugendlicher auszeichnen (vgl. LEX u. a. 2008, S. 26).

Der verwendete Datensatz stammt aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS<sup>57</sup>): Das NEPS erhebt Längsschnittdaten zu individuellen Bildungsbiografien und den hierauf Einfluss nehmenden familiären, gesellschaftlichen und institutionellen Faktoren mit dem Ziel, Bildungsbiografien vom Kleinkindalter bis zur Verrentung analysieren zu können. Die Schwerpunkte des Panels, welche über den gesamten Lebensverlauf in allen Bildungsetappen erhoben werden, sind Kompetenzentwicklung, die Einflüsse unterschiedlicher Lernumwelten, soziale Ungleichheit und Bildungsentscheidungen sowie Bildungserwerb mit Migrationsgeschichte und Bildungsrenditen im Lebenslauf. Durchgeführt wird das Panel von einem interdisziplinären Netzwerk aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen und Forschungsgruppen in Deutschland, bestehend aus Soziologen, Psychologen, Pädagogen und Ökonomen.<sup>58</sup>

57 National Educational Panel Study.

58 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) Startkohorte 4 (Klasse 9), doi:10.5157/NEPS:SC4:1.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (IIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Der NEPS-Datensatz ist repräsentativ für Deutschland und groß genug, um für die interessierende Untergruppe multivariate Analysen durchführen zu können. Zudem beinhaltet er alle für die geplanten Analysen benötigten Informationen, nicht zuletzt detaillierte Angaben zum schulischen Kontext der Befragten und dem Angebot an schulischer Berufsorientierung.

In der vorliegenden Untersuchung wurden die ersten beiden Erhebungswellen der Startkohorte 4 (Herbst 2010 und Frühjahr 2011) in Klassenstufe 9 ausgewertet.<sup>59</sup> Die Grundgesamtheit bilden Jugendliche in der 9. Klasse allgemeinbildender Schulen in ganz Deutschland: Auf Grundlage einer auf dem Schulverzeichnis der Statistischen Landesämter für das Schuljahr 2008/2009 beruhenden Liste aller Schulen in Deutschland wurden repräsentative Stichproben aller Schulformen mit 9. Klassenstufen und innerhalb dieser Schulen wiederum jeweils eine Zufallsstichprobe von zwei 9. Klassen gezogen.<sup>60</sup> Die Grundstichprobe umfasst etwa 12.500 Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich zu dieser Stichprobe wurden zwei weitere Stichproben gezogen – eine von Hauptschulen und eine von Hauptschulen, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen – und damit zusätzlich etwa 3.000 Jugendliche befragt. Dieses Oversampling ermöglicht es, Analysen durchzuführen, die sich speziell auf die Absolventen dieser Schulformen beziehen. Hinzu kommt eine weitere Stichprobe von Sonderschulen, die etwa 1.000 Sonderschüler/-innen umfasst. Zudem wurden Oversamplings zu Personengruppen mit türkischstämmigem Hintergrund und Personen aus Spätaussiedlerfamilien vorgenommen, um Analysen zu Personen mit Migrationshintergrund zu ermöglichen.

Insgesamt wurden in der K9 (Startkohorte 4) 16.254 Schüler/-innen der 9. Klasse aus ganz Deutschland befragt, wobei 14.456 sowohl an der Befragung im Herbst 2010 als auch an der Befragung im Frühjahr 2011 teilgenommen haben. Neben den Jugendlichen selbst wurden in der Startkohorte 4 in der ersten Welle auch ihre Eltern, ihre Klassenlehrer/-innen, die Lehrkräfte in Deutsch und Mathematik sowie die Schulleitungen befragt.<sup>61</sup>

## 4.2 Untersuchungsgruppe

### 4.2.1 Definition der Untersuchungsgruppe

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen die Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher mit Bewerbungsplänen gegen Ende ihrer Vollzeitschulpflicht. Mit benachteiligten Jugendlichen sind Jugendliche gemeint, die sich ohne oder lediglich mit einem einfachen Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt behaupten müssen (siehe Untersuchungsgruppe in

59 doi:10.5157/NEPS:SC4:1.1.0

60 Es handelt sich um eine geschichtete Klumpenstichprobe: Die Schulen wurden in fünf Gruppen eingeteilt: Hauptschulen, Gesamtschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen und Gymnasien. Aus diesen Schultypen wurden die Stichproben gezogen.

61 Für nähere Informationen zum Nationalen Bildungspanel vgl. BLOSSFELD u. a. (2011).

Kapitel 1). Die Untersuchungsgruppe umfasst somit alle Jugendlichen im Datensatz, die (1) zu Beginn der 9. Klasse angeben, davon auszugehen, dass sie mit einem Hauptschulabschluss oder ggf. sogar ohne Schulabschluss die Schule verlassen werden, und (2) angeben, dass sie sich in der 9. Klasse auf Ausbildungsplätze bewerben möchten.<sup>62</sup>

| Konstrukt                  | Operationale Definition                               | Operationalisierung auf Itemebene   |
|----------------------------|---|---|
| Benachteiligte Jugendliche | Voraussichtlich maximal Hauptschulabschluss           | Wenn du einmal an alles denkst, was du jetzt weißt: Mit welchem Abschluss wirst du wohl tatsächlich die Schule verlassen?<br><i>Hauptschulabschluss</i><br><i>Realschulabschluss/Mittlerer Abschluss</i><br><i>Abitur</i><br><i>Schule ohne Abschluss verlassen</i> |
| Bewerbungspläne            | Im laufenden Schuljahr auf Ausbildungsplätze bewerben | Hast du vor, dich im Laufe der 9. Klasse auf Ausbildungsstellen zu bewerben?<br><i>Ja</i><br><i>Nein</i>  |

Die meisten Jugendlichen der Untersuchungsgruppe gehen davon aus, dass sie die Schule wahrscheinlich mit einem Hauptschulabschluss verlassen werden. Lediglich 15 Personen haben angegeben, dass sie davon ausgehen, keinen Schulabschluss zu machen.

Die Sonderschüler/-innen im Datensatz wurden von der Analyse ausgeschlossen, da sie nur eine Kurzfassung des regulären Fragebogens erhalten und daher einen Teil der Berufsorientierungsfragen, die für die vorliegende Analyse benötigt werden, nicht beantwortet haben.<sup>63</sup> Weiterhin wurden alle Personen von der Analyse ausgeschlossen, die nicht sowohl an der Herbst- als auch an der Frühjahrsbefragung teilgenommen haben, weil beide Erhebungswellen für die Analysen der vorliegenden Arbeit benötigt wurden.

Damit verbleiben im Datensatz insgesamt 13.528 Schülerinnen und Schüler in der 9. Klasse auf allen Schulformen (außer der Sonderschule) in ganz Deutschland, von denen indessen nur 12.901 Personen die Frage nach der Einschätzung ihres voraussichtlichen Schulabschlusses beantwortet haben. 1.967 von ihnen gehen davon aus, dass sie die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen werden, und weitere 32 Personen gehen davon aus, dass sie die Schule ganz ohne Schulabschluss verlassen werden. Insgesamt äußern also 1.999 Personen im Datensatz die Einschätzung, dass sie maximal einen Hauptschulabschluss machen werden.

Von diesen 1999 Personen wollen sich 1.392 in der 9. Klasse auf einen Ausbildungsplatz bewerben. Bei der Frage nach ihrem Berufswunsch geben allerdings zwei Personen an, dass sie bereits einen Ausbildungsplatz haben, und weitere zwei Personen haben statt einem Be-

62 Die Frage, ob sie sich bewerben wollen, ist im Fragebogen die Filterfrage für den inhaltlichen Block zur Berufsfindung: Wer diese Frage verneint, wird nicht zu seinen Berufswünschen und anderen Aspekten der Berufsfindung befragt.

63 Außerdem wurden die meisten Fragen zur Berufsorientierung bei den Sonderschülern/-innen im Frühjahr gestellt, auch wenn es sich um Fragen handelte, die bei den anderen Befragten im Herbst gestellt wurden.

rufswunsch ein freiwilliges soziales Jahr bzw. ein Praktikum angegeben. Diese vier Personen werden ebenfalls von der Untersuchung ausgeschlossen. Zudem haben 14 Personen angegeben, weder Mutter noch Vater zu haben, oder keine Bezugspersonen genannt, auf die sie sich beziehen, wenn es um Fragen zu ihren Eltern geht. Diese Personen wurden ebenfalls von der Analyse ausgeschlossen, weil einige der verwendeten Variablen sich auf die Angaben der Jugendlichen zu ihren Eltern beziehen.<sup>64</sup>

Die verbleibenden 1.374 Befragten bilden die Untersuchungsgruppe für die nachfolgenden Analysen.<sup>65</sup>

## Zusammenfassung

Die nachfolgenden Analysen beziehen sich auf die 1.374 Personen im Datensatz, die

- (1) die Schule voraussichtlich mit Hauptschulabschluss oder ohne Schulabschluss verlassen werden,
- (2) sich in der 9. Klasse für einen Ausbildungsplatz bewerben wollen,
- (3) sowohl an der Herbst- als auch an der Frühjahrsbefragung in der 9. Klasse teilgenommen haben,
- (4) Angaben zu ihrem Geschlecht gemacht haben,
- (5) keine Sonderschule besuchen und
- (6) keine Vollwaisen ohne Elternersatz sind.

Bei den von der Untersuchungsgruppe ausgeschlossenen Jugendlichen handelt es sich also um jene, die entweder davon ausgehen, dass sie einen höheren Schulabschluss machen werden als den Hauptschulabschluss oder aber keine Einschätzung bezüglich ihres voraussichtlichen Schulabschlusses abgeben können. Und außerdem sind alle Jugendlichen, die für die 9. Klasse keine Bewerbungspläne haben, ebenfalls nicht Teil der Untersuchungsgruppe.<sup>66</sup>

64 Zur Sicherheit wurden die multivariaten Modelle zusätzlich noch einmal mit den 14 Vollwaisen gerechnet. Da die Ergebnisse identisch ausfallen, wurde der Einfachheit halber die übersichtlichere Variante ohne die 14 Vollwaisen gewählt.

65 Allerdings sei an dieser Stelle nochmal auf zwei Sachverhalte verwiesen: Einige Jugendliche fangen bereits in der 9. Klasse an, sich um einen Ausbildungsplatz für die Zeit nach der 10. Klasse zu bemühen. Dies trifft allerdings vor allem Bewerbungen in Berufe zu, in denen Realschüler/-innen deutlich häufiger ausgebildet werden als Haupt- und Sonderschüler/-innen. Es müssen also nicht unbedingt alle Personen der Untersuchungsgruppe tatsächlich planen, die Schule nach der 9. Klasse zu verlassen. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass sich einige Jugendliche, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen, nicht auf Ausbildungsplätze bewerben. Generell haben 1.594 Personen die Frage nach ihrem voraussichtlichen Schulabschluss und davon wiederum 163 Personen die Frage, ob sie sich im Verlauf des aktuellen Schuljahres bewerben wollen, nicht beantwortet.

66 Damit sind folgende Gruppen, die potenziell bereits nach der 9. Klasse die Schule verlassen könnten, nicht Teil der Untersuchungsgruppe: diejenigen, die überhaupt nicht vorhatten, sich vor Ende der Schulzeit auf einen Ausbildungsplatz zu bewerben, und diejenigen, die ihre Aussichten auf einen höheren Schulabschluss überschätzen (oder gar nicht einschätzen können). Diese beiden ebenfalls interessanten Gruppen von Schulabgängern/-innen sind mit denjenigen, die sich bewerben wollen, nur begrenzt vergleichbar.

Damit handelt es sich bei der Untersuchungsgruppe um benachteiligte Jugendliche, die konkrete Bewerbungspläne haben, und explizit nicht um die Gruppe der Jugendlichen, die nie planen, sich auf Ausbildungsplätze zu bewerben. Das bedeutet freilich keinesfalls, dass die Jugendlichen in der Untersuchungsgruppe zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Berufsfindungsprozess – etwa nach ersten negativen Erfahrungen auf dem Ausbildungsmarkt – sich nicht ebenfalls resigniert aus dem Bewerbungsprozess zurückziehen. Für die geplante Analyse ist es notwendig, dass die Jugendlichen der Untersuchungsgruppe sich sicher sind, dass sie maximal einen Hauptschulabschluss machen werden und dass sie mit diesem Wissen planen, in die Bewerbungsphase überzugehen: Diese beiden Informationen sind notwendig, um sich näher mit der Optionslogik des Berufsfindungsprozesses benachteiligter Jugendlicher befassen zu können.

## Untersuchungszeitpunkt 9. Klasse

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Jugendliche in der 9. Klasse als Untersuchungsgruppe gewählt, weil die meisten Jugendlichen nach der 9. Klasse die allgemeinbildende Schule verlassen können. Die Jugendlichen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen, gehen entweder ohne Schulabschluss oder mit dem niedrigsten Schulabschluss (dem einfachen Hauptschulabschluss) ab. Gleichzeitig besteht an diesem Abschnitt des Lebensverlaufs die Option, weiter zur Schule zu gehen und die 10. Klasse zu besuchen. Die Vollzeitschulpflicht endet in den meisten Bundesländern nach neun Schulbesuchsjahren an der allgemeinbildenden Schule. Wird eine Klasse wiederholt, endet die Vollzeitschulpflicht entsprechend bereits nach der 8. Klasse, bei zwei Klassenwiederholungen nach der 7. Klasse etc. In einzelnen Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen) umfasst die Vollzeitschulpflicht allerdings zehn Schulbesuchsjahre, weshalb es in der Untersuchungsgruppe einige Jugendliche geben könnte, die nach der 9. Klasse ihre Vollzeitschulpflicht noch nicht beenden haben. Gleichzeitig haben jedoch viele der Jugendlichen mindestens einmal eine Klasse wiederholt: Es kann davon ausgegangen werden, dass selbst unter den wenigen, die eine zehnjährige Schulpflicht absolvieren müssen, einige aufgrund von Klassenwiederholungen bereits nach der 9. Klasse ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt haben.

### 4.2.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Es folgt ein Überblick über Geschlecht, Migrationshintergrund, Alter sowie die Noten in Deutsch und Mathematik und die besuchte Schulform der Untersuchungsgruppe.<sup>67</sup>

---

67 Die Deskription der Daten wurde probeweise auch mit den mitgelieferten Gewichten im NEPS-Datensatz durchgeführt. Die Verteilung der verwendeten Variablen unterscheidet sich kaum, ob mit oder ohne Gewichte. In den meisten Fällen lag die Veränderung bei weniger als einem Prozentpunkt, in seltenen Fällen kam es zu knapp zwei Prozentpunkten Veränderung in der Verteilung. Alle Angaben beziehen sich im Folgenden auf die ungewichteten Daten.

| Tabelle 1: Die Untersuchungsgruppe (%)  |      |
|---|------|
| <b>Geschlecht</b>   |      |
| Frauen  | 46,4 |
| Männer  | 53,6 |
| <b>Migrationshintergrund<sup>68</sup></b>   |      |
| Ja  | 34,7 |
| Nein  | 65,3 |
| <b>Alter (in Jahren)</b>  |      |
| 14/15   | 72,8 |
| 16 und älter  | 25,8 |
| k. A.   | 1,4  |
| <b>Note Deutsch</b>   |      |
| 1 bis 3   | 61,2 |
| 4 bis 6   | 37,8 |
| k. A.   | 1    |
| <b>Note Mathematik</b>  |      |
| 1 bis 3   | 49,2 |
| 4 bis 6   | 49,6 |
| k. A.   | 1,2  |
| <b>Besuchte Schulform</b>   |      |
| Hauptschule   | 78,1 |
| Schule mit mehreren Bildungsgängen  | 9    |
| Integrierte Gesamtschule  | 8,3  |
| Realschule  | 3,9  |
| Gymnasium   | 0,7  |
| N = 1.374<br>Spaltenprozent<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |      |

Tabelle 1 zeigt, dass in der Untersuchungsgruppe Männer etwas stärker vertreten sind als Frauen. Mehr als ein Drittel hat einen Migrationshintergrund, die Mehrheit der Jugendlichen ist 14 oder 15 Jahre alt (also im regulären Alter für die 9. Klasse<sup>69</sup>), und die meisten besuchen eine Hauptschule.

In der vorliegenden Studie kommt den Eltern der Jugendlichen als den wichtigsten Personen im Berufsfindungsprozess ein zentraler Stellenwert zu. Um einen Eindruck über die

68 Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn die/der Befragte selber oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist. Zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes siehe Anhang C.

69 Die meisten der Jugendlichen, die 16 Jahre oder älter sind, geben an, dass sie mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben, während dies auf die Gruppe derjenigen, die 14 oder 15 Jahre alt sind, selten zutrifft.

Haushaltszusammensetzung, in der die Jugendlichen leben, zu erhalten, wurden diese gefragt, wer normalerweise mit ihnen zu Hause lebt: Sie sollten in einer Liste bei allen aufgeführten Personen ja oder nein ankreuzen. Es folgt ein Überblick über die Haushaltskonstellationen, in denen die Jugendlichen leben:

**Tabelle 2: Überblick über den Haushaltskontext der Untersuchungsgruppe (%)**

| <b>Haushaltskontext</b>    |      |
|----------------------------|------|
| Beide Eltern <sup>70</sup> | 52,6 |
| Mutter                     | 15,9 |
| Mutter und Partner/-in     | 12,2 |
| Allein lebend              | 1,3  |
| Vater                      | 5,2  |
| Vater und Partner/-in      | 2    |
| Andere Konstellationen     | 7,9  |
| K. A.                      | 3,1  |

N = 1.374  
 Spaltenprozent  
 Anmerkung: ohne Berücksichtigung der Großeltern und Geschwister; aufgrund von Rundung ergibt die Summe nicht 100 Prozent  
 Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)

In Tabelle 2 wird deutlich, dass etwas über die Hälfte der Jugendlichen mit beiden Elternteilen zusammen in einem Haushalt lebt. 20,1 Prozent leben mit einem Elternteil, 14,1 Prozent mit einem Elternteil und dessen Partner/-in, und 1,3 Prozent der Jugendlichen leben allein. Die Haushaltskonstellation der übrigen 8,3 Prozent lässt sich nicht klar identifizieren. So haben einige Personen angegeben, dass sowohl leibliche, Adoptiv- oder Pflegemütter als auch Stiefmütter bzw. Partnerinnen des Vaters mit ihnen im selben Haushalt leben. Entsprechende Kombinationen von Erziehungsberechtigten wurden unter *Andere Konstellationen* zusammengefasst. Fehlende Angaben wurden als nein gewertet.

Aufgrund der unterschiedlichen familiären Lebensformen und Haushaltskonstellationen ist manchmal nicht eindeutig, auf wen sich die Befragten bei Angaben zu ihren Eltern beziehen. Darum wurden die Jugendlichen auch gefragt, auf wen genau sie sich beziehen, wenn sie im Fragebogen Angaben zu ihrer Mutter oder zu ihrem Vater machen. Die meisten geben hier ihre leiblichen Eltern an, doch einige geben andere Personen an, zum Beispiel den Stiefvater. Offenbar gibt es auch in den Fällen, in denen nicht auf leibliche Eltern Bezug ge-

70 Die Angaben zu den Eltern in dieser Tabelle beziehen sich immer sowohl auf die leiblichen Eltern als auch auf die Adoptiv- und Pflegeeltern. Bei den Alleinerziehendenhaushalten wurden allerdings auch Stiefeltern berücksichtigt, dies betrifft nur vereinzelte Fälle.

nommen wird, Personen, die die Rolle von Mutter oder Vater ausfüllen (Stief-, Adoptiv- oder Pflegeeltern sowie Partner/-in der Mutter/des Vaters) und auf die sich die Jugendlichen bei der Beantwortung der Fragen zu ihren Eltern beziehen. Allerdings haben einige Jugendliche angegeben, dass es keine Mutter oder keinen Vater gibt, auf die bzw. den sie Bezug nehmen können (unbekannt oder verstorben). Ferner haben einige die Frage nicht beantwortet; diese Personen wurden mit denjenigen, die angeben, keine Mutter und/oder keinen Vater zu haben, zusammengefasst: Diese Jugendlichen können die Frage zu dem entsprechenden Elternteil nicht beantworten. Bei der Mutter betrifft dies 2,5 Prozent der Befragten und beim Vater 8,7 Prozent.

Generell weisen die Angaben der Befragten zu ihren Eltern – ihrer schulischen Bildung, ihrem Erwerbsstatus und ihrem Erwerbsberuf – auffallend viele fehlende Werte auf. So konnte etwa die Frage nach den Berufen der Eltern von vielen Befragten nicht beantwortet werden: 44,5 Prozent der Jugendlichen haben die Frage nach dem Beruf ihrer Mutter unbeantwortet gelassen, und 34,7 Prozent haben die Frage nach dem Beruf des Vaters nicht beantwortet. Wenn Fragen zur Bildung und Erwerbstätigkeit der Eltern nicht beantwortet wurden, ist zu vermuten, dass die Auseinandersetzung mit diesen Themen in der Familie des Befragten einen geringen Stellenwert hat. Entsprechend lassen sich fehlende Angaben in diesen Variablen als Indikator dafür auffassen, dass die Betroffenen in der Phase der Berufsfindung von ihren Eltern nicht besonders intensiv unterstützt werden. Vor diesem Hintergrund ist der hohe Anteil an Jugendlichen, die bei den entsprechenden Fragen keine Angaben gemacht haben, aufschlussreich.

Im Folgenden wird die Operationalisierung der Hypothesen dargestellt; zunächst werden die abhängigen Variablen und danach die unabhängigen Variablen beschrieben.

## **4.3 Operationalisierung der theoretischen Konstrukte**

### **4.3.1 Operationalisierung der abhängigen Variablen**

Die abhängigen Variablen beziehen sich auf Ausprägungen des Berufsfindungsprozesses der Jugendlichen in der Untersuchungsgruppe: (1) die Konkretisierung der Berufsorientierung und (2) die Realisierbarkeit des Berufswunsches zu Beginn der 9. Klasse sowie (3) die Veränderung im Berufsfindungsprozess im Verlauf der 9. Klasse. Im Folgenden wird die Operationalisierung der abhängigen Variablen dargestellt.

#### **4.3.1.1 Konkretisierung der Berufsorientierung**

Wie im analytischen Rahmen erläutert wurde, stehen Berufswünsche für die Konkretisierung der Berufsorientierung. In der vorliegenden Arbeit bezeichnet der Berufswunsch einen konkreten Beruf, den ein Jugendlicher erlernen möchte und der somit handlungsleitend für den weiteren Verlauf des Berufsfindungsprozesses ist. Dabei muss es sich um einen Beruf handeln,

der einer anerkannten Berufsbezeichnung entspricht, von anderen Berufen klar abgrenzbar und in der Berufsbildungsstatistik eindeutig identifizierbar ist. Dies kann ein bestimmter Ausbildungsberuf sein, aber auch ein Erwerbsberuf. Die Berufswünsche der befragten Jugendlichen werden operationalisiert als die Berufe, auf die sie sich im Verlauf der 9. Klasse (das erste Mal zu Beginn des Schuljahres im Herbst und das zweite Mal im Verlauf des Schuljahres im Frühjahr) bewerben wollen: Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie sich im Laufe des Schuljahres bewerben wollen, und wenn sie dies bestätigten, wurden sie nach dem Beruf gefragt, auf den sie sich bewerben wollen. Die Jugendlichen konnten neben diesem ersten Beruf noch einen weiteren Beruf benennen, auf den sie sich bewerben wollen: Der Beruf, auf den sie sich zuerst bewerben wollen, wird für die Operationalisierung des Berufswunsches herangezogen. Entsprechend dem analytischen Rahmen des Berufsfindungsprozesses bilden Berufswünsche die Grundvoraussetzung, um im Berufsfindungsprozess handlungsfähig zu sein. Sie werden daher als handlungsleitende Ziele im Berufsfindungsprozess definiert (siehe Kapitel 2.6.2). Berufswünsche sind nach diesem Verständnis keine *Traumberufe*, sondern konkrete Handlungsziele an der ersten Schwelle.

| Konstrukt    | Operationale Definition                              | Operationalisierung auf Itemebene                       |
|--------------|--|---|
| Berufswunsch | Beruf, auf den sich die Jugendlichen bewerben wollen | Auf welchen Beruf möchtest du dich als Erstes bewerben? |

Für die Bildung der binären Variablen *Berufswunsch ja/nein* wurde allen denjenigen, die entweder keinen Beruf oder einen keiner anerkannten Berufsbezeichnung entsprechenden Beruf genannt haben, der Wert null zugeordnet (*kein konkreter Berufswunsch*). Alle anderen erhalten den Wert eins (*konkreter Berufswunsch*). Das heißt, die Konkretisierung der Berufsorientierung anhand eines Berufswunsches wird wie folgt gemessen:

**Konkreter Berufswunsch** – wenn es sich um eine eindeutig identifizierbare und anerkannte Berufsbezeichnung handelt, unabhängig davon, ob es sich dabei um einen Ausbildungsberuf, einen Erwerbsberuf oder einen Weiterbildungsberuf handelt; auch die Nennung von Studiengängen wurde als konkreter Berufswunsch gewertet.

**Kein konkreter Berufswunsch** – wenn die Frage nicht beantwortet wurde oder eine Aussage in der Art von *keine Ahnung* oder *weiß nicht* gemacht wurde oder der genannte Beruf so unkonkret war, dass eine eindeutige Zuordnung nicht möglich ist.

#### 4.3.1.2 Realisierbarkeit der Berufswünsche

Die Definition von Benachteiligung in der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf den voraussichtlichen Schulabschluss der Jugendlichen, Benachteiligung bezieht sich damit nicht auf Merkma-

le der Herkunftsfamilie, sondern auf Chancen auf dem Ausbildungsmarkt: Die Untersuchungsgruppe der benachteiligten Jugendlichen setzt sich zusammen aus Jugendlichen, die zu Beginn der 9. Klasse davon ausgehen, dass sie maximal einen Hauptschulabschluss machen werden.

Wie in Kapitel 2.3.1 dargestellt, gibt es viele Ausbildungsberufe, in denen Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nicht oder nur zu einem sehr geringen Anteil unter den Auszubildenden vertreten sind. Diese Ausbildungsberufe stehen rechtlich oder faktisch vor allem Jugendlichen mit höheren Schulabschlüssen offen. Entsprechend ist der Zugang zu ihnen für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss deutlich schwieriger als zu anderen Ausbildungsberufen, in denen sie stärker vertreten sind.<sup>71</sup> Ferner sind die Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildungsberufe, die im vollzeitschulischen Ausbildungssystem gelernt werden, zum Teil landesrechtlich geregelt, in einigen legen die einzelnen Schulen selbst die Zugangsvoraussetzungen fest. Für die meisten vollzeitschulischen Berufsausbildungen wird der Mittlere Schulabschluss vorausgesetzt, in einigen sogar die Hochschulreife. Nur in wenigen vollzeitschulischen Ausbildungsberufen haben Bewerber/-innen mit Hauptschulabschluss Aussichten auf einen Ausbildungsplatz. Im Gegensatz zum vollzeitschulischen Ausbildungssystem gibt es im dualen Ausbildungssystem keine formalen Zugangsvoraussetzungen. In diesem Fall lässt sich die Offenheit eines Ausbildungsberufs für Schulabgänger/-innen mit Hauptschulabschluss an ihrem Anteil an allen neuen Auszubildenden eines Jahres im jeweiligen Ausbildungsberuf abschätzen: Es gibt Ausbildungsberufe, in denen Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss stark vertreten sind, und andere, in denen sie kaum oder überhaupt nicht vertreten sind (vgl. UHLY 2010).

Um die Realisierbarkeit der Berufswünsche zu operationalisieren, wurden den Berufswünschen Daten der Berufsbildungsstatistik bzw. Informationen aus der Datenbank Berufenet der Bundesagentur für Arbeit zugespielt.<sup>72</sup> In dieser Datenbank sind ausführliche Informationen zu allen Berufen (sowohl aktuelle als auch veraltete Berufsbezeichnungen) abrufbar. Unter anderem liegen Informationen darüber vor, ob es sich um eine (1) duale oder vollzeitschulische Ausbildung, einen Weiterbildungsberuf, ein Studium oder um einen Erwerbsberuf handelt und (2) welche Zugangsvoraussetzungen für diesen Beruf gelten. Für die vollzeitschulischen Ausbildungsberufe ist genannt, welcher Schulabschluss mindestens vorausgesetzt wird und wie die Verteilung der Schulabschlüsse in diesem Ausbildungsgang aussieht; für den Erwerbsberuf ist aufgeführt, welche Berufsausbildung(en), Weiterbildung(en) oder welcher Studiengang notwendig sind, um diesen Beruf ausüben zu können.<sup>73</sup>

Im Folgenden wird das Vorgehen bei der Klassifikation der einzelnen Berufswünsche als *realisierbar* und *nicht realisierbar* beschrieben.

---

71 Zur Vertiefung der Thematik der Segmentation des Berufsbildungssystems nach Schulabschlüssen und die Identifikation von Berufen, in denen Hauptschüler/-innen noch stark vertreten sind, siehe UHLY 2010.

72 Die Internetadresse von Berufenet: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe>.

73 Veraltete Berufsbezeichnungen und ihre aktuellen Bezeichnungen können im Archiv der Datenbank recherchiert werden.

## 1. Ausbildungsart

Zunächst wurde mithilfe der Datenbank *Berufenet* für jeden Beruf ermittelt, ob er in die Kategorie (1) dualer Ausbildungsberuf, (2) vollzeitschulischer Ausbildungsberuf, (3) Weiterbildungsberuf, (4) Studium oder (5) kein anerkannter Ausbildungsberuf (Anlernberuf) fällt.

## 2. Geschlechtstypik der Berufe

Um die Geschlechtstypik der Berufswünsche darstellen zu können, wurden Informationen zum Verhältnis Frauen/Männer in den jeweiligen (Ausbildungs-)Berufen ergänzt: Die Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes weist den Anteil von Frauen und Männern an allen neuen Auszubildenden im Jahr 2010 in den einzelnen dualen Ausbildungsberufen aus (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011a). Für die vollzeitschulischen Ausbildungsberufe wurde auf die entsprechenden Angaben für die einzelnen Ausbildungsberufe in der vom Statistischen Bundesamt herausgegebenen Fachserie 11 *Bildung und Kultur*, Reihe 2 *Berufliche Schulen* (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011b) zurückgegriffen. Für die vereinzelt genannten Studiengänge oder Weiterbildungsberufe wurden Informationen aus der IAB-Datenbank *Berufe im Spiegel der Statistik* herangezogen. Anhand dieses Frauen-/Männer-Verhältnisses wurden die Berufswünsche in weiblich und männlich dominierte sowie geschlechtsneutrale Berufe eingeteilt. Als *weiblich dominiert* wurden Berufe definiert, in denen der Anteil der Frauen unter den neuen Auszubildenden bei mindestens 70 Prozent lag. Umgekehrt wurden Berufe als *männlich dominiert* definiert, wenn der Anteil der Männer unter den neuen Auszubildenden bei mindestens 70 Prozent lag. Als *geschlechtsneutral* gelten diejenigen Berufe, in denen das Verhältnis zwischen Frauen und Männern ausgeglichener ist als diese 70/30-Zusammensetzung.

## 3. Zugangsvoraussetzungen in den Berufen

**3. a** Danach wurden über die ausführlichen Informationen, die zu den einzelnen Ausbildungsberufen in der Datenbank *Berufenet* vorliegen, die schulabschlusspezifischen Zugangsvoraussetzungen in den vollzeitschulischen Ausbildungsberufen recherchiert und diese in der Datei ergänzt: Für die Berufe im vollzeitschulischen Ausbildungssystem wird in der Datenbank *Berufenet* im Unterpunkt *Zugangsvoraussetzungen* der Schulabschluss angegeben, der in der Regel im jeweiligen Beruf vorausgesetzt wird. Darüber lassen sich die wenigen vollzeitschulischen Ausbildungsberufe identifizieren, die formal auch Jugendliche mit Hauptschulabschluss zulassen.

**3. b** Für die Berufe des dualen Ausbildungssystems wurde auf die Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes für die im Jahr 2010<sup>74</sup> neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2011a) zurückgegriffen. Hier ist der Schulabschluss der Auszubildenden, die im Jahr 2010 einen neuen Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben, für die einzelnen Berufe dokumentiert. Jeder Berufswunsch, bei dem es sich um einen Ausbildungs-

---

74 Die erste Befragung der Jugendlichen fand im Jahr 2010 statt, darum wird die Berufsbildungsstatistik dieses Jahres herangezogen.

beruf im dualen Ausbildungssystem handelt, bekommt den Anteil der Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss an allen neuen Auszubildenden in diesem Ausbildungsberuf im Jahr 2010 zugewiesen.

#### 4. Festlegung eines Schwellenwertes in den Berufen des dualen Ausbildungssystems

Für die Zuordnung der Ausbildungsberufe im dualen Ausbildungssystem zur Gruppe der Berufe, die für Bewerber/-innen mit maximal Hauptschulabschluss offen sind, und der Berufe, die dies nicht oder nur begrenzt sind, bedarf es eines *kriterialen Wertes*: Es muss ein Anteil von Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss definiert werden, der in einem Ausbildungsberuf *mindestens* gegeben sein muss, damit dieser für Schulabgänger/-innen mit maximal Hauptschulabschluss als zugänglich gelten kann (UHLY/ERBE 2007, S. 16 f.). Dies ist im Prinzip ein Indikator für die schulabschlusspezifische Auslesepraxis der Lehrbetriebe im entsprechenden Ausbildungsberuf. Uhly und Erbe (2007) befassen sich mit der Herausforderung, die Berufe zu identifizieren, die als *Hauptschülerberufe* gelten können, also Berufe, in denen Auszubildende mit Hauptschulabschluss noch stark vertreten sind. Sie verdeutlichen in ihrem Artikel das Dilemma bei der Festlegung eines solchen *Schwellenwertes*:

4. a Eine erste Annäherung an diesen Schwellenwert ist der Anteil der Jugendlichen, *die maximal einen Hauptschulabschluss machen, an allen Schulabgängern/-innen des allgemeinbildenden Schulsystems* des Jahres 2010: Von allen Schulabgängern/-innen des Jahres 2010 haben 21,4 Prozent die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen, weitere 6,5 Prozent haben keinen Schulabschluss gemacht (ohne Abgänger/-innen aus beruflichen Schulen). Demnach hatten also 27,9 Prozent der Abgänger/-innen der allgemeinbildenden Schule maximal einen Hauptschulabschluss (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010/Webtabelle D7-1A). Entsprechend könnte man davon ausgehen, dass eine angemessene Repräsentation dieser Gruppe in einem Beruf gegeben ist, wenn der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss im ersten Lehrjahr in etwa mit dem Anteil der Schulabgänger/-innen mit Hauptschulabschluss an allen Schulabgängern/-innen des entsprechenden Jahrgangs übereinstimmt. Für das Jahr 2010 würde dies bedeuten, dass in einem Ausbildungsberuf mindestens 27,9 Prozent der Auszubildenden mit neuem Ausbildungsvertrag maximal einen Hauptschulabschluss haben sollten, damit diese Gruppe als angemessen vertreten gelten kann. Diese Vorgehensweise ist allerdings aus einer Reihe von Gründen problematisch: So ist zu bedenken, dass nur etwa die Hälfte der Personen, die das allgemeinbildende Schulsystem mit einem Hauptschulabschluss verlassen, direkt in eine vollqualifizierende Ausbildung einmünden.<sup>75</sup> Ferner muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass Jugendliche mit

75 Die Neuzugänge konkurrieren also auch stark mit Altbewerbern/-innen: Unter den Auszubildenden mit Hauptschulabschluss im ersten Lehrjahr kommt ein Teil nicht direkt aus der allgemeinbildenden Schule, sondern beispielsweise von einer Berufsfachschule, wo einige ihren Schulabschluss nachholen.

maximal Hauptschulabschluss „mangels Ausbildungsalternativen im dualen System eigentlich überrepräsentiert sein sollten. Jugendliche mit Studienberechtigung könnten dagegen in akademische, mit Realschulabschluss in berufsfachschulische Ausbildungen ausweichen“ (UHLY/ERBE 2007, S. 17). Macht man die Abgänger/-innen aus allgemeinbildenden Schulen eines Jahrgangs zum Ausgangspunkt für die Definition des Schwellenwertes, ab dem ein Ausbildungsberuf für Personen mit maximal Hauptschulabschluss als realisierbar gilt, wird dabei nicht danach differenziert, wer sich tatsächlich auf Ausbildungsstellen bewirbt, und zudem werden die Abgänger aus berufsbildenden Schulen nicht berücksichtigt.

Es gibt in der Literatur unterschiedliche Ansichten darüber, wie man zu einer Einschätzung darüber gelangen kann, welche Ausbildungsberufe als *Hauptschülerberufe* deklariert werden können. Die Autorinnen Uhly und Erbe (2007) legen einen Schwellenwert von einem Drittel fest: Wenn der Anteil an Auszubildenden mit Hauptschulabschluss in einem Beruf mindestens ein Drittel beträgt, handelt es sich ihrer Ansicht nach um einen Beruf, in dem Jugendliche mit Hauptschulabschluss stark vertreten sind (ebd. S. 17).

Bei der Konzeption der Realisierbarkeit der Berufswünsche im Rahmen der vorliegenden Arbeit geht es allerdings nicht nur darum, Ausbildungsberufe zu identifizieren, in denen Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss stark vertreten sind. Darüber hinaus sollen auch diejenigen Ausbildungsberufe identifiziert werden, in denen Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss so schwach vertreten sind, dass davon auszugehen ist, dass diese einen entsprechenden Berufswunsch nur mit erheblichen Schwierigkeiten realisieren können. Analog zum Vorgehen des Bildungsberichts 2012, in dem die Segmentierung des Ausbildungsmarktes nach schulischer Vorbildung dargestellt wird (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 110 ff.), soll dazu das Segment mit einem besonders geringen Anteil an Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss identifiziert werden. Hierfür ließe sich das Vorgehen von Uhly und Erbe (2007) erweitern, die argumentieren, dass ein Beruf für Bewerber mit Hauptschulabschluss wenig offen ist, wenn der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss an allen Auszubildenden in einem Beruf weniger als die Hälfte des Schwellenwerts beträgt, der als repräsentativ für diese Gruppe gelten kann. Orientiert man sich dabei an dem von Uhly und Erbe festgelegten Schwellenwert von einem Drittel, so liegt der kritische Wert für die Identifikation von nicht realisierbaren Berufswünschen bei *16,7 Prozent*, d. h., wenn in einem Ausbildungsberuf weniger als 16,7 Prozent der Auszubildenden im ersten Lehrjahr maximal einen Hauptschulabschluss haben, gilt der entsprechende Ausbildungsberuf als nicht realisierbar.

**4. b** Eine alternative Herangehensweise zur Feststellung eines Schwellenwerts ist die Orientierung am *Anteil der Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss an allen Auszubildenden*, die im Jahr 2010 einen Ausbildungsvertrag im dualen Ausbildungssystem abgeschlossen haben: Im Jahr 2010 wurden im dualen Ausbildungssystem 559.032 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen; 182.823 mit Personen mit Hauptschulabschluss und 17.208 mit Personen

ohne Schulabschluss (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011a). Demnach wurden 35,8 Prozent der Ausbildungsverträge des Jahres 2010 mit Jugendlichen abgeschlossen, die maximal einen Hauptschulabschluss hatten. Wenn der Anteil von Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss in einem Beruf unter der Hälfte dieses Wertes liegt, also unter *17,9 Prozent*, dürfte es für diese Personengruppe schwierig sein, einen Ausbildungsplatz in diesem Beruf zu erhalten; schwierig, aber nicht unmöglich, solange der Anteil an Personen mit maximal Hauptschulabschluss nicht null beträgt.

Letztlich erweisen sich beide Kennzahlen (sei es die Gesamtzahl der Schulabgänger/-innen oder der Auszubildenden im ersten Lehrjahr, die als Grundgesamtheit für die Berechnung herangezogen wird) als ähnlich hoch. Den Anteil der Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss an allen Auszubildenden im dualen Ausbildungssystem als Ausgangspunkt für die Berechnung des Schwellenwertes zu nehmen erscheint an dieser Stelle sinnvoll, da es nicht um die Berechnung von Chancen von Schulabgängern/-innen, sondern um die *Offenheit von Ausbildungsberufen für Bewerber/-innen mit maximal Hauptschulabschluss* generell geht. Entsprechend ist im Folgenden von nicht realisierbaren Berufswünschen die Rede, wenn es sich (1) um Ausbildungsberufe im dualen Ausbildungssystem handelt, in denen *weniger als 17,9 Prozent der Auszubildenden einen Hauptschulabschluss* haben (oder wenn es sich um einen Erwerbsberuf handelt, für dessen Ausübung man eine solche Ausbildung absolvieren müsste), (2) wenn es sich um eine Ausbildung im vollzeitschulischen Ausbildungssystem handelt, für deren Ausübung in der Regel mindestens ein Mittlerer Schulabschluss vorausgesetzt wird, (3) wenn es sich um ein Studium oder (4) um einen Erwerbsberuf handelt, für dessen Ausübung in der Regel eine Weiterbildung im Anschluss an eine abgeschlossene Berufsausbildung notwendig ist.

## Diskussion des Konzepts der Realisierbarkeit

### 1. Unterschiedliche Definitionen von Realisierbarkeit

Es wird in diesem Zusammenhang ganz bewusst von Begriffen wie *realistisch* oder *Chancen* abgesehen. An dieser Stelle sei explizit hervorgehoben, dass durch die soeben gegebene Arbeitsdefinition von *Realisierbarkeit* keine Bewertung der von den Jugendlichen geäußerten Berufswünsche vorgenommen wird: Es handelt sich um Berufe, die für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss eher schwieriger (zum Teil sogar überhaupt nicht) zu realisieren sind und die darum *nicht unbedingt dem Modell der Optionslogik entsprechen*. Auch bei einem sehr geringen Anteil von Auszubildenden mit Hauptschulabschluss ist es selbstverständlich für die Untersuchungsgruppe nicht ausgeschlossen, in dem betreffenden Beruf einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Zudem kann anhand des Anteils der Auszubildenden in einem Beruf keine Aussage darüber getroffen werden, wie viele Personen sich ursprünglich auf ihn beworben und keinen Ausbildungsplatz erhalten haben. Wie bereits beschrieben, ist die Relation von Angebot und Nachfrage in den einzelnen Ausbildungsberufen sehr unterschiedlich und in einigen Berufen besonders unausgeglichen. Wie gut die generellen Aussichten von Jugend-

lichen mit maximal Hauptschulabschluss auf einen Ausbildungsplatz in einem bestimmten Beruf sind, hängt nicht nur von dem Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss im jeweiligen Ausbildungsberuf ab, sondern auch von anderen Faktoren, wie der regionalen Angebot-und-Nachfrage-Relation sowie von der absoluten Anzahl der Auszubildenden in diesem Beruf.<sup>76</sup> Eine zentrale Größe bei der Ausbildungsplatzsuche ist die *berufsspezifische Angebotsquote*: Bestimmte Ausbildungsberufe werden sehr stark nachgefragt, während andere Berufe bei den Jugendlichen sehr unbeliebt sind. Hieraus ergeben sich in einigen Berufsfeldern erhebliche Diskrepanzen zwischen der Nachfrage nach und dem Angebot von Ausbildungsplätzen. So kann die Anzahl von Bewerbern für einen Ausbildungsberuf doppelt so hoch sein wie die angebotenen Ausbildungsplätze, woraus sich eine erhebliche Konkurrenz um diese Ausbildungsplätze ergibt. In anderen Ausbildungsberufen wiederum bewerben sich deutlich weniger Jugendliche, als Ausbildungsplätze angeboten werden, sodass es vergleichsweise einfacher ist, einen Ausbildungsplatz zu bekommen (vgl. EBERHARD 2012, S. 142).

Als Indikator dafür, ob ein Berufswunsch der Optionslogik entspricht und als eher realisierbar eingestuft werden kann, ist das beschriebene Vorgehen der Klassifikation nach Realisierbarkeit aber gut geeignet.

Außerdem muss bedacht werden, dass die Berufsbildungsstatistik nicht zwischen einfachem Hauptschulabschluss und erweitertem Hauptschulabschluss unterscheidet. Wenn die Jugendlichen in der Untersuchungsgruppe tatsächlich nach der 9. Klasse die allgemeinbildende Schule verlassen, können sie maximal einen *einfachen* Hauptschulabschluss gemacht haben. Damit haben sie im Vergleich zu den Hauptschülern, die zehn Jahre zur Schule gegangen sind, häufig schlechtere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Die Realisierbarkeit der Berufe bezieht sich generell auf Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss, ein weiterer Grund, warum eher das Risiko einer Über- als einer Unterschätzung der Realisierbarkeit der Berufswünsche dieser Gruppe besteht.

Man könnte Berufswünsche als unrealistisch auffassen, wenn es klare formale Zugangsbeschränkungen gibt (wie im Fall vollzeitschulischer Ausbildungsberufe oder Studiengänge) oder wenn es in dem Ausbildungsberuf tatsächlich *keine* Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss gibt. Der Begriff *Realisierbarkeit*, wie er in dieser Arbeit verwendet wird, bezieht sich auf die Anpassung an das berufliche Optionsspektrum im Modell der Optionslogik.

In der Analyse geht es folglich darum, das Modell der Optionslogik zu prüfen, das heißt festzustellen, ob sich die Berufswünsche der Jugendlichen tatsächlich an dem beruflichen

---

76 Wenn in einem Beruf nur wenige Lehrlinge ausgebildet werden, kann ein hoher Anteil an Auszubildenden mit Hauptschulabschluss in diesem Beruf in absoluten Zahlen sehr wenige Auszubildende mit Hauptschulabschluss bedeuten, unter Umständen sogar deutlich weniger, als in einem Beruf, in dem der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss deutlich geringer, (aufgrund der höheren Anzahl der Auszubildenden) in absoluten Zahlen aber deutlich höher ist. So lag im Jahr 2010 der Anteil an neuen Auszubildenden mit Hauptschulabschluss im Beruf Gerüstbauer/-in bei 71,9 Prozent (in absoluten Zahlen waren es 315 Auszubildende mit Hauptschulabschluss). Im Beruf Fachinformatiker/-in hingegen lag der Anteil an neuen Auszubildenden mit Hauptschulabschluss bei 4,5 Prozent, in absoluten Zahlen waren es aber 372 Personen, also letztlich sogar etwas mehr als im Beruf Gerüstbauer/-in (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011a).

Optionsspektrum für Schulabgänger/-innen mit maximal Hauptschulabschluss orientieren. Es geht also nicht nur darum, Berufe zu identifizieren, in denen Bewerber mit Hauptschulabschluss keine Chancen haben, sondern auch darum, Berufe zu identifizieren, in denen wenige Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss lernen und die darum nicht als Hauptschülerberufe deklariert werden können. Das bedeutet nicht, dass es unmöglich für sie wäre, in diesem Beruf einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Aber es ist davon auszugehen, dass die Suche nach einem Ausbildungsplatz in einem solchen Beruf mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist.

## 2. Regionale Unterschiede

Im Jahr 2010 variierte der Anteil an Schulabgängern/-innen mit Hauptschulabschluss zwischen den Bundesländern zwischen 9,8 Prozent in Sachsen und 27,4 Prozent in Baden-Württemberg (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011c; eigene Berechnung). Außerdem gab es regionale Unterschiede zwischen den Arbeits- und Ausbildungsmärkten und dem Angebot an Ausbildungsberufen und -plätzen. Ebenso variierte der Anteil von Auszubildenden mit Hauptschulabschluss in den einzelnen Berufen. Da mit den NEPS-Daten aus den Schulerhebungen keine Auswertungen auf regionaler Ebene durchgeführt werden dürfen und die Bundesländer im Datensatz nicht identifiziert werden können, kann bei der Analyse der Realisierbarkeit der Berufswünsche der regionale Ausbildungsmarkt für die Jugendlichen nicht berücksichtigt werden. Dies sollte allerdings aus zwei Gründen kein Problem darstellen: Erstens zeigen die Analysen von Kleinert und Jacob (2012) und von Kohlrausch und Solga (2012), dass der regionale Arbeitsmarkt keinen Einfluss auf die Übergangschancen der Jugendlichen zu haben scheint. Zweitens wurde der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss in den zehn am häufigsten genannten Berufen des dualen Ausbildungssystems für die einzelnen Bundesländer geprüft: Über die Datenbank *Datensystem Auszubildende* (DAZUBI) des BIBB lassen sich Informationen zu den einzelnen Ausbildungsberufen des dualen Ausbildungssystems (wie zum Beispiel die Schulabschlüsse der Auszubildenden) für jedes Bundesland abrufen.

### 4.3.1.3 Veränderung im Verlauf der 9. Klasse

Im dritten Analyseschritt soll die Veränderung der drei Gruppen – (1) kein konkreter Berufswunsch, (2) ein konkreter, aber nicht realisierbarer Berufswunsch und (3) ein konkreter und realisierbarer Berufswunsch – im Verlauf der 9. Klasse dargestellt werden.

Die Variable, die diese Veränderung repräsentiert, wird aus drei Variablen gebildet, die Informationen darüber liefern, ob die Jugendlichen (a) einen Ausbildungsplatz haben, (b) sich weiterhin in der 9. Klasse bewerben wollen sowie (c) einen Berufswunsch haben, und wenn ja, (d) ob dieser realisierbar ist oder nicht.

(a) *Ausbildungsplatz*: Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie bereits einen Ausbildungsplatz haben, und wenn ja, für welchen Beruf.

| Konstrukt        | Operationale Definition                          | Operationalisierung auf Itemebene   |
|------------------|--|---|
| Ausbildungsplatz | Ob die Jugendlichen einen Ausbildungsplatz haben | Hast du bereits eine Ausbildungsstelle oder eine Zusage für einen Platz an einer Berufs(fach)schule?<br><i>Ja,</i><br><i>und zwar für folgende Ausbildung: ...</i><br><i>nein</i> |

Für die Bildung der binären Variable *Ausbildungsplatz* wurde allen denjenigen, die entweder die Frage bejaht haben und/oder einen Ausbildungsberuf angegeben haben, der Wert eins (*Ausbildungsplatz*) zugeordnet. Alle anderen, die entweder *nein* angekreuzt haben oder die Frage nicht beantwortet haben, erhalten den Wert null (*kein Ausbildungsplatz*).<sup>77</sup> Wenn im Folgenden von einem Ausbildungsplatz die Rede ist, ist damit entweder ein Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb oder ein Platz an einer Berufsfachschule gemeint.

(b) *Bewerbungspläne*: Wenn die Jugendlichen keinen Ausbildungsplatz haben, werden sie gefragt, ob sie sich in der 9. Klasse auf einen Ausbildungsplatz bewerben wollen.

| Konstrukt       | Operationale Definition                            | Operationalisierung auf Itemebene  |
|-----------------|--|--|
| Bewerbungspläne | Ob die Jugendlichen sich weiterhin bewerben wollen | Hast du vor, dich im Laufe der 9. Klasse auf Ausbildungsstellen zu bewerben?<br><i>Ja</i><br><i>nein</i> |

Für die Bildung der binären Variable *Bewerbungspläne* wurde allen denjenigen, welche die Frage bejaht haben, der Wert eins (*weiterhin bewerben*) zugeordnet und denjenigen, welche die Frage entweder verneint oder nicht beantwortet haben, der Wert null (*keine Bewerbungspläne*) zugeordnet.

(c) *Berufswunsch*: Wenn die Jugendlichen die Frage nach ihren Bewerbungsplänen bejaht haben, wurden sie gefragt, auf welchen Beruf sie sich bewerben wollen. Wie bereits im Herbst (siehe Kapitel 4.3.1.1) wurde für die Bildung der binären Variablen *Berufswunsch ja/nein* im Frühjahr allen denjenigen, die entweder keinen Beruf oder keinen einer anerkannten Berufsbezeichnung entsprechenden Beruf genannt haben, der Wert null zugeordnet (*kein konkreter Berufswunsch*). Alle anderen erhalten den Wert eins (*konkreter Berufswunsch*).

Genau wie im Herbst wurden die Berufswünsche im Frühjahr in realisierbare und nicht realisierbare Berufswünsche unterteilt (siehe Kapitel 4.3.1.2).

Daraus ergeben sich fünf mögliche Ausprägungen, welche die Veränderungsmuster im Verlauf des Schuljahres beschreiben:

<sup>77</sup> Zum Umgang mit fehlenden Werten siehe Kapitel 5.2. An dieser Stelle sei bereits darauf hingewiesen, dass fehlende Werte häufig als *weiß nicht* behandelt und nicht von der Analyse ausgeschlossen werden.

- ▶ Die Jugendlichen wollen sich weiterhin bewerben und haben einen *realisierbaren Berufswunsch*.
- ▶ Die Jugendlichen wollen sich weiterhin bewerben und haben einen *nicht realisierbaren Berufswunsch*.
- ▶ Die Jugendlichen wollen sich weiterhin bewerben, haben aber *keinen konkreten Berufswunsch*.
- ▶ Die Jugendlichen wollen sich in diesem Schuljahr *nicht mehr bewerben*.
- ▶ Die Jugendlichen haben bereits einen *Ausbildungsplatz*.

Es folgt die Darstellung der Operationalisierung der unabhängigen Variablen.

### 4.3.2 Operationalisierung der unabhängigen Variablen

Es folgt zunächst ein Überblick über die forschungsleitenden Hypothesen in der Reihenfolge, wie sie getestet werden. Diese Reihenfolge weicht etwas ab von der Reihenfolge, in der die Hypothesen in Kapitel 3 formuliert wurden.

Tabelle 3: Überblick über die Hypothesen\*

| 1 – Konkretisierung der Berufsorientierung – |  |
|--|--|
| <i>Individualebene</i>                       |  |
| 1.1  | Wenn die Jugendlichen hohe <i>Selbstwirksamkeitserwartungen</i> hinsichtlich ihrer Bewerbungsbemühungen auf dem Ausbildungsmarkt haben, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, die geringe Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen.   |
| 1.2  | Wenn die Jugendlichen <i>stark differenzierte Interessenprofile</i> aufweisen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, die gering differenzierte Interessenprofile haben.  |
| 1.6  | Wenn die Jugendlichen über ihre Eltern <i>indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt</i> machen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, die über ihre Eltern keine solchen Erfahrungen machen.  |
| 1.3  | Wenn das Thema <i>Beruf hohe Alltagsrelevanz</i> in der Familie hat, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, in deren Familie das Thema Beruf keine Alltagsrelevanz hat.  |
| 1.4  | Wenn die Jugendlichen davon ausgehen, dass ihre <i>Eltern hohe Erwartungen hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft</i> haben, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie in der Lage sind, einen konkreten Berufswunsch zu formulieren, im Vergleich zu denen, die davon ausgehen, dass ihre Eltern geringe oder keine beruflichen Erwartungen haben.  |
| 1.5  | Wenn ihre Eltern über eine <i>abgeschlossene berufliche Ausbildung</i> verfügen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, deren Eltern keine abgeschlossene berufliche Ausbildung haben.   |
| 1.7  | Wenn die Jugendlichen über <i>Informationsressourcen</i> über den Ausbildungsmarkt verfügen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denjenigen, die über keinerlei Informationsressourcen verfügen. Die Jugendlichen, die sich <i>nur über ihre Eltern informieren</i> können, sollten dabei im Verhältnis zu den Jugendlichen ohne Informationsressourcen eine höhere Wahrscheinlichkeit, die Jugendlichen, die über <i>Informationsressourcen im weiteren sozialen Umfeld</i> verfügen, aber eine noch höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, einen konkreten Berufswunsch zu formulieren. |

|   |   |
|---|---|
| <i>Kontextebene</i>                               |   |
| 1.8   | Wenn die Jugendlichen auf eine Schule gehen, die sich <i>durch hohe Intensität im Aufgabenbereich Berufsorientierung</i> auszeichnet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen einen konkreten Berufswunsch angeben können, im Vergleich zu denen, die auf eine Schule gehen, die sich durch <i>geringe Intensität im Aufgabenbereich Berufsorientierung</i> auszeichnet. |
| <b>2 – Realisierbarkeit des Berufswunsches –</b>  |   |
| <i>Individualebene</i>                            |   |
| 2.2   | Es besteht <i>kein Zusammenhang</i> zwischen der <i>Einschätzung der Erfolgsaussichten</i> einer Bewerbung im Wunschberuf und der <i>Realisierbarkeit</i> des Berufswunsches.   |
| 2.6   | Benachteiligte <i>Schülerinnen haben deutlich seltener einen realisierbaren Berufswunsch</i> als ihre männlichen <i>peers</i> .   |
| 2.1   | Wenn sich die Jugendlichen bereits <i>intensiv damit auseinandergesetzt haben, welchen Erwerbsberuf sie</i> zukünftig ausüben wollen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen realisierbaren Berufswunsch haben, im Vergleich zu denen, die sich damit noch wenig befasst haben.  |
| 2.3.1   | Wenn die Jugendlichen <i>extrinsische Motive</i> als wichtig für ihren Berufswunsch angeben, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um einen realisierbaren Berufswunsch handelt, im Vergleich zu denen, die <i>extrinsische Berufswahlmotive</i> als weniger wichtig angeben.  |
| 2.3.2   | <i>Extrinsische Motive haben keinen Einfluss</i> auf die Realisierbarkeit des Berufswunsches.   |
| 2.4   | Jugendliche mit <i>nicht realisierbaren Berufswünschen</i> weisen eine höhere Übereinstimmung zwischen ihren beruflichen Interessen und ihren Berufswünschen auf als Jugendliche mit realisierbaren Berufswünschen.   |
| 2.5   | Wenn die Jugendlichen davon ausgehen, dass ihre <i>Eltern überhöhte Aspirationen hinsichtlich der beruflichen Bildung ihrer Kinder haben</i> , sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen realisierbaren Berufswunsch haben, im Vergleich zu denen, die davon ausgehen, dass ihre Eltern angemessene Aspirationen haben.  |
| <i>Kontextebene</i>                               |   |
| 2.7   | Wenn die Jugendlichen auf eine Schule gehen, die sich durch <i>hohe Intensität im Aufgabenbereich Berufsorientierung</i> auszeichnet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen einen realisierbaren Berufswunsch haben, im Vergleich zu denen, die auf eine Schule gehen, die sich durch <i>geringe Intensität im Aufgabenbereich Berufsorientierung</i> auszeichnet.     |
| 2.8   | Wenn die Jugendlichen auf eine Schule gehen, an der die <i>Lehrkräfte häufig zum Thema Berufsorientierung weitergebildet</i> werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen realisierbare Berufswünsche haben, im Vergleich zu denen, die auf eine Schule gehen, an der die Lehrkräfte selten zum Thema Berufsorientierung weitergebildet werden.                       |
| <b>3 – Veränderung im Berufsfindungsprozess –</b> |   |
| 3.2   | Der <i>Anteil der Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen</i> wird im Verlauf des Schuljahres geringer.  |
| 3.1   | Jugendliche, die zu <i>Beginn des Schuljahres keinen Berufswunsch</i> hatten, entwickeln im Verlauf des Schuljahres eher einen realisierbaren als einen nicht realisierbaren Berufswunsch.  |
| 3.3   | Wenn die Jugendlichen zu <i>Beginn des Schuljahres einen nicht realisierbaren Berufswunsch</i> hatten, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie gegen Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz haben, im Vergleich zu denen, die einen realisierbaren Berufswunsch hatten.   |
| 3.4   | <i>Benachteiligte Schülerinnen</i> haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, gegen Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz zu haben, als benachteiligte Schüler.   |
| 3.5   | Wenn die Jugendlichen zu <i>Beginn des Schuljahres einen nicht realisierbaren Berufswunsch</i> hatten, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich gegen Ende des Schuljahres weiterhin bewerben wollen, im Vergleich zu denen, die einen realisierbaren Berufswunsch hatten.   |
| 3.6   | Wenn die Jugendlichen zum Ende des Schuljahres davon ausgehen, dass sie einen <i>Mittleren Abschluss schaffen könnten</i> , sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich gegen Ende des Schuljahres weiterhin bewerben wollen, im Vergleich zu denen, die sich einen Mittleren Abschluss nicht zutrauen.   |
| *In der Reihenfolge, wie sie getestet werden.     |   |

## Erster Analyseschritt: Konkretisierung der Beruflichen Orientierung

Die *Selbstwirksamkeitserwartung* der Jugendlichen in Bezug auf ihre Bewerbungsbemühungen wird über die Frage operationalisiert, wie die Befragten ihre Aussichten auf einen Ausbildungsplatz subjektiv wahrnehmen. Die Überzeugung eines Jugendlichen, dass seine Bewerbung auch Aussichten auf Erfolg hat, stellt einen Aspekt von Selbstwirksamkeit im mikrosozialen Kontext der Berufsfindung dar. Die Jugendlichen wurden gefragt, für wie wahrscheinlich sie es halten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, wenn sie sich bewerben würden.

| Konstrukt                   | Operationale Definition   | Operationalisierung auf Itemebene  |
|-----------------------------|---|--|
| Selbstwirksamkeitserwartung | Allgemeine Einschätzung der Aussichten auf einen Ausbildungsplatz | Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?<br><i>Wenn ich mich im Laufe dieses Schuljahres bewerbe, werde ich vermutlich eine Ausbildungsstelle bekommen.</i><br><i>Stimme gar nicht zu; stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme zu</i> |

Die Einschätzung der Aussichten auf einen Ausbildungsplatz wurde über eine vierstufige Skala abgefragt. Für die Analyse wird diese zu einer neuen Variablen zusammengefasst und um eine Ausprägung für fehlende Werte ergänzt: **geringe Selbstwirksamkeit** = *stimme gar nicht zu; stimme eher nicht zu*, **hohe Selbstwirksamkeit** = *stimme eher zu, stimme zu* und **weiß nicht** = *keine Angabe*.

Die *beruflichen Interessen* werden mithilfe einer Kurzversion des Interessentests nach Holland operationalisiert: Auf Basis des Modells von Holland wurde ein Test zur Messung schulischer und beruflicher Interessen entwickelt, der AISTR. Er besteht aus 60 Items, und die Anwendung dauert etwa 10 bis 15 Minuten. Anhand einer 5-stufigen Skala schätzen die Probanden ein, wie sehr sie sich für die angegebene Tätigkeit interessieren.<sup>78</sup> Anhand des RIASEC-Modell von Holland können einerseits individuelle Interessenprofile erstellt und andererseits Berufe nach ihrem Interessenprofil vercodet werden: So ist es unter anderem möglich, eine Übereinstimmung zwischen dem Berufswunsch und dem Interessenprofil zu prüfen. Im NEPS wurde für Schüler/-innen ab der 9. Klasse, Studierende sowie für die Erwachsenen eine gekürzte Fragebogenvariante entwickelt, welche die sechs Skalen jeweils mit drei Items abdeckt.

Aus messtheoretischer Perspektive bestehen allerdings zwei zentrale Probleme hinsichtlich der Operationalisierung der beruflichen Interessen in der vorliegenden Arbeit, auf die im

78 Weitere auf dem Modell von Holland beruhende Instrumente haben sich in der Forschung etabliert, so wird unter anderem von der BA der Fragebogen EXPLORIX für die Berufswahlorientierung eingesetzt, die deutschsprachige Fassung des Self-directed Search (SDS). Die Instrumente haben sich weitgehend bewährt, generell wird aber die Theorie Hollands und sein Hexagon-Modell immer wieder beanstandet, gerade Operationalisierung und Validität werden kritisch hinterfragt: „Die traditionelle Form des Hexagons [...] entspricht [...] nicht der vorliegenden Datenlage für den SDS im deutschsprachigen Raum“ (JOERIN FUX 2005, S. 276). Vorschläge für eine Modifikation des Hexagons von Holland liegen vor, sind bisher aber noch nicht ausreichend getestet.

Folgenden kurz eingegangen werden soll: (1) Die Berufswünsche, so wie sie in der vorliegenden Arbeit operationalisiert wurden, wurden *zu Beginn* der 9. Klasse erhoben, die beruflichen Interessen allerdings erst *gegen Ende* der 9. Klasse. Nach dem Modell der Optionslogik ist die Kongruenz von Berufswünschen und Interessen unter diesen Umständen nicht interpretierbar. Heinz und Kollegen zeigen anhand ihrer Befunde, dass Interessen im Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher häufig nicht handlungsleitend sind, sondern im Nachhinein formuliert werden, als retrospektive Rationalisierung der Berufswünsche: „Sich einen Beruf zu wünschen, heißt also für Hauptschüler am ersten Wendepunkt der Berufssuche, bei sich selbst nach Interessen und Fähigkeiten zu suchen, die sich mit dem für sie zugänglichen Berufsspektrum in Übereinstimmung bringen lassen“ (HEINZ u. a. 1984, S. 14). Daher kann der Einfluss der beruflichen Interessen im Berufsfindungsprozess im Rahmen der vorliegenden Arbeit und ihres speziellen Analyserahmens nicht überprüft werden. Die Frage, ob der Zusammenhang zwischen Interessen und Berufswünschen den Annahmen des Modells der Optionslogik entspricht, muss daher unbeantwortet bleiben. (2) Die bisherigen Forschungsarbeiten, die das von Holland entwickelte Instrument anwenden, beschäftigen sich selten mit Hauptschülern, entsprechend ist bisher nicht eindeutig geklärt, wie gut sich die deutschen Adaptionen des Instruments für Hauptschüler eignen und ob das Modell von Holland die Berufsfindung von Hauptschülern/-innen überhaupt adäquat abbildet.<sup>79</sup> Ratschinski (2008a) zeigt in seiner Untersuchung unter anderem, dass Hauptschüler sich von anderen Schülern/-innen in der Ausprägung ihrer Persönlichkeitsmuster unterscheiden: „Die Interessenorientierung der Hauptschüler ist nicht so konsistent und nicht so differenziert wie die der anderen Schüler. Auch das erschwert die Berufswahl oder eine Entscheidungsstrategie“ (RATSCHINSKI 2008a, S. 225).<sup>80</sup> Unklar ist allerdings der Grund für diese undeutlichen Interessenmuster. Einerseits kann vermutet werden, dass Schüler/-innen in dem Alter, in dem die Hauptschulabsolventen die Schule verlassen, noch zu jung sind, um sich der folgenreichen Herausforderung Berufswahl zu stellen. Andererseits können die Ergebnisse darauf zurückgeführt werden, dass Hauptschüler aufgrund ihrer geringen Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt in ihren beruflichen Interessen flexibler sind und eine breiter gefächerte Interessenorientierung entwickeln (RATSCHINSKI 2008, S. 58). Heinz und Kollegen (1987) kommen diesbezüglich zu dem Schluss: „Wenn es in erster Linie darum geht, einen Ausbildungsplatz zu realisieren, werden Berufsinteressen oft so allgemein formuliert, daß sich auf ihrer Grundlage eine größere Anzahl von Ausbildungsberufen verwirklichen lassen“ (HEINZ u. a. 1987, S. 146).

Darüber hinaus ergibt sich ein weiteres methodisches Problem bei der Analyse der beruflichen Interessen: Die Überprüfung der Interessenstruktur nach Holland für die Untersuchungs-

---

79 Interessant ist in diesem Zusammenhang der Hinweis von Holland, dass Persönlichkeitstypen im Alter zwischen 18 und 30 Jahren klar definiert sind (HOLLAND 1997, S. 12). Hier stellt sich mit Blick auf die Berufswahlsituation von Hauptschülern/-innen im Alter von etwa 15 Jahren die Frage, wie klar sich Jugendliche gegen Ende der Hauptschule über ihre beruflichen Interessen tatsächlich sind.

80 Dies trifft stärker auf die Schüler als auf die Schülerinnen zu.

gruppe bestätigt die erwarteten Interessendimensionen nicht. Die sechs Dimensionen lassen sich nicht identifizieren, die Faktoren, die theoretisch eine Interessendimension abbilden sollten, laden nicht alle gemeinsam. Daher ist es nicht möglich, für die Untersuchungsgruppe Interessenprofile nach der Theorie von Holland zu erstellen. Die Hypothesen 1.2 und 2.4 zu den beruflichen Interessen können daher im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht überprüft werden.

Die *indirekten Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt* wurden durch die Frage operationalisiert, ob die Eltern der Befragten zurzeit erwerbstätig sind, wobei in den Antwortvorgaben zwischen *vollzeit- und teilzeitbeschäftigt* sowie zwischen *nicht berufstätig, aber arbeitsuchend* und *nicht berufstätig und inaktiv* unterschieden wurde. Für die Operationalisierung des Konstrukts *Erwerbstätigkeit der Eltern* ist relevant, ob *mindestens* eine Person im Haushalt erwerbstätig ist. Ob der andere Elternteil ebenfalls erwerbstätig ist (oder die Jugendlichen keine Angaben zum Erwerbsstatus machen konnten), ist für die Testung der Hypothese nicht wichtig.

| Konstrukt                                  | Operationale Definition     | Operationalisierung auf Itemebene   |
|--|-----------------------------|---|
| Indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt | Erwerbstätigkeit der Eltern | Sind deine Eltern momentan berufstätig?<br>Zutreffendes bitte für Vater und Mutter ankreuzen.<br><i>Ja, vollzeitbeschäftigt (auch selbstständige Arbeit)</i><br><i>Ja, teilzeitbeschäftigt (auch selbstständige Arbeit)</i><br><i>Nein, nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche</i><br><i>Nein, nicht berufstätig (z. B. Hausmann/-frau, Rentner/-in, Pensionär/-in)</i> |

Die neue Variable (*indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt*) hat drei Ausprägungen: **keine indirekten Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt** = sowohl Mutter als auch Vater sind nicht berufstätig; **indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt** = mindestens ein Elternteil ist berufstätig und **k.A.** = zu beiden Elternteilen wurde keine Angabe zum Erwerbsstatus gemacht; oder ein Elternteil ist erwerbslos, und zum Erwerbsstatus des anderen Elternteils wurde keine Angabe gemacht.<sup>81</sup>

Wenn die Jugendlichen angaben, dass einer der beiden Elternteile nicht mehr lebt oder unbekannt ist, und auch keine andere Bezugspersonen genannt wurde, auf die sie/er sich bezieht, werden die Angaben zum vorhandenen Elternteil so gewertet, als würden sie für beide Elternteile vorliegen. Ein Beispiel zum Verständnis: Wenn die Mutter erwerbslos ist, es jedoch keinen Vater gibt, wird die betreffende Person der Gruppe derjenigen zugeordnet, deren *beide* Elternteile erwerbslos sind. Die 14 Jugendlichen, die angeben, keine Eltern oder Elternfiguren zu haben, wurden von der Analyse ausgeschlossen (siehe oben).

Generell fällt auf, dass einige Jugendliche keine Angaben dazu machen können, ob ihre Mutter und/oder ihr Vater erwerbstätig ist/sind (siehe Tabelle 28, Anhang): 6,9 Prozent ha-

81 Diejenigen, die zwar einen erwerbslosen Elternteil haben, den Erwerbsstatus des anderen Elternteils aber nicht spezifizieren können, werden zur Gruppe derjenigen gezählt, die keine Angaben gemacht haben. In einem solchen Fall ist keine eindeutige Zuordnung möglich. Dies betrifft aber nur sehr wenige Personen.

ben keine Angaben zur Erwerbstätigkeit der Mutter und 6,4 Prozent haben keine Angaben zur Erwerbstätigkeit ihres Vaters gemacht.<sup>82</sup>

Die *Alltagsrelevanz des Themas Beruf* wird darüber operationalisiert, ob die Jugendlichen konkrete Angaben zu den Berufen ihrer Eltern machen können (vgl. SOLGA 2004b): Ausgangspunkt für dieses Vorgehen ist die Überlegung, dass die Tatsache, ob die Schülerinnen und Schüler die Berufe ihrer Eltern angeben können oder nicht, ein Indikator dafür ist, ob sie sich mit dem Thema Berufstätigkeit befasst haben. Das wiederum ist ein Hinweis darauf, welcher Stellenwert dem Thema Berufsfindung in der Familie zukommt.

Die Jugendlichen wurden gefragt, welchen Beruf ihre Eltern derzeit ausüben, wobei die Frage durch den Hinweis darauf ergänzt wurde, dass im Falle einer aktuellen Erwerbslosigkeit die letzte berufliche Tätigkeit genannt werden soll. Die Angaben der Jugendlichen zu den Berufen ihrer Eltern beziehen sich also genau genommen auf den aktuellen oder den zuletzt ausgeübten Erwerbsberuf.

| Konstrukt                        | Operationale Definition                | Operationalisierung auf Itemebene  |
|----------------------------------|--|--|
| Alltagsrelevanz des Themas Beruf | Konkrete Nennung der Berufe der Eltern | Welchen Beruf üben deine Eltern zurzeit aus?<br>Z. B. Kfz-Mechaniker, Verkäuferin, Lehrerin am Gymnasium, Bauingenieur.<br><i>Wenn deine Mutter oder dein Vater zurzeit nicht arbeitet, denke bitte an ihre oder seine letzte berufliche Tätigkeit.</i><br>Mutter: Offene Angabe oder <i>weiß nicht</i><br>Vater: Offene Angabe oder <i>weiß nicht</i> |

Es wurde eine Variable (*Alltagsrelevanz Beruf*) mit drei Ausprägungen gebildet: **keine Alltagsrelevanz** = keine Angaben zu den Erwerbsberufen der Eltern, **geringe Alltagsrelevanz** = Angaben zum Erwerbsberuf eines Elternteils und **hohe Alltagsrelevanz** = Angaben zu den Erwerbsberufen beider Eltern.

Von den Jugendlichen, die zum Erwerbsberuf eines oder beider Elternteile keine Angabe machten, haben viele nicht bloß die Frage nicht beantwortet, sondern tatsächlich die Option *weiß nicht* gewählt: Etwa 38 Prozent derjenigen, die den Erwerbsberuf der Mutter nicht benennen konnten, haben *weiß nicht* angekreuzt; im Falle des Vaters sind es etwa 44 Prozent.

Wenn indessen die Jugendlichen angaben, dass einer der beiden Elternteile nicht mehr lebt oder unbekannt ist, und auch keine andere Bezugspersonen genannt wurde, auf die sie/er sich bezieht, werden die Angaben zum vorhandenen Elternteil so gewertet, als würden sie für

82 Eine Erklärung für die fehlenden Angaben zur Erwerbstätigkeit der Eltern könnte sein, dass die Differenzierung *nicht berufstätig* und *nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche* für einige schwer zu beantworten war. Ob die Eltern nun tatsächlich aktiv nach einer Erwerbstätigkeit suchen oder dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen, ist für die Jugendlichen unter Umständen nicht eindeutig zu beantworten. Ferner ist auch die Differenzierung der Erwerbstätigkeit in Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung für einige Jugendliche vermutlich nicht einfach zu beantworten; dafür müssten sie streng genommen wissen, (a) wie viele Stunden die Eltern pro Woche arbeiten und (b) ob diese Stundenzahl der Kategorie *Teilzeit* oder *Vollzeit* zugeordnet werden sollte.

beide Elternteile vorliegen. Ein Beispiel zum Verständnis: Wenn der Beruf der Mutter genannt wird, es jedoch keinen Vater gibt, wird die betreffende Person der Gruppe derjenigen zugeordnet, die Angaben zu den Berufen beider Elternteile gemacht haben, und *nicht* zur Gruppe derjenigen, die nur zu einem Elternteil Angaben gemacht haben.

Die **Einschätzung der beruflichen Erwartung**, die die Eltern für ihre Kinder haben, wird über die Frage operationalisiert, wie wichtig es den Eltern nach Einschätzung ihrer Kinder ist, dass ihre Kinder später beruflich ganz weit nach vorn kommen. Auch bei dieser Frage weist das Fehlen einer Antwort darauf hin, dass die betreffenden Jugendlichen die Meinung ihrer Eltern zu diesem Thema nicht einschätzen können. Ob sie die Meinung ihrer Eltern nicht einschätzen können oder davon ausgehen, dass ihre Eltern keine Meinung dazu haben, ist für die Fragestellung nicht weiter relevant. Entsprechend werden diese beiden Gruppen zusammengefasst.

| Konstrukt   | Operationale Definition   | Operationalisierung auf Itemebene  |
|---|---|--|
| Einschätzung der beruflichen Erwartung der Eltern für ihre Kinder | Eltern ist es wichtig, dass ihre Kinder später beruflich erfolgreich sind | Wie wichtig ist es deinen Eltern, dass du später einmal beruflich ganz weit nach vorn kommst?<br><i>Sehr unwichtig; eher unwichtig; teils/teils; eher wichtig; sehr wichtig; meine Eltern haben keine Meinung dazu</i> |

Die ursprüngliche sechsstufige Antwortskala wurde für die Analyse zusammengefasst zu zwei Ausprägungen: **geringe oder keine Erwartungen** = *sehr unwichtig, eher unwichtig, teils/teils* sowie *meine Eltern haben keine Meinung dazu* und *keine Angaben* und **hohe Erwartungen** = *eher wichtig; sehr wichtig*.

Die **Informationsressourcen** werden darüber operationalisiert, ob die Jugendlichen Personen kennen, die sie über Ausbildungsplätze informieren. Die Jugendlichen werden gefragt, für wie wahrscheinlich sie es halten, dass sie jemand in ihrem persönlichen Umfeld über interessante freie Ausbildungsplätze informieren würde. Die Jugendlichen wurden auch gefragt, um welche Personen es sich dabei handelt; es können Eltern, Geschwister, andere Verwandte, Lehrkräfte, Personen, die sie vom Praktikum oder vom Nebenjob kennen, Freunde und andere Bekannte sein (Mehrfachnennungen sind möglich).

Die vierstufige Antwortskala (*sehr unwahrscheinlich, eher unwahrscheinlich, eher wahrscheinlich, sehr wahrscheinlich*) wurde zusammengefasst (wahrscheinlich/unwahrscheinlich) und eine dritte Kategorie hinzugefügt für diejenigen, die keine Angaben gemacht haben. Die Gruppe derer, die jemanden kennen, die/der sie wahrscheinlich informiert, wird danach differenziert, ob es sich ausschließlich um die Eltern handelt oder auch (oder nur) um andere Personen. Diese Variable hat somit vier Ausprägungen: **keine Informationsressourcen** = niemand würde sie informieren, **Informationsressourcen im sozialen Umfeld** = die Eltern und andere Personen oder nur andere Personen als die Eltern würden sie informieren, **Informationsressourcen über die Eltern** = nur die Eltern würden sie informieren und **weiß nicht** = *keine Angabe*.

| Konstrukt              | Operationale Definition                | Operationalisierung auf Itemebene  |
|------------------------|--|--|
| Informationsressourcen | Wer informiert über Ausbildungsplätze? | 1. Stell dir vor, du suchst einen Ausbildungsplatz. Wie wahrscheinlich ist es, dass dich jemand in deinem persönlichen Umfeld über interessante freie Ausbildungsplätze informieren würde?<br><i>Sehr unwahrscheinlich; eher unwahrscheinlich; eher wahrscheinlich; sehr wahrscheinlich</i><br>2. An wen hast du bei der letzten Frage gedacht?<br><i>Deine Eltern</i><br><i>Deine Geschwister</i><br><i>Andere Personen aus deiner Familie oder Verwandtschaft</i><br><i>Eine Lehrerin oder einen Lehrer an deiner Schule</i><br><i>Jemand, den du aus einem Praktikum, einem Nebenjob oder einer Arbeit zur Probe kennst</i><br><i>Deine Freundinnen und Freunde</i><br><i>Sonstige Bekannte</i> |

Die *Intensität schulischer Berufsorientierung* wurde operationalisiert über die Angaben, welche die Schulleiter/-innen zu den institutionellen Unterstützungsstrukturen im Bereich Berufsorientierung gemacht haben: Die Schulleiter/-innen wurden detailliert zu schulischen Angeboten von Projekten und Maßnahmen zur Unterstützung des Berufsfindungsprozesses und zu Kooperationen mit externen Trägern beruflicher Orientierung befragt.

Dazu gibt es zum einen den Fragenblock „Wie häufig werden die folgenden Maßnahmen an Ihrer Schule praktiziert“, in dem unter anderem Aktivitäten wie „Fortbildungen der Lehrkräfte zum Thema der Berufsorientierung“ aufgeführt werden. Die Antwortskala ist eine fünfstufige Skala: *Nie; selten; manchmal; oft; sehr oft*. Des Weiteren gibt es einen Fragenblock „Wie viele der Schülerinnen und Schüler in der 9. Klassenstufe nutzen über Ihre Schule die folgenden Hilfen für einen Einstieg in die Berufsausbildung“, in dem beispielsweise Maßnahmen wie „eine individuelle Berufsberatung durch externe Berufsberater“ abgefragt werden. Hier gibt es eine siebenstufige Antwortskala: *keine; fast keine; weniger als die Hälfte; mehr als die Hälfte; fast alle; alle; wird nicht angeboten*. Dabei können die erste und die letzte Ausprägung (*keine* und *wird nicht angeboten*) als eine Antwortkategorie gewertet werden. Die einzelnen Maßnahmetypen im Schulleiterfragebogen werden an dieser Stelle nicht aufgeführt; für einen detaillierten Überblick über die Operationalisierung der *Intensität schulischer Berufsorientierung* siehe Anhang B.

Im ersten Schritt wurden die Antwortskalen zu den Berufsorientierungsmaßnahmen jeweils zu einer neuen Variablen zusammengefasst: **oft** bzw. **alle** vs. **selten** bzw. **wenige**. Bei der 5er-Skala: 0 = *nie; selten; manchmal* und 1 = *oft; sehr oft*. Und bei der 7er-Skala: 0 = *wird nicht angeboten; keine; fast keine; weniger als die Hälfte; mehr als die Hälfte*, 1 = *fast alle; alle*.

Danach wurden im zweiten Schritt die Maßnahmetypen aussortiert, für die es zwischen den Schulen kaum Varianz gibt, weil sie offenbar von fast allen Schulen oft bzw. für fast alle

Schüler/-innen angeboten werden. Wie zu erwarten war, gehören *Unterstützung beim Schreiben von Bewerbungen* und *beim Üben von Vorstellungsgesprächen* sowie die *Begleitung des Betriebspraktikums* und die *Beratung durch Lehrkräfte* für fast alle Schulen zum Standardrepertoire. Darum werden sie von der Analyse ausgeschlossen. Ferner haben fast alle Schulen oft bis sehr oft *Kontakt zu Ausbildungsbetrieben*, sodass dies ebenfalls von der (weiteren) Analyse ausgeschlossen wird. Bei den verbleibenden Variablen gibt es eine gewisse Varianz zwischen den Schulen, wobei generell viele der Maßnahmetypen häufig angeboten bzw. mit vielen Schülern/-innen durchgeführt werden. Aber nur wenige Schulen bieten alle Maßnahmetypen an. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Verteilung auf den einzelnen Variablen zu den Berufsorientierungsmaßnahmen auf Ebene der Schüler/-innen betrachtet wurde. Um sicherzugehen, dass die Aussagen über die Verteilung auch auf Schulebene zutreffen, wurden die Variablen zur Berufsorientierung auch mit den Schulen als Untersuchungseinheit betrachtet. Dies bestätigt, dass die von der Analyse ausgeschlossenen Maßnahmen tatsächlich nur von sehr wenigen Schulen nicht angeboten werden und dass die Verteilung der neuen Variable auf der Schulebene ähnlich aussieht wie auf der Individualebene.

Im dritten Schritt wurde aus den verbliebenen neu gebildeten 14 Variablen zur schulischen Berufsorientierung ein Index gebildet.<sup>83</sup> Aus diesem Index wurde eine neue Variable über die *Intensität schulischer Berufsorientierung* mit drei Ausprägungen gebildet: **geringe Intensität** = Schulen, die von allen Maßnahmetypen nur wenige oft anbieten bzw. nur mit wenigen Schülern/-innen durchführen, **mittlere Intensität** = Schulen, die sich diesbezüglich im mittleren Bereich bewegen, und **hohe Intensität** = Schulen, die fast alle diese Maßnahmetypen häufig anbieten bzw. mit vielen Schülern/-innen durchführen. Außerdem gibt es noch die Ausprägung **nicht teilgenommen** = Schulleiter/-in hat nicht an der Befragung teilgenommen. An dieser Stelle kommt nämlich ein wichtiger Aspekt der Erhebung des Schulkontextes ins Spiel: Die Jugendlichen verteilen sich auf 288 Schulen, und für 65 dieser Schulen liegen keine Informationen zum Schulkontext vor, weil die/der jeweilige Schulleiter/-in nicht an der Befragung teilgenommen hat. Damit liegen für 24,2 Prozent der Jugendlichen keine Informationen zum Schulkontext vor (außer zur besuchten Schulform). Weil ein erheblicher Anteil der Schulleiter/-innen nicht an der Befragung teilgenommen hat, wurde die neue Variable zur Intensität der schulischen Berufsorientierung am Ende um eine zusätzliche Kategorie ergänzt.

Die Variable *Intensität schulischer Berufsorientierung* beruht folglich auf einem Index, in dem alle abgefragten Maßnahmetypen einfließen, die nicht zum Standard der meisten Schulen gehören. Es handelt sich bei den Schulen, die der Klassifikation *geringe Intensität* entsprechen, um Schulen, die wenige Maßnahmen häufig (bzw. für viele ihrer Schüler/-innen) anbieten, die über das Standardprogramm hinausgehen (und *nicht* um Schulen, die grundsätzlich kaum Maßnahmen der beruflichen Orientierung anbieten).

83 Diese 14 Variablen zur schulischen Berufsorientierung wurden auf Korrelation geprüft, es liegt keine Multikollinearität vor.

## Zweiter Analyseschritt: Realisierbarkeit der Berufswünsche

Die *Einschätzung der Erfolgsaussichten einer Bewerbung für den Wunschberuf* wird über die Einschätzung der Jugendlichen operationalisiert, für wie wahrscheinlich sie es halten, dass sie einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf erhalten.

| Konstrukt   | Operationale Definition  | Operationalisierung auf Itemebene   |
|---|--|---|
| Einschätzung der Erfolgsaussichten einer Bewerbung im Wunschberuf | Einschätzung der Jugendlichen, ob sie einen Ausbildungsplatz für ihren Berufswunsch erhalten werden. | Wie hoch sind deine Chancen, dass du für diesen Beruf eine Ausbildungsstelle bekommst?<br><i>Sehr gering; eher gering; eher hoch; sehr hoch</i> |

Die Einschätzung der Jugendlichen zu ihrer Chance auf einen ihrem Berufswunsch entsprechenden Ausbildungsplatz wurde über eine vierstufige Skala abgefragt. Für die Analyse wird diese zu einer Variablen *Einschätzung der Erfolgsaussichten* zusammengefasst – und um eine dritte Ausprägung für diejenigen mit fehlenden Werten ergänzt: **geringe Erfolgsaussichten** = *sehr gering* und *eher gering*, **hohe Erfolgsaussichten** = *eher hoch* und *hoch* und **weiß nicht** = *keine Angaben*.

Die *Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Erwerbsberuf* wird darüber operationalisiert, wie sicher sich die Jugendlichen sind, welchen Erwerbsberuf sie später einmal ausüben werden.

| Konstrukt                               | Operationale Definition   | Operationalisierung auf Itemebene   |
|---|---|---|
| Auseinandersetzung mit dem Erwerbsberuf | Wie sicher sich die Jugendlichen hinsichtlich ihres zukünftigen Erwerbsberufes sind | Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?<br><i>Ich weiß schon genau, was ich später mal beruflich machen will.</i><br><i>Stimme gar nicht zu; stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme zu</i> |

Die *Auseinandersetzung mit dem Erwerbsberuf* wurde über eine vierstufige Skala abgefragt, die für die Analyse zu einer neuen Variablen zusammengefasst und um eine dritte Ausprägung für diejenigen mit fehlenden Werten ergänzt wird: **gering** = *stimme gar nicht zu; stimme eher nicht zu*, **intensiv** = *stimme eher zu, stimme zu* und **weiß nicht** = *keine Angabe*.

Die *extrinsischen Motive* wurden über die Begründungen operationalisiert, welche die Jugendlichen für ihren Berufswunsch angeben:

| Konstrukt           | Operationale Definition   | Operationalisierung auf Itemebene  |
|---------------------|---|--|
| Extrinsische Motive | Begründungen für den Berufswunsch, die sich auf Einkommen, Respekt, einen sicheren Arbeitsplatz und Karrieremöglichkeiten beziehen. | Warum willst du dich auf diesen Beruf bewerben?<br><i>Ich möchte mich bewerben, weil ...</i><br><i>... ich in diesem Beruf eine gute Bezahlung nach der Ausbildung bekomme.</i><br><i>... ich für diesen Beruf respektiert werde.</i><br><i>... ich in diesem Beruf nicht so schnell arbeitslos werde.</i><br><i>... ich in diesem Beruf Karriere machen kann.</i><br><i>Trifft gar nicht zu; trifft eher nicht zu; trifft eher zu; trifft völlig zu</i> |

Die neue Variable *extrinsische Motive* wird gebildet, indem allen Personen, die alle vier Begründungen des Berufswunsches als wichtig angegeben haben, eine starke extrinsische Motivation für die Berufswahl zugesprochen wird: **wichtig** = alle vier Begründungen treffen entweder *eher* oder *völlig* zu, **unwichtig** = nicht alle vier Begründungen treffen *eher* oder *völlig* zu.

Die *Aspirationen der Eltern für ihre Kinder* werden über die Frage operationalisiert, welche Ausbildung die Eltern sich nach Meinung der Jugendlichen für ihre Kinder wünschen.

| Konstrukt                               | Operationale Definition   | Operationalisierung auf Itemebene  |
|---|---|--|
| Aspirationen der Eltern für ihre Kinder | Wünsche der Eltern bezüglich der beruflichen Bildung ihrer Kinder | Und welche Ausbildung wünschen sich deine Eltern für dich nach der Schule?<br><i>Meine Eltern wünschen sich, dass ich ...</i><br><i>... studiere</i><br><i>... eine Berufsausbildung mache</i><br><i>... gar keine Ausbildung mache</i><br><i>Meine Eltern haben keine Meinung dazu.</i> |

Die neue Variable *Aspirationen der Eltern* entspricht dieser Variablen, mit dem einzigen Unterschied, dass diejenigen, die die Frage nicht beantworten (die Meinung ihrer Eltern zu diesem Thema also nicht einschätzen können), der Gruppe derjenigen zugeordnet werden, die angeben, dass ihre Eltern keine Meinung dazu haben. **Angemessen** = *Berufsausbildung*, **überhöht** = *Studium*, **keine** = *gar keine Ausbildung, meine Eltern haben keine Meinung dazu und keine Angaben*.

## Kontextebene

Die Operationalisierung der *Intensität schulischer Berufsorientierung* wurde bereits oben beschrieben.

Die zweite Hypothese zum Einfluss des schulischen Kontextes auf die Entwicklung realisierbarer Berufswünsche besagt, dass es sich positiv auf das Aufgabenfeld Berufsorientierung auswirkt, wenn die Lehrkräfte häufig an diesbezüglichen *Weiterbildungen* teilnehmen. Dies

wurde über die Frage erhoben, wie häufig die Lehrkräfte an der Schule zum Thema Berufsorientierung weitergebildet werden.

| Konstrukt  | Operationale Definition  | Operationalisierung auf Itemebene   |
|--|--|---|
| Weiterbildungshäufigkeit der Lehrkräfte zum Thema Berufsorientierung | Wie häufig werden Lehrkräfte für den Bereich Berufsorientierung weitergebildet | Wie häufig werden die folgenden Maßnahmen an Ihrer Schule praktiziert?<br><i>Fortbildungen der Lehrkräfte zum Thema der Berufsorientierung</i><br><i>Nie; selten; manchmal; oft; sehr oft</i> |

Die vierstufige Antwortskala wird für die neue Variable *Weiterbildungshäufigkeit der Lehrkräfte* zusammengefasst: **gering** = *nie, selten und manchmal* und **häufig** = *oft; sehr oft*, **nicht teilgenommen/weiß nicht** = Schulleiter/-in hat nicht an der Befragung teilgenommen oder an der Befragung teilgenommen, aber diese Frage nicht beantwortet.

### Dritter Analyseschritt: Veränderungen im Berufsfindungsprozess

Die *Ausgangssituation* der Jugendlichen im dritten Analyseschritt wird operationalisiert über die beiden abhängigen Variablen der ersten beiden Analyseschritte. Die neue Variable *Ausgangssituation* hat drei Ausprägungen: **realisierbarer Berufswunsch**, **diffuse Berufsorientierung** und **nicht realisierbarer Berufswunsch**.

Zum zweiten Befragungszeitpunkt liegen keine Informationen darüber vor, ob die Jugendlichen, die keine Bewerbungspläne haben, nach der 9. Klasse weiter zur Schule gehen wollen, um einen höheren Schulabschluss zu schaffen und damit ihren Berufswunsch doch noch zu realisieren. Um sich den Gründen für die Aufgabe der Bewerbungspläne anzunähern, wird die Einschätzung der Jugendlichen herangezogen, für wie wahrscheinlich sie es halten, den Mittleren Schulabschluss machen zu können. Dem liegt die Erwartung zugrunde, dass die Jugendlichen, wenn sie tatsächlich ihre Bewerbungspläne verschieben, um ihren Schulabschluss zu verbessern, eigentlich davon ausgehen sollten, dass sie Aussichten auf einen Mittleren Abschluss haben.

| Konstrukt                                | Operationale Definition  | Operationalisierung auf Itemebene   |
|--|--|---|
| Aussichten auf einen Mittleren Abschluss | Ob die Jugendlichen sich zutrauen, einen Mittleren Abschluss zu schaffen | Ganz egal, welche Abschlüsse du auf deiner Schule machen kannst: Für wie wahrscheinlich hältst du es, dass du ...<br>... den Hauptschulabschluss schaffen könntest?<br>... die mittlere Reife schaffen könntest?<br>... das Abitur schaffen könntest?<br><i>Sehr unwahrscheinlich; eher unwahrscheinlich; ungefähr 50 zu 50, eher wahrscheinlich; sehr wahrscheinlich</i> |

Die neue Variable *Aussichten auf Mittleren Abschluss* hat drei Ausprägungen: **schlechte Aussichten** = *sehr unwahrscheinlich; eher unwahrscheinlich und ungefähr 50 zu 50*, **gute Aussichten** = *eher wahrscheinlich und sehr wahrscheinlich* und **weiß nicht** = *keine Angaben*.

### 4.3.3 Kontrollvariablen

In den Modellen werden folgende Merkmale kontrolliert: Geschlecht (nicht in den nach Geschlecht getrennt gerechneten Modellen); Migrationshintergrund; Alter; besuchte Schulform; Noten in Deutsch und Mathematik. Im zweiten Analyseschritt zusätzlich die Ausbildungsform des Berufswunsches (siehe Anhang B).

## ► 5. Methodisches Design

### 5.1 Methodisches Vorgehen bei der Hypothesenprüfung

#### 5.1.1 Methode

Die abhängigen Variablen sind binär, die multivariaten Analysen erfolgen anhand von bivariaten logistischen Mehrebenenmodellen mit variablen Regressionskonstanten (*random intercept model*) – das bedeutet, dass die Regressionskonstante mit der besuchten Schule variieren kann.

Mehrebenenmodelle sind sowohl für die Datenstruktur als auch für die Prüfung der Hypothesen der vorliegenden Arbeit am besten geeignet: Eine Mehrebenenanalyse wird der Konzeption der NEPS-Studie und der hierarchischen Datenstruktur, Schüler auf Schulen, gerecht (zur Stichprobenziehung in der Startkohorte 4 des NEPS siehe Kapitel 4.1). Wenn eine Mehrebenenstruktur der Daten vorliegt, macht es Sinn, dies in den Auswertungsverfahren zu berücksichtigen, auch weil die Unabhängigkeit der Messpunkte in einem solchen Fall nicht gegeben ist. Zudem kann dadurch der Anteil der Gesamtvarianz der abhängigen Variablen, der über den Schulkontext erklärt werden kann, aufgezeigt werden (vgl. HANS 2006). Dies ist notwendig, um den Kontexteffekt der Schule auf den Berufsfindungsprozess der Jugendlichen bzw. auf die beiden in der vorliegenden Arbeit untersuchten Aspekte des Berufsfindungsprozesses zu analysieren: Lässt sich ein Teil der Varianz über den Kontext der Schule erklären? Und wenn ja: Ist der Einfluss des Schulkontexts auf Unterschiede in der schulischen Berufsorientierung zurückzuführen? Der durch die Kontextebene erklärbare Anteil der Gesamtvarianz wird für jedes Modell ausgewiesen<sup>84</sup>, hierfür wird die Interklassenkorrelation (Rho) berechnet.

Um der von Mood (2009) beschriebenen Problematik unbeobachteter Heterogenität in logistischen Regressionsmodellen zu begegnen und Vergleiche zwischen Modellen zu ermöglichen, werden für die Interpretation der Stärke der Zusammenhänge anstelle der Koeffizienten die *average marginal effects* (AME) ausgewiesen (vgl. AUSPURG/HINZ 2011; BEST/WOLF 2012; MOOD 2009): „Sie geben an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit des interessierenden Ereignisses *im Mittel* aller (*gruppenspezifischen*) *Beobachtungen* verändert, wenn sich die betreffende erklärende Variable um eine Einheit (*marginal*) erhöht“ (AUSPURG/HINZ 2011, S. 66, Hervorhebung im Original). Die AMEs haben den Vorteil, dass die Effektstärke zwischen den Modellen vergleichbar ist – das heißt, dass zum Beispiel die Ergebnisse in den nach Geschlecht getrennt gerechneten Modellen miteinander verglichen werden

84 Wenn im Nullmodell klar wird, dass die abhängige Variable nicht auf der Schulebene variiert, wird zur Kontrolle ein herkömmliches logistisches Regressionsmodell mit robusten Standardfehlern gerechnet.

können.<sup>85</sup> Ein weiterer Vorteil dieses Verfahrens ist zudem die Tatsache, dass die Kennziffern der AMEs Wahrscheinlichkeiten entsprechen, was die Interpretation und akkurate Darstellung der Ergebnisse vereinfacht (vgl. AUSPURG/HINZ 2011).<sup>86</sup> Ergänzend werden die robusten Standardfehler angegeben.

Als Gütekriterium für das Gesamtmodell wird das *Maddala  $r^2$*  berechnet (vgl. HANS 2006; LANGER 2009). Maddala  $r^2$  hilft bei der Beurteilung der Modellanpassung bei einem *random intercept model* und gibt an, wie viel Varianzaufklärung das jeweilige Modell im Vergleich zum Nullmodell liefert; das heißt Maddala  $r^2$  gibt den Anteil der erklärten Varianz an, der in einem Modell über beide Ebenen insgesamt erklärt wird. Berechnet wird es, indem die Devianz zwischen Nullmodell und dem Modell mit erklärenden Individual- und Kontextvariablen verglichen wird (vgl. HANS 2006, S. 24; LANGER 2009, S. 121; FRINGS 2010, S. 273 f.).

### 5.1.2 Aufbau der Modelle

**Erster Analyseschritt:** Die Hypothesen werden mit einer Abweichung in der Reihenfolge, wie sie in Kapitel 3 formuliert wurden, getestet (siehe Tabelle 3). Jede Variable entspricht einer Hypothese, die Titel der unabhängigen Variablen sind fett gedruckt. Die Hypothesen zur ersten abhängigen Variablen (*Berufswunsch ja/nein*) sind nicht unterschiedlich für Schülerinnen und Schüler, weil die Theorie keinen Hinweis darauf liefert, dass bezüglich der Konkretisierung der Berufsorientierung unterschiedliche Einflussfaktoren auf die jungen Frauen und Männer wirken. Wobei nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Wirkung der unabhängigen Variablen unterschiedlich stark für Schülerinnen und Schüler ist. Da gleichzeitig bekannt ist, dass der Berufsfindungsprozess von Schülerinnen und Schülern zum Teil erhebliche Unterschiede aufweist, werden die Hypothesen zusätzlich auch nach Geschlecht getrennt getestet, um explorativ zu erkunden, ob bei der Konkretisierung der Berufsorientierung evtl. doch unterschiedliche Faktoren bei Schülerinnen und Schülern wirken.

Das Nullmodell (*random intercept only model*) zerlegt die Varianz der abhängigen Variablen in den Anteil der Individual- und der Kontextebene: Rho gibt den Anteil der Varianz der abhängigen Variablen, der durch den Schulkontext erklärt wird, an (M0). Anschließend werden die Individual- und Kontextvariablen in das Modell aufgenommen (M1). Danach folgen die nach Geschlecht getrennt gerechneten Modelle: für Schülerinnen (M2) und Schüler (M3). Die Ergebnisse der bivariaten Prüfung der Zusammenhänge zwischen der abhängigen Variablen und den unabhängigen Variablen sind in Tabelle 33 (Anhang) dargestellt. In dieser ausführlichen Ergebnistabelle werden auch die Effekte der Kontrollvariablen ausgewiesen.

85 Auf diese Weise können zum Beispiel bei der Hypothesentestung Aussagen darüber gemacht werden, ob die Wahrscheinlichkeit bei den Schülerinnen größer ist als bei den Schülern.

86 Für detailliertere Informationen zur Problematik der Interpretation logistischer Regressionen siehe AUSPURG/HINZ (2011) und Mood (2009).

**Zweiter Analyseschritt:** Die Hypothesen im zweiten Analyseschritt werden nicht genau in der Reihenfolge, wie sie in Kapitel 3.2 formuliert wurden, getestet (für die Reihenfolge der Testung siehe Tabelle 3). Jede Variable entspricht einer Hypothese. Hypothese 2.2 wird bivariat geprüft, und die Prüfung von Hypothese 2.5 erfolgt deskriptiv sowie anhand der Berufsbildungsstatistik: Das Geschlechterverhältnis in den realisierbaren Berufen wird dargestellt, um die strukturelle Problematik der weiblichen Berufsfindungsprozesse in der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen zu prüfen.

Auch hier wird zunächst das Nullmodell (*random intercept only model*) ausgewiesen, danach alle Variablen auf der Individual- und der Kontextebene gemeinsam in einem Modell: zunächst für die ganze Untersuchungsgruppe (M1a & M1b), dann separat für die Jugendlichen mit dualen Berufswünschen (M2a & M2b). Der Grund dafür, dass es zwei Modelle für die gesamte Untergruppe und zwei Modelle für die Jugendlichen mit dualen Berufswünschen gibt, ist der, dass die beiden Kontextvariablen *Intensität schulischer Berufsorientierung* und *Weiterbildung der Lehrkräfte* stark miteinander korrelieren und darum nicht gemeinsam in ein Modell aufgenommen werden können. Die Ursache dieser perfekten Multikollinearität ist, dass beide Variablen als letzte Ausprägung die Kategorie *Schulleiter/-in nicht teilgenommen* aufweisen. Daher wird zunächst die Intensität schulischer Berufsorientierung einbezogen (M1a) und anschließend die Häufigkeit der Weiterbildung der Lehrkräfte (M1b). Anschließend erfolgt die Darstellung getrennt für Schüler/-innen mit dualen Berufswunsch, zunächst mit der Intensität schulischer Berufsorientierung (M2a) und danach stattdessen mit der Weiterbildung der Lehrkräfte (M2b). Da es sich bei den nicht realisierbaren Berufswünschen besonders häufig um die vollzeitschulischen Berufswünsche der Schülerinnen handelt, dient das zusätzliche Modell, in dem nur die dualen Berufswünsche berücksichtigt sind (und in dem zusätzlich das Geschlecht kontrolliert wird), dazu zu überprüfen, ob es Erklärungsfaktoren gibt, die unabhängig von der Problematik der geschlechtstypischen vollzeitschulischen Berufswünsche die Realisierbarkeit der Berufswünsche beeinflussen. Da die vollzeitschulischen Berufswünsche (1) nur im Ausnahmefall realisierbar sind und (2) sich hier die Problematik geschlechtstypischer Berufswahl mit der Frage nach der Realisierbarkeit der Berufswünsche mischt, wird kein zusätzliches Modell für die vollzeitschulischen Berufswünsche gerechnet. Das detaillierte Modell mit den bivariaten Zusammenhängen und den Kontrollvariablen findet sich im Anhang (Tabelle 42).

**Dritter Analyseschritt:** Die Hypothesen werden mit einer Abweichung in der Reihenfolge, wie sie in Kapitel 3.3 formuliert wurden, getestet (siehe Tabelle 3). Wie im analytischen Rahmen herausgearbeitet, werden die Veränderungen im Berufsfindungsprozess im Verlauf des Schuljahres und die spezifischen Berufsfindungsmuster der drei im Herbst identifizierten Gruppen von Jugendlichen – (1) mit realisierbarem Berufswunsch, (2) mit nicht realisierbarem Berufswunsch und (3) ohne Berufswunsch – beschrieben. Die Ergebnisse der Untersuchung der Verlaufsmuster sind in Tabelle 23 (sowie Abbildung 3) dargestellt. Neben der Deskription des Verlaufs des Berufsfindungsprozesses wird die Analyse der Veränderung der

Berufswünsche im Verlauf des Schuljahres durch zwei multivariate Analysen ergänzt: Analysen (I) zum Vorhandensein einer Ausbildungsplatzzusage gegen Ende des Schuljahres sowie (II) zur Stabilität der Bewerbungsabsichten im Verlauf des Schuljahres. Die Ausgangssituation der Jugendlichen zu Beginn der 9. Klasse – ob die Jugendlichen also zu Beginn des Schuljahres einen *realisierbaren*, einen *nicht realisierbaren* oder *keinen* Berufswunsch hatten – wird als erklärende Variable in die beiden Modelle aufgenommen. Die Darstellung der Ergebnisse der multivariaten Analysen im dritten Analyseschritt erfolgt wie auch in den ersten beiden Analyseschritten: Das Nullmodell (M0) zerlegt die Varianz der jeweiligen abhängigen Variablen in den Anteil der Individual- und der Kontextebene. Anschließend werden alle Variablen auf der Individual- und Kontextebene aufgenommen (M1), und schließlich erfolgt die Darstellung des Gesamtmodells mit Individual- und Kontextvariablen getrennt für Schülerinnen (M2) und Schüler (M3). Die detaillierten Modelle mit den bivariaten Zusammenhängen und den Kontrollvariablen befinden sich ebenfalls in Anhang (Tabelle 44 und Tabelle 45).

### 5.1.3 Prüfung auf Kollinearität der unabhängigen Variablen

Die unabhängigen Variablen wurden auf Multikollinearität geprüft: Es gibt zwar zum Teil signifikante Korrelationen zwischen einigen Variablen, allerdings sind sie nicht sehr hoch und daher unproblematisch. Keine der Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen übersteigt einen Zusammenhang von 0.5.<sup>87</sup> Auch die einzelnen schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen, über die die Kontextvariable *Intensität schulischer Berufsorientierung* gebildet wurde, sind auf ihre Korrelation untereinander getestet worden, und auch hier liegen die Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen zu Maßnahmetypen unter 0.5.

## 5.2 Umgang mit fehlenden Werten

Im Folgenden werden die fehlenden Werte in den unabhängigen Variablen beschrieben. Hierbei erfolgt die Darstellung der fehlenden Werte getrennt für die einzelnen Analyseschritte, da die Untersuchungsgruppen im ersten und zweiten Analyseschritt nicht identisch sind: Es handelt sich bei der Gruppe der Jugendlichen mit Berufswünschen (im zweiten Analyseschritt) um eine Untergruppe der ersten Untersuchungsgruppe. Die fehlenden Werte in den Variablen des zweiten Analyseschritts der Personen ohne Berufswünsche sind darum irrelevant.

Zunächst werden die fehlenden Werte in den unabhängigen Variablen des ersten Analyseschritts (die Konkretisierung der Berufsorientierung) dargestellt.

87 Zwischen einigen der erklärenden Variablen sind Interaktionen denkbar. So könnte zum Beispiel eine hohe Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie Informationsressourcen in der Familie bedingen. Um dies zu überprüfen, wurde erstens ein Modell gerechnet, in dem die Variablen schrittweise eingeführt wurden, um eine eventuelle Veränderung des Effekts durch die Interaktion mit einer anderen Variablen zu prüfen. Zweitens wurden mithilfe von Dekompositionsverfahren die direkten und indirekten Effekte der Variablen zerlegt (vgl. Buis 2010).

Tabelle 4: Deskription fehlender Werte, unabhängige Variablen – erster Analyseschritt (%)

|   | Untersuchungsgruppe |
|---|---------------------|
| <b>Anzahl Variablen mit fehlenden Werten</b>                |                     |
| 0   | 58,2                |
| 1   | 21,2                |
| 2   | 14,4                |
| 3   | 3,1                 |
| 4   | 2,3                 |
| 5   | 0,7                 |
| 6   | 0,1                 |
| N = 1.374<br>Spaltenprozent<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 |                     |

Es gibt keine Befragten in der Untersuchungsgruppe, die keine der für die empirische Analyse relevanten Fragen beantwortet haben. Nur ein sehr geringer Anteil der Untersuchungsgruppe hat mehr als zwei der betrachteten Fragen nicht beantwortet.

Die Betrachtung der drei Variablen mit offenen Angaben im ersten Analyseschritt (*Beruf der Mutter*, *Beruf des Vaters* und die erste abhängige Variable *Berufswunsch*) zeigt, dass lediglich 4,5 Prozent der Untersuchungsgruppe alle drei offenen Angaben nicht beantwortet haben.<sup>88</sup> Es gibt also auch keine größere Gruppe, die die offenen Angaben, die in die Analyse einfließen, generell nicht beantwortet hat.

Generell fällt auf, dass die Personen ohne konkrete Berufswünsche häufiger fehlende Werte aufweisen als die Personen mit konkreten Berufswünschen. Aber da die meisten der Befragten, wie oben gezeigt, nur ein bis zwei fehlende Werte aufweisen, lässt sich dies dahingehend interpretieren, dass die nicht beantworteten Fragen auf eine generelle Unsicherheit der Betroffenen bezüglich der Thematik Berufsorientierung zurückzuführen sind: Die Jugendlichen ohne Berufswunsch sind in ihrem Berufsfindungsprozess zum Untersuchungszeitpunkt unsicherer als diejenigen mit Berufswunsch.

Es folgt die Darstellung der fehlenden Werte in den unabhängigen Variablen des zweiten Analyseschritts (Realisierbarkeit des Berufswunsches):

88 Die Jugendlichen, die angegeben haben, dass sie den Beruf ihrer Mutter und/oder den Beruf ihres Vaters nicht kennen, werden nicht in die Gruppe der Personen mit fehlenden Werten zugeordnet, schließlich haben sie die Frage beantwortet. Bei den 4,5 Prozent handelt es sich ausschließlich um Personen, die alle Fragen nicht beantwortet haben.

Tabelle 5: Deskription fehlender Werte, unabhängige Variablen – zweiter Analyseschritt (%)

|  | Untersuchungsgruppe |
|--|---------------------|
| <b>Anzahl Variablen mit fehlenden Werten</b>                       |                     |
| 0  | 89,0                |
| 1  | 6,1                 |
| 2  | 1,7                 |
| 3  | 0,7                 |
| 4  | 1,6                 |
| 5  | 1,0                 |
| N = 1.016  |                     |
| Spaltenprozent   |                     |
| Anmerkung: Aufgrund von Rundung ergibt die Summe nicht 100 Prozent |                     |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0                                       |                     |

Fast 90 Prozent der Untersuchungsgruppe des zweiten Analyseschritts haben alle Fragen, die für die Operationalisierung der Hypothesen herangezogen wurden, beantwortet. Die meisten der Personen mit fehlenden Werten haben nur eine Frage nicht beantwortet, auch hier hat keine Person alle Fragen nicht beantwortet. Generell haben die meisten Jugendlichen alle Fragen beantwortet, wobei die Fragen zu den Eltern (ihre Berufe und ihre Erwerbstätigkeit) auffallend hohe Anteile fehlender Werte aufweisen, was sich inhaltlich gut begründen lässt (siehe Kapitel 4.3.2).

Auf der Schulebene zeigt sich ein anderes Bild: Ein recht großer Anteil der Schulleiter/-innen hat nicht an der Befragung teilgenommen. Es folgt die Darstellung der fehlenden Werte in den unabhängigen Variablen, die auf der Schulebene in die Modelle eingefügt werden sollen.

Tabelle 6: Deskription fehlender Werte, unabhängige Variablen – Schulebene (%)

|  | Untersuchungsgruppe |
|--|---------------------|
| <b>Anzahl Variablen mit fehlenden Werten</b> |                     |
| 0  | 69,1                |
| 1  | 3,6                 |
| 2  | 0,6                 |
| 4  | 1,1                 |
| 6  | 0,7                 |
| 7  | 0,7                 |
| 13   | 24,2                |
| N = 1.374                                    |                     |
| Spaltenprozent                               |                     |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0                 |                     |

In 24 Prozent der Fälle liegen keine Informationen auf Schulebene vor, weil die Schulleiter/-innen den Fragebogen nicht ausgefüllt haben. Die übrigen Schulleiter/-innen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, haben fast alle der Fragen zu den schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen beantwortet.

## Einbindung fehlender Werte als inhaltliche Kategorie

Die Ausführungen zu den fehlenden Werten legen die Vermutung nahe, dass fehlende Werte ein Hinweis darauf sein können, dass die Betroffenen die Fragen nicht beantworten konnten: Wenn fast alle Fragen beantwortet und nur einzelne Fragen übersprungen wurden, ist davon auszugehen, dass die Beantwortung der Frage den betreffenden Jugendlichen schwergefallen ist und sie die Frage darum ausgelassen haben.<sup>89</sup> Um dieser Problematik zu begegnen und nicht systematisch bestimmte Personengruppen von der Analyse auszuschließen, werden fehlende Werte als zusätzliche Ausprägung der jeweiligen Variablen in die Analysen aufgenommen und mit dem Label *weiß nicht* oder *keine Angabe* versehen.<sup>90</sup>

Auch der Ausschluss der Jugendlichen, deren Schulleiter/-innen nicht an der Befragung teilgenommen haben, würde eine starke Selektion der Untersuchungsgruppe und damit eine Verzerrung der Ergebnisse zur Folge haben.

---

89 Außer im Fall der Schulleiter/-innen, die nicht teilgenommen haben.

90 Die Imputation der fehlenden Werte in der vorliegenden Arbeit macht unter diesem Gesichtspunkt inhaltlich wenig Sinn: Wenn man davon ausgeht, dass es sich bei den fehlenden Werten um Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Verortung oder um einen Ausdruck der Unkenntnis dieser Information (zum Beispiel bei den Angaben zu den Eltern) handelt, bringt die Imputation dieser Informationen keinen Erkenntnisgewinn, sondern birgt die Gefahr, die Ergebnisse zu verzerren.



## ► 6. Ergebnisse

Der analytische Rahmen des Berufsfindungsprozesses, der die Grundlage für die nachfolgende Analyse bildet, beruht auf dem Modell der Optionslogik (vgl. HEINZ u. a. 1987) sowie dem Modell der Berufswahlphasen (vgl. HERZOG u. a. 2006): Entsprechend wird davon ausgegangen, dass (1) der Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher geprägt ist durch ein stark begrenztes Spektrum beruflicher Möglichkeiten und die sukzessive Anpassung von Berufswünschen an dieses Optionsspektrum und (2) dass der Berufsfindungsprozess ein dynamischer Prozess ist, der gerade gegen Ende der Schulzeit immer wieder auch Veränderungen unterliegt. Dabei stehen zwei Ausprägungen der Berufsfindung zu Beginn der 9. Klasse sowie die Veränderungen im Verlauf der 9. Klasse im Zentrum der Analyse: die Konkretisierung der Berufsorientierung hin zu eindeutigen Berufswünschen, die Realisierbarkeit dieser Berufswünsche sowie Veränderungen der Berufswünsche oder der Bewerbungspläne im Berufsfindungsprozess im Verlauf des Schuljahres.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Analyse dargestellt. Die Abfolge der Darstellung folgt dabei den drei Analyseschritten, die im analytischen Rahmen (Kapitel 2.6.2) angelegt sind und die Arbeit strukturieren. Im Rahmen eines Exkurses werden zudem die konkreten Berufswünsche vorgestellt, welche die Jugendlichen genannt haben. Das Kapitel ist folgendermaßen aufgebaut: Im ersten Unterkapitel (6.1) werden die Analyseergebnisse zur Konkretisierung der Berufsorientierung dargestellt, und das zweite Unterkapitel (6.2) widmet sich der Beschreibung des zentralen Konstrukts der Analyse, der Berufswünsche der Jugendlichen, um eine genauere Vorstellung davon zu vermitteln, um welche konkreten Berufe es sich bei der Analyse überhaupt handelt. Im dritten Unterkapitel (6.3) folgen die Analyseergebnisse zur Realisierbarkeit der Berufswünsche und im vierten Unterkapitel (6.4) schließlich die Befunde der Analyse der Veränderungen von Berufswünschen und Bewerbungsplänen im Berufsfindungsprozess im Verlauf des Schuljahres. Am Ende des Kapitels werden die Ergebnisse der drei Analyseschritte zusammengefasst und mit dem analytischen Rahmen und den theoretischen Annahmen hinsichtlich des Berufsfindungsprozesses verknüpft.

Im ersten, dritten und vierten Unterkapitel werden jeweils zu Beginn zunächst die deskriptiven Befunde zur Verteilung der Untersuchungsgruppe auf die Antwortkategorien der Variablen präsentiert; zuerst bezogen auf die jeweilige abhängige Variable, sodann bezogen auf die unabhängigen Variablen. Eine ausführliche Deskription der Daten ist unerlässlich, um erste Schlussfolgerungen über den Berufsfindungsprozess der Untersuchungsgruppe zu ziehen. Denn bisher ist über die in der vorliegenden Arbeit herangezogenen theoretischen Konzepte und die Verteilung der Ausprägungen der Variablen, mit deren Hilfe diese Konzepte operationalisiert wurden, wenig bekannt, zumal mit Blick auf die Untersuchungsgruppe

dieser Arbeit.<sup>91</sup> Im Anschluss an die Darstellung der deskriptiven Befunde werden jeweils die Ergebnisse der (bivariaten und multivariaten) Hypothesentestung dargestellt.

## 6.1 Erster Analyseschritt: Konkretisierung der Berufsorientierung

Im ersten Analyseschritt wird die Entwicklung von der *diffusen* zur *konkreten* Berufsorientierung untersucht: Welche individuellen Faktoren und schulischen Kontextfaktoren beeinflussen die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen einen konkreten Berufswunsch angeben können? Das Vorhandensein eines Berufswunsches ist ein Indikator dafür, dass sich die Berufsorientierung konkretisiert hat, und zudem eine unabdingbare Voraussetzung für den weiteren Berufsfindungsprozess. Denn ohne einen konkreten Berufswunsch sind die Jugendlichen nicht handlungsfähig und können in den Bewerbungsprozess gar nicht erst eintreten.

Zunächst wird die abhängige Variable der ersten Analyse, die Konkretisierung der Berufsorientierung (*Berufswunsch ja/nein*), dargestellt.

### 6.1.1 Abhängige Variable *Berufswunsch ja/nein*

Die abhängige Variable im ersten Analyseschritt ist die *Konkretisierung der Berufsorientierung*, operationalisiert über die Nennung mindestens eines konkreten Berufs, auf den sich die Jugendlichen bewerben wollen. Bei Betrachtung der Verteilung zeigt sich, dass die Mehrheit der Jugendlichen zu Beginn der 9. Klasse den Schritt von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung bereits bewältigt hat:

|   | Untersuchungsgruppe |              |         |
|---|---------------------|--------------|---------|
|   | Alle                | Schülerinnen | Schüler |
| <b>Berufswunsch</b>                               |                     |              |         |
| Berufswunsch                                      | 73,9                | 79,9         | 68,8    |
| Kein Berufswunsch                                 | 26,1                | 20,1         | 31,2    |
|   | N = 1.374           | N = 637      | N = 737 |
| Spaltenprozent                                    |                     |              |         |
| Quelle: NEPS, S4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |                     |              |         |

73,9 Prozent aller Jugendlichen haben mindestens einen konkreten Berufswunsch, nur gut ein Viertel kann hingegen trotz Bewerbungsplänen keinen konkreten Berufswunsch nennen. Auffallend ist indes, dass die Schülerinnen deutlich häufiger einen Berufswunsch angeben können als die Schüler (79,9 bzw. 68,8 Prozent). Damit haben die Schülerinnen zum Zeit-

91 Es handelt sich um Variablen, die zum größten Teil noch nicht in einer repräsentativen Untersuchung gelaufen sind. Entsprechend ist kaum etwas über die Verteilung in der Population bekannt.

punkt der Befragung den Schritt von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung häufiger bewältigt als ihre männlichen peers.<sup>92</sup>

Wenden wir uns nun den unabhängigen Variablen zu, die zur Erklärung von Unterschieden in der Konkretisierung der Berufsorientierung herangezogen wurden. Zunächst werden die Individual- und dann die Kontextvariablen vorgestellt.

## 6.1.2 Deskription der Einflussfaktoren auf die Konkretisierung

Die Jugendlichen verteilen sich wie folgt auf die in den ersten Analyseschritt einbezogenen unabhängigen Variablen:

| Tabelle 8: Deskription unabhängiger Variablen auf der Individualebene – erste Analyse (%) |                     |              |         |
|---|---------------------|--------------|---------|
|   | Untersuchungsgruppe |              |         |
|   | Alle                | Schülerinnen | Schüler |
| <b>Selbstwirksamkeit</b>  |                     |              |         |
| Geringe Selbstwirksamkeit   | 14,5                | 15,9         | 13,3    |
| Hohe Selbstwirksamkeit  | 81,7                | 80,7         | 82,6    |
| Weiß nicht  | 3,8                 | 3,5          | 4,1     |
| <b>Indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt</b>   |                     |              |         |
| Keine indirekten Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt   | 6,5                 | 9,4          | 3,9     |
| Indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt  | 87,9                | 84,8         | 90,5    |
| k. A. <sup>93</sup>   | 5,7                 | 5,8          | 5,6     |
| <b>Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie</b>                                    |                     |              |         |
| Keine Alltagsrelevanz   | 27,2                | 28,4         | 26,1    |
| Geringe Alltagsrelevanz   | 29,6                | 32,3         | 27,3    |
| Hohe Alltagsrelevanz  | 43,2                | 39,3         | 46,7    |
| <b>Berufliche Erwartungen der Eltern für ihre Kinder aus Sicht der Jugendlichen</b>       |                     |              |         |
| Geringe oder keine Erwartungen  | 19,3                | 18,2         | 20,2    |
| Hohe Erwartungen  | 80,7                | 81,8         | 79,8    |
| <b>Informationsressourcen</b>   |                     |              |         |
| Keine Informationsressourcen  | 23,0                | 20,4         | 25,2    |
| Informationsressourcen im sozialen Umfeld   | 61,0                | 63,7         | 58,6    |
| Informationsressourcen über die Eltern  | 13,6                | 14,1         | 13,2    |
| Weiß nicht  | 2,4                 | 1,7          | 3,0     |
|   | N = 1.374           | N = 637      | N = 737 |
| Spaltenprozent  |                     |              |         |
| Anmerkung: Aufgrund von Rundung ergeben die Summen nicht immer 100 Prozent                |                     |              |         |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)  |                     |              |         |

- 92 Ferner gibt es keinen Unterschied in der Verteilung der Jugendlichen ohne und mit Berufswunsch nach Schulform (wenn man die zehn Gymnasiasten, die allesamt einen konkreten Berufswunsch angegeben haben, unberücksichtigt lässt).
- 93 Jugendliche, die die Erwerbstätigkeit beider Eltern nicht spezifizieren konnten, und Jugendliche, die die Erwerbstätigkeit eines Elternteils nicht spezifizieren konnten und deren anderer Elternteil erwerbslos ist. Über die indirekten Erfahrungen dieser Gruppe lässt sich leider keine Aussage machen.

## Selbstwirksamkeitserwartungen im Bewerbungsprozess

Selbstwirksamkeitserwartungen sind eine wichtige persönliche Ressource, die gerade in einer so folgenreichen und potenziell belastenden Phase wie dem Berufsfindungsprozess die Auseinandersetzung mit beruflichen Optionen und das Engagement im Bewerbungsprozess fördern können. Die Überzeugung, dass das eigene Handeln generell Aussichten auf Erfolg hat, ist für die Entwicklung von Handlungszielen hochgradig bedeutsam: Angesichts der Benachteiligung von Ausbildungsplatzsuchenden mit maximal Hauptschulabschluss stellt sich freilich die Frage, wie die Jugendlichen selbst ihre Aussichten auf dem Ausbildungsmarkt einschätzen. Die Einschätzung der eigenen Aussichten auf einen Ausbildungsplatz – und damit der Erfolgsaussichten im Bewerbungsprozess – steht hier für die Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen in Bezug auf ihre Bemühungen im Bewerbungsprozess.

Ungeachtet der für die Untersuchungsgruppe schwierigen Situation auf dem Ausbildungsmarkt haben die meisten Jugendlichen hohe Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich ihrer Bemühungen um einen Ausbildungsplatz (81,7 Prozent), wobei sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und den Schülern finden. Die Mehrheit der Jugendlichen geht davon aus, dass sie mit ihren Bemühungen im Bewerbungsprozess Erfolg haben werden; das heißt: dass sie einen Ausbildungsplatz erhalten werden.

Mit Blick auf die Benachteiligung der Jugendlichen am Übergang von der Schule in die berufliche Bildung ist dieses Ergebnis zunächst überraschend. Im Vorfeld der Analyse wurde darauf aufmerksam gemacht, dass der Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher durch eine größere Unsicherheit aufseiten der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Aussichten auf dem Ausbildungsmarkt, und damit durch geringe Selbstwirksamkeit, belastet ist.

Allerdings sollte bei der Interpretation dieses Befundes berücksichtigt werden, dass es sich hier um die Einschätzung der allgemeinen Aussichten für Personen mit maximal Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt handelt und nicht um die Einschätzung der Realisierbarkeit ihres Berufswunsches. Ferner bedeutet die Einschätzung, dass man einen Ausbildungsplatz erhalten werde, nicht unbedingt, dass dies schnell und ohne Schwierigkeiten geschehen wird. Vielmehr lassen sich die Ergebnisse wohl eher dahingehend interpretieren, dass die Mehrheit der Jugendlichen davon ausgeht, dass sie über kurz oder lang einen Ausbildungsplatz bekommen werden, ohne dass es sich dabei jedoch notwendigerweise um einen Ausbildungsplatz handeln muss, der ihren Wünschen vollends entspricht. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass diejenigen, die von vornherein ein Scheitern bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz antizipieren, sich mit größerer Wahrscheinlichkeit gar nicht erst bewerben als diejenigen, die davon ausgehen, dass sie mit Sicherheit einen Ausbildungsplatz bekommen werden. Da die Untersuchung ausschließlich Jugendliche umfasst, die angeben, sich im laufenden Schuljahr auf einen Ausbildungsplatz bewerben zu wollen, handelt es sich hier wohl um eine positive Selektion, weil es sich um benachteiligte Jugendliche *mit Bewerbungsplänen* handelt. Hier liegt eine mögliche Erklärung für die hohe Selbstwirksamkeit der Jugendlichen in der Untersuchungsgruppe: Hätten sie geringe Selbstwirksamkeitserwartun-

gen hinsichtlich ihrer Bewerbungsbemühungen auf dem Ausbildungsmarkt, würden sie sich wahrscheinlich auch nicht bewerben. Diese Interpretation kann nicht empirisch geprüft werden, weil diejenigen, die sich nicht bewerben wollen, über die Fragen zur Berufsorientierung hinweg gefiltert wurden. Allerdings wird die Auslegung durch die in Kapitel 3.1.1 erwähnten Analysen zur Selbstselektion gestützt (vgl. PFAHL 2004; SOLGA 2004a).

Der große Anteil von Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen in der Untersuchungsgruppe könnte schließlich auch damit zusammenhängen, dass die Befragten zu Beginn der 9. Klasse möglicherweise noch keine oder zumindest noch nicht viele *direkte* Erfahrungen mit dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt gemacht haben. Die meisten haben zwar mindestens ein Pflichtpraktikum absolviert. Vermutlich sind aber zu diesem frühen Zeitpunkt nur wenige tatsächlich bereits in die Bewerbungsphase eingetreten. Daher ist davon auszugehen, dass noch nicht so viele Jugendliche in der Untersuchungsgruppe direkte negative Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt gemacht haben.

## **Indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt**

Das Modell der Optionslogik hebt die Relevanz direkter und indirekter Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt für den Berufsfindungsprozess von Jugendlichen hervor. Indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt werden unter anderem über die Erwerbstätigkeit der Eltern gemacht, die eine zentrale Informationsressource darstellen. Die Mehrheit der Jugendlichen gibt an, dass mindestens ein Elternteil erwerbstätig ist. Bei lediglich 6,5 Prozent der Jugendlichen sind beide Elternteile erwerbslos, sodass sie in dieser Phase ihres Bewerbungsprozesses keine indirekten Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt über ihre Eltern machen können.

## **Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie**

Die Aspekte der indirekten Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt und die Bedeutung der Eltern im Berufsfindungsprozess leiteten über zu der Frage, wie sich die Jugendlichen generell in ihrem Berufsfindungsprozess informieren. Die Jugendlichen haben eine Reihe potenzieller Informationsquellen danach bewertet, wie wichtig diese für ihren Berufsfindungsprozess sind. Dabei zeigt sich, dass eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler – neben Praktika (75,2 Prozent) und der schulischen Berufsorientierung (73,6 Prozent) – ihre Eltern als besonders wichtig beurteilen (74,5 Prozent) (siehe Tabelle 29, Anhang). Diese Ergebnisse bestätigen bisherige Forschungsbefunde, die zeigen, dass Eltern als zentrale Informationsressource die wichtigsten Personen im Berufsfindungsprozess der Jugendlichen sind. Dies stützt wiederum die Annahme, dass der Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie herausgehobene Bedeutung für den Berufsfindungsprozess der Jugendlichen zukommt.

Die Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie wird darüber operationalisiert, ob die Jugendlichen konkrete Angaben zum Erwerbsberuf ihrer Eltern machen können oder

nicht. Es ist davon auszugehen, dass in der Familie kein intensiver Austausch über Beruf und Erwerbstätigkeit stattgefunden haben kann, ohne die (Erwerbs-)Berufe der Eltern zu thematisieren: Können die Jugendlichen den Erwerbsberuf ihrer Eltern nicht genau benennen, so kann das Thema in der Familie bisher keine große Relevanz gehabt haben. Diesen Überlegungen entsprechend hat das Thema Beruf bei etwas mehr als einem Viertel der Jugendlichen offenbar keine<sup>94</sup> (27,2 Prozent), bei fast einem Drittel der Jugendlichen eine nur geringe Alltagsrelevanz in der Familie (29,6 Prozent). Bei etwa 43 Prozent der Jugendlichen hat das Thema Beruf hingegen eine hohe familiäre Alltagsrelevanz.

Eine mögliche Ursache für den hohen Anteil von Jugendlichen, in deren Familien das Thema Beruf geringe bzw. keine Alltagsrelevanz hat, könnte sein, dass in der Untersuchungsgruppe einige Eltern erwerbslos (siehe oben) und darunter wahrscheinlich wiederum viele langzeitarbeitslos sind. Wenn die Eltern arbeitslos sind, unter Umständen bereits seit längerer Zeit, haben die Jugendlichen vermutlich eher Probleme, den (letzten) Erwerbsberuf zu nennen, als wenn die Eltern aktuell erwerbstätig sind. Und in der Tat bestätigt eine entsprechende Analyse, dass die Jugendlichen häufiger Angaben zu den aktuellen als zu den letzten Erwerbsberufen ihrer Eltern machen können: Ist ein Elternteil aktuell nicht erwerbstätig, dann können die Jugendlichen deutlich seltener Angaben zum letzten Erwerbsberuf vor der Erwerbslosigkeit machen (siehe Tabelle 30 und Tabelle 31, Anhang). Ferner zeigen die Befunde, dass die Jugendlichen zwar genauso häufig Angaben zum aktuellen Erwerbsberuf der Mutter wie zum aktuellen Erwerbsberuf des Vaters machen können; sie haben indes deutlich größere Schwierigkeiten, Angaben zum *letzten* Erwerbsberuf der Mutter als zum *letzten* Erwerbsberuf des Vaters zu machen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Mütter in Folge traditioneller geschlechtstypischer Arbeitsteilung in der Familie unter Umständen bereits länger nicht erwerbstätig sind als die Väter, möglicherweise sogar seit der Geburt des Kindes.<sup>95</sup>

Generell sprechen diese deskriptiven Befunde dafür, dass (1) in den Familien häufig keine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Beruf stattfindet und (2) dass im Falle von Erwerbslosigkeit der Eltern seltener eine Auseinandersetzung mit ihrer Berufsbiografie erfolgt als dies bei erwerbstätigen Eltern der Fall ist.

## **Berufliche Erwartungen der Eltern für ihre Kinder aus Sicht der Jugendlichen**

Neben der generellen Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie stellen die Erwartungen der Eltern an die berufliche Zukunft ihrer Kinder eine weitere wichtige Unterstützungsressource im Berufsfindungsprozess der Jugendlichen dar. Die deutliche Mehrheit der Jugendlichen geht davon aus, dass ihre Eltern hohe Erwartungen an ihre berufliche Zukunft haben (80,7 Pro-

---

94 Die betreffenden Jugendlichen können weder den Erwerbsberuf der Mutter noch den des Vaters benennen.

95 Die meisten erwerbslosen Mütter in der Untersuchungsgruppe sind inaktiv, das heißt zum Beispiel Hausfrau, dies betrifft etwa 20 Prozent aller Mütter in der Untersuchungsgruppe.

zent). Gut 19 Prozent der Eltern haben geringe oder keine Erwartungen an die berufliche Zukunft ihrer Kinder. Die beruflichen Erwartungen der Eltern werden darüber operationalisiert, ob die Jugendlichen davon ausgehen, dass es ihren Eltern wichtig bzw. unwichtig ist, dass ihre Kinder beruflich erfolgreich sind. Wenn die Eltern ihren Kindern kommunizieren, dass sie hohe Erwartungen an deren berufliche Zukunft haben, wird darüber indirekt vermittelt, dass sie ihnen zutrauen, die Herausforderungen im Berufsfindungsprozess zu bewältigen und ihre berufliche Zukunft erfolgreich zu gestalten. Dies sollte sich positiv auf die Konkretisierung der Berufsorientierung der Jugendlichen auswirken: Erwartet wird, dass die Jugendlichen eher einen konkreten Berufswunsch formulieren können, wenn ihre Eltern hohe Erwartungen an ihre berufliche Zukunft haben, als wenn ihre Eltern geringe Erwartungen haben.

Die meisten Eltern scheinen von ihren Kindern zu erwarten, dass sie beruflich erfolgreich sind, wobei unter *beruflich erfolgreich* freilich Unterschiedliches verstanden werden kann: Gerade von Eltern von benachteiligten Jugendlichen kann ein sicherer Arbeitsplatz, der ein ausreichendes Einkommen und damit finanzielle Unabhängigkeit ermöglicht, bereits als beruflicher Erfolg gewertet werden.

## Informationsressourcen

Wie oben beschrieben, sind die Eltern neben schulischer Berufsorientierung und Praktika die wichtigste Informationsquelle für die Jugendlichen. Gleichzeitig kommt dem Thema Beruf jedoch in vielen Familien offenbar keine große Alltagsrelevanz zu. Davon ausgehend, dass die Eltern benachteiligter Jugendlicher über die beruflichen Optionen ihrer Kinder nicht unbedingt besser informiert sind als diese selber, können natürlich auch andere Personen, die den Jugendlichen Informationen zur Verfügung stellen, eine wichtige Erweiterung ihrer Informationsressourcen darstellen. Vor allem für benachteiligte Jugendliche sollten Informationsmöglichkeiten im sozialen Umfeld im Berufsfindungsprozess eine wichtige Rolle spielen.

Gut 13 Prozent der Jugendlichen geben an, dass ausschließlich ihre Eltern sie über Ausbildungsmöglichkeiten informieren könnten. Auffällig ist indes der hohe Anteil der Jugendlichen, die über keinerlei Informationsressourcen verfügen: Fast ein Viertel der Jugendlichen gibt an, niemanden zu kennen, der sie informieren könnte. 61 Prozent der Jugendlichen geben hingegen an, dass sie über Informationsressourcen im sozialen Umfeld verfügen, dass es also unabhängig von ihren Eltern Personen gibt, die sie über potenzielle Ausbildungsplätze informieren. Dabei gibt es geringfügige Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern: Die Schülerinnen geben etwas häufiger an, dass sie über Informationsressourcen im sozialen Umfeld verfügen, und etwas seltener, dass sie über keinerlei Informationsressourcen verfügen.

Die Hypothese zum Einfluss der Informationsressourcen bezieht sich auf die positive Wirkung von Informationsressourcen im sozialen Umfeld. Ferner wird davon ausgegangen, dass Jugendliche, die nicht nur von ihren Eltern Informationen beziehen können, auch gegenüber denjenigen, die nur über die Eltern informiert werden, im Vorteil sind.

## Berufsorientierung in der Schule

Neben den Einflussfaktoren auf individueller Ebene wird auch der Einfluss des Schulkontextes auf die Konkretisierung der Berufsorientierung benachteiligter Jugendlicher untersucht. Auf der schulischen Ebene ist vor allem das Angebotsspektrum unterschiedlicher Berufsorientierungsmaßnahmen für die Analyse relevant. Wie in Kapitel 4.3.2 beschrieben, gibt es eine Palette von Maßnahmen, die von fast allen Schulen angeboten werden und die damit mehr oder weniger zum Standardrepertoire der Schulen der Untersuchungsgruppe gehören und darum von der Analyse ausgeschlossen wurden, weil sie keine Varianz erzeugen. Dazu gehören Unterstützung beim Schreiben von Bewerbungen und beim Üben von Vorstellungsgesprächen, Begleitung von Praktika und Berufsberatung durch Lehrkräfte sowie die Pflege von intensivem Kontakt zu Ausbildungsbetrieben. Die Maßnahmetypen, die bei der Intensität schulischer Berufsorientierung berücksichtigt wurden, sind in Anhang B aufgeführt.

Es werden drei Stufen der Intensität schulischer Berufsorientierung unterschieden: Schulen, die wenige der abgefragten Maßnahmetypen intensiv (also häufig bzw. mit vielen Schülern/-innen) praktizieren, Schulen, die sich im Mittelfeld bewegen, und Schulen, welche die meisten der Maßnahmen häufig bzw. mit vielen Schülern/-innen praktizieren. Des Weiteren gibt es eine zusätzliche Ausprägung für jene Fälle, bei denen die Schulleiter/-innen nicht an der Befragung teilgenommen haben. Bei der Analyse der schulischen Berufsorientierung bilden die Schüler/-innen die Untersuchungseinheit. Daher beziehen sich die Prozentangaben in Tabelle 9 auf den Anteil der Schüler/-innen, die auf eine Schule mit der betreffenden Intensität von Berufsorientierungsmaßnahmen gehen. Allerdings sieht die Verteilung fast genauso aus, wenn stattdessen die Schulen die Untersuchungseinheit bilden (siehe Tabelle 32, Anhang).<sup>96</sup>

|   | Untersuchungsgruppe |
|---|---------------------|
| <b>Intensität</b>   |                     |
| Gering  | 6,1                 |
| Mittel  | 48,2                |
| Hoch  | 21,7                |
| Nicht teilgenommen  | 24,1                |
| N = 1.374<br>Spaltenprozent<br>Anmerkung: Aufgrund von Rundung ergibt die Summe nicht 100 Prozent; Untersuchungseinheit sind die Schüler/-innen<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |                     |

96 Auch hier sind etwa 20 Prozent im hohen, etwa die Hälfte im mittleren und unter 10 Prozent im geringen Intensitätsbereich verortet.

In Tabelle 9 wird deutlich, dass nur wenige Jugendliche in der Untersuchungsgruppe auf Schulen gehen, die ein geringes Angebot an Berufsorientierungsmaßnahmen haben (6,1 Prozent): Fast die Hälfte der Jugendlichen geht auf eine Schule, die hinsichtlich der betrachteten Berufsorientierungsmaßnahmen im Mittelfeld liegt (48,2 Prozent). Etwa ein Fünftel geht auf eine Schule, die fast alle betrachteten Maßnahmetypen häufig durchführt, sich also durch eine hohe Intensität auszeichnet (21,7 Prozent), und etwa ein Viertel der Jugendlichen besucht eine Schule, deren Schulleiter/-in nicht an der NEPS-Befragung teilgenommen hat (24,1 Prozent).

Diese Befunde sprechen dafür, dass die meisten Schulen, die zum Hauptschulabschluss oder zum Mittleren Abschluss führen, sehr aktiv im Aufgabenbereich der schulischen Berufsorientierung sind und neben den Maßnahmetypen, die mehr oder weniger zum Standard gehören, eine ganze Reihe zusätzlicher Maßnahmetypen umsetzen. Allerdings gibt es doch einige Schulen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie besonders viele zusätzliche Maßnahmetypen anbieten. Inwieweit diese besonders hohe Intensität schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen einen Einfluss auf die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Aspekte des Berufsfindungsprozesses hat, wird in der multivariaten Analyse geprüft. An dieser Stelle sei indes nochmals betont, dass die Untersuchungsgruppe nicht repräsentativ ist für alle Schüler/-innen der Bildungsgänge, die zum Hauptschulabschluss oder zum Mittleren Abschluss führen. Es handelt sich vielmehr um eine selektive Gruppe, nämlich um Jugendliche, die (1) davon ausgehen, dass sie einen Hauptschulabschluss machen werden, und (2) angeben, sich in der 9. Klasse auf einen Ausbildungsplatz bewerben zu wollen. Damit sind freilich auch die Schulen, auf denen sich diese Jugendlichen befinden, nicht notwendigerweise repräsentativ.<sup>97</sup> Allerdings ist aus der Forschung bereits bekannt, dass die Schulen, die zum Hauptschulabschluss oder zum Mittleren Abschluss führen, im Aufgabenbereich Berufsorientierung zumeist sehr engagiert sind und viele entsprechende Maßnahmetypen durchführen (vgl. GEIER/HOFMANN-LUN 2012). Die hier dargestellten Befunde bestätigen dies abermals.

Anzumerken ist allerdings, dass die Aussagekraft dieser Variable und der auf ihrer Basis gewonnenen Ergebnisse nicht überschätzt werden sollte: Zunächst wurden nicht alle Maßnahmen erfasst, die an den Schulen umgesetzt werden.<sup>98</sup> Ferner sagt die *Intensität* der schulischen Berufsorientierung nicht unbedingt etwas über die *Qualität der Umsetzung* der Maßnahmen aus. Die Teilnahme an wenigen Maßnahmen, deren Umsetzung sich aber durch ein hohes Engagement der Durchführenden sowie eine hohe professionelle Qualität auszeichnet, ist unter Umständen für den Berufsfindungsprozess der Jugendlichen gewinnbringender als viele Maßnahmen, deren Umsetzung qualitativ mittelmäßig oder gar mangelhaft ist. Die

---

97 Bei Betrachtung aller Jugendlichen im NEPS-Datensatz, die nicht aufs Gymnasium gehen, zeigt sich, dass in der Untersuchungsgruppe weniger Personen sind, die auf eine Schule gehen, die sich durch geringe Intensität schulischer Berufsorientierung auszeichnet.

98 Ein Unterfangen, das angesichts der unübersichtlichen Menge möglicher Berufsorientierungsmaßnahmen kaum umsetzbar ist. Es wurde eine Liste mit Maßnahmetypen erfragt, die eine breite Palette schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen abdecken. Aber alle Maßnahmen für jeden Einzelfall lassen sich nicht erheben.

Qualität schulischer Berufsorientierung lässt sich freilich mit den vorliegenden Daten nicht analysieren.

Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass etwa ein Viertel der Schulleiter/-innen nicht an der Befragung teilgenommen hat. Da die Gründe für die Nichtteilnahme unbekannt und Erklärungsversuche rein spekulativer Natur wären, soll dieser Aspekt hier nicht weiter beachtet werden. Ebenso wenig ist es vor diesem Hintergrund jedoch möglich, Aussagen darüber zu treffen, wie die Verteilung der Intensität schulischer Berufsorientierung ausfallen würde, wenn die Schulleiter/-innen der Untersuchungsgruppe allesamt an der Befragung teilgenommen hätten.

Damit ist der deskriptive Überblick über die Verteilung der Jugendlichen auf die Ausprägungen der verschiedenen unabhängigen Variablen für den ersten Analyseschritt abgeschlossen.

### 6.1.3 Ergebnisse der Analyse zur Konkretisierung der Berufsorientierung

Es folgt die Darstellung der Ergebnisse der multivariaten Analyse hinsichtlich des Einflusses der soeben beschriebenen Variablen auf die Konkretisierung der Berufsorientierung (zum Aufbau des Modells siehe Kapitel 5.1.2).

| Tabelle 10: Konkretisierung Berufsorientierung – bivariates logistisches Mehrebenenmodell<br>(average marginal effects; robuste Standardfehler in Klammern) |    |                      |                    |                      |
|---|----|----------------------|--------------------|----------------------|
|   | M0 | M1 (Alle)            | M2 (Schülerinnen)  | M3 (Schüler)         |
| <b>Selbstwirksamkeitserwartung</b> (Ref. Geringe Selbstwirksamkeit)   |    |                      |                    |                      |
| Hohe Selbstwirksamkeit  |    | -0.010<br>(0.032)    | -0.040<br>(0.040)  | 0.013<br>(0.049)     |
| Weiß nicht  |    | -0.330***<br>(0.075) | -0.301*<br>(0.117) | -0.380***<br>(0.100) |
| <b>Indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt</b> (Ref. <u>keine</u> indirekten Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt)   |    |                      |                    |                      |
| Indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt  |    | -0.031<br>(0.046)    | -0.036<br>(0.049)  | 0.004<br>(0.086)     |
| K. A.   |    | -0.140*<br>(0.070)   | -0.092<br>(0.080)  | -0.134<br>(0.112)    |
| <b>Alltagsrelevanz Beruf</b> (Ref. Keine Alltagsrelevanz)   |    |                      |                    |                      |
| Geringe Alltagsrelevanz   |    | 0.073*<br>(0.033)    | 0.062<br>(0.045)   | 0.066<br>(0.049)     |
| Hohe Alltagsrelevanz  |    | 0.113***<br>(0.031)  | 0.105*<br>(0.042)  | 0.115**<br>(0.044)   |
| <b>Berufliche Erwartungen Eltern</b> (Ref. Geringe oder keine Erwartungen)  |    |                      |                    |                      |
| Hohe Erwartungen  |    | 0.013<br>(0.029)     | -0.001<br>(0.041)  | 0.025<br>(0.042)     |

|  | M0    | M1 (Alle)         | M2 (Schülerinnen)   | M3 (Schüler)      |
|--|-------|-------------------|---------------------|-------------------|
| <b>Informationsressourcen (Ref. Keine Informationsressourcen)</b>  |       |                   |                     |                   |
| Informationsressourcen im sozialen Umfeld  |       | 0.003<br>(0.028)  | 0.025<br>(0.041)    | -0.014<br>(0.039) |
| Informationsressourcen über die Eltern   |       | 0.015<br>(0.039)  | -0.004<br>(0.057)   | 0.034<br>(0.054)  |
| Weiß nicht   |       | -0.019<br>(0.077) | 0.212***<br>(0.038) | -0.143<br>(0.108) |
| <b>Intensität schulischer Berufsorientierung (Ref. Gering)</b>   |       |                   |                     |                   |
| Mittel   |       | 0.066<br>(0.052)  | 0.026<br>(0.074)    | 0.110<br>(0.076)  |
| Hoch   |       | 0.058<br>(0.056)  | 0.019<br>(0.080)    | 0.110<br>(0.080)  |
| Nicht teilgenommen   |       | 0.018<br>(0.056)  | 0.022<br>(0.078)    | 0.025<br>(0.082)  |
| N Individualebene  | 1.374 | 1.374             | 637                 | 737               |
| N Kontextebene   | 287   | 287               | 232                 | 238               |
| DF   |       | 24                | 23                  | 23                |
| Rho  | 0     | 0                 | 0.063               | 0                 |
| Maddala  |       | 0.073             | 0.057               | 0.085             |
| *p<0.05, ** p<0.01, ***p<0.001<br>M1, M2 und M3 kontrolliert für Migrationshintergrund, Schulform, Noten in Deutsch und Mathematik, Alter; M1 zusätzlich für Geschlecht.<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |       |                   |                     |                   |

Das Nullmodell zeigt, dass die Varianz auf der abhängigen Variablen nicht über den Schulkontext erklärt wird: Der durch den Wert für Rho angegebene Anteil der Varianz auf der Kontextebene beträgt 0. Das Modell wurde trotzdem wie geplant als Mehrebenenmodell berechnet.<sup>99</sup>

Die folgenden Ausführungen zu den Hypothesentests beziehen sich immer zunächst auf Modell 1 (alle Jugendlichen). Insofern sich signifikante Effekte finden, wird sodann auf eventuelle Unterschiede zwischen Schülerinnen (M2) und Schülern (M3) eingegangen.

## Selbstwirksamkeitserwartung

Hypothese 1.1, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung die Wahrscheinlichkeit eines Berufswunsches erhöht, wird in der multivariaten Analyse nicht bestätigt: Die Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Bewerbungsbemühungen hat offenbar keinen Einfluss darauf, ob sie einen konkreten Berufswunsch haben oder nicht. Entgegen

99 Allerdings wird das Modell zur Kontrolle auch noch einmal als logistisches Regressionsmodell mit robusten Standardfehlern gerechnet: Die resultierenden AMEs der beiden Schätzverfahren sind identisch.

der Erwartung wird in der Untersuchungsgruppe die Entwicklung konkreter Berufswünsche durch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung also nicht gefördert.

Wie bereits bei der Interpretation der deskriptiven Befunde betont, muss hier allerdings die besondere Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe berücksichtigt werden: Es handelt sich ausschließlich um Jugendliche, die Ausbildungsaspirationen und Bewerbungspläne haben und sich damit (noch) nicht resigniert aus dem Bewerbungsprozess zurückgezogen haben. Zu vermuten ist, dass vor allem diejenigen Jugendlichen in die Bewerbungsphase des Berufsfindungsprozesses eintreten, die davon ausgehen, dass sie tatsächlich Aussichten auf einen Ausbildungsplatz haben. Alle anderen Jugendlichen äußern wahrscheinlich keine Bewerbungspläne. Allerdings zeigen die deskriptiven Befunde, dass es immerhin eine kleine Gruppe von Jugendlichen in der Untersuchungspopulation gibt, die eher nicht davon ausgehen, dass sie im Bewerbungsprozess Aussichten auf Erfolg haben. Jedoch gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Entwicklung konkreter Berufswünsche. Wenn die Jugendlichen die Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsfindungsprozess angesichts der begrenzten Möglichkeiten als frustrierend erleben, ziehen sie sich unter Umständen eher aus dem Prozess zurück und sehen von einer Bewerbung gänzlich ab. Die Befunde verdeutlichen, dass, wenn die Jugendlichen sich einmal für den nächsten Schritt (Bewerbung) entschieden haben, die Wahrnehmung ihrer Aussichten auf dem Ausbildungsmarkt keinen Einfluss auf die Entwicklung konkreter Berufswünsche ausübt. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Ergebnisse auch damit zusammenhängen könnten, dass es sich um Jugendliche mit *geringer* Selbstwirksamkeit handelt und nicht um Jugendliche, die *keine* Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen.<sup>100</sup> In der Untersuchungsgruppe gibt es kaum Personen, die keinerlei Erfolgsaussichten im Bewerbungsprozess antizipieren.

Auffällig ist schließlich, dass diejenigen, die ihre Aussichten auf einen Ausbildungsplatz *nicht einschätzen* können, eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit haben, ihre Berufsorientierung durch einen Berufswunsch zu konkretisieren, als diejenigen, die ihre Aussichten als eher schlecht einschätzen: Die Wahrscheinlichkeit, einen konkreten Berufswunsch zu haben, ist für sie um 33 Prozentpunkte geringer als für diejenigen mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung. Allerdings haben die deskriptiven Befunde gezeigt, dass es sich hier um eine sehr kleine Gruppe von Jugendlichen handelt (3,8 Prozent), weshalb dieser Befund vernachlässigt werden kann. Eine mögliche Interpretation dieses Befundes ist, dass die Jugendlichen, die sich hinsichtlich ihrer Aussichten auf einen Ausbildungsplatz unsicher sind und die Frage daher nicht beantworten konnten, größere Schwierigkeiten haben, einen konkreten Berufswunsch zu formulieren. Unter Umständen haben sie sich noch zu wenig mit der Thematik befasst, um ihre generellen Aussichten einschätzen zu können und einen Berufswunsch zu äußern.

---

100 Die Jugendlichen, die eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung im Bewerbungsprozess haben, gaben selten an, dass sie überhaupt nicht davon ausgehen, einen Ausbildungsplatz bekommen zu können. Die meisten haben angegeben, dass sie der Aussage, dass sie einen Ausbildungsplatz bekommen werden, *eher* nicht zustimmen.

## Indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt

Auch Hypothese 1.6, dass die indirekten Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt über die Erwerbstätigkeit der Eltern, genauer die Erwerbstätigkeit mindestens eines Elternteils, die Wahrscheinlichkeit eines konkreten Berufswunsches erhöht, wird durch die multivariate Analyse nicht bestätigt. Die Erwerbstätigkeit der Eltern scheint überraschenderweise keine Rolle für die Entwicklung eines konkreten Berufswunsches zu spielen.

Neben der Alltagsrelevanz des Themas Erwerbsberuf in der Familie und den beruflichen Erwartungen der Eltern für ihre Kinder sollte die Integration wenigstens eines Elternteils in den Arbeitsmarkt eigentlich eine weitere Ressource im Berufsfindungsprozess der Jugendlichen darstellen. Die Überlegungen hinter der Hypothese lauteten, dass die Integration der Eltern in den Arbeitsmarkt den Jugendlichen deutlich mehr Möglichkeit bietet, indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt zu machen, als wenn die Eltern nicht in den Arbeitsmarkt integriert sind, und dass erwerbstätige Eltern eher über die Ressourcen verfügen, ihre Kinder im Berufsfindungsprozess aktiv zu unterstützen. Zumindest für den Aspekt der Konkretisierung der Berufsorientierung trifft dies aber offenbar nicht zu. Möglicherweise bietet auch die Erwerbslosigkeit der Eltern eine Möglichkeit, indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt zu machen.

Allerdings haben auch hier die Jugendlichen, die keine Angaben zur Erwerbstätigkeit ihrer Eltern machen konnten<sup>101</sup>, eine um 20 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit, einen Berufswunsch angeben zu können, als die Jugendlichen, deren beide Eltern erwerbslos sind. Dieser Befund lässt sich nicht eindeutig interpretieren, da nicht genau bekannt ist, warum die Betroffenen keine Angaben machen konnten. Wie bereits in der Operationalisierung dargestellt wurde, ist es sehr plausibel, dass die Befragten Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Frage hatten, weil die Abfrage (Teilzeit, Vollzeit, arbeitssuchend, inaktiv) zu differenziert und für einige nicht einfach zu beantworten ist.

## Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie

Hypothese 1.3, dass eine hohe Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie die Wahrscheinlichkeit eines Berufswunsches erhöht, wird hingegen durch die multivariate Analyse bestätigt. Wenn das Thema Beruf in der Familie eine hohe Alltagsrelevanz hat, steigt die Wahrscheinlichkeit, einen konkreten Berufswunsch zu haben, um 11,3 Prozentpunkte im Vergleich zu denjenigen, in deren Familie das Thema keine Alltagsrelevanz hat. Ferner zeigen die Befunde der multivariaten Analyse, dass sogar eine geringe Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie die Wahrscheinlichkeit eines Berufswunsches erhöht: Wenn das Thema Beruf eine geringe Alltagsrelevanz in der Familie hat, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die

---

101 In einigen Fällen haben sie einen erwerbslosen Elternteil und können zum Erwerbsstatus des anderen keine Angaben machen.

betreffenden Jugendlichen einen konkreten Berufswunsch haben, immerhin um 7,3 Prozentpunkte im Vergleich zu denjenigen, in deren Familie das Thema keinerlei Alltagsrelevanz hat. Die Alltagsrelevanz des Themas Erwerbsberuf in der Familie stellt darum eine wichtige Ressource im Berufsfindungsprozess dar: Auf abstrakter Ebene wird die Handlungsbefähigung der Jugendlichen im Berufsfindungsprozess durch die Alltagsrelevanz des Themas Beruf gefördert, was praktisch bedeutet, dass die Jugendlichen bei der Konkretisierung der Berufsorientierung angesichts begrenzter beruflicher Optionen und erheblicher Unsicherheiten an der ersten Schwelle Unterstützung durch den Austausch in der Familie erfahren können. Wenn die weiter oben beschriebenen Ergebnisse hinsichtlich der Wirkung indirekter Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt über die Eltern bei der Interpretation dieser Befunde berücksichtigt werden, stärkt dies die Annahme, dass eine Auseinandersetzung mit der Erwerbsbiografie der Eltern generell wichtig ist. Und zwar unabhängig davon, ob diese erwerbstätig sind oder nicht (vgl. BAETHGE u. a. 1989, S. 74).

Die nach Geschlecht getrennten Modelle (M2 und M3) zeigen, dass die positive Wirkung der Alltagsrelevanz des Berufs in der Familie auf die Konkretisierung der Berufsorientierung sich zwischen den Schülerinnen und Schülern kaum unterscheidet.

Die Ergebnisse der multivariaten Analyse zeigen: Wenn es einen intensiven Austausch über diese Themen in der Familie gibt, stärkt dies die Auseinandersetzung mit dem Thema Berufsfindung und die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche konkrete Berufswünsche formulieren können, steigt mit der Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie.

## **Erwartungen der Eltern an den beruflichen Erfolg ihrer Kinder**

Hypothese 1.4, dass hohe berufliche Erwartungen aufseiten der Eltern sich positiv auf die Konkretisierung der Berufsorientierung ihrer Kinder auswirken, wird durch die multivariate Analyse nicht bestätigt: Wenn die Jugendlichen davon ausgehen, dass ihre Eltern hohe Erwartungen an deren berufliche Zukunft haben, hat dies keinen Einfluss auf die Konkretisierung der Berufsorientierung.

Wenn die Eltern hohe Erwartungen an die berufliche Zukunft ihrer Kinder haben, dann signalisieren sie ihnen damit, dass sie ihnen zutrauen, beruflich erfolgreich zu sein: Wie die deskriptiven Befunde gezeigt haben, geht eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen davon aus, dass ihre Eltern hohe Erwartungen an ihre berufliche Zukunft haben und ihnen Erfolg zutrauen. Die Erwartungen der Eltern wirken sich wahrscheinlich (ähnlich wie die Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen) auf die Entscheidung aus, ob die Jugendlichen sich überhaupt bewerben wollen oder nicht. Haben sie jedoch einmal Ausbildungsaspirationen entwickelt und planen, sich zu bewerben, haben die Erwartungen offenbar keinen Einfluss auf die Konkretisierung der Berufsorientierung.

## Informationsressourcen

Hypothese 1.7, dass Informationsressourcen im sozialen Umfeld die Wahrscheinlichkeit der Konkretisierung der Berufsorientierung beeinflussen, wird durch die multivariate Analyse ebenfalls nicht bestätigt. Zwar zeigt sich im Modell für die Schülerinnen ein signifikanter positiver Effekt auf die Konkretisierung der Berufsorientierung, wenn sie nicht wissen, ob sie jemand informieren kann; allerdings haben die deskriptiven Befunde gezeigt, dass es sich hier um sehr wenige Personen handelt (2,4 Prozent der Schülerinnen), sodass dieser Befund außer Acht gelassen werden kann.<sup>102</sup>

Die theoretische Annahme lautete, dass Informationsressourcen im sozialen Umfeld eine weitere Unterstützung darstellen. Und dass die Wahrscheinlichkeit eines konkreten Berufswunsches für die Jugendlichen, die nur über ihre Eltern informiert werden, geringer ist als für die Jugendlichen, die über andere Informationsquellen in ihrem sozialen Umfeld verfügen. Davon ausgehend, dass die Eltern benachteiligter Jugendlicher wahrscheinlich kaum besser als ihre Kinder über den Ausbildungsmarkt und die beruflichen Optionen ihrer Kinder informiert sind, sollten zusätzliche Informationsressourcen im sozialen Umfeld eine wichtige potenzielle Ressource darstellen, die den Jugendlichen dabei hilft, ihre Berufsorientierung angesichts begrenzter beruflicher Optionen zu konkretisieren. Daher wurden die Informationsressourcen danach differenziert, ob sie im sozialen Umfeld oder über die Eltern bereitgestellt werden. Die Informationsressourcen, zumindest wie sie in der vorliegenden Arbeit operationalisiert wurden, haben indes keinen Einfluss auf die Konkretisierung der Berufsorientierung, und zwar unabhängig davon, ob die Informationsressourcen durch die Eltern oder (zusätzlich) über andere Personen gestellt werden. Die Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass benachteiligte Jugendliche generell in ein soziales Netzwerk eingebettet sind, das sich durch eine starke soziale Homogenität auszeichnet. Die Personen, welche die Jugendlichen informieren würden, sind unter Umständen häufig selbst nicht in den Arbeitsmarkt integriert und verfügen dementsprechend wahrscheinlich über geringes Wissen über den Ausbildungsmarkt und die beruflichen Optionen der Jugendlichen. Bei den genannten Personen im sozialen Umfeld handelt es sich vor allem um Bekannte, Freunde und andere Verwandte als die Eltern. Deutlich seltener wurden Lehrkräfte oder Personen genannt, die die Jugendlichen von einem Praktikum kennen. Allein die *Möglichkeit, auf Informationsressourcen zurückzugreifen*, erklärt noch nicht die Konkretisierung der Berufsorientierung.

Im Folgenden werden die unabhängigen Variablen auf der Kontextebene betrachtet.

---

102 Allerdings kann vermutet werden, dass die Personen, die die Frage nicht beantworten können, zu der Gruppe derjenigen gehören, die niemanden haben, die/der sie informieren würde.

## Intensität schulischer Berufsorientierung

Im Vorfeld der Analyse wurde davon ausgegangen, dass der Schulkontext einen Teil der Varianz auf der abhängigen Variablen erklären kann und dass hierbei vor allem die Intensität schulischer Berufsorientierung eine wichtige Rolle spielt. Weil die Entwicklung von konkreten Berufswünschen ein explizites Ziel vieler schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen ist, wurde vermutet, dass die Intensität schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen die Wahrscheinlichkeit eines konkreten Berufswunsches erhöht. Anhand des Nullmodells (*random intercept only model*) zeigt sich jedoch, dass Unterschiede zwischen den Schulen keinen Beitrag zur Erklärung der Varianz auf der abhängigen Variable leisten. Der Schulkontext – zumindest so, wie er hier erhoben wurde – hat offenbar keinen Einfluss auf die Konkretisierung der Berufsorientierung in der Untersuchungsgruppe. Vor diesem Hintergrund ist es nicht weiter verwunderlich, dass die erklärende Variable, die auf der Kontextebene eingeführt wurde (Intensität schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen), keinen Effekt auf die Konkretisierung der Berufsorientierung hat: Die Befunde führen – durchaus überraschend – zur Ablehnung von Hypothese 1.8, dass die Intensität schulischer Berufsorientierung die Wahrscheinlichkeit der Konkretisierung der Berufsorientierung erhöht.

Der erste Analyseschritt hat gezeigt, dass die Mehrheit der Jugendlichen in der Untersuchungsgruppe zu Beginn der 9. Klasse die Phase der Konkretisierung der Berufsorientierung durchlaufen hat. Ferner deutet einiges darauf hin, dass es sich bei der Untersuchungsgruppe um eine positive Selektion handelt: Die Untersuchungsgruppe gehört aufgrund ihrer Bewerbungspläne zu Beginn der 9. Klasse unter Umständen *innerhalb* der Gruppe benachteiligter Jugendlicher zu einer Untergruppe mit einer besseren Ressourcenausstattung; was erklären würde, warum die meisten der Hypothesen verworfen werden mussten. Den stärksten Einfluss übt die Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie auf die Konkretisierung der Berufsorientierung aus.

Bevor nun die Ergebnisse des zweiten Analyseschritts diskutiert werden, wird im folgenden Kapitel in einem kurzen Exkurs zunächst das zentrale Konstrukt der vorliegenden Arbeit dargestellt: die Berufswünsche der Jugendlichen.

## 6.2 Exkurs: Die Berufswünsche der Jugendlichen

Thema der vorliegenden Arbeit sind die Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher – warum einige Jugendliche konkrete Berufswünsche haben und andere nicht, warum einige der Berufswünsche eher realisierbar sind als andere, und wie sich die Berufswünsche der Jugendlichen im Verlauf des letzten Jahres der Vollzeitschulpflicht verändern. Allerdings wissen wir bisher generell wenig über die konkreten Berufswünsche von benachteiligten Jugendlichen. Welche Berufe streben diese Jugendlichen überhaupt an? Um welche Berufe handelt es sich bei der abhängigen Variablen? Um dafür ein klareres Verständnis zu entwickeln, widmet sich dieses Kapitel in der

gebotenen Kürze den Mustern der Berufswünsche in der Untersuchungsgruppe. Es stehen vier Fragen im Vordergrund: Welches sind die beliebtesten Berufe? Wie breit ist das Spektrum der Berufswünsche auf Gruppenebene und auf Individualebene, und wie geschlechtstypisch sind die Berufswünsche? Abschließend wird ein weiterer Aspekt des Berufsfindungsprozesses betrachtet, der indirekt mit der Frage nach dem Einfluss des sozialen Umfeldes im Berufsfindungsprozess verbunden ist: Inwieweit handelt es sich bei den Berufswünschen um Berufe, die die Jugendlichen aus ihrem sozialen Umfeld kennen?

### 6.2.1 Muster der Berufswünsche

Zunächst geht es um die beiden miteinander verknüpften Fragen, um welche Berufe es sich bei den Berufswünschen der Jugendlichen handelt und wie breit das Spektrum der Berufswünsche in der Untersuchungsgruppe ist. Die folgende Tabelle zeigt die am häufigsten genannten Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler sowie den prozentualen Anteil derjenigen, die diesen Beruf genannt haben.

| Schülerinnen                                       |      | Schüler                    |      |
|--|------|----------------------------|------|
| Beruf  | %    | Beruf                      | %    |
| Kauffrau Einzelhandel                              | 11,6 | Kraftfahrzeugmechatroniker | 16,2 |
| Erzieherin   | 10,6 | Tischler                   | 6,5  |
| Friseurin  | 7,1  | Kaufmann Einzelhandel      | 5,7  |
| Medizinische Fachangestellte                       | 4,5  | Industriemechaniker        | 5,5  |
| Altenpflegerin                                     | 3,7  | Maler und Lackierer        | 5,1  |
| Kinderpflegerin                                    | 3,7  | Elektroniker (Handwerk)    | 4,5  |
| Gesundheits- und Krankenpflegerin                  | 3,5  | Koch                       | 4,1  |
| Tierpflegerin                                      | 3,3  | Metallbauer                | 3,8  |
| <i>Insgesamt 48,1 %</i>                            |      | <i>Insgesamt 51,5 %</i>    |      |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |      |                            |      |

Insgesamt wurden von den Befragten 160 verschiedene Berufe genannt, wobei es keinen Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern in der Anzahl der insgesamt genannten Berufe gibt: Die Schülerinnen und Schüler haben jeweils insgesamt 100 Berufe genannt. Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler verteilt sich auf die acht am häufigsten genannten

<sup>103</sup> Es handelt sich um die acht häufigsten Berufswünsche, weil danach die Gruppen mit demselben Berufswunsch so klein werden, dass sie häufig gleich groß sind und darum deutlich mehr als zehn Berufe aufgezählt werden müssten, um bei Schülerinnen und Schülern dieselbe Anzahl an Berufen darzustellen.

ten Berufe. Bei den Schülerinnen sind die Ausbildungsberufe *Kauffrau im Einzelhandel* und *Erzieherin* die beiden am stärksten nachgefragten Berufe, über 20 Prozent der Schülerinnen entfallen auf diese beiden Berufe. Bei den jungen Männern sind die Ausbildungsberufe *Kraftfahrzeugmechatroniker* und *Tischler* am stärksten nachgefragt. Auch hier entfallen über 20 Prozent auf diese beiden am häufigsten genannten Berufe. Wie erwartet nennen die Schülerinnen andere Berufe als die Schüler: Die Sozial- und Gesundheitsberufe stehen bei ihnen hoch im Kurs. Allerdings ist interessanterweise ausgerechnet der geschlechtsneutrale Ausbildungsberuf *Kauffrau/-mann im Einzelhandel* der beliebteste Beruf bei den jungen Frauen. Die Schüler interessieren sich vor allem für technische Ausbildungsberufe im Handwerk und in der Industrie.

Neben dem Spektrum der Berufswünsche auf Gruppenebene ist auch das Spektrum der Berufswünsche auf Individualebene interessant, das heißt, ob die Jugendlichen unterschiedliche Berufswünsche nennen oder sich eher auf einen Berufswunsch konzentrieren:

| Tabelle 12: Anzahl der Berufswünsche (%)                             |                                |              |         |
|--|--------------------------------|--------------|---------|
|  | Jugendliche mit Berufswünschen |              |         |
|  | Alle                           | Schülerinnen | Schüler |
| <b>Anzahl der Berufswünsche</b>                                      |                                |              |         |
| Ein Berufswunsch   | 51,3                           | 50,3         | 52,3    |
| Zwei Berufswünsche   | 21,5                           | 19,5         | 23,5    |
| Mehr als zwei Berufswünsche  | 27,3                           | 30,3         | 24,3    |
|  | N = 1.016                      | N = 509      | N = 507 |
| Spaltenprozent   |                                |              |         |
| Anmerkung: Aufgrund von Rundung ergeben die Summen nicht 100 Prozent |                                |              |         |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)                   |                                |              |         |

Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen hat nur einen Berufswunsch (wobei die Schülerinnen häufiger mehr als zwei Berufswünsche haben als die Schüler, während diese etwas häufiger einen oder zwei Berufswünsche haben). Immerhin ein Viertel der Jugendlichen hat mehr als zwei Berufswünsche. In der Übergangsforschung liegen bislang keine Erkenntnisse darüber vor, ob das Vorhandensein von mehr als einem Berufswunsch eher als Zeichen von Flexibilität oder als Zeichen von Unsicherheit im Berufsfindungsprozess gewertet werden sollte. Ebenso wenig ist erforscht, ob Jugendliche bessere Übergangschancen haben, wenn sie nur einen oder aber wenn sie mehrere Berufswünsche haben. Daher wird in der vorliegenden Arbeit nicht zwischen den unterschiedlichen Gruppen (Anzahl der Berufswünsche) differenziert: Von Interesse ist, ob die Jugendlichen mindestens einen konkreten Berufswunsch angeben können.

Ist das Spektrum der Berufswünsche zwischen den Geschlechtern in etwa gleich groß, so zeigen die Befunde freilich auch, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Berufe anstreben. Nachfolgend wird in Tabelle 13 die Geschlechtstypik der Berufswünsche dargestellt. Sie wurde auf Basis des in der Berufsbildungsstatistik ausgewiesenen Anteils weiblicher und männlicher Auszubildender in den jeweiligen Berufen berechnet (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2011a und 2011b):

| Tabelle 13: Geschlechtstypik* der Berufswünsche (%)  |                                |         |
|--|--------------------------------|---------|
|  | Jugendliche mit Berufswünschen |         |
|  | Schülerinnen                   | Schüler |
| <b>Geschlechtstypik</b>  |                                |         |
| weiblich   | 65,8                           | 6,3     |
| männlich   | 8,3                            | 81,6    |
| neutral  | 25,9                           | 12,1    |
|  | N = 506 <sup>104</sup>         | N = 509 |
| Spaltenprozent   |                                |         |
| * Anmerkung: Verhältnis von 70 zu 30   |                                |         |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 und Statistisches Bundesamt 2011a & 2011b (eigene Berechnungen) |                                |         |

Die Berufswünsche der Jugendlichen zeichnen sich durch eine ausgeprägte Geschlechtstypik aus und bestätigen die bereits aus der Forschung bekannte geschlechtstypische Berufswahl von Jugendlichen (siehe Kapitel 2.3.3). Allerdings fällt auf, dass die Schülerinnen sich eher für einen *neutralen* Ausbildungsberuf interessieren als die Schüler: Immerhin gut ein Viertel der Schülerinnen äußert einen Berufswunsch, der in Bezug auf das Verhältnis von Frauen und Männern unter den Auszubildenden als neutral zu bezeichnen ist, unter den Schülern sind es hingegen nur 12 Prozent.<sup>105</sup> Der Aspekt der Geschlechtstypik der Berufswünsche und die Konsequenzen, die sich hieraus für den Berufsfindungsprozess ergeben, werden in Kapitel 6.3 in Zusammenhang mit der Realisierbarkeit der Berufswünsche weiter vertieft.

104 Eine Person hat einen Beruf genannt, für den kein Geschlechterverhältnis zugeordnet werden kann. Entsprechend fehlt dieser Fall in der Darstellung der Geschlechtstypik.

105 Aufgrund der begrenzten Fallzahl der Untersuchungsgruppe ist die Gruppe derjenigen, die einen geschlechtsuntypischen Berufswunsch angegeben haben, zu klein, um die Analyse dahingehend zu erweitern, wie sich die Schülerinnen und Schüler mit geschlechtsuntypischen Berufswünschen von denen mit geschlechtstypischen Berufswünschen unterscheiden.

## 6.2.2 Orientierung der Berufswünsche an den Berufen im sozialen Umfeld

Im Zusammenhang mit dem Einfluss des sozialen Umfeldes auf den Berufsfindungsprozess stellt sich natürlich die Frage, inwieweit sich die Berufswünsche der Jugendlichen an Berufen in ihrem näheren sozialen Umfeld orientieren und insbesondere auch inwieweit – angesichts der herausgehobenen Bedeutung des Elternhauses – eine intergenerationale *Vererbung* der Berufe von Eltern an ihre Kinder stattfindet: Wenn – entsprechend dem Modell der Optionslogik – die Berufswünsche an Berufen orientiert sind, bei denen die Jugendlichen davon ausgehen, gute Aussichten auf einen Ausbildungsplatz zu haben, sie aber gleichzeitig nicht optimal über ihre Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt informiert sind, wäre ja zunächst zu vermuten, dass die Berufe in ihrem sozialen Umfeld eine Art Orientierung bieten. Gleichzeitig wird in der aktuellen Berufswahlforschung verdeutlicht, dass die direkte Vererbung von Berufen heute nicht mehr gängig ist (vgl. GESSNER 2003). Hier zeigt sich, dass sich der Einfluss der Eltern auf die Berufswünsche gewandelt hat und hier eher indirekte Einflussfaktoren eine Rolle spielen.<sup>106</sup>

Die deskriptiven Befunde zeigen, dass 60 Prozent der Jugendlichen, die mindestens einen Berufswunsch haben, eine Person kennen, die diesen Beruf ausübt. Dabei sind die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern gering; Schülerinnen geben etwas seltener an, dass sie jemanden kennen, der den von ihnen angestrebten Beruf ausübt (siehe Tabelle 34, Anhang). Die subjektiv wahrgenommenen beruflichen Handlungsoptionen der Jugendlichen werden offenbar stark von den Berufen in ihrem sozialen Umfeld bestimmt. „Dabei zeigt sich [...], dass Heranwachsende sich zunächst an jenen Bildungsabschlüssen und Berufsfeldern orientieren, die durch ihr Herkunftsmilieu vorgezeichnet sind“ (GRUNDMANN 2010, S. 137). Eine Orientierung der eigenen beruflichen Wünsche an den bekannten Berufen aus dem sozialen Umfeld kann als pragmatischer Versuch gedeutet werden, eine Lösung für das Dilemma der unvereinbar erscheinenden gesellschaftlichen Anforderungen zu finden: eine berufliche Ausbildung zu machen, die den individuellen Interessen und Kompetenzen entspricht und gleichzeitig angesichts der individuellen Handlungsressourcen realistisch ist. Damit scheint den Berufen im sozialen Umfeld der Jugendlichen durchaus erhebliche Bedeutung im Berufsfindungsprozess zuzukommen. Allerdings gilt dies bei Weitem nicht für alle Jugendlichen in der Untersuchungsgruppe. Tabelle 14 zeigt, welche Personen bzw. sozialen Gruppen die Jugendlichen genannt haben, als sie gefragt wurden, wer in ihrem sozialen Umfeld ihren Wunschberuf ausübt:

106 Beispielsweise hat Beinke (2004) die Vererbung von Elternberufen (die Übereinstimmung zwischen Berufen der Eltern und Berufswunsch ihrer Kinder) bei der Berufswahl von Schülerinnen und Schülern untersucht, mit dem Ergebnis, dass 4 % der Berufswünsche mit dem Beruf des Vaters und 2,5 % der Berufswünsche mit dem Beruf der Mutter übereinstimmen (ebd. S. 125). Des Weiteren scheint generell die Erwerbstätigkeit der Eltern eher für die Jungen als für die Mädchen von Relevanz zu sein (vgl. WALPER/SCHRÖDER 2002, S. 119 f.).

Tabelle 14: Personengruppen, mit deren Berufen die Berufswünsche übereinstimmen (%)

|  | Berufswünsche der Untersuchungsgruppe |              |         |
|--|---------------------------------------|--------------|---------|
|  | Alle                                  | Schülerinnen | Schüler |
| <b>Berufe im sozialen Umfeld</b>   |                                       |              |         |
| Mutter   | 5,0                                   | 6,7          | 3,4     |
| Vater  | 8,1                                   | 3,9          | 12,2    |
| Andere Verwandte   | 24,5                                  | 25,7         | 23,3    |
| Freunde und Bekannte   | 36,1                                  | 36,7         | 35,6    |
| keine Übereinstimmung mit Beruf aus sozialem Umfeld                              | 39,9                                  | 42,2         | 37,5    |
|  | N = 1.016                             | N = 509      | N = 507 |
| Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich, darum ergeben die Summen nicht 100 Prozent |                                       |              |         |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)                               |                                       |              |         |

Prinzipiell ist anhand von Tabelle 14 festzustellen, dass die Berufswünsche generell eher selten mit den Berufen der Eltern übereinstimmen, wobei erwartungsgemäß die Berufswünsche der Schülerinnen eher mit den Berufen ihrer Mütter übereinstimmen (6,7 Prozent), während die Berufswünsche der Schüler eher mit den Berufen ihrer Väter übereinstimmen (12,2 Prozent). Des Weiteren fällt auf, dass die Schüler fast doppelt so häufig einen Berufswunsch haben, der mit dem Beruf ihres Vaters übereinstimmt, wie die Schülerinnen einen Berufswunsch, der mit dem Beruf der Mutter übereinstimmt (12,2 zu 6,7 Prozent). Deutlich häufiger als die Eltern werden sowohl von Schülerinnen als auch von Schülern andere Verwandte genannt (24,5 Prozent), am häufigsten jedoch Freunde und Bekannte (36,1 Prozent). Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten zugelassen, entsprechend gibt es Jugendliche, die mehrere Personen(-gruppen) angegeben haben.

Auf Grundlage der vorliegenden Informationen kann allerdings nicht geklärt werden, worin die Ursachen für die verhältnismäßig hohe Übereinstimmung der Berufswünsche der Jugendlichen mit den in ihrem sozialen Umfeld vertretenen Berufen liegen: Einerseits ist denkbar, dass die Jugendlichen sich bei der Konkretisierung ihrer Berufsorientierung ganz bewusst an dem ihnen Bekannten und damit eben an den Berufen in ihrem sozialen Umfeld orientieren. Ebenso kann es aber sein, dass die hohe Übereinstimmung dadurch zustande kommt, dass die Berufe im sozialen Umfeld der benachteiligten Jugendlichen tendenziell im unteren Arbeitsmarktsegment angesiedelt sind und einfach einen typischen Teil des beruflichen Optionsspektrums der Jugendlichen repräsentieren.

## 6.3 Zweiter Analyseschritt: Optionslogik der Berufsorientierung

Im zweiten Analyseschritt wird anhand der Realisierbarkeit der Berufswünsche untersucht, inwieweit der Berufsfindungsprozess tatsächlich der von Heinz u. a. (1987) postulierten Optionslogik folgt und welche Individual- und Kontextfaktoren die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, dass benachteiligte Jugendliche einen *realisierbaren* Berufswunsch angeben können. Die Optionslogik der Berufsfindung bezeichnet die Anpassung von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in ihrem Berufsfindungsprozess an die begrenzten beruflichen Optionen, die sie auf dem Ausbildungsmarkt haben. Ist die Entwicklung von mindestens einem konkreten Berufswunsch Grundvoraussetzung für die Aufnahme von Bewerbungsaktivitäten, so stellt die Realisierbarkeit des Berufswunsches einen weiteren zentralen Aspekt der Berufsorientierung der Jugendlichen dar. In diesem Kapitel geht es um die Frage, inwieweit die benachteiligten Jugendlichen ihre Berufswünsche tatsächlich an das berufliche Optionsspektrum für Bewerber mit maximal Hauptschulabschluss anpassen, das heißt, inwieweit die Optionslogik den Berufsfindungsprozess der Untersuchungsgruppe adäquat beschreibt: Beziehen sich die Berufswünsche auf Ausbildungsberufe, die einen recht hohen Anteil an Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss aufweisen, das heißt sind sie nach der für die vorliegenden Arbeit gewählten Definition realisierbar? Anschließend werden mögliche Einflussfaktoren auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche analysiert. Für diesen Analyseschritt bilden die 1.016 Personen mit mindestens einem konkreten Berufswunsch die Untersuchungsgruppe.

Zunächst wird die abhängige Variable, die Realisierbarkeit des Berufswunsches (*Berufswunsch realisierbar/nicht realisierbar*), dargestellt.

### 6.3.1 Abhängige Variable *Realisierbarkeit des Berufswunsches*

Die meisten Jugendlichen zeichnen sich durch eine klare Ausbildungsaspiration aus, wollen sich also auf einen Ausbildungsplatz bewerben. Nur sehr wenige äußern einen Berufswunsch, der ein Studium voraussetzt oder bei dem es sich um einen Weiterbildungsberuf handelt.<sup>107</sup> Bei der Einteilung der Berufswünsche in realisierbare und nicht realisierbare Berufswünsche (siehe Kapitel 4.3.1.2) hat sich gezeigt, dass es sich bei den nicht realisierbaren Berufswünschen selten um Studiengänge oder Weiterbildungsberufe handelt, sondern in der Regel um Ausbildungsberufe, die mithilfe eines Mittleren Abschlusses realisiert werden könnten.

Tabelle 15 zeigt, wie hoch der Anteil der realisierbaren und nicht realisierbaren Berufswünsche in der Untersuchungsgruppe ist:

---

<sup>107</sup> Für ein Studium ist die Hochschulreife notwendig und für einen Weiterbildungsberuf eine abgeschlossene Berufsausbildung. Damit handelt es sich hierbei um unrealistische Berufswünsche. Dies betrifft allerdings lediglich 23 Personen.

Tabelle 15: Realisierbarkeit der Berufswünsche (%)

|  | Jugendliche mit Berufswünschen |              |         |
|--|--------------------------------|--------------|---------|
|  | Alle                           | Schülerinnen | Schüler |
| <b>Realisierbarkeit</b>  |                                |              |         |
| Realisierbar   | 74,3                           | 59,1         | 89,6    |
| Nicht realisierbar   | 25,7                           | 40,9         | 10,5    |
|  | N = 1.016                      | N = 509      | N = 507 |
| Spaltenprozent   |                                |              |         |
| Anmerkung: Aufgrund von Rundung ergibt die Summe nicht immer 100 Prozent |                                |              |         |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)                       |                                |              |         |

Die deskriptiven Befunde hinsichtlich der Realisierbarkeit der Berufswünsche stützen die These, dass der Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher im Sinne der Optionslogik verläuft, nur eingeschränkt: Zwar äußert insgesamt eine große Mehrheit der Jugendlichen (75 Prozent) einen Berufswunsch, der realisierbar ist. Doch scheint die Optionslogik – so wie sie in dieser Arbeit operationalisiert wurde – den Berufsfindungsprozess der Schüler besser zu beschreiben als den der Schülerinnen. So zeigt sich bei einer nach Geschlecht getrennten Betrachtung der Realisierbarkeit der Berufswünsche, dass Schülerinnen deutlich häufiger einen nicht realisierbaren Berufswunsch haben als Schüler. Etwa 10 Prozent der jungen Männer haben einen nicht realisierbaren Berufswunsch, unter den jungen Frauen sind es hingegen etwa 40 Prozent. Damit ist Hypothese 2.5, dass die benachteiligten Schülerinnen deutlich seltener einen realisierbaren Berufswunsch haben als ihre männlichen *peers*, bestätigt.

Bei den jungen Männern zeigt sich interessanterweise ein deutlicher Unterschied nach Migrationshintergrund: Von den Schülern mit Migrationshintergrund haben 17,7 Prozent einen nicht realisierbaren Berufswunsch, bei den Schülern ohne Migrationshintergrund sind es 7,5 Prozent.

Da aus der Berufswahl- und Übergangsforschung bekannt ist, dass Schülerinnen deutlich häufiger eine vollzeitschulische Ausbildung anstreben als Schüler, diese aber häufig einen Mittleren Abschluss voraussetzt (siehe Kapitel 2.3.2 und Kapitel 2.2), liegt die Vermutung nahe, dass die Problematik des hohen Anteils von nicht realisierbaren Berufswünschen bei den Schülerinnen vor allem mit den vollzeitschulischen Berufswünschen der Schülerinnen zusammenhängen könnte. Daher wird in Tabelle 16 zusätzlich die Ausbildungsform der Berufswünsche betrachtet:

Tabelle 16: Ausbildungsart der Berufswünsche (%)

|  | Jugendliche mit Berufswünschen |              |         |
|--|--------------------------------|--------------|---------|
|  | Alle                           | Schülerinnen | Schüler |
| <b>Ausbildungsart</b>  |                                |              |         |
| Schulisch  | 16,1                           | 28,9         | 3,4     |
| Dual   | 80,8                           | 67,8         | 93,9    |
| Studium & Weiterbildung  | 2,3                            | 3,1          | 1,4     |
| Keine reguläre Ausbildung <sup>108</sup>                                 | 0,8                            | 0,2          | 1,4     |
|  | N = 1.016                      | N = 509      | N = 507 |
| Spaltenprozent   |                                |              |         |
| Anmerkung: Aufgrund von Rundung ergibt die Summe nicht immer 100 Prozent |                                |              |         |
| Quelle: NEPS, S4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)                        |                                |              |         |

Tabelle 16 bestätigt den aus der Forschung bereits bekannten Sachverhalt, dass die Schülerinnen sich deutlich häufiger als die Schüler für vollzeitschulische Ausbildungsberufe interessieren, obgleich auch bei ihnen letztlich die dualen Berufswünsche dominieren. Entsprechend handelt es sich bei den nicht realisierbaren Berufswünschen der Schülerinnen in der Tat häufiger um vollzeitschulische Berufswünsche als um duale<sup>109</sup> (siehe Tabelle 35, Anhang). Damit hängt die Realisierbarkeit der Berufswünsche wesentlich auch von der angestrebten Ausbildungsform ab, wobei natürlich auch duale Berufswünsche nicht unbedingt realisierbar sind.

Differenziert man die beliebtesten Berufe der Schülerinnen nach ihrer Realisierbarkeit, so zeigt sich, dass bereits einer der beiden am häufigsten genannten Berufswünsche der Schülerinnen ein nicht realisierbarer Berufswunsch ist (Erzieherin). Die am häufigsten genannten nicht realisierbaren Berufswünsche der Schülerinnen sind die Ausbildungsberufe *Erzieherin*, *Altenpflegerin*, *Gesundheits- und Krankenpflegerin* und *Bürokauffrau*; etwa 50 Prozent der jungen Frauen mit nicht realisierbaren Berufswünschen nennen diese Berufe. Dabei ist der Beruf *Erzieherin* der mit Abstand beliebteste Beruf in dieser Kategorie: Ein Viertel der jungen Frauen mit nicht realisierbarem Berufswunsch hat diesen Beruf genannt (siehe Tabelle 36, Anhang).

Differenziert man die beliebtesten Berufe der Schüler nach ihrer Realisierbarkeit, zeigt sich, dass die am häufigsten genannten nicht realisierbaren Berufswünsche die Ausbildungsberufe *Mechatroniker*, *Bürokaufmann*, *Erzieher* und *Mediengestalter* sind, wobei sich

108 Zwei Berufe, die bezüglich ihrer Ausbildungsform nicht genau spezifiziert werden konnten und darum in der Differenzierung nach Ausbildungsform nicht auftauchen (bzw. in der Aufzählung oben unter keine reguläre Ausbildung fallen).

109 Allerdings müssen bei der Betrachtung der Unterschiede zwischen dualen und vollzeitschulischen Berufswünschen die in Kapitel 4.3.1.2 beschriebenen unterschiedlichen Kriterien der Einteilung in realisierbar und nicht realisierbar für vollzeitschulische und duale Ausbildungsberufe berücksichtigt werden: Die vollzeitschulischen Berufswünsche sind relativ eindeutig zuzuordnen, während für die dualen Berufswünsche ein Schwellenwert festgelegt werden musste.

die Schüler mit nicht realisierbarem Berufswunsch gleichmäßiger auf die nicht realisierbaren Berufe verteilen, das heißt weniger stark *klumpen* als die jungen Frauen (siehe Tabelle 37, Anhang).

Unter den Schülern ist die große Mehrheit (89,6 Prozent), unter den Schülerinnen immerhin doch die knappe Mehrheit (59,1 Prozent) der Berufswünsche realisierbar und entspricht damit der Optionslogik. Bei nach Geschlecht getrennter Betrachtung wird allerdings deutlich, dass sich die Situation für die Schülerinnen von jener der Schüler deutlich unterscheidet: Die deskriptiven Befunde legen nahe, dass die Realisierbarkeit der Berufswünsche stark mit dem Phänomen geschlechtstypischer Berufswünsche verknüpft ist. Inwieweit das Modell der Optionslogik, so wie es in der vorliegenden Arbeit operationalisiert wurde, vor diesem Hintergrund für die Beschreibung der Berufsfindungsprozesse der Schülerinnen taugt, wird in Kapitel 6.3.3 kritisch diskutiert. Hier werden die strukturellen Hindernisse im Berufsfindungsprozess der Schülerinnen anhand des Geschlechterverhältnisses in den realisierbaren Ausbildungsberufen dargestellt.

### **6.3.2 Deskription der Einflussfaktoren auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche**

Gerade bei Frauen ist die geschlechtstypische Berufswahl offenbar ein zentraler Erklärungsfaktor für die Herausbildung nicht realisierbarer Berufswünsche. Die Gründe für geschlechtstypische Berufswünsche stehen allerdings nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit, und zwar schon deshalb nicht, weil der Berufsfindungsprozess in der 9. Klasse für eine diesbezügliche Analyse bereits zu weit fortgeschritten ist. Es ist davon auszugehen, dass sich die geschlechtstypische Prägung beruflicher Orientierungen über den gesamten vorberuflichen Sozialisationsprozess vollzieht, und zum hier fokussierten Analysezeitpunkt (weitgehend) abgeschlossen sein dürfte (siehe Kapitel 2.3.3). Gleichwohl kann im Rahmen dieser Arbeit durchaus ein Blick auf die *strukturellen* Ursachen für die geschlechtstypische Prägung der Berufswünsche der Mädchen und ihre mangelnde Realisierbarkeit geworfen werden. Dies geschieht im Rahmen der Prüfung von Hypothese 2.5. Alle übrigen Analysen des Kapitels befassen sich mit der Frage, ob es jenseits der Problematik geschlechtstypischer Berufswahl weitere Faktoren gibt, welche die Realisierbarkeit der Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher beeinflussen. Entsprechend werden in den nachfolgenden Analysen der Realisierbarkeit – anders als bei der Konkretisierung der Berufsorientierung – keine nach Geschlecht getrennten Modelle gerechnet, sondern stattdessen ein separates Modell für die dualen Berufswünsche. So werden nur die Jugendlichen betrachtet, die sich tatsächlich auf dem Ausbildungsmarkt bewegen. Die jungen Frauen, die in den (für Bewerber/-innen mit Hauptschulabschluss in der Regel nicht zugänglichen) vollzeitschulischen Sektor des Berufsbildungssystems wollen, werden in diesem zweiten Modell nicht berücksichtigt. Es handelt sich also um ein Modell, in dem nur die Jugendlichen berücksichtigt werden, deren Berufswünsche *keinen formalen Zugangs-*

*beschränkungen* unterliegen. Entsprechend wird auch in der Deskription der unabhängigen Variablen nicht nach Geschlecht, sondern nach dualen und vollzeitschulischen Berufswünschen differenziert. Für die Darstellung der Berufswünsche nach Ausbildungsform werden im Folgenden die vollzeitschulischen Berufswünsche mit den wenigen Studiengängen und Weiterbildungsberufen zusammengelegt.

Es folgt die deskriptive Darstellung der unabhängigen Variablen:

| Tabelle 17: Deskription unabhängiger Variablen auf Individualebene – zweite Analyse (%) |                                |         |                             |
|---|--------------------------------|---------|-----------------------------|
|   | Jugendliche mit Berufswünschen |         |                             |
|   | Alle                           | dual    | Vollzeitschulisch & Studium |
| <b>Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Erwerbsberuf</b>                              |                                |         |                             |
| Gering  | 19,4                           | 19,9    | 16,6                        |
| Intensiv  | 77,0                           | 76,4    | 80,8                        |
| Weiß nicht  | 3,6                            | 3,8     | 2,7                         |
| <b>Extrinsische Motive</b>  |                                |         |                             |
| Weniger wichtig   | 62,5                           | 61,0    | 70,1                        |
| Wichtig   | 37,5                           | 39,0    | 30,0                        |
| <b>Ausbildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder</b>                               |                                |         |                             |
| Angemessen  | 83,1                           | 84,1    | 79,0                        |
| Überhöht  | 8,1                            | 6,4     | 14,7                        |
| Keine   | 8,8                            | 9,5     | 6,3                         |
|   | N = 1.016                      | N = 821 | N = 187                     |
| Spaltenprozent  |                                |         |                             |
| Anmerkung: Aufgrund von Rundung ergibt die Summe nicht immer 100 Prozent                |                                |         |                             |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)                                      |                                |         |                             |

## Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Erwerbsberuf

Neben der Einschätzung der Erfolgsaussichten einer Bewerbung im Wunschberuf sollte die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem Beruf, den sie später ausüben wollen, eine zentrale Rolle für die Entwicklung eines realisierbaren Berufswunsches spielen. Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie bereits genau wissen, welchen Beruf sie später ausüben wollen: Die Mehrheit der Jugendlichen hat sich offenbar bereits intensiv damit auseinandergesetzt (77 Prozent). Da es sich um Jugendliche mit Ausbildungsaspirationen und konkreten Berufswünschen handelt, ist diese Sicherheit nicht verwunderlich. In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass mit einer geringen Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Er-

werbsberuf eher Informationsdefizite hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen einhergehen und damit die Wahrscheinlichkeit eines nicht realisierbaren Berufswunsches steigt. Dies wird in der multivariaten Analyse getestet.

## Extrinsische Motive

Auch die Motive, die hinter einer Berufswahl stehen, sind für die Realisierbarkeit des Berufswunsches potenziell relevant: Ausgehend von der Annahme, dass extrinsische berufliche Motivationen wie hohes Einkommen nach der Ausbildung oder gute Karrieremöglichkeiten im beruflichen Optionsspektrum benachteiligter Jugendlicher eher nicht eingelöst werden können, ist zu erwarten, dass sich starke extrinsische Motive bei der Berufswahl negativ auf die Realisierbarkeit des Berufswunsches auswirken.

Viele der Jugendlichen, immerhin über ein Drittel, weisen starke extrinsische Motive auf: Sie bewerten eine gute Bezahlung, Arbeitsplatzsicherheit, Prestige und Karrieremöglichkeiten gleichermaßen als wichtige Gründe für ihren Berufswunsch. Dabei sind Jugendliche mit vollzeitschulischen Berufswünschen etwas seltener von extrinsischen Motiven geleitet (30 Prozent) als diejenigen mit dualen Berufswünschen (39 Prozent). Wie bereits oben beschrieben, haben die Schüler selten einen vollzeitschulischen Berufswunsch, wohingegen die Schülerinnen häufig vollzeitschulische Berufswünsche haben. Entsprechend liegt die Vermutung nahe, dass es sich bei dem Unterschied in den extrinsischen beruflichen Motiven zwischen *dualen* und *vollzeitschulischen Berufswünschen oder Studiengängen* um einen Geschlechtereffekt handelt. Tatsächlich zeigt die bivariate Analyse, dass die Schülerinnen viel seltener extrinsische Motivationen für ihren Berufswunsch angeben als die Schüler: 28,2 Prozent der Schülerinnen, aber 46,1 Prozent der Schüler bewerten entsprechende Aspekte als wichtig für ihren Berufswunsch (siehe Tabelle 38, Anhang), wobei sich innerhalb der nach Geschlecht getrennten Analyse erwartungsgemäß kaum mehr Unterschiede nach Ausbildungsform zeigen (siehe Tabelle 39, Anhang).

Die unterschiedlichen Begründungen, welche die Jugendlichen für ihre Berufswünsche anführen, sollten indes vorsichtig interpretiert werden. Wie Heinz u. a. (1987) bereits deutlich gemacht haben, sollten die geäußerten Motive der Berufswahl gerade bei benachteiligten Jugendlichen nicht ohne Weiteres einfach als Gründe für die Berufswahl interpretiert werden. Denn es kann sich auch um Argumentationsfiguren handeln, welche die Jugendlichen nutzen, um die jeweiligen Ergebnisse ihres Such- und Bewerbungsverhaltens *ex post* positiv zu beurteilen: Um das Selbstbild zu schützen, würde der letztlich möglicherweise erst im Zuge von Anpassungsprozessen *nach unten* entstandene Berufswunsch mit extrinsischen beruflichen Motiven begründet und die Wahl auf berufliche Erfolgsambitionen zurückgeführt – unabhängig davon, wie ehrgeizig der Berufswunsch tatsächlich ist. In dieser Sichtweise reflektieren die Berufswünsche der Jugendlichen eher das Ergebnis der Chancenzuweisung aufgrund der besuchten Schulform sowie der bisherigen indirekten und direkten Erfahrungen mit dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt als eine genuine Artikulation beruflicher Interessen.

## Aspirationen der Eltern für ihre Kinder

Nachdem sich die vorangegangenen Abschnitte mit der Auseinandersetzung mit dem Erwerbsberuf sowie den individuellen Motiven beschäftigt haben, soll im Folgenden ein Blick auf den Einfluss der wichtigsten Bezugspersonen im Berufsfindungsprozess der Jugendlichen und deren Aspirationen für die Jugendlichen geworfen werden: Die meisten der Jugendlichen (83 Prozent) gehen davon aus, dass ihre Eltern angemessene Aspirationen für ihre berufliche Bildungslaufbahn haben: Sie meinen, dass ihre Eltern sich wünschen, dass ihre Kinder eine Ausbildung machen. Nur wenige gehen davon aus, dass ihre Eltern überhöhte (*Studium* – 8 Prozent) oder keine Aspirationen für sie haben (*keine Ausbildung* oder *keine Meinung zu dem Thema* – 9 Prozent). Die Bildungsaspirationen der Eltern der Untersuchungsgruppe hinsichtlich der beruflichen Bildung ihrer Kinder decken sich also in den meisten Fällen mit den faktischen beruflichen Optionen der Jugendlichen. Allerdings kann anhand der Daten für die Untersuchungsgruppe keine Aussage hinsichtlich der Realisierbarkeit der Aspiration der Eltern für ihre Kinder gemacht werden, weil die Jugendlichen nicht gefragt wurden, auf welchen Beruf sie sich bewerben sollten, wenn es nach ihren Eltern ginge. Gleichwohl hat eine kleine Gruppe von Eltern (unter den Jugendlichen mit vollzeitschulischem Berufswunsch sind es immerhin fast 15 Prozent) überhöhte berufliche Aspirationen für ihre Kinder. Ob es einen kausalen Zusammenhang zwischen überhöhten elterlichen Bildungsaspirationen und der Entwicklung nicht realisierbarer Berufswünsche gibt, wird die multivariate Analyse zeigen.

## Schulische Berufsorientierung

Neben den Einflussfaktoren auf der individuellen Ebene spielt möglicherweise auch der schulische Kontext eine wichtige Rolle im Berufsfindungsprozess der Jugendlichen. Denn es gehört zum Aufgabenbereich der schulischen Berufsorientierung, den Jugendlichen dabei zu helfen, Berufswünsche zu entwickeln, die mit Blick auf ihren Schulabschluss eine realisierbare Perspektive bieten. Die für diesen Analyseschritt herangezogene Variable zur Intensität schulischer Berufsorientierung entspricht der auch im ersten Analyseschritt verwendeten Variablen und ist daher bereits in Kapitel 6.1.2 näher beschrieben worden. Die deskriptiven Befunde zur Intensität schulischer Berufsorientierung für die im zweiten Analyseschritt betrachtete Subpopulation unterscheiden sich kaum von den Befunden im ersten Analyseschritt (siehe Tabelle 40, Anhang): Etwa die Hälfte der Jugendlichen gehen auf Schulen, die sich durch eine mittlere Intensität im Aufgabenbereich Berufsorientierung auszeichnen (49,8 Prozent). Ein knappes Viertel der Jugendlichen geht auf eine Schule, die die Mehrzahl der abgefragten Maßnahmetypen oft bzw. mit fast allen ihren Schülern/-innen durchführt, sich also durch eine hohe Intensität schulischer Berufsorientierung auszeichnet (21,3 Prozent). Nur wenige Jugendliche besuchen hingegen eine Schule, die sich durch eine geringe Intensität ihrer Berufsorientierungsmaßnahmen auszeichnet (5,7 Prozent).

## Weiterbildungshäufigkeit der Lehrkräfte zum Thema Berufsorientierung

Neben der Intensität schulischer Berufsorientierung könnte speziell die Weiterbildungsaktivität der Lehrkräfte im Aufgabenbereich Berufsorientierung für den Berufsfindungsprozess der Jugendlichen bedeutsam sein, ist doch davon auszugehen, dass dadurch die Qualität schulischer Berufsorientierung verbessert werden kann. Wenn die Lehrkräfte gut informiert sind über den Ausbildungsmarkt im Allgemeinen und über die beruflichen Optionen ihrer Schüler/-innen im Besonderen, sollte sich dies positiv auf den Berufsfindungsprozess auswirken. Entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Weiterbildungshäufigkeit der Lehrkräfte im Aufgabenbereich Berufsorientierung und der Realisierbarkeit der Berufswünsche der Schüler/-innen gibt, weil gut qualifizierte Lehrkräfte eher in der Lage sein sollten, ihren Schülern zu helfen, geeignete Optionen ausfindig zu machen.

Tabelle 18: Weiterbildung Lehrkräfte zum Thema Berufsorientierung (%)

|  | Jugendliche mit Berufswünschen |
|--|--------------------------------|
| <b>Weiterbildungshäufigkeit Lehrkräfte</b>   |                                |
| Gering   | 28,6                           |
| Hoch   | 47,5                           |
| Nicht teilgenommen/k. A.   | 23,9                           |
| N = 1.016<br>Spaltenprozent<br>Anmerkung: Untersuchungseinheit sind die Schüler/-innen<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |                                |

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich bei dieser Variablen, wie auch bei der Intensität schulischer Berufsorientierung, um eine Kontextvariable handelt, die Darstellung jedoch auf der Individualebene erfolgt (eine Darstellung mit den Schulen als Untersuchungseinheiten befindet sich in Tabelle 41, Anhang – die Verteilung unterscheidet sich kaum): Gut 47 Prozent der Jugendlichen gehen auf eine Schule, deren Lehrkräfte oft im Aufgabenbereich Berufsorientierung weitergebildet werden, während etwas über ein Viertel der Jugendlichen eine Schule besucht, deren Lehrkräfte selten an entsprechenden Weiterbildungen teilnehmen. Auch hier muss die Frage offenbleiben, wie die Verteilung ausfallen würde, wenn alle Schulleiter/-innen an der Befragung teilgenommen hätten. Die bivariate Schätzung ist in Tabelle 42 (Anhang) dargestellt.

### 6.3.3 Befunde des zweiten Analyseschritts: Realisierbarkeit des Berufswunsches

#### Einschätzung der Realisierbarkeit des Berufswunsches

Etwa ein Viertel der Jugendlichen geht davon aus, dass ihre Aussichten auf einen Ausbildungsplatz für ihren Wunschberuf eher niedrig sind. Damit sind die bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen für die Bewerbungsphase höher als die Einschätzung der Erfolgsaussichten bei der Bewerbung auf einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf (72,5 Prozent): Die Jugendlichen gehen zwar häufig davon aus, dass sie *irgendwann irgendeinen* Ausbildungsplatz bekommen werden (81,7 Prozent), geht es aber um die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz für ihren spezifischen Berufswunsch, sind sie offenbar skeptischer (24,3 Prozent).<sup>110</sup> Die Einschätzung der Erfolgsaussichten einer Bewerbung im Wunschberuf unterscheidet sich deutlich zwischen den Jugendlichen mit dualen und vollzeitschulischen Berufswünschen: Diejenigen mit dualem Berufswunsch gehen eher davon aus, einen Ausbildungsplatz in ihren Wunschberuf zu erhalten (75 Prozent), als diejenigen mit vollzeitschulischen Berufswünschen (57,4 Prozent). In der erstgenannten Gruppe fällt der Anteil der Personen, die ihre Aussichten auf einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf als niedrig einschätzen, geringer aus als in der letzteren. Das spricht dafür, dass sich viele Jugendliche mit vollzeitschulischen Berufswünschen durchaus ihrer geringen Aussichten auf einen Ausbildungsberuf bewusst sind.

Hypothese 2.2, dass die Jugendlichen mit realisierbarem und die Jugendlichen mit nicht realisierbarem Berufswunsch die Erfolgsaussichten einer Bewerbung auf einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf ähnlich einschätzen, beruht auf der Annahme, dass die Entwicklung nicht realisierbarer Berufswünsche auf ein Informationsdefizit der Jugendlichen zurückzuführen ist: Sie halten diese Berufswünsche für realisierbar bzw. schätzen ihre Erfolgsaussichten für einen Ausbildungsplatz als hoch ein. Wenn diese Annahme zutrifft, sollte es allenfalls einen schwachen Zusammenhang zwischen der subjektiven Einschätzung der Erfolgsaussichten einer Bewerbung im Wunschberuf und der objektiven Realisierbarkeit dieses Berufswunsches geben. Indes wurde bereits gezeigt, dass die Jugendlichen, deren Wunschberufe im dualen Ausbildungssystem gelernt werden, die Realisierbarkeit ihres Berufswunsches häufiger hoch einschätzen als diejenigen, deren Wunschberuf im vollzeitschulischen Ausbildungssystem oder gar an der Hochschule gelernt wird.

---

110 Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung unterscheidet sich zwischen der Untersuchungsgruppe für die erste Analyse und die Subgruppe für die zweite Analyse nicht: Auch bei denjenigen mit Berufswunsch haben lediglich knapp 15 Prozent eine geringe Selbstwirksamkeit im Bewerbungsprozess.

**Tabelle 19: Realisierbarkeit des Berufswunsches und Einschätzung der Erfolgsaussichten einer Bewerbung im Wunschberuf (nach Ausbildungsform) (%)**

|  | Realisierbarkeit der Berufswünsche |             |         |             |                   |             |
|--|------------------------------------|-------------|---------|-------------|-------------------|-------------|
|  | Alle                               |             | Dual    |             | Schulisch/Studium |             |
|  | real                               | nicht real. | real    | nicht real. | real              | nicht real. |
| <b>Einschätzung der Erfolgsaussichten einer Bewerbung im Wunschberuf</b>   |                                    |             |         |             |                   |             |
| Gering   | 19,5                               | 37,6        | 18,5    | 35,8        | 41,7              | 39,1        |
| Hoch   | 77,4                               | 59,4        | 78,2    | 62,4        | 58,3              | 57,0        |
| Weiß nicht   | 3,1                                | 3,1         | 3,2     | 1,8         | 0                 | 4,0         |
|  | N = 1.016                          |             | N = 821 |             | N = 187           |             |
| Spaltenprozent   |                                    |             |         |             |                   |             |
| Anmerkung: Aufgrund von Rundung ergeben die Summen nicht immer 100 Prozent |                                    |             |         |             |                   |             |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)                         |                                    |             |         |             |                   |             |

Wie Tabelle 19 zeigt, schätzt die Mehrheit der Jugendlichen ihre Erfolgsaussichten für ihren Wunschberuf als relativ hoch ein und zwar über alle Untergruppen hinweg. Trotzdem ist der Anteil der Jugendlichen, die ihre Aussichten auf einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf als gering einschätzen, überraschend hoch.

Ferner schätzen die Jugendlichen, die einen nicht realisierbaren Berufswunsch haben, ihre Erfolgsaussichten deutlich seltener hoch ein als diejenigen mit realisierbarem Berufswunsch. Ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen mit nicht realisierbarem Berufswunsch kann also offenbar durchaus richtig einschätzen, dass die Aussichten, in diesem Beruf einen Ausbildungsplatz zu erhalten, verhältnismäßig gering sind. Das spricht dafür, dass nicht realisierbare Berufswünsche nicht grundsätzlich Folge eines Informationsdefizits der Jugendlichen hinsichtlich der verfügbaren beruflichen Optionen sind. Entgegen Hypothese 2.2 gibt es einen signifikanten, wenn auch nur geringen Zusammenhang (Cramérs  $V = 0,19$ ) zwischen der Einschätzung der Erfolgsaussichten einer Bewerbung im Wunschberuf und der tatsächlichen Realisierbarkeit des Berufswunsches. Damit kann Hypothese 2.2 – zumindest in ihrer harten Form (*kein Zusammenhang*) – nicht bestätigt werden. Allerdings macht der Befund auch deutlich, dass es in der Tat einen beträchtlichen Anteil von Jugendlichen gibt, der die Erfolgsaussichten einer Bewerbung im Wunschberuf nicht gut einschätzen kann: Letztlich schätzt sogar eine Mehrheit der Jugendlichen mit nicht realisierbarem Berufswunsch die Aussichten hoch ein, einen Ausbildungsplatz in diesem Beruf zu bekommen – und zwar über alle Ausbildungsformen hinweg. Sogar diejenigen mit nicht realisierbaren vollzeitschulischen Berufswünschen, für die es klare formale Zugangsbeschränkungen gibt, sind häufig davon überzeugt, dass sie einen Ausbildungsplatz in diesen Beruf bekommen werden. In der Gruppe der Jugendlichen mit dualen Berufswünschen besteht zumindest theoretisch die Möglichkeit, dass sie tatsächlich einen Ausbildungsplatz in diesem Beruf

bekommen, doch die Wahrscheinlichkeit ist gering. Zur Erinnerung: Nicht realisierbar – so wie der Begriff in dieser Arbeit gebraucht wird – bedeutet hinsichtlich der dualen Berufswünsche *nicht*, dass die Jugendlichen keinerlei Chance haben, in diesem Beruf einen Ausbildungsplatz zu bekommen, sondern dass es angesichts des geringen Anteils von Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss in diesen Berufen recht unwahrscheinlich ist, in diesen Berufen einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Daher ist bei der Interpretation der Ergebnisse bezüglich der geringen Übereinstimmung zwischen subjektiver Einschätzung der Erfolgsaussichten und objektiver Realisierbarkeit Vorsicht geboten: Nur weil es sehr wenige Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss in einem Ausbildungsberuf gibt, bedeutet dies nicht, dass es für die Jugendlichen der Untersuchungsgruppe unmöglich ist, einen Ausbildungsplatz in diesem Beruf zu erhalten; es bedeutet nur, dass es wahrscheinlich sehr viel schwieriger ist, als es für realisierbare Berufswünsche der Fall ist. Zudem ist nicht bekannt, ob einige der Jugendlichen mit nicht realisierbaren dualen Berufswünschen nicht möglicherweise einen in der vorliegenden Analyse nicht berücksichtigten Grund haben, davon auszugehen, dass sie es durchaus schaffen könnten, diesen Berufswunsch zu realisieren. So ist zum Beispiel denkbar, dass einige der Betroffenen über Praktika oder Personen aus ihrem sozialen Umfeld einen persönlichen Kontakt zu einem entsprechenden Ausbildungsbetrieb haben und daher berechtigterweise davon ausgehen, gute Aussichten auf einen Ausbildungsplatz zu haben.

Auffällig ist ferner, dass die Jugendlichen mit vollzeitschulischem Berufswunsch die Erfolgchancen einer Bewerbung weniger gut einschätzen können: Die Jugendlichen mit einem realisierbaren Berufswunsch gehen fast ebenso häufig davon aus, dass sie geringe Erfolgsaussichten haben (41,7 Prozent), wie diejenigen mit nicht realisierbarem Berufswunsch (39,1 Prozent). Auch wenn die Jugendlichen einen realisierbaren vollzeitschulischen Berufswunsch haben, schätzen sie ihre Erfolgsaussichten häufiger als geringer ein als Jugendliche, die einen nicht realisierbaren dualen Berufswunsch haben. Für die Gruppe der Jugendlichen mit vollzeitschulischem Berufswunsch ist der hohe Anteil an Jugendlichen, die davon ausgehen, dass sie ihren Berufswunsch realisieren können, wahrscheinlich problematischer als für die Gruppe derjenigen mit dualem Berufswunsch, weil hier formale Zugangsbeschränkungen bestehen, die es praktisch unmöglich machen, mit einem Hauptschulabschluss einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

## **Strukturelle Benachteiligung der Schülerinnen: zwei widersprüchliche Optionslogiken?**

Die deskriptiven Befunde legen die Vermutung nahe, dass das Phänomen nicht realisierbarer Berufswünsche mit der Problematik geschlechtstypischer Berufswünsche sowie der Geschlechtersegregation im Berufsbildungssystem zusammenhängt. Dies stützt die hinter Hypothese 2.6 stehende Annahme, dass die Schülerinnen bei der Konkretisierung ihrer Be-

rufsorientierung mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert werden, die ihre Berufsfindungsprozesse im Vergleich zu denen der Schüler zusätzlich erschweren und dazu führen, dass sie eher nicht realisierbare Berufswünsche angeben als die Schüler.

An dieser Stelle wird nun die Annahme hinter der Hypothese 2.6, dass die Schülerinnen häufiger einen nicht realisierbaren Berufswunsch haben als ihre männlichen *peers*, ausgeführt: Unter Zuhilfenahme der in Kapitel 4.3.1 erörterten Berufsbildungsstatistik für die dualen Ausbildungsberufe wird das berufliche Optionsspektrum für benachteiligte Jugendliche unter dem Gesichtspunkt der Segmentierung des Berufsbildungssystems nach Geschlecht geprüft:

|  | Realisierbare<br>duale Ausbildungsberufe | Nicht realisierbare<br>duale Ausbildungsberufe |
|--|--|--|
| <b>Geschlechterverhältnis</b>  |  |  |
| weiblich   | 11,2                                     | 32,9   |
| männlich   | 73,9                                     | 30,4   |
| neutral  | 14,9                                     | 36,7   |
|  | <i>158 Ausbildungsberufe</i>             | <i>82 Ausbildungsberufe</i>                    |
| Spaltenprozent   |  |  |
| Anmerkung: Ausbildungsberufe, die nach §66 BBiG oder §42m HwO ausbilden, sowie Ausbildungsberufe, in denen im Berichtsjahr weniger als 50 Personen ausgebildet wurden, wurden nicht berücksichtigt |  |  |
| Quelle: Statistisches Bundesamt, 2011a (eigene Berechnung)   |  |  |

Tabelle 20 verdeutlicht, dass die für benachteiligte Jugendliche realisierbaren Berufe (die mit nur wenigen Ausnahmen im dualen System angesiedelt sind) zu fast drei Vierteln männlich dominiert sind.<sup>111</sup> Nur etwa 15 Prozent der Berufe sind geschlechtsneutral, und lediglich 11,2 Prozent der Berufe sind weiblich dominiert. Wie bereits in Kapitel 2.3.2 dargestellt, dominieren die jungen Männer zwar generell im dualen Ausbildungssystem.<sup>112</sup> Doch in den Berufen, die – nach der in dieser Arbeit verwendeten Definition von Realisierbarkeit – als realisierbar für benachteiligte Jugendliche gelten, dominieren sie besonders stark (für eine detaillierte Übersicht der Realisierbarkeit der einzelnen Ausbildungsberufe sowie der Segmentierung des dualen Ausbildungssystem nach Geschlecht siehe Tabelle 46, Anhang). In den nicht realisierbaren Berufen ist der Anteil der weiblich dominierten sowie der *neutralen* Berufe viel größer und der Anteil der männlich dominierten Berufe wiederum viel kleiner.

Die Schülerinnen in der Untersuchungsgruppe sind also mit einem beruflichen Optionsspektrum konfrontiert, das stark männlich dominiert ist. Nicht nur die unterschiedlichen Interessen von Schülerinnen und Schülern, sondern auch die Probleme, die junge Frauen bei

111 Nach einem Geschlechterverhältnis von 70 zu 30.

112 Im Jahr 2010 waren 41 Prozent aller Auszubildenden im ersten Lehrjahr im dualen Ausbildungssystem weiblich (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011a (eigene Berechnung)).

einer Bewerbung auf männlich dominierte Berufe antizipieren (vgl. ECCLES 1994; HAGEMANN-WHITE 2003; HOOSE/VORHOLT 1997; IMDORF 2005), stellen ein zusätzliches Erschwernis für die jungen Frauen an der ersten Schwelle dar: Die meisten vollzeitschulischen Ausbildungsberufe sind für benachteiligte junge Frauen formal nicht zugänglich, und die dualen Ausbildungsberufe haben informelle Zugangsbeschränkungen, die nicht nur den Schulabschluss betreffen, sondern auch das Geschlechterverhältnis in den Berufen. Imdorf bringt die Problematik auf den Punkt: „Bei den jungen Frauen konfligiert das Qualifikationsniveau in der Realschule<sup>113</sup> mit der Problematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, deren Lösung sie tendenziell in feminisierte Berufe drängt. Denn das Niveau der Eingangsqualifikationen für feminisierte Berufe ist im Durchschnitt höher als dasjenige der ‚Männerberufe‘ und verlangt häufiger einen Sekundarschulabschluss. Mit der endgültigen Ausrichtung auf feminisierte Berufe senken die niedrig qualifizierten Schulabgängerinnen ihre beruflichen Chancen zusätzlich. Obwohl sie mit einem Realschulabschluss theoretisch die formale Eingangsqualifikation für manchen ‚Männerberuf‘ erfüllen würden, wird den jungen Frauen dieser berufliche (Aus-)Weg aus verschiedenen Gründen verbaut: Ein Vorwagen in männerdominierte Berufe stellt ihre weibliche Identität in Frage, sie müssen eine Abwertung ihrer Weiblichkeit durch die Mitarbeiter in Kauf nehmen; und sie sehen sich dem Risiko der sexuellen Verletzung ausgesetzt, weshalb sie möglicherweise davor zurückschrecken, als einzige Frau im Lehrbetrieb oder der Berufsschulklasse auftreten zu müssen und sich so potenziell sexuellen Belästigungen und einer andauernden ‚Anmache‘ auszusetzen“ (IMDORF 2005, S. 354 f.).

In männlich dominierten Berufen werden Frauen bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz häufig diskriminiert und haben viel geringere Aussichten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, als ihre männlichen Mitbewerber (vgl. BEICHT/WALDEN 2012).

Die Befunde der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass der nach Schulabschlüssen und Geschlecht segmentierte deutsche Ausbildungsmarkt faktisch zwei unterschiedliche berufliche Optionsspektren hervorbringt, die sich nur begrenzt überschneiden. So mögen viele Berufe des dualen Systems für benachteiligte junge Frauen zwar rein unter dem Gesichtspunkt des Schulabschlusses realisierbare Optionen darstellen, doch haben sie in diesen Berufen häufig dennoch schlechtere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz als die jungen Männer. Das heißt letztlich: Viele männlich dominierte Berufe im dualen Ausbildungssystem stehen den jungen Frauen zwar formal offen, sind für sie unter Umständen jedoch faktisch ebenso wenig realisierbar wie Berufe, die einen höheren Schulabschluss voraussetzen.

Im Folgenden soll es nun aber nicht mehr um die Verwobenheit der geschlechtstypischen Berufsfindung und der Realisierbarkeit der Berufswünsche gehen, sondern darum, ob es unabhängig von der Problematik geschlechtstypischer Berufswahl weitere Faktoren gibt, die einen Teil der Unterschiede in der Realisierbarkeit der Berufswünsche zwischen den Jugendlichen erklären können.

---

113 Die Schweizer Realschule entspricht der deutschen Hauptschule.

**Tabelle 21: Realisierbarkeit des Berufswunsches – bivariates logistisches Mehrebenenmodell (average marginal effects; robuste Standardfehler in Klammern)**

|  | <b>M0</b> | <b>M1a (Alle Berufswünsche)</b> | <b>M1b (Alle Berufswünsche)</b> | <b>M2a (Duale Berufswünsche)</b> | <b>M2b (Duale Berufswünsche)</b> |
|--|-----------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <b>Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Erwerbsberuf (Ref. gering)</b>   |           |                                 |                                 |                                  |                                  |
| Intensiv   |           | -0.014<br>(0.026)               | -0.013<br>(0.026)               | -0.012<br>(0.026)                | -0.011<br>(0.026)                |
| Weiß nicht   |           | 0.068<br>(0.053)                | 0.068<br>(0.054)                | 0.054<br>(0.044)                 | 0.052<br>(0.045)                 |
| <b>Extrinsische Motive (Ref. unwichtig)</b>  |           |                                 |                                 |                                  |                                  |
| Wichtig  |           | -0.064**<br>(0.022)             | -0.067**<br>(0.022)             | -0.062**<br>(0.022)              | -0.064**<br>(0.022)              |
| <b>Bildungsaspirationen Eltern (Ref. Angemessene Aspirationen)</b>   |           |                                 |                                 |                                  |                                  |
| Überhöhte Aspirationen   |           | -0.237***<br>(0.054)            | -0.243***<br>(0.054)            | -0.208***<br>(0.063)             | -0.212***<br>(0.064)             |
| Keine Aspirationen   |           | -0.022<br>(0.038)               | -0.020<br>(0.038)               | -0.034<br>(0.040)                | -0.031<br>(0.039)                |
| <b>Intensität schulischer Berufsorientierung (Ref. gering)</b>   |           |                                 |                                 |                                  |                                  |
| Mittel   |           | 0.013<br>(0.046)                |                                 | 0.028<br>(0.049)                 |                                  |
| Hoch   |           | -0.054<br>(0.051)               |                                 | -0.031<br>(0.057)                |                                  |
| Nicht teilgenommen   |           | -0.039<br>(0.050)               |                                 | -0.024<br>(0.054)                |                                  |
| <b>Weiterbildungshäufigkeit Lehrkräfte (Ref. gering)</b>   |           |                                 |                                 |                                  |                                  |
| Hoch   |           |                                 | 0.018<br>(0.026)                |                                  | 0.008<br>(0.028)                 |
| Nicht teilgenommen/k. A.   |           |                                 | -0.017<br>(0.032)               |                                  | -0.024<br>(0.036)                |
| N Individualebene  | 1.016     | 1.016                           | 1.016                           | 821                              | 821                              |
| N Kontextebene   | 268       | 268                             | 268                             | 238                              | 238                              |
| DF   |           | 21                              | 20                              | 19                               | 18                               |
| Rho  | 0.105     | 0.058                           | 0.075                           | 0.217                            | 0.236                            |
| Maddala  |           | 0.353                           | 0.349                           | 0.114                            | 0.095                            |
| * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001<br>M1a, M1b, M2a und M2b kontrolliert für Migrationshintergrund, Schulform, Noten in Deutsch und Mathematik, Ausbildungsform des Berufswunsches, Alter, Geschlecht; M1a und M1b zusätzlich für Ausbildungsform des Berufswunsches.<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen). |           |                                 |                                 |                                  |                                  |

Das Nullmodell (M0) zeigt, dass ein Teil der Varianz auf der abhängigen Variable (*Berufswunsch realisierbar ja/nein*) durch Einflussfaktoren auf der Schulebene erklärt wird: 10,5 Pro-

zent der Varianz lassen sich offenbar auf Unterschiede im Schulkontext zurückführen. Wenn die unabhängigen Individual- und Kontextvariablen aufgenommen werden (M1a und M1b), reduziert dies die Varianz auf der Schulebene auf 5,8 (M1a) bzw. 7,5 (M1b)<sup>114</sup> Prozent.

## Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Erwerbsberuf

Es wurde davon ausgegangen, dass die Auseinandersetzung mit dem späteren Erwerbsberuf für die Intensität steht, mit der sich die Jugendlichen bisher mit ihren beruflichen Optionen befasst haben. Die Ergebnisse der multivariaten Analyse führen zur Ablehnung von Hypothese 2.1, dass die Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Erwerbsberuf die Wahrscheinlichkeit steigert, einen realisierbaren Berufswunsch zu haben. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem Erwerbsberuf und der Realisierbarkeit ihres Berufswunsches. Auch wenn die Jugendlichen sich ganz sicher sind, welchen Beruf sie später ausüben werden, führt dies offensichtlich nicht dazu, dass sie einen realisierbaren Berufswunsch entwickeln. Wenn man die Befunde zur subjektiven Einschätzung der Erfolgsaussichten einer Bewerbung im Wunschberuf berücksichtigt, lässt sich dieser Befund recht gut erklären: Wenn die Jugendlichen zum Teil ihre Erfolgsaussichten überschätzen, können sie sich durchaus sicher darüber sein, welchen Beruf sie später einmal ausüben werden, und trotzdem einen nicht realisierbaren Berufswunsch haben.

## Motivationen

Wenn die Jugendlichen in ihrem Berufswunsch stark von extrinsischen Motivationen geleitet sind, dann sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen realisierbaren Berufswunsch haben, im Vergleich zu den Jugendlichen, bei denen dies nicht der Fall ist, um 6,4 (M1a) bzw. um 6,7 (M1b) Prozentpunkte. Extrinsische Berufswahlmotive haben also einen signifikanten, leicht negativen Einfluss auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche der Jugendlichen. Dieser Befund spricht dafür, dass Hypothese 2.3.1 zutrifft, dass extrinsische berufliche Motive sich negativ auf die Realisierbarkeit des Berufswunsches auswirken, und gegen Hypothese 2.3.2, dass es keinen Zusammenhang zwischen extrinsischen beruflichen Motivationen und der Realisierbarkeit des Berufswunsches gibt. Zwar ist der Effekt der Wichtigkeit extrinsischer Motive auf die Realisierbarkeit des Berufswunsches eher schwach. Doch trifft die Annahme nicht zu, dass die Begründung des Berufswunsches letztlich kein Motiv bei der Berufswahl darstellt, sondern lediglich dazu dient, die Wahl zu erklären. Die Ergebnisse der Analyse sprechen eher dafür, dass es sich bei den nicht realisierbaren Berufswünschen zum Teil um ehrgeizige Berufswünsche handelt.

---

114 Das Modell, das die Intensität der schulischen Berufsorientierung berücksichtigt (M1a), erklärt offenbar einen etwas höheren Teil der auf der Schulebene liegenden Varianz als das Modell, das die Weiterbildung der Lehrkräfte (M1b) beinhaltet.

## Aspirationen der Eltern

Die Ausbildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder beeinflussen das Aspirationsniveau der Berufswünsche der Kinder erheblich, zumindest wenn es sich um unangemessen hohe Aspirationen handelt. Dieser Befund bestätigt Hypothese 2.5, dass überhöhte Aspirationen der Eltern sich negativ auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche ihrer Kinder auswirken können: Wenn die Jugendlichen davon ausgehen, dass ihre Eltern überhöhte Aspirationen hinsichtlich ihrer beruflichen Bildung haben, also ein Studium von ihnen erwarten, dann sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen realisierbaren Berufswunsch haben, um 23,7 Prozentpunkte (M1a) bzw. 24,3 Prozentpunkte (M1b) im Vergleich zu denjenigen, die davon ausgehen, dass ihre Eltern angemessene Aspirationen haben. Zwar zeigen die deskriptiven Befunde, dass dies nicht viele der Jugendlichen betrifft. Wenn es jedoch der Fall ist, dass die Eltern überhöhte Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben, so hat dies einen starken negativen Effekt auf die Realisierbarkeit des Berufswunsches.

## Einfluss des schulischen Kontexts

Obleich der Schulkontext zwar generell einen Einfluss auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche der Jugendlichen hat, scheint dies weder mit der *Intensität der schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen* noch mit der *Häufigkeit der Weiterbildung der Lehrkräfte im Aufgabenbereich Berufsorientierung* zu tun zu haben, denn für keine der beiden Variablen zeigt sich ein signifikanter Effekt.<sup>115</sup>

Dies wirft freilich die Frage auf, was genau auf der Schulebene nun den in der Varianzzerlegung sichtbaren Einfluss auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche ausübt. Wie bereits gezeigt, sind die meisten Schulen engagiert im Aufgabenbereich Berufsorientierung und bieten häufig Maßnahmen an, die über das Standardrepertoire hinausgehen. Wenn jedoch die meisten Schulen hier engagiert sind und es hinsichtlich der Realisierbarkeit der Berufswünsche keinen Unterschied macht, ob die Schulen mit ihren Angeboten im mittleren Intensitätsbereich liegen oder fast alle Maßnahmen häufig umsetzen, so liegt die Vermutung nahe, dass der beobachtete Effekt entweder von bestimmten Einzelmaßnahmen ausgeht<sup>116</sup> oder letztlich von der individuellen Umsetzung, das heißt der *Qualität* der Maßnahmetypen. Wie bereits im ersten Analyseschritt im Zusammenhang mit dem Vorhandensein konkreter Berufswünsche erläutert, spricht das Ergebnis dafür, dass es die Qualität und nicht die Quantität ist, die

---

115 Wenn zunächst nur die Individualvariablen in das Modell aufgenommen werden, reduziert dies den Anteil der Varianz auf der Kontextebene auf 8,5 Prozent: Offenbar verhält es sich so, dass ein Teil der auf der Kontextebene erklärbaren Varianz auf Kompositionseffekte zurückzuführen ist. Wenn die Kontextvariablen im Modell ergänzt werden, reduziert dies den Anteil der Varianz auf der Kontextebene weiter auf 5,8 bzw. 7,5 Prozent.

116 Der Effekt jedes einzelnen Maßnahmetyps, der in die Variable *Intensität schulischer Berufsorientierung* eingegangen ist, auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche wurde getestet: Es zeigt sich allerdings auch auf Ebene der einzelnen Maßnahmetypen kein Effekt der schulischen Berufsorientierung im Modell.

schulische Berufsorientierung erfolgreich macht. Ferner könnte die im theoretischen Rahmen dargestellte ambivalente Rolle schulischer Berufsorientierung – ihr Agieren im Spannungsfeld von individueller Unterstützung im Prozess beruflicher Selbstverwirklichung einerseits und Ausrichtung der beruflichen Ziele und Wünsche der Jugendlichen am Bedarf des Arbeitsmarktes andererseits – dazu führen, dass es Schulen gibt, die eine Anpassung der Berufswünsche von Jugendlichen an den Arbeitsmarkt stärker forcieren als andere.

Die Betrachtung der Untergruppe der Jugendlichen mit dualem Berufswunsch zeigt, dass gerade hier der Einfluss des Schulkontextes besonders stark ist: Selbst bei Aufnahme aller unabhängigen Variablen auf Individual- und Kontextebene in das Modell verbleiben 21,7 Prozent (M2a) bzw. 23,6 Prozent (M2b) der Varianz auf der abhängigen Variablen, die sich durch Unterschiede zwischen den Schulen erklären lassen. Allerdings üben auch in diesen Modellen weder die Intensität schulischer Berufsorientierung noch die Weiterbildung der Lehrkräfte einen signifikanten Einfluss aus. Die Hypothesen hinsichtlich des Einflusses der schulischen Berufsorientierung auf die Realisierbarkeit (Hypothesen 2.7 und 2.8) können folglich auch für die Subpopulation der Jugendlichen mit dualen Berufswünschen nicht bestätigt werden.

Die vergleichsweise hohe Varianz auf der Kontextebene in der Gruppe der Jugendlichen mit dualen Berufswünschen ist überraschend. Eine mögliche Erklärung ist, dass es sich hier wieder um einen Geschlechtereffekt handelt: In der Gruppe der Jugendlichen mit dualen Berufswünschen sind mehr Schüler als Schülerinnen vertreten (58 Prozent vs. 42 Prozent). Und in der Tat zeigt eine nach Geschlecht getrennte Analyse, dass bei den Schülerinnen lediglich zwei Prozent der Varianz in der abhängigen Variablen *Realisierbarkeit* über den Schulkontext erklärt werden können, während bei den Schülern sogar 32 Prozent der Varianz auf der Schulebene liegen. Demnach scheint der Kontext der Schule die Realisierbarkeit der Berufswünsche der Schüler viel stärker zu beeinflussen, als dies bei den Schülerinnen der Fall ist.

Für die (Nicht-)Realisierbarkeit der Berufswünsche spielt nicht nur die Segmentation des Ausbildungsmarktes nach Schulabschlüssen eine Rolle, sondern auch die Segmentation nach Geschlecht: Die Schülerinnen sind in ihrem Berufsfindungsprozess gegenüber den Schülern mit einer zusätzlichen Erschwernis konfrontiert, weil – wie oben dargestellt – das Spektrum realisierbarer Optionen für Erstere kleiner ist als für Letztere. Auch senken starke extrinsische Berufswahlmotive und überhöhte elterliche Aspirationen die Wahrscheinlichkeit eines realisierbaren Berufswunsches. Schließlich wird ein recht großer Anteil der Varianz über den Kontext Schule erklärt, wobei dies viel stärker für die Schüler als für die Schülerinnen zutrifft. Allerdings zeigen weder die Intensität schulischer Berufsorientierung noch die Weiterbildungshäufigkeit der Lehrkräfte einen signifikanten Einfluss auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche, sodass an dieser Stelle offen bleiben muss, welche spezifischen Eigenschaften der Schulebene ihren hohen Erklärungsanteil bedingen.

## 6.4 Dritter Analyseschritt: Veränderungen im Berufsfindungsprozess im Verlauf des Schuljahres

Im dritten Analyseschritt werden abschließend Veränderungen in den Berufsfindungsprozessen der Jugendlichen im Verlauf der 9. Klasse – dem letzten Jahr der Vollzeitschulpflicht – untersucht. Zu Beginn des Schuljahres haben sich innerhalb der Untersuchungsgruppe mit Blick auf die Berufswünsche drei spezifische Untergruppen herausgebildet: (1) Jugendliche mit realisierbarem Berufswunsch, (2) Jugendliche mit nicht realisierbarem Berufswunsch und (3) Jugendliche ohne Berufswunsch. Wie im analytischen Rahmen dargestellt (siehe Kapitel 2.6.2), können sich die Jugendlichen am Ende des Schuljahres – zum zweiten Befragungszeitpunkt – in einem der folgenden fünf Entwicklungsstadien im Berufsfindungsprozess befinden: Entweder haben sie (a) einen konkreten und realisierbaren Berufswunsch, (b) einen konkreten und nicht realisierbaren Berufswunsch, (c) eine diffuse Berufsorientierung, oder (d) sie haben keine Bewerbungspläne mehr, oder (e) sie haben bereits einen Ausbildungsplatz.

### 6.4.1 Veränderungsmuster

Die Verteilung der Untersuchungsgruppe zu Beginn und gegen Ende des Schuljahres wird in Tabelle 22 dargestellt.

| Beginn der 9. Klasse  |      | Ende der 9. Klasse              |      |
|---|------|---------------------------------|------|
| Berufswunsch realisierbar   | 54,9 | Berufswunsch realisierbar       | 27,7 |
| Berufswunsch nicht realisierbar   | 19,0 | Berufswunsch nicht realisierbar | 10,6 |
| Diffuse Berufsorientierung  | 26,1 | Diffuse Berufsorientierung      | 5,1  |
|   |      | Nicht mehr bewerben             | 21,8 |
|   |      | Ausbildungsplatz                | 34,8 |
| N = 1.374<br>Spaltenprozent<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |      |                                 |      |

Etwa 35 Prozent der Jugendlichen haben gegen Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz in Aussicht.<sup>117</sup> Dies ist eine recht große Gruppe, wenn man bedenkt, dass es sich um Jugendliche handelt, deren Benachteiligung auf dem Ausbildungsmarkt aufgrund ihres Schulab schlusses herausgestellt wurde. Allerdings müssen bei der Betrachtung der Befunde zwei

117 Der Anteil der Jugendlichen, die angeben, einen Ausbildungsplatz zu haben, ähnelt den Ergebnissen von Solga u. a. (2012) zu den Schulabgängern/-innen nach der 9. Klasse in Niedersachsen: Von denen, die nach der 9. Klasse von der Schule abgehen, hat etwa ein Drittel unmittelbar im Anschluss an die allgemeinbildende Schule einen Ausbildungsplatz.

Besonderheiten der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden: Der Übergang in den Ausbildungsmarkt wird nicht abgebildet, es werden lediglich Angaben der Jugendlichen gegen Ende des Schuljahres herangezogen (wer von ihnen tatsächlich direkt im Anschluss eine Ausbildung beginnt, wird hier nicht weiter erforscht). Daher ist auch mit Bedacht von einer *Aussicht auf einen Ausbildungsplatz* die Rede. Des Weiteren zeichnet sich die Untersuchungsgruppe, auch wenn ihre Benachteiligung zu Beginn hervorgehoben wurde, durch eine Besonderheit aus: Es handelt sich um Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn der 9. Klasse bereits explizite Bewerbungspläne hatten (für die Definition der Untersuchungsgruppe siehe Kapitel 4.2.1). Damit heben sie sich möglicherweise stark von anderen Gruppen benachteiligter Jugendlicher ab, die erst spät in den Berufsfindungsprozess einsteigen oder sich sogar nicht bewerben, da sie frühzeitig Scheitern im Bewerbungsprozess antizipieren. Dieser Aspekt wurde bereits bei der Diskussion der hohen Selbstwirksamkeitserwartungen der Untersuchungsgruppe in Bezug auf ihre Bemühungen im Bewerbungsprozess angesprochen.

Knapp 22 Prozent der Jugendlichen haben gegen Ende der 9. Klasse (vorläufig) keine Bewerbungspläne mehr. Damit befinden sich nur noch gut 43 Prozent der Jugendlichen in der Bewerbungsphase. In dieser Gruppe ist der Anteil der Jugendlichen mit diffuser Berufsorientierung geringer als in der Untersuchungsgruppe zu Beginn des Schuljahres: Nur noch knapp 12 Prozent können keinen konkreten Berufswunsch nennen.

Ebenfalls geringer geworden ist der Anteil der Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen. Wenn man allerdings nur die Gruppe derjenigen, die gegen Ende des Schuljahres einen konkreten Berufswunsch haben, betrachtet, unterscheidet sich der Anteil realisierbarer und nicht realisierbarer Berufswünsche kaum von der Verteilung in der Untersuchungsgruppe zu Beginn des Schuljahres. Das bedeutet, dass die Anzahl der Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen in der Untersuchungsgruppe geringer wird, allerdings ist dies auch auf die (vorläufige) Beendigung der Bewerbungsphase oder die Aussicht auf einen Ausbildungsplatz zurückzuführen, und nicht nur auf eine Anpassung der Berufswünsche. Hypothese 3.2, dass der Anteil der Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen geringer wird, kann bestätigt werden. Dies scheint das Modell der Optionslogik zu bestätigen, das voraussagt, dass die Berufswünsche der Jugendlichen sich im Verlauf des Schuljahres weiter an die von ihnen als realisierbar wahrgenommenen Optionen anpassen und dass daher der Anteil der Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen im Verlauf des Schuljahres geringer wird. Allerdings deuten die Befunde darauf hin, dass im Berufsfindungsprozess komplexere Veränderungen als lediglich eine Anpassung der Berufswünsche<sup>118</sup> stattfinden.

---

118 Die Thematik der Anpassung der Berufswünsche ist direkt mit der Frage verbunden, wie konstant die Berufswünsche der Jugendlichen sind: Wünschen sich die Jugendlichen gegen Ende des Schuljahres denselben Beruf wie zu Beginn des Schuljahres? Von den Jugendlichen, die zum ersten Befragungszeitpunkt einen Berufswunsch angegeben haben und zum zweiten Befragungszeitpunkt weiterhin in der Bewerbungsphase sind und einen Berufswunsch haben, hat etwa die Hälfte zu beiden Befragungszeitpunkten denselben Berufswunsch angegeben (siehe Tabelle 43 im Anhang). Diesbezüglich gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Interessanterweise sind die realisierbaren Berufswünsche häufiger konstant als die nicht realisierbaren Berufswünsche (54,5 Prozent vs. 44,3 Prozent).

Im Folgenden wird auf das Verlaufsmodell des Berufsfindungsprozesses fokussiert und die Entwicklungen in den drei zu Beginn des Schuljahres identifizierten Gruppen dargestellt:

**Tabelle 23: Verteilung der einzelnen Untersuchungsgruppen im Herbst und im Frühjahr (%)**

|  | Beginn der 9. Klasse          |                                     |                                |
|--|-------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
|  | (1) Berufswunsch realisierbar | (2) Berufswunsch nicht realisierbar | (3) Diffuse Berufsorientierung |
| <b>Ende der 9. Klasse</b>                          |                               |                                     |                                |
| (a) Berufswunsch real.                             | 35,0                          | 10,0                                | 25,4                           |
| (b) Berufswunsch nicht real.                       | 4,9                           | 33,3                                | 5,9                            |
| (c) Diffuse BO                                     | 2,5                           | 5,4                                 | 10,3                           |
| (d) Nicht mehr bewerben                            | 17,5                          | 29,1                                | 25,7                           |
| (e) Ausbildungsplatz                               | 40,1                          | 22,2                                | 32,7                           |
|  | N = 755                       | N = 261                             | N = 358                        |
| Spaltenprozent                                     |                               |                                     |                                |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |                               |                                     |                                |

40,1 Prozent der Jugendlichen, die zu Beginn des Schuljahres einen realisierbaren Berufswunsch hatten, haben gegen Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz oder einen Platz an einer Berufsfachschule in Aussicht. Von den übrigen hat die Mehrheit weiterhin einen realisierbaren Berufswunsch.

Mit Blick auf das Modell der Optionslogik ist hervorzuheben, dass die Jugendlichen, die zu Beginn des Schuljahres einen nicht realisierbaren Berufswunsch hatten, gegen Ende des Schuljahres häufig weiterhin einen nicht realisierbaren Berufswunsch haben (33,3 Prozent). Es finden zwar Veränderungen statt, aber nur 10 Prozent der Jugendlichen passen ihren Berufswunsch an das realisierbare berufliche Optionsspektrum an. Deutlich häufiger werden die Bewerbungsaktivitäten (für den Moment) aufgegeben (29,1 Prozent). Dies stützt den Befund, dass Anpassungsprozesse im Verlauf des Schuljahres nicht nur in Hinblick auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche erfolgen. Ferner haben lediglich 22,2 Prozent der Jugendlichen mit nicht realisierbarem Berufswunsch einen Ausbildungsplatz. Dies bestätigt einerseits, dass diese Gruppe größere Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz hat als die Jugendlichen mit realisierbaren Berufswünschen. Andererseits zeigt es aber auch, dass sich trotzdem für einige dieser Jugendlichen eine realisierbare Option aufgetan hat.

Überraschend ist zudem, dass der Berufsfindungsprozess der Jugendlichen ohne konkrete Berufswünsche sich günstiger zu entwickeln scheint als in der Gruppe der Jugend-

lichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen<sup>119</sup>: Erstere haben am Ende des Schuljahres häufiger realisierbare und deutlich seltener nicht realisierbare Berufswünsche als Letztere und darüber hinaus auch häufiger einen Ausbildungsplatz. Damit wird Hypothese 3.1 bestätigt, dass die Jugendlichen, die zu Beginn des Schuljahres keinen Berufswunsch haben, im Verlauf des Schuljahres eher einen realisierbaren als einen nicht realisierbaren Berufswunsch entwickeln.

Nach der Deskription des Verlaufs der Berufsfindungsprozesse wird der dritte Analyseschritt im Folgenden abgeschlossen durch zwei multivariate Analysen bezüglich des Einflusses der Ausgangssituation zu Beginn des Schuljahres auf die Aussicht auf einen Ausbildungsplatz und die Stabilität der Bewerbungspläne im Verlauf des Schuljahres.

## 6.4.2 Ausbildungsplatz

### 6.4.2.1 Abhängige Variable *Ausbildungsplatz*

Ein gutes Drittel der Untersuchungsgruppe hat gegen Ende des Schuljahres eine Zusage für einen Ausbildungsplatz oder einen Platz an einer Berufsfachschule (siehe Tabelle 22), wobei die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern gravierend sind: 41,5 Prozent der jungen Männer und nur 27 Prozent der jungen Frauen haben bereits eine Ausbildung in Aussicht. Auch bei einem Vergleich der Schülerinnen und Schüler mit realisierbaren Berufswünschen haben die jungen Männer deutlich häufiger einen Ausbildungsplatz als die jungen Frauen (45,4 Prozent vs. 32,2 Prozent) (siehe Abbildungen 4 und 5, Anhang).

### 6.4.2.2 Befunde des dritten Analyseschrittes: Ausbildungsplatz

Es folgt die Darstellung der Ergebnisse der multivariaten Analyse hinsichtlich des Zusammenhangs der Ausgangssituation im Berufsfindungsprozess, des Geschlechts und der Aussicht auf einen Ausbildungsplatz (zum Aufbau des Modells siehe Kapitel 5.1.2).

Das Nullmodell zeigt, dass die Varianz auf der abhängigen Variablen zu einem erheblichen Anteil über den Schulkontext erklärt wird: Der durch den Wert für Rho angegebene Anteil der Varianz auf der Kontextebene beträgt 27,9 Prozent. Im vollständigen Modell geht der Anteil etwas zurück, allerdings kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, welche Kontextfaktoren die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz beeinflussen.

---

119 Es gibt Forschungsbefunde, die zeigen, dass Auszubildende, die das Gefühl haben, einem Ausbildungsplatz zugewiesen worden zu sein, und kein wirkliches Interesse an der Berufsausbildung haben, ihre Ausbildung eher abbrechen als diejenigen, die das Gefühl haben, sich ihre Ausbildung selber ausgesucht zu haben (vgl. BECK u. a. 1979b; SCHÖNGEN 2003). Folglich wäre es interessant zu untersuchen, wie sich die Übergänge der beiden Gruppen an der ersten Schwelle unterscheiden und wie hoch der Anteil derjenigen ist, die ihre erste Ausbildung tatsächlich erfolgreich abschließen.

**Tabelle 24: Ausbildungsplatz – bivariates logistisches Mehrebenenmodell  
(average marginal effects; robuste Standardfehler in Klammern)**

|   | M0    | M1 (Alle)            | M2 (Schülerinnen)  | M3 (Schüler)      |
|---|-------|----------------------|--------------------|-------------------|
| <b>Ausgangssituation (Ref.: BW realisierbar)</b>  |       |                      |                    |                   |
| Diffuse   |       | -0.063*<br>(0.032)   | -0.059<br>(0.048)  | -0.071<br>(0.045) |
| Nicht real.   |       | -0.098*<br>(0.038)   | -0.087*<br>(0.041) | -0.134<br>(0.076) |
| <b>Geschlecht (Ref. männlich)</b>   |       |                      |                    |                   |
| weiblich  |       | -0.108***<br>(0.029) |                    |                   |
| N Individualebene   | 1.374 | 1.374                | 637                | 737               |
| N Kontextebene  | 287   | 287                  | 232                | 238               |
| DF  |       | 13                   | 12                 | 12                |
| Rho   | 0.279 | 0.214                | 0.244              | 0.197             |
| Maddala   |       | 0.076                | 0.056              | 0.089             |
| * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001<br>Kontrolliert für Migrationshintergrund, Schulform, Noten in Deutsch und Mathematik und Alter.<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |       |                      |                    |                   |

## Ausgangssituation

Wenn die Jugendlichen zu Beginn des Schuljahres einen nicht realisierbaren Berufswunsch hatten, dann sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie gegen Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz haben, im Vergleich zu den Jugendlichen, die einen realisierbaren Berufswunsch hatten, um 9,8 Prozentpunkte: Die Befunde bestätigen Hypothese 3.3, dass ein nicht realisierbarer Berufswunsch zu Beginn des Schuljahres sich negativ auf die Aussicht auf einen Ausbildungsplatz auswirkt. Ferner zeigen die Befunde, dass einerseits auch die Jugendlichen mit einer diffusen Berufsorientierung eine etwas geringere Wahrscheinlichkeit haben, gegen Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz zu haben als die Jugendlichen mit realisierbaren Berufswünschen; dass aber andererseits eine diffuse Berufsorientierung weniger problematisch bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu sein scheint als ein nicht realisierbarer Berufswunsch.

Darüber hinaus unterstreichen die nach Geschlecht getrennten Modelle (M2 und M3) die bereits herausgearbeitete Interaktion zwischen dem Geschlecht und der Realisierbarkeit der Berufswünsche: Die Realisierbarkeit des ursprünglichen Berufswunsches beeinflusst offenbar die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz nur bei den Schülerinnen.<sup>120</sup> Eine nach Geschlecht getrennte bivariate Analyse enthüllt allerdings, dass ein nicht realisierbarer Be-

120 Der deutlich stärkere Effekt bei den jungen Männern ist nicht signifikant.

rufswunsch auch bei den Schülern die Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsplatzes senkt. Dieser Effekt wird aber im multivariaten Modell durch Kontrolle des Migrationshintergrundes aufgehoben. Das detaillierte Modell im Anhang (Tabelle 44) zeigt, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund geringere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz haben als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (M1). Ferner wird in der nach Geschlecht getrennten Analyse deutlich, dass dies nur die jungen Männer mit Migrationshintergrund betrifft (M2 und M3): Die Schüler mit Migrationshintergrund haben, unter Kontrolle der Realisierbarkeit ihres Berufswunsches, eine um 20 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit, gegen Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz in Aussicht zu haben, als die Schüler ohne Migrationshintergrund (M3).<sup>121</sup> Der bereits aus der Forschung bekannte Sachverhalt, dass junge Männer mit Migrationshintergrund häufig mit Vorurteilen im Bewerbungsprozess konfrontiert werden und größere Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu bekommen als Mitbewerber ohne Migrationshintergrund, wird in der vorliegenden Analyse bestätigt und weiter zugespitzt: Schüler mit Migrationshintergrund haben offenbar *unabhängig von der Realisierbarkeit ihres Berufswunsches* geringere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz als Schüler ohne Migrationshintergrund.

## Geschlecht

Die Befunde bestätigen Hypothese 3.4, dass die benachteiligten Schülerinnen geringere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz haben als die benachteiligten Schüler (M1). Damit verdeutlicht die multivariate Analyse die doppelte Benachteiligung der Schülerinnen im Berufsfindungsprozess: Nicht nur werden die jungen Frauen bei der Entwicklung eines realisierbaren Berufswunsches mit komplexeren Herausforderungen konfrontiert als die jungen Männer (siehe Kapitel 6.3.3), zusätzlich haben sie *unabhängig von der Realisierbarkeit ihres Berufswunsches* geringere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz.

### 6.4.3 Bewerbungspläne

#### 6.4.3.1 Abhängige Variable *Bewerbungspläne*

Es folgt eine Darstellung der Stabilität der Bewerbungspläne der Untersuchungsgruppe gegen Ende der 9. Klasse: Wie viele der Jugendlichen, die gegen Ende der 9. Klasse noch keine Zusage für einen Ausbildungsplatz haben ( $n = 896$ ), wollen sich weiterhin bewerben, und wie viele haben sich im Verlauf des Schuljahres (vorübergehend) aus dem Bewerbungsprozess zurückgezogen?

121 An dieser Stelle sei an den deskriptiven Befund erinnert, dass die jungen Männer mit Migrationshintergrund häufiger einen nicht realisierbaren Berufswunsch haben als ihre peers ohne Migrationshintergrund (siehe Kapitel 8.3.1). Von den Schülern ohne Migrationshintergrund hat kaum jemand einen nicht realisierbaren Berufswunsch (etwa 5 Prozent).

Tabelle 25: Bewerbungspläne zum Ende der 9. Klasse (%)

|  | Jugendliche ohne Aussicht auf einen Ausbildungsplatz |              |         |
|--|--|--------------|---------|
|  | Alle   | Schülerinnen | Schüler |
| <b>Bewerbungspläne</b>                             |  |              |         |
| Ja   | 66,5   | 65,8         | 67,3    |
| Nein   | 33,5   | 34,2         | 32,7    |
|  | N = 896  | N = 465      | N = 431 |
| Spaltenprozent                                     |  |              |         |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |  |              |         |

Die Mehrzahl der Jugendlichen hat stabile Bewerbungspläne, aber immerhin ein Drittel der Schülerinnen und Schüler will sich zum zweiten Untersuchungszeitpunkt nicht mehr bewerben, obwohl sie keinen Ausbildungsplatz in Aussicht haben. Dabei geben diejenigen mit nicht realisierbaren Berufswünschen oder mit diffuser Berufsorientierung ihre Bewerbungspläne deutlich häufiger auf als diejenigen mit realisierbaren Berufswünschen (siehe Tabelle 23).

#### 6.4.3.2 Deskription Einflussfaktor auf die Bewerbungspläne

Neben der Ausgangssituation wird für die Analyse der Bewerbungspläne die Einschätzung der Jugendlichen, ob sie einen Mittleren Abschluss machen könnten, einbezogen.

Tabelle 26: Wahrscheinlichkeit eines Mittleren Abschlusses (%)

|  | Jugendliche ohne Aussicht auf einen Ausbildungsplatz |              |         |
|--|--|--------------|---------|
|  | Alle   | Schülerinnen | Schüler |
| <b>Mittlerer Abschluss</b>                         |  |              |         |
| Unwahrscheinlich                                   | 64,3   | 66,0         | 62,4    |
| Wahrscheinlich                                     | 26,4   | 26,0         | 26,9    |
| K. A.  | 9,3  | 8,0          | 10,7    |
|  | N = 896  | N = 465      | N = 431 |
| Spaltenprozent                                     |  |              |         |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |  |              |         |

Etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler geht davon aus, dass sie einen Mittleren Abschluss machen könnten. Gleichzeitig sind sich einige Jugendliche offenbar unsicher und haben die Frage unbeantwortet gelassen.

### 6.4.3.3 Befunde des dritten Analyseschrittes: Bewerbungspläne

Im Folgenden werden die Ergebnisse der multivariaten Analyse dargestellt und interpretiert.

| Tabelle 27: Bewerbungspläne – bivariates logistisches Mehrebenenmodell<br>(average marginal effects; robuste Standardfehler in Klammern)  |       |                    |                    |                   |
|---|-------|--------------------|--------------------|-------------------|
|   | M0    | M1 (Alle)          | M2 (Schülerinnen)  | M3 (Schüler)      |
| <b>Ausgangssituation (Ref.: BW realisierbar)</b>  |       |                    |                    |                   |
| Diffuse   |       | -0.103*<br>(0.043) | -0.136*<br>(0.067) | -0.085<br>(0.057) |
| Nicht real.   |       | -0.104*<br>(0.048) | -0.124*<br>(0.056) | -0.028<br>(0.096) |
| <b>Mittlerer Abschluss (Ref.: unwahrscheinlich)</b>   |       |                    |                    |                   |
| Wahrscheinlich  |       | -0.091*<br>(0.042) | -0.109<br>(0.059)  | -0.090<br>(0.061) |
| Weiß nicht  |       | -0.136*<br>(0.067) | -0.105<br>(0.097)  | -0.168<br>(0.094) |
| N Individualebene   | 896   | 896                | 465                | 431               |
| N Kontextebene  | 270   | 270                | 211                | 201               |
| DF  |       | 15                 | 14                 | 14                |
| Rho   | 0.194 | 0.191              | 0.217              | 0.256             |
| Maddala   |       | 0.034              | 0.076              | 0.053             |
| * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001<br>M1, M2 und M3 kontrolliert für Migrationshintergrund, Schulform, Noten in Deutsch und Mathematik, Alter; M1 zusätzlich für Geschlecht.<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen). |       |                    |                    |                   |

Das Nullmodell zeigt, dass der Anteil der Varianz auf der Schulebene 19,4 Prozent beträgt und in den nach Geschlecht getrennten Modellen sogar höher ausfällt. Auch in dieser Analyse kann der Einfluss der Kontextebene nicht konkretisiert werden.

### Ausgangssituation

Wie im Kapitel zur Operationalisierung bereits erwähnt, liegen zum zweiten Befragungszeitpunkt keine Informationen darüber vor, ob die Jugendlichen, die keine Bewerbungspläne (mehr) haben, nach der 9. Klasse die allgemeinbildende Schule verlassen oder weiter zur Schule gehen wollen. Es ist lediglich feststellbar, dass sie ihre Bewerbungspläne (vorerst) zurückstellen. Dies kann freilich unterschiedliche Gründe haben: Einige dieser Jugendlichen

ziehen sich womöglich resigniert aus dem Bewerbungsprozess zurück, ohne einen weiteren Schulbesuch zu planen. Andere geben ihre Bewerbungspläne dagegen möglicherweise auf, um im folgenden Jahr einen höheren Schulabschluss zu erlangen und ihr berufliches Optionspektrum zu erweitern. Die theoretische Annahme war, dass ein nicht realisierbarer Berufswunsch auch dazu motivieren kann, weiter zur Schule zu gehen, um einen höheren Abschluss zu machen und dadurch die Chancen der Realisierung dieses Berufswunsches zu erhöhen. Die Befunde der multivariaten Analyse bestätigen Hypothese 3.5, dass ein nicht realisierbarer Berufswunsch zu Beginn des Schuljahres sich negativ auf die Wahrscheinlichkeit auswirkt, dass die Jugendlichen sich gegen Ende des Schuljahres weiterhin bewerben wollen. Allerdings lässt sich dieser Effekt auch bei einer ursprünglich diffusen Berufsorientierung beobachten. Daher ist der Befund dahingehend zu präzisieren, dass die Jugendlichen, die zu Beginn des Schuljahres einen nicht realisierbaren Berufswunsch oder eine diffuse Berufsorientierung hatten, eine geringere Wahrscheinlichkeit haben, sich weiterhin bewerben zu wollen, als diejenigen mit realisierbarem Berufswunsch. Die nach Geschlecht getrennte Analyse zeigt, dass dieser Effekt nur bei den Schülerinnen zu beobachten ist, bei den jungen Männern – die vergleichsweise selten einen nicht realisierbaren Berufswunsch hatten – hingegen nicht.<sup>122</sup>

## Aussicht auf mittleren Abschluss

Um sich den Gründen für die Aufgabe der Bewerbungspläne anzunähern, wird die Einschätzung der Jugendlichen einbezogen, für wie wahrscheinlich sie es halten, den Mittleren Schulabschluss zu erreichen. Dem liegt die folgende Erwartung zugrunde: Wenn die Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen weiter zur Schule gehen, *um ihren Berufswunsch durch einen höheren Schulabschluss als den Hauptschulabschluss realisierbar zu machen*, sollten sie eigentlich davon ausgehen, dass sie *Aussichten auf einen Mittleren Abschluss* haben. Und in der Tat bestätigen die Befunde Hypothese 3.6, dass die Einschätzung der Jugendlichen, einen Mittleren Abschluss schaffen zu können, die Wahrscheinlichkeit senkt, dass sie sich gegen Ende des Schuljahres weiterhin bewerben wollen. Allerdings ist der Befund in den nach Geschlecht getrennten Analysen nicht mehr signifikant, auch wenn der Effekt bei den Schülerinnen recht hoch ist.

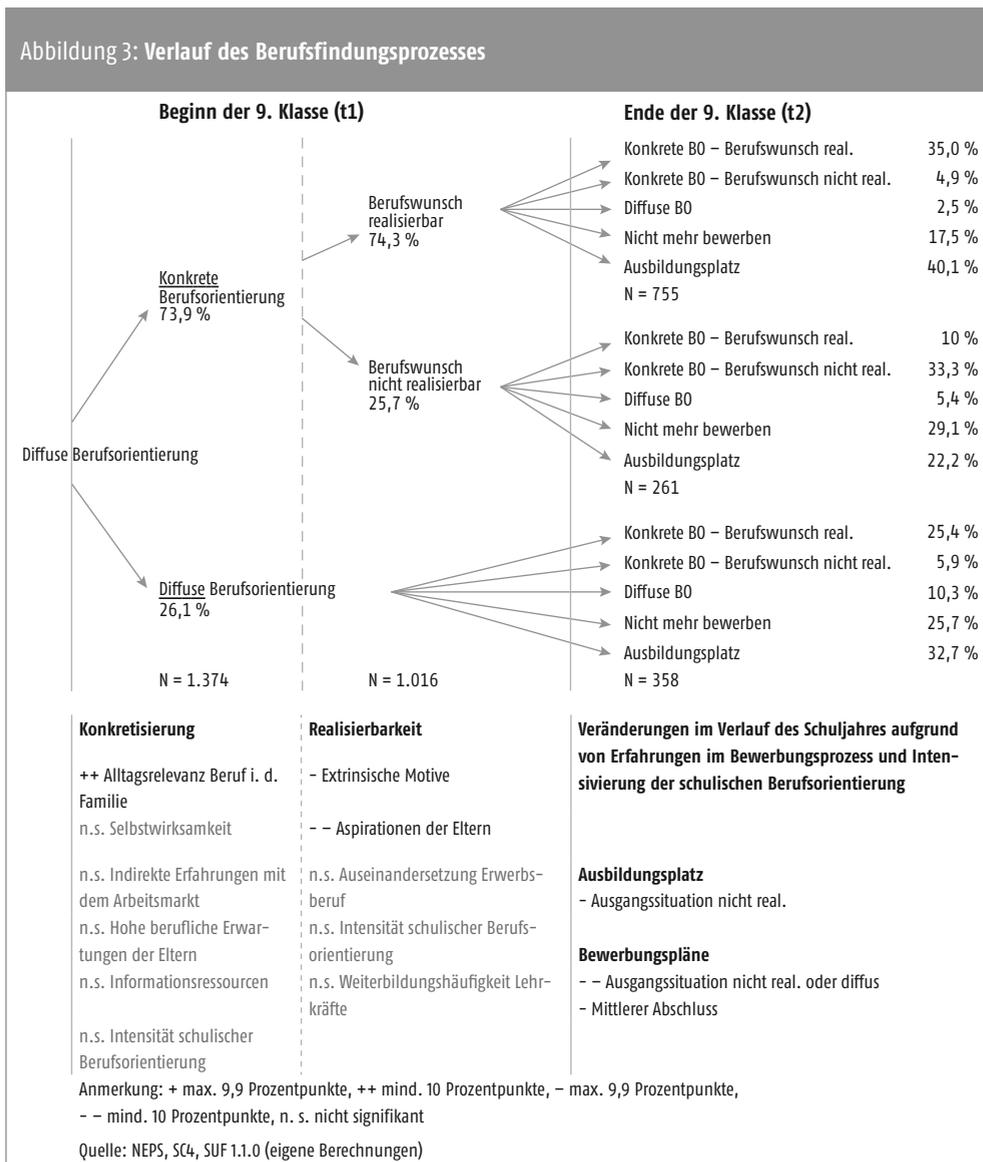
Die Analysen des Berufsfindungsprozesses der Jugendlichen im Verlauf der 9. Klasse zeigen, dass es sich um einen hochgradig dynamischen Prozess handelt: Mit dem Näherrücken des Übergangs in die berufliche Bildung wandeln sich die Berufswünsche und Bewerbungspläne vieler Jugendlicher, wobei sich spezifische Muster der Berufsfindung identifizieren lassen. Die in der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten Berufsfindungsmuster sowie die identifizierten Einflussfaktoren werden im Folgenden zusammengefasst.

---

122 Interessanterweise ist der negative Effekt einer diffusen Berufsorientierung auf die Wahrscheinlichkeit, sich weiter bewerben zu wollen, bei den Schülerinnen sogar etwas stärker als der Effekt eines nicht realisierbaren Berufswunsches.

## 6.5 Zusammenfassung der Befunde

Ziel des Kapitels war es, die deskriptiven und multivariaten Befunde der drei Analyseschritte darzustellen und damit die Forschungsfrage der Arbeit zu beantworten. Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Analyseschritte noch einmal kurz zusammengefasst. Dazu wird der analytische Rahmen des Berufsfindungsprozesses wieder aufgegriffen und durch die deskriptiven Befunde zur Verteilung der Jugendlichen auf die betrachteten Untergruppen sowie die multivariaten Befunde zu den geprüften Einflussfaktoren ergänzt:



Die in Abbildung 3 dargestellten Befunde zeigen, dass die Mehrheit der Jugendlichen zum ersten Untersuchungszeitpunkt (erstes Halbjahr 9. Klasse) ihre Berufsorientierung konkretisiert hat und dass diese Berufswünsche in der großen Mehrzahl realisierbar sind.

Ferner zeigt das Verlaufsmodell, dass es sich bei der Berufsfindung gegen Ende der allgemeinbildenden Schulzeit um einen dynamischen Prozess handelt, der durch unterschiedliche Verlaufsmuster gekennzeichnet ist. Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt (zweites Halbjahr 9. Klasse) wird deutlich, dass viele der Jugendlichen die einzelnen Phasen des Berufsfindungsprozesses nicht nur einmal durchlaufen: Berufswünsche verändern sich, Bewerbungspläne werden aufgeschoben, einige Jugendliche werden zurückgeworfen in die Phase diffuser Berufsorientierung. Wieder andere haben hingegen die zweite Phase des Berufsfindungsprozesses erfolgreich abgeschlossen und haben einen Ausbildungsplatz in Aussicht. Überraschenderweise sind sich die Verlaufsmuster derjenigen, die zu Beginn der 9. Klasse keinen konkreten Berufswunsch hatten, und derjenigen, die zu Beginn der 9. Klasse einen konkreten und realisierbaren Berufswunsch hatten, verhältnismäßig ähnlich. Für Jugendliche, die zu Beginn der 9. Klasse einen nicht realisierbaren Berufswunsch hatten, zeigt sich hingegen ein abweichendes Verlaufsmuster: Sie haben zum Ende der 9. Klasse deutlich seltener einen Ausbildungsplatz in Aussicht und geben ihre Bewerbungspläne häufiger auf als die beiden anderen Gruppen. Zudem ist zu konstatieren, dass die nicht realisierbaren Berufswünsche im Verlauf des Schuljahres keineswegs vollständig an das Spektrum realisierbarer beruflicher Optionen angepasst wurden.

Wenn die Jugendlichen in der Bewerbungsphase Berufswünsche haben, die nicht an ihr berufliches Optionsspektrum angepasst sind, besteht einerseits eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass sie zum Ende der 9. Klasse keinen Ausbildungsplatz finden. Andererseits können nicht realisierbare Berufswünsche aber auch dazu motivieren, doch noch einen höheren Schulabschluss zu machen, und sich so positiv auf den weiteren Verlauf des Berufsfindungsprozesses auswirken. Die Befunde stützen diese Annahme.

Die Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie unterstützt die Jugendlichen bei der Konkretisierung ihrer Berufsorientierung. Weder den indirekten Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt über die Erwerbstätigkeit der Eltern noch den Informationsressourcen und den beruflichen Erwartungen der Eltern für ihre Kinder oder dem schulischen Kontext kommt in diesem Zusammenhang Bedeutung zu.

Bei der Differenzierung der Berufswünsche der Jugendlichen in realisierbare und nicht realisierbare Berufswünsche handelt es sich um einen Indikator dafür, wie stark die Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher bereits in dieser Phase des Berufsfindungsprozesses an den Arbeitsmarkt und ihre begrenzten Handlungsspielräume bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz angepasst sind. Die Befunde zur Realisierbarkeit der Berufswünsche stützen das Modell der Optionslogik: Die meisten Jugendlichen entwickeln einen Berufswunsch, der mit ihrem beruflichen Optionsspektrum übereinstimmt. Zudem handelt es sich bei den nicht realisierbaren Berufswünschen weit überwiegend um Ausbildungsberufe, die mit einem Middle-

ren Abschluss bereits realisierbar wären. Gleichzeitig wiederlegt das Verlaufsmodell aber auch das Modell der Optionslogik, indem es verdeutlicht, dass die Berufswünsche der Jugendlichen mit konstanten Bewerbungsplänen am Ende des Schuljahres genauso häufig nicht realisierbar sind wie zu Beginn des Schuljahres.

Die Befunde zeigen ferner Unterschiede in den Berufsfindungsprozessen von Schülerinnen und Schülern (siehe Abbildungen 4 und 5, Anhang): Die Schülerinnen haben deutlich häufiger einen konkreten Berufswunsch als die Schüler, aber deutlich seltener einen realisierbaren Berufswunsch. Zudem weisen ihre Berufsfindungsprozesse andere Verlaufsmuster auf als die ihrer männlichen peers.

Die Analyse verdeutlicht, dass das berufliche Optionsspektrum der Schülerinnen nicht nur durch den Schulabschluss, sondern zusätzlich auch durch die Segmentierung des Ausbildungsmarktes nach Geschlecht begrenzt wird. Hier offenbart sich das strukturelle Problem, mit dem gerade benachteiligte Schülerinnen an der ersten Schwelle konfrontiert sind: Bei den Berufen im dualen System, die mit maximal Hauptschulabschluss realisierbar sind, handelt es sich vor allem um Ausbildungsberufe, in denen männliche Auszubildende dominieren. Das Phänomen nicht realisierbarer Berufswünsche ist damit eng mit der Problematik der Geschlechtersegregation im Berufsbildungssystem verknüpft. Weil die durch Geschlecht und Schulabschluss geprägten Ausbildungsmarktsegmente für benachteiligte Schüler ein anderes und breiteres berufliches Optionsspektrum bilden als für benachteiligte Schülerinnen, beschreibt die Realisierbarkeit, wie sie in der vorliegenden Arbeit operationalisiert wurde, die Optionslogik der Berufsfindungsprozesse der Schülerinnen letztlich weniger gut als jene der Schüler. Darüber hinaus zeigen die Befunde, dass die Schülerinnen geringere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz haben als die Schüler, und zwar auch, wenn sie einen realisierbaren Berufswunsch haben.

Darüber hinaus wurden andere, über den Aspekt der geschlechtstypischen Berufswünsche hinausgehende Einflussfaktoren untersucht. Die Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Erwerbsberuf, die Intensität schulischer Berufsorientierung sowie die Weiterbildungsintensität der Lehrkräfte haben offenbar keinen Einfluss auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche. Hingegen sinkt die Wahrscheinlichkeit eines realisierbaren Berufswunsches leicht, wenn die Jugendlichen in ihrer Berufswahl stark extrinsisch motiviert sind. Durch überhöhte Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder wird die Wahrscheinlichkeit eines realisierbaren Berufswunsches sogar stark gesenkt.

Jugendliche mit ursprünglich realisierbaren Berufswünschen haben mit höherer Wahrscheinlichkeit gegen Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz in Aussicht als Jugendliche mit ursprünglich nicht realisierbaren Berufswünschen oder diffuser Berufsorientierung. Diese Jugendlichen haben hingegen mit höherer Wahrscheinlichkeit am Ende des Schuljahres keine Bewerbungspläne mehr. Dies trifft auch auf die Jugendlichen zu, die davon ausgehen, dass sie einen Mittleren Schulabschluss schaffen könnten.

Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analysen ausführlicher diskutiert und an den analytischen Rahmen und die theoretischen Überlegungen zurückgebunden. Anschließend wird in einem kurzen Ausblick vor dem Hintergrund der Ergebnisse weiterer Forschungsbedarf zur Berufsorientierung und den Berufswünschen benachteiligter Jugendlicher skizziert.



## ► 7. Fazit

### 7.1 Zusammenfassung der Befunde

Diese Arbeit befasste sich mit der Konkretisierung der Berufsorientierung von benachteiligten Jugendlichen gegen Ende der Vollzeitschulpflicht: Welchen Einfluss haben Erwartungen und berufliche Motive, familiäre Ressourcen und schulische Unterstützungsstrukturen der Jugendlichen auf ihre Berufswünsche? Damit handelt es sich um eine explizit ungleichheitssoziologische Fragestellung.

Untersuchungszeitpunkt ist die 9. Klasse, genauer: Anfang und Ende der 9. Klasse. Die Untersuchungsgruppe bilden Schüler/-innen, die zu Beginn der 9. Klasse davon ausgehen, dass sie die allgemeinbildende Schule ohne oder nur mit einem Hauptschulabschluss verlassen werden, und planen, sich im laufenden Schuljahr auf Ausbildungsplätze zu bewerben. Als benachteiligt können die Jugendlichen der Untersuchungsgruppe gelten, weil sie somit unter erschwerten Bedingungen Zugang zum Berufsbildungssystem finden müssen. Denn im Vergleich zu Jugendlichen mit Mittlerem Abschluss haben diese Jugendlichen deutlich schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz und verfügen über ein stark eingeschränktes berufliches Optionsspektrum.

Berufswünschen kommt im Berufsfindungsprozess deshalb herausgehobene Bedeutung zu, weil ihr Vorhandensein eine wesentliche Voraussetzung für zielgerichtetes Handeln im Bewerbungsprozess ist. Die Konkretisierung der Berufsorientierung ist somit ein zentraler Aspekt der Handlungsbefähigung in dieser folgenreichen Phase des Lebensverlaufs. Folgerich insbesondere deshalb, weil der Ausbildungsberuf aufgrund des in Deutschland vorherrschenden Berufsprinzips den weiteren Lebensverlauf strukturiert und in erheblichem Maße zukünftige Erwerbs-, Bildungs- und Lebenschancen beeinflusst. Vor diesem Hintergrund werden Berufswünsche in der vorliegenden Arbeit als Orientierung auf konkrete (Ausbildungs-) Berufe verstanden, auf die sich die Jugendlichen bewerben wollen.

Für die empirische Analyse wurden die Daten der ersten beiden Wellen der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels herangezogen. Die beiden Befragungen der Neuntklässler/-innen fanden im Herbst 2010 und im Frühjahr 2011 statt. Für die Prüfung der Hypothesen wurden Mehrebenenmodelle gerechnet.

Zur Beantwortung der Fragestellung ging die Arbeit dabei folgendermaßen vor: Zunächst wurde die soziologische Relevanz des Berufs im Allgemeinen und die des Berufsfindungsprozesses im Besonderen herausgearbeitet und die – bisher von einer psychologischen Perspektive dominierte – Berufswahlforschung skizziert, die vor allem auf berufliche Interessen und Persönlichkeitseigenschaften fokussiert. In Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von dieser wurde ein explizit ungleichheitssoziologischer Zugang zum Forschungsgegenstand Berufswahl gewählt, der die Einbettung des Berufswahlprozesses in soziale und institutionel-

le Kontexte betont. Aus dieser Perspektive erscheint gerade die Berufsfindung benachteiligter Jugendlicher – mit ihren häufig begrenzten familialen und sozialen Ressourcen – weniger als Prozess der Selbstverwirklichung rekonstruiert (der die Fokussierung auf die individuellen Interessen und Neigungen nahelegen würde) denn als Prozess der Anpassung von Berufswünschen an die formalen und informellen Zugangsbeschränkungen im Berufsbildungssystem und die daraus resultierenden begrenzten Gelegenheitsstrukturen.

Aufbauend auf diesen Überlegungen wurde ein analytischer Rahmen für die Analyse der Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher entwickelt, der sich an das Modell der Optionslogik anlehnt. Dieses Modell der Berufsfindung wurde von Heinz u. a. (1987) auf der Basis von Interviews mit Hauptschülern/-innen aus Bremen induktiv entwickelt, die im Rahmen einer qualitativen Längsschnittstudie geführt wurden. Mit dem theoretischen Konstrukt der Optionslogik heben Heinz u. a. den Anpassungs- und Kompromisscharakter der Berufsfindung hervor: In Berufswünschen kommen demnach vor allem die wahrgenommenen Optionen auf dem Ausbildungsmarkt zum Ausdruck; die retrospektiv artikulierten beruflichen Interessen und Motive der Jugendlichen stellen aus dieser Perspektive weniger Determinanten als Ex-post-Begründungen der Berufswahl dar.

Heinz u. a. unterscheiden in ihrem Verlaufsmodell der Berufsfindung vier Etappen (siehe Kapitel 2.6.1), von denen die vorliegende Arbeit jedoch nur auf eine fokussiert, nämlich die zweite: die Suche nach einem Beruf gegen Ende der allgemeinbildenden Schule. Diese Etappe der Berufsfindung wurde auf Basis des Modells der Berufswahlphasen von Herzog u. a. (2006), das ebenfalls auf das Modell der Berufsfindung nach Heinz u. a. rekurriert, in zwei Phasen unterteilt: Der zunächst diffusen Berufsorientierung folgt gegen Ende der allgemeinbildenden Schulzeit idealerweise die konkrete Berufsorientierung, die durch das Vorhandensein mindestens eines konkreten Berufswunsches gekennzeichnet ist.

Die beiden zentralen abhängigen Variablen dieser Arbeit sind aus den beiden Modellen abgeleitet: Das Vorhandensein eines Berufswunsches (Berufswunsch ja/nein) ergibt sich aus dem Modell der Berufswahlphasen nach Herzog u. a. und wurde als Indikator dafür herangezogen, ob der Schritt von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung erfolgreich durchlaufen worden ist. Die Realisierbarkeit des Berufswunsches (Berufswunsch realisierbar/nicht realisierbar) beruht auf dem Modell der Optionslogik nach Heinz u. a. und wurde als Indikator dafür aufgefasst, ob die Berufswünsche an die formalen und informellen schulabschlussbezogenen Zugangsvoraussetzungen des Berufsbildungssystems angepasst sind.

Die übergreifende Fragestellung wurde mit Blick auf die genauer spezifizierten Aspekte des Berufswunsches wie folgt konkretisiert: Welchen Einfluss haben Erwartungen und berufliche Motive, familiäre Ressourcen und schulische Unterstützungsstrukturen der Jugendlichen auf die Konkretisierung der Berufsorientierung, und welchen Einfluss haben sie auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche?

Nun gehen beide Modelle – das Modell der Optionslogik und das Modell der Berufswahlphasen – davon aus, dass der Berufsfindungsprozess gerade gegen Ende der allgemeinbildenden

den Schule ein hohes Maß an Dynamik aufweist, sodass unterstellt werden kann, dass weder die (Nicht-)Konkretisierung der Berufsorientierung noch die (Nicht-)Realisierbarkeit von Berufswünschen notwendigerweise über die Zeit konstant bleiben. Es stellt sich daher die Frage, welche Veränderungsmuster sich in der Berufsfindung der Jugendlichen im Verlauf der 9. Klasse finden und wie diese beeinflusst werden.

Aus diesen beiden Ausprägungen der Berufsfindung zu Beginn der 9. Klasse und den Veränderungen im Berufsfindungsprozess ergeben sich die drei Analyseschritte dieser Arbeit: (1) Die Konkretisierung der Berufsorientierung in Form von Berufswünschen, (2) die Realisierbarkeit der Berufswünsche sowie schließlich (3) die Verlaufsmuster der Berufsfindung vom Anfang zum Ende 9. Klasse. Zur Erklärung von Unterschieden in der Konkretisierung der Berufsorientierung sowie der Realisierbarkeit der Berufswünsche wurden auf Basis der theoretischen Überlegungen Einflussfaktoren auf der Individual- und Kontextebene postuliert.

Ferner wurden theoretische Annahmen hinsichtlich einiger zu erwartender Verlaufsmuster der Berufsfindungsprozesse der Jugendlichen zum Ende der 9. Klasse formuliert sowie der Einfluss der Realisierbarkeit der Berufswünsche auf die Aussicht auf einen Ausbildungsplatz sowie die Konstanz der Bewerbungspläne im Verlauf des Schuljahres betrachtet. Im Folgenden geht es um die Ergebnisse des ersten Analyseschritts.

## **Konkretisierung der Berufsorientierung**

Mehr als ein Viertel der Jugendlichen (26,1 Prozent) kann trotz Bewerbungsplänen keinen konkreten Berufswunsch angeben, wobei dies auf die Schüler häufiger zutrifft als auf die Schülerinnen (31 Prozent vs. 20 Prozent). Worauf lassen sich die beobachteten Unterschiede in der Konkretisierung der Berufsorientierung der Jugendlichen der Untersuchungsgruppe zurückführen?

Auf der Individualebene wurde der Effekt folgender Einflussfaktoren auf die Konkretisierung der Berufsorientierung (Berufswunsch ja/nein) geprüft: Selbstwirksamkeitserwartung im Bewerbungsprozess; Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie; indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt durch die Erwerbstätigkeit der Eltern; berufliche Erwartungen der Eltern für ihre Kinder; Informationsressourcen in und außerhalb der Familie. Auf der Kontextebene wurde der Effekt der Intensität der schulischen Berufsorientierung geprüft.

Die deskriptiven Befunde bestätigen den aus der Forschung bekannten Sachverhalt, dass Eltern die wichtigsten Ansprechpartner der Jugendlichen im Berufsfindungsprozess sind. Die multivariate Analyse zeigt ferner, dass eine hohe Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie einen positiven Einfluss auf die Konkretisierung der Berufsorientierung hat: Jugendliche, in deren Familie das Thema Beruf eine hohe Alltagsrelevanz hat, haben eine um gut 11 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, einen konkreten Berufswunsch nennen zu können als jene, in deren Familie das Thema Beruf im Alltag keine Relevanz hat. Selbst bei geringer Alltagsrelevanz zeigt sich ein positiver – wenn auch sichtlich kleinerer – Effekt. Wie

auf Basis der theoretischen Überlegungen erwartet, erweist sich diese Facette elterlicher Unterstützung als bedeutsame Ressource für den Berufsfindungsprozess der Jugendlichen. Die Thematisierung von Berufstätigkeit im familiären Kontext fördert offenbar die Auseinandersetzung mit den eigenen beruflichen Perspektiven. Dagegen scheint es entgegen der Erwartung für die Konkretisierung der Berufsorientierung keine Rolle zu spielen, ob mindestens ein Elternteil erwerbstätig ist. Die theoretische Überlegung war, dass die Erwerbstätigkeit eines Elternteils die Möglichkeit bietet, indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt zu machen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass auch über Erwerbslosigkeit der Eltern indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt gemacht werden (vgl. BAETHGE u. a. 1989, S. 74).

Die deskriptiven Befunde zeigen weiterhin, dass die deutliche Mehrheit der Jugendlichen der Untersuchungsgruppe durchaus hohe Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich ihrer Bemühungen um einen Ausbildungsplatz hat. Lediglich knapp 15 Prozent gehen davon aus, dass ihre Bemühungen um einen Ausbildungsplatz (eher) nicht erfolgreich sein werden. Allerdings haben hohe Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der eigenen Bewerbungsaktivitäten offenbar keinen Einfluss auf die Konkretisierung der Berufsorientierung, zumindest dann nicht, wenn die Jugendlichen bereits entschieden haben, sich zu bewerben. Die bisherige Forschung deutet allerdings darauf hin (vgl. PFAHL 2004; SOLGA 2004a), dass die Überzeugung, den Bewerbungsprozess erfolgreich meistern zu können, hochgradig bedeutsam ist, wenn es darum geht zu entscheiden, ob sich Jugendliche überhaupt auf Ausbildungsplätze bewerben: Jugendliche, die antizipieren, im Bewerbungsprozess zu scheitern, werden demnach seltener Bewerbungspläne haben. Somit ist davon auszugehen, dass Jugendliche mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen in der Untersuchungsgruppe – Jugendliche, die angeben, sich im Laufe des Schuljahres auf Ausbildungsplätze zu bewerben – unterrepräsentiert sind. Ist die grundsätzliche Entscheidung für eine Bewerbung bereits gefallen, legen die Befunde nahe, dass die Antizipation eines Scheiterns im Bewerbungsprozess darüber hinaus keinen Einfluss auf die Konkretisierung der Berufsorientierung hat.

Ebenso wenig wird die Konkretisierung der Berufsorientierung der Jugendlichen durch die Erwartungen ihrer Eltern bezüglich ihres zukünftigen beruflichen Erfolgs beeinflusst. Entgegen den theoretischen Annahmen haben Jugendliche, die den Eindruck haben, dass ihre Eltern Wert darauf legen, dass sie beruflich erfolgreich sind, keine höhere Wahrscheinlichkeit, einen konkreten Berufswunsch zu entwickeln, als Jugendliche, bei denen dies der Fall ist. Damit ist freilich nicht gesagt, dass den beruflichen Erwartungen der Eltern für den Berufsfindungsprozess ihrer Kinder generell keine Bedeutung zukommt. Für ein derart umfassendes Urteil ist die Operationalisierung der Variablen schlicht zu grob. Ob hohe berufliche Erwartungen der Eltern die Jugendlichen bei der Berufswahl motivieren oder behindern, wird wohl wesentlich davon abhängen, worin genau diese Erwartungen bestehen. Handelt es sich bei den hohen Erfolgserwartungen der Eltern faktisch um überhöhte, kaum erfüllbare berufliche Aspirationen, so mag dies der Konkretisierung der Berufsorientierung im Wege stehen. Handelt es sich bei ihnen hingegen um angemessene berufliche Aspirationen, denen sich die Ju-

gendlichen gewachsen fühlen – etwa mit einer handwerklichen Berufsausbildung die Selbstständigkeit anzustreben –, mag dies einer Konkretisierung der Berufsorientierung Vorschub leisten. Um dieser Frage nachzugehen, bedürfte es indes differenzierterer Informationen über das Wesen der beruflichen Erwartungen der Eltern für ihre Kinder.

Wirklich überraschend ist der Befund, dass die Verfügbarkeit von Informationsressourcen die Konkretisierung der Berufsorientierung nicht beeinflusst. Entgegen den Erwartungen, die sich aus der Sozialkapitaltheorie ergeben, stellt das Vorhandensein von Personen im sozialen Umfeld der Jugendlichen, die über potenzielle Ausbildungsmöglichkeiten informieren können, für die Entwicklung von konkreten Berufswünschen keinen Vorteil dar. Weder profitieren die Jugendlichen in dieser Hinsicht von Informationsangeboten ihrer Eltern noch von denen anderer Personen im sozialen Netzwerk. Auch auf Grundlage des Modells der Optionslogik war diesbezüglich ein positiver Effekt zu erwarten, besagt es doch, dass benachteiligte Jugendliche ihre Berufswünsche an verfügbaren Ausbildungsangeboten ausrichten.

Richtet man den Blick auf die Kontextebene, so ist zunächst einmal der deskriptive Befund hervorzuheben, dass fast alle Schulen entweder ein mittleres oder ein breites Spektrum von Maßnahmen schulischer Berufsorientierung anbieten: Nur etwa sechs Prozent der Jugendlichen besuchen eine Schule, die nur wenige der erhobenen Maßnahmetypen durchführt. Schon die Varianzzerlegung im Nullmodell zeigt indessen, dass Unterschiede in der Konkretisierung der Berufsorientierung zwischen den Jugendlichen nicht über die Schulebene erklärt werden können. Entsprechend zeigt sich auch im Modell kein Effekt der Intensität der schulischen Berufsorientierung auf diesen Aspekt des Berufsfindungsprozesses: Für die Entwicklung konkreter Berufswünsche scheint es folglich unerheblich, ob die Schulen der Jugendlichen nur wenige oder fast alle der abgefragten Maßnahmetypen der Berufsorientierung anbieten. Daraus sollte jedoch nicht gefolgert werden, dass die schulische Berufsorientierung generell keinen Einfluss auf den Berufsfindungsprozess der Jugendlichen hat.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die berichteten Befunde für die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gelten: Für beide Geschlechter hat die Alltagsrelevanz des Themas Beruf in der Familie einen verhältnismäßig starken Effekt auf die Konkretisierung ihrer Berufsorientierung, während sich für die anderen im Rahmen des Modells untersuchten Einflussfaktoren kein Effekt zeigt.

Es folgt nun die Zusammenfassung der Befunde des zweiten Analyseschritts: Welche Einflussfaktoren wirken auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche?

## **Realisierbarkeit der Berufswünsche**

Von den Jugendlichen, die einen konkreten Berufswunsch angegeben haben, hat nach der in dieser Arbeit verwendeten Definition etwas mehr als ein Viertel einen nicht realisierbaren Berufswunsch. Dabei gibt es allerdings erhebliche Geschlechterdifferenzen: Etwa 40 Prozent der Schülerinnen und nur 10 Prozent der Schüler haben einen nicht realisierbaren Berufswunsch.

Dieser Befund deutet bereits an, dass junge Frauen mit maximal Hauptschulabschluss im Vergleich zu ihren männlichen peers am Übergang in die berufliche Bildung mit zusätzlichen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Auf mögliche strukturelle Ursachen für diesen Sachverhalt wird später noch eingegangen. Zunächst werden die Ergebnisse der multivariaten und bivariaten Analysen referiert. Worauf lassen sich die beobachteten Unterschiede in der Realisierbarkeit der Berufswünsche der Jugendlichen der Untersuchungsgruppe zurückführen?

Auf der Individualebene wurde der Effekt folgender Einflussfaktoren auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche (Berufswunsch realisierbar/nicht realisierbar) geprüft: Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Erwerbsberuf; extrinsische berufliche Motive; Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder. Auf der Kontextebene wurde wiederum der Effekt der Intensität der schulischen Berufsorientierung geprüft, ebenso die Weiterbildungshäufigkeit der Lehrkräfte im Aufgabenbereich Berufsorientierung. Um eine Aussage darüber treffen zu können, inwieweit nicht realisierbare Berufswünsche auf Informationsdefiziten der Jugendlichen hinsichtlich der informellen bzw. formalen Zugangsbeschränkungen in diesen Berufen beruhen, wurde in einer bivariaten Analyse zusätzlich getestet, inwieweit sich die (Nicht-) Realisierbarkeit der Berufswünsche der Jugendlichen mit ihrer Einschätzung der Aussichten auf einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf deckt.

Zunächst zum Einfluss der Kontextebene auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche: Im Gegensatz zum vorangegangenen Analyseschritt zeigt die Varianzzerlegung im Nullmodell, dass ein Teil der Gesamtvarianz in der Realisierbarkeit durch die Schulebene erklärt wird – und zwar knapp 11 Prozent der Varianz. Allerdings zeigen weder die Intensität schulischer Berufsorientierung noch die Weiterbildungshäufigkeit der Lehrkräfte im Aufgabenbereich Berufsorientierung einen signifikanten Effekt. Scheinbar gibt es andere, in dieser Arbeit nicht berücksichtigte Faktoren auf der Schulebene, welche die Realisierbarkeit der Berufswünsche beeinflussen. So lassen sich die Befunde dahingehend interpretieren, dass weniger die Quantität der berufsorientierenden Maßnahmen ausschlaggebend ist, als die Qualität ihrer Umsetzung. So sind in diesem Zusammenhang möglicherweise Faktoren relevant, die in der Unterrichtsforschung als wirksam herausgestellt werden, die aber mit den vorhandenen Daten nicht abgebildet werden können – beispielsweise das Engagement der zuständigen Lehrkraft oder die Strukturiertheit des pädagogischen Angebots (vgl. AVENARIUS u. a. 2003, S. 146 ff.).

Auf der Individualebene zeigt sich, dass Jugendliche, die in ihrer Berufswahl stark von extrinsischen Motiven geleitet sind – die also angeben, sich für ihren Berufswunsch mit Blick auf Kriterien wie Einkommen, Karriereperspektiven, Berufsprestige und Arbeitsplatzsicherheit entschieden zu haben –, eine geringere Wahrscheinlichkeit aufweisen, einen realisierbaren Berufswunsch zu haben, als diejenigen, die extrinsischen Motiven weniger Bedeutung beimessen. Allerdings ist dieser negative Effekt mit etwas über sechs Prozentpunkten eher schwach. Insgesamt scheint es also, dass ausgeprägte extrinsische Motive mit dem beruflichen Optionsspektrum benachteiligter Jugendlicher durchaus in Einklang zu bringen sind, zumal aus den deskriptiven Befunden hervorgeht, dass mehr als ein Drittel der befragten Jugend-

lichen in ihrer Berufswahl stark extrinsisch motiviert sind. Für einen Teil dieser Jugendlichen mag insofern die von Heinz u. a. im Modell der Optionslogik angelegte Vermutung zutreffen, dass die Motive nicht ursprünglich handlungsleitend waren, sondern ex post als Begründung für den Berufswunsch herangezogen wurden. Zumindest für einen Teil der Jugendlichen gilt dies jedoch scheinbar nicht.

Sichtlich negativ wirken sich auch deutlich überhöhte Bildungsaspirationen der Eltern auf die Realisierbarkeit der Berufswünsche ihrer Kinder aus. Dies betrifft zwar nur eine kleine Minderheit (nämlich acht Prozent der Jugendlichen mit Berufswünschen) – aber wenn die Jugendlichen davon ausgehen, dass ihre Eltern sich wünschen, dass sie nach der Schule studieren, so haben sie im Vergleich zu jenen Jugendlichen, deren Eltern sich wünschen, dass sie eine Berufsausbildung machen, eine um etwa 24 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit, einen realisierbaren Berufswunsch zu entwickeln.

Die Annahme, dass die Intensität der Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Erwerbsberuf einen positiven Einfluss auf die Realisierbarkeit des Berufswunsches hat, konnte hingegen nicht bestätigt werden. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob die Auseinandersetzung mit dem genannten Berufswunsch durch die Frage, wie sicher sich die Jugendlichen hinsichtlich ihres zukünftigen Erwerbsberufes sind, adäquat operationalisiert ist. Die dahinterstehende Annahme, dass nicht realisierbare Berufswünsche vor allem auf einen Mangel an Wissen über die Zugangsmöglichkeiten zu diesen Berufen zurückzuführen sind – Wissen, das eigentlich im Zuge einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Wunschberuf erworben werden sollte –, scheint sich damit zunächst nicht zu bestätigen. Um dieser Frage weiter nachzugehen, wurde zusätzlich die (Nicht-)Realisierbarkeit der Berufswünsche mit der Einschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Aussichten auf einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf abgeglichen.

Aus diesem Abgleich ergibt sich ein gemischtes Bild: Einerseits schätzen Jugendliche mit realisierbaren Berufswünschen die Erfolgsaussichten auf einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf in der Tat häufiger hoch ein als jene mit nicht realisierbaren Berufswünschen. Allerdings ist auch unter den Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen die Mehrheit (fast 60 Prozent) zuversichtlich, was ihre Erfolgschancen angeht. Dies mag in Bezug auf duale Berufswünsche nicht notwendigerweise eine Fehleinschätzung sein, ist doch der Zugang zu Ausbildungsberufen, die einen nur geringen Anteil von Auszubildenden mit Hauptschulabschluss aufweisen, nicht prinzipiell ausgeschlossen. Anders ist die Situation in der vollzeitschulischen Berufsausbildung mit ihren formalen Zugangsbeschränkungen. Unter den Jugendlichen mit nicht realisierbaren vollzeitschulischen Berufswünschen ist jedoch der Anteil derjenigen, die sich hohe Erfolgschancen auf einen Ausbildungsplatz ausrechnen (57 Prozent), nicht wesentlich niedriger als unter denjenigen mit nicht realisierbaren dualen Berufswünschen (62,4 Prozent) – in beiden Fällen hält also eine Mehrheit der Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen diese für realisierbar. Diese Befunde machen deutlich, dass es vielen Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen in der Tat an

Wissen über die Zugangsbeschränkungen in ihrem Wunschberuf mangelt. Gleichwohl haben keinesfalls alle Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen ein Informationsdefizit: Sowohl unter den Jugendlichen mit nicht realisierbaren dualen als auch unter denen mit nicht realisierbaren vollzeitschulischen Berufswünschen ist sich ein erheblicher Anteil der geringen Aussichten auf einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf durchaus bewusst (35,8 Prozent und 39,1 Prozent). Es besteht ein signifikanter, allerdings nur leichter Zusammenhang zwischen der Realisierbarkeit des Berufswunsches und der Einschätzung der Aussichten auf einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf ( $V = 0,19$ ).

Auf der Basis der Forschungsbefunde zur Geschlechtstypik von Berufswünschen, zur Segmentation des Berufsbildungssystems nach Geschlecht sowie zu den unterschiedlichen Aussichten auf einen Ausbildungsplatz für junge Frauen und Männer mit Hauptschulabschluss wurde herausgearbeitet, dass für Schülerinnen mit maximal Hauptschulabschluss am Übergang in die berufliche Bildung zusätzliche strukturelle Benachteiligungen bestehen (vgl. IMDORF 2005; KONIETZKA 1999; HEINZ u. a. 1987). Vor diesem Hintergrund wurde vermutet, dass die Segmentation des Berufsbildungssystems nach Schulabschlüssen in Kombination mit der Segmentation nach Geschlecht dazu führt, dass es für Schülerinnen schwieriger ist, einen realisierbaren Berufswunsch zu entwickeln, als für ihre männlichen peers. Und in der Tat verdeutlicht die Analyse der Geschlechtstypik der realisierbaren Berufe im dualen Ausbildungssystem, dass diese stark männlich dominiert sind: Lediglich etwa ein Viertel der für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss realisierbaren Ausbildungsberufe ist nicht männlich dominiert. Die Bewerbung auf einen männlich dominierten Beruf ist für die Schülerinnen weniger attraktiv und überdies auch nicht unbedingt aussichtsreich, selbst wenn der entsprechende Ausbildungsberuf gemessen am Schulabschluss als realisierbar gelten kann (BEICHT/WALTEN 2012). Somit stehen die benachteiligten Schülerinnen an der ersten Schwelle vor einem doppelten Problem: Viele der unter jungen Frauen besonders beliebten Berufe sind mit einem Hauptschulabschluss kaum zugänglich; sei es, weil sie im vollzeitschulischen System gelernt werden und einen Mittleren Schulabschluss voraussetzen oder weil es sich um Berufe im dualen System handelt, in denen Auszubildende mit Hauptschulabschluss eine deutliche Minderheit darstellen. Interessieren sie sich dagegen für einen der realisierbaren, aber männlich dominierten Berufe, antizipieren sie – häufig nicht zu Unrecht – eine Benachteiligung beim Zugang zur bzw. Diskriminierung in der Ausbildung (vgl. HAGEMANN-WHITE 2003; HOOSE/VORHOLT 1997; IMDORF 2005; LEMMERMÖHLE 1997). Dies deckt sich mit dem Befund von Konietzka (1999), dass Frauen deutlich geringere Chancen haben, ihre Berufswünsche beim Übergang in die berufliche Bildung zu realisieren als Männer. Die Berufswünsche der Jugendlichen sind also in der deutlichen Mehrzahl realisierbar, und die Problematik nicht realisierbarer Berufswünsche zu diesem Zeitpunkt ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die beruflichen Optionen von Schülerinnen mit maximal Hauptschulabschluss deutlich stärker eingeschränkt sind als die der Schüler.

## Veränderungen im Verlauf der 9. Klasse

In Anlehnung an das Modell der Optionslogik und Forschungsbefunde zur Dynamik des Berufsfindungsprozesses gegen Ende der allgemeinbildenden Schulzeit wurden Hypothesen hinsichtlich der zu erwartenden Verlaufsmuster in den Berufsfindungsprozessen spezifischer Untergruppen formuliert. Mit Blick auf die aktuelle Ausprägung des Berufsfindungsprozesses der Jugendlichen zu Beginn der 9. Klasse – das heißt zum ersten Befragungszeitpunkt – ließen sich drei Untergruppen unterscheiden: (1) Jugendliche mit konkreten und realisierbaren Berufswünschen, (2) Jugendliche mit konkreten aber nicht realisierbaren Berufswünschen und schließlich (3) Jugendliche, deren Berufsorientierung zu diesem Zeitpunkt diffus war. Um zu prüfen, inwieweit die Berufswünsche der Jugendlichen in den beiden letztgenannten Gruppen – etwa im Zuge der Intensivierung schulischer Berufsorientierung oder wegen Erfahrungen des Scheiterns in der Bewerbungsphase – im Verlauf des Schuljahres konkret bzw. realisierbar geworden sind, aber auch um herauszufinden, inwieweit sich bei der erstgenannten Gruppe tatsächlich Vorteile bei der Ausbildungsplatzsuche andeuten, wurde der Verlauf der Berufsfindung in den drei Untergruppen weiter verfolgt. Am Ende des Schuljahres – das heißt zum zweiten Befragungszeitpunkt – können die Jugendlichen eine der folgenden fünf Ausprägungen im Berufsfindungsprozess ausgebildet haben: Entweder haben sie (a) einen konkreten und realisierbaren Berufswunsch, (b) einen konkreten und nicht realisierbaren Berufswunsch, (c) eine diffuse Berufsorientierung, oder (d) sie haben keine Bewerbungspläne mehr, oder (e) sie haben bereits einen Ausbildungsplatz in Aussicht (siehe Abbildung 1).

Die Analyse der Veränderung der Berufswünsche im Verlauf des Schuljahres erfolgte dabei zunächst deskriptiv. Anschließend wurden Analysen zum Vorhandensein einer Ausbildungsplatzzusage und zur Stabilität der Bewerbungsabsichten gegen Ende des Schuljahres durchgeführt. Im Folgenden werden zentrale Befunde des dritten Analyseschrittes zusammengefasst.

Auf Basis der deskriptiven Befunde lässt sich zunächst einmal grundsätzlich festhalten, dass die Darstellung der Veränderungen in den einzelnen Gruppen sehr unterschiedliche Muster von Berufsfindungsprozessen beleuchtet (siehe Abbildung 3). Generell ist die Gruppe der Jugendlichen mit diffuser Berufsorientierung oder mit nicht realisierbarem Berufswunsch gegen Ende des Schuljahres deutlich kleiner als zu Beginn. Allerdings ist dies vor allem darauf zurückzuführen, dass viele ihre Bewerbungspläne aufgeben oder sogar bereits einen Ausbildungsplatz in Aussicht haben. Immerhin ein Drittel der Jugendlichen mit ursprünglich nicht realisierbarem Berufswunsch hat weiterhin einen nicht realisierbaren Berufswunsch. Die Jugendlichen mit ursprünglich diffuser Berufsorientierung entwickeln selten einen nicht realisierbaren Berufswunsch, dafür aber deutlich häufiger einen realisierbaren Berufswunsch.

Ferner zeigt sich erwartungskonform, dass die Jugendlichen, die zu Beginn des Schuljahres einen realisierbaren Berufswunsch hatten, gegen Ende des Schuljahres häufiger einen Ausbildungsplatz in Aussicht haben als diejenigen, die zu Beginn des Schuljahres einen nicht

realisierbaren Berufswunsch hatten. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Operationalisierung des Konstrukts *Realisierbarkeit* in der vorliegenden Arbeit valide ist. Dies gilt sowohl für die Schülerinnen als auch die Schüler (siehe Abbildungen 4 und 5, Anhang). Nicht erwartungskonform hingegen ist der Befund, dass auch die Jugendlichen, die zu Beginn des Schuljahres keinen konkreten Berufswunsch angeben konnten, gegen Ende des Schuljahres verhältnismäßig häufig einen Ausbildungsplatz haben – nur etwas seltener als die Jugendlichen, die realisierbare Berufswünsche hatten: Über die Ursachen lässt sich an dieser Stelle nur mutmaßen. Denkbar ist, dass diese Jugendlichen sich recht flexibel auf offene Lehrstellen beworben haben. Ebenso denkbar ist freilich, dass sie wie erwartet im Laufe des Schuljahres einen konkreten Berufswunsch entwickelt und in diesem einen Ausbildungsplatz erhalten haben.<sup>123</sup> Entsprechend bestätigt die multivariate Analyse, dass ein nicht realisierbarer Berufswunsch zu Beginn des Schuljahres die Wahrscheinlichkeit mindert, gegen Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz in Aussicht zu haben. Ein weiterer interessanter Befund in diesem Zusammenhang ist, dass die jungen Frauen, auch unter Kontrolle der Ausgangssituation (und damit der Realisierbarkeit ihrer Berufswünsche zu Beginn des Schuljahres) eine geringere Wahrscheinlichkeit haben, gegen Ende der 9. Klasse einen Ausbildungsplatz zu bekommen, als die jungen Männer. Dies darf als deutlicher Hinweis auf die bereits aus der Forschung bekannte Benachteiligung junger Frauen an der ersten Schwelle gewertet werden: Auch wenn sie Berufswünsche haben, die sich auf Berufe beziehen, die für Bewerber/-innen mit Hauptschulabschluss noch relativ offen sind, so sind sie im Bewerbungsprozess gegenüber den jungen Männern im Nachteil.

Eine weitere Analyse befasste sich mit der Stabilität bzw. der Veränderung von Bewerbungsplänen gegen Ende des Schuljahres. Hier zeigen die deskriptiven Befunde, dass ein nicht unbeträchtlicher Anteil der Jugendlichen in der Untersuchungsgruppe zum Ende des Schuljahres von den Bewerbungsplänen abrückt und angibt, sich vorerst nicht mehr bewerben zu wollen (21,8 Prozent). Die multivariate Analyse bestätigt, dass sowohl ein nicht realisierbarer Berufswunsch als auch eine diffuse Berufsorientierung sowie die Einschätzung, einen Mittleren Abschluss schaffen zu können, die Wahrscheinlichkeit senkt, dass sich die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz weiterhin bewerben wollen. Auch hinsichtlich der Veränderung der Bewerbungspläne zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Einfluss der Ausgangssituation: Die jungen Frauen, die zu Beginn des Schuljahres einen nicht realisierbaren Berufswunsch oder eine diffuse Berufsorientierung hatten, nehmen mit größerer Wahrscheinlichkeit Abstand von ihren Bewerbungsplänen im Vergleich zu jenen, die einen realisierbaren Berufswunsch hatten. Der geschlechtsspezifische Effekt lässt sich u. a. dadurch erklären, dass es sich bei den nicht realisierbaren Berufswünschen der Schülerinnen häufig um vollzeitschulische Ausbildungsberufe handelt, in denen es formale Zugangsvoraussetzungen gibt und deren Realisier-

---

123 Das Schuljahr ist zum zweiten Befragungszeitpunkt noch nicht beendet, daher kann die Frage, wer in diesem Schuljahr einen Ausbildungsplatz hat, nicht abschließend geklärt werden. Es wird sicherlich einige Jugendliche geben, die erst nach Verlassen der Schule einen Ausbildungsvertrag in Aussicht haben.

barkeit sich daher besser einschätzen lässt, als es bei den dualen Ausbildungsberufen der Fall ist. Eine Beratung im Laufe des Schuljahrs durch die BA oder andere Akteure der Berufsorientierung kann daher sehr einfach die Notwendigkeit vermitteln, weiter zur Schule zu gehen, um den Berufswunsch zu realisieren.

Die bereits dargestellte doppelte Benachteiligung der jungen Frauen an der ersten Schwelle hat ein spezifisches Muster im Berufsfindungsprozess zur Folge, das nicht dem Muster entspricht, welches das Modell der Optionslogik erwarten lässt: Statt ihre Berufswünsche anzupassen, werden die schulischen Aspirationen offenbar an die Erfordernisse des Berufswunsches angepasst. Vieles spricht dafür, dass sie weiter zur Schule gehen und versuchen werden, diesen höheren Abschluss zu realisieren. Aus den Befunden lässt sich die Hypothese herleiten, dass nicht immer die Berufswünsche an den voraussichtlichen Schulabschluss angepasst werden, sondern durchaus auch der angestrebte Schulabschluss an den Berufswunsch. Demnach würde ein nicht realisierbarer Berufswunsch nicht zwangsläufig ein Problem darstellen, sondern kann auch ein Motivator sein und damit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, einen höheren Schulabschluss anzustreben. Dieser Aspekt sollte in Zukunft weiter vertieft werden, indem der weitere Verlauf der Berufsfindungsprozesse der jungen Frauen im nächsten Jahr analysiert wird.

## 7.2 Schlussbetrachtung

Die soziologische Erforschung von Berufsfindungsprozessen steht noch immer weitgehend am Anfang. Zwar gibt es eine Reihe interessanter Untersuchungen, die sich mit der beruflichen Orientierung und den Berufswünschen sozial benachteiligter Jugendlicher befassen. Die Entwicklung einer soziologischen Theorie der Berufsfindung, welche die vielfältigen individuellen, sozialen und institutionellen Einflussfaktoren der Berufsfindung erfasst und deren komplexes Zusammenspiel modelliert, steht jedoch noch aus. Einen ersten und fruchtbaren Schritt hin zu einer solchen Theorie haben Heinz u. a. mit dem Modell der Optionslogik gemacht. Von hier ist es allerdings noch ein weiter Weg zu einer fundierten und vor allem auch empirisch validierten Theorie. Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag auf diesem Weg. Unter anderem bestätigen die Befunde, dass die Gruppe der Jugendlichen mit nicht realisierbaren Berufswünschen – in Einklang mit dem Modell – gegen Ende der Vollzeitschulpflicht nicht sehr groß ist und im Verlauf des Berufsfindungsprozesses weiter zurückgeht.<sup>124</sup>

Wenn nun abschließend das Modell der Optionslogik vor dem Hintergrund der Befunde der vorliegenden Arbeit reflektiert wird, so fallen vor allem drei zentrale Aspekte auf:

Bei der Nutzung des Modells der Optionslogik für empirische Analysen sollte der Kontext der Genese des Modells in den 1980er-Jahren berücksichtigt werden. Ziel der Arbeit von Heinz u. a. war es sicherlich auch, sich deutlich von der bis dahin von psychologischen Theo-

124 Der Stellenwert der beruflichen Interessen im Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher konnte in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht werden.

rien dominierten Berufswahlforschung abzugrenzen und aus soziologischer Perspektive die strukturellen Bedingungen des Berufsfindungsprozesses zu fokussieren. Dies mag ein Grund dafür sein, dass das Modell bisweilen strukturell überdeterminiert erscheint. Es bildet den Regelfall ab und lässt wenig Raum, um Abweichungen (wie soziale Mobilität) zu konzeptualisieren. So berücksichtigt es z. B. nicht die potenzielle Bedeutung eines nicht realisierbaren Berufswunsches als Motivator, weiter die Schule zu besuchen und einen höheren Abschluss zu erlangen.

Ferner scheint das Modell die veränderten Berufsfindungsprozesse junger Frauen nicht (mehr) korrekt widerzuspiegeln. Die begrenzten Möglichkeiten der Schülerinnen, einen (mit Hauptschulabschluss) realisierbaren und gleichzeitig geschlechtstypischen Berufswunsch zu entwickeln, können eine andere Optionslogik hervorbringen als bei den Schülern.

Vor allem aber legen die beobachteten Verlaufsmuster in den Berufsfindungsprozessen benachteiligter Jugendlicher nahe, dass für die weitere Forschung eine differenziertere Betrachtung unterschiedlicher Berufsfindungstypen geboten ist. So lassen die Befunde der vorliegenden Arbeit bereits drei typische Verlaufsmuster der Berufsfindung erkennen:

**I. Die Angepassten:** Jugendliche, die frühzeitig ihre Berufsorientierung in Form realisierbarer (stark an die Optionen auf dem Ausbildungsstellenmarkt angepasster) Berufswünsche konkretisieren.

**II. Die Flexiblen:** Jugendliche mit einer diffusen Berufsorientierung, die keine konkreten Berufswünsche formulieren und sich im Bewerbungsprozess flexibel auf sich auftuende Möglichkeiten bewerben (vgl. hierzu die Ausführungen von Dietz und Matt (1994) zum *Hineinschlittern* als ein Weg der Berufsfindung von Haupt- und Sonderschülern/-innen).

**III. Die Optimierer:** Jugendliche mit nicht realisierbaren Berufswünschen, die versuchen, ihre Ausgangsbedingungen (Schulabschlüsse) zu optimieren, um ihre Berufswünsche realisieren zu können.

Selbstverständlich handelt es sich hier nicht um eine vollständige Typologisierung von Berufsfindungsprozessen, sondern um einen ersten Baustein für ein solches Unterfangen.

### 7.3 Ausblick

Diese Arbeit hat eine Reihe bisher nicht bekannter Befunde über die Berufsfindung benachteiligter Jugendlicher ans Licht gebracht. Diese werfen jedoch auch neue Fragen auf und markieren weiteren Forschungsbedarf: So wurden im Rahmen dieser Arbeit Jugendliche betrachtet, die bereits zu Beginn der 9. Klasse entschlossen waren, sich im laufenden Schuljahr auf Ausbildungsplätze zu bewerben. Es ist jedoch denkbar, dass es sich bei den Jugendlichen, die so frühzeitig schon Bewerbungspläne haben, um eine Untergruppe handelt, die sich aus der

Gruppe der benachteiligten Jugendlichen positiv hervorhebt. Der Befund, dass die Jugendlichen der Untersuchungsgruppe in der großen Mehrheit hohe Selbstwirksamkeitserwartungen für den Berufsfindungsprozess haben, liefert einen Hinweis in diese Richtung. Darum sollten entsprechende Analysen auch für die Berufsfindungsprozesse der Jugendlichen in der 10. Klasse durchgeführt werden. Denn dann müssen sich wirklich alle Jugendlichen, die eine berufliche Ausbildung machen wollen, auf Ausbildungsplätze bewerben. Unterscheidet sich die Verteilung der Jugendlichen in der 10. Klasse auf die drei Untergruppen – (1) realisierbare Berufswünsche, (2) nicht realisierbare Berufswünsche und (3) diffuse Berufsorientierung – von der in dieser Arbeit für die 9. Klasse konstatierten Verteilung? Und zeigen sich für diese Population die gleichen Effekte der Einflussfaktoren auf der Individual- und Kontextebene wie für die Untersuchungsgruppe dieser Arbeit?

Ebenso stellt sich natürlich die Frage, wie der Berufsfindungsprozess für die Jugendlichen in der hier betrachteten Untersuchungsgruppe weiter verläuft: Welche mittel- und langfristigen Folgen ergeben sich aus den spezifischen Verlaufsmustern der Berufsfindung der Jugendlichen für ihre weitere Bildungsbiografie? Wie unterscheiden sich die Jugendlichen, die nach der 9. Klasse tatsächlich die Schule verlassen, in den hier untersuchten Merkmalen des Berufsfindungsprozesses von denen, die doch weiter zur Schule gehen? So wäre es zum Beispiel interessant zu erfahren, ob sich nicht realisierbare Berufswünsche notwendigerweise als Problem für den Übergang in die Berufsausbildung erweisen. Denn denkbar ist auch, dass diese die Jugendlichen motivieren, weiter zur Schule zu gehen, um doch noch einen höheren Schulabschluss zu machen. Insofern wäre zu untersuchen, inwieweit die Jugendlichen mit nicht realisierbaren – man könnte auch sagen: ehrgeizigen – Berufswünschen ihre schulischen Aspirationen an diese anpassen, ob also Jugendliche mit nicht realisierbaren Berufswünschen in der 9. Klasse häufiger doch noch einen Mittleren Abschluss machen als diejenigen mit realisierbaren Berufswünschen.

Weiterer Forschungsbedarf besteht auch hinsichtlich der Wirkungen der schulischen Berufsorientierung. In den Analysen zeigte sich, dass allein die Anzahl der angebotenen Maßnahmetypen weder die Konkretisierung der Berufsorientierung noch die Realisierbarkeit der Berufswünsche der Untersuchungsgruppe beeinflusst. Es bedarf vertiefender Analysen darüber, welche Eigenschaften, Maßnahmen oder auch Maßnahmekombinationen der schulischen Berufsorientierung welchen Gruppen von Jugendlichen helfen, konkrete Berufswünsche zu entwickeln (vgl. RAHN u. a. 2011).

Die Befunde dieser Arbeit unterstreichen schließlich, dass es für die Schülerinnen mit maximal Hauptschulabschluss angesichts ihres im Vergleich zu den Schülern noch einmal deutlich eingeschränkteren beruflichen Optionsspektrums besonders schwierig ist, realisierbare Berufswünsche zu entwickeln. Zwar ist es gut und wichtig, dass die schulische Berufsorientierung dieser Tatsache Rechnung trägt, indem sie Schülerinnen berufliche Alternativen auch außerhalb der weiblich dominierten Ausbildungsberufe aufzeigt. Allerdings ist zu bedenken, dass es nicht damit getan ist, die jungen Frauen zum Beispiel für handwerkliche oder

technische Berufe zu interessieren. Vielmehr müsste, wie Imdorf (2012) treffend hervorhebt, auch bei den Betrieben angesetzt werden, damit diese sich zugleich bemühen, den jungen Frauen auch bessere Zugangschancen und ein attraktiveres Arbeitsumfeld zu bieten. Langfristig könnte dies dazu beitragen, dass junge Frauen weniger davor zurückschrecken, bisher noch männlich dominierte Ausbildungsberufe in Betracht zu ziehen (vgl. BEICHT/WALDEN 2012; IMDORF 2012).

## Anhang A: Liste der schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen

- ▶ Fortbildungen der Lehrkräfte zum Thema der Berufsorientierung
- ▶ Kontakte zu den Wirtschaftskammern, Innungen und/oder Verbänden
- ▶ Kontakte zu Ausbildungsbetrieben
- ▶ Teilnahme an bundesweiten Berufsorientierungsprogrammen wie Girl's Day
- ▶ Kontakt zu Beratungsstellen für Jugendliche (z. B. Jugendberufshilfe)
- ▶ Beteiligung an lokalen Netzwerken zur Förderung des Übergangs Schule – Beruf
- ▶ Einbindung der Erziehungsberechtigten in die Berufsorientierung (Elternarbeit)
- ▶ Individuelle Feststellung der beruflichen Neigungen und Eignung im Rahmen spezieller Verfahren (z. B. Tests, Einzelgespräche)
- ▶ Aufstellung individueller Förderpläne
- ▶ Allgemeine Berufsorientierung durch die Lehrkräfte
- ▶ Üben von Bewerbungsschreiben
- ▶ Üben von Vorstellungsgesprächen
- ▶ Spezielle Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen
- ▶ Individuelle Begleitung beim Betriebspraktikum
- ▶ Individuelle Berufsberatung durch externe Berufsberater
- ▶ Berufsorientierung in überbetrieblichen Einrichtungen (z. B. der Handwerkskammern)
- ▶ Individuelle Einzelberatungsgespräche durch Sozialpädagogen und sonstige Kräfte außerhalb des Lehrkörpers
- ▶ Kontinuierliche individuelle Begleitung während der Übergangsphase durch Berufseinstiegs- und -startbegleiter, Berufswahlhelfer, Joblotsen u. Ä.
- ▶ Individuelle Beratung und Unterstützung durch Psychologen oder Sozialpädagogen

Quelle: NEPS Fragebogen SC4



## Anhang B: Operationalisierung der Kontrollvariablen

I. **Geschlecht:** Die Angaben der Schüler/-innen zu ihrem Geschlecht in der Herbst- und der Frühjahrsbefragung sind nicht immer einheitlich. Darum wurden die Angaben zum Geschlecht der Befragten aus dem Lehrerfragebogen herangezogen. Diese Angaben stimmen zwischen Herbst und Frühjahr überein, und es kann zudem davon ausgegangen werden, dass verlässliche Angaben gemacht und keine *Scherz*-Antworten gegeben wurden.

II. **Migrationshintergrund** der Schüler/-innen: Die Jugendlichen wurden gefragt, in welchem Land sie und in welchem Land ihre Eltern geboren sind. Die dichotome Variable zum Migrationshintergrund definiert einen Migrationshintergrund, wenn die Befragten selber oder mindestens einer der beiden Elternteile nicht in Deutschland geboren sind. Wenn keine Angaben zum Geburtsort der Befragten und/oder dem Geburtsort ihrer Eltern vorliegen, wird diesen Personen kein Migrationshintergrund zugeschrieben.

III. Das **Alter** der Jugendlichen wurde anhand des Geburtsjahres der Befragten ermittelt. Die Kontrollvariable Alter wurde gebildet, indem alle, die etwa im regulären Alter für die 9. Klasse sind (14/15 Jahre), eine Gruppe bilden, alle, die darüber liegen, eine weitere Gruppe sowie die wenigen, für die keine Angaben vorliegen, eine dritte Gruppe: reguläres Alter = 14 oder 15 Jahre, älter = über 15 Jahre und k. A. = k. A.

IV. Die **Schulform**, die die Jugendlichen besuchen, ist im NEPS-Datensatz ausgewiesen: Aufgrund der sehr geringen Fallzahl auf Gymnasien ( $N = 10$ ) wurden für die multivariate Analyse die beiden Schulformen Realschule und Gymnasium zusammengezogen (also Schulformen, die eigentlich auf einen anderen Schulabschluss als den Hauptschulabschluss vorbereiten).

V. Die Angaben zu den **Noten** aus den Zwischenzeugnissen der Befragten wurden zu einer neuen Variablen mit drei Ausprägungen zusammengefasst: Die Noten 1, 2 und 3 sowie 4, 5 und 6 wurden zusammengefasst, die dritte Ausprägung bilden diejenigen, zu deren Noten keine Informationen vorliegen.

In zweiten Analyseschritt (Realisierbarkeit) kommt eine weitere Kontrollvariable hinzu:

VI. Die **Ausbildungsform:** Die Differenzierung der Berufswünsche nach dem Berufsbildungssystem, in dem sie gelernt werden, wird zusammengefasst in **dual** = *duale Berufswünsche* und **schulisch/Studium** = *vollzeitschulische Berufswünsche, Studiengänge* und *Weiterbildungsberufe* sowie **kein Ausbildungsberuf** = *kein Ausbildungsberuf*.



## Anhang C: Ergänzende Tabellen und Abbildungen

Tabelle 28: Angaben der Jugendlichen zu dem Erwerbsstatus der Eltern (%)

|   | Untersuchungsgruppe |       |
|---|---------------------|-------|
|   | Mutter              | Vater |
| <b>Erwerbstatus</b>   |                     |       |
| Erwerbstätig  | 67,6                | 75,8  |
| Erwerbslos  | 24,0                | 10,1  |
| K. A.   | 6,9                 | 6,4   |
| Elternteil unbekannt/verstorben   | 1,5                 | 7,7   |
| N = 1.374<br>Spaltenprozent<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |                     |       |

Tabelle 29: Angaben zum Nutzen unterschiedlicher Informationsquellen (%)

|  | Bewertung der Informationsmöglichkeiten |               |            |
|--|---|---------------|------------|
|  | Wichtig                                 | Nicht wichtig | Weiß nicht |
| <b>Informationsmöglichkeiten</b>   |   |               |            |
| Praktikum  | 75,2                                    | 14,1          | 10,8       |
| Eltern   | 74,5                                    | 15,4          | 10,1       |
| Schulische Berufsorientierung  | 73,6                                    | 15,4          | 11,0       |
| Lehrer   | 68,2                                    | 20,7          | 11,1       |
| Freunde  | 65,8                                    | 23,1          | 11,1       |
| Freizeit   | 65,4                                    | 23,1          | 11,5       |
| Verwandte  | 65,3                                    | 23,4          | 11,4       |
| Berufsberatung Arbeitsamt  | 54,9                                    | 34,8          | 10,3       |
| Medien   | 41,5                                    | 46,3          | 12,2       |
| N = 1.374<br>Zeilenprozent<br>Aufgrund von Rundung ergeben die Summen nicht immer 100 Prozent.<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |   |               |            |

**Tabelle 30: Angaben der Jugendlichen zum Erwerbsberuf der Mutter, differenziert nach aktuellem Erwerbsstatus (%)**

|  | Erwerbsstatus der Mutter |            |       |
|--|--------------------------|------------|-------|
|  | erwerbstätig             | erwerbslos | k. A. |
| <b>Angabe zum Beruf der Mutter</b>   |                          |            |       |
| ja   | 67,9                     | 26,7       | 25,3  |
| nein   | 32,1                     | 73,3       | 74,7  |
| N = 1.354*   |                          |            |       |
| Spaltenprozent   |                          |            |       |
| * Anmerkung: wenn Mutter-Figur genannt bzw. Mutter nicht verstorben oder unbekannt |                          |            |       |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)                                 |                          |            |       |

**Tabelle 31: Angaben der Jugendlichen zum Erwerbsberuf des Vaters, differenziert nach aktuellem Erwerbsstatus (%)**

|  | Erwerbsstatus des Vaters |            |       |
|--|--------------------------|------------|-------|
|  | erwerbstätig             | erwerbslos | k. A. |
| <b>Angaben zum Beruf des Vaters</b>  |                          |            |       |
| ja   | 68,7                     | 40,3       | 22,7  |
| nein   | 31,3                     | 59,7       | 77,3  |
| N = 1.268*   |                          |            |       |
| Spaltenprozent   |                          |            |       |
| * Anmerkung: wenn Vater-Figur genannt bzw. Vater nicht verstorben oder unbekannt |                          |            |       |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)                               |                          |            |       |

**Tabelle 32: Intensität schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen, Schulebene – erster Analyseschritt**

|  | Schulen |
|--|---------|
| <b>Intensität</b>                                  |         |
| Gering   | 8,4     |
| Mittel   | 50,5    |
| Hoch   | 18,8    |
| Nicht teilgenommen                                 | 22,3    |
| N = 287*   |         |
| Spaltenprozent                                     |         |
| * Anmerkung: Untersuchungseinheit sind die Schulen |         |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |         |

**Tabelle 33: Konkretisierung Berufsorientierung (detailliert) – bivariates logistisches Mehrebenenmodell (average marginal effects; robuste Standardfehler in Klammern)**

|   | M0 | Bivariate Schätzung  | M1 (Alle)            | M2 (Schülerinnen)   | M3 (Schüler)         |
|---|----|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| <b>Selbstwirksamkeitserwartung (Ref. Geringe Selbstwirksamkeit)</b>                   |    |                      |                      |                     |                      |
| Hohe Selbstwirksamkeit  |    | -0.000<br>(0.033)    | -0.010<br>(0.032)    | -0.040<br>(0.040)   | 0.013<br>(0.049)     |
| Weiß nicht  |    | -0.369***<br>(0.074) | -0.330***<br>(0.075) | -0.301*<br>(0.117)  | -0.380***<br>(0.100) |
| <b>Indirekte Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt (Ref. keine indirekten Erfahrungen)</b> |    |                      |                      |                     |                      |
| Indirekte Erfahrungen   |    | -0.015<br>(0.047)    | -0.031<br>(0.046)    | -0.036<br>(0.049)   | 0.004<br>(0.086)     |
| k. A.   |    | -0.200**<br>(0.072)  | -0.140*<br>(0.067)   | -0.092<br>(0.081)   | -0.134<br>(0.112)    |
| <b>Alltagsrelevanz Beruf (Ref. Keine Alltagsrelevanz)</b>                             |    |                      |                      |                     |                      |
| Geringe Alltagsrelevanz   |    | 0.103**<br>(0.033)   | 0.073*<br>(0.033)    | 0.062<br>(0.045)    | 0.066<br>(0.049)     |
| Hohe Alltagsrelevanz  |    | 0.139***<br>(0.030)  | 0.113***<br>(0.031)  | 0.105*<br>(0.042)   | 0.115**<br>(0.044)   |
| <b>Berufliche Erwartungen Eltern (Ref. Geringe oder keine Erwartungen)</b>            |    |                      |                      |                     |                      |
| Hohe Erwartungen  |    | 0.033<br>(0.031)     | 0.013<br>(0.029)     | -0.001<br>(0.041)   | 0.025<br>(0.042)     |
| <b>Informationsressourcen (Ref. Keine Informationsressourcen)</b>                     |    |                      |                      |                     |                      |
| Informationsressourcen im sozialen Umfeld   |    | 0.024<br>(0.029)     | 0.003<br>(0.028)     | 0.025<br>(0.041)    | -0.014<br>(0.039)    |
| Informationsressourcen über die Eltern  |    | 0.033<br>(0.040)     | 0.014<br>(0.039)     | -0.005<br>(0.057)   | 0.034<br>(0.054)     |
| Weiß nicht  |    | -0.055<br>(0.086)    | -0.019<br>(0.077)    | 0.212***<br>(0.038) | -0.143<br>(0.108)    |
| <b>Intensität schulischer Berufsorientierung (Ref. Gering)</b>                        |    |                      |                      |                     |                      |
| Mittel  |    | 0.074<br>(0.053)     | 0.066<br>(0.052)     | 0.026<br>(0.074)    | 0.110<br>(0.076)     |
| Hoch  |    | 0.039<br>(0.057)     | 0.058<br>(0.056)     | 0.019<br>(0.080)    | 0.110<br>(0.080)     |
| Nicht teilgenommen  |    | 0.020<br>(0.056)     | 0.018<br>(0.056)     | 0.022<br>(0.078)    | 0.025<br>(0.082)     |
| <b>Geschlecht (Ref. männlich)</b>   |    |                      |                      |                     |                      |
| weiblich  |    | 0.112***<br>(0.024)  | 0.094***<br>(0.024)  |                     |                      |

|  | M0    | Bivariate Schätzung | M1 (Alle)          | M2 (Schülerinnen) | M3 (Schüler)       |
|--|-------|---------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| <b>Migrationshintergrund (Ref. nein)</b>           |       |                     |                    |                   |                    |
| ja   |       | -0.025<br>(0.025)   | -0.003<br>(0.025)  | -0.010<br>(0.033) | -0.001<br>(0.037)  |
| <b>Note Deutsch (Ref. 4 bis 6)</b>                 |       |                     |                    |                   |                    |
| 1 bis 3  |       | 0.104***<br>(0.036) | 0.076**<br>(0.025) | 0.076*<br>(0.037) | 0.078*<br>(0.035)  |
| k. A.  |       | -0.250<br>(0.134)   | -0.204<br>(0.188)  | -0.126<br>(0.368) | -0.228<br>(0.220)  |
| <b>Note Mathematik (Ref. 4 bis 6)</b>              |       |                     |                    |                   |                    |
| 1 bis 3  |       | -0.015<br>(0.024)   | -0.029<br>(0.024)  | 0.033<br>(0.033)  | -0.084*<br>(0.034) |
| k. A.  |       | -0.161<br>(0.121)   | 0.073<br>(0.109)   | 0.124<br>(0.119)  | 0.027<br>(0.167)   |
| <b>Schulform (Ref. Hauptschule)</b>                |       |                     |                    |                   |                    |
| Schule mit mehreren Bildungsgängen                 |       | 0.025<br>(0.041)    | 0.029<br>(0.040)   | 0.001<br>(0.058)  | 0.065<br>(0.056)   |
| Realschule oder Gymnasium                          |       | 0.044<br>(0.054)    | 0.019<br>(0.056)   | 0.057<br>(0.070)  | -0.028<br>(0.085)  |
| Gesamtschule                                       |       | 0.021<br>(0.043)    | 0.018<br>(0.042)   | 0.022<br>(0.053)  | 0.029<br>(0.064)   |
| <b>Alter (Ref. Älter 15 Jahre)</b>                 |       |                     |                    |                   |                    |
| 14/15 Jahre  |       | 0.044<br>(0.028)    | 0.033<br>(0.027)   | 0.008<br>(0.037)  | 0.058<br>(0.040)   |
| k. A.  |       | -0.184<br>(0.117)   | -0.170<br>(0.112)  | -0.418<br>(0.220) | -0.103<br>(0.133)  |
| N Individualebene                                  | 1.374 |                     | 1.374              | 637               | 737                |
| N Kontextebene                                     | 287   |                     | 287                | 232               | 238                |
| DF   |       |                     | 24                 | 23                | 23                 |
| Rho  | 0     |                     | 0                  | 0.063             | 0                  |
| Maddala  |       |                     | 0.073              | 0.057             | 0.085              |
| *p<0.05, ** p<0.01, ***p<0.001                     |       |                     |                    |                   |                    |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |       |                     |                    |                   |                    |

Tabelle 34: Übereinstimmung Berufswünsche und Berufe aus dem sozialen Umfeld (%)

|  | Berufswünsche der Untersuchungsgruppe |              |         |
|--|---------------------------------------|--------------|---------|
|  | Alle                                  | Schülerinnen | Schüler |
| <b>Übereinstimmung mit Beruf aus sozialem Umfeld</b> |                                       |              |         |
| ja   | 60,1                                  | 57,8         | 62,5    |
| nein   | 39,9                                  | 42,2         | 37,5    |
|  | N = 1.016                             | N = 509      | N = 507 |
| Spaltenprozent                                       |                                       |              |         |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)   |                                       |              |         |

Tabelle 35: Realisierbarkeit Berufswünsche nach Ausbildungsform (%)

|  | Berufswünsche der Untersuchungsgruppe |             |              |             |         |             |
|--|---------------------------------------|-------------|--------------|-------------|---------|-------------|
|  | Alle                                  |             | Schülerinnen |             | Schüler |             |
|  | real                                  | nicht real. | real         | nicht real. | real    | nicht real. |
| <b>Ausbildungsform</b>   |                                       |             |              |             |         |             |
| vollzeitschulisch  | 4,8                                   | 49,0        | 9,6          | 56,7        | 1,5     | 18,9        |
| dual   | 94,3                                  | 41,8        | 90,4         | 35,1        | 96,9    | 67,9        |
| Studium & Weiterbildung  | 0                                     | 8,8         | 0            | 7,7         | 0       | 13,2        |
| Keine reguläre Ausbildung  | 0,9                                   | 0,4         | 0            | 0,5         | 1,5     | 0           |
|  | N = 1.016                             |             | N = 509      |             | N = 507 |             |
| Spaltenprozent   |                                       |             |              |             |         |             |
| Anmerkung: Aufgrund von Rundung ergeben die Summen nicht immer 100 Prozent |                                       |             |              |             |         |             |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)                         |                                       |             |              |             |         |             |

Tabelle 36: Die häufigsten realisierbaren und nicht realisierbaren Berufswünsche der Schülerinnen

| Nicht realisierbar                                 |      | Realisierbar                 |      |
|--|------|------------------------------|------|
| Beruf  | %    | Beruf                        | %    |
| Erzieherin   | 25,7 | Kauffrau Einzelhandel        | 19,7 |
| Altenpflegerin                                     | 9,5  | Friseurin                    | 11,8 |
| Gesundheits- und Krankenpflegerin                  | 8,6  | Medizinische Fachangestellte | 7,6  |
| Bürokauffrau                                       | 7,6  | Kinderpflegerin              | 5,5  |
| <i>Insgesamt 51,4 %</i>                            |      | <i>Insgesamt 44,6 %</i>      |      |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |      |                              |      |

Tabelle 37: Die häufigsten realisierbaren und nicht realisierbaren Berufswünsche der Schüler

| Nicht realisierbar            |     | Realisierbar                  |      |
|-------------------------------|-----|-------------------------------|------|
| Beruf                         | %   | Beruf                         | %    |
| Mechatroniker                 | 9,4 | Kraftfahrzeugmechatroniker    | 18,3 |
| Bürokaufmann                  | 7,6 | Tischler                      | 7,4  |
| Erzieher                      | 7,6 | Kaufmann Einzelhandel         | 6,3  |
| Mediengestalter               | 5,7 | Industriemechaniker           | 6,6  |
| <i>Insgesamt 30,2 Prozent</i> |     | <i>Insgesamt 38,6 Prozent</i> |      |

Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)

Tabelle 38: Extrinsische berufliche Motive nach Geschlecht (%)

|   | Berufswünsche der Untersuchungsgruppe |              |         |
|---|---------------------------------------|--------------|---------|
|   | Alle                                  | Schülerinnen | Schüler |
| <b>Extrinsische berufliche Motivationen</b> |                                       |              |         |
| Wichtig                                     | 37,1                                  | 28,2         | 46,1    |
| Weniger wichtig                             | 62,9                                  | 71,8         | 53,9    |
|   | N = 1.026                             | N = 514      | N = 512 |

Spaltenprozent  
Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)

Tabelle 39: Extrinsische berufliche Motive nach Geschlecht und Ausbildungsform des Berufswunsches (%)

|   | Ausbildungsform des Berufswunsches |          |          |          |
|---|------------------------------------|----------|----------|----------|
|   | Schülerinnen                       |          | Schüler  |          |
|   | dual                               | vollzeit | dual     | vollzeit |
| <b>Extrinsische berufliche Motivationen</b> |                                    |          |          |          |
| Wichtig                                     | 29,3                               | 27,0     | 46,0     | 50,0     |
| Weniger wichtig                             | 70,7                               | 73,0     | 54,0     | 50,0     |
|   | N = 508*                           |          | N = 500* |          |

Spaltenprozent  
\* Anmerkung: Ohne diejenigen, deren Berufswunsch keinem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht  
Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)

Tabelle 40: Intensität schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen – zweiter Analyseschritt (%)

|   | Untersuchungsgruppe |
|---|---------------------|
| <b>Intensität</b>   |                     |
| Gering  | 5,7                 |
| Mittel  | 49,8                |
| Hoch  | 21,3                |
| Nicht teilgenommen  | 23,2                |
| N = 1.016<br>Spaltenprozent<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |                     |

Tabelle 41: Weiterbildung Lehrkräfte zum Thema Berufsorientierung auf Schulebene – zweiter Analyseschritt

|   | Schulen |
|---|---------|
| <b>Intensität</b>   |         |
| Nie bis manchmal  | 32,8    |
| (Sehr) Oft  | 44,4    |
| Nicht teilgenommen/k. A.  | 22,8    |
| N = 268<br>Spaltenprozent<br>Anmerkung: Untersuchungseinheit sind die Schulen<br>Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |         |

Tabelle 42: Realisierbarkeit des Berufswunsches (detailliert) – bivariates logistisches Mehrebenenmodell (average marginal effects; robuste Standardfehler in Klammern)

|  | MO | Bivariate Schätzung  | M1a<br>(Alle Berufswünsche) | M1b<br>(Alle Berufswünsche) | M2a<br>(Duale Berufswünsche) | M2b<br>(Duale Berufswünsche) |
|--|----|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <b>Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Erwerbsberuf (Ref. gering)</b> |    |                      |                             |                             |                              |                              |
| Intensiv   |    | -0.001<br>(0.037)    | -0.014<br>(0.026)           | -0.013<br>(0.026)           | -0.012<br>(0.026)            | -0.011<br>(0.026)            |
| Weiß nicht   |    | 0.123<br>(0.066)     | 0.068<br>(0.053)            | 0.068<br>(0.054)            | 0.054<br>(0.044)             | 0.052<br>(0.045)             |
| <b>Extrinsische Motivation (Ref. weniger wichtig)</b>                    |    |                      |                             |                             |                              |                              |
| Wichtig  |    | 0.006<br>(0.029)     | -0.064**<br>(0.022)         | -0.067**<br>(0.022)         | -0.062**<br>(0.022)          | -0.064**<br>(0.022)          |
| <b>Bildungsaspirationen Eltern (Ref. Angemessene Aspirationen)</b>       |    |                      |                             |                             |                              |                              |
| Überhöhte Aspirationen   |    | -0.381***<br>(0.061) | -0.237***<br>(0.054)        | -0.243***<br>(0.054)        | -0.208***<br>(0.063)         | -0.212***<br>(0.064)         |
| Keine Aspirationen   |    | 0.000<br>(0.048)     | -0.022<br>(0.038)           | -0.020<br>(0.038)           | -0.034<br>(0.040)            | -0.031<br>(0.039)            |
| <b>Intensität schulischer Berufsorientierung (Ref. Gering)</b>           |    |                      |                             |                             |                              |                              |
| Mittel   |    | 0.056<br>(0.069)     | 0.013<br>(0.046)            |                             | 0.028<br>(0.049)             |                              |
| Hoch   |    | -0.001<br>(0.075)    | -0.054<br>(0.051)           |                             | -0.031<br>(0.057)            |                              |
| Nicht teilgenommen   |    | -0.036<br>(0.075)    | -0.039<br>(0.050)           |                             | -0.024<br>(0.054)            |                              |
| <b>Weiterbildungshäufigkeit Lehrkräfte (Ref. gering)</b>                 |    |                      |                             |                             |                              |                              |
| Hoch   |    | 0.072<br>(0.038)     |                             | 0.018<br>(0.026)            |                              | 0.008<br>(0.028)             |
| Nicht teilgenommen/<br>k. A.   |    | -0.015<br>(0.047)    |                             | -0.017<br>(0.032)           |                              | -0.024<br>(0.036)            |
| <b>Geschlecht (Ref. männlich)</b>  |    |                      |                             |                             |                              |                              |
| weiblich   |    | -0.308***<br>(0.026) | -0.147***<br>(0.023)        | -0.143***<br>(0.023)        | -0.136***<br>(0.024)         | -0.133***<br>(0.024)         |
| <b>Ausbildungsform (Ref. dual)</b>                                       |    |                      |                             |                             |                              |                              |
| Vollzeitschulisch, Studium<br>und Weiterbildung                          |    | -0.701***<br>(0.034) | -0.568***<br>(0.044)        | -0.574***<br>(0.440)        |                              |                              |
| Keine Ausbildung   |    | 0.005<br>(0.115)     | -0.041<br>(0.150)           | -0.033<br>(0.146)           |                              |                              |
| <b>Migrationshintergrund (Ref. nein)</b>                                 |    |                      |                             |                             |                              |                              |
| ja   |    | -0.100**<br>(0.030)  | -0.038<br>(0.022)           | -0.040<br>(0.022)           | -0.058*<br>(0.023)           | -0.059*<br>(0.023)           |
| <b>Note Deutsch (Ref. 4 bis 6)</b>                                       |    |                      |                             |                             |                              |                              |
| 1 bis 3  |    | -0.044<br>(0.030)    | -0.022<br>(0.022)           | -0.021<br>(0.022)           | -0.025<br>(0.022)            | -0.023<br>(0.022)            |
| k. A.  |    | 0.090<br>(0.133)     | 0.070<br>(0.103)            | 0.053<br>(0.109)            | 0.097***<br>(0.020)          | 0.095***<br>(0.020)          |

|  | MO    | Bivariate Schätzung  | M1a<br>(Alle Berufswünsche) | M1b<br>(Alle Berufswünsche) | M2a<br>(Duale Berufswünsche) | M2b<br>(Duale Berufswünsche) |
|--|-------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <b>Note Mathematik (Ref. 4 bis 6)</b>              |       |                      |                             |                             |                              |                              |
| 1 bis 3  |       | 0.022<br>(0.029)     | -0.062**<br>(0.021)         | -0.058**<br>(0.021)         | -0.064**<br>(0.022)          | -0.060**<br>(0.021)          |
| k. A.  |       | -0.031<br>(0.154)    | -0.112<br>(0.141)           | -0.093<br>(0.134)           | -0.182<br>(0.205)            | -0.142<br>(0.190)            |
| <b>Schulform (Ref. Hauptschule)</b>                |       |                      |                             |                             |                              |                              |
| Schule mit mehreren Bildungsgängen                 |       | -0.030<br>(0.052)    | -0.001<br>(0.038)           | -0.010<br>(0.037)           | 0.033<br>(0.037)             | 0.040<br>(0.034)             |
| Realschule oder Gymnasium                          |       | -0.298***<br>(0.079) | -0.245***<br>(0.066)        | -0.228**<br>(0.066)         | -0.234**<br>(0.083)          | -0.223**<br>(0.083)          |
| Gesamtschule                                       |       | -0.221***<br>(0.063) | -0.073<br>(0.046)           | -0.069<br>(0.046)           | -0.048<br>(0.056)            | -0.045<br>(0.056)            |
| <b>Alter (Ref. Älter 15 Jahre)</b>                 |       |                      |                             |                             |                              |                              |
| 14/15 Jahre  |       | 0.010<br>(0.034)     | -0.010<br>(0.023)           | -0.006<br>(0.023)           | 0.019<br>(0.026)             | 0.023<br>(0.026)             |
| k. A.  |       | 0.075<br>(0.127)     | -0.075<br>(0.133)           | -0.075<br>(0.135)           | -0.057<br>(0.152)            | -0.056<br>(0.154)            |
| N Individualebene                                  | 1.016 |                      | 1.016                       | 1.016                       | 821                          | 821                          |
| N Kontextebene                                     | 268   |                      | 268                         | 268                         | 238                          | 238                          |
| DF   |       |                      | 21                          | 20                          | 19                           | 18                           |
| Rho  | 0.105 |                      | 0.058                       | 0.075                       | 0.217                        | 0.236                        |
| Maddala  |       |                      | 0.353                       | 0.349                       | 0.114                        | 0.095                        |
| * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001                   |       |                      |                             |                             |                              |                              |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen) |       |                      |                             |                             |                              |                              |

Tabelle 43: Konstanz der Berufswünsche im Verlauf des Schuljahres

|   | Untersuchungsgruppe* |              |         |
|---|----------------------|--------------|---------|
|   | Alle                 | Schülerinnen | Schüler |
| <b>Konstanz</b>   |                      |              |         |
| Konstant  | 51,7                 | 51,1         | 52,4    |
| Nicht konstant  | 48,3                 | 48,9         | 47,6    |
|   | N = 414              | N = 227      | N = 187 |
| Spaltenprozent  |                      |              |         |
| * Anmerkung: Untersuchungsgruppe sind die Jugendlichen, die gegen Ende des Schuljahres noch keinen Ausbildungsplatz haben, sich weiterhin bewerben wollen und zu beiden Untersuchungszeitpunkten einen Berufswunsch angegeben haben |                      |              |         |
| Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen)  |                      |              |         |

Tabelle 44: Ausbildungsplatz (detailliert) – bivariates logistisches Mehrebenenmodell  
(average marginal effects; robuste Standardfehler in Klammern)

|   | M0    | Bivariate Schätzung  | M1 (Alle)            | M2 (Schülerinnen)    | M3 (Schüler)         |
|---|-------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| <b>Ausgangssituation (Ref. Berufswunsch realisierbar)</b> |       |                      |                      |                      |                      |
| Diffuse Berufsorientierung                                |       | -0.081*<br>(0.033)   | -0.063*<br>(0.032)   | -0.059<br>(0.048)    | -0.071<br>(0.045)    |
| Berufswunsch nicht realisierbar                           |       | -0.163***<br>(0.034) | -0.098*<br>(0.038)   | -0.087*<br>(0.041)   | -0.134<br>(0.076)    |
| <b>Geschlecht (Ref. männlich)</b>                         |       |                      |                      |                      |                      |
| Weiblich  |       | -0.138***<br>(0.027) | -0.108***<br>(0.029) |                      |                      |
| <b>Migrationshintergrund (Ref. nein)</b>                  |       |                      |                      |                      |                      |
| Ja  |       | -0.163***<br>(0.030) | -0.133***<br>(0.029) | -0.055<br>(0.039)    | -0.200***<br>(0.043) |
| <b>Note Deutsch (Ref. 4 bis 6)</b>                        |       |                      |                      |                      |                      |
| 1 bis 3   |       | 0.087**<br>(0.028)   | 0.077**<br>(0.029)   | 0.050<br>(0.040)     | 0.114**<br>(0.040)   |
| K. A.   |       | 0.074<br>(0.144)     | 0.080<br>(0.181)     | 0.014<br>(0.274)     | 0.145<br>(0.231)     |
| <b>Note Mathematik (Ref. 4 bis 6)</b>                     |       |                      |                      |                      |                      |
| 1 bis 3   |       | 0.129***<br>(0.028)  | 0.081**<br>(0.028)   | 0.050<br>(0.038)     | 0.122**<br>(0.041)   |
| K. A.   |       | 0.059<br>(0.125)     | 0.019<br>(0.156)     | 0.154<br>(0.273)     | -0.059<br>(0.200)    |
| <b>Schulform (Ref. Hauptschule)</b>                       |       |                      |                      |                      |                      |
| Schule mit mehreren Bildungsgängen                        |       | -0.072<br>(0.067)    | -0.070<br>(0.059)    | 0.040<br>(0.083)     | -0.149*<br>(0.071)   |
| Realschule oder Gymnasium                                 |       | -0.286***<br>(0.040) | -0.269***<br>(0.042) | -0.231***<br>(0.036) | -0.266**<br>(0.079)  |
| Gesamtschule  |       | -0.173**<br>(0.053)  | -0.131*<br>(0.055)   | -0.161**<br>(0.049)  | -0.064<br>(0.085)    |
| <b>Alter (Ref. Älter 15 Jahre)</b>                        |       |                      |                      |                      |                      |
| 14/15 Jahre   |       | 0.084**<br>(0.030)   | 0.063*<br>(0.030)    | 0.063<br>(0.039)     | 0.074<br>(0.044)     |
| K. A.   |       | 0.085<br>(0.123)     | 0.102<br>(0.123)     | 0.266<br>(0.246)     | 0.079<br>(0.152)     |
| N Individualebene   | 1.374 |                      | 1.374                | 637                  | 737                  |
| N Kontextebene  | 287   |                      | 287                  | 232                  | 238                  |
| DF  |       |                      | 13                   | 12                   | 12                   |
| Rho   | 0.279 |                      | 0.214                | 0.244                | 0.197                |
| Maddala   |       |                      | 0.076                | 0.056                | 0.089                |
| *p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001                           |       |                      |                      |                      |                      |
| Quelle: NEPS, S4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen).        |       |                      |                      |                      |                      |

**Tabelle 45: Bewerbungspläne (detailliert) – bivariates logistisches Mehrebenenmodell  
(average marginal effects; robuste Standardfehler in Klammern)**

|   | M0    | Bivariate Schätzung | M1 (Alle)            | M2 (Schülerinnen)  | M3 (Schüler)         |
|---|-------|---------------------|----------------------|--------------------|----------------------|
| <b>Ausgangssituation (Ref. Berufswunsch realisierbar)</b> |       |                     |                      |                    |                      |
| Diffuse Beruforientierung                                 |       | -0.104*<br>(0.043)  | -0.103*<br>(0.043)   | -0.136*<br>(0.067) | -0.085<br>(0.057)    |
| Berufswunsch nicht realisierbar                           |       | -0.100*<br>(0.046)  | -0.104*<br>(0.048)   | -0.124*<br>(0.056) | -0.028<br>(0.096)    |
| <b>Mittlerer Abschluss (Ref. unwahrscheinlich)</b>        |       |                     |                      |                    |                      |
| Wahrscheinlich  |       | -0.093*<br>(0.042)  | -0.091*<br>(0.042)   | -0.109<br>(0.059)  | -0.090<br>(0.061)    |
| Weiß nicht  |       | -0.101<br>(0.066)   | -0.136*<br>(0.067)   | -0.105<br>(0.097)  | -0.168<br>(0.094)    |
| <b>Geschlecht (Ref. männlich)</b>                         |       |                     |                      |                    |                      |
| Weiblich  |       | -0.007<br>(0.035)   | 0.004<br>(0.038)     |                    |                      |
| <b>Migrationshintergrund (Ref. nein)</b>                  |       |                     |                      |                    |                      |
| Ja  |       | -0.007<br>(0.038)   | 0.004<br>(0.037)     | -0.009<br>(0.051)  | -0.007<br>(0.055)    |
| <b>Note Deutsch (Ref. 4 bis 6)</b>                        |       |                     |                      |                    |                      |
| 1 bis 3   |       | 0.017<br>(0.036)    | 0.026<br>(0.037)     | 0.097<br>(0.055)   | -0.026<br>(0.053)    |
| K. A.   |       | -0.006<br>(0.183)   | -0.145<br>(0.278)    | -0.357<br>(0.343)  | 0.078<br>(0.333)     |
| <b>Note Mathematik (Ref.: 4 bis 6)</b>                    |       |                     |                      |                    |                      |
| 1 bis 3   |       | 0.019<br>(0.036)    | 0.028<br>(0.036)     | -0.064<br>(0.052)  | 0.125*<br>(0.053)    |
| K. A.   |       | 0.071<br>(0.153)    | 0.179<br>(0.154)     | 0.162<br>(0.174)   | 0.072<br>(0.403)     |
| <b>Schulform (Ref. Hauptschule)</b>                       |       |                     |                      |                    |                      |
| Schule mit mehreren Bildungsgängen                        |       | -0.096<br>(0.077)   | -0.107<br>(0.077)    | -0.122<br>(0.105)  | -0.109<br>(0.104)    |
| Realschule oder Gymnasium                                 |       | -0.055<br>(0.080)   | -0.030<br>(0.079)    | -0.038<br>(0.106)  | -0.048<br>(0.119)    |
| Gesamtschule  |       | -0.028<br>(0.070)   | 0.001<br>(0.067)     | 0.005<br>(0.083)   | -0.019<br>(0.105)    |
| <b>Alter (Ref. Älter 15 Jahre)</b>                        |       |                     |                      |                    |                      |
| 14/15 Jahre   |       | -0.116**<br>(0.037) | -0.133***<br>(0.037) | -0.074<br>(0.053)  | -0.185***<br>(0.051) |
| K. A.   |       | -0.010<br>(0.145)   | -0.013<br>(0.130)    | -0.063<br>(0.300)  | 0.018<br>(0.136)     |
| N Individualebene   | 896   |                     | 896                  | 465                | 431                  |
| N Kontextebene  | 270   |                     | 270                  | 211                | 201                  |
| DF  |       |                     | 15                   | 14                 | 14                   |
| Rho   | 0.194 |                     | 0.191                | 0.217              | 0.256                |
| Maddala   |       | 0.034               | 0.076                | 0.053              |                      |

\* p<0.05, \*\* p<0.01, \*\*\* p<0.001

Quelle: NEPS, SC4, SUF 1.1.0 (eigene Berechnungen).

Abbildung 4: Verlauf des Berufsfindungsprozesses der Schülerinnen

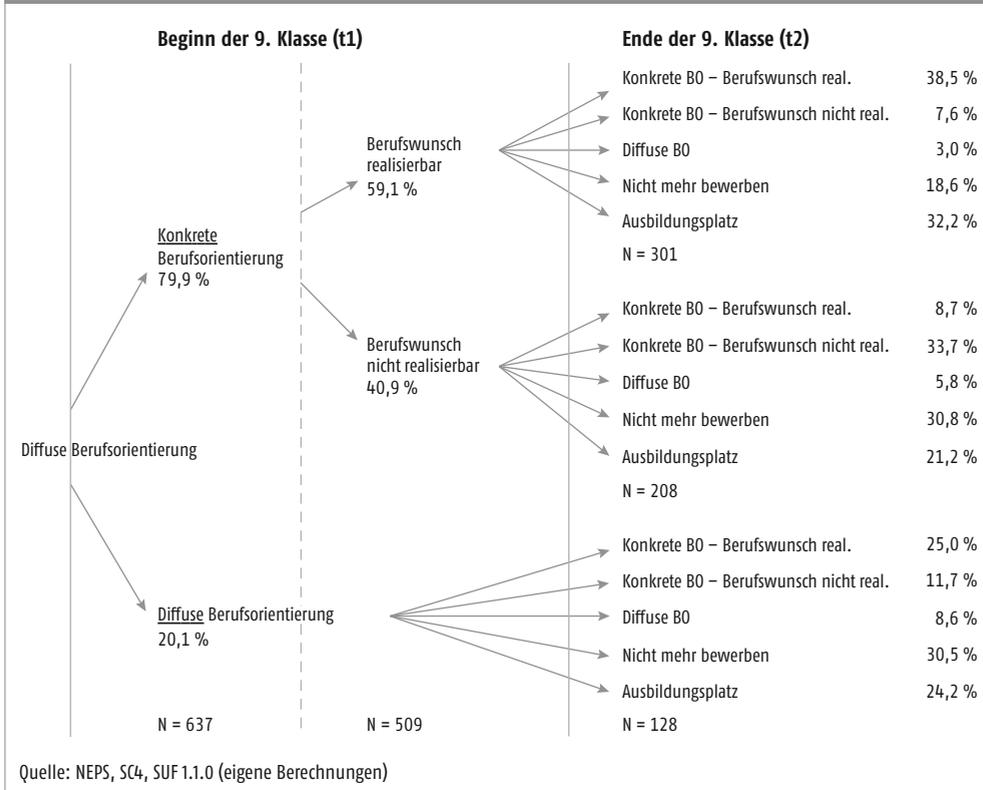
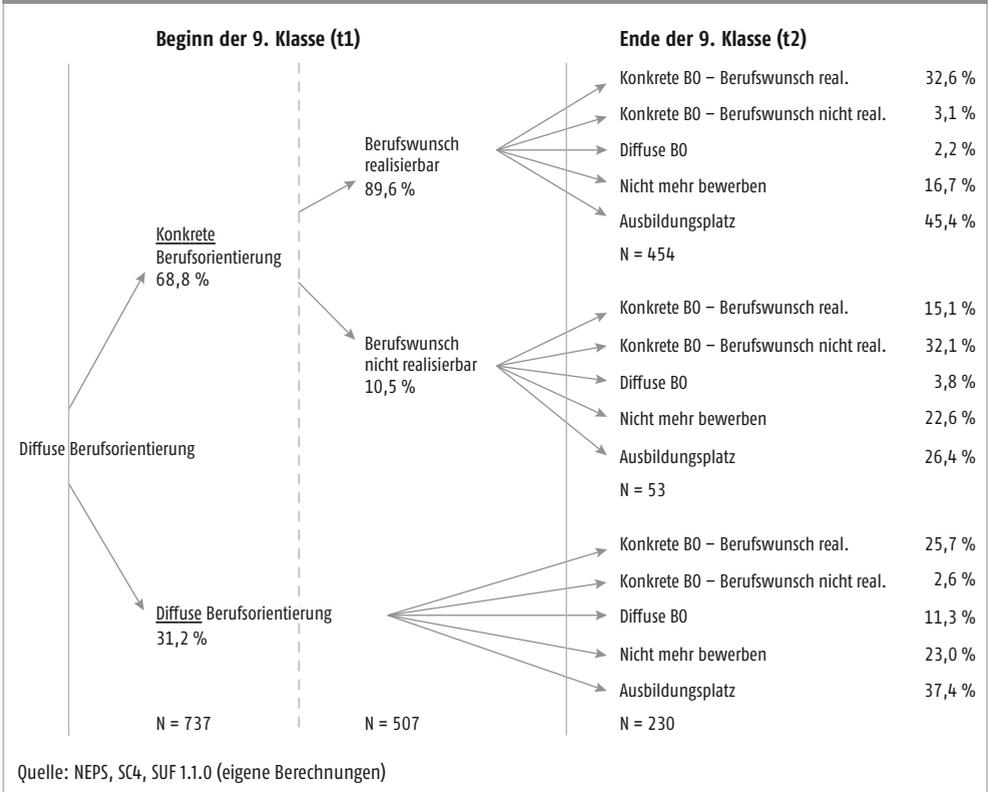


Abbildung 5: Verlauf des Berufsfindungsprozesses der Schüler



**Tabelle 46: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010<sup>126</sup>: Anteil von Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss und Anteil weiblicher Auszubildender**

|  | Auszubildende im ersten Lehrjahr |               |                                 |
|--|----------------------------------|---------------|---------------------------------|
|  | insgesamt                        | Anteil Frauen | Anteil max. Hauptschulabschluss |
| <b>Ausbildungsberufe</b>                       |                                  |               |                                 |
| Bauten- und Objektbeschichter/-in              | 1.443                            | 12,06 %       | 89,60 %                         |
| Teilezurichter/-in                             | 1.485                            | 2,22 %        | 85,05 %                         |
| Estrichleger/-in                               | 54                               | 0,00 %        | 83,33 %                         |
| Bodenleger/-in                                 | 249                              | 1,20 %        | 80,72 %                         |
| Gebäudereiniger/-in                            | 1.470                            | 15,92 %       | 79,80 %                         |
| Stuckateur/-in                                 | 708                              | 2,54 %        | 79,66 %                         |
| Maler/-in und Lackierer/-in                    | 9.510                            | 13,38 %       | 79,37 %                         |
| Servicefahrer/-in                              | 171                              | 7,02 %        | 78,95 %                         |
| Fahrradmonteur/-in                             | 288                              | 6,25 %        | 78,13 %                         |
| Kraftfahrzeugservicemechaniker/-in             | 1.863                            | 3,06 %        | 78,10 %                         |
| Hochbaufacharbeiter/-in                        | 1.341                            | 0,45 %        | 77,63 %                         |
| Gerüstbauer/-in                                | 438                              | 0,68 %        | 77,40 %                         |
| Klempner/-in                                   | 468                              | 1,92 %        | 76,92 %                         |
| Bäcker/-in                                     | 4.515                            | 21,00 %       | 76,74 %                         |
| Ausbaufacharbeiter/-in                         | 945                              | 2,54 %        | 76,51 %                         |
| Fleischer/-in                                  | 2.283                            | 5,12 %        | 76,08 %                         |
| Maurer/-in                                     | 4.005                            | 0,52 %        | 75,58 %                         |
| Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugservice | 531                              | 0,56 %        | 75,14 %                         |
| Fachlagerist/-in                               | 6.300                            | 8,38 %        | 74,81 %                         |
| Trockenbaumonteur/-in                          | 321                              | 2,80 %        | 74,77 %                         |
| Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk      | 11.283                           | 91,33 %       | 73,94 %                         |
| Betonfertigteilbauer/-in                       | 126                              | 0,00 %        | 73,81 %                         |
| Fachkraft im Gastgewerbe                       | 3.555                            | 63,46 %       | 73,76 %                         |
| Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in         | 1.011                            | 1,78 %        | 73,29 %                         |
| Tankwart/-in                                   | 177                              | 6,78 %        | 72,88 %                         |
| Glaser/-in                                     | 564                              | 4,79 %        | 71,81 %                         |
| Änderungsschneider/-in                         | 231                              | 88,31 %       | 71,43 %                         |
| Straßenbauer/-in                               | 1.821                            | 0,33 %        | 71,33 %                         |
| Dachdecker/-in                                 | 3.624                            | 0,99 %        | 70,53 %                         |
| Parkettleger/-in                               | 273                              | 2,20 %        | 70,33 %                         |
| Fahrzeuglackierer/-in                          | 2.748                            | 8,84 %        | 69,98 %                         |
| Hauswirtschaftler/-in                          | 2.025                            | 94,67 %       | 69,63 %                         |
| Tiefbaufacharbeiter/-in                        | 1.203                            | 0,50 %        | 68,08 %                         |
| Polsterer/Polsterin                            | 102                              | 14,71 %       | 67,65 %                         |
| Friseur/-in                                    | 14.139                           | 88,33 %       | 67,49 %                         |
| Metallbauer/-in                                | 7.347                            | 1,43 %        | 66,68 %                         |
| Berufskraftfahrer/-in                          | 2.466                            | 3,41 %        | 66,67 %                         |

<sup>126</sup> Berufe, die nach §66 BBiG oder §42m HwO ausbilden, sowie Ausbildungsberufe, in denen im Berichtsjahr weniger als 50 Personen ausgebildet wurden, wurden nicht berücksichtigt.

|  | Auszubildende im ersten Lehrjahr |               |                                 |
|--|----------------------------------|---------------|---------------------------------|
|  | insgesamt                        | Anteil Frauen | Anteil max. Hauptschulabschluss |
| <b>Ausbildungsberufe</b>                                       |                                  |               |                                 |
| Maschinen- und Anlagenführer/-in                               | 3.012                            | 5,48 %        | 66,04 %                         |
| Wärme-, Kälte- und Schallschutzisolierer/-in                   | 138                              | 2,17 %        | 65,22 %                         |
| Ofen- und Luftheizungsbauer/-in                                | 129                              | 2,33 %        | 65,12 %                         |
| Rollladen- und Sonnenschutzmechaniker/-in                      | 186                              | 0,00 %        | 64,52 %                         |
| Textilreiniger/-in   | 213                              | 49,30 %       | 63,38 %                         |
| Mechaniker/-in für Reifen- und Vulkanisationstechnik           | 138                              | 0,00 %        | 63,04 %                         |
| Naturwerksteinmechaniker/-in                                   | 111                              | 0,00 %        | 62,16 %                         |
| Kanalbauer/-in   | 180                              | 0,00 %        | 61,67 %                         |
| Zweiradmechaniker/-in  | 711                              | 7,17 %        | 61,60 %                         |
| Holzmechaniker/-in   | 870                              | 7,59 %        | 60,69 %                         |
| Beton- und Stahlbetonbauer/-in                                 | 780                              | 0,38 %        | 60,38 %                         |
| Holzbearbeitungsmechaniker/-in                                 | 234                              | 2,56 %        | 60,26 %                         |
| Verkäufer/-in  | 27.435                           | 61,15 %       | 60,14 %                         |
| Holz- und Bautenschützer/-in                                   | 60                               | 5,00 %        | 60,00 %                         |
| Fischwirt/-in  | 81                               | 3,70 %        | 59,26 %                         |
| Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik | 10.362                           | 0,90 %        | 58,28 %                         |
| Polster- und Dekorationsnäher/-in                              | 63                               | 85,71 %       | 57,14 %                         |
| Flachglasmechaniker/-in  | 144                              | 2,08 %        | 56,25 %                         |
| Zimmerer/Zimmerin  | 3.060                            | 1,57 %        | 55,88 %                         |
| Baugeräteführer/-in  | 297                              | 1,01 %        | 55,56 %                         |
| Behälter- und Apparatebauer/-in                                | 60                               | 0,00 %        | 55,00 %                         |
| Servicekraft für Schutz und Sicherheit                         | 279                              | 21,51 %       | 54,84 %                         |
| Fachkraft Agrarservice   | 225                              | 2,67 %        | 54,67 %                         |
| Technische(r) Konfektionär/-in                                 | 66                               | 22,73 %       | 54,55 %                         |
| Koch/Köchin  | 14.250                           | 23,26 %       | 54,06 %                         |
| Fachkraft für Rohr-, Kanal- und Industrieservice               | 174                              | 1,72 %        | 53,45 %                         |
| Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/-in                      | 1.395                            | 1,94 %        | 53,33 %                         |
| Rohrleitungsbauer/-in  | 270                              | 0,00 %        | 53,33 %                         |
| Gärtner/-in  | 5.715                            | 20,16 %       | 52,23 %                         |
| Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen       | 1.329                            | 28,44 %       | 51,69 %                         |
| Gleisbauer/-in   | 267                              | 0,00 %        | 51,69 %                         |
| Tischler/-in   | 8.271                            | 9,58 %        | 51,58 %                         |
| Steinmetz/-in und Steinbildhauer/-in                           | 426                              | 10,56 %       | 50,70 %                         |
| Fachkraft für Automatenervice                                  | 132                              | 47,73 %       | 50,00 %                         |
| Mechaniker/-in für Land- und Baumaschinentechnik               | 2.004                            | 0,75 %        | 49,55 %                         |
| Konditor/-in   | 1.881                            | 67,46 %       | 48,96 %                         |
| Industrieelektriker/-in  | 258                              | 3,49 %        | 48,84 %                         |
| Produktveredler/-in-Textil                                     | 87                               | 13,79 %       | 48,28 %                         |

|  | Auszubildende im ersten Lehrjahr |               |                                 |
|--|----------------------------------|---------------|---------------------------------|
|  | insgesamt                        | Anteil Frauen | Anteil max. Hauptschulabschluss |
| <b>Ausbildungsberufe</b>   |                                  |               |                                 |
| Landwirt/-in   | 3.741                            | 11,23 %       | 48,12 %                         |
| Kosmetiker/-in   | 474                              | 98,10 %       | 48,10 %                         |
| Tierwirt/-in   | 456                              | 53,29 %       | 47,37 %                         |
| Florist/-in  | 1.704                            | 96,30 %       | 47,36 %                         |
| Straßenwärter/-in  | 480                              | 3,75 %        | 46,25 %                         |
| Raumausstatter/-in   | 876                              | 51,03 %       | 46,23 %                         |
| Verfahrensmechaniker/-in Glastechnik   | 111                              | 2,70 %        | 45,95 %                         |
| Mechaniker/-in für Karosserieinstandhaltungstechnik                                      | 255                              | 2,35 %        | 45,88 %                         |
| Industrie-Isolierer/-in  | 150                              | 0,00 %        | 44,00 %                         |
| Produktionsmechaniker/-in-Textil   | 198                              | 9,09 %        | 43,94 %                         |
| Feinwerkmechaniker/-in   | 2.559                            | 3,17 %        | 43,49 %                         |
| Fachkraft für Lagerlogistik  | 9.885                            | 9,98 %        | 42,88 %                         |
| Chirurgiemechaniker/-in  | 63                               | 23,81 %       | 42,86 %                         |
| Restaurantfachmann/-fachfrau   | 5.304                            | 68,55 %       | 42,65 %                         |
| Sattler/-in  | 156                              | 40,38 %       | 42,31 %                         |
| Oberflächenbeschichter/-in   | 291                              | 9,28 %        | 42,27 %                         |
| Milchtechnologe/-technologin   | 207                              | 26,09 %       | 42,03 %                         |
| Produktionsfachkraft Chemie  | 237                              | 8,86 %        | 41,77 %                         |
| Kraftfahrzeugmechatroniker/-in   | 18.681                           | 3,21 %        | 41,54 %                         |
| Modenäher/-in  | 195                              | 93,85 %       | 41,54 %                         |
| Gießereimechaniker/-in   | 450                              | 1,33 %        | 40,67 %                         |
| Siebdrucker/-in  | 141                              | 25,53 %       | 40,43 %                         |
| Fachkraft für Schutz und Sicherheit  | 987                              | 20,36 %       | 40,12 %                         |
| Elektroniker/-in   | 10.818                           | 1,50 %        | 40,02 %                         |
| Aufbereitungsmechaniker/-in  | 75                               | 0,00 %        | 40,00 %                         |
| Brunnenbauer/-in   | 54                               | 0,00 %        | 38,89 %                         |
| Konstruktionsmechaniker/-in  | 3.030                            | 2,28 %        | 38,51 %                         |
| Fahrzeuginnenausstatter/-in  | 87                               | 44,83 %       | 37,93 %                         |
| Müller/-in (Verfahrenstechnologe/-technologin in der Mühlen- und Futtermittelwirtschaft) | 105                              | 5,71 %        | 37,14 %                         |
| Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel  | 33.345                           | 56,14 %       | 36,82 %                         |
| Verfahrensmechaniker/-in für Beschichtungstechnik  | 303                              | 11,88 %       | 36,63 %                         |
| Automatenfachmann/-fachfrau  | 66                               | 18,18 %       | 36,36 %                         |
| Orthopädieschuhmacher/-in  | 276                              | 35,87 %       | 35,87 %                         |
| Fachmann/Fachfrau für Systemgastronomie  | 2.583                            | 51,22 %       | 35,77 %                         |
| Binnenschiffer/-in   | 138                              | 10,87 %       | 34,78 %                         |
| Buchbinder/-in   | 408                              | 35,29 %       | 34,56 %                         |
| Schornsteinfeger/-in   | 597                              | 12,56 %       | 34,17 %                         |
| Forstwirt/-in  | 621                              | 4,35 %        | 33,82 %                         |

|   | Auszubildende im ersten Lehrjahr |               |                                 |
|---|----------------------------------|---------------|---------------------------------|
|   | insgesamt                        | Anteil Frauen | Anteil max. Hauptschulabschluss |
| <b>Ausbildungsberufe</b>                                      |                                  |               |                                 |
| Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik | 2.376                            | 6,19 %        | 33,71 %                         |
| Verfahrensmechaniker/-in in der Steine- und Erdenindustrie    | 108                              | 2,78 %        | 33,33 %                         |
| Weinküfer/-in   | 63                               | 23,81 %       | 33,33 %                         |
| Servicefachkraft für Dialogmarketing                          | 426                              | 61,97 %       | 33,10 %                         |
| Elektroanlagenmonteur/-in                                     | 174                              | 5,17 %        | 32,76 %                         |
| Fertigungsmechaniker/-in                                      | 1.017                            | 11,21 %       | 32,74 %                         |
| Zerspannungsmechaniker/-in                                    | 5.175                            | 4,23 %        | 32,23 %                         |
| Winzer/-in  | 369                              | 19,51 %       | 30,89 %                         |
| Verpackungsmittelmechaniker/-in                               | 459                              | 11,11 %       | 30,72 %                         |
| Schilder- und Lichtreklamehersteller/-in                      | 402                              | 32,84 %       | 30,60 %                         |
| Pferdewirt/-in  | 759                              | 86,17 %       | 29,64 %                         |
| Zahnmedizinische(r) Fachangestellte(r)                        | 10.929                           | 99,29 %       | 29,01 %                         |
| Anlagenmechaniker/-in   | 1.083                            | 1,11 %        | 28,81 %                         |
| Modeschneider/-in   | 162                              | 94,44 %       | 27,78 %                         |
| Mechatroniker/-in für Kältetechnik                            | 999                              | 1,80 %        | 27,63 %                         |
| Fachkraft im Fahrbetrieb                                      | 315                              | 13,33 %       | 27,62 %                         |
| Systemelektroniker/-in  | 99                               | 3,03 %        | 27,27 %                         |
| Tierpfleger/-in   | 642                              | 71,03 %       | 27,10 %                         |
| Bestattungsfachkraft  | 189                              | 47,62 %       | 26,98 %                         |
| Milchwirtschaftliche(r) Laborant/-in                          | 156                              | 80,77 %       | 26,92 %                         |
| Drucker/-in   | 1.050                            | 10,00 %       | 26,57 %                         |
| Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft                 | 159                              | 9,43 %        | 26,42 %                         |
| Industriekeramiker/-in Anlagentechnik                         | 57                               | 10,53 %       | 26,32 %                         |
| Fachangestellte(r) für Bäderbetriebe                          | 516                              | 40,70 %       | 26,16 %                         |
| Fachkraft für Hafenlogistik                                   | 81                               | 3,70 %        | 25,93 %                         |
| Fachkraft für Abwassertechnik                                 | 342                              | 10,53 %       | 25,44 %                         |
| Sportfachmann/-fachfrau                                       | 87                               | 34,48 %       | 24,14 %                         |
| Informationselektroniker/-in                                  | 786                              | 2,29 %        | 23,66 %                         |
| Fachkraft für Lebensmitteltechnik                             | 975                              | 33,54 %       | 23,08 %                         |
| Werkzeugmechaniker/-in  | 3.096                            | 5,81 %        | 22,38 %                         |
| Bootsbauer/-in  | 123                              | 7,32 %        | 21,95 %                         |
| Pharmazeutisch-kaufmännische(r) Angestellte(r)                | 1.695                            | 96,11 %       | 21,95 %                         |
| Hotelfachmann/-fachfrau                                       | 11.307                           | 74,58 %       | 21,78 %                         |
| Elektroniker/-in für Maschinen und Antriebstechnik            | 393                              | 1,53 %        | 21,37 %                         |
| Orthopädiemechaniker/-in und Bandagist/-in                    | 381                              | 34,65 %       | 21,26 %                         |
| Industriemechaniker/-in                                       | 12.918                           | 4,95 %        | 21,04 %                         |
| Verfahrensmechaniker/-in in der Hütten- und Halbzeugindustrie | 417                              | 2,88 %        | 20,86 %                         |

|  | Auszubildende im ersten Lehrjahr |               |                                 |
|--|----------------------------------|---------------|---------------------------------|
|  | insgesamt                        | Anteil Frauen | Anteil max. Hauptschulabschluss |
| <b>Ausbildungsberufe</b>   |                                  |               |                                 |
| Maßschneider/-in   | 456                              | 91,45 %       | 19,74 %                         |
| Wasserbauer/-in  | 123                              | 9,76 %        | 19,51 %                         |
| Technische(r) Modellbauer/-in                                    | 279                              | 16,13 %       | 19,35 %                         |
| Uhrmacher/-in  | 63                               | 33,33 %       | 19,05 %                         |
| Kaufmann/Kauffrau für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen | 144                              | 43,75 %       | 18,75 %                         |
| Medizinische(r) Fachangestellte(r)                               | 14.052                           | 98,72 %       | 18,70 %                         |
| Brauer/-in und Mälzer/-in  | 297                              | 7,07 %        | 18,18 %                         |
| Fotomedienfachmann/-fachfrau                                     | 84                               | 53,57 %       | 17,86 %                         |
| Goldschmied/-in  | 291                              | 81,44 %       | 17,53 %                         |
| Papiertechnologe/-technologin                                    | 210                              | 10,00 %       | 17,14 %                         |
| Bergbautechnologe/-technologin                                   | 72                               | 4,17 %        | 16,67 %                         |
| Sport- und Fitnesskaufmann/-kauffrau                             | 1.953                            | 49,77 %       | 16,44 %                         |
| Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation                          | 12.801                           | 78,16 %       | 16,43 %                         |
| Fachkraft für Wasserversorgungstechnik                           | 135                              | 6,67 %        | 15,56 %                         |
| Bürokaufmann/-kauffrau   | 21.093                           | 72,39 %       | 15,10 %                         |
| Fachkraft für Süßwarentechnik                                    | 105                              | 37,14 %       | 14,29 %                         |
| Baustoffprüfer/-in   | 192                              | 12,50 %       | 14,06 %                         |
| Drogist/-in  | 963                              | 88,47 %       | 14,02 %                         |
| Zahntechniker/-in  | 2.055                            | 58,54 %       | 13,87 %                         |
| Feinoptiker/-in  | 66                               | 45,45 %       | 13,64 %                         |
| Fachkraft für Veranstaltungstechnik                              | 1.116                            | 9,95 %        | 13,17 %                         |
| Eisenbahner/-in im Betriebsdienst                                | 615                              | 12,20 %       | 12,68 %                         |
| Fotograf/-in   | 762                              | 72,44 %       | 12,60 %                         |
| Werkfeuerwehrmann/Werkfeuerwehfrau                               | 51                               | 5,88 %        | 11,76 %                         |
| Elektroniker/-in für Gebäude- und Infrastruktursysteme           | 105                              | 5,71 %        | 11,43 %                         |
| Kaufmann/Kauffrau für Dialogmarketing                            | 1.329                            | 69,30 %       | 11,29 %                         |
| Personaldienstleistungskaufmann/-kauffrau                        | 906                              | 69,21 %       | 11,26 %                         |
| Werkstoffprüfer/-in  | 273                              | 24,18 %       | 10,99 %                         |
| Technische(r) Zeichner/-in                                       | 2.550                            | 37,06 %       | 10,35 %                         |
| Gestalter/-in für visuelles Marketing                            | 624                              | 86,06 %       | 10,10 %                         |
| Augenoptiker/-in   | 2.421                            | 74,23 %       | 9,79 %                          |
| Hörgeräteakustiker/-in   | 984                              | 60,06 %       | 9,76 %                          |
| Kaufmann/Kauffrau für Verkehrsservice                            | 345                              | 65,22 %       | 9,57 %                          |
| Elektroniker/-in für Betriebstechnik                             | 5.523                            | 4,45 %        | 9,51 %                          |
| Automobilkaufmann/-kauffrau                                      | 3.444                            | 46,43 %       | 9,15 %                          |
| Tiermedizinische(r) Fachangestellte(r)                           | 1.833                            | 95,91 %       | 8,84 %                          |
| Bauzeichner/-in  | 1.794                            | 53,51 %       | 8,70 %                          |
| Elektroniker/-in für Geräte und Systeme                          | 2.226                            | 8,36 %        | 8,36 %                          |

|  | Auszubildende im ersten Lehrjahr |               |                                 |
|--|----------------------------------|---------------|---------------------------------|
|  | insgesamt                        | Anteil Frauen | Anteil max. Hauptschulabschluss |
| <b>Ausbildungsberufe</b>                                   |                                  |               |                                 |
| IT-System-Elektroniker/-in                                 | 1.896                            | 3,96 %        | 8,07 %                          |
| IT-System-Kaufmann/Kauffrau                                | 1.662                            | 18,23 %       | 7,94 %                          |
| Hotelkaufmann/-kauffrau                                    | 426                              | 64,08 %       | 7,75 %                          |
| Fluggerätmechaniker/-in                                    | 702                              | 9,83 %        | 7,26 %                          |
| Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel                 | 14.754                           | 42,37 %       | 7,16 %                          |
| Rechtsanwaltsfachangestellte(r)                            | 4.248                            | 95,76 %       | 7,13 %                          |
| Reiseverkehrskaufmann/-kauffrau                            | 1.881                            | 83,57 %       | 7,02 %                          |
| Kaufmann/Kauffrau für Tourismus und Freizeit               | 474                              | 77,22 %       | 6,96 %                          |
| Mediengestalter/-in Digital und Print                      | 3.753                            | 55,80 %       | 6,95 %                          |
| Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen                      | 1.344                            | 71,21 %       | 6,92 %                          |
| Chemikant/-in  | 1.590                            | 16,42 %       | 6,79 %                          |
| Mechatroniker/-in  | 6.699                            | 5,82 %        | 6,31 %                          |
| Veranstaltungskaufmann/-kauffrau                           | 1.917                            | 64,32 %       | 6,10 %                          |
| Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung | 5.268                            | 41,00 %       | 5,92 %                          |
| Textillaborant/-in   | 51                               | 70,59 %       | 5,88 %                          |
| Fachinformatiker/-in                                       | 8.730                            | 6,36 %        | 5,77 %                          |
| Technische(r) Produktdesigner/-in                          | 384                              | 35,16 %       | 5,47 %                          |
| Buchhändler/-in  | 663                              | 83,71 %       | 4,98 %                          |
| Informatikkaufmann/-kauffrau                               | 1.209                            | 15,14 %       | 4,71 %                          |
| Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik               | 1.704                            | 6,34 %        | 4,23 %                          |
| Immobilienkaufmann/-kauffrau                               | 2.673                            | 62,40 %       | 4,15 %                          |
| Kaufmann/Kauffrau für Versicherung und Finanzen            | 5.958                            | 48,39 %       | 4,03 %                          |
| Systeminformatiker/-in                                     | 159                              | 3,77 %        | 3,77 %                          |
| Mikrotechnologe/-technologin                               | 168                              | 23,21 %       | 3,57 %                          |
| Fachangestellte(r) für Bürokommunikation                   | 903                              | 76,74 %       | 3,32 %                          |
| Fachangestellte(r) für Markt- und Sozialforschung          | 96                               | 59,38 %       | 3,13 %                          |
| Mediengestalter/-in Bild und Ton                           | 687                              | 24,89 %       | 3,06 %                          |
| Kaufmann/Kauffrau für Marketingkommunikation               | 1.530                            | 70,59 %       | 2,75 %                          |
| Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte(r)                 | 1.590                            | 95,66 %       | 2,64 %                          |
| Industriekaufmann/-kauffrau                                | 17.988                           | 62,44 %       | 2,55 %                          |
| Lacklaborant/-in   | 120                              | 47,50 %       | 2,50 %                          |
| Physiklaborant/-in   | 120                              | 32,50 %       | 2,50 %                          |
| Steuerfachangestellte(r)                                   | 6.129                            | 74,25 %       | 2,35 %                          |
| Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien                 | 258                              | 60,47 %       | 2,33 %                          |
| Elektroniker/-in für Luftfahrttechnische Systeme           | 135                              | 13,33 %       | 2,22 %                          |
| Chemielaborant/-in   | 1.638                            | 56,04 %       | 2,01 %                          |

|   | Auszubildende im ersten Lehrjahr |               |                                 |
|---|----------------------------------|---------------|---------------------------------|
|   | insgesamt                        | Anteil Frauen | Anteil max. Hauptschulabschluss |
| <b>Ausbildungsberufe</b>                                  |                                  |               |                                 |
| Patentanwaltsfachangestellte(r)                           | 150                              | 92,00 %       | 2,00 %                          |
| Vermessungstechniker/-in                                  | 669                              | 26,91 %       | 1,79 %                          |
| Mathematisch-technische(r) Softwareentwickler/-in         | 168                              | 17,86 %       | 1,79 %                          |
| Schiffahrtskaufmann/-kauffrau                             | 345                              | 46,09 %       | 1,74 %                          |
| Fachangestellte(r) für Medien- und Informationsdienste    | 642                              | 81,31 %       | 1,40 %                          |
| Notarfachangestellte(r)                                   | 234                              | 84,62 %       | 1,28 %                          |
| Pharmakant/-in  | 255                              | 56,47 %       | 1,18 %                          |
| Medienkaufmann/-kauffrau Digital und Print                | 798                              | 72,18 %       | 1,13 %                          |
| Fachangestellte(r) für Arbeitsförderung                   | 1.092                            | 73,08 %       | 1,10 %                          |
| Verwaltungsfachangestellte(r)                             | 5.205                            | 70,66 %       | 1,04 %                          |
| Justizfachangestellte(r)                                  | 717                              | 86,61 %       | 0,84 %                          |
| Biologielaborant/-in                                      | 489                              | 69,94 %       | 0,61 %                          |
| Sozialversicherungsfachangestellte(r)                     | 2.313                            | 73,02 %       | 0,52 %                          |
| Bankkaufmann/-kauffrau                                    | 13.113                           | 56,21 %       | 0,39 %                          |
| Servicekaufmann/-kauffrau im Luftverkehr                  | 87                               | 75,86 %       | 0,00 %                          |
| Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT 2011a (eigene Berechnung) |                                  |               |                                 |

# Literaturverzeichnis

- Allmendinger, Jutta. 1999. Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt* 50: 35–50.
- Allmendinger, Jutta, Kathrin Dressel, und Christian Ebner. 2006. Zum Verhältnis von Demografie, Qualifikation und Frauenerwerbstätigkeit. In *Demografischer Wandel. Die Stadt, die Frauen und die Zukunft*, Hrsg. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 161–172. Düsseldorf: MGFFI.
- Allmendinger, Jutta, Christian Ebner, und Rita Nikolai. 2007. Soziale Beziehungen und Bildungserwerb. In *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen*, Hrsg. Axel Franzen und Markus Freitag, 487–513. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allmendinger, Jutta, und Rita Nikolai. 2006. Bildung und Herkunft. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 44–45: 32–38.
- Auspurg, Katrin, und Thomas Hinz. 2011. Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. *Zeitschrift für Soziologie* 40: 62–73.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2010. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2012. *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Avenarius, Hermann, Hartmut Ditton, Hans Döbert, Klaus Klemm, Eckhard Klieme, Matthias Rürup, Heinz-Elmar Tenorth, Horst Weishaupt, und Manfred Weiß. 2003. *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- BA (Bundesagentur für Arbeit). 2009. *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> (Zugegriffen: 20.08.2013).
- Baas, Meike, Jörg Eulenberger, Boris Geier, Bettina Kohlrausch, Tilly Lex, und Maria Richter. 2011. „Kleben bleiben?“ *Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung. Eine vergleichende Analyse von „Praxisklassen“ in Bayern und „Berufsstarterklassen“ in Niedersachsen*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Baethge, Martin. 2008. Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl U. Mayer und Luitgard Trommer, 541–598. Reinbek: Rowohlt.

- Baethge, Martin, Brigitte Hantsche, Wolfgang Pelull, und Ulrich Voskamp. 1989. *Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen*. Eine Studie des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI). 2. Aufl. Opladen: Leske+Budrich.
- Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barone, Carlo. 2011. Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of Education* 84: 157–176.
- Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer. 2001. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium, 323–407. Opladen: Leske+Budrich.
- Beck, Ulrich, Michael Brater, und Hansjürgen Daheim, Hrsg. 1980. *Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Rowohlts deutsche Enzyklopädie, Bd. 395. Reinbek: Rowohlt.
- Beck, Ulrich, Michael Brater, und Bernd Wegener. 1979a. *Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Beck, Ulrich, Michael Brater, und Bernd Wegener. 1979b. Soziale Grenzen beruflicher Flexibilität. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Probleme der Berufswahl unter Bedingungen knapper Lehrstellen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 12: 584–593.
- Beicht, Ursula, Michael Friedrich, und Joachim G. Ulrich. 2007. Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. Schulabsolventen auf Lehrstellensuche. *BIBB REPORT*.
- Beicht, Ursula, und Joachim G. Ulrich. 2008. Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie. In *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Hrsg. Ursula Beicht, Michael Friedrich und Joachim G. Ulrich, 101–291. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beicht, Ursula, und Günter Walden. 2012. Berufswahl und geschlechtsspezifische Unterschiede beim Zugang zu betrieblicher Berufsausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 108: 491–510.
- Beinke, Lothar. 2000. *Elterneinfluß auf die Berufswahl*. Bad Honnef: K. H. Bock.
- Beinke, Lothar. 2004. *Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle*. Bad Honnef: K. H. Bock.
- Beinke, Lothar. 2006. *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Bergzog, Thomas. 2006. Beruf fängt in der Schule an – Schülerbetriebspraktika in der Berufsorientierungsphase. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*: 28–31.
- Bergzog, Thomas. 2008. *Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Best, Henning, und Christof Wolf. 2012. Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64: 377–395.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). 2013. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Birkelbach, Klaus. 2008. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Prozesse beruflicher Orientierung im letzten Schuljahr an Haupt-, Gesamt- und Realschulen. *Die berufsbildende Schule* 60: 11–16.
- Bittingmayer, Uwe H., und Ullrich Bauer. 2007. Aspirationen ohne Konsequenzen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27: 160–180.
- Blömeke, Sigrid, Bardo Herzig, und Gerhard Tulodziecki. 2007. *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blossfeld, Hans-Peter. 2008. Globalisierung, wachsende Unsicherheit und der Wandel der Arbeitsmarktsituation von Berufsanfängern in modernen Gesellschaften. In *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*, Hrsg. Elisabeth Schlemmer und Herbert Gerstberger, 35–54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, Hans-Peter, Hans-Günther Roßbach, und Jutta von Maurice, Hrsg. 2011. *Education as a lifelong process. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttger, Andreas. 2001. „Das ist schon viele Jahre her ...“. Zur Analyse biographischer Rekonstruktionen bei der Integration qualitativer und quantitativer Methoden in Panel-Studien. In *Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung*, Hrsg. Susann Kluge und Udo Kelle, 261–274. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 183–198. Sozialen Welt, Sonderband 2. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brown, Duane. 2002. Introduction to Theories of Career Development and Choice. Origins, Evolution, and Current Efforts. In *Career choice and development. The Jossey-Bass business & management series*, 4. Aufl., Hrsg. Brown, Duane and Associates, 3–23. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buchmann, Marlis, und Irene Kriesi. 2012. Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. In *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 256–280. Wiesbaden: Springer.

- Buis, Maarten L. 2010. Direct and indirect effects in a logit model. In *The Stata Journal* 10: 11–29.
- Burkart, Lutz, und Werner Sengenberger. 1974. *Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten*. Schriftenreihe der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel Bd. 26. Göttingen: Schwartz.
- Buschbeck, Angela, und Andreas Krewerth. 2004. Kriterien der Berufswahl und der Ausbildungsplatzsuche bei Jugendlichen. In *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*, Hrsg. Andreas Krewerth, Tanja Tschöpe, Joachim G. Ulrich und Alexander Witzki, 75–87. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Clark, Burton R. 1973. Die „Abkühlungsfunktion“ in den Institutionen höherer Bildung. In *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Konzepte der Humanwissenschaften, Hrsg. Heinz Steinert, 111–125. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Coleman, James S. 1988. Social capital and the creation of human capital. *The American Journal of Sociology* 94: 95–120.
- Conze, Werner. 2004. Beruf. In *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Hrsg. Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck, 490–507. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Crusius, Reinhard, und Manfred Wilke. 1979. Plädoyer für den Beruf. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 48, 3–13.
- Deeken, Sven, und Bert Butz. 2010. *Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC)*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Dietz, Gerhard-Uhland, und Eduard Matt. 1994. Begrenzte Handlungsspielräume bei der Berufsfindung. Der Übergang von Haupt- und Sonderschülern in das Ausbildungssystem. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 90: 510–524.
- Dimbath, Oliver. 2003. *Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Dimbath, Oliver. 2007. Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl. In *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*, Hrsg. Heike Kahlert und Jürgen Mansel, 163–183. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Dreer, Benjamin. 2013. *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dryler, Helen. 1998. Parental Role Models, Gender and Educational Choice. *The British Journal of Sociology* 49: 375–398.
- Eberhard, Verena. 2006. *Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB, Heft 83*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Eberhard, Verena. 2012. *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcen-theoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Eberhard, Verena, Selina Scholz, und Joachim G. Ulrich. 2009. Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*: 9–13.
- Eberhard, Verena, und Joachim G. Ulrich. 2006. Schulische Vorbereitung und Ausbildungsreife. In *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland*. Berichte zur beruflichen Bildung, Hrsg. Verena Eberhard, Andreas Krewerth und Joachim G. Ulrich, 35–56. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Eccles, Jacquelynne S. 1994. Understanding women's educational and occupational choices. Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. *Psychology of Women Quarterly* 18: 585–609.
- Eccles, Jacquelynne S., und Allan Wigfield. 2002. Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology* 53: 109–132.
- Edelstein, Wolfgang. 2002. Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Hrsg. Matthias Jerusalem und Diether Hopf, 13–27. Weinheim: Beltz.
- Ehret, Beate, Fred Othold, und Karl F. Schumann. 2003. Von der Schule in die Ausbildung: Zur Bewältigung der ersten Schwelle. In *Berufsbildung, Arbeit und Delinquenz. Bremer Längsschnittstudie zum Übergang von der Schule in den Beruf bei ehemaligen Hauptschülern*, Bd. 1, Hrsg. Karl F. Schumann, 61–88. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fobe, Karin, und Bärbel Minx. 1995. „Kriegt man keine Arbeit, ist man eine große Null ...“. *Jugend Ost und Jugend West im Berufswahlprozeß – eine qualitative Forschungsstudie*. Schriften des Zentrums für Arbeits- und Organisationsforschung ZAROF 9. Berlin: Trafo Verlag Weist.
- Folgmann, Michael. 2007. *Modellversuch Jugendliche ohne Ausbildungsplatz – JoA. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. München: Technische Universität München, Lehrstuhl für Pädagogik.
- Frings, Cornelia. 2010. *Soziales Vertrauen. Eine Integration der soziologischen und der ökonomischen Vertrauentheorie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gaupp, Nora, Tilly Lex, Birgit Reißig, und Frank Braun. 2008. *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Geier, Boris, und Irene Hofmann-Lun. 2012. Förderangebote im letzten Pflichtschuljahr und ihr Beitrag zum Gelingen von Übergängen. Eine Untersuchung in Stuttgarter Hauptschulen. In *Datengrundlagen. Verbesserung der schulischen Vorbereitung auf die Übergänge in die Ausbildung*, Hrsg. Ulrike Richter, 12–20. München, Halle: Verlag Deutsches Jugendinstitut (DJI).

- Geßner, Thomas. 2003. *Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt*. Münster u. a.: LIT Verlag.
- Goffman, Erving. 1962. On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation to Failure. In *Human behaviour and social processes. An interactionist approach*. The sociology of behaviour and psychology, Hrsg. Arnold M. Rose, 482–505. London: Routledge.
- Görtz-Brose, Karin, und Heinz Hüser. 2006. Zum Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen. In *Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis. Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern*, Hrsg. Nikolaus Bley und Marit Rullmann, 277–294. Recklinghausen: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation.
- Gottfredson, Linda S. 1981. Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph* 28: 545–579.
- Grundmann, Matthias. 2006. Milieuspezifische Handlungsbefähigung sozialisationstheoretisch beleuchtet. In *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Individuum und Gesellschaft, Bd. 2, Hrsg. Matthias Grundmann, Daniel Dravenau, Uwe H. Bittlingmayer und Wolfgang Edelstein, 57–73. Berlin: Lit.
- Grundmann, Matthias. 2010. Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*, 2. Aufl., Hrsg. Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler, 131–142. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagemann-White, Carol. 1998. Identität – Beruf – Geschlecht. In *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis*. Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 14, Hrsg. Mechthild Oechsle und Birgit Geissler, 27–41. Opladen: Leske + Budrich.
- Hagemann-White, Carol. 2003. Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*, Hrsg. Karin Flaake und Vera King, 64–83. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Hall, Anja. 2011. *Gleiche Chancen für Frauen und Männer mit Berufsausbildung? Berufswechsel, unterwertige Erwerbstätigkeit und Niedriglohn in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hamilton, Stephen F., und Klaus Hurrelmann. 1994. The School-to-Career Transition in Germany and the United States. *Teachers College Record* 96: 329–344.
- Hans, Silke. 2006. *Die Analyse gepoolter Daten mit Mehrebenenmodellen. Einstellungen zu Zuwanderern im europäischen Vergleich*. Berliner Studien zur Soziologie Europas (BSSE) 6. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Heckhausen, Jutta, und Martin J. Tomasik. 2002. Get an Apprenticeship before School Is Out: How German Adolescents Adjust Vocational Aspirations When Getting Close to a Developmental Deadline. *Journal of Vocational Behavior* 60: 199–219.
- Heinz, Walter R. 1984. *Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation*. Bremer Beiträge zur Psychologie, Bd. 26. Bremen: Universität Bremen.

- Heinz, Walter R. 2000. Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In *Biographische Sozialisation. Der Mensch als soziales und personales Wesen*, Bd. 17, Hrsg. Erika M. Hoernig, 165–186. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Heinz, Walter R., Helga Krüger, Ursula Rettke, Erich Wachtveitl, und Andreas Witzel. 1987. *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Helbig, Marcel. 2012. *Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland*. Frankfurt am Main: Campus.
- Henseler, Kurt, und Wiebke Schönbohm-Wilke. 2005. *Und nach der Schule? Beiträge zum „Übergang Schule – Beruf“ aus Theorie und Praxis*. ITB-Arbeitspapiere 53. Bremen: Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB).
- Herzog, Walter, Markus P. Neuenschwander, und Evelyne Wannack. 2006. *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*, Bd. 2. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Hofmann-Lun, Irene, und Boris Geier. 2008. *Förderangebote im letzten Pflichtschuljahr und ihr Beitrag zum Gelingen von Übergängen. Eine Untersuchung in Stuttgart und Leipzig*. Zusammenfassung. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Hofmann-Lun, Irene, und Jessica Rother. 2012. *Sind MINT-Berufe zukunftssträftig auch für Hauptschülerinnen? Pädagogische Einflussmöglichkeiten auf die Erweiterung des Berufswahlspektrums*. München, Halle: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Holland, John L. 1985. *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Holland, John L. 1997. *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. 3. Aufl. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Hoose, Daniela, und Dagmar Vorholt. 1997. Der Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25: 35–44.
- Hurrelmann, Klaus, und Mathias Albert. 2006. *15. Shell Jugendstudie: Jugend 2006 – Eine pragmatische Generation unter Druck*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Imdorf, Christian. 2005. *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, Christian. 2012. Wenn Lehrbetriebe Geschlecht auswählen. *VPOD Bildungspolitik*: 18–20.
- Joerin Fux, Simone. 2005. *Persönlichkeit und Berufstätigkeit. Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum, unter Adaptation und Weiterentwicklung von Self-directed Search (SDS) und Position Classification Inventory (PCI)*. Göttingen: Cuvillier.
- Johnson, Monica K., und Jeylan T. Mortimer. 2002. Career Choice and Development from a Sociological Perspective. In *Career choice and development*. The Jossey-Bass business & management series, 4. Aufl., Hrsg. Brown, Duane and Associates, 37–81. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Kahlert, Heike, und Jürgen Mansel. 2007. Bildung und Berufsorientierung von Jugendlichen in Schule und informellen Kontexten. In *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*, Hrsg. Heike Kahlert und Jürgen Mansel, 7–16. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Kalthoff, Herbert. 2004. Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Hrsg. Steffani Engler und Beate Kraus, 115–140. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Karlberger, Kurt, und Monika Thum-Kraft. 1978. *Motive der Berufswahl Jugendlicher*, Österreichisches Institut für Bildung und Wirtschaft, Forschungsbericht Bd. 14. Wien: IBW.
- Kleffner, Annette, Lothar Lappe, Erich Raab, und Karen Schober. 1996. Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht. *Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*: 1–22.
- Kleinert, Corinna, und Marita Jacob. 2012. Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung. In *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 211–233. Wiesbaden: Springer.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland), und BA (Bundesagentur für Arbeit). 2004. *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit*.
- Knigge, Michel. 2009. *Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe*, Bd. 70. Münster: Waxmann Verlag.
- Kohlrausch, Bettina, und Heike Solga. 2012. Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15: 753–773.
- Konietzka, Dirk. 1999. *Ausbildung und Beruf. Die Geburtenjahrgänge 1919–1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Konietzka, Dirk. 2008. Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 3. Aufl., Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 277–306. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kracke, Bärbel, und Peter Noack. 2005. Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft. Der Mensch als soziales und personales Wesen*, Bd. 21, Hrsg. Beate Schuster, Hans-Peter Kuhn und Harald Uhlenhorff, 169–193. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kraus, Katrin. 2006. *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krekel, Elisabeth M., und Joachim G. Ulrich. 2009. *Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung*. Kurzgutachten Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.

- Krewerth, Andreas, und Joachim G. Ulrich. 2004. Berufsbezeichnungen im Spiegel semantischer Differenziale. In *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*, Hrsg. Andreas Krewerth, Tanja Tschöpe, Joachim G. Ulrich und Alexander Witzki, 88–114. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Krüger, Helga. 1995. Dominanzen im Geschlechterverhältnis: Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. In *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften*, Hrsg. Regina Becker-Schmidt und Gudrun-Axeli Knapp, 195–219. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Krüger, Helga. 2003. Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage. *Berliner Journal für Soziologie* 13, 497–510.
- Kuhnke, Ralf. 2006a. Berufswünsche, Berufswahlmotive und Vorstellungen vom Berufsweg: Entwicklungen im Verlauf der Teilnahme am FSTJ. In *Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen*, Hrsg. Heike Förster, Ralf Kuhnke und Jan Skrobaneck, 62–69. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Kuhnke, Ralf. 2006b. Soziale Integration als Voraussetzung für berufliche Integration: Ihre Entwicklung im Verlauf der Förderung im FSTJ. In *Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen*, Hrsg. Heike Förster, Ralf Kuhnke und Jan Skrobaneck, 92–114. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Kuhnke, Ralf, und Birgit Reißig. 2007. *Schülerinnen und Schüler auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Kommunalen Schulabsolventenstudie in den Städten Leipzig, Halle, Jena und Frankfurt (Oder)*. München, Halle: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Kupka, Peter. 2005. Berufskonzept und Berufsforschung – soziologische Perspektiven. In *Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Bd. 297, Hrsg. Marita Jacob und Peter Kupka, 17–38. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Kupka, Peter, und Melanie Wolters. 2010. *Erweiterte vertiefte Berufsorientierung: Überblick, Praxiserfahrung und Evaluationsperspektiven*. IAB Forschungsbericht 10. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Kurtz, Thomas. 2002. *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lange, Elmar. 1975. Berufswahl als Entscheidungsprozess. In *Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft*, Hrsg. Elmar Lange und Günter Büschges, 101–127. Frankfurt am Main: Aspekte.
- Langer, Wolfgang. 2009. *Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lazarsfeld, Paul F. 1931. Die Ergebnisse und die Aussichten der Untersuchungen über Jugend und Beruf. In *Jugend und Beruf. Kritik und Material*. Quellen und Studien zur Jugendkunde, Bd. 8, 1–87. Jena: Fischer.

- Lemmermöhle, Doris. 1997. Ich fühl' mich halt im Frauenpelz wohler. Biographisches Handeln junger Frauen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. *Feministische Studien*: 23–37.
- Leuze, Kathrin, und Marcel Helbig. 2012. Ich will Feuerwehrmann werden! *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64: 91–122.
- Lex, Tilly, Nora Gaupp, und Birgit Reißig. 2008. Das DJI-Übergangspanel: Anlage einer Längsschnittuntersuchung zu den Wegen von der Hauptschule in die Arbeitswelt. In *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Übergänge in Arbeit*, Bd. 9, Hrsg. Birgit Reißig, Nora Gaupp und Tilly Lex, 22–32. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Lippegaus-Grünau, Petra, Franciska Mahl, und Iris Stolz. 2010. *Berufsorientierung. Programm- und Projektbeispiele von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Mackert, Jürgen. 2010. Opportunitätsstrukturen und Lebenschancen. *Berliner Journal für Soziologie* 20: 401–420.
- Mariak, Volker, und Lydia Seus. 1993. Stolpersteine an der ‚ersten Schwelle‘: Selektion, Aspiration und Abkühlung in Schule und Berufsausbildung. In *Moderne Lebensläufe im Wandel*, Hrsg. Lutz Leisering, Birgit Geissler und Ulrich Mergner, 27–45. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Maschetzke, Christiane. 2009. Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Geschlecht & Gesellschaft, Bd. 34, 1. Aufl., Hrsg. Mechtild Oechsle, Helen Knauf, Christiane Maschetzke und Elke Rosowski, 181–228. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, Karl U. 1990. Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. In *Lebensverläufe und sozialer Wandel*, Hrsg. Karl U. Mayer, 7–21. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayer, Karl U. 2009. Lebensverlauf. In *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, Hrsg. Heike Solga, Justin Powell und Peter A. Berger, 411–426. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Merton, Robert K. 1995. Opportunity Structure: The Emergence, Diffusion, and Differentiation of a Sociological Concept, 1930s-1950s. In *The Legacy of Anomie Theory. Advances in Criminological Theory*, Bd. 6, Hrsg. Freda Adler und William S. Laufer, 3–78. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Mood, Carina. 2010. Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review* 26: 67–82.
- Niemeyer, Beatrix. 2002. Begrenzte Auswahl. Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen. In *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hrsg. Jörg Schudy, 207–220. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Niemeyer, Beatrix, und Christina Frey-Huppert. 2009. Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme. Hans-Böckler-Stiftung. [http://www.boeckler.de/pdf/mbf\\_pers\\_bild\\_berufsorientierung\\_sek\\_1.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/mbf_pers_bild_berufsorientierung_sek_1.pdf) (Zugegriffen: 25.02.2013).
- Nissen, Ursula, Barbara Keddi, und Patricia Pfeil. 2003. *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, Fritz, und Albert Düggele. 2008. *Zeitbombe „dummer“ Schüler. Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Ostendorf, Helga. 2005. *Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Pfahl, Lisa. 2004. *Stigma-Management im Job-Coaching. Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher*. Diplomarbeit. Working Paper 1/2004. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Prager, Jens, und Clemens Wieland. 2005. *Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Protsch, Paula. 2013. Höhere Anforderungen in der beruflichen Erstausbildung? *WSI-Mitteilungen* 1: 15–22.
- Protsch, Paula, und Heike Solga. 2012. Wie Betriebe auswählen. Warum Jugendliche mit Hauptschulabschluss bei der Lehrstellensuche scheitern. *WZB-Mitteilungen*: 45–48.
- Queisser, Ursula. 2010. *Zwischen Schule und Beruf. Zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Quenzel, Gudrun. 2010. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, 1. Aufl., Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 123–136. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rahn, Sylvia, Tim Brüggemann, und Emanuel Hartkopf. 2011. Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung: Die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung. *DDS – Die Deutsche Schule* 103, 297–311.
- Rahn, Sylvia, Tim Brüggemann, und Emanuel Hartkopf. 2013. Berufliche Orientierungsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I. Ergebnisse aus dem Berufsorientierungspanel (BOP). In *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Hrsg. Tim Brüggemann und Sylvia Rahn, 109–122. Münster u. a.: Waxmann.
- Ratschinski, Günter. 2008a. Das spontane Berufswahlverhalten schulschwacher Jugendlicher und mögliche Konsequenzen für Berufsorientierung und Berufsberatung. In *Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Hrsg. Dieter Münk, Philipp Gonon, Klaus Breuer und Thomas Deißinger, 217–227. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.

- Ratschinski, Günter. 2008b. Berufswahlkompetenz. In *In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 33, Hrsg. Martin Koch und Peter Straßer, 73–90. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ratschinski, Günter, und Philipp Struck. 2012. Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*: 1–18.
- Reißig, Birgit, und Nora Gaupp. 2007. Hauptschüler. Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 28: 10–17.
- Reißig, Birgit, Nora Gaupp, und Tilly Lex. 2008. Übergangswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen aus der Schule in Ausbildung. In *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Übergänge in Arbeit*, Bd. 9, Hrsg. Birgit Reißig, Nora Gaupp und Tilly Lex, 58–81. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Relikowski, Ilona, Erbil Yilmaz, und Hans-Peter Blossfeld. 2012. Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In *Soziologische Bildungsforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 111–136. Wiesbaden: Springer.
- Rettke, Ursula. 1988. Die schrittweise „Verweiblichung“ der Berufsvorstellungen von Hauptschülerinnen. *Pädagogik* 40: 16–19.
- Sackmann, Reinhold, und Matthias Wingers. 2001. Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf*. Statuspassagen und Lebenslauf, Bd. 1, Hrsg. Reinhold Sackmann und Matthias Wingers, 17–48. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Savickas, Mark L. 2002. Career Construction. A Developmental Theory of Vocational Behavior. In *Career choice and development*. The Jossey-Bass business & management series, 4. Aufl., Hrsg. Brown, Duane and Associates, 149–205. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scherrer, Regina, Sybille Bayard, und Marlis Buchmann. 2007. Nicht-Passung zwischen Berufswunsch und besuchtem Schulniveau an der ersten Schwelle. In *Übergänge im Bildungswesen*, Hrsg. Thomas Eckert, 105–124. Münster u. a.: Waxmann.
- Schmidt-Koddenberg, Angelika, und Simone Zorn. 2012. *Zukunft gesucht! Berufs- und Studienorientierung in der Sek. II*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Schmitt-Rodermund, Eva, und Verona E. Christmas-Best. 1999. Kranführer oder Krankenschwester – Berufliche Vorstellungen Jugendlicher aus Ost und West. In *Entwicklung im sozialen Wandel*, Hrsg. Rainer K. Silbereisen und Jürgen Zinnecker, 169–186. Weinheim: Beltz Psychologie.
- Schmude, Corinna. 2007. Vom Traumberuf zum realistischen Berufswunsch. Analyse der Entwicklung von Berufswünschen im Schulalter. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 103: 467–471.

- Schmude, Corinna. 2011. *Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter. Längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen*. Habilitationsschrift. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV.
- Schober, Karen. 2001. *Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt*.
- Schober, Karen, und Meinrad Kling. 1984. Lehrstellensuche '83: Frühzeitig versorgte und nicht vermittelte Bewerber. Bericht über eine Untersuchung im Arbeitsamtsbezirk Hannover im Berichtsjahr 1982/83. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Sonderdruck)* 17: 474–489.
- Schöber, Peter. 1975. Berufswahl als gesellschaftlicher Allokationsprozess. In *Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft*, Hrsg. Elmar Lange und Günter Büschges, 75–99. Frankfurt am Main: Aspekte.
- Schöngen, Klaus. 2003. Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit* 25: 5–19.
- Schoon, Ingrid, und Samantha Parsons. 2002. Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. *Journal of Vocational Behavior* 60: 262–288.
- Schumann, Karl F., Jutta Gerken, und Lydia Seus. 1991. „Ich wußt' ja selber, daß ich nicht grad der Beste bin ...“. *Zur Abkühlungsproblematik bei Mißerfolg im schulischen und beruflichen Bildungssystem*. Sonderforschungsbereich 186: Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf, Arbeitspapier 12. Bremen: Universität Bremen.
- Schwarzer, Ralf, und Matthias Jerusalem. 2002. Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Hrsg. Matthias Jerusalem und Diether Hopf, 28–53. Weinheim: Beltz.
- Sengenberger, Werner. 1978. Die Segmentation des Arbeitsmarktes als politisches und wissenschaftliches Problem. In *Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation*, Hrsg. Werner Sengenberger, 15–42. Frankfurt am Main: Campus.
- Sewell, William, Archibald O. Haller, und Alejandro Portes. 1969. The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review* 34: 82–92.
- Skrobanek, Jan. 2006. Stabilität am Wandel beruflicher Orientierungen bei benachteiligten Jugendlichen. In *Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen*, Hrsg. Heike Förster, Ralf Kuhnke und Jan Skrobanek, 70–91. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Solga, Heike. 2004a. Das Scheitern gering qualifizierter Jugendlicher an den Normalisierungspflichten moderner Bildungsgesellschaften. In *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*, Hrsg. Matthias Junge und Götz Lechner, 97–121. Wiesbaden: Springer.
- Solga, Heike. 2004b. Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – Die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In *Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland*, Hrsg. Steffen Hillmert und Karl U. Mayer, 39–63. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Solga, Heike. 2005. *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Solga, Heike. 2009. Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 1. Aufl., Hrsg. Rolf Becker, 395–432. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, Heike, Meike Baas, und Bettina Kohlrausch. 2011a. *Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufstätigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“*. IAB Forschungsbericht 6. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Solga, Heike, Meike Baas, und Bettina Kohlrausch. 2012. *Mangelnde Ausbildungsreife: Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss?* WZBrief Bildung 19: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Solga, Heike, und Rosine Dombrowski. 2012. Soziale Ungleichheit im Schulerfolg – Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarf. In *(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen*, Hrsg. Michaela Kuhnhenne, Ingrid Miethe, Heinz Sünker und Oliver Venzke, 51–86. Opladen u. a.: Barbara Budrich Verlag.
- Solga, Heike, Sabine Fromm, und Maria Richter. 2011b. *Evaluation des Projekts „Werkstatt-Schule Saarland“*. Abschlussbericht. IAB Forschungsbericht 5. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Solga, Heike, und Dirk Konietzka. 2000. Das Berufsprinzip des deutschen Arbeitsmarktes: ein geschlechtsneutraler Allokationsmechanismus? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 26: 111–147.
- Solga, Heike, und Laura Menze. 2013. Der Zugang zur Ausbildung. Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? *WSI-Mitteilungen*: 5–14.
- Solga, Heike, und Lisa Pfahl. 2009. *Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich*. WZB Discussion Paper SP I 2009-502. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Solga, Heike, und Sandra Wagner. 2001. Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4: 107–127.
- Solga, Heike, und Sandra Wagner. 2008. Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 3. Aufl., Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 191–219. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt. 2011a. *Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. 2010*. Fachserie 11 Reihe 3. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. 2011b. *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2010/2011*. Fachserie 11 Reihe 2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. 2011c. *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2010/2011*. Fachserie 11 Reihe 1. Wiesbaden.

- Stauber, Barbara. 2007. Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familie. In *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Hrsg. Barbara Stauber, Axel Pohl und Andreas Walther, 129–154. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Strijewski, Christian. 2002. Berufsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. Der Beitrag der Arbeitsämter. In *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hrsg. Jörg Schudy, 85–106. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stuhlmann, Karin. 2009. Die Realisierung von Berufswünschen – Durch die Identitätsentwicklung im Jugendalter vorhersagbar? In *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie*, 1. Aufl., Hrsg. Helmut Fend, Fred Berger und Urs Grob, 73–99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stürzer, Monika. 2005. Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In *Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, erstellt durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2. Fassung, Hrsg. Waltraud Cornelißen, 21–98. München: BMFSFJ.
- Trappe, Heike. 2006. Berufliche Segregation im Kontext. Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 50–78.
- Tschöpe, Tanja, und Alexander Witzki. 2004. Der Einfluss der Berufsbezeichnung auf die Berufswahl aus psychologischer Perspektive. In *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*, Hrsg. Andreas Krewerth, Tanja Tschöpe, Joachim G. Ulrich und Alexander Witzki, 35–53. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Uhly, Alexandra. 2010. Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der dualen Berufsausbildung. Bildungsvoraussetzungen im Kontext berufsstruktureller Entwicklungen. In *Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 24, Hrsg. Dieter Euler, Ulrich Walwei und Reinhold Weiß, 175–203. Stuttgart: Steiner.
- Uhly, Alexandra, und Jessica Erbe. 2007. Auszubildende mit Hauptschulabschluss: vom Normalfall zur Randgruppe? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 4: 15–20.
- Ulrich, Joachim G., Andreas Krewerth, und Benedikt Peppinghaus. 2003. *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Projektbeschreibung*. Forschungsprojekt 2.3.103. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Walper, Susanne, und Richard Schröder. 2002. Kinder und ihre Zukunft. In *Kindheit 2001 – das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*, Hrsg. LBS-Initiative Junge Familie, 99–125. Opladen: Leske + Budrich.

- Walther, Andreas. 2002. The Diversity of National Transition Systems. In *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* Publication of the European Group for Integrated Social Research (EGRIS), Hrsg. Andreas Walther, Barbara Stauber, Andy Biggart, Manuela du Bois-Raymond, Andy Furlong, Andreu López Blasco, Sven Mørch und José Machado Pais, 27–43. Opladen: Leske+Budrich.
- Walther, Andreas, und Barbara Stauber. 2007. Übergänge im Lebenslauf. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*, Hrsg. Barbara Stauber, Axel Pohl und Andreas Walther, 19–40. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Weber, Max. 1972. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundrisse einer verstehenden Soziologie*. 5. rev. Auflage, besorgt von Johannes Winkelmann, Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weißhuhn, Gernot, und Jörn G. Rövekamp. 2004. *Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bildungsreform 9: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Wengert-Richter, Petra. 2007. *Das Betriebspraktikum im Studiengang Realschule. Eine Evaluationsstudie zum Erwerb einer studienbegleitenden Berufsorientierungskompetenz zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer*. Dissertation. Karlsruhe.
- Wiese, Bettina S. 2004. Berufliche Ziele als entwicklungsregulative Herausforderung. In *Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt*, Hrsg. Bettina S. Wiese, 11–34. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Wohlkinger, Florian, und Hartmut Ditton. 2012. Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. In *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 44–63. Wiesbaden: Springer.

Using data from the National Educational Panel Study, we examined the career orientation of disadvantaged young people. Career aspirations, the feasibility of those career aspirations and the pattern of changes in career choice processes at the end of full-time compulsory education were examined. Using multilevel models, we were able to analyse the influence of family, social and personal contextual factors as well as institutional support structures on career aspirations.

# Behinderte Auszubildende

Nachteilsausgleich in Ausbildung und Prüfung



Kirsten Vollmer, Claudia Frohnenberg

## Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende

Handbuch für die Ausbildungs- und  
Prüfungspraxis

Berufsbildung in der Praxis

2014, 136 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5407-0

Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

- Neuauflage der bewährten BIBB-Publikation
- Neuer Schwerpunkt auf psychischen Beeinträchtigungen

Behinderte Menschen haben laut Gesetz ein Recht auf Nachteilsausgleich in Ausbildung und Prüfung. Das Handbuch bietet eine Fülle von Informationen zu Behinderungsarten und geeigneten Formen des Nachteilsausgleichs. Fallbeispiele zeigen konkrete Lösungsmöglichkeiten und helfen so bei der praktischen Umsetzung des gesetzlichen Gebots.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf psychischen Behinderungen und Beeinträchtigungen.

# Charakteristik kaufmännischer Berufe

Kaufmännisches Denken und Handeln  
weiterentwickeln



Rainer Brötz, Franz Kaiser (Hg.)

## **Kaufmännische Berufe - Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven**

**Berichte zur beruflichen Bildung**

2015, 315 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1174-5

Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)

- Bestandsaufnahme kaufmännischer Beruflichkeit
- Kernkompetenzen und Berufsprofil

Der Band untersucht die Charakteristik der Kernqualifikationen in den verschiedenen kaufmännischen Berufen. Die detaillierten Ergebnisse aus empirischen Analysen und internationalen Vergleichen werden durch konkrete Reformvorschläge ergänzt, um Themen wie Nachhaltigkeit, Ethik und Prozessorientierung in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung zu verankern.

Basis ist das BIBB-Forschungsprojekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)“.





Die Determinanten der Berufswünsche von benachteiligten Jugendlichen sind bisher wenig erforscht. Welchen Einfluss haben Erwartungen, berufliche Motive, familiäre Ressourcen und schulische Unterstützungsstrukturen? In ihrer empirischen Studie analysiert die Autorin mit Daten des nationalen Bildungspanels die Berufswünsche von Jugendlichen, die die Schule voraussichtlich mit Hauptschulabschluss oder ohne Schulabschluss verlassen werden. Die Dissertation liefert Erkenntnisse über Verlaufsmuster von Berufsfindungsprozessen, bringt neue Befunde über die Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher ans Licht und markiert weiteren Forschungsbedarf.

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0  
Telefax (0228) 107-2976/77

Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)  
E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)

