prisma
Band 2

Walter Herzog
Markus P. Neuenschwander
Evelyne Wannack

Berufswahl-prozess

Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten

Haupt

Prisma
Beiträge zur Erziehungswissenschaft
aus historischer, psychologischer
und soziologischer Perspektive

Schriftenreihe des Instituts für
Erziehungswissenschaft der Universität Bern

Herausgeber
Hans Badertscher, Rolf Becker
Walter Herzog, Fritz Osterwalder

Haupt

Walter Herzog
Markus P. Neuenschwander
Evelyne Wannack

Berufswahlprozess

Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten

Haupt Verlag
Bern · Stuttgart · Wien

1. Auflage: 2006

Bibliografische Information der *Deutschen Nationalbibliothek*

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

ISBN 13: 978-3-258-07032-2
ISBN 10: 3-258-07032-6

Alle Rechte vorbehalten
Copyright © 2006 by Haupt Berne
Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig
Umschlaggestaltung: Atelier Mühlberg, Basel
Printed in Switzerland

www.haupt.ch

Vorwort

Obwohl die Berufswahl ein biographisches Ereignis von einschneidender Bedeutung ist, bestehen nur wenige Erkenntnisse über das Berufswahlverhalten von Jugendlichen und den Verlauf des Berufswahlprozesses. Angesichts einer sich schnell verändernden Arbeitswelt und eines raschen Veraltens der Wissensbestände kommt der Entscheidung für eine berufliche Zukunft zwar immer weniger der Charakter einer endgültigen Festlegung zu. Trotzdem stellen der Einstieg in die Berufsbildung und die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit bedeutsame Zäsuren im Leben eines Menschen dar, die massgeblich über seine Lebenschancen befinden.

Das Nationale Forschungsprogramm «Bildung und Beschäftigung» (NFP 43) hat uns ermöglicht, einen bescheidenen Beitrag zur Behebung des besagten Forschungsdefizits zu leisten. In einer vergleichenden Studie haben wir Abgängerinnen und Abgänger von 9. Schuljahren, 10. Schuljahren, Diplommittelschulen, Gymnasien und Lehrerseminaren über einen Zeitraum von einem Jahr beim Übergang in verschiedene Anschlusslösungen begleitet. Letztere decken ein breites Spektrum ab und umfassen je nach Untersuchungsgruppe Berufslehren, weiterführende Schulen, «Zwischenjahre», die Aufnahme eines Hochschulstudiums oder den Einstieg ins Erwerbsleben. Als psychologisch orientierte Erziehungswissenschaftler hat uns vor allem die «Innenseite» des Berufswahlprozesses interessiert, d. h. die Auseinandersetzung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit der Aufgabe, aus einer Vielzahl von beruflichen Möglichkeiten eine passende Auswahl zu treffen und sich für einen bestimmten Beruf bzw. eine konkrete Anschlusslösung zu entscheiden. Von Anfang an war uns allerdings klar, dass gerade die Berufswahl unter Bedingungen stattfindet, die eine rein individualpsychologische Betrachtungsweise als unzureichend erscheinen liesse. Zwar insistieren wir auf dem Postulat, dass das Subjekt der Berufswahl der Jugendliche selber ist, die Einordnung unserer Studie in den Rahmen des Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigmas ermöglicht aber, die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen der Berufswahl ausreichend mit zu thematisieren. Dementsprechend verstehen wir die Berufswahl als einen dynamischen bzw. dialektischen Prozess, der von einem aktiven Subjekt getragen wird, das sich im Rahmen von institutionellen Vorgaben und Erwartungen, die als Einschränkungen, aber auch als Unterstützung erlebt werden können, schrittweise für eine Anschlusslösung entscheidet. Die weit gehende Bestätigung, die unser Forschungsansatz durch die erhobenen Daten erfahren hat, erlaubt es, Elemente aus verschiedenen Berufswahltheorien zu einem integrativen Modell des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben zu verbinden.

Wir danken dem Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung für die Unterstützung unseres Projekts (Nr. 4043-058310). Ebenso

danken wir der Programmleitung des NFP 43 für die Möglichkeit, Ergebnisse unserer Untersuchung anlässlich von zwei Tagungen einem breiteren Publikum vorzustellen. An beiden Tagungen haben wir wertvolle Rückmeldungen erhalten, insbesondere von Professor Sackmann (Universität Halle-Wittenberg), der jeweils als Diskutant unserer Präsentationen eingeladen war. Danken möchten wir auch den zahlreichen Jugendlichen, die sich bereitwillig unseren Fragen gestellt haben, und dies nicht nur einmal, sondern entsprechend dem Längsschnittcharakter unserer Studie gleich dreimal. Ohne die Schulleitungen und Lehrkräfte, die uns im Rahmen ihres Unterrichts Zugang zu den Jugendlichen verschafft haben, wäre die Untersuchung nie zustande gekommen, weshalb wir uns auch bei ihnen herzlich bedanken. Wertvoll waren für uns zwei Lizentiatsarbeiten, die im Zusammenhang mit unserem Projekt entstanden sind. Auf der einen Seite hat Simone Suter in einer qualitativen Studie Jugendliche, die in eine Berufslehre eingetreten sind, retrospektiv zum Verlauf des Berufswahlprozesses und zum Übergang in die Anschlusslösung befragt. Alle Jugendlichen hatten auch an der Hauptuntersuchung teilgenommen. Auf der anderen Seite hat Madeleine Pfäffli auf der Basis von Daten der Hauptstudie in einer vertiefenden Analyse Jugendliche untersucht, die vom 9. Schuljahr in ein schulisches oder nicht-schulisches Brückenangebot übergetreten sind. Ein besonderer Dank geht schliesslich an Heidi Lehmann, die in gewohnter Verlässlichkeit die Gestaltung der Textvorlage sowie der Tabellen und Abbildungen übernommen hat.

Wir hoffen, dass die vorliegende Publikation nicht nur Personen, die sich professionell mit der Berufswahl von Jugendlichen beschäftigen, sei es als Lehrende, sei es als Beratende, nützliche Anregungen geben kann, sondern auch von Kolleginnen und Kollegen aus Wissenschaft und Forschung zum Anlass genommen wird, um weitere Studien zum Berufswahlprozess, die dringend geboten sind, zu initiieren.

Bern, Zürich und Liestal, im Juni 2006

Inhaltsverzeichnis

1 Berufswahl als Herausforderung 11
1.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen 11
1.2 Die Berufswahl als Prozess 14
1.2.1 Differentialpsychologische und typologische Perspektive 14
1.2.2 Entwicklungspsychologische Perspektive 16
1.2.3 Transitionstheoretische und ökopsychologische Perspektive 17
1.2.4 Lernpsychologische Perspektive 19
1.2.5 Sozialisationstheoretische Perspektive 21
1.2.6 Entscheidungstheoretische Perspektive 22
1.2.7 Gesamtperspektive 24
1.3 Ausblick auf die folgenden Kapitel 26

2 Die Berufswahl als Copingprozess 29
2.1 Der Mensch als aktives Subjekt 29
2.2 Das Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigma 32
2.3 Sechs Phasen der Berufswahl 38
2.4 Ressourcen und Belastungen der Berufswahl 45
2.5 Fragestellung und Vorgehen 49

3 Forschungsdesign 53
3.1 Untersuchungsanlage 53
3.2 Stichproben 56
3.3 Erhebungsinstrumente 58
3.4 Datenerhebung 60
3.5 Datenauswertung 61
3.6 Terminologisches 62

4 Empirische Beschreibung der Phasen 63
4.1 Operationalisierung der Phasen 63
4.2 9. und 10. Schuljahre 64
4.2.1 Jugendliche aus 9. Schuljahren 66
4.2.2 Zwischenjahre 68
4.2.3 Jugendliche aus 10. Schuljahren 70
4.3 Gymnasium, Diplommittelschule und Lehrerseminar 73
4.3.1 Diplommittelschule 75
4.3.2 Gymnasium 76
4.3.3 Lehrerseminar 77
4.3.4 Nochmals: Zwischenjahre als Anschlusslösung 79
4.4 Fazit 82

5 Ressourcen, Kompromisse und Risiken 85
5.1 Personale und soziale Ressourcen 85
5.1.1 Werte und Interessen 86
5.1.2 Informations- und Suchstrategien 88
5.1.3 Informationsstrategien und berufliche Optionen 92
5.1.4 Soziale Unterstützung 95
5.2 Die Schule als Ressource 101
5.2.1 Pilotprojekt 9. Schuljahr 101
5.2.2 Beantwortung der Forschungsfragen 103
5.3 Kompromisse bei der Berufswahl 107
5.3.1 Einschränkungen und Kompromisse 108
5.3.2 Empirische Analysen 110
5.4 Risikosituationen 114
5.4.1 Zwei Arten von Risikosituationen 114
5.4.2 Risikosituation und Timing 116
5.4.3 Risikosituation und Suchstrategien 117
5.4.4 Risikosituation und Ressourcen 119
5.5 Fazit 121

6 Die Berufswahl an Mittelschulen 127
6.1 Schulische Unterstützung der Berufswahl 128
6.2 Gymnasium 132
6.2.1 Berufliche Identitätsprobleme 133
6.2.2 Kriterien für die Wahl eines Studiums 135
6.2.3 Vergleich von Zwischenjahr und Studium 138
6.3 Diplommittelschule und Lehrerseminar 141
6.3.1 Die Diplommittelschule – ein Sonderfall? 141
6.3.2 Gründe für die Wahl des Lehrerberufs 144
6.3.3 Einstieg ins Erwerbsleben 147
6.4 Das Geschlecht als Determinante der Berufswahl 150
6.4.1 Traumberufe 152
6.4.2 Berufliche Werte und geschlechtsspezifische Berufswahl 155
6.4.3 Gibt es Gegenkräfte? 158
6.5 Fazit 160

7 Der Übergang in die Anschlusslösung 165
7.1 Belastungen durch den Übergang 166
7.2 Lernmotivation und Schulzufriedenheit 172
7.3 Schulische Selbstwirksamkeit und Selbstwert 177
7.4 Fazit 181

8 Berufswahl im Kontext 183
8.1 Individuum und Institution 183
8.1.1 Mikrobedingungen der Berufswahl 184
8.1.2 Positive Freiheit 187
8.2 Makrobedingungen der Berufswahl 189
8.2.1 Strukturwandel der Arbeit 190
8.2.2 Jugendliche wissen um ihre Situation 195
8.3 Systemkonvergenz? 196
8.4 Risikofaktoren 201

Literaturverzeichnis 207

1 Berufswahl als Herausforderung

Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben bildet in der Biographie eines jungen Menschen ein bedeutsames Ereignis. Die Zeit der Jugend geht zu Ende, und mit der Integration in die Arbeitswelt wird aus dem Jugendlichen ein junger Erwachsener. Die Berufswahl, mit der dieser Übergang eingeleitet wird, stellt daher eine grosse Herausforderung dar, denn die Entscheidung für eine bestimmte berufliche Tätigkeit wird beeinflussen, wie gut der Schritt ins Erwachsenenleben gelingt. Entscheiden kann sich der Jugendliche aber nicht im Raum der unendlichen Möglichkeiten, da seine Voraussetzungen begrenzt sind und die Angebote der Berufswelt seinen Interessen unter Umständen wenig entsprechen.

Obwohl uns in dieser Arbeit in erster Linie die psychologische Seite des Berufswahlprozesses interessiert, werden wir berücksichtigen, dass vom Arbeitsmarkt und von den Bildungsinstitutionen Vorgaben und Restriktionen ausgehen, die eine Beschränkung der Perspektive auf das Innerseelische nicht zulassen. Allerdings ist dies kein Einwand gegen eine psychologische Analyse, denn auch die Psychologie muss respektieren, dass der Mensch ein Verhältniswesen ist, das in Beziehungen lebt – zur Welt, zu anderen und zu sich selbst – und sein Leben in der Dynamik dieser Beziehungen führt (vgl. Herzog, 1984). Als relationales Wesen ist der Mensch nie «an sich» Gegenstand der wissenschaftlichen Analyse, sondern immer als Teil von Kontexten, in die er eingebunden ist. Das gilt auch für den Menschen, der sich für einen Beruf entscheidet und eine berufliche Bildung anstrebt (vgl. Savickas, 2002).

Wir werden im nächsten Kapitel ausführlicher darstellen, welche Konsequenzen theoretischer Art sich aus der Bestimmung des Menschen als Verhältniswesen ergeben. In diesem Kapitel wollen wir in einer vorwiegend deskriptiven Haltung in die Problematik der Berufswahl einführen. Dabei beschäftigen wir uns zunächst mit einigen Rahmenbedingungen, unter denen sich Jugendliche in unserer modernen bzw. «postmodernen» Gesellschaft für einen Beruf entscheiden müssen (Kapitel 1.1), um dann die Berufswahl selber etwas näher zu betrachten (Kapitel 1.2). Dazu nehmen wir Bezug auf einschlägige Berufswahltheorien, allerdings nicht, um diese erschöpfend darzustellen, sondern um die Aspekte herauszuarbeiten, die bei der Analyse des Berufswahlprozesses zu beachten sind. Abschliessend geben wir einen kurzen Überblick über die folgenden Kapitel des Buches (Kapitel 1.3).

1.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Das Gelingen der Berufswahl stellt eine wichtige Voraussetzung für die soziale Integration und das persönliche Wohlbefinden eines Menschen in unserer Gesellschaft dar. Der erfolgreiche Eintritt in die Berufswelt ist aus der Perspektive der Wirtschaft

von grösster Bedeutung und bildet einen wichtigen Faktor für Wohlstand und Wohlergehen einer Bevölkerung. Ob Individuum und Gesellschaft zusammenfinden, entscheidet sich nicht zuletzt beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Dieser Übergang ist durch zwei «Schwellen» gekennzeichnet: die «erste Schwelle» bildet der Eintritt in die nachobligatorische berufliche oder allgemeine Bildung, die «zweite Schwelle» die Aufnahme einer bezahlten Arbeit in der Berufswelt. Die Berufswahl ist daher keine Entscheidung von lediglich punktueller Bedeutung, vielmehr hat sie mittel- und langfristige Konsequenzen, die jedoch oft nur vage abgeschätzt werden können.

Der Blick in die Zukunft, der den Jugendlichen mit der Berufswahl abverlangt wird, ist nicht zuletzt deshalb schwierig, weil wir in einer Gesellschaft leben, die immer weniger von Utopien bestimmt wird. Wir wissen kaum noch, wohin es mit uns gehen soll; die grossen «Metaerzählungen» haben ausgedient (vgl. Welsch, 1988). Dementsprechend vage ist das Bild, das uns die Gesellschaft von ihrer Zukunft gibt. Aufgrund der Verknüpfung von wissenschaftlicher Forschung und industrieller Produktion ist dem Leben in der «Postmoderne» ein Stück Unkalkulierbarkeit implantiert worden. Der technologische Fortschritt setzt die Gesellschaft unter Innovationsdruck, womit biographische Festlegungen riskant werden. Die Offenheit der Zukunft wird aufdringlich; man scheint nur mehr wissen zu können, dass sie *anders* sein wird als die Vergangenheit (vgl. Luhmann, 1992, p. 49).

Angesichts einer sich beschleunigt verändernden Gesellschaft, einer dynamisierten Arbeitswelt und eines raschen Verfalls der Wissensbestände gewinnt die Berufswahl eine neue Qualität. Die Berufe haben ihre Sicherheits- und Schutzfunktion eingebüsst. Es kommt ihnen immer weniger der Charakter einer endgültigen Festlegung zu. Den Beruf auf Lebenszeit scheint es nicht mehr zu geben. Berufswechsel und berufliche Veränderungen werden zum Normalfall, und dies oft schon kurz nach Abschluss der Ausbildung (vgl. Sheldon, 2005). Dementsprechend verändern sich die Karriereformen. Die klassischen «Schornsteinkarrieren» verlieren an Bedeutung; die Wege nach oben werden verschlungener und weniger planbar. Kaum ein Arbeitnehmer, der seinen Status verbessern will, kann heute noch sagen, in welchem Betrieb oder in welcher Funktion und Stellung er in zehn Jahren arbeiten wird. Gefragt sind Mut zum Risiko, die Bereitschaft zur Ungewissheit und der Wille, sich immer wieder neu zu orientieren.

Die beschleunigte Veränderung der Arbeitswelt geht mit einer Verschiebung der Produktivität von den klassischen Sektoren der Landwirtschaft, des Gewerbes und der Industrie zum Dienstleistungssektor einher. Damit wird das Spektrum der Berufe im Bereich des Handwerks und der industriellen Fertigung enger, und es steigen die Anforderungen an die Auszubildenden, die sich vermehrt mit intellektuell anspruchsvollen Berufen im Dienstleistungsbereich konfrontiert sehen. Die «Wissensgesell-

schaft» fragt kognitive Kompetenzen nach und relegiert die handwerklichen Fertigkeiten ins zweite Glied. Eine gute schulische Bildung bzw. ein guter Schulabschluss wird immer mehr zur unausweichlichen Voraussetzung für den Eintritt ins Berufsleben. Dies auch angesichts einer drohenden Verknappung der beruflichen Arbeit. Bedingt durch Rationalisierungsprozesse und Auslagerung von Routinearbeiten in Billiglohnländer nimmt das Arbeitsvolumen in hoch entwickelten Gesellschaften ab, was sich auf die Arbeitsplatzsicherheit auswirkt und die Ungewissheiten bezüglich beruflicher Festlegungen verstärkt.

Trotzdem entscheidet sich bei der Berufswahl auch in unserer Zeit, welche Optionen auf Status und Karriere einem Menschen offen stehen (vgl. Buchmann & Sacchi, 1998). Die informierte Entscheidung für eine berufliche Ausbildung, eine weiterführende Schule oder ein Studium stellt eine wesentliche Voraussetzung für den erfolgreichen Einstieg ins Erwachsenenleben dar. Angesichts des strukturellen Wandels der Arbeitswelt gestaltet sich die berufliche Entscheidungsfindung jedoch schwieriger. Dabei erstaunt, wie wenig gesichertes Wissen über den Verlauf der Berufswahl vorliegt (vgl. z. B. Heckhausen & Tomasik, 2002; Heinz, 1984, 1999; Heinz, Kelle, Witzel & Zinn, 1998; Schmitt & Silbereisen, 1998; Silbereisen, Vaskovic & Zinnecker, 1996; Vondracek, Silbereisen, Reitzle & Wiesner, 1999). Vor allem in der Schweiz mit ihrem komplizierten Bildungssystem und den vielfältigen Beschäftigungsverhältnissen sind einschlägige Untersuchungen rar (vgl. Elfering, Semmer & Kälin, 2000; Kälin, Semmer, Elfering, Tschan, Dauwalder, Heunert & Crettaz von Roten, 2000; Rimann, Frei & Udris, 1999; Rimann, Udris & Weiss, 2000). Noch Ende der 1990er Jahre stellen Galley und Meyer (1998) eine Lücke an wissenschaftlichen Daten zum Übergang von der obligatorischen Schule in die berufliche Ausbildung fest. Dies obwohl sich im Nationalen Forschungsprogramm «Education et vie active» einige Studien der Berufsbildung gewidmet hatten (vgl. Häfeli, Kühnis & Pirovino, 1987; Kühnis, Pirovino & Häfeli, 1987; Steiner & Villiger, 1986).

Was den *Prozess* der Berufswahl anbelangt, so liegen in der Schweiz mit Ausnahme einer Studie aus den 1970er Jahren (vgl. Gendre, 1987; Häfeli, Frischknecht & Stoll, 1981) keine systematischen Untersuchungen vor. Das gilt im Wesentlichen auch für eine Zürcher Studie, die zwar längsschnittlich angelegt war, deren drei Messzeitpunkte aber über zehn Jahre verteilt waren, was den Verlauf der beruflichen Entscheidung nur in grober Annäherung rekonstruieren liess (vgl. Bernath, Wirthensohn & Löhrer, 1989). Auch die Studie von Häfeli, Kraft und Schallberger (1988) erfasste nicht die Berufswahl, sondern die Auswirkungen der Berufsbildung auf die Persönlichkeitsentwicklung. Schliesslich fand der Berufswahlprozess auch in der als Längsschnitt angelegten Studie «Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben» keine Aufmerksamkeit (vgl. Amos, Böni, Donati, Hupka, Meyer & Stalder, 2003). In unserem eigenen Projekt wollen wir daher den Übergang von der schulischen Bildung

in die Berufsbildung untersuchen, wobei der *Entscheidungsprozess* und das *Berufswahlverhalten* fokussiert werden.

Obwohl die duale Berufsbildung im Vordergrund stehen wird, werden wir auch dem Übergang in weiterführende Schulen und andere «Anschlusslösungen» nachgehen. Ebenso wird uns interessieren, wie sich Absolventinnen und Absolventen verschiedener Mittelschultypen (Diplommittelschule, Gymnasium und Lehrerseminar) in beruflicher Hinsicht entscheiden. Das Untersuchungsdesign wurde daher vergleichend angelegt (vgl. Kapitel 3). Bevor wir jedoch die methodischen Aspekte unserer Studie vorstellen, wollen wir danach fragen, was bei der Analyse des Berufswahlprozesses in theoretischer Hinsicht zu beachten ist.

1.2 Die Berufswahl als Prozess

Um einen Eindruck von den verschiedenen Facetten des Berufswahlprozesses zu gewinnen, wollen wir uns mit den wichtigsten Berufswahltheorien auseinandersetzen. Ziel ist aber nicht die erschöpfende Darstellung der Theorien[1], sondern eine Synopse der Perspektiven, in denen die verschiedenen Theorien die Berufswahl erschliessen. Das soll uns ermöglichen, unser Forschungsthema zu konturieren, d. h. die Aspekte herauszuarbeiten, die wir in unserer Studie berücksichtigen wollen. Aufgrund dieser Zielsetzung wird auch darauf verzichtet, Veränderungen innerhalb der einzelnen Theorien nachzuzeichnen, die sich zum Teil aus der Rezeption von Kritik ergeben haben.[2]

Wir unterscheiden eine differentialpsychologische und typologische Perspektive (Kapitel 1.2.1), eine entwicklungspsychologische Perspektive (Kapitel 1.2.2), eine transitionstheoretische und ökopsychologische Perspektive (Kapitel 1.2.3), eine lernpsychologische Perspektive (Kapitel 1.2.4), eine sozialisationstheoretische Perspektive (Kapitel 1.2.5) und eine entscheidungstheoretische Perspektive (Kapitel 1.2.6), die wir abschliessend einer zusammenfassenden Diskussion unterziehen (Kapitel 1.2.7).

1.2.1 Differentialpsychologische und typologische Perspektive

Die Berufswahl kann als Prozess der Zuordnung von persönlichen Eigenschaften zu Merkmalen von Berufen verstanden werden. Die individuellen Fähigkeiten, Eignungen und Interessen werden den Anforderungen der verfügbaren Berufe so alloziert, dass der am besten passende Beruf eruiert werden kann. Man spricht von *Trait-and-Factor*-Theorien (vgl. Brown, 1994a; Seifert, 1977, p. 176 ff.). Die Zuordnung

---

1 Zu diesem Zweck sei auf Brown (2002), Brown & Brooks (1994), Busshoff (1989), Seifert (1977) und Zihlmann (1998) verwiesen.

2 So haben zum Beispiel Holland, Super und Gottfredson ihre Theorien mehrfach revidiert.

von Persönlichkeits- und Berufseigenschaften erfordert einerseits Wissen über die Anforderungen der Berufe, andererseits Kenntnisse über die Person. Gelingt es einem Individuum, den ihm entsprechenden Beruf zu finden, so wird angenommen, dass die Voraussetzungen für eine optimale Berufsleistung (Produktivität) und eine hohe Berufszufriedenheit gegeben sind.

Die differentialpsychologische Perspektive ist von Holland (1996, 1997) zu einer *typologischen* Berufswahltheorie erweitert worden. Durch die Bildung von Typen auf Seiten des Individuums und auf Seiten der Umwelt gewinnt die Zuordnung von Person und Beruf an Übersichtlichkeit. Holland unterscheidet sechs, als idealtypisch verstandene Persönlichkeitsformen: den realistischen, den forschenden, den künstlerischen, den sozialen, den unternehmerischen und den konventionellen Typus. Jeder Typus lässt sich durch bestimmte Fähigkeiten, berufliche Präferenzen, Wertvorstellungen, Lebensziele, Problemlösungsstile und Selbstkonzepte charakterisieren (vgl. Holland, 1997, p. 17 ff.). Den Persönlichkeitstypen stehen Berufstypen gegenüber, wobei Holland etwas weiter ausholt und nebst dem beruflichen Bereich auch den familialen und den Freizeitbereich einbezieht. Die Rede ist von «Umweltmodellen», die den Persönlichkeitstypen zugeordnet werden (vgl. ebd., p. 41 ff.). Auch Holland nimmt an, dass das Ausmass an Kongruenz zwischen Persönlichkeit und Beruf über beruflichen Erfolg, berufliche Zufriedenheit und persönliche Stabilität befindet. Reale Personen stimmen mit den Idealtypen allerdings selten überein, können ihnen aber mehr oder weniger ähnlich sein.

In der einfachen und statischen Zuordnung von Person und Beruf erweist sich die differentialpsychologische und typologische Perspektive für die Analyse des Berufswahlprozesses als unzureichend. Ein Defizit stellt insbesondere die fehlende Prozessanalyse dar. Ohne Aussagen darüber, *wie* es zur Passung bzw. Kongruenz von Person und Beruf kommt und wie die Berufswahl im Detail abläuft, sind wir kaum in der Lage, den Übergang in die Berufsbildung («erste Schwelle») und ins Erwerbsleben («zweite Schwelle») angemessen zu verstehen. Trotzdem dürfte der Kerngedanke, dass die Wahl eines Berufes im engen Verhältnis zu individuellen Merkmalen steht, seine Bedeutung nicht verlieren.[3] Dementsprechend legt es sich nahe, bei der Analyse des Berufswahlprozesses darauf zu achten, wie sich Jugendliche über die Berufswelt informieren, welches Wissen sie über die Berufe und sich selber haben und wie sie sich über die Anforderungen für die Ausbildung in einem Beruf in Kenntnis setzen.

---

[3] Dies umso weniger, als die Entsprechung von Person und Umwelt ein psychologisches Grundmodell darstellt, das nicht nur im Bereich der Berufswahl Anwendung findet (vgl. z. B. French, Rodgers & Cobb, 1974) und auf den evolutionsbiologischen Gedanken der Anpassung zurückgeht.

1.2.2 Entwicklungspsychologische Perspektive

In entwicklungspsychologischer Perspektive wird die Berufswahl explizit als *Prozess* thematisch. Dabei zeigt sich, dass der Wahl eines Berufes eine lange Zeit der Vorbereitung vorausgeht. Die berufliche Entwicklung beginnt bereits in der frühen Kindheit mit Rollenspielen und findet eine erste Kristallisierung in Form von Traumberufen. Ginzberg, der die Berufswahl erstmals als Entwicklungsprozess betrachtete, sprach von einer Phantasiewahl, auf die eine Probewahl folgt, die schliesslich von einer realistischen Wahl abgelöst wird (vgl. Busshoff, 1989, p. 15 ff.; Seifert, 1977, p. 180 ff.). Er sah in der beruflichen Entscheidung einen *Kompromiss* zwischen inneren Faktoren (Interessen, Fähigkeiten und Werthaltungen) und äusseren Bedingungen (wie der Arbeitsmarktlage, der Einkommensstruktur und dem Sozialprestige der Berufe). Die Berufswahl entspricht einer fortlaufenden Anpassung der Berufsvorstellungen an die realen Begebenheiten, die mit der Aufnahme der Erwerbstätigkeit als abgeschlossen gilt.

Die Auffassung der Berufswahl als Entwicklungsprozess ist von Super (1992, 1994) ausgeweitet worden. Er postuliert eine lebenslange berufliche Entwicklung, gegliedert in fünf Phasen, deren Dynamik von einer wechselseitigen Beziehung zwischen Berufskonzept und Selbstkonzept bestimmt wird. Die Phasen werden mit «Wachstum», «Exploration», «Etablierung», «Erhaltung» und «Abbau» umschrieben (vgl. Super, 1994, p. 227 ff.). Die Berufswahl – angesiedelt in der Explorationsphase – steht in enger Beziehung zur Persönlichkeitsentwicklung und stellt ein wichtiges Element bei der Ausformung des Selbstkonzeptes dar. Die Berufswahl ist aber auch als Versuch zu sehen, Aspekte des Selbstkonzeptes zu verwirklichen, so dass sich die berufliche Entwicklung als Ergebnis einer sich kontinuierlich differenzierenden und integrierenden Identität darstellt.

Zwar geht auch Super davon aus, dass zwischen Person und Beruf eine Entsprechung bestehen muss, doch postuliert er eine Toleranzbreite, «so dass jeder Mensch für eine Reihe von Berufen geeignet ist und jeder Beruf für recht unterschiedliche Personen offen steht» (Super, 1994, p. 222). Auf der individuellen Ebene ergibt sich eine Vielfalt von unterschiedlichen Laufbahnen. Um diese zu systematisieren, hat Super Laufbahnmuster im Sinne idealtypischer beruflicher Verläufe entworfen und nach dem Geschlecht unterschieden.[4] Der prognostische Wert dieser Laufbahnmuster ist allerdings gering, umso mehr als die Grenzen zwischen den Berufsverläufen von Frauen und Männern offensichtlich an Klarheit verlieren.

---

[4] Für Männer fand er vier typische Laufbahnmuster: die stetige, übliche, unstetige und extrem unstetige Laufbahn, für Frauen sieben: die häusliche, übliche, zweigleisige, stetige (entsprechend dem normalen arbeitsbiografischen Verlauf), unterbrochene, unstetige und extrem unstetige Laufbahn (vgl. Super, 1994).

In der Perspektive der Entwicklungspsychologie fällt der Blick auf die Zeit, die der beruflichen Entscheidung vorausgeht. Dabei wird sichtbar, dass die Berufswahl von Einflüssen abhängen kann, die bereits in der frühen Kindheit wirksam waren. Um sich auf einer realistischen Basis für einen Beruf entscheiden zu können, ist eine Reihe von entwicklungsabhängigen Voraussetzungen erforderlich, wie ein bestimmter Status der kognitiven Entwicklung, Planungsvermögen, eine gewisse Stabilisierung des Selbstkonzepts und die Fähigkeit zu eigenständiger Urteilsbildung. Anders als die differentialpsychologischen gehen die entwicklungspsychologischen Modelle nicht von einer statischen Entsprechung von Person und Beruf aus, sondern von einem dynamischen Verhältnis zwischen Selbst- und Berufskonzept. Ausgespart wird aber auch von den entwicklungspsychologischen Ansätzen der Entscheidungsprozess selber, d. h. die Aktualgenese der Berufswahl.

1.2.3 Transitionstheoretische und ökopsychologische Perspektive

Der transitionstheoretische Ansatz kann als Erweiterung der entwicklungspsychologischen Perspektive verstanden werden. Denn sobald ein Entwicklungsverlauf nach Phasen oder Stufen differenziert wird, ergibt sich die Frage nach dem Übergang von der einen zur anderen Stufe. Übergang meint in diesem Sinn eine relativ kurze Zeit der intensiven Veränderung, so wenn das Kleinkind von der oralen in die anale Phase (sensu Freud) wechselt oder der Siebenjährige den Schritt von der präoperationalen zur operationalen Intelligenz (sensu Piaget) macht.

Von Übergang ist aber oft auch in einem erweiterten Sinn die Rede, wenn nämlich zwischen Entwicklungsphasen, die als mehr oder weniger stabile Plateaus gedacht werden, längere Zeitabschnitte eingefügt werden, die einen ausgeprägt dynamischen Charakter haben, weil das Individuum seine psychische Organisation umgestaltet, um die nächste Stufe zu erreichen. In diesem Sinne postuliert Levinson (1978) zwischen 17 und 22 Jahren eine «early adult transition», zwischen 40 und 45 Jahren eine «midlife transition» und zwischen 60 und 65 eine «late adult transition». Ähnlich geht Super (1994, p. 230 f.) von Übergängen zwischen den Lebensstufen aus, bei denen er interessanterweise eine Wiederholung des Makrozyklus der fünf Stufen «Wachstum», «Exploration», «Etablierung», «Erhaltung» und «Abbau» im Kleinen sieht. Der Übergang *par excellence* in diesem erweiterten Sinn stellt zweifellos die Adoleszenz dar (vgl. Olbrich, 1983). Als Zeit zwischen Kindheit und Erwachsenheit gilt sie als typische Transitionsphase mit allen Merkmalen des Umbruchs und der Neuorientierung, die mit Übergängen verbunden sind (vgl. Cowan, 1991; Olbrich, 1984, p. 30 f.).

Die Berufswahl und das Erlernen eines Berufs sind zentrale Aufgaben, die während des Übergangs von der Kindheit ins Erwachsenenalter zu bewältigen sind. Es sind «Entwicklungsaufgaben» (Havighurst, 1953), die charakteristisch für den Status

des Jugendlichen sind. Dabei wird deutlich, dass der Begriff des Übergangs nochmals in einem anderen Sinn gebraucht werden kann, nämlich als *Kontextwechsel*. Die Transitionszeit des Jugendalters ist verbunden mit einem Wechsel vom Kontext der obligatorischen Schule in den Kontext der nachobligatorischen Schule bzw. der Berufsbildung, die durch den Eintritt ins Erwerbsleben mit einem weiteren Kontextwechsel abgeschlossen wird. Genau deshalb kann man von einer ersten und einer zweiten Schwelle der Berufswahl sprechen, die beide auf einem Übergang qua Kontextwechsel beruhen.

Bronfenbrenner (1981) hat seine ökologische Sicht der Entwicklung im Wesentlichen an solchen kontextuellen Übergängen ausgerichtet, d. h. an Transitionen, die sich beim Wechsel von sozialen Lebensräumen wie Familie, Kindergarten, Schule oder Arbeitsplatz ergeben. Insofern stellt der Übertritt von der Schule in den Beruf einen «typischen ökologischen Übergang» (Oerter & Dreher, 1995, p. 394) dar. Da ökologische Übergänge fast immer mit einer Veränderung der sozialen Position verbunden sind, bringen sie «eine Veränderung der Rolle mit sich [...], also der mit einer bestimmten Gesellschaftsstellung verbundenen Verhaltenserwartungen» (Bronfenbrenner, 1981, p. 22). Dementsprechend kann auch von *Statuspassagen* die Rede sein (vgl. Heinz, 1996; Sackmann & Wingens, 2001). Die transitionstheoretische und die ökologische Sichtweise ergänzen sich, da beide das Individuum als eingebunden in eine soziale Umwelt betrachten.

Als Wechsel von Lebensräumen, sozialen Positionen und Rollen sind ökologische Übergänge mit der Umgestaltung eingelebter Lebensformen verbunden (vgl. Cowan, 1991; Welzer, 1993).[5] Dabei sieht sich das Individuum nicht nur mit Erwartungen konfrontiert, sondern wird bei der erwarteten Veränderung auch institutionell gestützt. Im Falle der Berufswahl sind es nicht zuletzt die Schulen, deren Lehrpläne auf der Sekundarstufe I vorsehen, den Jugendlichen bei der Berufsfindung beizustehen, aber auch die Familien, die Berufsberatung, die Lehrbetriebe und andere Akteure, die durch Gespräche, Informationen oder Schnupperlehren Unterstützung anbieten. Als sozial geregelte Übergänge entlasten Statuspassagen das Individuum von der Aufgabe, den Weg in den neuen Lebenskontext *alleine* zu finden. Sie entbinden aber nicht von der Aufgabe, im Wechsel der Kontexte, Lebensräume und Rollen sich gleich zu bleiben, d. h. seine Identität zu bewahren. In der Tat stellen die Berufswahl und der Übergang in die Berufsbildung markante Herausforderungen der persönlichen Identität dar (vgl. Busshoff, 1998, p. 20 ff.).

In der transitionstheoretischen und ökopsychologischen Perspektive werden die kontextuellen und institutionellen Bezüge der Berufswahl sichtbar. Deutlicher als in

---

5 Welzer definiert Transitionen als «sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf» (1993, p. 37 – im Original hervorgehoben).

den anderen Ansätzen erscheint das Individuum eingebettet in eine soziale Umwelt, die dem Berufswahlprozess eine Orientierung gibt. Diese Orientierung hilft nicht nur bei der Eingrenzung des Berufswahlspektrums, sondern auch bei der Entscheidungsfindung. Dabei wollen wir aber nicht so weit gehen wie die soziologischen Allokationstheorien, die das Individuum als passives Objekt eines gesellschaftlich gesteuerten Zuweisungsprozesses verstehen (vgl. Busshoff, 1989, p. 13 f.; Golisch, 2002, p. 36 ff.). Die psychologische Seite der Berufswahl, die uns in erster Linie interessiert, würde dadurch ebenso ausgeblendet wie die aktive und konstruktive Seite des Berufsfindungsprozesses. Letztlich ist das Individuum Akteur seiner Entwicklung, wie sehr es auch immer von kontextuellen Einflüssen affiziert werden mag (vgl. Kapitel 2.1). Allerdings werden wir im Auge behalten, dass strukturelle Faktoren wie die soziale Herkunft, der Bildungsstatus, die Staatsangehörigkeit und das Geschlecht die Berufswahl stark beeinflussen können (vgl. Suter, 2004).

1.2.4 Lernpsychologische Perspektive

Es liegt nahe, die Berufswahl nicht nur unter entwicklungs- und transitions-, sondern auch unter lernpsychologischer Perspektive zu betrachten. Die Berufswahl erscheint so als Resultat einer Kette von Lernerfahrungen. Darauf hat bereits Super hingewiesen, systematisch ausgearbeitet wurde die lerntheoretische Perspektive der Berufswahl jedoch erst Ende der 1970er Jahre im Zuge der Rezeption der sozialen Lerntheorie von Bandura durch Krumboltz (1979). Nach seinem Ansatz stellt die Berufswahl das Ergebnis von sozialen Lernprozessen dar. Wobei berufswahlrelevante Handlungen ihrerseits Lernprozesse herausfordern können, die sich auf die berufliche Laufbahn auswirken. Bei der Auseinandersetzung mit möglichen Berufen sind Problemlösefähigkeiten wie Arbeitsgewohnheiten, Einstellungen, Planungskompetenz, Informationsbeschaffung, Prognose von Ereignissen, Klärung von Alternativen und Bereitschaft zur Entscheidung gefragt. Die Fähigkeiten zur Problemlösung beruhen auf Lernerfahrungen, die generalisiert und auf die Situation der Berufswahl angewandt werden.

Auch die Überzeugungen über das eigene Selbst werden als Ergebnis sozialer Lernprozesse begriffen (vgl. Mitchell & Krumboltz, 1994, p. 170 ff.). Aufgrund generalisierter Selbstbeobachtungen entstehen Interessen, welche die Fokussierung eines spezifischen Spektrums von Berufen beeinflussen. Des weitern geht Krumboltz davon aus, dass die berufsspezifischen Interessen bereits in der frühen Kindheit gebildet werden, wobei den Erwachsenen als Identifikationsfiguren bzw. Rollenmodelle eine wichtige Funktion zukommt. Auch Erfahrungen mit Freizeitaktivitäten können die Berufspräferenzen prägen.

Die Berufswahl verläuft problemlos, wenn die Interessen eines Individuums zu einem Teil seines Selbstkonzeptes werden und einen Bezug zu einem beruflichen Feld aufweisen. Probleme stellen sich demgegenüber ein, wenn das Individuum bei der Berufswahl nicht auf ausreichende Lernerfahrungen zurückgreifen kann. Da die Berufswahl mit einem Kontextwechsel verbunden ist, kann das Festhalten an gelernten Dispositionen unter Umständen hinderlich sein. Gefordert ist eine Umstrukturierung des Selbstbildes, verbunden mit einer Neubeurteilung der eigenen Stärken und Schwächen.

Eine Erweiterung der lernpsychologischen Perspektive findet mit dem Einbezug des Konzepts der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen statt, das ebenfalls von Bandura (1997) ausgearbeitet wurde. Karriereentscheidungen sind keine einfachen Angelegenheiten. «In making career decisions, people must come to grips with uncertainties about their capabilities, the stability of their interests, the current and long-range prospects of alternative occupations, the accessibility of potential careers, and the type of identity they seek to construct for themselves» (ebd., p. 422). Bei dieser komplexen und anspruchsvollen Aufgabe Erfolg zu haben, impliziert «not only the development of skills but also confidence in one's decision-making abilities» (Hackett, 1995, p. 243). Die Überzeugung, über die notwendigen Verhaltensweisen zu verfügen, um ein gesetztes Ziel zu erreichen, stellt eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche und befriedigende Entscheidungsfindung auch und gerade im beruflichen Bereich dar (vgl. Lent, Hackett & Brown, 1999).

Die lernpsychologische Perspektive lässt die Berufswahl insofern in einem neuen Licht erscheinen, als die persönlichen Kompetenzen herausgestrichen werden, über die ein Jugendlicher verfügen muss, damit er sich aktiv und mit Aussicht auf Erfolg in den Berufswahlprozess einbringen kann. Die blosse Deklaration der Passung zwischen Person und Beruf genügt ebenso wenig für die Analyse der beruflichen Entscheidung wie der Fokus auf deren Prozesscharakter, da damit der *Akteur* des Prozesses, der nur der Jugendliche selber sein kann, im Dunkeln bleibt. Um den Prozess der Berufswahl erfolgreich zu durchlaufen, genügen auch die sozialen Ressourcen nicht, wie von der transitions- und ökopsychologischen Perspektive nahe gelegt, sondern es bedarf zusätzlich *personaler* Ressourcen wie Problemlösekompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Des weitern macht die lernpsychologische Perspektive darauf aufmerksam, dass die Berufswahl selber eine Lernsituation darstellt, insofern dem Individuum Anpassungen abverlangt werden, die unter Umständen eine Neuorientierung des Selbst erfordern.

1.2.5 Sozialisationstheoretische Perspektive

Eine Verbindung von differential-, entwicklungs- und lernpsychologischer Perspektive versucht Gottfredson (1981, 1996, 2002). Indem sie auch die gesellschaftlichen Bedingungen der Berufswahl berücksichtigt, kann ihr Ansatz als *sozialisationstheoretisch* bezeichnet werden.[6] Auch Gottfredson misst dem Selbst eine wichtige Funktion bei der Berufswahl zu, schränkt es aber nicht auf den persönlichen Bereich ein. Da die Berufswahl mit der Platzierung des Individuums in der gesellschaftlichen Ordnung verbunden ist, kommt dem sozialen Aspekt des Selbst grössere Bedeutung zu als dem persönlichen. In die Berufswahl gehen Urteile über die Arbeitswelt ein, die sich im Wesentlichen auf das Sozialprestige und die Geschlechtstypik der Berufe beziehen (vgl. Gottfredson, 2002, p. 88 ff.).

Neben dem Sozialprestige und der Geschlechtstypik der Berufe spielen die Fähigkeiten, Einstellungen und Interessen des Individuums eine wichtige, wenn auch nur sekundäre Rolle bei der Berufswahl. «Only when both sex type and prestige level are minimally acceptable [...] will individuals opt to maximize fit with their vocational interests rather than further enhancing prestige level or sex type» (Gottfredson, 2005, p. 84). Dementsprechend werden eher die Interessen angepasst als die Urteile über das Sozialprestige und die Geschlechtstypik der Berufe. «The theory postulates that (1) public presentations of masculinity-femininity will be most carefully guarded, (2) protecting social standing among one's fellows will be of considerable but lesser concern, and (3) ensuring fulfillment of activity preferences and personality needs via occupation will be of least concern» (Gottfredson, 2002, p. 91).

Postuliert wird eine «kognitive Landkarte» bzw. ein «sozialer Raum», in dem Individuen die Berufe nach Sozialprestige, Geschlechstypik und persönlicher Zugänglichkeit kartografieren. Dieser Raum wird im Verlaufe der kindlichen Entwicklung sukzessive aufgebaut. Bereits im Vorschulalter wird die Berufswelt beurteilt; sie erfährt erste Eingrenzungen, indem beispielsweise für einen Jungen typische Frauenberufe nicht länger in Frage kommen. Unterschiede im Berufswahlverhalten von Frauen und Männern sind an unterschiedliche Selbstwahrnehmungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gebunden, die sich anhand von kulturellen Stereotypen herausbilden und von Eltern, Lehrkräften und Medien bestärkt werden (vgl. Bandura, 1997, p. 430 ff.; Correll, 2001; Gottfredson, 2002, p. 96 ff.). Im Verlaufe der Schule wird sichtbar, über welches Leistungspotential ein Individuum verfügt, was Auswirkungen auf die zugänglichen beruflichen Optionen hat. Die Zone der akzeptablen Berufe, welche aufgrund der drei genannten Kriterien mit zunehmendem Alter immer kleiner

---

[6] Allerdings distanziert sich Gottfredson (2002) mittlerweile von der Sozialisationstheorie und ist um eine verhaltensgenetische Grundlegung ihres Ansatzes bemüht.

wird, bildet im Moment der zu vollziehenden Berufswahl die Basis für den Entscheidungsprozess. Die beruflichen Optionen werden so lange modifiziert, bis sich realisierbare Präferenzen ergeben, aus denen die Berufsabsicht hervorgeht (vgl. Busshoff, 1998, p. 45). Die Berufswahl nimmt damit den Charakter eines *Kompromisses* an (vgl. Gottfredson, 2002, p. 100 ff.).

Die sozialisationstheoretische Perspektive macht sichtbar, dass Berufe beurteilt und bewertet werden. Die Suche nach einem zur Person passenden Beruf findet nicht in einem wertneutralen Raum statt, sondern wird gelenkt von Stereotypen und Erwartungen, die sich nicht zuletzt an das Geschlecht der Jugendlichen richten. Die berufliche Entwicklung und die berufliche Erfahrungsbildung erfolgen während der Kindheit immer auch unter inhaltlichen Perspektiven. Die Berufe haben ein Gesicht, in das Züge von Sozialprestige und Geschlechterdifferenz eingezeichnet sind, weshalb einem Mädchen andere Berufe offen stehen als einem Jungen. Gottfredson (2002, p. 134) betont, wie wichtig es in der heutigen Gesellschaft ist, die Eingrenzungen in der Selbstwahrnehmung von Jugendlichen wie auch in ihrer Wahrnehmung der Berufswelt nicht zu verstärken, sondern das Spektrum der akzeptablen Berufe offen zu halten sowie das Bewusstsein für unangemessene Eingrenzungsprozesse zu schärfen. Allerdings dürfte nicht jeder Jugendliche bereit sein, sich gegen soziale und kulturelle Erwartungen zur Wehr zu setzen und bei der Berufswahl zuerst auf sich selber zu hören. Es lässt sich kaum bestreiten, dass die Berufswelt für verschiedene Gruppen von Jugendlichen ungleich zugänglich ist.

1.2.6 Entscheidungstheoretische Perspektive

Während die Berufswahl in entwicklungs- und lernpsychologischer Perspektive als längerfristiger Prozess erscheint, erschliesst die entscheidungstheoretische Perspektive ihren aktualgenetischen Verlauf. Nicht die lange Vorbereitung der Entscheidung ist von Interesse, sondern die Entscheidung selbst. Diese stellt sich als Abfolge von Teilentscheidungen dar (vgl. Stooss, 1991). Auch wenn die im «sozialen Raum» à la Gottfredson zurückbleibende Zahl an beruflichen Optionen klein sein mag (vgl. Kapitel 1.2.5), sind Alternativen in Betracht zu ziehen, Pro und Contra abzuwägen und die Entscheidungsgrundlagen zu optimieren. Dabei spielen die eigenen Interessen, Werthaltungen und Fähigkeiten des Jugendlichen ebenso eine Rolle wie seine Wahrnehmung der Berufe und die Beurteilung seiner Chancen, in einem bestimmten Beruf zu reüssieren.

Die Entscheidung selbst kann nach streng rationalen Kriterien erfolgen, wie Modelle «ungebundener Rationalität» unterstellen, oder sie kann von Ad-hoc-Kriterien beeinflusst werden, wie Modelle «gebundener (begrenzter) Rationalität» annehmen. Die Rede ist auch von Optimierungs- und Satisfizierungsstrategien (vgl. Brown,

1994b, p. 449 ff.). Da Entscheidungen alternative Möglichkeiten des Handelns betreffen, gehen normative Modelle davon aus, dass Menschen ihre Situation dadurch optimieren, dass sie die verfügbaren Alternativen nach subjektiver Bedeutsamkeit und objektiver Realisierbarkeit gegeneinander abwägen. Um eine rationale Entscheidung zu treffen, müssten sie Folgendes tun: «(a) list relevant action alternatives, (b) identify possible consequences of those actions, (c) assess the probability of each consequence occurring (if each action were undertaken), (d) establish the relative importance (value or utility) of each consequence, and (e) integrate these values and probabilities to identify the most attractive course of action, following a defensible decision rule» (Beyth-Marom, Fischhoff, Quadrel & Furby, 1991, p. 21). Dass sich Menschen im Sinne dieses Idealmodells rationaler Entscheidung verhalten, ist jedoch unwahrscheinlich, denn weder sind ihnen die Informationen, die das Modell voraussetzt, jemals im geforderten Ausmass zugänglich, noch sind sie überhaupt in der Lage, ihre Entscheidungen nach einem systematischen Kalkül zu treffen.

Da bei biographisch bedeutsamen Entscheidungen des weitern die Zukunft tangiert ist, die sich nicht einmal approximativ in ein Kosten-Nutzen-Kalkül einbringen lässt, dürfte insbesondere im Falle der Berufswahl Modellen «begrenzter» bzw. «ökologischer Rationalität» grössere Plausibilität zukommen (vgl. Beinke, 1998; Gigerenzer & Todd, 1999, p. 5 ff.; Simon, 1993). Wer sich für einen Beruf entscheiden und eine berufliche Ausbildung ins Auge fassen muss, dem dürften kaum alle Handlungsoptionen, die ihm offen stehen, bekannt sein, ebenso wenig wie die Konsequenzen der möglichen Entscheidungen und ihrer Nebenwirkungen, noch dürfte er vorweg über eine gewichtete Rangfolge seiner Ziele oder eine abschliessende Liste der Entscheidungsregeln, nach denen er verfahren will, verfügen (vgl. Meijers, 1996, p. 75 ff.). Gerade wegen der hohen Komplexität der Berufswahl ist anzunehmen, dass Jugendliche Entscheidungsstrategien bevorzugen, die nicht *logisch*, sondern lediglich *ökologisch* valide sind, d. h. der Situation angepasst sind, in der sie sich befinden.

Zweifellos können bei der Berufswahl auch irrationale Momente eine Rolle spielen. Wer sich gar nicht darum bemüht, seine Interessen zu klären, die erforderlichen Informationen einzuholen, Alternativen abzuwägen, Risiken und Chancen zu prüfen und die Meinung anderer anzuhören, dessen Berufswahl liegt nahe bei einer Zufallswahl, oder er folgt einer Strategie des «Durchwurstelns», bei der weder klare Kenntnisse über den Entscheidungsgegenstand bestehen, noch die Kriterien geklärt sind, aufgrund derer entschieden wird (vgl. Lange, 1978, p. 22).

Anzunehmen ist, dass es auch Unterschiede in der Nutzung von Entscheidungsstrategien gibt. Weibliche Jugendliche neigen dazu, Strategien anzuwenden, die es erlauben, die antizipierten multiplen Rollenkonflikte, die sich Frauen in unserer Gesellschaft immer noch stellen, optimal zu lösen (vgl. Flitner, 1992, p. 59 ff.; Hackett, 1995, p. 238). Das führt dazu, dass sie sich eher für einen typischen Frauenberuf

als einen geschlechtsneutralen oder einen Männerberuf entscheiden, denn es sind am ehesten Frauenberufe, welche die konfligierenden Aufgaben von Erwerbsarbeit und Familien- bzw. Erziehungsarbeit miteinander verbinden lassen oder zumindest die Vermutung wecken, sie würden dies zulassen. Damit findet eine Anpassung «nach unten» statt, insofern Frauenberufe im Allgemeinen mit geringem Sozialprestige, niedrigem Einkommen und fehlenden Aufstiegschancen verbunden sind (vgl. Baumert, 1992; Charles, 1995; Duru-Bellat, 1990; Holenstein & Ryter, 1992).

Die verschiedenen Entscheidungstheorien unterscheiden sich darin, dass sie unterschiedliche Kriterien für den Verlauf des Entscheidungsprozesses als bedeutsam erachten. So nehmen Janis und Mann an, wichtige Entscheidungen würden vom Abbau von Stressgefühlen geleitet (vgl. Brown, 1994b, p. 433 ff.). Vroom (1964) geht davon aus, dass der Entscheidungsprozess von Wunschvorstellungen und affektiven Orientierungen begleitet wird. Simon (1993) misst den Gefühlen eine wichtige Rolle bei der Entscheidungsfindung bei. Gigerenzer (2002) postuliert ein Set von Heuristiken, die wie ein kognitiver «Werkzeugkastens» funktionieren und Entscheidungen auf der Basis von schnellen und sparsamen Urteilen erlauben (vgl. auch Gigerenzer & Todd, 1999).

Die entscheidungstheoretische Perspektive lässt die Berufswahl als Abfolge von Teilschritten rekonstruieren. Dabei ist nicht eine progressive Sequenz anzunehmen, sondern eine Serie von Partialentscheidungen, die untereinander rückgekoppelt sind, Regressionen zulassen und unter Umständen mehrfach durchlaufen werden. Wir werden unser eigenes Modell der Berufswahl in diesem Sinne als Ablauf von Phasen entwerfen, die durch Teilentscheidungen voneinander abgegrenzt sind, ohne die Revision von einzelnen Entscheidungsschritten auszuschliessen (vgl. Kapitel 3).

1.2.7 Gesamtperspektive

Die vorausgehend skizzierten Theorien beleuchten den Berufswahlprozess aus Perspektiven, die sich zum grossen Teil ergänzen. Zwar gibt es im Einzelnen auch einige Widersprüche, die sich für das Anliegen der theoretischen Vorbereitung der eigenen Studie jedoch vernachlässigen lassen.

Als bedeutsamer Aspekt der Berufswahl erweist sich das Moment der Passung von persönlichen Voraussetzungen und beruflichen Ansprüchen. Wenn auch nicht von einem statischen Verhältnis von Person und Beruf ausgegangen werden darf, ist ein gewisses Gleichgewicht zwischen dem, was eine Person an Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen mitbringt, und dem, was von ihr beruflich erwartet wird, unabdingbar, damit ein Beruf erfolgreich angeeignet und ausgeübt werden kann.

Auf wichtige Aspekte der Berufswahl machen auch die entwicklungs- und die lernpsychologischen Perspektiven aufmerksam, die davon ausgehen, dass die Be-

rufswahl kein punktuelles Geschehen ist, sondern durch Erfahrungen und Entwicklungsprozesse während der Kindheit vorbereitet wird. Dabei bilden sich berufliche Interessen, Urteile über die Berufe und Erwartungen hinsichtlich der Vereinbarkeit eines Berufes mit den persönlichen Voraussetzungen und Lebensplänen. Auch Prioritäten werden gebildet, wie die von Gottfredson postulierte Abfolge der Kompatibilität eines Berufes mit den Kriterien Geschlechtstypik, Sozialprestige und persönlichem Interesse.

In der transitionstheoretischen und ökopsychologischen Perspektive wird einerseits der Übergangscharakter der Berufsbildung sichtbar, der über zwei Schwellen führt, nämlich den Übertritt von der Schule in die Berufsbildung und den Übertritt von der Berufsbildung ins Erwerbsleben. Beide Übergänge stellen sich als Wechsel des sozialen Kontextes und des Lebensraumes dar. Andererseits wird auf die institutionelle Stützung der Berufswahl hingewiesen, wie sie sowohl von Seiten der abgebenden Schule wie von Seiten der aufnehmenden Berufsbildung, aber auch von der Familie und anderen Akteuren geleistet wird. Der Wechsel von der Schule in den Beruf gewinnt dadurch eine starke Orientierung von aussen, was von den Jugendlichen als Erleichterung der Entscheidungsfindung erfahren werden mag.

Mit der institutionellen Einbindung der Berufswahl wird auch sichtbar, dass die Berufswahl nicht als Austarierung eines Gleichgewichts zwischen statischen Persönlichkeitseigenschaften und einem fixen Bestand an Berufsmerkmalen zu verstehen ist. Vielmehr haben wir es mit einem dynamischen Verlauf zu tun, der mit Anpassungsleistungen und Kompromissbildungen verbunden ist. Der Wechsel des sozialen Kontextes stellt die Identität des Jugendlichen unter Bestätigungsdruck, was als Belastung empfunden werden kann.

Schliesslich zeigt die entscheidungstheoretische Perspektive, dass der Berufswahlprozess auf der Mikroebene in eine Abfolge von Einzelschritten zerlegt werden kann. Indem sie das Individuum als rationales Subjekt, wenn auch «nur» im Sinne einer «begrenzten» Rationalität, versteht, bestätigt die entscheidungstheoretische Sicht die Annahme, dass der Akteur der Berufswahl der Jugendliche selber ist, der dank einem Potential an Problemlösestrategien und weiteren personalen Ressourcen sowie mit sozialer und institutioneller Unterstützung fähig ist, sich aktiv und konstruktiv für einen Beruf zu entscheiden. Dabei spielt die Information eine bedeutsame Rolle, wie auch andere Berufswahltheorien zeigen. Um zu einer vernünftigen Entscheidung zu kommen, ist der Jugendliche darauf angewiesen, einerseits sich selber gut zu kennen und andererseits ausreichend über die Berufswelt informiert zu sein.

Die verschiedenen Aspekte der Berufswahl lassen sich zu einem Gesamtmodell zusammenfügen, das ein aktives Subjekt supponiert, das unter Einsatz seiner persönlichen und unter Nutzung seiner sozialen Ressourcen, in Kenntnis seiner Fähigkeiten, Interessen und Werthaltungen sowie in Abwägung seiner Chancen, eingeschränkt

durch äussere Bedingungen (wie Arbeitsmarkt und Berufsangebot), aber auch gestützt durch institutionelle Vorgaben eine Serie von Entscheidungen trifft, die seiner Situation angepasst sind und im Rahmen eines Übergangprozesses in eine berufliche Ausbildung führen.

1.3 Ausblick auf die folgenden Kapitel

Im Kapitel 2 werden wir den theoretischen Ansatz unserer Studie, der sich aufgrund der vorangehenden Ausführungen erst skizzenhaft darstellt, präzisieren. Wir klären das Konzept des aktiven Subjekts und stellen unsere Untersuchung in den Kontext des Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigmas. Wir erörtern, über welche personalen und sozialen Ressourcen Jugendliche bei der Berufswahl verfügen und welchen Belastungen sie vermutlich ausgesetzt sind. Des weitern postulieren wir ein Modell des Berufswahlprozesses, das sechs Phasen unterscheidet. Das Kapitel schliesst mit einer Skizze der Fragestellung unserer Untersuchung und Hinweisen zum methodischen Vorgehen.

Im Kapitel 3 werden wir das Forschungsdesign unserer Studie vorstellen. Wie erwähnt, sind wir vergleichend vorgegangen und haben den Berufswahlprozess im Rahmen einer Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten und zwei Zeitintervallen von je einem halben Jahr untersucht. Informiert wird auch über die Erhebungsinstrumente und die Stichprobe. Letztere gliedert sich in fünf Teilstichproben mit Schulabgängerinnen und -abgängern von 9. Schuljahren, 10. Schuljahren, Diplommittelschulen, Gymnasien und Lehrerseminaren.

Die gewonnenen Ergebnisse werden in den Kapiteln 4 bis 7 präsentiert. Im Fokus von Kapitel 4 steht die Überprüfung der sechs Berufswahlphasen und ihrer Abfolge. Nach Erläuterungen zur Operationalisierung der Phasen schildern wir den Verlauf des Berufswahlprozesses in den Teilstichproben unserer Studie. Es zeigt sich, dass der Berufswahlprozess in allen Untersuchungsgruppen in grosser Übereinstimmung mit unserem Modell verläuft. Besondere Aufmerksamkeit wird den häufig vorkommenden Zwischenjahren geschenkt.

Im Kapitel 5 werden die personalen und sozialen Ressourcen dargestellt, die Jugendlichen bei der Berufswahl zur Verfügung stehen: persönliche Werte, berufliche Interessen, Informationsstrategien, Flexibilität und Kompromissbereitschaft sowie Unterstützung durch Bezugspersonen wie Eltern, Lehrkräfte und Peers. Thematisiert werden auch institutionelle Bedingungen der Berufswahl und Risikosituationen. Die Analysen in diesem Kapitel beschränken sich auf Abgängerinnen und Abgänger von 9. Schuljahren.

Kapitel 6 befasst sich zunächst mit der Berufswahl an Gymnasien und Diplommittelschulen. Im Vordergrund steht die Frage nach Besonderheiten des Berufswahl-

verhaltens von Jugendlichen, die nicht nur über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, sondern auch in einem etwas höheren Alter stehen. In die Analyse einbezogen werden dann auch die Seminaristinnen und Seminaristen, die sich nochmals in einer etwas anderen Situation befinden, da sie durch den Besuch eines Lehrerseminars auf ein spezifisches Berufsfeld vorbereitet wurden. Sie bilden die einzige Gruppe in unserer Stichprobe, bei der wir auch den Übergang in die Erwerbstätigkeit verfolgen können. Schliesslich werden wir in diesem Kapitel auch Geschlechterdifferenzen bei der Berufswahl erörtern.

Gegenstand von Kapitel 7 ist die Berufswahl als institutioneller Übergang. Es wird um Veränderungen psychischer und sozialer Art gehen, wie sie von Jugendlichen während des letzten Schuljahres und nach dem Übertritt in die Anschlusslösung erlebt werden. Zur Sprache kommen Herausforderungen und Belastungen durch den Übergang, berufliche Identitätsprobleme, motivationale Faktoren wie *Anstrengungsbereitschaft, schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung* und *Schulzufriedenheit* sowie *Veränderungen im Selbstwerterleben.*

Kapitel 8 wird die gewonnenen Erkenntnisse in einen grösseren Kontext stellen und sowohl auf theoretische wie auf politische und praktische Implikationen unserer Studie eingehen. Besondere Beachtung werden wir dem Verhältnis von Individuum und Institution schenken, wobei uns insbesondere die Frage beschäftigen wird, inwiefern äussere Bedingungen dem Berufswahlprozess, den wir im Wesentlichen als Entscheidungsprozess verstehen, nicht nur Struktur geben, sondern auch Einschränkungen auferlegen. Als äussere Bedingungen werden auch Veränderungen der Arbeitswelt zur Sprache kommen. Ebenso werden wir der Frage einer möglichen Konvergenz des Systems der dualen Berufsbildung mit dem angloamerikanischen Bildungssystem nachgehen. Ausführungen zu möglichen Risikofaktoren der Berufswahl werden die Diskussion abschliessen.

2 Die Berufswahl als Copingprozess

Wir haben im vorangehenden Kapitel die Ansprüche herausgearbeitet, die wir an die Analyse des Berufswahlprozesses von Jugendlichen stellen wollen. Die verschiedenen Berufswahltheorien, die in ihrer Qualität nicht immer zu überzeugen vermögen (vgl. Brown, 1994a, p. 390), erlauben es zumindest, die Aspekte zu bezeichnen, die bei der beruflichen Entscheidungsfindung von Bedeutung sind. Diese Aspekte haben wir in einer knappen Modellskizze integriert, die ein aktives Subjekt supponiert, das sich mit Unterstützung, aber auch unter Einschränkung von aussen über eine Abfolge von Teilschritten für eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit entscheidet (vgl. Kapitel 1.2.7).

Im Folgenden wollen wir diese noch etwas rudimentäre Modellskizze so weit präzisieren, dass sie theoretischen Ansprüchen zu genügen vermag. Dabei orientieren wir uns am Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigma (Kapitel 2.2). Vorgängig erläutern wir unser Verständnis des menschlichen Individuums als aktives Subjekt (Kapitel 2.1). Es folgen Ausführungen zu dem Phasenmodell der Berufswahl, das wir unseren empirischen Analysen zugrunde gelegt haben (Kapitel 2.3). Danach diskutieren wir die personalen und sozialen Ressourcen, die Jugendlichen bei der Berufswahl zur Verfügung stehen, und erörtern mögliche Belastungen, denen sie ausgesetzt sein können (Kapitel 2.4). Schliesslich stellen wir die Fragestellung unserer Untersuchung vor (Kapitel 2.5).

2.1 Der Mensch als aktives Subjekt

Wie die Ausführungen im vorangehenden Kapitel zeigen, gehen wir von einem aktiven Subjekt aus. Die in der Psychologie während Jahren dominierenden Störreizmodelle haben an Glanz verloren. Als Lebewesen ist der Mensch Zentrum eines Funktionierens, das auf konstruktive Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt sowie Bewältigung der Anforderungen angelegt ist, die ihm aus der Umwelt zuwachsen. Dementsprechend gehören Neugierde, Interesse und Exploration konstitutiv zur Motivstruktur des Menschen. In diesem Sinne hat White (1959) den Begriff der *Kompetenz* eingeführt, nämlich als Kapazität eines Individuums, sich wirksam mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Die Bindungstheorie nimmt an, dass die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt bereits in den ersten Lebensmonaten einsetzt, wenn das Kleinkind nach Beziehungen zu seinen Betreuungspersonen sucht (vgl. Grossmann & Grossmann, 2003). Bischof (1985) postuliert eine fundamentale Spannung zwischen einer motivationalen Tendenz nach Sicherheit und der Suche nach Erregung. Zwar wünscht das Individuum Geborgenheit in einer haltgebenden Umwelt (Eriksons «Urvertrauen»), doch steht dem der ebenso starke Wunsch nach Erkundung

der Umwelt gegenüber. Interessanterweise hat auch Csikszentmihalyi (1985) sein Konzept des Flow im Rahmen dieser Polarität eingeführt. Flow ist ein Zustand des Gleichgewichts zwischen Handlungsanforderungen und Handlungskompetenz, während bei zu viel Erregung Angst und bei zu viel Sicherheit Langeweile oder Besorgnis entstehen.

Das Postulat der Aktivität liegt auch dem Ansatz von DeCharms zugrunde, wonach das primäre Streben des Menschen darin liegt, «to be effective in producing changes in his environment. Man strives to be a causal agent, to be the primary locus of causation for, or the origin of, his behavior» (DeCharms, 1968, p. 269). Die Einschränkung der personalen Verursachung führt nach Aussagen der Reaktanztheorie zum Bestreben, die als bedroht empfundene persönliche Freiheit zurückzugewinnen (vgl. Brehm, 1976). Menschen sind darauf angelegt, ihre Kompetenz unter Beweis zu stellen und das Gefühl der Selbstverursachung zu erhalten. Davon geht auch Bandura aus, dessen Theorie der Selbstwirksamkeit dem Individuum eine aktive Rolle in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit einräumt. Sein Konzept der reziproken Kausalität impliziert eine personale Verursachung («agentic causation»), beruhend auf Prozessen der kognitiven Selbstregulation. «It is achieved through reflective thought, generative use of the knowledge and skills at one's command, and other tools of self-influence, which choice and execution of action require» (Bandura, 1997, p. 7).

Ähnlich gehen Deci und Ryan (1985; Ryan & Deci, 2000) im Rahmen ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation davon aus, dass Menschen über drei Grundbedürfnisse verfügen: das Bedürfnis nach Kompetenz, das Bedürfnis nach Autonomie und das Bedürfnis nach Bezogenheit. Das Bedürfnis nach Bezogenheit lässt sich unschwer mit Bischofs Tendenz nach Sicherheit, das Bedürfnis nach Autonomie mit der Tendenz nach Erregung in Beziehung bringen. In der entwicklungspsychologischen Literatur werden diese beiden Motive gelegentlich als «männlich» (Erregung, Autonomie, Differenzierung, Separierung) und «weiblich» (Sicherheit, Beziehung, Integration, Verbundenheit) angesehen (vgl. z. B. Franz & White, 1985; Gilligan, 1982); in ihrer dialektischen Spannung soll der eigentliche Motor der Entwicklung liegen (vgl. z. B. Kegan, 1982). Dementsprechend betont Ryan (1991, p. 211), dass Bezogenheit und Autonomie keine widersprüchlichen Motive sind, auch wenn unsere Kultur dazu neigt, sie so zu sehen. Autonomie wird von tragenden sozialen Beziehungen geradezu gefördert: «autonomy is nurtured by attunement in interpersonal relationships» (ebd., p. 221).

Ausserhalb der motivations- und entwicklungspsychologischen Literatur wird vor allem in der Sozialisationsforschung vermehrt auf die Aktivität und Selbstbestimmung des menschlichen Individuums hingewiesen. Als Gegenreaktion auf das während langer Zeit vorherrschende übersozialisierte Menschenbild (vgl. Wrong, 1961),

ist auf der Basis systemtheoretischer Konzepte der Begriff der Selbstsozialisation eingeführt worden (vgl. Heinz, 2000, 2002; Luhmann, 1985). In Verbindung mit der Auffassung des Jugendlichen als «biographischen Akteur» betont das Konzept der Selbstsozialisation,

> [...] dass Übergänge und Statussequenzen im Lebensverlauf nicht allein aus den Perspektiven der Marktrationalität und der Institutionen, der Gelegenheitsstrukturen und Karrierezeitpläne erklärt werden können, sondern auch aus der Bedeutung verstanden werden müssen, die die Handlungskontexte für Individuen mit unterschiedlich zusammengesetztem biographischen Wissen haben (Heinz, 2000, p. 177 f.).

Subjekt der Sozialisation ist nicht eine abstrakte Gesellschaft, sondern das konkrete Individuum, das sich in Auseinandersetzung mit Institutionen und Beziehungen in die Gesellschaft einlebt. In der Statuspassage von der Schule in den Beruf sieht Heinz (2002) einen prototypischen Prozess der Selbstsozialisation. Im Rückgriff auf personale und soziale Ressourcen sowie mit Unterstützung der verfügbaren «Gelegenheitsstrukturen» geht es für die Jugendlichen darum, ihre beruflichen Interessen und Ziele zu verwirklichen.

In systemtheoretischer Perspektive gelten Fragen der Kausalität (qua Verursachung von aussen) gegenüber Problemen der Selbstreferenz als sekundär (vgl. Luhmann, 1985, p. 68 ff., 325). Dementsprechend verlagert sich die Erklärung für Systemveränderung in das System selbst. Da Sozialisation und Entwicklung per definitionem systemische Veränderungen implizieren, ergibt sich rein begrifflich, dass Sozialisation immer eine eigene Leistung darstellt. «Sie erfolgt nicht durch ‹Übertragung› eines Sinnmusters von einem System auf andere, sondern ihr Grundvorgang ist die selbstreferentielle Reproduktion des Systems, das die Sozialisation an sich selbst bewirkt und erfährt» (ebd., p. 327). Dasselbe gilt für Entwicklungsprozesse. Gemäss Montada (1982, p. 81) lautet die Kernfrage der Entwicklungspsychologie, ob das Subjekt seine Entwicklung selber gestaltet oder ob sie «von anderen Kräften gelenkt (wird)». Das Modell der mechanischen Kausalität besagt, dass die Ursachen der Veränderung von aussen kommen.[1] Demgegenüber sehen die systemtheoretischen Ansätze den Menschen selber als Gestalter seiner Entwicklung (vgl. Brandtstädter, 1984; Brandtstädter & Lerner, 1999; Lerner & Busch-Rossnagel, 1981; Lerner, 1984). Entwicklung wird nicht als naturgesetzlich fixierter Ablauf verstanden, «sondern als ein kulturell konstituierter und handlungsabhängiger, auf individuelle und soziale Handlungskontexte zu relativierender Prozess» (Brandtstädter, 1985, p. 6).

Das aktionale Verständnis des Individuums beruht auf einem Handlungsbegriff, der die Entwicklung als ein selbstbestimmtes Geschehen deuten lässt. Durch Kriterien wie Planung, Wahl und Entscheidung grenzen sich Handlungen von blossen

---

[1] Wobei «aussen» im Falle der Entwicklung auch die genetische «Anlage» meinen kann.

Verhaltensweisen ab. Danach erfordert die Erklärung einer Handlung «weniger die Darstellung bestimmter Ereignisverbindungen und deren Subsumption unter Verlaufsgesetze (etwa im Sinne deduktiv-nomologischer Erklärungsmodelle), als die Rekonstruktion des Handlungsaufbaus, d. h. der subjektiven Handlungsorientierungen und ihrer (argumentativen) Genese» (Brandtstädter, 1985, p. 6). Allerdings darf der Begriff der Handlung nicht auf die Handlungsintention verkürzt werden, sondern ist als dreiteilige, zeitliche Struktur von Absicht, Realisierung der Absicht und Reflexion des Handlungsausgangs einzuführen (vgl. Herzog, 2002, p. 403 ff.). Was wir mit unseren Handlungen bewirken, vermögen wir weder klarsichtig vorwegzunehmen noch vollständig zu kontrollieren. Die Wahrscheinlichkeit, dass wir mit einer Handlung unbeabsichtigte Wirkungen oder ungewollte Nebeneffekte erzielen, ist in jedem Fall ungleich Null (vgl. Dannefer, 1999, p. 115 ff.; Wippler, 1978). Vor allem in sozialen Kontexten ist davon auszugehen, dass Menschen immer nur beschränkt zu antizipieren vermögen, was sie mit ihren Handlungen erreichen.

Die Inthronisation des Menschen als Akteur seiner Entwicklung und Sozialisation beruht auf dem Argument, dass die wesentliche Differenz zwischen Mensch und Tier darin liegt, «that humans use activity to control the environment better than any other species» (Tobach, 1981, p. 63). In der Psychologie kommt diese Einsicht in Konzepten zum Ausdruck, die wir zum Teil bereits angesprochen haben, nämlich Kompetenz (White), Locus of Control (Rotter), internale vs. externale Attribution (Heider), Origin vs. Pawn (DeCharms), intrinsische vs. extrinsische Motivation (Deci & Ryan), Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Bandura), primäre vs. sekundäre Kontrolle (Rothbaum) etc. Bei allen diesen Konstrukten geht es letztlich um die Frage, wie das Individuum auf eine gegebene Situation mit den ihm zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Ressourcen so Einfluss nehmen kann, damit es seine Ziele erreichen bzw. seine Bedürfnisse und Interessen befriedigen kann (vgl. Stäudel, 1988, p. 129). Dieser Gedanke liegt auch dem Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigma zu Grunde, das den diskutierten Paradigmenwechsel vom passiven zum aktiven Subjekt besonders prägnant zum Ausdruck bringt (vgl. Herzog, 1991). Ihm wollen wir uns im Folgenden zuwenden.

2.2 Das Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigma

Gemeinsam ist den zuvor diskutierten Ansätzen die Vorstellung eines aktiven Subjekts, das sein Leben in konstruktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und unter Aufrechterhaltung seiner Identität führt. Diesem Menschenbild sind auch neuere Theorien im Bereich der Stress-, Belastungs- und Beanspruchungsforschung verpflichtet. Während in der älteren Stressliteratur entweder auf die Reizsituation oder auf das Individuum und dessen Reaktionsmuster fokussiert wurde, zeichnet sich in

neueren Ansätzen ein transaktionales Verständnis von Belastung und Stress ab (vgl. Jerusalem, 1990, p. 4 f.; Lazarus, 1981, p. 204 ff.; Lazarus & Launier, 1981, p. 226 f.). Nicht die Reize per se (in ihrer physikalischen Gestalt) sind Stress auslösend, sondern deren psychische bzw. kognitive Verarbeitung. «Stress tritt dann ein, wenn ein Ungleichgewicht zwischen den wahrgenommenen Anforderungen und den subjektiven Fähigkeiten entsteht, so dass die erfolgreiche Bewältigung der Situation aus der Sicht der handelnden Person gefährdet ist» (Jerusalem, 1990, p. 4). Die Situation wird bewertet, und erst die Bewertung löst Reaktionen aus.

Lazarus, der ein häufig rezipiertes Modell der Stressverarbeitung entwickelt hat, nimmt an, dass dem Individuum aus der Umwelt Anforderungen zuwachsen, die es mit seinen Kompetenzen zu bewältigen versucht. «Kennzeichnend für eine Anforderung ist, dass sie, falls ihr nicht begegnet oder sie nicht irgendwie neutralisiert werden kann, zu schädlichen Konsequenzen für die Person führt» (Lazarus & Launier, 1981, p. 214). Dabei wird ein mehrschichtiger Prozess der Beurteilung und Bewältigung postuliert.[2]

(1) Primäre Bewertung. Umweltgegebenheiten werden nach ihrer Bedeutung für das persönliche Wohlbefinden bewertet. Das Individuum entscheidet, ob die Situation für seine Befindlichkeit irrelevant, angenehm oder stressend ist (vgl. Lazarus, 1981, p. 212; Lazarus & Launier, 1981, p. 233). Je nach Beurteilung tritt Stress auf oder nicht. Eine als stressend beurteilte Situation kann zusätzlich danach bewertet werden, ob sie eine Herausforderung, eine Bedrohung oder eine Schädigung bzw. einen Verlust signalisiert (vgl. Lazarus & Launier, 1981, p. 235 ff.).

(2) Sekundäre Bewertung. Neben der Situation werden die dem Individuum verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten beurteilt. Das Individuum verschafft sich Klarheit darüber, inwiefern es in der Lage ist, die Situation zu meistern. Dabei nimmt es Kenntnis von den körperlichen, psychischen, sozialen und materiellen Ressourcen, die ihm zugänglich sind.[3]

(3) Bewältigung. Während die primäre und die sekundäre Bewertung in keiner zeitlichen Abfolge stehen, da die beiden Urteilsprozesse wechselseitig aufeinander bezogen sind, folgt die Bewältigung (Coping) auf die Beurteilung der Situation.

---

[2] «Mehrschichtig» und nicht «mehrphasig» deshalb, weil zwischen der primären und der sekundären Bewertung keine zeitliche Abfolge besteht.

[3] Die Entstehung von Stress wird in anderen Modellen ähnlich dargestellt wie bei Lazarus. So geht beispielsweise Krause (2003) von einem arbeitspsychologischen Ansatz aus, der Anforderungen mit Arbeitsbedingungen in Beziehung setzt. Aufgaben stellen Ansprüche an das Individuum, die unter den gegebenen Bedingungen einzulösen sind. Verfügt das Individuum über die erforderlichen Ressourcen, um eine Aufgabe zu erledigen, liegt keine Belastung vor, fehlen ihm dagegen die Ressourcen, kommt es zu einem Zustand der «Regulationsbehinderung» (ebd., p. 264 ff.).

Das Individuum versucht unter Einsatz der ihm verfügbaren Mittel, den Zustand des Wohlbefindens zurück zu gewinnen. Dabei wird ein Prozess in Gang gesetzt. «We define coping as constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person» (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141 – Hervorhebung weggelassen). Das Copingverhalten ist Ausdruck der fundamentalen Aktivität des Individuums. «Coping responses represent some of the things that people do, their concrete efforts to deal with the life-strains they encounter in their different roles» (Pearlin & Schooler, 1978, p. 5). Bewältigungsprozesse sind damit einer handlungstheoretischen Analyse zugänglich.

Der Fokus der Bewältigung kann sowohl in der Situation als auch in der Person oder in beiden liegen (vgl. Lazarus & Launier, 1981, p. 245 ff.). Im Sinne dieser Unterscheidung differenziert Lazarus zwischen einem problemfokussierten bzw. instrumentellen Coping, das eine Veränderung der Situation bewirkt, und einem emotionsfokussierten bzw. palliativen Coping, das zu einer Veränderung der emotionalen Befindlichkeit führt (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, p. 150 ff.). Diese Unterscheidung wird auch von anderen Autoren getroffen (vgl. z. B. Antonovsky, 1997; Prystav, 1983) und findet sich bereits in der psychoanalytischen Literatur zu den Abwehrmechanismen (vgl. Nusko, 1986, p. 77 f.). Neben den beiden Foci des Coping unterscheidet Lazarus vier Modi, die sowohl der Problemlösung wie der Emotionsregulierung dienen können: Informationssuche, direkte Aktion, Aktionshemmung und intrapsychische Prozesse (vgl. Lazarus, 1981, p. 218 ff.; Lazarus & Launier, 1981, p. 252 f.). Zu den intrapsychischen Prozessen zählen auch die psychoanalytischen Abwehrmechanismen (wie Verleugnung, Intellektualisierung, Reaktionsbildung etc.).

Effektive Bewältigung ist nicht zwingend problemlösend, denn es gibt «sehr viele Ereignisse, bezüglich derer man wenig oder nichts tun kann, selbst wenn man das Problem in seiner vollen Breite erkennt» (Lazarus, 1981, p. 216). In solchen Situationen ist es angemessener, die Mehrdeutigkeit der Situation zu tolerieren oder ihre Problematik zu verkennen. Bewältigung muss daher auch nicht realitätsangemessen sein. Gemäss Mechanic (1974) handelt es sich bei der Ansicht, erfolgreiche Anpassung setze die akkurate Wahrnehmung der Wirklichkeit voraus, um eine Fehlauffassung. Zwar kann man sich nicht jede Art von Verzerrung der Wirklichkeit erlauben, vor allem auch deshalb nicht, weil Wirklichkeit sozial konstruiert wird. «But many misperceptions of reality aid coping and mastery, energize involvement and participation in life endeavors, and alleviate pain and discomfort that would distract the person from successful efforts at mastery» (Mechanic, 1974, p. 38). Ähnlich sind Lazarus (1984) und Taylor (1983) der Ansicht, dass ein gewisses Mass an Illusion für die psychische Gesundheit eines Individuums durchaus notwendig ist.

(4) Neubewertung. Insofern von einem Copingprozess auszugehen ist, finden laufend Neubewertungen statt. Diese können sich im Sinne von (1) oder (2) auf die Situation oder die Person beziehen, d. h. eine Neueinschätzung der äusseren Gegebenheiten oder der inneren (personalen) Bedingungen oder von beidem beinhalten. Der Bewältigungsprozess kann erfolgreich oder erfolglos ausgehen, d. h. in der Meisterung der Situation oder im Verfehlen einer Lösung bestehen. Im ersten Fall kann ein persönlicher Entwicklungsschritt die Folge sein, im zweiten kann im Extremfall eine pathologische Reaktion resultieren.

Lazarus betont den prozessualen und transaktionalen Charakter der Individuum-Umwelt-Relation. Damit verbietet sich ein Vorgehen, das das Individuum ausschliesslich nach Trait-Dimensionen (z. B. nach einem «Bewältigungsstil») beurteilt. Die Unterscheidung von Eigenschaften (traits) und Zuständen (states) ist nicht als Opposition zu verstehen. Vielmehr ist es eine Frage des Gesichtspunktes, welcher Seite im konkreten Fall mehr Gewicht gegeben wird. Wie Lazarus und Launier (1981, p. 256) bemerken, «(hat) jede Stress- und Bewältigungssituation ihr eigenes einzigartiges Gepräge [...], das den Stellenwert und die Angemessenheit möglicher Massnahmen bestimmt, obwohl sie auf einer abstrakteren Analyseebene gemeinsame Merkmale haben können.» Die beiden Perspektiven schliessen sich nicht aus.

Um auf den etwas schillernden Stressbegriff verzichten zu können, wollen wir in Beanspruchung und Belastung unterscheiden. Beanspruchung – aus Anforderungen der Lebensführung hervorgehend – stellt gleichsam den Normalfall einer Person-Umwelt-Beziehung dar. Beanspruchung bedeutet, *in Anspruch* genommen zu werden. Erst wenn dem Anspruch nicht begegnet werden kann, tritt eine Belastung auf. Die Unterscheidung von *Beanspruchung* und *Belastung* ist deshalb wichtig, weil mit der Abkehr vom Homöostasemodell nicht mehr jedes Ungleichgewicht als störend oder gar pathogen betrachtet werden kann. Vielmehr kommt den Störreizen unter Umständen eine konstruktive Funktion zu, insofern sie als Anreize für Veränderung und Entwicklung fungieren. In «kritischen Lebensereignissen» kann ein «Motor der Entwicklung» liegen (Filipp, 1990, p. 304), Krisen erscheinen als Bedingungen für Wachstum (vgl. Ulich, 1987), und Frustrationen können sich als Katalysatoren von Veränderung erweisen (vgl. Rutishauser, 1979).[4] «Crisis and conflict are temporarily incapacitating, but they are necessary for normal developmental goals» (Cowan, 1991, p. 9).

Die Notwendigkeit, sich von pathogenetischen Modellen der Entwicklung zu verabschieden, ist insbesondere von Antonovsky betont worden. Sein Modell der Salutogenese nimmt an, dass Stressoren im menschlichen Leben omnipräsent sind,

---

[4] Das hatte schon Freud (1974, p. 347) gesehen, der die Versagung («Frustration») eine «Not des Lebens» nannte, die «bei jeder Erziehung zu riskieren» (ebd.) und als «Motor der Entwicklung» (ebd.) zu würdigen sei.

wobei er an Herausforderungen denkt, »für die es keine unmittelbar verfügbaren oder automatisch adaptiven Reaktionen gibt» (Antonovsky, 1997, p. 43). Die Stressoren können aus der inneren oder äusseren Umwelt stammen, sie können akut, chronisch oder endemisch sein, sie können uns aufgezwungen oder frei gewählt sein etc. Die Konfrontation mit einem Stressor führt zu einem Spannungszustand, mit dem sich das Individuum auseinandersetzen muss. «Ob das Ereignis pathologisch sein wird, neutral oder gesund, hängt von der Angemessenheit der Spannungsverarbeitung ab» (ebd., p. 16). Dabei spielen Ressourcen, über die das Individuum verfügt und die es ihm erlauben, mit dem Spannungszustand konstruktiv umzugehen, eine wesentliche Rolle.

Mit der Verschiebung des Fokus von der Pathogenese auf die Salutogenese rücken in der Tat die Ressourcen, über die ein Individuum verfügt, um einer Situation zu begegnen, in den Vordergrund der Aufmerksamkeit. Antonovsky (1997, p. 16) postuliert «generalisierte Widerstandsressourcen» wie Geld, Ich-Stärke, kulturelle Stabilität, soziale Unterstützung u. ä. Das den Ressourcen Gemeinsame sieht er darin, dass sie dem Individuum ein umfassendes Kohärenzgefühl geben. Dieses

> [...] ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmass man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass 1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äusseren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; 2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen; 3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen (ebd., p. 36 – Hervorhebung weggelassen).

Dem Kohärenzgefühl liegen also drei Komponenten zu Grunde: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit (Sinnhaftigkeit) des Spannungszustandes. Das Kohärenzgefühl ist aber nicht als Copingstil zu verstehen, denn die rigide Anwendung eines Copingmusters – wie z. B. zu kämpfen, zu flüchten oder zu erstarren, sich auf andere oder auf sich selbst zu verlassen, Verleugnung, Rationalisierung oder Sublimierung, die Beanspruchung von sozialer Unterstützung, Geld oder Intelligenz – würde bedeuten, «der Natur des Stressors nicht gerecht zu werden und damit die Chancen für erfolgreiches Coping zu verringern» (ebd., p. 130). Das Kohärenzgefühl ist eine dispositionale Orientierung, die es einer Person erlaubt, situativ das Richtige zu tun.

Der transaktionale Ansatz, der sowohl von Lazarus wie von Antonovsky vertreten wird, schliesst aus, dass Anforderungen, Lebensereignisse oder Beanspruchungen a priori danach beurteilt werden können, ob sie negative oder positive Konsequenzen haben. Des weitern können auch Nicht-Ereignisse belastend sein, wie z. B. das Ausbleiben des Stimmbruchs, das Unvermögen, ein Kind zu bekommen, eine unerwiderte Liebe oder das vergebliche Warten auf eine Beförderung. Anforderungen lassen sich auch schwer vorhersehen, ausser es kommt ihnen eine normative Verbindlichkeit zu wie im Falle von «Entwicklungsaufgaben», die zum Teil biologisch, zum Teil sozial

erwartbar sind (vgl. Havighurst, 1953). Auch institutionell normierte Übergänge wie der Schuleintritt, der Übertritt in die Berufsbildung, die politische Mündigkeit, der Eintritt ins Erwerbsleben oder die Pensionierung lassen sich vorhersehen und sind dementsprechend kalkulierbar. Andere Ereignisse können eine mehr oder weniger hohe Wahrscheinlichkeit für ihr Eintreffen haben (vgl. Brim & Ryff, 1980), vorhersehbar sind sie aber nur bedingt oder gar nicht.

Das ist nicht erstaunlich, da mit der Auflösung eines strikt deterministischen Verständnisses der menschlichen Entwicklung und mit der Hinwendung zu systemtheoretischen Modellen ein Konzept zu Ehren kommt, das im Rahmen mechanistischer Modellvorstellungen als Zeichen der Unwissenschaftlichkeit gilt: der Zufall. Lebensereignisse, seien sie noch so sehr erwartbar, treffen weder mit voraussehbarer Zwangsläufigkeit ein, noch sind sie in ihren Auswirkungen berechenbar. Das gilt nicht zuletzt, wenn soziale Beziehungen involviert sind, wie Bandura (1982, p. 748) deutlich macht, wenn er betont, «that chance encounters play a prominent role in shaping the course of human lives.» Solche zufälligen Begegnungen sind nicht berechenbar und können trotzdem eine nachhaltige Wirkung auf die Entwicklung eines Individuums haben.

Auch die handlungstheoretische Perspektive führt ein aleatorisches Moment in die psychologische Auffassung des Menschen ein. Denn keine noch so gut geplante Handlung ist davor gefeit zu misslingen oder Nebenwirkungen zu erzeugen, die ungewollt sind. Wie Kamlah darlegt, steht der Begriff der Handlung in Korrelation mit demjenigen des Widerfahrnisses:

> Unser aller Leben ist eingespannt zwischen den Widerfahrnissen Geburt und Tod. Gleichsam das erste und das letzte Wort hat für uns nicht unser eigenes Handeln. Aber auch, wenn wir handeln, widerfährt uns stets etwas. Es gibt Widerfahrnisse ohne Handeln, aber es gibt kein pures Handeln. Auch ein so mächtiges Handeln wie das sogenannte ‹schöpferische› ist doch stets auf vorgegebene Bedingungen angewiesen und Störungen ausgesetzt, so dass es mehr oder weniger oder gar nicht ‹gelingt›. Handlungen führen zum Erfolg oder zum Misserfolg oder auch zu unerwarteten Nebenfolgen (Kamlah, 1973, p. 35).

Das menschliche Leben hat wie das Leben überhaupt einen aleatorischen Charakter, der aus der psychologischen Analyse nicht ausgespart werden kann. Insofern kann Gergen (1979, p. 367) zu Recht sagen, der Mensch sei «im Grunde genommen eine aleatorische oder zufallsabhängige Kreatur.»

Genau so wenig wie sich a priori ausmachen lässt, welche Ereignisse als belastend empfunden werden, kann eine Liste von Ressourcen erstellt werden, die vorweg darüber befinden liesse, ob ein Individuum eine Beanspruchung bewältigen wird oder nicht. Zwar ist grundsätzlich davon auszugehen, dass ein Mehr an Ressourcen eher dazu führt, dass mit Beanspruchungen konstruktiv umgegangen wird. Trotzdem können Ressourcen unter Umständen selber zu Belastungen werden (vgl. Kohlmann,

1997, p. 213 ff.; Leppin, 1997, p. 201 ff.). So ist zum Beispiel unbestritten, dass ein stabiles Beziehungsnetz für das psychische Wohlbefinden förderlich ist, jedoch kann die Pflege des Beziehungsnetzes unter Umständen zu einer Belastung werden.[5]

Das schliesst nicht aus, dass sich trotzdem Ressourcen bezeichnen lassen, die die Bewältigung von Beanspruchungssituationen erleichtern. Abgesehen von allgemeinen Bedingungen der Lebensqualität, die als Ressourcen fungieren können – wie Qualität der Luft, Wohnsituation, verkehrstechnische Infrastruktur, Dienstleistungen u. ä. –, lassen sich äussere von inneren Ressourcen unterscheiden. Die äusseren Ressourcen können ihrerseits in ökonomische Ressourcen (Vermögen, Besitz, Einkommen u. ä.), kulturelle Ressourcen (Werte, Normen, Überzeugungen u. ä.) und soziale Ressourcen (sozialer Status, soziale Integration, soziale Unterstützung, Qualität von Beziehungen u. ä.) differenziert werden. Die inneren (personalen) Ressourcen beziehen sich – abgesehen von körperlichen Merkmalen wie Gesundheit, physische Konstitution u. ä. – auf den kognitiven Bereich (Bildung, Wissen, Können, Kompetenzen, Copingstrategien u. ä.), den motivationalen Bereich (Interessen, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen u. ä.) und den Bereich der Persönlichkeit (Temperament, dispositioneller Optimismus, positiver Selbstwert u. ä.). Die Liste ist nicht besonders trennscharf. Auch ist es kaum möglich, den einzelnen Ressourcen eindeutige Funktionen zuzuweisen. So kann die soziale Unterstützung verschiedene Aufgaben erfüllen: Information (Vermittlung von Wissen, Tipps, Ratschlägen u. ä.), emotionale Unterstützung (Zuwendung, Trost, Umsorgung, Vertrauen, Liebe u. ä.), instrumentelle Leistungen (direkte Hilfe finanzieller oder praktischer Art, Besorgungen, Vermittlung von Hilfe u. ä.), Evaluation (Fremdbeurteilung der Person, damit sie sich selber besser einschätzen kann) und soziale Einbindung (Einbezug in eine Gruppe, Gefühl der Gemeinschaft, Zugehörigkeit, Wertschätzung, Anerkennung u. ä.) (vgl. Schröder & Schmitt, 1988, p. 152 ff.).

2.3 Sechs Phasen der Berufswahl

Nachdem wir den theoretischen Ansatz, der unserer Untersuchung zugrunde liegt, präzisiert haben, wollen wir unseren Forschungsgegenstand – die Berufswahl von Jugendlichen – so weit konkretisieren, dass wir unsere Fragestellung formulieren können. Wir tun dies, indem wir die Berufswahl zunächst als Abfolge von sechs Phasen darstellen (in diesem Kapitel), um dann die vermuteten Ressourcen, die Ju-

[5] Die Schwierigkeit der Abgrenzung von Ressourcen und Belastungen ist eine direkte Folge der zeitlichen Struktur von Bewältigungsprozessen. Im Rahmen einer Prozessanalyse ist leicht nachzuweisen, weshalb ein und dieselbe Kompetenz das eine Mal Ressource und das andere Mal Belastung sein kann.

gendlichen bei der Berufswahl verfügbar sind, sowie die Belastungen, denen sie dabei ausgesetzt sein können, zu diskutieren (im folgenden Kapitel).

Der transaktionale Ansatz von Lazarus und das Konzept der Salutogenese von Antonovsky lassen sich auf ideale Weise mit dem Verständnis der Berufswahl als einer Abfolge von Entscheidungen, die unter einschränkenden Bedingungen stehen und institutionell gestützt werden (vgl. Kapitel 1.2.7), verbinden. Wir sprechen von Berufswahl, obwohl es in unserer Untersuchung nicht darum gehen wird, sich für die Ausübung eines Berufes zu entscheiden, sondern in die Berufsbildung einzutreten (vgl. Kapitel 3).[6] Auch damit sind wir noch nicht präzise genug, denn der Entscheidungsprozess führt nicht in jedem Fall zu einer beruflichen Ausbildung. Im Falle des Übertritts in eine weiterführende Schule allgemeinbildender Art wie dem Gymnasium kann nicht einmal vorausgesetzt werden, dass der Entscheidung Überlegungen beruflicher Art zugrunde liegen. Trotzdem werden wichtige Weichen gestellt, da sich mit einem Mittelschulabschluss ein anderes Spektrum an potentiellen Berufen auftut als mit einem Volksschulabschluss. Neben dem Gymnasium oder einer anderen Mittelschule (Diplom- bzw. Fachmittelschule) sind auch 10. Schuljahre, Welschland- oder Auslandaufenthalte sowie andere Formen von «Zwischenjahren» in Rechnung zu stellen, denen zwar eine Berufswahl zugrunde liegen kann (zum Beispiel wenn Fremdsprachenkompetenz für eine Berufsausbildung verlangt wird), die aber auch in einer Aufschiebung der beruflichen Entscheidung begründet sein können. Schliesslich bleibt der direkte Einstieg ins Erwerbsleben, der auf einer Berufswahl beruhen kann, auch wenn er nicht zu einer beruflichen Ausbildung führt.

Des weitern sprechen wir von einer Berufswahl, obwohl die Entscheidungsfreiheit in keinem Fall absolut ist, sondern eingeschränkt wird durch die persönlichen Voraussetzungen eines Jugendlichen, sein Bildungsniveau, die Zugänglichkeit der Arbeitswelt, das Angebot an Ausbildungsplätzen, das Ausmass an gewährter Hilfe und Unterstützung, die Konkurrenz mit anderen Bewerberinnen und Bewerbern etc. Die Begriffe der Berufswahl und der beruflichen Entscheidung sollen über diese Restriktionen nicht hinwegtäuschen.[7] Allerdings wäre ein Begriff der «negativen Freiheit» im Sinne einer unbeschränkten Wahlmöglichkeit auch theoretisch nicht zu begründen; Menschen verfügen immer nur über eine «positive Freiheit» (vgl. Taylor, 1985), die ihnen die Möglichkeit gibt, sich für etwas zu entscheiden, aber keine Garantie bietet, von Einschränkungen frei zu sein. Wie eng die Wahlmöglichkeiten auch immer sein

---

[6] Der Ausnahmefall, den wir mit untersuchen, betrifft die Absolventinnen und Absolventen von Lehrerseminaren, für die sich die Frage des Berufseinstiegs nach Abschluss ihrer Ausbildung sehr wohl stellt (vgl. Kapitel 4.3).

[7] Wir sprechen deshalb gelegentlich von «Berufsfindung», obwohl damit das Missverständnis eines rein passiven Vorgangs verbunden ist (vgl. auch Ebner, 1992, p. 19 ff.).

mögen, Jugendliche treffen aus dem Angebot, das ihnen verfügbar ist, eine Wahl. Die Voraussetzungen der Wahl sollten nicht mit der Wahl selber vermischt werden.

Weil Menschen immer unter Einschränkungen stehen, ist das Modell der optimalen Wahl unter Bedingungen einer ungebundene Rationalität wenig plausibel (vgl. Kapitel 1.2.6). Im Falle der Berufswahl wird aufgrund von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen ein Entscheidungsraum – eine «Zone akzeptabler Alternativen» (Gottfredson, 1981, 1996, 2002, 2005) – aufgebaut, der von Anfang an durch Kriterien der Geschlechtstypik, des Sozialprestiges und der kognitiven Anforderungen der Berufe begrenzt ist (vgl. Kapitel 1.2.5). Selbst innerhalb dieses Entscheidungsraumes erfolgt die Berufswahl nicht nach streng rationalen Kriterien (vgl. Meijers, 1996, p. 75 f.), weil die mittel- oder längerfristigen Konsequenzen der verfügbaren Alternativen nicht bekannt sind oder die Pro- und Contraargumente nicht gegeneinander abgewogen bzw. nicht nach demselben Nutzenkalkül beurteilt werden können. Insofern genügt die Berufswahl eher den Kriterien einer «begrenzten Rationalität» im Sinne von Simon (1993) und ist prozessual zu sehen. Sie folgt einer Reihe von Teilschritten, die unter Umständen mehrfach durchlaufen werden.

Bei der Rekonstruktion des Prozesses der Berufswahl orientieren wir uns an einem Modell, das Heinz (1984) aufgrund qualitativer Interviews mit Jugendlichen der Sekundarstufe I entwickelt hat und das vier Situationen – es kann auch von Phasen bzw. Statussequenzen gesprochen werden (vgl. Heinz, 1991) – unterscheidet:

- Wunschberufe in der Kindheit
- Suche nach einer Ausbildungsinstitution
- Aufnahme einer beruflichen Ausbildung
- Einstieg ins Erwerbsleben (auch «zweite Berufssuche» genannt)

Wie die entwicklungs- und lernpsychologischen Theorien der Berufswahl, geht Heinz davon aus, dass Sozialisationserfahrungen in der Kindheit Ausgangspunkt für die weitere Gestaltung des Lebenslaufs sind. Als einen Wendepunkt bezeichnet er die Selektion am Ende der Grundschule. An diesem Punkt sind die Jugendlichen ein erstes Mal gefordert, sich mit ihren beruflichen Optionen auseinanderzusetzen. Dies umso mehr als der weitere Weg der beruflichen Ausbildung – in Abhängigkeit vom besuchten Leistungsniveau der Sekundarstufe – institutionell stark vorgegeben ist.

Was in der ersten Situation bzw. Phase im Sinne der Selbstsozialisation latent ist, wird in der zweiten Situation bzw. Phase aktuell. Denn nun geht es darum, die individuellen Interessen und das Bildungsniveau auf das Ausbildungsangebot und die Selektionsmechanismen der Berufsbildung abzustimmen. Gelingt dies, so kann in der dritten Situation bzw. Phase mit einer beruflichen Ausbildung begonnen werden. Der Ausbildungsplatz muss nicht mit dem Berufswunsch übereinstimmen, sondern kann auch im Sinne einer «Risikoverminderung» (Heinz, 2000, p. 181) interpretiert wer-

den. Konkret bedeutet dies, dass der Jugendliche einen Kompromiss eingegangen ist, um nicht ohne Anschlusslösung dazustehen. Gelingt es nicht, einen Ausbildungsplatz zu finden, dann bleiben als Alternativen schulische oder nicht-schulische Brückenangebote oder der direkte Einstieg ins Erwerbsleben. Im schlimmsten Fall kann es zu Arbeitslosigkeit kommen.

Die vierte Situation bzw. Phase markiert den vorläufigen Abschluss der Statuspassage von der Schule in den Beruf. Mit dem Begriff der «zweiten Berufssuche» wird darauf verwiesen, dass eine neuerliche Prüfung der beruflichen Entscheidung stattfindet. Die zu bearbeitende Frage lautet nun, ob eine Arbeitsstelle im gelernten Beruf gefunden werden kann oder nicht. Dabei können ähnliche Prozesse wie bei der Suche des Ausbildungsplatzes ablaufen. Denn auch hier geht es im Sinne der Selbstsozialisation darum, in einem durch Gelegenheitsstrukturen und Fremdselektion gegebenen Handlungsraum die individuellen beruflichen Ziele und Erwartungen umzusetzen.

In Abstimmung mit unseren theoretischen Überlegungen und im Hinblick auf den vergleichenden Ansatz unserer Untersuchung, haben wir das Heinz'sche Modell erweitert und allgemeiner gefasst. Wir unterscheiden sechs idealtypische Phasen der Berufswahl (vgl. Abbildung 2.1). Zum einen führen wir nach der diffusen Berufsorientierung in der Kindheit eine Phase der Konkretisierung ein. Wir nehmen damit einen Vorschlag auf, den Heinz in einer späteren Fassung seines Verlaufsmodells der

1	2	3	4	5	6
Diffuse Berufsorientierung	Konkretisierung der Berufsorientierung	Suche eines Ausbildungsplatzes	Konsolidierung der Berufswahl	Berufsbildung	Eintritt ins Erwerbsleben

Abbildung 2.1: Phasen der Berufswahl

Berufswahl macht (vgl. Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl & Witzel, 1985). In dieser Phase grenzen die Jugendlichen – auch aufgrund der Selektion am Ende der schulischen Primarstufe – das Spektrum möglicher Berufe ein und konkretisieren ihre Berufswünsche in Abstimmung mit dem besuchten Schultypus auf der Sekundarstufe I. Zum anderen postulieren wir eine Phase der Konsolidierung der Berufswahl und tragen damit dem Umstand Rechnung, dass Jugendliche ihre Wahl selten unmittelbar nach der Entscheidung realisieren können. Vielmehr müssen sie die obligatorische Schulzeit erst abschliessen, bevor sie in eine Berufslehre oder eine andere Anschlusslösung übertreten können. In der Konsolidierungsphase geht es darum, die berufliche Entscheidung gegen konkurrierende Alternativen, die sowohl vom Individuum selber

in Betracht gezogen als ihm auch von aussen zugetragen werden können, zu schützen (vgl. Busshoff, 1998). Es handelt sich um eine typische Nachentscheidungsphase, die jedoch keineswegs nur zur Stabilisierung der getroffenen Entscheidung führen muss. Davon zeugen Lehr- und Studienabbrüche, die schon kurz nach dem Übertritt in die Anschlusslösung realisiert werden.

Wird unser Modell der sechs Berufswahlphasen im Lichte der unterschiedlichen Herkunftsschulen (vgl. Kapitel 3) betrachtet, so wird ersichtlich, dass es nicht um das Durchlaufen von Stufen einer psychologischen Entwicklung geht. Die Sequenz der Berufswahlphasen ist vielmehr als logische Abfolge zu verstehen. Ausgehend vom Zielpunkt – dem Eintritt in eine Berufsbildung bzw. dem Übertritt in die Arbeitswelt – wird eine Sequenz von obligaten Schritten konstruiert, die das Individuum zu durchlaufen hat, um das Ziel zu erreichen. Aus einem Fächer von Optionen wird ein konkreter Beruf ausgewählt, für den eine Lehrstelle zu suchen ist, die nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit angetreten wird. Nach Abschluss der Ausbildung folgt der Eintritt ins Erwerbsleben. Die Phasen können nicht anders als in dieser Reihenfolge durchlaufen werden, wenn auch Regressionen und Wiederholungen nicht ausgeschlossen sind. Wir haben es im Sinne von Flavell (1971) mit einer «logisch notwendigen Sequenz» zu tun, die weder genetisch programmiert noch sozial oder kulturell determiniert ist, sondern einer immanenten Logik folgt.

Beziehen sich die Phasen 1 bis 4 in erster Linie auf Informations-, Such- und Entscheidungsprozesse im Rahmen der Berufswahl, so nehmen die Phasen 5 und 6 stärker die institutionelle Kontextualisierung der Berufswahl in den Blick. Was die Bezeichnung der Phasen anbelangt, so ist nochmals darauf hinzuweisen, dass wir den Begriff «Beruf» in einer weiten Bedeutung verwenden. Betrachten wir zum Beispiel den Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, so kann mit «Berufsbildung» ein Übergang in die (duale) Berufsbildung, in eine weiterführende Schule oder in ein Zwischenjahr gemeint sein. Fokussieren wir den Übergang am Ende der Sekundarstufe II, so sind mögliche Anschlusslösungen eine berufliche Ausbildung, ein Studium oder ein Zwischenjahr. Sowohl von der Sekundarstufe I wie von der Sekundarstufe II kann auch direkt ins Erwerbsleben eingestiegen werden. Insofern stellt Phase 5 kein notwendiges Element der Phasensequenz dar.

Die weite Definition der Begriffe «Beruf» und «Berufsbildung» erlaubt die Annahme, dass einzelne Phasen der Berufswahl mehrfach durchlaufen werden. So wird ein Jugendlicher, der seine beruflichen Aspirationen zu hoch angesetzt hat und deshalb keine Lehrstelle findet, gezwungen sein, sich beruflich nochmals zu orientieren. Oder eine Jugendliche, die sich für den Besuch einer Mittelschule entschieden hat, wird gegen Ende der Mittelschulzeit zumindest einige der Berufswahlphasen erneut durch-

laufen müssen. Das Modell lässt sich auch für die Analyse von beruflichen Karrieren nutzen. Dabei wird angenommen, dass einzelne Phasen des Berufswahlprozesses im Verlaufe eines beruflichen Lebens mehrfach durchlaufen werden.

Nachfolgend werden die sechs Phasen näher umschrieben.

1. *Diffuse Berufsorientierung.* Der Prozess der Berufswahl beginnt, wie Gottfredson (1996), Super (1994) sowie Mitchell und Krumboltz (1994) einhellig betonen, nicht erst im Jugendalter. Kinder identifizieren sich mit Idolen und entwickeln Vorstellungen über die Berufswelt, aus denen Traumberufe hervorgehen. Diese können zu Wunschberufen werden, die später tatsächlich realisiert werden. Da jedoch nur wenig konkrete Vorstellungen zu den Anforderungen der Berufe bestehen, können die Traum- und Wunschberufe auch schnell wechseln.

Die Berufsorientierung braucht nicht nur während der Kindheit diffus zu sein. Misserfolg bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz sowie die neuerliche Orientierung am Ende einer allgemeinbildenden Schule der Sekundarstufe II können erneut zu vagen und schwankenden beruflichen Vorstellungen führen.

2. *Konkretisierung der Berufsorientierung.* In der zweiten Phase des Berufswahlprozesses werden konkrete Berufswünsche ins Auge gefasst. Diese können sich sowohl auf Berufe wie auch auf Berufsfelder beziehen. Leitend für die Suche sind Interessen, Werte, Kenntnisse von Berufen, Empfehlung durch Eltern, Verwandte usw. Die Entscheidungsbasis wird durch die Suche nach einschlägiger Information erweitert, wozu auch das Aufsuchen der Berufsfelder gehören kann. Aus den Informationen werden Wunschberufe extrahiert, die auf einem bereits eingeschränkten Wahlspektrum beruhen.

Mit der Entscheidung für ein Berufsfeld oder einen Beruf wird auch die Art der beruflichen Ausbildung festgelegt. Wird beispielsweise ein Handwerk angestrebt, so wählen Jugendliche nach dem 9. Schuljahr eine Berufslehre. Streben sie hingegen einen Gesundheitsberuf an, so treten sie in eine Mittelschule über.[8] Jugendliche in Zwischenlösungen (wie zum Beispiel in 10. Schuljahren) und junge Erwachsene in Mittelschulen durchlaufen die zweite Phase erneut. Das kann sowohl zu einer Konsolidierung der am Ende der obligatorischen Schulzeit getroffenen beruflichen Entscheidung wie auch zu einer kompletten Neuorientierung führen.

3. *Suche eines Ausbildungsplatzes.* In der dritten Phase wird eine Ausbildungsinstitution (Lehrstelle, Schule oder Studienplatz) gesucht. Je nachdem findet die Suche in Bezug auf einen konkreten Beruf oder in einem Berufsfeld statt. Vor allem bei Misserfolg werden auch Alternativen in Erwägung gezogen, zum Beispiel ein

[8] Wobei es in der Schweiz seit kurzem möglich ist, auch im Gesundheitsbereich Berufslehren zu absolvieren.

10. Schuljahr oder eine Lehre in einem gänzlich anderen Bereich. Was die Passung von Person und Beruf anbelangt, so haben wir es in dieser Phase mit einer komplexen Situation zu tun. Während in der zweiten Phase primär die eigenen Interessen im Vordergrund stehen, müssen diese nun einerseits mit dem Lehrstellenangebot oder den vorhandenen Ausbildungsplätzen koordiniert werden. Andererseits erhalten die Jugendlichen durch Aufnahmeverfahren oder Schnupperlehren auch Rückmeldungen, wie realistisch ihre beruflichen Ambitionen sind. Die Phase endet mit einem Lehrvertrag, der Zusicherung eines Ausbildungsplatzes oder der Aufnahmebestätigung einer Schule oder Hochschule.

4. *Konsolidierung der Berufswahl.* Nachdem sich die Jugendlichen für eine berufliche Zukunft festgelegt haben, treten sie – auch weil die meisten das Ende der Schulzeit noch abwarten müssen – in eine Nachentscheidungsphase ein, die sowohl von Ambivalenz als auch vom Bemühen um Festigung der Entscheidung gezeichnet sein kann (vgl. Busshoff, 1998, p. 56 ff.). Im Zentrum steht die Evaluation der Güte der getroffenen Entscheidung. Ob sich ein Jugendlicher für eine Berufslehre, eine weiterführende Schule oder ein Studium entschieden hat, spielt insofern keine Rolle, als er seine Entscheidung sich selber, aber auch anderen Personen gegenüber rechtfertigen muss. Erwartet wird, dass er die für ihn beste Lösung getroffen hat. Für einen Teil der Jugendlichen wird es die Wunschausbildung sein, für andere das Optimum im Rahmen ihrer Voraussetzungen und des vorhandenen Angebots. Hier werden auch «biografische Glättungen» zu beobachten sein, die die Berufswahl als geglückt darstellen, obwohl nicht das angepeilte Idealziel erreicht werden konnte (vgl. Heinz, 1983).

5. *Berufsbildung.* In der fünften Phase wird eine berufliche oder schulische Ausbildung durchlaufen. Die Jugendlichen setzen ihre Entscheidung um, indem sie die gewählte Berufslehre, die weiterführende Schule oder das gewünschte Studium aufnehmen. Als Übergang in Phase 5 werten wir aber auch, wenn ein schulisches Zwischenjahr eingelegt wird, das die Chancen auf eine gewünschte Ausbildung verbessern soll. Zwischenjahre – insbesondere ausserschulische Zwischenjahre – werden auch eingeschaltet, um mehr Zeit für die Berufsfindung oder Abstand vom Entscheidungsdruck zu gewinnen, was vor allem für die Abgängerinnen und Abgänger von Gymnasien zutreffen dürfte.

Im Allgemeinen beginnt Phase 5 mit einer Probezeit in der neuen Institution. Während dieser Zeit werden am meisten Lehren abgebrochen (vgl. Neuenschwander, 1998; Neuenschwander & Stalder, 1998), was als Zeichen für eine misslungene Berufswahl interpretiert werden muss. Gründe für den Misserfolg können in einer ungenügenden Berufsabklärung liegen, einer ungeeigneten Ausbildungsinstitution, persönlichen oder sozialen Konflikten, in schulischem Versagen, mangelnder Bereitschaft, sich der neuen Situation anzupassen etc. Umgekehrt kann die Zufriedenheit

mit der beruflichen Ausbildung als Kriterium für eine erfolgreich verlaufene Berufswahl verstanden werden.

6. *Eintritt ins Erwerbsleben.* In der sechsten Phase treten die Jugendlichen bzw. die jungen Erwachsenen ins Erwerbsleben ein. Die direkte Aufnahme einer Erwerbstätigkeit nach der vierten Phase werten wir als problematischen Übergang, da bei fehlender Berufsbildung mit gravierenden Nachteilen für die weitere berufliche und persönliche Karriere gerechnet werden muss (vgl. Amos et al., 2003, p. 81 ff.).

2.4 Ressourcen und Belastungen der Berufswahl

Unsere Studie wird sich auf die mittleren vier Phasen des Berufswahlprozesses, wie wir ihn eben dargestellt haben, konzentrieren. In transitionstheoretischer Hinsicht findet dabei ein Wechsel von der obligatorischen Schule in die postobligatorische Bildung statt, der den Jugendlichen Anpassungen an neue Lebensformen und soziale Rollen, aber auch die Bewahrung ihrer personalen Identität abverlangt. Gemäss White (1974, p. 58, 65) erfordern Anpassungen «the simultaneous management of at least three variables: securing adequate information about the environment, maintaining satisfactory internal conditions, and keeping up some degree of autonomy.» Orientieren wir uns an Moos und Schaefer (1986, p. 10 ff.), sehen sich Menschen, die einen Übergang zu bewältigen haben, vor fünf Aufgaben gestellt:

- Erkennen von Sinn und Bedeutung der Situation.
- Sich der Realität stellen und mit den Anforderungen der Situation fertig werden.
- Beziehungen zu Familienmitgliedern und Freunden sowie anderen Personen, die bei der Bewältigung des Übergangs helfen können, stabilisieren.
- Durch Beherrschung von irritierenden Gefühlen, die durch die Situation ausgelöst werden, eine angemessene emotionale Balance bewahren.
- Ein befriedigendes Selbstbild sowie ein Gefühl der Kompetenz und Kontrolle aufrechterhalten.

Diese Aufgaben lassen sich nicht schrittweise abarbeiten, sondern stellen sich während des Übergangs permanent.

Wir nehmen an, dass den Jugendlichen für die Bewältigung der Übergangssituation, die der Berufswahlprozesses darstellt, personale und soziale Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Kapitel 2.2). «Ressourcen sind [...] Potentiale, die Subjekte zur Aufrechterhaltung und Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit und der Arbeit an ihrer Identität nutzen können» (Ahbe, 1998, p. 527). Es sind Mittel zur Bewältigung von Beanspruchung, die das Individuum idealerweise davor schützen, in eine bedrohliche Situation zu geraten. Pearlin und Schooler (1978, p. 12) nennen drei Ressourcen, die den Umgang mit Stressoren erleichtern, und zwar in der folgenden Reihenfolge

ihrer Bedeutsamkeit: «freedom from negative attitudes toward the self, the possession of a sense that one is in control of the forces impinging on one, and the presence of favorable attitudes toward one's self.»

Zu den personalen Ressourcen der Jugendlichen zählen wir Einstellungen, Werthaltungen, Interessen, Persönlichkeitsmerkmale und Copingmechanismen, aber auch Informationsstrategien, die der Analyse der persönlichen Situation sowie der Beschaffung von Wissen über die Berufswelt und Ausbildungsmöglichkeiten dienen. Zu ihren sozialen Ressourcen rechnen wir Formen der Unterstützung durch andere (Eltern, Freunde, Peers, Lehrer etc.) sowie das «soziale Kapital» (Coleman, 1987, 1988), über das sie verfügen, d. h. dauerhafte soziale Netzwerke und Beziehungen gegenseitiger Anerkennung.[9] Als soziale Ressource können auch der normative Charakter und die institutionelle Stützung des Übergangs in die Berufsausbildung verstanden werden. Dabei kommt der Schule eine wichtige Funktion zu, da sie durch den im Lehrplan vorgeschriebenen Berufswahlunterricht die Transition in die Berufsbildung wesentlich befördert. Professionelle Berufsberatung sowie Hilfestellung durch Eltern und Peers bilden weitere soziale Ressourcen, die der erfolgreichen Bewältigung des Berufswahlprozesses dienlich sind. Auch materielle Ressourcen, die es erlauben, fehlende Kompetenzen oder mangelndes Sozialkapital zu kompensieren, können zu den sozialen Ressourcen gezählt werden.[10]

Neben personalen und sozialen Ressourcen verfügen Jugendliche auch über «symbolisches Kapital» (Bourdieu, 1979, p. 335 ff.), das sie ihrer Herkunft verdanken bzw. von ihrer Herkunftsfamilie zur Verfügung gestellt bekommen. Dazu gehören das Aussehen (Schönheit, Körpergrösse, Hautfarbe etc.), aber auch das Geschlecht oder der Name. Studien, die mit der Methode des «practice testing» durchgeführt wurden, zeigen, dass allein schon der Name eines Stellenbewerbers über die Chance befinden kann, zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen zu werden. Bei Konstanthaltung sämtlicher übrigen Kriterien (wie Geschlecht, Alter, Qualifikation, Erfahrung etc.), werden Bewerberinnen oder Bewerber mit einheimisch klingenden Namen (wie Regula oder Peter) gegenüber Konkurrentinnen oder Konkurrenten mit fremdländischem Namen (wie Aziza oder Mehmet) bevorzugt (vgl. Fibbi, Kaya & Piguet, 2003).[11] Es ist

---

[9] Wir verwenden den Begriff des sozialen Kapitals eher im Sinne von Coleman (1988) als von Bourdieu (1987), für den jede Form von Kapital in ökonomisches Kapital konvertierbar ist. Begrifflich bildet das soziale Kapital «a particular kind of resource available to an actor» (Coleman, 1988, p. 98). Wobei es nicht in individuellem Besitz ist, sondern den sozialen Beziehungen eines Individuums innewohnt.

[10] Die Grenze mag fliessend sein, da eigenes Geld den personalen Ressourcen zuzurechnen wäre.

[11] Im europäischen Vergleich ist die Diskriminierung aufgrund des Namens in der Schweiz sogar besonders gross.

anzunehmen, dass sich solche Diskriminierungen nicht erst bei der Stellenbewerbung, sondern bereits bei der Lehrstellensuche auswirken.

Wir gehen davon aus, dass Jugendliche den Berufswahlprozess aufgrund der personalen und sozialen Ressourcen, die ihnen verfügbar sind, im Normalfall belastungsfrei durchlaufen. Verschiedene Umstände können jedoch dazu führen, dass die Berufswahl erschwert wird und zu Belastungen führt, deren Bewältigung zusätzlicher Anstrengungen bedarf. Übersteigen die Belastungen die verfügbaren Ressourcen, so droht der Übergang in die Berufsbildung zu scheitern.

Wir diskutieren im Folgenden drei Belastungen der Berufswahl, die sich aus (1) spezifischen Merkmalen des Jugendalters, (2) dem Geschlecht und (3) dem sozialen Status von Jugendlichen ergeben können.[12]

(1) Die Zeit der Berufswahl ist im Allgemeinen auch eine Zeit alterstypischer Entwicklungsveränderungen, die hohe Ansprüche an die Bewältigungskompetenz stellen und – wenn sie kumuliert auftreten – belastend sein können (vgl. Herzog, 1987; Oerter & Dreher, 1995; Palentien & Hurrelmann, 1997). Jugendliche müssen nicht nur ihre berufliche Zukunft planen, sondern auch ihre Peer-Beziehungen auf eine neue Basis stellen, sich von ihren Eltern ablösen, zu einer sexuellen Identität finden, eine politische Haltung aufbauen etc. Simmons und Blyth (1987) konnten im Rahmen einer Untersuchung des Übergangs in die High School die Auswirkungen von Mehrfachbelastungen auf das Selbstwerterleben, das Leistungsverhalten und die schulischen Aktivitäten von Jugendlichen untersuchen. Es zeigte sich, dass Mehrfachbelastungen – erfasst wurden die Kumulation von Schulübertritt, Pubertät, Aufnahme von gegengeschlechtlichen Freundschaften («Dating»), Wohnortswechsel und familiäre Ereignisse wie Scheidung oder Tod eines Elternteils – tatsächlich zu Beeinträchtigungen in den genannten Bereichen führen (vgl. ebd., p. 293 ff.). Diese werden im Falle des Selbstwerterlebens von einem Geschlechtereffekt überlagert, insofern das Niveau des Selbstwerts bei den Schülerinnen generell tiefer liegt als bei den Schülern. Umgekehrt verhält es sich mit den schulischen Leistungen, die bei den Mädchen tendenziell besser sind als bei den Jungen. Beide Effekte werden von anderen Untersuchungen bestätigt (vgl. z. B. Bischof-Köhler, 2002; Horstkemper, 1991; Hyde, Fennema & Lamon, 1990; Stetsenko, Little, Gordeeva, Grasshof & Oettingen, 2000).

Die Ergebnisse von Simmons und Blyth (1987) lassen sich auch als Bestätigung der Fokaltheorie von Coleman (1980, 1984) lesen, die davon ausgeht, dass eine bedeutsame Strategie zur Vermeidung von kumulativer Belastung darin liegt, die Anforderungen, die sich einem stellen, zu sequenzieren und eine um die andere abzuarbei-

[12] Einzelne der im Folgenden diskutierten Faktoren stellen eher Einschränkungen denn Belastungen dar. Analytisch ist zwar zwischen Belastung und Einschränkung zu unterscheiden, empirisch kann aber nicht immer eine klare Trennlinie gezogen werden.

ten. Das ist natürlich nur möglich, wenn es sich um Anforderungen handelt, die sich tatsächlich fokussieren lassen. Das ist im Falle der Berufswahl nur in einem geringen Ausmass möglich, da in den letzten Jahren der obligatorischen Schule erwartet wird, dass sich der Jugendliche mit seiner beruflichen Zukunft auseinandersetzt. Allenfalls kann ein 10. Schuljahr die berufliche Entscheidung hinauszögern, was es einem Jugendlichen erlaubt, der drohenden Kumulation von Belastungen auszuweichen. Auch der Übertritt an eine Mittelschule stellt in diesem Sinn ein Moratorium dar, da die konkrete Entscheidung für einen Beruf hinausgeschoben werden kann.

(2) Über die Belastung des Berufswahlprozesses durch spezifische Merkmale des Jugendalters hinaus können gruppenspezifische Probleme die berufliche Entscheidung beeinträchtigen. So kann für weibliche Jugendliche die Vereinbarkeit von Beruf und Familie eine Belastung darstellen, der sich männliche Jugendliche nicht im gleichen Sinne ausgesetzt sehen. Frauen treffen ihre Berufs- oder Studienwahl stärker unter dem Aspekt der Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familienarbeit als Männer (vgl. Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1985; Fitzgerald & Weitzman, 1992; Hackett, 1995; Horstkemper, 1990; Lightbody & Durndell, 1996; Skorikov & Vondracek, 1998). Die antizipierte Doppelbelastung durch Berufs- und Erziehungsaufgaben führt zu einer Anpassung im Berufswahlspektrum, die bei jungen Männern nach wie vor nicht beobachtet werden kann. Die Gründung einer Familie wird zwar auch von diesen ins Auge gefasst, doch für die berufliche Entscheidungsfindung ziehen sie daraus keine Konsequenzen (vgl. Tillmann, 1990). Offen ist, ob die berufliche Selbstbeschränkung von Frauen auf einer rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung beruht, wie Flitner (1992) annimmt, oder Folge einer falschen Selbstbeurteilung, ungenügender Kenntnisse der geforderten Kompetenzen oder einer inadäquaten Wahrnehmung der Anforderungen der Berufswelt darstellt.[13]

(3) Auch der soziale Status kann sich bei der Berufswahl als Belastung herausstellen. Nicht nur verfügen Angehörige sozial niedriger Schichten im Allgemeinen über weniger materielle Ressourcen, es fehlt ihnen auch das soziale bzw. kulturelle Kapital, das den Zugang zur Bildung im Allgemeinen und zur Berufsbildung im Besonderen erleichtert. Das gilt auch für ethnische Minoritäten, wobei über das Berufswahlverhalten von Jugendlichen mit Migrationserfahrung wenig bekannt ist (vgl. Boos-Nünning, 1989). Wir vermuten, dass die Berufswahl je nach Ausländerstatus und Herkunftsland von unterschiedlichen Bedingungen beeinflusst wird. Ausländische Jugendliche der ersten und zweiten Generation besuchen nach Abschluss der obligatorischen Schule oft ein 10. Schuljahr, manchmal gefolgt von einer Anlehre oder einer Berufslehre

[13] Nicht auszuschliessen ist eine Art mittlere Position, wonach Frauen aufgrund der schlichten Beobachtung, dass der Frauenanteil in einem Beruf hoch ist, schliessen, dass die Vereinbarkeitsleistung in diesem Beruf gelingen müsse (vgl. Hagemann-White, 1992, p. 73).

(vgl. Amos et al., 2003; Neuenschwander & Stalder, 1998; Vetter, 2004), wobei die beruflichen Chancen ausländischer Jugendlicher aus Sonderklassen und Schulen mit Grundansprüchen allgemein schlecht sind (vgl. Borkowsky, 1995; Lanfranchi, 2002; Stutz-Delmore, 1997).

Die Gründe für den schulischen Misserfolg von Migrantenkindern sind wenig erforscht (vgl. Gretler, 1995; Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004; Kronig, 2000; Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000). In vielen Studien fehlt eine Kontrolle des Faktors soziale Schicht, der die Gleichheit der Bildungschancen stark beeinträchtigt (vgl. Henz & Maas, 1995; Lamprecht & Stamm, 1996; Müller & Haun, 1994; Stamm & Lamprecht, 2005). Insofern der schulische Misserfolg von Ausländerkindern auch mit dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Geschlecht in Beziehung steht (vgl. Hutmacher, 1995; Jungbluth, 1994) sowie von schulischen und didaktischen Faktoren abhängig ist (vgl. Rüesch, 1998), kann angenommen werden, dass diese Benachteiligungen auch den Prozess der Berufswahl belasten.

Abschliessend zu dieser Aufzählung von potentiellen Belastungen der Berufswahl bleibt festzuhalten, dass das Verhältnis von Belastungen und Ressourcen nicht a priori bestimmt werden kann. Wie die Forschung zum Konstrukt der «kritischen Lebensereignisse» zeigt, ist kein Ereignis per se belastend oder nicht belastend. Erst in der Beurteilung durch das Individuum kann es zur Belastung werden (vgl. Filipp, 1990; Lazarus, 1981; Lazarus & Launier, 1981). Das aber ist im Rahmen eines systemischen und transaktionalen Ansatzes nicht anders zu erwarten, da die Einheit der Analyse nicht im Individuum und der Umwelt liegt, sondern in der Relation von Individuum und Umwelt.

2.5 Fragestellung und Vorgehen

Die Ausführungen zum modelltypischen Verlauf sowie zu den Ressourcen und Belastungen der Berufswahl legen es nahe, den Berufswahlprozess aus Sicht der Jugendlichen und in Realzeit zu untersuchen. Nur die Jugendlichen selber vermögen den beruflichen Entscheidungsprozess im Ganzen zu überblicken. Sie allein erleben den Berufswahlprozess sowie den Übergang in die Berufsbildung in seiner ganzen Länge, während Ausbildungsinstitutionen wie die Schule oder der Lehrbetrieb, aber auch aussenstehende Beobachter jeweils nur ein Segment des Gesamtprozesses zu erkennen vermögen. Die Rekonstruktion des Prozesses der Berufswahl setzt eine konstante Referenz voraus, und diese können nur die Jugendlichen selber sein.

Dabei ist uns bewusst, dass sich die theoretische Gestalt, die wir unserem Forschungsgegenstand gegeben haben, methodisch nur partiell umsetzen lässt. Der Entwicklungsstand der sozialwissenschaftlichen Methodik ist nicht so, dass sich

systemische und transaktionale Konzepte ohne weiteres empirisch einlösen lassen. Prozessanalysen sind schwierig und können mit den verfügbaren Instrumenten nur annäherungsweise, nämlich über eine Abfolge von Zustandsmessungen im Rahmen eines Längsschnittdesigns, realisiert werden (vgl. Strehmel, 1988). Dabei besteht die Gefahr, dass die metrische Zeit eine Bedeutung gewinnt, die dem Forschungsgegenstand nicht angemessen ist, da er der Logik der modalen Zeit gehorcht (vgl. Herzog, 2002).

Ausgehend von unseren theoretischen Überlegungen wollen wir den Berufswahlprozess von Jugendlichen in seinen mittleren Phasen untersuchen. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund: Wie vollziehen Jugendliche den Übergang von der Schule in die Berufsbildung? Wie informieren sie sich in einer vielfältigen, sich rasch verändernden Arbeitswelt über Möglichkeiten der beruflichen Bildung? Wie beeinflussen schulische Ausgangs- und Kontextbedingungen den Berufswahlprozess? Welchen Belastungen sind Jugendliche bei der Berufswahl ausgesetzt? Über welche Ressourcen personaler und sozialer Art verfügen sie, um den Entscheidungsprozess zu optimieren? Gibt es unterschiedliche Verlaufstypen der Berufswahl? Unterscheidet sich der Berufswahlprozess zwischen verschiedenen Gruppen von Jugendlichen?

Im Zentrum der Untersuchung steht der Übertritt von der obligatorischen Schule in die postobligatorische Bildung. Dabei interessieren uns Vergleiche mit Jugendlichen aus verschiedenen schulischen Kontexten. Abweichende Karrieremuster (zum Beispiel bei direktem Übertritt von der Schule ins Erwerbsleben) spielen eine untergeordnete Rolle. Da der Berufswahlprozess in seiner zeitlichen Ausdehnung nur beschränkt normiert ist und vor allem bezüglich seiner ersten Phase variabel sein dürfte, orientieren wir uns an den Phasen 2 bis 5, die sich nahe beim Übertritt vom Kontext der obligatorischen Schule in die Berufsbildung ansiedeln lassen (vgl. Heinz, 1984; Zihlmann, 1998). Dementsprechend wird die erste Phase lediglich retrospektiv in die Untersuchung einbezogen, während die für die berufliche Entscheidungsfindung zentralen Phasen 2 bis 5 so weit wie möglich in Realzeit erfasst werden. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass bezüglich der geplanten drei Erhebungszeitpunkte (vgl. Kapitel 3) und den vier zentralen Phasen des Berufswahlprozesses nicht von einer genauen Entsprechung ausgegangen werden kann. Da sich ein Längsschnittdesign kaum anders als über gleiche Zeitschnitte für alle Probandinnen und Probanden realisieren lässt, muss damit gerechnet werden, dass die Personen jeweils in verschiedenen Phasen des Berufswahlprozesses angetroffen werden. Vor allem für die Phasen 2 bis 4 ist unter Umständen mit einer starken Variabilität zu rechnen, was bei den Datenerhebungen zu berücksichtigen ist. Trotzdem dürften auch im Falle der Phasen 2 bis 4 die Zeitpunkte der Datenerhebung genügend nahe bei den aktuellen Prozessereignissen

liegen, so dass insgesamt mit einer validen Rekonstruktion des Berufswahlprozesses gerechnet werden kann.[14]

Der Berufswahlprozess soll unter Berücksichtigung der schulischen Qualifikationen der Jugendlichen sowie verschiedener kontextueller Bedingungen schulischer und ausserschulischer Art rekonstruiert werden. Dabei legen wir der Untersuchung einen vergleichenden Ansatz zugrunde. Wir nehmen an, dass der Entscheidungsprozess bei Jugendlichen mit unterschiedlichem Bildungsstatus strukturell ähnlich verläuft, aber aufgrund verschiedener Randbedingungen eine unterschiedliche Qualität aufweist. Bei Jugendlichen, die in eine Berufslehre übertreten, laufen die entscheidenden Phasen der Berufswahl bereits gegen Ende der Volksschule ab, während sich Jugendliche, die in ein Gymnasium eintreten, am Ende der Volksschule nur sehr grob orientieren müssen und die Phasen 2 bis 5 des Berufs- bzw. Studienwahlprozesses später bzw. gedehnt durchlaufen können. Dazwischen dürften sich Schülerinnen und Schüler aus Diplommittelschulen befinden, denen nach Abschluss der zwei- oder dreijährigen Schulzeit ein eingeschränktes Spektrum höher qualifizierter Berufe (häufig im Gesundheitsbereich) zur Verfügung steht. Es ist anzunehmen, dass die Entscheidung für den Besuch der Diplommittelschule bereits im Hinblick auf einen konkreten Beruf erfolgt ist.

Ein Teil der postulierten Determinanten der Berufswahl wird in das Design der Studie eingehen: Zeitpunkt der Entscheidung, vermutete Dauer des Entscheidungsprozesses und schulische Qualifikation. Die anderen Einflussfaktoren werden mittels Fragebogen erhoben. Unser Ziel ist es, den Übergang vom allgemeinbildenden in den berufsbildenden Schulbereich zeitnah und vergleichend zu erfassen.

---

[14] Retrospektive Prozessrekonstruktionen unterliegen gedächtnisbedingten Verfälschungen. Wenn der Zeitpunkt der Datenerhebung und der Zeitpunkt des erinnerten Ereignisses nicht allzu weit auseinander liegen, dürfte das Ausmass der Verfälschung jedoch gering sein.

3 Forschungsdesign

Nachdem wir unseren Forschungsgegenstand, die Berufswahl von Jugendlichen, begrifflich und theoretisch so weit strukturiert haben, dass sich die Forschungsfragen unserer Studie formulieren liessen (vgl. Kapitel 2.5), geht es im Folgenden um den methodischen Ansatz der Studie. Wir beginnen mit der Darstellung der Untersuchungsanlage (Kapitel 3.1). Danach werden die Stichproben vorgestellt, die wir für Querschnitt- und Längsschnittanalysen verwendet haben (Kapitel 3.2). Es folgt eine Übersicht zu den Erhebungsinstrumenten, die bei den drei Messzeitpunkten zum Einsatz kamen (Kapitel 3.3). Nach Angaben zum Vorgehen bei der Datenerhebung (Kapitel 3.4) und Datenanalyse (Kapitel 3.5) schliessen wir mit einigen terminologischen Klärungen (Kapitel 3.6).

3.1 Untersuchungsanlage

Auf der Sekundarstufe I, die in den meisten schweizerischen Kantonen das 7. bis 9. Schuljahr umfasst, wird der Übergang von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben vorbereitet.[1] Gegliedert ist die Sekundarstufe I in zwei Schulniveaus (vgl. Bundesamt für Statistik, 2004a): Real- und Oberschulen entsprechen dem Schulniveau «Grundansprüche», Sekundar- und Bezirksschulen werden zusammen mit den Untergymnasien dem Schulniveau «erweiterte Ansprüche» zugeordnet. Ähnlich wie in Deutschland (vgl. Witzel, Mowitz-Lambert & Heinz, 2001) ist der Übergang von der obligatorischen in die nachobligatorische Bildung (Sekundarstufe II) auch in der Schweiz hoch standardisiert und institutionalisiert (vgl. EDK, 2003a). Je nach besuchtem Schulniveau auf der Sekundarstufe I stehen den Jugendlichen auf der Sekundarstufe II allgemeinbildende Schulen oder die (duale) Berufsbildung offen.

Allgemeinbildende Schulen sind einerseits Gymnasien und andererseits Diplom- bzw. Fachmittelschulen.[2] Letztere bieten Ausbildungsgänge an, die auf soziale, Gesundheits- und erzieherische Berufe sowie auf die Berufsfelder Kommunikation und Information, Gestaltung und Kunst, Musik und Theater vorbereiten. Die Ausbildungsgänge im Rahmen der dualen Berufsbildung dauern zwischen zwei und vier Jahren. Das Spektrum reicht von den klassischen Berufslehren, die in über 300 Berufen angeboten werden, bis zu beruflichen Vollzeitschulen wie z. B. Krankenpflegeschulen. Bei

---

[1] Die Schulpflicht beträgt in allen Kantonen neun Schuljahre.

[2] Zur Zeit der Datenerhebungen trugen die heutigen Fachmittelschulen noch die Bezeichnung «Diplommittelschulen». Wir verwenden daher, wenn wir Bezug auf unsere Untersuchung nehmen, ausschliesslich den ursprünglichen Namen. Anders als die Fachmittelschulen, die einhellig drei Jahre dauern, gab es bei den Diplommittelschulen sowohl drei- wie auch zweijährige Ausbildungsgänge.

den Berufslehren findet die praktische Ausbildung in einem Lehrbetrieb statt, während die theoretische an einer Berufsschule absolviert wird (duales System).

Auf zwei weitere Besonderheiten des schweizerischen Bildungssystems muss kurz eingegangen werden. Bis ins Jahr 2004 wurden in den meisten Kantonen der Schweiz die angehenden Kindergärtnerinnen und Primar- bzw. Volksschullehrkräfte auf der Sekundarstufe II an Seminaren ausgebildet. Der Abschluss dieses besonderen Mittelschultyps befähigte für den Einstieg in den Lehrerberuf und war zugleich als Maturität (Abitur) anerkannt.

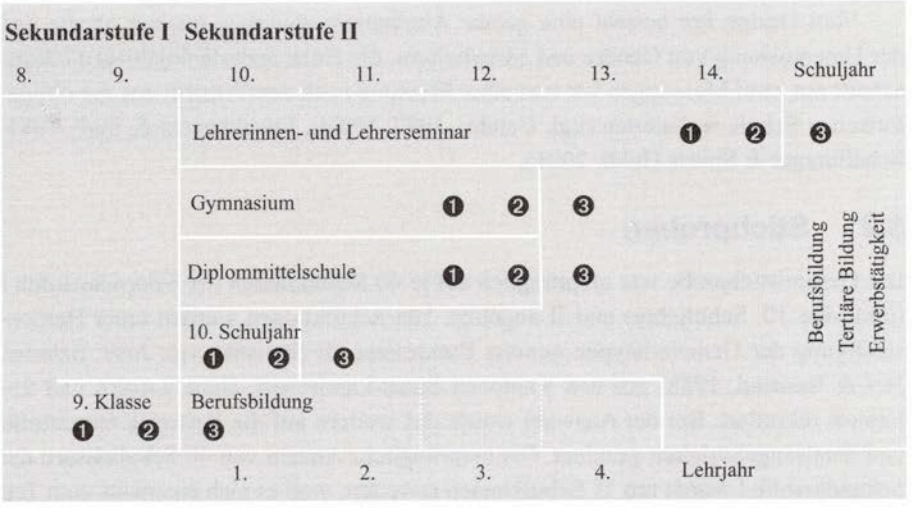
Die zweite Besonderheit betrifft die so genannten Brückenangebote zwischen Sekundarstufe I und II. Es handelt sich dabei um Übergangslösungen für Jugendliche, denen der Schritt in die nachobligatorische Bildung nicht auf Anhieb gelungen ist. Grundsätzlich wird zwischen schulischen und nichtschulischen Brückenangeboten unterschieden. Die schulischen Brückenangebote – auch 10. Schuljahre genannt – weisen zwei verschiedene Ausrichtungen auf. Die allgemeinbildenden 10. Schuljahre bereiten auf Mittelschulen und (anspruchsvolle) Berufslehren vor, die berufspraktisch ausgerichteten Angebote – für Jugendliche mit Schulniveau Grundansprüche gedacht – auf (einfache) Berufslehren. Als nichtschulische Übergangslösungen gelten u. a. Fremdsprachenaufenthalte, Haushalts- oder Bauernlehrjahre sowie Praktika und Sozialeinsätze in verschiedenen Institutionen.

Die kurze Skizze der beiden Sekundarstufen des schweizerischen Bildungssystems zeigt, dass der Berufswahlprozess – wie im Kapitel 2.3 bereits dargelegt – keinen geradlinigen Verlauf nehmen muss, sondern in seinen Kernphasen mehrfach durchschritten werden kann. Jugendliche, die sich für eine allgemeinbildende Mittelschule oder ein Seminar entschieden haben, sehen sich gegen Ende ihrer postobligatorischen Schulzeit erneut mit der Frage konfrontiert, wie ihr beruflicher Werdegang weiter gehen soll. Auch Jugendliche, die ihre obligatorische Schulzeit mit einem 10. Schuljahr ergänzen oder ein nichtschulisches Zwischenjahr einschalten, haben zumindest die Möglichkeit, auf bereits getroffene Entscheidungen zurückzukommen und sich ihre Berufswahl nochmals zu überlegen.

Um die verschiedenen Wege in die Berufswelt vergleichend untersuchen zu können, wurden Jugendliche aus 9. Schuljahren beider Schulniveaus («Grundansprüche» und «erweiterte Ansprüche»), 10. Schuljahren, Diplommittelschulen, Gymnasien und Lehrerseminaren in das Untersuchungsdesign einbezogen (vgl. Abbildung 3.1). Was die Gymnasien anbelangt, so befanden sich diese zum Zeitpunkt der Datenerhebungen in einem Reformprozess. Das führte dazu, dass sich in unserer Stichprobe sowohl Schulen, die noch nach Maturitätstypen gemäss MAV[3] organisiert waren, als

[3] MAV: Die «Maturitätsanerkennungsverordnung» beinhaltete die Typen A (altsprachlich), B (sprachlich-historisch), C (mathematisch-naturwissenschaftlich), D (neusprachlich) und E (wirtschaftlich-rechtlich).

auch solche, die bereits auf Fächerprofile gemäss MAR[4] umgestellt hatten, finden. Das Ziel der Studie, den Berufswahlprozess zeitlich nahe an den Phasen 2 bis 5 zu untersuchen (vgl. Kapitel 2.5), machte ein längsschnittliches Design notwendig. Mit der ersten Erhebung, die zu Beginn des letzten Schuljahres im jeweiligen Schultyp stattfand, wurden Daten zum Stand der Entscheidung erhoben. Der zweite Befragungszeitpunkt – kurz vor Abschluss des jeweiligen Schultyps – fokussierte den Verlauf des Berufswahlprozesses im letzten halben Jahr, der idealerweise in die Entscheidung für



❶ Erster Befragungszeitpunkt zu Beginn des letzten Schuljahres vor dem Übertritt
❷ Zweiter Befragungszeitpunkt am Ende des letzten Schuljahres vor dem Übertritt
❸ Dritter Befragungszeitpunkt nach dem Übertritt

Abbildung 3.1: Untersuchungsanlage

eine Anschlusslösung mündete. Die dritte Befragung fand rund ein halbes Jahr nach dem Übertritt in die Anschlusslösung statt (vgl. Abbildung 3.1). Die Jugendlichen wurden also drei Mal in einem zeitlichen Abstand von je einem halben Jahr zum Stand ihres Berufswahlprozesses befragt.

In Ergänzung zu den fünf Untersuchungsgruppen wurden bei den 9. Schuljahren zusätzlich Schulklassen des Bernischen «Pilotprojekts 9. Schuljahr» (PP9) einbezogen. Ziel des Pilotprojekts ist es unter anderem, die 9. Schuljahre enger mit den nachfolgenden Berufslehren und weiterführenden Schulen zu verbinden sowie die

[4] MAR: Mit dem «Maturitätsanerkennungsreglement» (1995) wurden die Typen durch obligatorische Grundlagen- und wählbare Schwerpunkt- sowie Ergänzungsfächer ersetzt.

Berufswahlvorbereitung zu intensivieren (vgl. Brunner, 1998). Um dieses Ziel zu erreichen, wurde die Lektionenzahl des obligatorischen Unterrichts zugunsten eines Wahlpflichtbereichs vermindert. Der Wahlpflichtbereich soll den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich entweder auf ein Berufsfeld oder auf eine weiterführende Schule vorzubereiten. Zudem erhalten sie die Möglichkeit, längere Berufspraktika zu machen. Im Rahmen des vorliegenden Projekts erfolgte eine quantitative Evaluation der Massnahmen des Pilotprojekts 9. Schuljahr. Dabei dienten die nicht in das Projekt involvierten 9. Schuljahre als Kontrollgruppe.

Vom Design her besteht eine grosse Ähnlichkeit zwischen unserer Studie und der Untersuchung von Gendre und Mitarbeitern, die einen anderthalbjährigen Längsschnitt mit zwei Messungen vor und einer Messung nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule realisierten (vgl. Gendre, 1987; Häfeli, Frischknecht & Stoll, 1981; Schallberger & Spiess Huldi, 2001).

3.2 Stichproben

Die Gesamtstichprobe war ursprünglich auf je 40 Schulklassen der Sekundarstufen I (inklusive 10. Schuljahre) und II angelegt. Die Schulklassen wurden unter Berücksichtigung der Gemeindetypen gemäss Bundesamt für Statistik (vgl. Joye, Schuler, Nef & Bassand, 1988) aus den Kantonen Basel-Landschaft, Bern, Luzern und Solothurn rekrutiert. Bei der Auswahl wurde des weitern auf die Kriterien Geschlecht und Staatsangehörigkeit geachtet. Die ursprüngliche Anzahl von 40 Schulklassen der Sekundarstufe I wurde um 11 Schulklassen erweitert, weil es sich einerseits zum Teil um kleine Schulklassen handelte, und weil andererseits mehr Schulklassen des Pilotprojekts 9. Schuljahr als vorgesehen einbezogen werden konnten. Die definitive Stichprobe umfasste schliesslich insgesamt 91 Schulklassen (vgl. Tabelle 3.1).

Die Zusammensetzung der Teilstichproben zu den drei Befragungszeitpunkten ist in Tabelle 3.2 dargestellt. Die Ausfälle von der ersten zur zweiten Befragung sind durch Wohnortswechsel zu erklären. Im Kanton Bern mussten die Seminaristinnen und Seminaristen wegen terminlicher Probleme zudem bereits beim zweiten Befragungszeitpunkt postalisch befragt werden, was die Rücklaufquote negativ beeinflusste. Die nochmalige Reduktion der Stichprobe beim dritten Befragungszeitpunkt ist auf die postalische Befragung sämtlicher Jugendlicher zurückzuführen. Nach zweimaliger Mahnung belief sich der Rücklauf auf 74 Prozent, was unsere Erwartungen übertraf. Eine Analyse der Ausfälle vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt zeigt, dass eine minimale Rücklaufverzerrung vorhanden ist, da es vor allem männliche Jugendliche aus 9. und 10. Schuljahren sind, die den dritten Fragebogen nicht retourniert haben.

Tabelle 3.1: Gesamtstichprobe nach Schultyp und Herkunft der Schulklassen

Schultyp	Kanton Basel-Landschaft	Kanton Bern	Kanton Luzern	Kanton Solothurn
9. Schuljahre Grundansprüche	2	11*	4	4
9. Schuljahre erweiterte Ansprüche	1		6	4
9. Schuljahre Pilotprojekt (PP9)		18*		
10. Schuljahre berufspraktische Orientierung		5		
10. Schuljahre allgemeinbildende Orientierung	5	1		
Diplommittelschulen zweijährig		2		5
Diplommittelschulen dreijährig	3			
Gymnasien MAV				5
Gymnasien MAR		5		
Lehrerseminar		8		2

* Im Kanton Bern bestehen vier Strukturmodelle für die Sekundarstufe I. Drei von ihnen sehen so genannte Mischklassen vor, in denen Schülerinnen und Schüler mit Grund- und erweiterten Ansprüchen gemeinsam unterrichtet werden.

Tabelle 3.2: Gesamtstichprobe nach Schultyp und Befragungszeitpunkt (absolute Häufigkeiten)

Schultyp	1. Befragung	2. Befragung	3. Befragung
9. Schuljahre Grundansprüche	190	187	134
9. Schuljahre erweiterte Ansprüche	295	289	220
9. Schuljahre Pilotprojekt Grundansprüche	178	192	116
9. Schuljahre Pilotprojekt erweiterte Ansprüche	100	98	81
10. Schuljahre berufspraktische Orientierung	60	57	38
10. Schuljahre allgemeinbildende Orientierung	118	85	66
Diplommittelschulen zweijährig	97	89	72
Diplommittelschulen dreijährig	48	45	41
Gymnasien MAV	97	87	74
Gymnasien MAR	88	72	67
Lehrerseminar	169	140	121
Total (Anzahl Befragte)	1440	1341	1030

Tabelle 3.3: Gesamtstichprobe im Längsschnitt nach Schultyp, Anteil Frauen und Anteil Jugendlicher mit nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit (absolute Häufigkeiten)

Schultyp	Total	Frauen	nichtschweizerische Staatsangehörigkeit
9. Schuljahre Grundansprüche	125	68	31
9. Schuljahre erweiterte Ansprüche	216	121	26
9. Schuljahre Pilotprojekt Grundansprüche	112	60	28
9. Schuljahre Pilotprojekt erweiterte Ansprüche	79	47	7
10. Schuljahre berufspraktische Orientierung	34	14	0
10. Schuljahre allgemeinbildende Orientierung	60	42	13
Diplommittelschulen zweijährig	69	68	3
Diplommittelschulen dreijährig	39	33	3
Gymnasien MAV	65	40	2
Gymnasien MAR	57	34	1
Lehrerseminar	112	83	1
Total (Anzahl Befragte)	968	610	115

Die Längsschnittstichprobe setzt sich aus jenen Jugendlichen zusammen, die zu allen drei Messzeitpunkten einen Fragebogen korrekt ausgefüllt haben (vgl. Tabelle 3.3). Der Frauenanteil beträgt 63 Prozent. Die Unausgeglichenheit der Geschlechter ist auf den Einbezug der zwei- und dreijährigen Diplommittelschulen und der Lehrerseminare zurückzuführen, die traditionellerweise mehrheitlich von Frauen besucht werden. Das Bundesamt für Statistik gibt für das Jahr 2000/01 einen Frauenanteil von 76 Prozent für die Diplommittelschulen und 83 Prozent für die Ausbildung in Unterrichtsberufen an (vgl. Bundesamt für Statistik, 2002, p. 681). Rund zwölf Prozent der Jugendlichen der Längsschnittstichprobe sind nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit. Zum Vergleich wurde die Datenbasis für das Schuljahr 2000/01 des Bundesamtes für Statistik beigezogen. Für die Sekundarstufe I (Grundansprüche und erweiterte Ansprüche) ergibt sich ein Anteil von 21 Prozent Jugendliche mit nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit, während er auf der Sekundarstufe II bei 17 Prozent (Berufsbildung) bzw. 12 Prozent (Maturitätsschulen) liegt (vgl. Bundesamt für Statistik, 2002, p. 681).

3.3 Erhebungsinstrumente

Die Datenerhebungen bei den Jugendlichen wurden schriftlich mittels standardisierter Fragebogen durchgeführt. Da die Anschlussmöglichkeiten je nach Schultyp variieren, war es notwendig, bei jeder Erhebung drei verschiedene Fragebogen auszuarbeiten, und zwar für die 9. und 10. Schuljahre, für die Diplommittelschulen und Gymna-

sien sowie für die Lehrerseminare (vgl. Tabelle 3.4). Basierend auf den postulierten Phasen der Berufswahl (vgl. Kapitel 2.3), enthielt jeweils der erste, allgemeine Teil des Erhebungsinstruments Fragen zu unspezifischen und berufsbezogenen Ressourcen und Belastungen sowie zu Informationsstrategien, die für die Berufswahlentscheidung eingesetzt wurden. Mit dem ersten Fragebogen (Erhebungszeitpunkt 1) wurden

Tabelle 3.4: Übersicht zu den Erhebungsinstrumenten

	Fragebogenteile	**Inhalte**		
Erhebungszeitpunkt 1	Allgemeiner Teil für alle Schultypen	Allgemeine personale und soziale Ressourcen und Belastungen Berufsbezogene personale und soziale Ressourcen und Belastungen Informationsstrategien Soziodemografische Daten		
	Spezifische Teile	9./10. Schuljahr Stand der Entscheidung Berufslehre Zwischenjahr Mittelschule Erwerbsleben	Gymnasium / DMS Stand der Entscheidung Studium Berufslehre Zwischenjahr Mittelschule Erwerbsleben	Lehrerseminar Stand der Entscheidung Einstieg Lehrerberuf Studium Berufslehre Zwischenjahr Erwerbsleben
Erhebungszeitpunkt 2	Allgemeiner Teil für alle Schultypen	Allgemeine personale und soziale Ressourcen und Belastungen Berufsbezogene personale und soziale Ressourcen und Belastungen Informationsstrategien Vorstellungen zum Übergang vom jeweiligen Schultyp in Anschlusslösung		
	Spezifische Teile	9./10. Schuljahr Stand der Entscheidung Berufslehre Zwischenjahr Mittelschule Erwerbsleben Keine Vorstellung Evaluation PP9	Gymnasium / DMS Stand der Entscheidung Studium Berufslehre Zwischenjahr Mittelschule Erwerbsleben Keine Vorstellung	Lehrerseminar Stand der Entscheidung Einstieg Lehrerberuf Studium Berufslehre Zwischenjahr Erwerbsleben Keine Vorstellung
Erhebungszeitpunkt 3	Allgemeiner Teil für alle Schultypen	Allgemeine personale und soziale Ressourcen und Belastungen Berufsbezogene personale und soziale Ressourcen und Belastungen Informationsstrategien Einschätzung (retrospektiv) des Übergangs vom jeweiligen Schultyp in Anschlusslösung		
	Spezifische Teile	9./10. Schuljahr Stand der Entscheidung Berufslehre Zwischenjahr Mittelschule Erwerbsleben Abbruch einer Ausbildung Repetition Schuljahr Keine Vorstellung	Gymnasium / DMS Stand der Entscheidung Studium Berufslehre Zwischenjahr Mittelschule Erwerbsleben Abbruch einer Ausbildung Repetition Schuljahr Keine Vorstellung	Lehrerseminar Stand der Entscheidung Einstieg Lehrerberuf Studium Berufslehre Zwischenjahr Erwerbsleben Abbruch einer Ausbildung Repetition Schuljahr Keine Vorstellung

zudem soziodemografische Daten erhoben. Der zweite Fragebogen (Erhebungszeitpunkt 2) enthielt verschiedene Fragen zum bevorstehenden Übergang. Speziell für die 9. Schuljahre des Pilotprojekts wurden Fragen zur Evaluation des Unterrichts aufgenommen. Der dritte Fragebogen (Erhebungszeitpunkt 3) enthielt im allgemeinen Teil vor allem Fragen zur Beurteilung des Übergangs.

Im Anschluss an den allgemeinen Teil des Fragebogens wurden die Jugendlichen jeweils aufgefordert, den Stand ihrer Berufswahlentscheidung anzugeben. Anschliessend füllten sie den auf ihren Entscheidungsstand zugeschnittenen zweiten, spezifischen Teil des Fragebogens aus. Aus Tabelle 3.4 wird ersichtlich, welche Varianten pro Fragebogen und Erhebungszeitpunkt vorgelegt wurden. Obwohl die spezifischen Fragen auf die jeweiligen Schultypen zugeschnitten waren, wurden soweit als möglich dieselben Vorlagen und Skalen verwendet (z. B. welche Gründe zum Entscheid für ein Zwischenjahr führten).

Für die inhaltliche Ausarbeitung der Fragebogen wurde vor allem für den allgemeinen Teil auf bestehende Instrumente zurückgegriffen. Der spezifische Teil der Fragebogen und die vielfältigen Anschlussmöglichkeiten erforderten ein hohes Mass an Eigenentwicklung, wobei wir uns am theoretischen Ansatz unserer Studie orientierten sowie auf unsere Kenntnis des beruflichen und allgemeinbildenden Schulsystems der Schweiz stützten. Weil die Fragebogen des ersten Erhebungszeitpunktes zugleich die Grundlage für die weiteren Befragungen bildeten, wurden sie einer eingehenden Prüfung unterzogen, und zwar durch Begutachtung durch Expertinnen und Experten sowie Pretests in den jeweiligen Schultypen.[5]

3.4 Datenerhebung

Entsprechend dem Untersuchungsdesign (vgl. Abbildung 3.1), fanden die erste Datenerhebung im November und Dezember 2000, die zweite im Mai und Juni 2001 und die dritte im Januar und Februar 2002 statt. Mit Ausnahme von zwei Seminarklassen im Kanton Bern, die – wie bereits erwähnt – schon bei der zweiten Erhebung postalisch befragt werden mussten, konnten alle Befragungen zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt in den jeweiligen Schulklassen stattfinden. Sie wurden von speziell geschulten Projektmitarbeitenden durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten anhand eines detaillierten Ablaufschemas eine standardisierte Einführung in die Befragung. Diese umfasste eine kurze Erläuterung zum Projekt, Erklärungen zum Aufbau des Fragebogens und Anweisungen zum Ausfüllen der verschiedenen Fragetypen. Im Falle von Unklarheiten beim Ausfüllen des Fragebogens konnten sich die Jugendlichen an die anwesende Person wenden. Die Befragungen nahmen jeweils

[5] Sämtliche Fragebogen sowie die Kennzahlen zu den Messinstrumenten sind in zwei Forschungsberichten zugänglich (vgl. Herzog, Neuenschwander, Wannack & Pfäffli, 2003a, 2003b).

zwei Lektionen à 45 Minuten in Anspruch. In der Regel fanden sie in einem Schulzimmer statt. Den Lehrpersonen war es freigestellt, bei der Befragung anwesend zu sein oder nicht.

Das Vorgehen bei der Datenerhebung ist auf hohe Akzeptanz gestossen. Die Lehrpersonen nahmen die sorgfältige Art der Durchführung der Befragung durch die Projektmitarbeitenden als Wertschätzung ihnen und ihren Klassen gegenüber wahr. Als besonders angenehm empfanden sie, hinter dem Projekt Personen sehen zu können, die sie bei Bedarf auch problemlos ansprechen konnten. Auf Seiten der Jugendlichen führte die zweimalige Durchführung in den Schulklassen dazu, dass Aufbau und Fragetypen bekannt waren, so dass sich beim unbegleiteten Ausfüllen des dritten, postalisch versandten Fragebogens kaum Probleme oder telefonische Nachfragen ergaben. Auch die hohe Rücklaufquote bei der dritten Befragung (vgl. Kapitel 3.2) dürfte mit der engen Betreuung in Zusammenhang stehen. Die Jugendlichen hatten ausreichend Kenntnisse vom Projekt und schienen sich der Wichtigkeit, auch bei der dritten Befragung teilzunehmen, bewusst zu sein.

3.5 Datenauswertung

Die Datenauswertung vollzog sich in mehreren Schritten. Zur Erhöhung der Reliabilität wurden Items, die dem gleichen Konstrukt zugeordnet waren, in explorativen Faktorenanalysen gruppiert, und zwar so, dass die Konsistenz der Faktoren Werte erreichte, die über .60 (Cronbach's α) lagen. Dafür mussten gelegentlich einzelne Items ausgeschlossen werden. Bei Items, die wir aus früheren Untersuchungen übernommen hatten, wurde die Replikation der Faktorenstruktur angestrebt. Wenn dies misslang, wurde mit der eigenen Faktorenlösung gearbeitet. Bei der Faktorenbildung wurde darauf geachtet, dass die Faktorenstruktur zwischen den drei Messzeitpunkten vergleichbar war und die Konsistenzen repliziert wurden.

In den Fragebogenteilen, welche nur von Subgruppen der Stichprobe ausgefüllt wurden, konnten keine Faktorenanalysen berechnet werden. In diesen sowie in einigen anderen Fällen wurden die Fragen auf Itemebene ausgewertet. Die einzelnen Items und die Verfahren zur Faktorenbildung sind in zwei Forschungsberichten beschrieben (vgl. Herzog et al., 2003a, 2003b).

Eine besondere Herausforderung lag darin, dass das Untersuchungsdesign eine Vielzahl von Auswertungsgruppierungen zuliess. Nebst dem Herkunftsschultyp offerierten sich auch die Anschlusslösung, das Geschlecht und die Staatsangehörigkeit als Gruppierungskriterien. Die Kombination der verschiedenen Kriterien führt jedoch zu reduzierten Stichprobengrössen. Das Verfahren der Gruppierung wurde daher je nach Fragestellung unterschiedlich bestimmt, so dass ausreichende Gruppengrössen gewährleistet waren und ein möglichst hoher Grad an Verallgemeinerung erreicht werden konnte.

3.6 Terminologisches

Der vergleichende Ansatz unserer Studie bringt es mit sich, dass die Terminologie einige Probleme aufwirft. Was die Begriffe «Beruf» und «Berufsbildung» anbelangt, so sind wir darauf bereits eingegangen (vgl. Kapitel 2.3). Auf ein paar weitere Festlegungen begrifflicher Art wollen wir abschliessend zu diesem methodischen Kapitel hinweisen.

Um eine einheitliche Bezeichnung für das Ergebnis des Berufswahlprozesses zu haben, sprechen wir jeweils von *Anschlusslösung*. Der Begriff ist offen und umfasst im Falle der 9. und 10. Schuljahre die Entscheidung für eine Berufslehre, den Besuch einer Mittelschule, ein eingeschobenes Zwischenjahr (schulisch oder ausserschulisch) sowie den Eintritt ins Erwerbsleben (direkter Übergang von Phase 4 in Phase 6 in unserem Modell der Berufswahl). Im Falle von Gymnasium und Diplommittelschule (DMS) sind der Einstieg in eine Berufslehre, der Übertritt in eine gymnasiale Mittelschule (nur im Falle der DMS), der Eintritt in eine (universitäre oder nichtuniversitäre) Hochschule, ein Zwischenjahr oder die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit mögliche Anschlusslösungen. Im Falle der Seminare umfassen die Anschlusslösungen den Eintritt ins Erwerbsleben als Lehrerin oder Lehrer, den Einstieg ins Erwerbsleben ausserhalb des Primarlehrerberufs, den Beginn eines Hochschulstudiums oder ein Zwischenjahr.

Zur Charakterisierung der verschiedenen schulischen Kontexte verwenden wir folgende Begriffe: Von *Schulstufe* sprechen wir zur Unterscheidung der schulischen Institutionen nach normativ vorgegebenen Schuljahren (in unserem Fall vor allem Sekundarstufe I und II sowie 10. Schuljahre). Den Begriff *Schultyp* verwenden wir zur Differenzierung der verschiedenen Schularten auf der Sekundarstufe II, d. h. Gymnasium, Diplommittelschule und Lehrerseminar. Mit *Schulniveau* bezeichnen wir im Sinne der bildungsstatistischen Klassifikation des Bundesamtes für Statistik unterschiedliche Leistungsniveaus, wie sie sich insbesondere in den 9. Schuljahren finden («Grundansprüche» vs. «erweiterte Ansprüche»). Allerdings müssen wir einräumen, dass die terminologische Abgrenzung gelegentlich Schwierigkeiten macht, so dass die Begriffe hie und da leicht gedehnt werden.

Schliesslich sprechen wir im Allgemeinen von «Jugendlichen» und weichen davon nur ab, wenn im Speziellen von den Seminaristinnen und Seminaristen die Rede ist, die alle schon bei der Ersterhebung – mit einer Ausnahme – das 20. Altersjahr erreicht hatten und folglich als «junge Erwachsene» bezeichnet werden. Das Durchschnittsalter in der Gesamtstichprobe lag zum ersten Messzeitpunkt im Übrigen bei 16.5 Jahren.

4 Empirische Beschreibung der Phasen

Wir verstehen den Berufswahlprozess als Abfolge von Phasen, die weder genetisch programmiert noch sozial oder kulturell determiniert sind, sondern einer inneren Logik folgen (vgl. Kapitel 2.3). Wir wollen in diesem Kapitel untersuchen, inwiefern die postulierte Phasensequenz der empirischen Prüfung standhält. Durchlaufen die Jugendlichen unserer Studie den Berufswahlprozess in der vermuteten Abfolge? Gibt es Wiederholungen von einzelnen Phasen? Kommen Rückfälle in frühere Phasen vor? Ist die Phasenfolge in den verschiedenen Analysegruppen gleich? Gibt es Verzögerungen oder Beschleunigungen? Diesen Fragen wollen wir im Folgenden nachgehen.

Wir legen zunächst dar, wie die einzelnen Phasen operationalisiert und die Jugendlichen zu jedem Erhebungszeitpunkt einer Phase zugeordnet wurden (Kapitel 4.1). Die Rekonstruktion des Phasenverlaufs in den verschiedenen Analysegruppen erfolgte unter Rückgriff auf die Längsschnittdaten (vgl. Tabelle 3.3). Wegen ungenauer oder fehlender Angaben liessen sich allerdings nicht alle Jugendlichen zu allen Messzeitpunkten einer Phase zuordnen. Daraus resultieren geringfügig kleinere Analysegruppen als in der Längsschnittstichprobe beschrieben. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nach dem Herkunftsschultyp, und zwar differenziert nach 9. und 10. Schuljahren auf der einen Seite (Kapitel 4.2) und Gymnasium, Diplommittelschule und Lehrerseminar auf der anderen Seite (Kapitel 4.3). In einem Fazit werden die Ergebnisse miteinander verglichen (Kapitel 4.4).

4.1 Operationalisierung der Phasen

Unser Modell der Berufswahlphasen ist so angelegt, dass jede Phase mit einer Zäsur abgeschlossen wird, die subjektiv mit einer Entscheidung verbunden ist (vgl. Kapitel 2.3). Jugendliche entscheiden sich für ein Berufsfeld, einen Beruf, eine Lehrstelle, eine weiterführende Schule, den Eintritt ins Erwerbsleben etc. Das wurde bei der Operationalisierung der Phasen genutzt. Als Grundlage für die Zuordnung eines Jugendlichen zu einer Berufswahlphase dienten uns die Angaben zum «Stand der Entscheidung», die jeweils zu Beginn des spezifischen Teils des Fragebogens erhoben wurden (vgl. Tabelle 3.4). Beim ersten Messzeitpunkt war es möglich, verschiedene Optionen zu nennen – wie zum Beispiel sich für einen bestimmten Beruf entschieden zu haben, aber auch ein Zwischenjahr in Erwägung zu ziehen. Beim zweiten und dritten Messzeitpunkt wurden die Jugendlichen gebeten, die für sie am ehesten zutreffende berufliche Entscheidung zu nennen – wie zum Beispiel an einer Mittelschule aufgenommen worden zu sein oder sich an einer Universität für ein Studium immatrikuliert zu haben. Nachfolgend wird die Operationalisierung der einzelnen Phasen vorgestellt.

1. *Diffuse Berufsorientierung*. Jugendliche, die noch keine Vorstellung haben, was sie nach dem Übertritt machen wollen, werden – unabhängig vom Schultyp – dieser Phase zugeordnet.

2. *Konkretisierung der Berufsorientierung*. Dieser Phase werden Jugendliche zugeteilt, die konkrete berufliche Vorstellungen nennen und über Berufe informiert sind, sich jedoch noch nicht um eine Lehrstelle beworben oder an einer Schule bzw. Hochschule angemeldet haben.

3. *Suche eines Ausbildungsplatzes*. Wenn Jugendliche angeben, sich um eine Lehrstelle beworben oder an einer weiterführenden Schule, Universität oder Fachhochschule angemeldet bzw. eingeschrieben zu haben, aber noch über keine Zusage verfügen, werden sie dieser Phase zugeteilt.

4. *Konsolidierung der Berufswahl*. Voraussetzung für die Einteilung in diese Phase ist ein abgeschlossener Lehrvertrag oder die Aufnahmebestätigung einer Institution (bestandene Aufnahmeprüfung oder Immatrikulation).

5. *Berufsbildung*. Ausschlaggebend für die Zuteilung zu dieser Phase ist die gemäss der dritten Befragung realisierte Anschlusslösung wie Berufslehre, Besuch einer weiterführenden Schule der Sekundarstufe II, schulisches oder ausserschulisches Zwischenjahr, Studium oder Abbruch einer angefangenen Ausbildung.

6. *Eintritt ins Erwerbsleben*. Jugendliche, die bei der dritten Befragung angeben, erwerbstätig zu sein und keiner beruflichen Ausbildung nachzugehen, werden dieser Phase zugeordnet.

Entsprechend den operationalen Kriterien sind die Jugendlichen zu jedem Erhebungszeitpunkt einer Phase unseres Berufswahlmodells zugeteilt worden. Damit war es möglich, das Modell bzw. den vom Modell postulierten Phasenverlauf im Zeitraum unseres Längsschnitts mit drei Messzeitpunkten empirisch zu prüfen. Die Ergebnisse der entsprechenden Analysen werden im Folgenden vorgestellt, wobei wir uns zunächst der Gruppe der etwas jüngeren Jugendlichen aus 9. und 10. Schuljahren zuwenden, um dann den Phasenverlauf bei den älteren Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen aus Diplommittelschulen, Gymnasien und Lehrerseminaren zu untersuchen.

4.2 9. und 10. Schuljahre

Um den Phasenverlauf zu rekonstruieren, gehen wir so vor, dass wir die Angaben der Jugendlichen zum Stand ihrer Berufswahl zu den drei Messzeitpunkten miteinander vergleichen. Wir vergleichen den ersten mit dem zweiten Messzeitpunkt (vgl. Tabelle 4.1) und den zweiten mit dem dritten Messzeitpunkt (vgl. Tabelle 4.2). In den Tabellen wird jeweils differenziert nach Jugendlichen aus 9. Schuljahren mit Grundansprüchen (GA), Jugendlichen aus 9. Schuljahren mit erweiterten Ansprüchen (EA) und

Jugendlichen aus 10. Schuljahren. Das ermöglicht auch im Falle der Analysegruppen ein vergleichendes Vorgehen. Vorweg sei festgehalten, dass die Phasen unseres Berufswahlmodells mit wenigen Ausnahmen in der postulierten Sequenz durchlaufen werden, und zwar unabhängig vom Schultyp, den die Jugendlichen zuletzt besucht haben.

Tabelle 4.1: Stand der Berufswahl zu Beginn und am Ende des 9. und 10. Schuljahres (absolute Häufigkeiten)

Beginn 9. und 10. Schuljahr (t_1)		Ende 9. und 10. Schuljahr (t_2)				Total
		1. Phase	2. Phase	3. Phase	4. Phase	
1. Phase: Diffuse Orientierung	9. GA	0	1	2	4	7
	9. EA	0	0	3	3	6
	10.	0	0	2	4	6
2. Phase: Konkretisierung	9. GA	1	0	8	12	21
	9. EA	0	0	2	28	30
	10.	0	0	1	3	4
3. Phase: Suche Ausbildungsplatz	9. GA	0	2	39	129	170
	9. EA	0	0	36	136	172
	10	1	1	13	55	70
4. Phase: Konsolidierung	9. GA	0	0	0	28	28
	9. EA	0	0	1	77	78
	10.	0	0	0	6	6
Total 9. Schuljahr GA		1	3	49	173	226
Total 9. Schuljahr EA		0	0	42	244	286
Total 10. Schuljahr		1	1	16	68	86

t_1 = erster Erhebungszeitpunkt; t_2 = zweiter Erhebungszeitpunkt; 9. GA = 9. Schuljahr mit Grundansprüchen; 9. EA = 9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen; 10. = 10. Schuljahr

Tabelle 4.2: Stand der Berufswahl am Ende des 9. und 10. Schuljahres und nach dem Übertritt (absolute Häufigkeiten)

Ende 9. und 10. Schuljahr (t_2)		Ein halbes Jahr nach dem Übertritt (t_3)				Total
		1. Phase	4. Phase	5. Phase	6. Phase	
1. Phase: Diffuse Orientierung	9. GA	0	0	0	1	1
	9. EA	0	0	0	0	0
	10.	0	0	1	0	1
2. Phase: Konkretisierung	9. GA	0	1	2	0	3
	9. EA	0	0	0	0	0
	10.	0	0	0	1	1
3. Phase: Suche Ausbildungsplatz	9. GA	3	0	43	3	49
	9. EA	1	0	41	0	42
	10	1	0	14	1	16
4. Phase: Konsolidierung	9. GA	0	0	173	0	173
	9. EA	0	0	244	0	244
	10.	0	0	68	0	68
Total 9. Schuljahr GA		3	1	218	4	226
Total 9. Schuljahr EA		1	0	285	0	286
Total 10. Schuljahr		1	0	83	2	86

t_2 = zweiter Erhebungszeitpunkt; t_3 = dritter Erhebungszeitpunkt; 9. GA = 9. Schuljahr mit Grundansprüchen; 9. EA = 9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen; 10. = 10. Schuljahr

4.2.1 Jugendliche aus 9. Schuljahren

Betrachten wir den Stand der Berufswahl bei Jugendlichen aus Schulen mit Grundansprüchen zu Beginn des 9. Schuljahres, so befinden sich 170 Jugendliche auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz (Phase 3) und 28 Jugendliche in der Phase der Konsolidierung (vgl. Tabelle 4.1). Letztere haben bereits einen Lehrvertrag unterschrieben oder verfügen über einen zugesicherten schulischen Ausbildungsplatz. Nur gerade sieben Jugendliche müssen aufgrund ihrer Angaben zum ersten Messzeitpunkt Phase 1 zugeordnet werden, d. h. sie haben noch keine konkreten Vorstellungen über ihre berufliche Zukunft. Immerhin 21 Jugendliche befinden sich erst in der Phase der Konkretisierung ihrer Berufsorientierung (Phase 2).

Der Vergleich von Beginn und Ende des letzten Schuljahres zeigt, dass trotz unterschiedlicher Ausgangslage die meisten Schülerinnen und Schüler, nämlich 173,

gegen Ende der obligatorischen Schulzeit zu Phase 4 vorgestossen sind (vgl. Tabelle 4.1). Betrachtet man die nach rechts abfallende Diagonale in Tabelle 4.1, zeigt sich, dass 39 Jugendliche in Phase 3 verharrt sind. Unterhalb der Diagonalen finden sich drei Jugendliche, die in ihrem Berufswahlprozess regrediert sind. Von diesen dreien hat einer zum ersten Messzeitpunkt angegeben, konkrete Vorstellungen zu seiner beruflichen Zukunft zu haben (Phase 2). Bei der zweiten Messung ergab sich, dass er verschiedene Varianten in Erwägung zog, aber gänzlich unsicher war, so dass er Phase 1 zugeordnet werden musste. Die beiden anderen Regredierer waren zum ersten Messzeitpunkt auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz, hatten aber keinen Erfolg. Da sie bei der zweiten Erhebung angaben, ein Zwischenjahr in Erwägung zu ziehen, aber noch keine konkreten Planungsschritte unternommen hatten, wurden sie Phase 2 zugeordnet.

Prekär ist die Situation für Jugendliche, die sich gegen Ende des 9. Schuljahres noch nicht in der Konsolidierungsphase befinden, was auf 53 Jugendliche aus 9. Schuljahren mit Grundansprüchen zutrifft (vgl. Tabelle 4.1). Es zeigt sich jedoch, dass zum dritten Messzeitpunkt – ein halbes Jahr nach Ende der obligatorischen Schulzeit – die überwiegende Mehrzahl der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler aus Schulen mit Grundansprüchen eine Anschlusslösung gefunden hat. 218 Jugendliche haben eine Berufslehre oder ein Zwischenjahr angefangen, vier sind direkt ins Erwerbsleben (Phase 6) eingestiegen, ein Jugendlicher repetiert das 9. Schuljahr, hat aber inzwischen bereits einen Lehrvertrag unterschrieben, und drei weitere Jugendliche mussten Phase 1 zugeordnet werden, weil sie keine Lehrstelle gefunden hatten (vgl. Tabelle 4.2). Nur in sieben von 226 Fällen kann also von einem Misslingen des Übergangs in die Berufsbildung gesprochen werden, wobei wir keine Angaben über deren weiteres Schicksal haben.

Wie Tabelle 4.1 zu entnehmen ist, befinden sich zu Beginn des 9. Schuljahres auch die meisten *Jugendlichen aus Schulen mit erweiterten Ansprüchen* in Phase 3. Deutlich mehr Jugendliche als bei den 9. Schuljahren mit Grundansprüchen sind aber bereits bis zur Phase 4 vorgestossen. 30 Jugendliche befinden sich erst in Phase 2 und sechs sogar erst in Phase 1. Vergleichen wir den Stand der Berufswahl zu Beginn und gegen Ende des letzten Schuljahres, so zeigt sich, dass 77 von 78 Jugendlichen mit konsolidierter Berufswahl (Phase 4) an ihrem Status festgehalten haben, während einer auf Phase 3 regrediert ist. Dieser Jugendliche hat seine Entscheidung, eine weiterführende Schule zu besuchen, zu Gunsten einer Berufslehre revidiert und sich auf die Lehrstellensuche begeben. Weitere Regressionen sind nicht aufgetreten. Immerhin 36 Jugendliche sind in Phase 3 «steckengeblieben», d. h. sie haben gegen Ende des 9. Schuljahres noch keinen Ausbildungsplatz gefunden. Das gilt auch für fünf weitere Jugendliche, die im Verlaufe des Schuljahres von Phase 1 bzw. 2 lediglich bis zur Phase 3 vorgestossen sind.

Im Gegensatz zu den Jugendlichen aus 9. Schuljahren mit Grundansprüchen gelingt es den Schülerinnen und Schülern aus 9. Schuljahren mit erweiterten Ansprüchen mit einer einzigen Ausnahme in Phase 5 vorzurücken, was der Vergleich der Ergebnisse der zweiten und dritten Datenerhebung zeigt (vgl. Tabelle 4.2). Von 286 Jugendlichen haben 285 ein halbes Jahr nach dem Abschluss ihrer obligatorischen Schulzeit eine Berufslehre, eine Mittelschule oder ein Zwischenjahr in Angriff genommen. Bei dem Ausnahmefall handelt es sich um eine Jugendliche, die auch ein halbes Jahr nach dem Übertritt noch keine Lehrstelle gefunden hat und gänzlich unentschieden ist, was sie machen soll.

4.2.2 Zwischenjahre

Die vorangehende Analyse der Längsschnittdaten der beiden 9. Schuljahre darf als Bestätigung unseres Modells der Berufswahl gelten. Auffällig ist die geringe Zahl an misslungenen Übergängen. Zwar gelingt es einigen Jugendlichen nicht, eine Anschlusslösung zu finden, aber nur wenige wählen den direkten Weg ins Erwerbsleben. Bei den vier Fällen, die eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, handelt es sich ausschliesslich um Jugendliche aus 9. Schuljahren mit Grundansprüchen.

Man könnte versucht sein, nicht nur den Eintritt ins Erwerbsleben, sondern auch den Übertritt in ein 10. Schuljahr oder die Wahl einer anderen Zwischenlösung als Scheitern des Berufswahlprozesses zu betrachten. Wir sehen in den Zwischenjahren jedoch eher den Versuch, die Bedingungen der Berufswahl zu optimieren, um den Schritt in die Berufsbildung doch noch zu schaffen. Jugendliche, die sich für ein Zwischenjahr entscheiden, durchlaufen die Phasen 2 bis 4 unseres Modells ein zweites Mal. Da sie den Übergang in die Berufswelt bzw. die Berufsbildung noch nicht vollzogen haben, kann auch deshalb von einem Scheitern nicht die Rede sein. Wie wir noch sehen werden, gelingt der Übergang in die Berufsbildung nach dem zweiten Anlauf in den meisten Fällen (vgl. Kapitel 4.2.3).

Was aber sind die Gründe für ein Zwischenjahr? Offensichtlich sind die Optionen für Schülerinnen und Schüler aus 9. Schuljahren mit Grundansprüchen und mit erweiterten Ansprüchen ungleich verteilt. Der Besuch einer Mittelschule bleibt den Jugendlichen aus Schulen mit *erweiterten Ansprüchen* vorbehalten (vgl. Abbildung 4.1). Jugendlichen dieses Schulniveaus fällt es auch leichter, eine Lehrstelle zu finden, denn deren 61 Prozent geben bei der dritten Erhebung an, eine Berufslehre angefangen zu haben. Zu ergänzen ist, dass drei Jugendliche ihre Berufslehre im Verlauf des ersten Halbjahres wieder abgebrochen haben. Im Gegensatz zu den Jugendlichen aus 9. Schuljahren mit erweiterten Ansprüchen, befinden sich 50 Prozent der Jugendlichen aus 9. Schuljahren mit Grundansprüchen in einer Berufslehre. In dieser

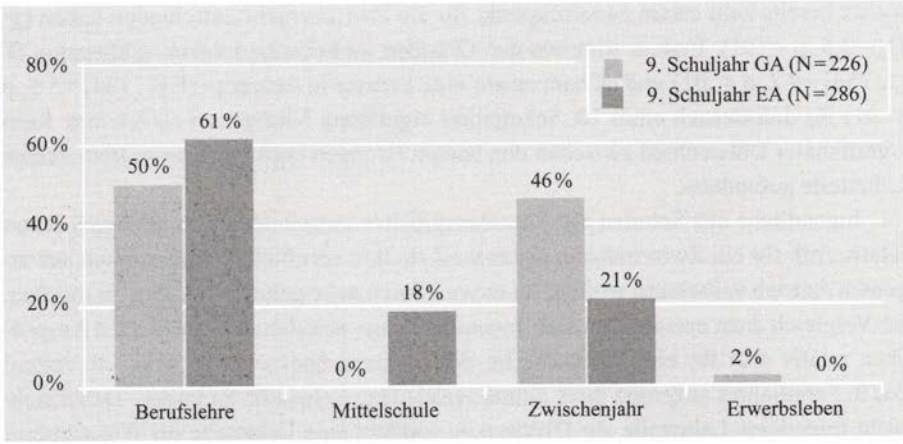


Abbildung 4.1: Anschlusslösungen von Abgängerinnen und Abgängern 9. Schuljahre nach Schulniveau (dritter Messzeitpunkt)

Gruppe gibt es zwei Lehrabbrüche. 46 Prozent der Jugendlichen aus 9. Schuljahren mit Grundansprüchen haben ein Zwischenjahr angefangen.

Heinz (1984) hat darauf hingewiesen, dass Jugendlichen, die aufgrund der Selektion am Ende der Grundschulzeit in das tiefere Schulniveau eingestuft werden, bewusst ist, dass sie bestimmte Berufswünsche aufgeben oder sich mittels eines Überbrückungsangebots nachqualifizieren müssen. Pfäffli (2004) hat für den Kanton Bern anhand verschiedener Quellen aufgezeigt, dass der Anteil von Jugendlichen aus 9. Schuljahren, die nach der obligatorischen Schule eine Zwischenlösung wählen, seit den 1980er Jahren kontinuierlich angestiegen ist. Im Schuljahr 2001/02 lag er bei 31 Prozent (10. Schuljahre, Vorlehren, Motivationssemester, übrige Zwischenlösungen). Ein wesentlicher Grund für die zunehmende Attraktivität 10. Schuljahre und anderer Zwischenlösungen dürfte sein, dass sich der Dienstleistungssektor immer mehr ausbreitet (vgl. Bundesamt für Statistik, 2005a), was zu steigenden Anforderungen an die Auszubildenden führt. Aber auch andere Branchen, die vermehrt auf Informatik und Mikroelektronik setzen, stellen Ansprüche, denen Jugendliche mit elementarer Schulbildung oft nicht mehr gewachsen sind. Durch den wirtschaftlichen Wandel werden einerseits weniger Lehrstellen in handwerklichen Berufen angeboten und andererseits erscheinen den Jugendlichen Berufe wie Metzger oder Bäcker weniger attraktiv (vgl. Rohrer, 2004).

So erstaunt es nicht, dass sich Jugendliche aus Schulen mit Grundansprüchen verglichen mit Jugendlichen aus Schulen mit erweiterten Ansprüchen häufiger als er-

wartet bereits zum ersten Messzeitpunkt für ein Zwischenjahr entschieden haben (χ^2 [1]=9.5, p < .01). Erstere stimmen den Gründen «schulische Lücken schliessen» (F [1, 134]=9.2, p < .01) und «Chancen auf eine Lehrstelle steigern» (F [1, 134]=5.5, p < .01) für den Besuch eines 10. Schuljahres signifikant häufiger zu als letztere. Kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ergibt sich beim Item «keine Lehrstelle gefunden».

Jugendliche aus Schulen mit Grundansprüchen entscheiden sich demnach schon relativ früh für ein Zwischenjahr, sei es weil sie ihre beruflichen Aspirationen aus eigenem Antrieb verbessern wollen, sei es weil ihnen nahe gelegt wird, dies zu machen. Im Vergleich dazu entscheiden sich Jugendliche aus Schulen mit erweiterten Ansprüchen relativ spät für ein Zwischenjahr. Sie scheinen überzeugt zu sein, im Verlauf des 9. Schuljahres aufgrund ihres Schulniveaus eine Lehrstelle zu finden. Dabei steht nicht irgendeine Lehrstelle zur Diskussion, sondern eine Lehrstelle im Wunschberuf (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2004a). Gelingt es ihnen nicht, die gewünschte Lehrstelle zu finden, können sie sich entweder für eine ihren Vorstellungen nicht ganz adäquate Berufslehre entscheiden oder die Lehrstellensuche verlängern, indem sie sich vergleichsweise spät für ein Zwischenjahr entscheiden.

Unterschiede bezüglich der Anschlusslösung Zwischenjahr bestehen nicht nur zwischen den Schulniveaus, sondern auch zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen. Häufiger als erwartet sind es nämlich männliche Jugendliche aus Schulen mit Grundansprüchen sowie weibliche Jugendliche aus Schulen mit erweiterten Ansprüchen, die ein Zwischenjahr absolvieren (χ^2 [1]=5.2, p < .05). Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass bis vor kurzem viele von Frauen dominierte Berufe im sozialen und pflegerischen Bereich Praktika in eben diesen Bereichen vorausgesetzt haben. Insofern gehört eine (nichtschulische) Zwischenlösung zum Normalverlauf der Ausbildung in diesen Berufen.

Zusammenfassend sind bei Jugendlichen, die ein Zwischenjahr absolvieren, drei Motivgruppen zu unterscheiden. Im ersten Fall geht es darum, die Aussichten auf eine angemessene berufliche Ausbildung zu verbessern. Im zweiten Fall, der vor allem weibliche Jugendliche betrifft, wird ein Zwischenjahr eingeschaltet, weil die angestrebte Ausbildung ein solches verlangt. Im dritten Fall wird für ein Zwischenjahr optiert, damit mehr Zeit für die Lehrstellensuche oder die Klärung der beruflichen Zukunft gewonnen werden kann (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2004b).

4.2.3 Jugendliche aus 10. Schuljahren

Da wir auch Jugendliche aus 10. Schuljahren in unsere Studie einbezogen haben, lässt sich zumindest für einen Teil der Jugendlichen, die eine Zwischenlösung gewählt haben – nämlich diejenigen mit einer schulischen Zwischenlösung –, die Frage

nach dem weiteren Verlauf des Berufswahlprozesses stellen. Wie bereits angedeutet, nehmen wir an, dass die betreffenden Jugendlichen innert kurzer Zeit, nämlich zuerst gegen Ende der obligatorischen Schulzeit (9. Schuljahr) und dann im Verlauf des 10. Schuljahres, zumindest einen Teil der Phasen unseres Modells mehrmals durchlaufen. Tabelle 4.1 ist zu entnehmen, dass sich die grosse Mehrheit der Befragten aus 10. Schuljahren bei der ersten Erhebung bereits in Phase 3 (Suche eines Ausbildungsplatzes) befindet. Die Jugendlichen aus 10. Schuljahren haben also im Vergleich mit denjenigen aus 9. Schuljahren keineswegs weniger konkrete Vorstellungen, wie es auf ihrem beruflichen Weg weiter gehen soll (vgl. Abbildung 4.2). Nur wenige sehen sich in Phase 1 oder Phase 2 zurückversetzt. Ebenso gering ist aber auch die Zahl derjenigen, die sich zu Beginn des 10. Schuljahres bereits in Phase 4 (Konsolidierung) befinden.

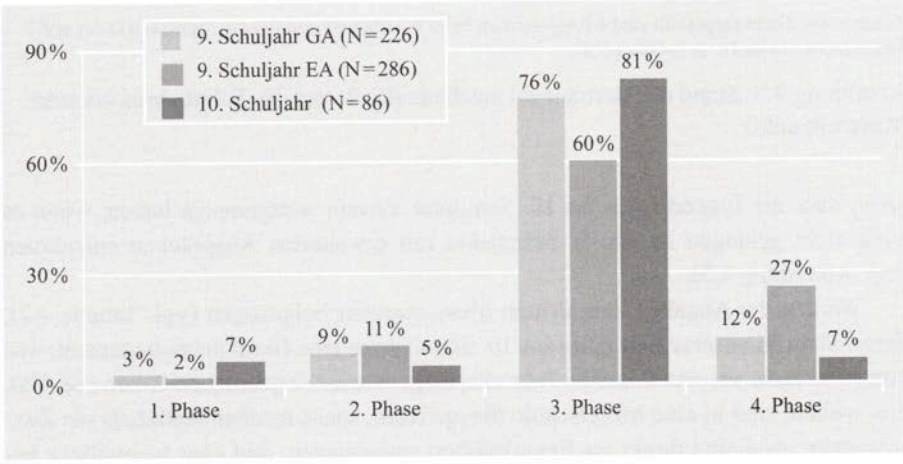
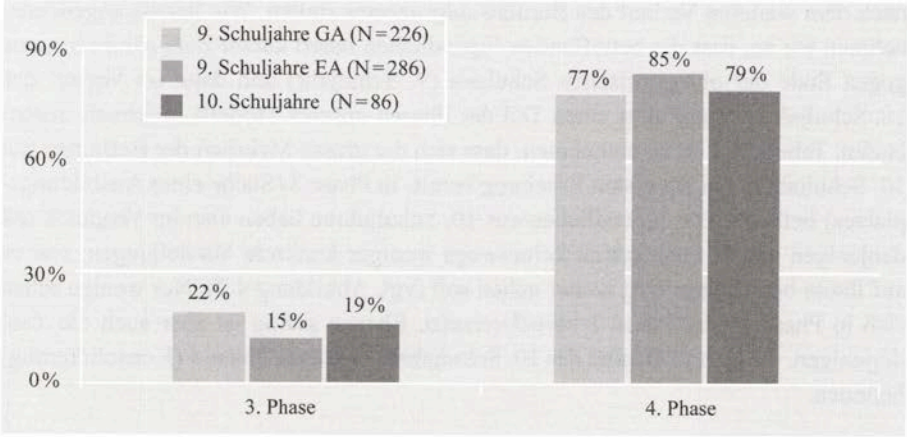


Abbildung 4.2: Stand der Berufswahl zu Beginn des 9. und 10. Schuljahres (erster Messzeitpunkt)

Vergleichen wir den Stand der Berufswahl zu Beginn und gegen Ende des 10. Schuljahres, so zeigt sich, dass 68 von 86 Jugendlichen bis zur Phase 4 vorgestossen sind, 13 in Phase 3 «steckengeblieben» sind, und es weitere drei nur bis Phase 3 geschafft haben (vgl. Tabelle 4.1). Regressionen sind in zwei Fällen zu beobachten. Beide Jugendliche haben beim ersten Messzeitpunkt angegeben, auf der Lehrstellensuche zu sein. Da diese erfolglos blieb, gab die eine Person zum zweiten Messzeitpunkt an, sie wisse nicht, was sie nach dem 10. Schuljahr machen werde. Die zweite Person erklärte, direkt ins Erwerbsleben einsteigen zu wollen, hatte die Suche nach einem Arbeitsplatz aber noch nicht aufgenommen. Der Vergleich mit den 9. Schuljahren



Kommentar: Nicht dargestellt sind 4 Regressionen beim 9. Schuljahr mit Grundansprüchen (1%) und 2 Regressionen beim 10. Schuljahr (2%).

Abbildung 4.3: Stand der Berufswahl am Ende des 9. und 10. Schuljahres (zweiter Messzeitpunkt)

zeigt, dass die Jugendlichen im 10. Schuljahr Terrain wettgemacht haben, wenn es auch nicht gelungen ist, die 9. Schuljahre mit erweiterten Ansprüchen einzuholen (vgl. Abbildung 4.3).

Werden die Angaben zum dritten Messzeitpunkt beigezogen (vgl. Tabelle 4.2), dann haben 76 unserer Befragten aus 10. Schuljahren eine Berufslehre begonnen, wovon zwei diese im ersten halben Jahr allerdings wieder abgebrochen haben (88.4%), drei weitere sind in eine Mittelschule übergetreten, sechs machen nochmals ein Zwischenjahr, zwei sind direkt ins Erwerbsleben eingestiegen, und eine Jugendliche befindet sich nach einem erfolglosen Berufswahlprozess wieder in Phase 1. Damit bestätigt sich, dass das 10. Schuljahr nicht als Scheitern des Berufswahlprozesses gedeutet werden sollte, ganz im Gegenteil. Während nach dem 9. Schuljahr 56 Prozent der Jugendlichen eine Berufslehre beginnen, sind es nach dem 10. Schuljahr 86 Prozent, und während nach dem 9. Schuljahr 32 Prozent eine Zwischenlösung antreten, sind es nach dem 10. Schuljahr gerade noch sechs Prozent. Der nochmalige Durchgang durch die Phasen 3 und 4 scheint im Sinne eines «reculer pour mieux sauter» zu wirken, d. h. die Jugendlichen schöpfen Kraft und Kompetenz, um den Übergang in die Berufsbildung doch noch zu meistern.

4.3 Gymnasium, Diplommittelschule und Lehrerseminar

Nachdem wir die Phasen der Berufswahl und deren Verlauf bei Jugendlichen aus 9. und 10. Schuljahren überprüft haben, geht es im Folgenden um die Frage, wie breit unser Modell anwendbar ist. Gilt es nur für den «klassischen» Fall der Berufswahl, der in eine Berufslehre mündet? Oder gilt es auch für höhere Berufe, die eine postobligatorische Schulbildung voraussetzen? Und wie steht es mit gemischten Bildungsgängen wie der seminaristischen Lehrerbildung, die nicht nur Berufsbildung, sondern auch Allgemeinbildung ist? Um diese Fragen zu beantworten, nutzen wir die Ergebnisse unserer Datenerhebungen an Diplommittelschulen, Gymnasien und Lehrerseminaren.

Jugendliche in Diplommittelschulen dürften sich bereits vor Eintritt in diesen Schultyp Gedanken über ihre berufliche Zukunft gemacht haben. Das gilt ebenso für Seminaristinnen und Seminaristen, die zumindest anfänglich nicht ausgeschlossen haben dürften, den Lehrerberuf zu ergreifen. Zwar hat der erfolgreiche Abschluss eines Lehrerseminars in einigen Kantonen auch den Zugang zu universitären Hochschulen ermöglicht[1], jedoch ist der übliche Weg an eine Universität der Besuch eines Gymnasiums. Von den drei Mittelschultypen, die in unserer Untersuchung repräsentiert sind, ist daher das Gymnasium am eindeutigsten auf Allgemeinbildung und eine allgemeine «Hochschulreife» ausgerichtet, weshalb anzunehmen ist, dass die Planung der beruflichen Zukunft beim Übertritt in ein Gymnasium von vergleichsweise geringer Bedeutung ist. Wenn also Diplommittelschülerinnen und -schüler sowie Seminaristinnen und Seminaristen in ihrem letzten Schuljahr die Phasen unseres Berufswahlmodells nicht zum ersten Mal durchlaufen, dann kann es durchaus sein, dass sich Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vor Abschluss ihrer Schulzeit zum ersten Mal mit ihrer beruflichen Zukunft konfrontiert sehen.

Das höhere Schulniveau, das mit dem Besuch einer Mittelschule gegeben ist, impliziert ein breiteres Spektrum an beruflichen Wahlmöglichkeiten. Das ist besonders auffällig beim Gymnasium, gilt aber auch für das Lehrerseminar und in etwas geringerem Ausmass für die Diplommittelschule. Damit verbunden ist die Möglichkeit, bereits getroffene Festlegungen zu überdenken und allenfalls eine ganz andere berufliche Richtung einzuschlagen als ursprünglich ins Auge gefasst. Für Seminaristinnen und Seminaristen stellt sich zusätzlich die Frage, ob sie den Beruf, für den sie ausgebildet wurden, ausüben, d. h. in den Status der Erwerbstätigkeit übertreten sollen oder aber das Lehrerdiplom als Maturitätszeugnis nutzen wollen, um ein Studium aufzunehmen.

---

[1] Der Satz ist in der Vergangenheitsform geschrieben, weil die Lehrerseminare in der Schweiz inzwischen aufgehoben und durch Pädagogische Hochschulen ersetzt worden sind.

Obwohl sich die Situation in allen drei genannten Fällen von postobligatorischer Bildung von derjenigen gegen Ende der obligatorischen Schule unterscheidet, nehmen wir an, dass der Prozess der beruflichen Entscheidungsfindung einen analogen Verlauf nimmt wie bei den Jugendlichen aus 9. und 10. Schuljahren. Diese Annahme wollen wir wiederum anhand unserer Längsschnittdaten überprüfen. Wie im Falle der 9. und 10. Schuljahre geben wir zunächst einen Überblick über die Ergebnisse in Form von zwei Tabellen, um dann die drei Schultypen einzeln und vergleichend zu untersuchen. Tabelle 4.3 stellt die Ergebnisse des ersten und zweiten Messzeitpunkts, Tabelle 4.4 diejenigen des zweiten und dritten Messzeitpunkts dar, jeweils differenziert nach Diplommittelschule, Gymnasium und Lehrerseminar.

Tabelle 4.3: Stand der Berufswahl zu Beginn und am Ende des letzten Schuljahres (absolute Häufigkeiten)

Beginn letztes Schuljahr (t_1)		Ende letztes Schuljahr (t_2)				Total
		1. Phase	2. Phase	3. Phase	4. Phase	
1. Phase: Diffuse Orientierung	DMS	0	0	3	1	4
	Gym	1	1	10	2	14
	Seminar	0	0	6	5	11
2. Phase: Konkretisierung	DMS	0	0	1	3	4
	Gym	5	5	0	14	24
	Seminar	0	0	11	38	49
3. Phase: Suche Ausbildungsplatz	DMS	2	0	29	39	70
	Gym	6	6	24	15	51
	Seminar	4	2	12	16	34
4. Phase: Konsolidierung	DMS	0	0	4	18	22
	Gym	1	0	5	18	24
	Seminar	0	0	4	9	13
Total DMS		2	0	37	61	100
Total Gymnasium		13	12	39	49	113
Total Seminar		4	2	33	68	107

t_1 = erster Erhebungszeitpunkt; t_2 = zweiter Erhebungszeitpunkt
DMS = Diplommittelschule; Gym = Gymnasium; Seminar = Lehrerseminar

Tabelle 4.4.: Stand der Berufswahl am Ende des letzten Schuljahres und nach dem Übertritt (absolute Häufigkeiten)

Ende letztes Schuljahr (t_2)		Ein halbes Jahr nach dem Übertritt (t_3)				Total
		1. Phase	2. Phase	5. Phase	6. Phase	
1. Phase: Diffuse Orientierung	DMS	0	0	2	0	2
	Gym	1	1	10	1	13
	Seminar	0	0	2	2	4
2. Phase: Konkretisierung	DMS	0	0	0	0	0
	Gym	0	1	11	0	12
	Seminar	0	0	1	1	2
3. Phase: Suche Ausbildungsplatz	DMS	1	0	35	1	37
	Gym	0	0	37	2	39
	Seminar	0	1	10	22	33
4. Phase: Konsolidierung	DMS	0	0	61	0	61
	Gym	0	1	46	2	49
	Seminar	0	0	9	59	68
Total DMS		1	0	98	1	100
Total Gymnasium		1	3	104	5	113
Total Seminar		0	1	22	84	107

t_2 = zweiter Erhebungszeitpunkt; t_3 = dritter Erhebungszeitpunkt
DMS = Diplommittelschule; Gym = Gymnasium; Seminar = Lehrerseminar

4.3.1 Diplommittelschule

Diplommittelschulen sind von ihrem Lehrplan und ihren Zielen her auf ein Spektrum von Berufen im künstlerischen, erzieherischen und pflegerischen Bereich ausgerichtet. Da der Berufswahlprozess an Diplommittelschulen durch berufsfeldbezogene Orientierungen unterstützt wird, kann nicht erstaunen, dass die meisten Diplommittelschülerinnen und -schüler in unserer Stichprobe bereits bei der ersten Befragung in ihrem Berufswahlprozess weit fortgeschritten sind (vgl. Tabelle 4.3). Bei der zweiten Erhebung gegen Ende des letzten Schuljahres befinden sich 61 der 100 Jugendlichen in Phase 4. Auffällig ist, dass 29 in Phase 3 «steckengeblieben» sind; weder bei den 9. Schuljahren noch beim 10. Schuljahr waren die entsprechenden Werte so hoch. Auch rückwärts gerichtete Verläufe sind zu beobachten, wenn auch selten. Zwei Jugendliche sind von Phase 3 in Phase 1 regrediert. Im einen Fall hat die betreffende Schülerin ihren ursprünglichen Plan für ein Zwischenjahr aufgegeben und bei der

zweiten Befragung verschiedene Optionen aufgezählt, ohne sich entscheiden zu können. Im anderen Fall ist die betreffende Schülerin bei der Lehrstellensuche ohne Erfolg geblieben, was sie gegen Ende des Schuljahres in völlige Unentschiedenheit versetzte. Vier weitere Jugendliche sind von Phase 4 auf Phase 3 regrediert (vgl. Tabelle 4.3). Während sie sich anfänglich für ein Studium entschieden hatten, zogen es drei schliesslich vor, ein Zwischenjahr zu machen; der vierte wechselte an eine Maturitätsschule.[2]

Wie Tabelle 4.4 zeigt, haben wir die meisten Diplommittelschülerinnen und -schüler unserer Stichprobe bei der dritten Befragung in einer valablen Anschlusslösung angetroffen. Von den 98 Jugendlichen, die bis zur Phase 5 vorgestossen sind, machen 46 eine berufliche Ausbildung (vorwiegend im pflegerischen Bereich; vgl. Kapitel 6.3.1), 31 haben sich für ein Zwischenjahr entschieden, 14 besuchen eine Mittelschule, und sieben haben ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule aufgenommen. Eine Person ist direkt ins Erwerbsleben eingestiegen (Phase 6), eine weitere war gänzlich unentschieden, was sie machen soll (Phase 1).

4.3.2 Gymnasium

Betrachten wir den Stand der Berufswahl bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (vgl. Tabelle 4.3), so springt ins Auge, dass die Häufigkeiten stärker über die Phasen 1 bis 4 streuen als bei allen bisher diskutierten Analysegruppen. Wenn wir die nach rechts abfallende Diagonale betrachten, dann sehen wir zudem, dass insgesamt 48 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (42.5%) zwischen der ersten und zweiten Erhebung in der gleichen Phase verharren, ihr Berufswahlprozess also keinen Fortschritt zeigt. Das ist umso auffälliger, weil auch die Phasen 1 und 2 davon betroffen sind, was so in keiner anderen Analysegruppe vorkommt.

Ungewöhnlich ist auch die vergleichsweise grosse Zahl von regressiven Phasenverläufen (insgesamt 23 von 113). Fünf Jugendliche sind von Phase 2 auf Phase 1 zurückgefallen. Sie hatten bei der ersten Erhebung angegeben, ein Studium beginnen zu wollen, waren bei der zweiten Erhebung jedoch gänzlich unentschieden, wie es nach dem Abschluss des Gymnasiums weitergehen soll. Zwölf Probanden, die wir zu Beginn des letzten Schuljahres Phase 3 zugeordnet hatten, fanden wir gegen Ende des Schuljahres je hälftig in Phase 1 und Phase 2. Sechs von 24 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die bei der ersten Erhebung bereits bis Phase 4 vorgestossen waren, revidierten im Verlauf des letzten Schuljahres ihre berufliche Entscheidung. Fünf da-

[2] Wir hatten in unserer Stichprobe Absolventinnen und Absolventen sowohl von zwei- als auch von dreijährigen Diplommittelschulen (vgl. Kapitel 3.2). Für erstere ist nicht unüblich, dass sie sich für den Besuch des dritten Schuljahres entscheiden oder an eine Maturitätsschule wechseln, um sich die Möglichkeit eines Studiums an einer Universität zu eröffnen.

von – zwei Männer und drei Frauen – fielen auf Phase 3 zurück; sie zogen ein Zwischenjahr in Erwägung. Die sechste Person – eine Frau – gab an, völlig unentschieden zu sein, weshalb sie Phase 1 zugeteilt wurde.

Die erhebliche Anzahl von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die sich auf tiefem Phasenniveau zwischen erster und zweiter Messung nicht verändern oder von einem höheren auf ein tieferes Niveau regredieren, macht die Frage, in welcher Phase sie ein halbes Jahr nach Abschluss des Gymnasiums sind, besonders interessant (vgl. Tabelle 4.4). Von den insgesamt 113 Maturandinnen und Maturanden haben wir 104 in Phase 5, fünf in Phase 6, drei in Phase 2 und einen in Phase 1 angetroffen. Es erstaunt aufgrund der beschriebenen Wechsel nicht, dass 67 Personen ein Zwischenjahr angetreten haben. Wobei anzumerken ist, dass zumindest für einen Teil der jungen Männer das Zwischenjahr nicht ganz freiwillig ist. Denn 13 der insgesamt 48 jungen Männer unserer Gymnasiumsstichprobe absolvieren nach Abschluss des Gymnasiums die Rekrutenschule oder einen Einsatz im Zivildienst. Nach dem Zwischenjahr folgen als zweithäufigste Anschlusslösung ein Studium (32 Nennungen, wobei zwei Personen das Studium wieder abgebrochen haben) und an dritter Stelle eine Berufslehre (fünf Nennungen, wobei eine Person die Berufslehre wieder abgebrochen hat).

4.3.3 Lehrerseminar

Im Gegensatz zur Diplommittelschule und zum Gymnasium, die allgemeinbildenden Charakter haben, handelt es sich beim Lehrerseminar um eine Kombination von allgemeiner und beruflicher Ausbildung. Der Abschluss eines Lehrerseminars mit einem Diplom, das die Unterrichtsbefähigung für die Primarschule attestiert, gilt zugleich als Maturitätsausweis, der den Weg an eine Universität ebnet. Insofern stellt sich der Berufswahlprozess für Seminaristinnen und Seminaristen komplexer dar, weil zu den bereits diskutierten Anschlussmöglichkeiten noch der Einstieg in die Erwerbstätigkeit als Lehrkraft hinzukommt.

Die Vielfalt an möglichen Anschlusslösungen schlägt sich insofern im Ergebnis unserer ersten Datenerhebung nieder, als die meisten Seminaristinnen und Seminaristen, nämlich 49, Phase 2 (Konkretisierung) zugeordnet werden und elf noch gänzlich unentschieden sind (Phase 1; vgl. Tabelle 4.3). Immerhin 34 befinden sich in Phase 3 und 13 in Phase 4. Während des letzten Ausbildungsjahres rücken von den insgesamt 107 Seminaristinnen und Seminaristen 76 in der postulierten Phasensequenz vor, 21 verharren in der gleichen Phase[3] und 10 regredieren um eine oder zwei Phasen.

---

[3] Davon haben wir neun allerdings bereits bei der ersten Erhebung in Phase 4 angetroffen (vgl. Tabelle 4.3).

Die regressiven Verläufe erklären sich folgendermassen. Zwei Personen, die von Phase 3 auf Phase 2 zurückfielen, hatten sich zu Beginn des letzten Seminarjahres um eine Lehrstelle bzw. einen Arbeitsplatz im ausserschulischen Bereich beworben, gaben am Ende des Schuljahres jedoch an, in den Lehrerberuf einzusteigen. Vier Personen, die von Phase 3 auf Phase 1 regredierten, hatten zum ersten Messzeitpunkt vielfältige Kombinationen mit konkreten Planungsschritten genannt, so zum Beispiel ein Zwischenjahr, kombiniert mit der Absicht, ein Studium zu beginnen oder in den Lehrerberuf einzusteigen. Sie waren beim zweiten Erhebungszeitpunkt jedoch völlig unentschieden. Weitere vier Personen, die beim ersten Messzeitpunkt ein Studium aufnehmen wollten und dementsprechend Phase 4 zugeordnet wurden, kamen auf ihre Entscheidung zurück und mussten zum zweiten Erhebungszeitpunkt Phase 3 zugeordnet werden. Eine dieser vier Personen war nun entschlossen, in den Lehrerberuf einzusteigen und befand sich auf der Suche nach einer Arbeitsstelle. Die anderen drei optierten für ein Zwischenjahr.

Ähnlich wie bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stossen wir bei den Seminaristinnen und Seminaristen auf ein breites Spektrum an beruflichen Optionen. Dass sie sich relativ spät entscheiden, dürfte zwei Gründe haben. Erstens findet das abschliessende Berufspraktikum erst in der zweiten Hälfte des letzten Schuljahres statt. Einer der härtesten Prüfsteine für oder gegen den Lehrerberuf kommt sozusagen in letzter Minute. Zweitens spielt die Stellensituation eine wichtige Rolle. Wenn viele Stellen ausgeschrieben sind und die Stellensuche als Erfolg versprechend eingestuft wird, dürften sich mehr Seminaristinnen und Seminaristen für den Lehrerberuf entscheiden, als wenn Stellenmangel herrscht. Die beiden Punkte sind nicht ganz unabhängig voneinander, da das Abschlusspraktikum nicht selten die Möglichkeit für eine längere Stellvertretung oder eine feste Anstellung eröffnet.

Wird der Stand der Berufswahl zum dritten Messzeitpunkt – ein halbes Jahr nach Abschluss des Lehrerseminars – betrachtet (vgl. Tabelle 4.4), finden wir alle ehemaligen Seminaristinnen und Seminaristen mit einer Ausnahme in den Phasen 5 und 6. Da die Stellensituation für Lehrkräfte im Jahr 2001 recht ansprechend war, haben 81 von 107 frisch diplomierten Seminaristinnen und Seminaristen eine Stelle im Schuldienst angetreten, während drei in eine ausserschulische Erwerbstätigkeit eingestiegen sind (Phase 6). Von den 22 Seminaristinnen und Seminaristen, die Phase 5 zugeordnet wurden, haben sich 15 für ein Zwischenjahr entschieden, und sieben haben ein Studium aufgenommen. Eine Seminaristin ist auf Phase 2 regrediert.

4.3.4 Nochmals: Zwischenjahre als Anschlusslösung

Zwischenlösungen spielen auch bei Jugendlichen, die eine Diplommittelschule, ein Gymnasium oder ein Lehrerseminar abgeschlossen haben, eine wichtige Rolle. Allerdings scheinen sie eine andere Funktion zu haben als bei den Abgängerinnen und Abgängern von 9. Schuljahren. Wo letztere Defizite beheben und Zeit für die Suche nach einer Lehrstelle gewinnen wollen, da geht es ersteren darum, eine Zäsur zu setzen. Dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den drei Schultypen. Das zeigt allein schon die Häufigkeit, mit der die Variante Zwischenjahr gewählt wird. Sie liegt im Falle der Lehrerseminare bei 15 Prozent, bei den Diplommittelschulen bei 31 Prozent und bei den Gymnasien bei 59 Prozent! Zum Vergleich: Bei den 9. Schuljahren mit Grundansprüchen sind es 46 Prozent Jugendliche, die sich für ein Zwischenjahr entscheiden, bei den 9. Schuljahren mit erweiterten Ansprüchen 21 Prozent (vgl. Abbildung 4.1).

Stellt man in Rechnung, dass die seminaristische Lehrerbildung im Vergleich der Analysegruppen am meisten Anschlussoptionen bietet, kann die tiefe Zahl an Zwischenjahren nicht erstaunen. Des weitern haben wir es mit einer Berufsbildung zu tun, deren Abschluss weniger ein Zwischenjahr als den Eintritt ins Erwerbsleben nahe legt. Nicht ausgeschlossen ist aber auch die Möglichkeit eines «Pseudozwischenjahres», indem man sich als frisch gebackene Lehrkraft nur teilzeitlich anstellen lässt.

Auffällig sind demgegenüber die 31 Prozent Diplommittelschülerinnen und -schüler, die ein Zwischenjahr einlegen. Denn von den Diplommittelschulen ist zu erwarten, dass sie trotz ihres allgemeinbildenden Charakters einen starken berufspropädeutischen Einschlag aufweisen. Ausdrücklich wird der Berufswahl an den Diplommittelschulen ein hoher curricularer Stellenwert eingeräumt (vgl. EDK, 1989, 2003b), was sich unter anderem in Praktika und berufsfeldbezogenen Wahlfächern niederschlägt. Damit stimmt überein, was wir in unseren Daten feststellen konnten, dass die Absolventinnen und Absolventen der Diplommittelschulen zu Beginn ihres letzten Schuljahres in ihrer Berufswahl am weitesten fortgeschritten sind (vgl. Kapitel 4.3.1), und zwar nicht nur, wenn wir mit den Gymnasien und Lehrerseminaren vergleichen, sondern auch mit den 9. und 10. Schuljahren.

Dem steht entgegen, dass es ebenfalls die Diplommittelschülerinnen und -schüler sind, die gegen Ende des letzten Schuljahres noch am häufigsten von allen Analysegruppen in Phase 3 unseres Berufswahlmodells vorgefunden werden, nämlich zu 37 Prozent (vgl. Tabelle 4.3).[4] Das könnte mit einer doppelten Besonderheit der Diplom-

[4] Beim Gymnasium sind es 35%, beim Lehrerseminar 31%, bei den 9. Schuljahren mit Grundansprüchen 22%, bei den 9. Schuljahren mit erweiterten Ansprüchen 15% und bei den 10. Schuljahren 19% der Jugendlichen, die gegen Ende des letzten Schuljahres noch in Phase 3 angetroffen werden.

mittelschulen zu tun haben. Einerseits bereiten sie auf ein relativ enges Berufsspektrum vor. Andererseits öffnet sich mit dem Abschluss einer Diplommittelschule ein breiteres Spektrum an Berufen als mit einer neun- oder zehnjährigen Schulkarriere. Wenn auch der Eintritt in eine Diplommittelschule mit konkreten Berufsvorstellungen verbunden ist, was die frühe Ankunft in Phase 3 erklärt, so besteht keine Garantie, dass der Wunschberuf realisiert werden kann. Denn einige der Berufsfelder, auf die Diplomschulen ausgerichtet sind, nämlich Gesundheit, Soziale Arbeit, Pädagogik, Kommunikation und Information, Gestaltung und Kunst sowie Musik und Theater, setzen Begabungen voraus, die unter Beweis gestellt werden müssen, bevor das entsprechende Studium aufgenommen werden kann. Möglicherweise ist daher die vergleichsweise hohe Zahl an Diplommittelschülerinnen und -schülern, die auch gegen Ende ihrer Schulzeit noch in Phase 3 angetroffen werden, das Ergebnis noch nicht abgeschlossener Begabungsabklärungen (zum Beispiel in Form einer Zulassungsprüfung an einer Musikhochschule). Zugleich könnte so verständlich werden, weshalb wir bei der dritten Erhebung relativ viele Diplommittelschülerinnen und -schüler in Berufslehren vorgefunden haben (vgl. Kapitel 4.3.1).

Fragt man jedoch nach den Gründen für ein Zwischenjahr, so stehen institutionelle Vorgaben, wie die Notwendigkeit, ausserschulische Erfahrungen nachweisen zu müssen, oder für eine Ausbildung noch nicht alt genug zu sein, im Vordergrund (vgl. Tabelle 4.5). Dabei ist zu beachten, dass von den 30 Diplommittelschülerinnen und -schülern, die ein Zwischenjahr machen, 23 aus zweijährigen und nur gerade drei aus dreijährigen Schulen stammen. Die vergleichsweise hohe Zahl an Zwischenjahren bei den Abgängerinnen und Abgängern von Diplommittelschulen erklärt sich also weit gehend aus Vorgaben der anschliessenden Berufsbildung. Wie im Falle der 9. und 10. Schuljahre scheint der Berufswahlprozess bei Diplommittelschülerinnen und -schülern vergleichsweise stark von institutionellen Bedingungen bestimmt zu werden.

Die signifikanten Differenzen zwischen Jugendlichen aus Diplommittelschulen und Gymnasien in Tabelle 4.5 bestätigen die unterschiedlichen Kulturen der beiden Schultypen. Ausserschulische Erfahrungen werden für die Aufnahme eines universitären Studiums nicht benötigt, jedoch haben Gymnasiastinnen und Gymnasiasten oft weder Gelegenheit noch Zeit, um sich zu überlegen, was sie eigentlich studieren wollen. Des weitern fehlt bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der institutionelle Druck für eine (frühe) berufliche Entscheidung. Selbst nach der Maturität ist der Verlauf einer akademischen Berufskarriere kaum normiert. Damit sehen sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stärker auf sich selber verwiesen als die Diplommittelschülerinnen und -schüler.

Tabelle 4.5: Gründe für ein Zwischenjahr im Vergleich von Diplommittelschule und Gymnasium (Mittelwerte und Varianzanalysen)

Ich habe mich für ein Zwischenjahr entschieden, weil ich …	DMS	Gym	F, df
… für meine Wunschausbildung ausserschulische Erfahrungen aufweisen muss.	2.52	1.83	4.7*, 1, 59
… so mehr Zeit habe, um mich zu orientieren.	1.39	2.14	6.3*, 1, 59
… genug von der Schule habe.	2.26	2.30	0.1, 1, 59
… die berufliche Ausbildung / das Studium noch nicht beginnen kann.	2.91	2.51	1.2, 1, 59
Hotelling-Lawley Trace			0.2*, 4, 56

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft sehr zu

Angesichts der Tatsache, dass die Berufs- bzw. Studienwahl an Gymnasien im Unterschied zu den Diplommittelschulen institutionell kaum gestützt wird, ist es nicht erstaunlich, dass sich zu Beginn des letzten Schuljahres wesentlich mehr Jugendliche aus Gymnasien als aus Diplommittelschulen erst in den Phasen 1 und 2 unseres Berufswahlmodells befinden (33.6% vs. 8.0%). Sie werden nur gerade von den Seminaristinnen und Seminaristen übertroffen, die wir zu Beginn ihres letzten Schuljahres zu 56 Prozent in den Phasen 1 und 2 angetroffen haben. In beiden Fällen dürften das breite Spektrum an Optionen sowie deren leichte Zugänglichkeit – denken wir an den weit gehend freien Zugang zu den Universitäten – für die späte Entscheidung verantwortlich sein. Wobei im Falle der angehenden Lehrkräfte der Berufsabschluss dazu kommt, der die Möglichkeit bietet, mit reduziertem Pensum ins Erwerbsleben einzusteigen, d. h. ein «Pseudozwischenjahr» zu realisieren oder nebenbei mit einer (weiteren) Ausbildung oder einem Studium zu beginnen.

Wenn wir vom Sonderfall Lehrerseminar absehen, so hat das Zwischenjahr für die beiden anderen Analysegruppen eine unterschiedliche Funktion, nämlich institutionelle Vorgaben zu erfüllen im Fall der Diplommittelschule und mehr Zeit für die berufliche Orientierung zu gewinnen im Fall des Gymnasiums. Das schliesst nicht aus, dass sich die Probandinnen und Probanden beider Analysegruppen in einer gewissen Schulmüdigkeit treffen, die zumindest tendenziell auch ein Grund für ein Zwischenjahr zu sein scheint (vgl. Tabelle 4.5).[5]

[5] Wir werden diese Analyse im Kapitel 6 weiterführen.

4.4 Fazit

Rückblickend auf die vorangehenden Analysen lässt sich festhalten, dass sich unser Modell der Berufswahlphasen im Wesentlichen bestätigt hat. Zwar konnten wir nicht alle Phasen eins zu eins überprüfen. Die Natur unserer Untersuchungsanlage bringt es mit sich, dass die mittleren Phasen im Vordergrund der Überprüfung standen, während Phase 1, die in die frühe Kindheit zurückreicht, nicht näher untersucht werden konnte und der Übergang in die Erwerbstätigkeit nur im besonderen Fall der Seminaristinnen und Seminaristen zur Diskussion stand. Die Phasen werden in der postulierten Sequenz durchlaufen, und zwar ohne dass Phasen übersprungen würden. Das gilt auch für die Phasen, die wir in Erweiterung des Modells von Heinz (1984) eingeführt haben, nämlich die Konkretisierung der Berufsorientierung (Phase 2) und die Konsolidierung der Berufswahl (Phase 4).

Die Konsolidierung scheint uns deshalb eine wichtige Phase des Berufswahlprozesses zu sein, weil viele Jugendliche schon relativ früh über eine Anschlusslösung verfügen. Wie wir gesehen haben, befinden sich nicht wenige Schülerinnen und Schüler aus 9. Schuljahren und aus Diplommittelschulen bereits zu Beginn ihres letzten Schuljahres in Phase 4. Während die ersteren ihre Entscheidung nur mehr selten ändern und im Allgemeinen die angepeilte Berufslehre aufnehmen, haben wir bei den letzteren durchaus Änderungen festgestellt. «Konsolidierung» kann demnach heissen, dass sich die berufliche Entscheidung im Verlauf des letzten Schuljahres verfestigt oder aber, dass – aus welchen Gründen auch immer – auf die ursprüngliche Entscheidung zurückgekommen wird.

Die Tatsache, dass wir viele Jugendliche – vor allem solche, die nach Abschluss der Schule in eine Berufslehre übertreten – zu Beginn des 9. Schuljahres bereits in Phase 3 oder 4 vorgefunden haben, zeigt, dass die Phasen 2 und 3 in nicht wenigen Fällen schon im 8. Schuljahr oder noch früher durchlaufen werden. Für zwölf Prozent der Jugendlichen aus 9. Schuljahren mit Grundansprüchen und 27 Prozent derjenigen aus 9. Schuljahren mit erweiterten Ansprüchen dauert die Konsolidierungsphase praktisch ein ganzes Jahr, da sie sich bereits zu Beginn des 9. Schuljahres in Phase 4 befinden. Es ist zu vermuten, dass einige dieser Jugendlichen das letzte Schuljahr als unnötige Wartezeit empfinden.

Der vergleichende Ansatz, den wir mit unserem Forschungsdesign gewählt haben, erlaubt es, den Verlauf der sechs Berufswahlphasen als allgemeingültig auszuweisen. Offensichtlich gilt das Modell nicht nur für die «klassische» Situation der Berufswahl am Ende der obligatorischen Schule, sondern auch für die Diplommittelschülerinnen und -schüler sowie für die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die unter Umständen einige Phasen ein zweites Mal durchlaufen. Genauso wie die Absolventinnen und

Absolventen eines (schulischen) «Zwischenjahres», von denen sogar mit Sicherheit angenommen werden kann, dass sie die Phasen 2 bis 4 schon einmal absolviert haben. Interessanterweise gilt das Modell auch für Seminaristinnen und Seminaristen, die sich bereits in der Berufsbildung (Phase 5) befinden und folglich als nahe liegende Option den Übertritt in die Erwerbstätigkeit (Phase 6) vor Augen haben. Allerdings entsprachen die Lehrerseminare in der Schweiz (die inzwischen aufgelöst wurden) einer Mischform von beruflicher und allgemeiner Bildung, so dass die Situation der Seminaristinnen und Seminaristen auch mit derjenigen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vergleichbar ist. Dabei zeigt sich, dass sich erstere noch mehr als letztere eine späte Entscheidung für eine Anschlusslösung erlauben können.

In der Tat zeigen unsere Daten, dass der Druck, für die Zeit nach Abschluss des letzten Schuljahres eine Anschlusslösung vorzuweisen, von den 9. Schuljahren mit Grundansprüchen zum Lehrerseminar kontinuierlich abnimmt. Je vielfältiger die Optionen dank guter schulischer Qualifikation bzw. hohem Schulniveau sind, desto eher kann mit der Suche nach einer Anschlusslösung gewartet werden. Sowohl Gymnasiastinnen und Gymnasiasten als auch Seminaristinnen und Seminaristen können es sich leisten, ein Zwischenjahr einzuschalten, das nicht zur Kompensation von schulischen Defiziten genutzt werden muss, sondern ganz einfach der Entspannung oder der Pflege persönlicher Interessen dienen kann. Dahinter stehen zweifellos auch institutionelle Vorgaben, die im Falle von Berufslehren rigider sind als im Falle eines Studiums. Wem der Weg an eine Mittelschule verschlossen ist, der wird schon früh mit der kompetitiven Realität der Berufswelt konfrontiert. Weder ist das Angebot an Lehrstellen wie dasjenige an Studienplätzen unbegrenzt, noch ist das Abgangszeugnis der obligatorischen Schule wie das Maturitätszeugnis ein Freipass für fast jede gewünschte Anschlusslösung.

Insgesamt ist es gelungen, ein Modell des Berufswahlprozesses zu validieren, das weder auf einen bestimmten Schultyp noch eine bestimmte Altersgruppe beschränkt ist. Auch andere mögliche Einschränkungen können wir ausschliessen, wie zum Beispiel das Geschlecht oder die Staatsanghörigkeit. Dazu haben wir im Vorausgehenden zwar keine Daten präsentiert, jedoch zeigen entsprechende Analysen, dass auch das Geschlecht und die Staatsangehörigkeit den allgemeinen Charakter des Modells nicht beeinträchtigen (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2003, 2004a, 2006).

Die Tatsache, dass sich die Analysegruppen in einigen Merkmalen unterscheiden – vor allem hinsichtlich des Zeitpunktes, zu dem bestimmte Phasen erreicht werden, aber auch in Bezug auf die Art der Anschlusslösung –, nehmen wir als Beleg, dass die Phasen des Berufswahlprozesses nicht Ausdruck eines genetischen Programms sind, sondern durch äussere Bedingungen beeinflusst werden. Dies aber nicht in Bezug auf ihre Abfolge, die unverändert bleibt und auf die Struktur der Aufgabe

zurückzuführen ist. Es liegt in der Logik der Berufswahl, dass sich Jugendliche zuerst für ein Berufsfeld oder eine Gruppe von Berufen entscheiden (Phase 2) und ihre Entscheidung anschliessend mit den institutionellen Angeboten bzw. Restriktionen abgleichen (Phasen 3 und 4). Erst danach vollziehen sie den Übergang in die gewählte Anschlusslösung (Phase 5). Nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung treten sie schliesslich ins Erwerbsleben ein (Phase 6).

Abschliessend sei noch kurz auf das Thema Regression eingegangen. Da wir die sechs Berufswahlphasen nicht entwicklungspsychologisch verstehen, sind schon rein theoretisch Rückfälle auf frühere Stufen nicht ausgeschlossen. Es liegt nahe, dass das Misslingen des Fortschreitens von einer Phase zur nächsten dazu führen kann, dass nochmals Anlauf genommen werden muss, was im Konkreten heisst, dass auf eine frühere Phase regrediert wird. Erstaunlich ist allerdings, dass bei allen Fällen, die wir längsschnittlich verfolgt haben, Regressionen selten vorkommen. Besonders ins Auge sticht, dass bei den 9. und 10. Schuljahren zusammen gerade einmal ein Prozent aller Jugendlichen während des letzten Schuljahres in eine frühere Phase zurückgefallen ist (vgl. Tabelle 4.1), während bei den Diplommittelschulen, Gymnasien und Seminaren zusammen immerhin zwölf Prozent Regressionen aufgetreten sind (vgl. Tabelle 4.3). Auch ein halbes Jahr später liegt die Zahl der Regressionen bei den 9. und 10. Schuljahren lediglich bei einem Prozent, bei den Diplommittelschulen, Gymnasien und Seminaren sind es allerdings auch nur mehr drei Prozent (vgl. Tabellen 4.2 und 4.4). Das spricht nochmals dafür, dass es sich die Absolventinnen und Absolventen höherer Schulen eher leisten können, auch gegen Ende des letzten Schuljahres noch unentschieden zu sein, während die Abgängerinnen und Abgänger der 9. und 10. Schuljahre diese Freiheit nicht haben. Sie stehen auch institutionell unter Druck, am Ende ihrer Schulzeit eine Anschlusslösung vorweisen zu können, und sei es nur, ein (weiteres) Zwischenjahr zu machen.

5 Ressourcen, Kompromisse und Risiken

Nach der Analyse des Berufswahlprozesses wenden wir uns den Ressourcen zu, über die Jugendliche bei der beruflichen Entscheidungsfindung verfügen. Wir nehmen an, dass die Phasen der Berufswahl je nach Verfügbarkeit von personalen, sozialen und institutionellen Ressourcen unterschiedlich durchlaufen werden – nicht in Bezug auf die Abfolge der Phasen, aber hinsichtlich der Schwierigkeiten, denen Jugendliche bei der Verwirklichung ihrer beruflichen Ambitionen ausgesetzt sind. Neben der Verfügbarkeit von Ressourcen sind es persönliche Einschränkungen und die Bereitschaft, Kompromisse einzugehen, die den Verlauf der Berufswahl beeinflussen. Schliesslich kann die Berufswahl bei starker Belastung oder ungenügenden Ressourcen scheitern oder in eine Risikosituation führen, die ein Scheitern wahrscheinlich macht.

Ziel dieses Kapitels ist es, Näheres über die den Jugendlichen bei der Berufswahl verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen zu erfahren (Kapitel 5.1) sowie anhand eines Pilotprojekts Einblick in die Bedeutung institutioneller Ressourcen zu gewinnen (Kapitel 5.2). Des weitern werden wir uns mit den Einschränkungen und Kompromissen befassen, die Jugendliche bei der Berufswahl eingehen (Kapitel 5.3), und die Bedingungen untersuchen, die sie in Risikosituationen führen (Kapitel 5.4). Das Kapitel schliesst mit einer Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse (Kapitel 5.5).

Um die Analysen überschaubar zu halten, beschränken wir uns im Folgenden auf Jugendliche am Ende der obligatorischen Schule (9. Schuljahre mit Grund- und erweiterten Ansprüchen). Wir werden uns im Kapitel 6 mit der Situation von Schulabgängerinnen und -abgängern auf der Sekundarstufe II befassen.

5.1 Personale und soziale Ressourcen

Die Berufswahl wird nicht nur durch das schulische Leistungsniveau eines Jugendlichen und den Typus seiner Herkunftsschule beeinflusst. Ebenso wichtig sind seine persönlichen Werthaltungen, seine beruflichen Interessen und seine Bereitschaft, sich über die Berufswelt zu informieren. Darin sehen wir wesentliche *personale Ressourcen*, dank derer die Voraussetzungen für die berufliche Entscheidungsfindung besser oder schlechter sein können. Insbesondere die Beschaffung von Informationen stellt in entscheidungstheoretischer Hinsicht eine wesentliche Ressource der Berufswahl dar (vgl. Kapitel 1.2.6), denn nur auf der Basis von Informationen können berufliche Alternativen gegeneinander abgewogen, Erwartungen bezüglich ihrer Realisierbarkeit beurteilt und mögliche Konsequenzen, die sich aus der einen oder anderen Entscheidung ergeben, in Betracht gezogen werden. Informationen können durch Eigenaktivität, aber auch durch Unterstützung anderer gewonnen werden. Darüber

hinaus können andere – im Falle der Berufswahl insbesondere Eltern, Lehrkräfte und Peers – konkrete Hilfe leisten, indem sie als Gesprächspartner oder Vermittler bei der Lehrstellensuche zur Verfügung stehen. Dadurch stellen sie eine *soziale Ressource* der Berufswahl dar.

Im Folgenden befassen wir uns einerseits mit den persönlichen Werten und beruflichen Interessen von Jugendlichen (Kapitel 5.1.1) sowie mit den Informations- und Suchstrategien, die sie anwenden, um sich über die Berufswelt zu informieren (Kapitel 5.1.2 und 5.1.3). Andererseits interessiert uns, wie weit Jugendliche bei der Berufswahl auf soziale Unterstützung zurückgreifen können (Kapitel 5.1.4).

5.1.1 Werte und Interessen

Das Jugendalter gilt gemeinhin als Lebensphase, in der sich nicht nur eine neue, abstrakte Form des Denkens herausbildet, sondern auch normative und moralische Fragen eine Bedeutung erlangen, die den Werturteilen der Jugendlichen eine prinzipielle Wendung geben. Nicht selten macht sich ein adoleszenter Egozentrismus breit, der die Jugendlichen dazu verleitet, ihre Ideale absolut zu setzen (vgl. Chandler, 1978, 1987; Elkind, 1967). Für Erikson (1981, p. 136f.) stellt daher das Jugendalter die Lebenszeit für ideologisches Denken schlechthin dar. Allerdings ist der Dogmatismus von Jugendlichen wenig gefestigt. Denn das abstrakte und hypothetische Denken, zu dem sie fähig werden und das ihnen einen ganz neuen Blick auf sich selbst ermöglicht, gibt keine Kriterien zur Hand, um zwischen den vielen *denkbaren* Standpunkten den persönlich *richtigen* zu erkennen. Die Jugendlichen werden von einem Relativismus erfasst (vgl. Perry, 1968), der die Gefahr der Entmutigung beinhaltet, da im Raum der vielen Möglichkeiten eine Entscheidung schwer zu treffen ist. Sie vermögen damit genau das nicht, was für eine berufliche Orientierung geboten wäre, nämlich sich aktiv in der Berufswelt umzusehen, Alternativen ausfindig zu machen und mit Absagen konstruktiv umzugehen. Der adoleszente Egozentrismus kann nur durch eine *Verpflichtung* überwunden werden, die das offene Feld der Möglichkeiten begrenzt und dem Jugendlichen erlaubt, die Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen (vgl. ebd., p. 135ff.).

Angesichts der drohenden Lähmung der Handlungsfähigkeit durch ein dogmatisches und zugleich relativistisches Denken kommt motivationalen Ressourcen eine grosse Bedeutung zu. Die Ausprägung von persönlichen Werten und beruflichen Interessen erlaubt es Jugendlichen, sich der Berufswelt trotz Anflügen von hochtrabenden Gedanken in ihrer banalen Konkretheit zuzuwenden. In Anlehnung an Rimann und Udris (1997) haben wir den Jugendlichen 17 persönliche Werte vorgelegt, die faktorenanalytisch zu drei reliablen Faktoren gruppiert werden konnten (vgl. Herzog et al., 2003b, p. 191). Den ersten Faktor nannten wir *beruflichen und materiellen Erfolg*

(Beispielitem: «Vorwärts kommen, Erfolg haben» oder: «Viel Geld haben, um ein angenehmes Leben zu führen»). Auf dem zweiten Faktor laden Ideale der *Selbstverwirklichung* (Beispielitem: «Mich neben der Arbeit künstlerisch betätigen, um mich selbst zu verwirklichen ...» oder: «Meine eigene Meinung sagen, ungeachtet ob mir daraus Nachteile entstehen»). Dem dritten Faktor haben wir die Bezeichnung *Familienorientierung* gegeben (Beispielitem: «Heiraten ... und mit meiner Partnerin / meinem Partner glücklich sein» oder: «Kinder haben und sie grossziehen»). Die beruflichen Interessen sind mit einer selbst entwickelten Liste von 21 Items zu favorisierten Berufen erfasst worden, die faktorenanalytisch ebenfalls auf drei reliable Faktoren reduziert werden konnten (vgl. ebd., p. 194). Der Faktor *soziale Tätigkeiten* umfasst Berufe wie Krankenpfleger, Ärztin, Kleinkinderzieherin, Lehrer und Hotelfachassistentin. Vom Faktor *administrative Tätigkeiten* werden Berufe wie Manager, Juristin, Informatiker und kaufmännische Angestellte abgedeckt. Zum Faktor *handwerkliche Tätigkeiten* gehören Berufe wie Goldschmied, Schreiner, Forstwartin und Automechaniker.[1]

Die Analyse der Daten zeigt auffällige Differenzen zwischen den Schulniveaus (vgl. Tabelle 5.1). Jugendliche aus Schulen mit Grundansprüchen interessieren sich eher für handwerkliche, Jugendliche aus Schulen mit erweiterten Ansprüchen eher für administrative Tätigkeiten. Jugendlichen aus Schulen mit Grundansprüchen ist des weitern beruflicher und materieller Erfolg wichtiger als Jugendlichen aus Schulen

Tabelle 5.1: Persönliche Werthaltungen und berufliche Interessen von Jugendlichen aus 9. Schuljahren mit Grund- und erweiterten Ansprüchen (Mittelwerte und Varianzanalysen)

	9. Schuljahre mit Grundansprüchen	9. Schuljahre mit erweiterten Ansprüchen	F, df
Persönliche Werte (t_1)[a]			
Beruflicher und materieller Erfolg	3.13	3.01	12.1***, 1, 750
Selbstverwirklichung	2.77	2.83	5.5*, 1, 747
Familienorientierung	3.35	3.26	3.0, 1, 746
Berufliche Interessen (t_1)[b]			
Soziale Tätigkeiten	2.14	2.12	0.1, 1, 744
Administrative Tätigkeiten	2.46	2.62	8.4**, 1, 744
Handwerkliche Tätigkeiten	1.93	1.83	5.2*, 1, 744

Skalenwerte:
[a] 1: überhaupt nicht wichtig, 2: eher nicht wichtig, 3: eher wichtig, 4: sehr wichtig
[b] 1: überhaupt nicht interessant, 2: eher nicht interessant, 3: eher interessant, 4: sehr interessant

[1] Alle Berufe wurden in weiblicher *und* männlicher Form vorgegeben.

mit erweiterten Ansprüchen, die ihrerseits mehr Wert auf Selbstverwirklichung legen. Keine signifikanten Differenzen zeigen sich bei den sozialen Tätigkeiten und bei der Familienorientierung.

Die Vergleiche illustrieren exemplarisch die verschiedenen Wert- und Interessenlagen von Jugendlichen aus den unterschiedlichen Niveaus der 9. Schuljahre. Erstaunen mag, dass Jugendliche aus Schulen mit Grundansprüchen beruflichen und materiellen Erfolg höher bewerten als Jugendliche aus den höheren Leistungsniveaus. Möglicherweise wird dabei ein kompensatorischer Anspruch sichtbar. Beruflicher und materieller Erfolg wird wichtig, weil die ungünstigen schulischen Voraussetzungen dafür keine Garantie geben. Allerdings besteht die Differenz auf einem generell hohen Niveau der Zustimmung.

Betrachtet man die Intensität der Zustimmung, so fallen die hohen Werte bei der Familienorientierung auf, die in beiden Gruppen die stärkste Bejahung findet, gefolgt von beruflichem und materiellem Erfolg und der Selbstverwirklichung. Die beruflichen Interessen sind deutlich geringer ausgeprägt, wobei der tiefe Wert bei den handwerklichen Interessen besonders auffällt. Insgesamt dürften die persönlichen Werte und beruflichen Interessen der Jugendlichen jedoch eine starke Gegenkraft zu dem potentiell lähmenden Relativismus darstellen, der von den Errungenschaften der kognitiven Entwicklung ausgehen kann.

5.1.2 Informations- und Suchstrategien

Informations- und Suchstrategien sind konstitutiv für die Phasen 2 und 3 unseres Berufswahlmodells. Denn aufgrund von verschiedenen Informationsbasen wie z. B. Leistungsrückmeldungen und Erfolgserlebnissen in der Schule oder Gesprächen mit Bezugspersonen entwickeln die Jugendlichen ein Konzept ihrer eigenen Fähigkeiten und Interessen. Letzteres ist wegleitend für die Nutzung von Informationen über die Arbeits- und Berufswelt. Jugendliche erwerben sich Wissen über Berufe, die sie interessieren, Eintrittsvoraussetzungen, Arbeitsmarktchancen und Ausbildungsplätze, die für sie zugänglich sind. Diese Informationen helfen bei der Konkretisierung der beruflichen Orientierung (Phase 2) und bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz (Phase 3).

Um die Informationsstrategien der Jugendlichen zu erfassen, sind ihnen Fragen zur Nutzungshäufigkeit diverser Informationsquellen, zu Suchstrategien und zur Einschätzung ihrer beruflichen Informiertheit gestellt worden. Gefragt wurde auch nach der Beharrlichkeit und Flexibilität bei der Suche nach einer Anschlusslösung sowie nach der Überzeugung, sich richtig entscheiden zu können.

Die Frage, welche Informationsquellen Jugendliche nutzen, bestand aus zehn Items. Diese liessen sich zu zwei Faktoren zusammenfassen. Der Faktor *mediale In-*

formationsstrategien umfasst die Items «Berufsmappen der Berufsinformationszentren», «Informationsbroschüren von Berufsverbänden und Schulen», «Lehrstelleninserate» und «Internet». Berufsfelderkundungen wurden mittels der Items «Tage der offenen Tür», «Betriebsbesichtigungen», «Praktika», «Ferienjobs» und «Schnupperlehre» erfragt und zum Faktor *direkte Informationsstrategien* zusammengefasst (vgl. Herzog et al., 2003a, 2003b).

Bei der ersten Befragung haben die Jugendlichen die Nutzung der Informationsstrategien retrospektiv für das 8. Schuljahr angegeben. Die Antworten der zweiten Befragung beziehen sich auf das 9. Schuljahr. Die Ergebnisse in Tabelle 5.2 zeigen, dass die medialen Informationsstrategien sowohl im 8. wie im 9. Schuljahr häufiger genutzt werden als die direkten. Das dürfte daran liegen, dass die medialen Informationsstrategien leichter zugänglich sind und unabhängig von Ort und Zeit genutzt werden können, Berufsfeldkontakte jedoch einer Terminplanung unterworfen und insgesamt zeitaufwendiger sind. Für diese Interpretation sprechen auch die Ergebnisse zur Nutzung des Internets, denn 43 Prozent der 512 Jugendlichen geben an, Internetseiten für ihre Berufswahl genutzt zu haben. Auf die Frage, wie sie zu nützlichen Internetadressen gekommen sind, ergibt sich folgende Rangliste (Mehrfachantworten): Adressen in der Schule erhalten (N = 128), Suchmaschinen genutzt (N = 121), Hinweise von Kolleginnen und Kollegen (N = 113), Hinweise von Familienangehörigen (N = 113), Surfen (N = 105) und Adressen aus Zeitschriften, Zeitungen oder Büchern (N = 103). Die Daten in Tabelle 5.2 stimmen mit einer Feststellung überein, die wir bei der Diskussion des Phasenverlaufs gemacht haben, dass sich nämlich viele Jugendliche

Tabelle 5.2: Nutzung von Informationsstrategien im 8. und 9. Schuljahr (Mittelwerte und t-Tests)

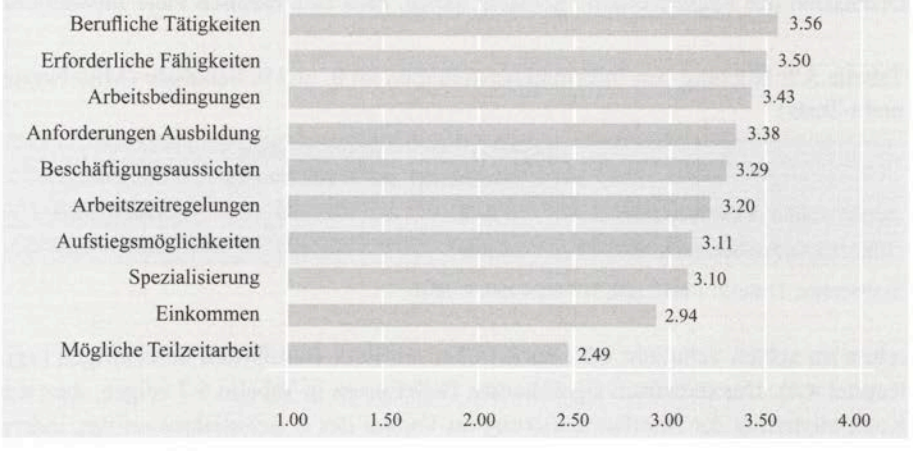
	rückblickend auf das 8. Schuljahr (t_1)	rückblickend auf das 9. Schuljahr (t_2)	t, df
Mediale Informationsstrategien	2.43	1.96	13.6***, 509
Direkte Informationsstrategien	1.96	1.65	12.2***, 508

Skalenwerte: 1: nie; 2: 1 bis 2 mal, 3: 3 bis 4 mal, 4: öfter

schon im achten Schuljahr oder noch früher mit ihrer Berufswahl beschäftigen (vgl. Kapitel 4.4). Die statistisch signifikanten Differenzen in Tabelle 5.2 zeigen, dass die Konkretisierung der Berufsorientierung im Verlauf des 8. Schuljahres erfolgt, indem sich Jugendliche mittels medialer und direkter Informationsstrategien über die Berufswelt orientieren. Die Konkretisierung weicht im Verlauf des 9. Schuljahres der Suche nach einem Ausbildungsplatz, womit der Bedarf an Informationen über die Berufswelt zurückgeht.

Bei den Suchstrategien interessiert, ob die Jugendlichen lediglich Informationen zu ihren präferierten Berufen suchen oder ob sie ihre Suche auch auf unbekannte Berufe bzw. berufliche Alternativen ausweiten. Knapp 23 Prozent der Jugendlichen fokussiert die Informationssuche auf ihren primären Berufswunsch, 37 Prozent ziehen auch Alternativen in Betracht, und weitere 14 Prozent informieren sich zusätzlich über Berufe, die ihnen bisher unbekannt waren. Die restlichen 26 Prozent weisen den grössten Suchradius auf, da sie sich sowohl Alternativen überlegen als auch Informationen zu unbekannten Berufen suchen. In Bezug auf die Anschlusslösungen zeigt sich, dass Jugendliche, die zu Beginn des 9. Schuljahres eine Mittelschule oder ein Zwischenjahr als Option nennen, häufiger als erwartet einen grösseren Suchradius aufweisen, d. h. Alternativen überlegen sowie Informationen über unbekannte Berufe einholen (χ^2 [4] = 26.4, p < .001).

Die Frage nach der beruflichen Informiertheit («Wieviel wissen Sie bereits über den Beruf?») wurde nur im Zusammenhang mit der Option *Berufslehre* gestellt. Sie wurde von 398 Jugendlichen beantwortet, die zu Beginn des 9. Schuljahres eine Berufslehre als Option angegeben hatten. Die Ergebnisse in Abbildung 5.1 zeigen, dass die Jugendlichen ihr Wissen über den ins Auge gefassten Beruf eher hoch einschätzen. Dabei spielt das Wissen über die Art und Weise der beruflichen Tätigkeiten, über die erforderlichen Fähigkeiten und die Arbeitsbedingungen eine zentrale Rolle, während der Informationsgrad hinsichtlich Beschäftigungsaussichten, Aufstiegsmöglich-



Skalenwerte: 1: weiss ich nichts, 2: weiss ich ein wenig, 3: weiss ich ziemlich viel, 4: weiss ich sehr viel

Abbildung 5.1: Berufliche Informiertheit der Jugendlichen zu Beginn des 9. Schuljahres (Mittelwerte)

keiten, Einkommen und Teilzeitarbeit als geringer beurteilt wird. Die Jugendlichen scheinen sich auf Informationen zu konzentrieren, die für eine Entscheidung in der unmittelbaren Gegenwart wichtig sind. Dem Blick in die Zukunft der Berufswelt wird ebenso ausgewichen, wie Fragen der beruflichen Karriereplanung keine grosse Rolle spielen.

Sich mittels Informationsstrategien ein ausreichendes Wissen über die Berufswelt zu verschaffen, ist eine wichtige und notwendige Voraussetzung um entscheiden zu können, ob ein bestimmter Beruf mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen übereinstimmt. Um zu einer optimalen Entscheidung zu gelangen, ist aber mehr vonnöten. Gefragt ist auch eine gewisse Beharrlichkeit, damit ein angestrebtes Ziel überhaupt erreicht werden kann (vgl. Lent, Brown & Hackett, 2000). Zugleich bedarf es der Flexibilität, damit man sich in einer aussichtslosen Situation rechtzeitig neu orientieren kann.

Den Jugendlichen wurden sechs Items vorgelegt, die sich faktorenanalytisch zu zwei reliablen Faktoren zusammenfassen liessen. Der Faktor *Fixierung* setzt sich aus Items zusammen, die die Beharrlichkeit, den Berufswunsch verwirklichen zu können, zum Ausdruck bringen (z. B. «Ich nehme auch eine Zwischenlösung in Kauf, um meinen Wunschberuf zu erlernen.»). Der Faktor *Flexibilität* zielt auf Situationen ab, die unter Umständen eine Korrektur des Berufswunsches notwendig machen (wie z. B. «Ich mache auch eine Ausbildung, die nicht ganz meinen Vorstellungen entspricht.» oder «Das Wichtigste für mich ist, überhaupt eine Ausbildung zu machen, welche spielt keine Rolle.») (vgl. Herzog et al., 2003a). Unter Ausschluss der Jugendlichen, die zu Beginn des 9. Schuljahres bereits einen Ausbildungsplatz hatten, zeigt sich, dass Jugendliche, die sich noch in der Phase der Konkretisierung oder in der Phase der Suche eines Ausbildungsplatzes befinden, primär die Verwirklichung des Berufswunsches im Auge haben (M = 3.33), sich aber einer gewissen Flexibilität nicht verschliessen (M = 2.32).[2]

Wie sicher die Jugendlichen zu Beginn des 9. Schuljahres sind, die richtige berufliche Entscheidung treffen zu können, wurde mittels sechs Items erhoben. Beispielitems sind: «Ich bin überzeugt, früher oder später eine für mich richtige berufliche Entscheidung zu treffen» oder: «Ich bin ganz unsicher, wozu ich mich entscheiden soll und schwanke oft hin und her.»[3] Mittels Faktorenanalyse wurden die Items zu einem reliablen Faktor zusammengefügt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Jugendlichen zu Beginn des 9. Schuljahres ziemlich sicher sind, die für sie richtige berufliche Entscheidung treffen zu können (M = 3.05).

---

[2] Skalenwerte der Items zu *Flexibilität* und *Fixierung*: 1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft sehr zu.

[3] Skalenwerte wie bei den Faktoren *Flexibilität* und *Fixierung* (vgl. Fussnote 2).

5.1.3 Informationsstrategien und berufliche Optionen

Interessanterweise unterscheiden sich die Informations- und Suchstrategien der Jugendlichen in Abhängigkeit von ihren beruflichen Optionen. Je nach Option, die zu Beginn des 9. Schuljahres verfolgt wird (Messzeitpunkt t_1), zeigen sich Unterschiede in den Informationsstrategien und im Suchradius der Jugendlichen im Rückblick sowohl auf das 8. Schuljahr (Messzeitpunkt t_1) wie auf das 9. Schuljahr (Messzeitpunkt t_2; vgl. Tabellen 5.3 und 5.4). Aus den Analysen sind jeweils die Jugendlichen ausgeschlossen worden, die bereits über eine Lehrstelle oder einen Platz an einer Mittelschule verfügen, weil deren Informationssuche für die Berufsfindung nicht mehr relevant ist.

Im Vergleich der beiden Tabellen zeigt sich übereinstimmend, dass Jugendliche, die auf die Option Berufslehre setzen, häufiger Lehrstelleninserate konsultieren und Schnupperlehren absolvieren, aber vergleichsweise selten Informationsveranstaltungen besuchen. Absolut gesehen liegen die tiefsten Werte beim Tag der offenen Tür, beim Praktikum und bei den Betriebsbesichtigungen. Erstaunlicherweise sagen Jugendliche mit der Option Berufslehre zum zweiten Messzeitpunkt, dass sie eher *nicht* Berufsmappen der Berufsinformationszentren und Informationsbroschüren nutzen. Es scheint, dass ihre Suchstrategie eher «praktisch» ausgerichtet ist und verbale Informationen hinten anstehen.

Das ist anders bei den Jugendlichen mit der Option *Mittelschule*, die zwar auch Schnupperlehren machen und Lehrstelleninserate konsultieren, aber in einem vergleichsweise geringen Ausmass. Stattdessen lesen sie Informationsbroschüren, besuchen Informationsveranstaltungen und Tage der offenen Tür, machen Betriebsbesichtigungen und zeigen generell ein breiteres Informationsverhalten als die anderen Optionsgruppen. Ihr Suchspektrum ist vor allem während des 8. Schuljahres breiter und «theoretischer» ausgerichtet als dasjenige der potentiellen Lehrlinge.

Jugendliche, die schon früh auf die Option *Zwischenjahr* setzen, lesen vergleichsweise häufig Informationsbroschüren, zeigen sich aber selten an Betriebsbesichtigungen und Tagen der offenen Tür. Jugendliche mit der Option *Einstieg ins Erwerbsleben* absolvieren häufig Schnupperlehren, lassen sich darüber hinaus aber schwer charakterisieren.

Wir können *zusammenfassend* festhalten, dass die fokussierte Anschlusslösung die Informations- und Suchstrategien beeinflusst. In den Daten kommt zum Ausdruck, dass sich insbesondere Jugendliche, die eine Berufslehre anstreben, anders verhalten als Jugendliche, die eine Mittelschule ins Auge fassen. Wer eine Ausbildung in der dualen Berufsbildung anstrebt, muss sich auf dem Lehrstellenmarkt analog wie ein Erwachsener auf dem Stellenmarkt behaupten. Demgegenüber unterliegt der Übertritt an eine weiterführende Schule nicht den Marktmechanismen; vielmehr werden die Ju-

Tabelle 5.3: Informationsstrategien und Suchradius rückblickend auf das 8. Schuljahr nach beruflichen Optionen (Mittelwerte und Varianzanalysen)

Messzeitpunkt: t_1	Berufslehre			Mittelschule			Zwischenjahr			Erwerbsleben		
	Ja	Nein	F, df	Ja	Nein	F, df	Ja	Nein	F, df	Ja	Nein	F, df
Berufsmappen	2.41	2.50	0.8, 1, 605	2.46	2.43	0.0, 1, 603	2.54	2.38	2.9, 1, 605	2.65	2.43	1.1, 1, 606
Info-Broschüren	2.32	2.41	0.9, 1, 604	2.60	2.32	4.1*, 1, 602	2.51	2.27	6.6*, 1, 604	2.37	2.35	0.0, 1, 605
Lehrstelleninserate	2.72	2.35	12.2***, 1, 603	2.33	2.64	4.0*, 1, 602	2.55	2.64	0.8, 1, 603	2.81	2.60	0.9, 1, 604
Internet	2.41	2.21	3.2, 1, 592	2.26	2.37	0.4, 1, 590	2.28	2.39	0.9, 1, 592	2.56	2.35	0.7, 1, 593
Info-Veranstaltungen	1.95	2.16	6.3*, 1, 601	2.49	1.95	18.7***, 1, 599	2.03	2.00	0.1, 1, 601	2.11	2.00	0.4, 1, 602
Tag der offenen Tür	1.64	1.67	0.2, 1, 607	2.03	1.61	13.2***, 1, 605	1.53	1.71	5.6*, 1, 607	1.52	1.66	0.6, 1, 608
Betriebsbesichtigung	1.79	1.86	0.5, 1, 602	2.06	1.78	5.2*, 1, 600	1.68	1.87	5.9*, 1, 602	1.70	1.81	0.4, 1, 603
Praktikum	1.72	1.71	0.0, 1, 599	1.67	1.72	0.2, 1, 597	1.74	1.70	0.2, 1, 599	2.04	1.70	3.3, 1, 600
Schnupperlehre	2.88	2.50	22.2***, 1, 603	2.49	2.81	6.9**, 1, 601	2.75	2.79	0.2, 1, 603	3.19	2.77	5.4*, 1,
Ferienjob	2.02	1.85	3.0, 1, 604	1.63	2.01	6.9**, 1, 602	1.86	2.02	2.8, 1, 604	1.89	1.97	0.2, 1, 605
Suchradius[a]	1.41	1.84	24.0***, 1, 619	2.02	1.47	16.9***, 1, 617	1.87	1.38	33.5***, 1, 619	1.67	1.52	0.5, 1, 620

Zeitraum: im letzten Jahr. Skalenwerte: 1: nie, 2: 1–2 mal, 3: 3–4 mal, 4: öfter

[a] Suchradius: Summenwert von 4 dichotomen (ja vs. nein) Items (0–4)

Tabelle 5.4: Informationsstrategien rückblickend auf das 9. Schuljahr nach beruflichen Optionen (Mittelwerte und Varianzanalysen)

Messzeitpunkt: t_2	Berufslehre			Mittelschule			Zwischenjahr			Erwerbsleben		
	Ja	Nein	F, df	Ja	Nein	F, df	Ja	Nein	F, df	Ja	Nein	F, df
Berufsmappen	1.81	2.00	4.5*, 1, 590	1.77	1.88	0.7, 1, 588	1.95	1.82	2.6, 1, 590	1.84	1.87	0.0, 1, 591
Info-Broschüren	1.80	2.16	17.4***, 1, 588	2.26	1.86	9.7**, 1, 586	2.08	1.82	9.6***, 1, 588	1.64	1.91	1.9, 1, 589
Lehrstelleninserate	2.34	2.05	7.1**, 1, 591	1.97	2.30	4.3*, 1, 589	2.19	2.29	0.9, 1, 591	1.96	2.27	1.7, 1, 592
Internet	2.15	1.93	3.8, 1, 579	1.95	2.10	0.9, 1, 577	1.98	2.13	1.9, 1, 579	2.00	2.09	0.1, 1, 580
Info-Veranstaltungen	1.79	1.67	2.3, 1, 591	1.79	1.69	0.8, 1, 589	1.72	1.68	0.3, 1, 591	1.64	1.70	0.1, 1, 592
Tag der offenen Tür	1.42	1.49	0.1, 1, 582	1.65	1.41	5.5*, 1, 588	1.40	1.46	0.9, 1, 590	1.48	1.43	0.1, 1, 591
Betriebsbesichtigung	1.51	1.42	1.6, 1, 589	1.45	1.49	0.1, 1, 587	1.38	1.53	5.1*, 1, 589	1.52	1.48	0.1, 1, 590
Praktikum	1.52	1.50	0.1, 1, 582	1.34	1.53	3.1, 1, 580	1.53	1.50	0.2, 1, 582	1.56	1.51	0.1, 1, 583
Schnupperlehre	2.44	2.10	12.2***, 1, 590	1.82	2.41	17.3***, 1, 588	2.34	2.35	0.0, 1, 590	2.48	2.34	0.4, 1, 591
Ferienjob	1.70	1.70	0.0, 1, 588	1.56	1.71	1.3, 1, 586	1.63	1.73	1.5, 1, 588	1.40	1.71	2.4, 1, 589

Zeitraum: im letzten Jahr. Skalenwerte: 1: nie, 2: 1–2 mal, 3: 3–4 mal, 4: öfter

gendlichen aufgrund ihrer Zeugnisnoten entweder direkt aufgenommen oder müssen sich einer Aufnahmeprüfung stellen, die aber nicht unter dem Diktat der Kontingentierung der Zulassung steht.

5.1.4 Soziale Unterstützung

Unbestreitbar ist das «soziale Kapital» (Coleman), das einem Jugendlichen für die Bewältigung der Berufswahl zur Verfügung steht, von grosser Bedeutung (vgl. Kapitel 2.4). Das soziale Kapital kann sich auf verschiedene Weise auszahlen: durch Hilfestellung bei der Informationssuche, durch Vermittlung von Personen oder Beziehungen, durch Beratung bei der Entscheidungsfindung, durch emotionale Unterstützung, durch finanzielle Leistungen etc. Die für Jugendliche wichtigsten Bezugsgruppen, die soziales Kapital in der einen oder anderen Form zur Verfügung stellen, sind die Familie, die Gleichaltrigen und die Lehrpersonen (vgl. Oerter & Dreher, 1995, p. 361ff.; Kracke, 2002).

Obwohl der Familie im Jugendalter abnehmende Bedeutung zugeschrieben wird, spielen gerade die Eltern bei der Berufswahl eine wichtige Rolle (vgl. Beinke, 2002). Gemäss Fend (1991, p. 80) bietet das Elternhaus für die Lehrstellensuche «weit mehr Unterstützung als etwa die Altersgruppe, die Schule oder die Institutionen der Arbeitsvermittlung». Dabei sind verschiedene Supportmöglichkeiten zu unterscheiden. Zentral ist die emotionale und motivationale Unterstützung durch die Eltern. Die folgenden Zitate stammen aus Interviews, die im Rahmen einer qualitativen Studie mit Jugendlichen aus 9. Schuljahren, die sich auch an der Hauptuntersuchung beteiligt hatten, durchgeführt wurden (vgl. Suter, 2004). Sie illustrieren anschaulich, wie Jugendliche die emotionale und motivationale Unterstützung durch die Eltern wahrnehmen.

> Ja, die Eltern haben auch immer gesagt, ich solle doch möglichst viel anschauen gehen, und das habe ich eigentlich auch gemacht, damit ich selber ein Bild bekomme. (Daniel)

> Sie stehen hinter mir, egal, was ich machen will. (Sophie)

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist das soziale Netz, über das Eltern verfügen. Auch im Bekanntenkreis wird über die Berufswahl der Töchter und Söhne gesprochen. Dadurch können Kontakte für eine Schnupperlehre oder eine Lehrstelle vermittelt werden.

> Mami hat geschaut, dass ich überall Termine habe, und nachher hat sie mich bei den ersten Malen chauffiert. (Sonja)

> Meine Eltern haben den Chef gekannt, der hat mich dann gefragt, ob ich ‹schnuppern›[4] kommen wolle. (Andreas)

[4] «Schnuppern»: Schweizerdeutscher Dialektausdruck für das Absolvieren einer Schnupperlehre. Eine Schnupperlehre ist ein mehrtägiges Praktikum in einem Lehrbetrieb.

Es liegt auf der Hand, dass nicht alle Jugendlichen in der eben beschriebenen Art und Weise Unterstützung erfahren. Aus den Interviews ist ersichtlich, dass die Nähe der Eltern zu einem bestimmten Berufsfeld massgebend ist, ob sie über entsprechende Kontakte verfügen oder nicht.

> Sie haben mir einfach geholfen, soweit sie konnten. Aber eben, weil sie nicht auf dem Gebiet arbeiten [...] konnten sie mir nicht Schnupperlehren oder so vermitteln. (Daniel)

Ein weiterer Aspekt der familiären Unterstützung, der aber auch zu Konflikten führen kann, sind divergierende berufliche Vorstellungen von Eltern und Jugendlichen.

> [...] meine Eltern sind dagegen gewesen. [...] und dass man nachher so wenig Geld als Coiffeuse verdient. (Margita)

> Die haben eher gehofft, dass ich irgendetwas Büromässiges mache, weil sie gedacht haben, [...] Apparatebauer, in einer Bude arbeiten, ist nichts so Anständiges, weil es eben ein wenig dreckig ist. (Mehmet)

Die Beharrlichkeit ermöglicht es den Jugendlichen jedoch, ihren Berufswunsch auch gegen den Willen der Eltern durchzusetzen.

Trotz allfälliger Meinungsverschiedenheiten stellen die Eltern die wichtigsten Gesprächspartner der Jugendlichen dar (vgl. Tabelle 5.5; Wortlaut der Frage: «Wie oft haben Sie im letzten Jahr mit folgenden Personen gesprochen, um sich über Ihre berufliche Zukunft zu informieren?»). Vor allem im Verlauf des 8. Schuljahres wird mit den Eltern häufig über die Berufswahl gesprochen.

Tabelle 5.5: Häufigkeit von Gesprächen über die Berufswahl (Mittelwerte und t-Tests

Gesprächshäufigkeit	rückblickend auf das 8. Schuljahr (t_1)	rückblickend auf das 9. Schuljahr (t_2)	t, df
mit Eltern	3.73	3.39	8.1***, 509
mit Geschwistern[a]	2.36	2.20	3.6***, 475
mit Verwandten	2.56	2.33	4.6***, 504

Skalenwerte: 1: nie, 2: 1–2 mal, 3: 3–4 mal, 4: öfter
[a] Von den 512 Jugendlichen haben 34 keine Geschwister.

Deutlich weniger häufig wird mit den Geschwistern über Fragen der Berufswahl gesprochen. Dafür verantwortlich dürfte unter anderem das Alter der Geschwister sein, denn es ist zu vermuten, dass jüngere Geschwister weniger attraktive Gesprächspartner für dieses Thema sind als ältere Geschwister, die den Berufswahlprozess bereits durchlaufen haben. Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt denn auch genau diesen Zusammenhang. Die Gruppe der erstgeborenen Kinder spricht signifikant weniger mit ihren (jüngeren) Geschwistern als die Gruppe der Jugendlichen, die ältere Geschwi-

ster haben. Dieser signifikante Unterschied trifft sowohl für den ersten Messzeitpunkt zu Beginn des 9. Schuljahres ($F [1, 473] = 146.5$, $p < .001$) wie auch für den zweiten Messzeitpunkt am Ende des 9. Schuljahres ($F [1, 471] = 109.4$, $p < .001$) zu.

Etwas häufiger als mit den Geschwistern wird mit Verwandten über Fragen der Berufswahl gesprochen (vgl. Tabelle 5.5). Über diese können einerseits zusätzliche soziale Netze genutzt werden, und andererseits können sie dank einer distanzierteren Sicht den Entscheidungsprozess der Jugendlichen hilfreich unterstützen.

> Gerade am Anfang [...] hat meine Cousine gesagt, jetzt musst du mit suchen beginnen, sonst bekommst du keine Lehrstelle. Und dann bin ich schnuppern gegangen. (Maria)

Der Rückgang der Häufigkeit von Gesprächen über berufliche Fragen vom 8. zum 9. Schuljahr in allen drei familialen Vergleichsgruppen zeigt erneut, dass viele Jugendliche die Phase der Konkretisierung der Berufswahl bereits im zweitletzten Schuljahr durchlaufen. Trotzdem zeigen die anhaltend hohen Werte bei der zweiten Messung (vgl. Tabelle 5.5), dass die Gespräche auch nach einer beruflichen Entscheidung weitergeführt werden. Sie dürften für die Konsolidierung der Berufswahl (Phase 4) und die Vorbereitung des Übertritts von der Sekundarstufe I in die postobligatorische Ausbildung nützlich sein.

Nebst der Möglichkeit zu Gesprächen interessierte uns, wie *hilfreich* die Jugendlichen die Gespräche mit ihren Eltern, Verwandten und Geschwistern einschätzten. Tabelle 5.6 ist zu entnehmen, dass die Gespräche mit den Eltern und die daraus gewonnenen Informationen als besonders hilfreich eingeschätzt werden. Die Gespräche mit Verwandten und mit den Geschwistern werden in etwa gleich nützlich beurteilt. Wiederum findet sich der signifikante Effekt bezüglich der Geschwisterposition: Jugendliche mit älteren Geschwistern schätzen die Gespräche sowohl zum ersten ($F [1, 465] = 57.4$, $p < .001$) wie zum zweiten Messzeitpunkt ($F [1, 459] = 48.5$, $p < .001$) als hilfreicher ein als Jugendliche, die das erstgeborene Kind der Familie sind.

Tabelle 5.6: Nutzen der Gespräche über die Berufswahl (Mittelwerte und t-Tests)

Gesprächsnutzen	rückblickend auf das 8. Schuljahr (t_1)	rückblickend auf das 9. Schuljahr (t_2)	t, df
mit Eltern	3.40	3.33	2.0*, 495
mit Geschwistern[a]	2.73	2.67	1.8, 453
mit Verwandten	2.74	2.65	2.1*, 427

Skalenwerte: 1: gar nicht hilfreich, 2: eher nicht hilfreich, 3: eher hilfreich, 4: sehr hilfreich
[a] Von den 512 Jugendlichen haben 34 keine Geschwister.

Neben der Familie sind die *Lehrpersonen* eine weitere wichtige soziale Ressource, die Jugendliche bei der Berufswahl nutzen können. Dies zeigen die folgenden Zitate aus den qualitativen Interviews (vgl. Suter, 2004).

> In der 9. Klasse hat uns der Lehrer Schnupperlehrstellen gesucht. (Maria)
>
> Dann bin ich in die 3. Real[5] gekommen. Nach dem ersten Gespräch mit dem Lehrer hat er mir gesagt, du Heset, wenn du wirklich willst und wenn du dir Mühe gibst, dann schaffst du das. Und dann habe ich gedacht, doch es ist machbar. (Heset)

Die in Tabelle 5.7 dargestellten Ergebnisse ergänzen diese Aussagen und zeigen, dass die Gespräche mit Lehrpersonen sowohl in ihrer Häufigkeit wie auch in ihrem Nutzen rangmässig nach den Gesprächen mit den Eltern folgen.

Tabelle 5.7: Häufigkeit und Nutzen der Gespräche mit Lehrpersonen (Mittelwerte und t-Tests)

	rückblickend auf das 8. Schuljahr (t_1)	rückblickend auf das 9. Schuljahr (t_2)	t, df
Gesprächshäufigkeit[a]	2.88	2.30	11.6***, 502
Gesprächsnutzen[b]	3.02	2.83	4.4***, 483

[a] Skalenwerte: 1: nie, 2: 1–2 mal, 3: 3–4 mal, 4: öfter
[b] Skalenwerte: 1: gar nicht hilfreich, 2: eher nicht hilfreich, 3: eher hilfreich, 4: sehr hilfreich

Auch bei den Lehrkräften findet sich der bereits bezüglich der Familie beobachtete Rückgang der Gesprächshäufigkeit vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Allerdings ist festzustellen, dass Jugendliche, denen es im Verlauf des 9. Schuljahres nicht gelingt, einen Ausbildungsplatz zu finden, signifikant häufiger mit ihren Lehrpersonen sprechen als solche, die am Ende des 9. Schuljahres einen Ausbildungsplatz haben ($F[1, 507] = 7.8$, $p < .01$). Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I begleiten demnach den Berufswahlprozess der Jugendlichen vor allem in den Phasen 2 und 3. Wird die Zeit im Verlauf des 9. Schuljahres für einen Teil der Jugendlichen knapp, dann stehen sie den Jugendlichen weiterhin zur Seite und helfen ihnen bei der Suche von Schnupperlehren oder Lehrstellen.

Die dritte Personengruppe, die den Jugendlichen beim Berufswahlprozess Unterstützung bietet und gemäss Kracke (2002) von der Forschung mehr beachtet werden sollte, sind die *Gleichaltrigen*. Dabei unterscheiden wir zwischen *Freunden* und *Kollegen*. Unter Freunden oder Freundinnen verstehen wir Personen, mit denen Jugendliche über Dinge sprechen, die sie sonst niemandem mitteilen (vgl. Youniss, 1980, 1982; Youniss & Smollar, 1985). Als Kolleginnen und Kollegen bezeichnen wir Personen, die die Jugendlichen mögen und mit denen sie viel Zeit verbringen.

Die Jugendlichen wurden zu Beginn des 9. Schuljahres zu ihrem Freundes- und Kollegenkreis gefragt. Um das soziale Netz der Gleichaltrigen etwas differenzierter zu erfassen, haben wir zwischen Freunden bzw. Kollegen innerhalb und ausserhalb

[5] 9. Schuljahr mit Grundansprüchen.

der Schule unterschieden. Erwartungsgemäss zeigen die Ergebnisse, dass der Freundeskreis enger ist als der Kollegenkreis (vgl. Tabelle 5.8). Mit einer Ausnahme – Freunde bzw. Freundinnen ausserhalb der Schule – nennen die Jugendlichen mehr Freunde/Freundinnen und Kollegen/Kolleginnen des eigenen Geschlechts. Sowohl der Freundes- wie der Kollegenkreis ausserhalb der Schule umfasst bei beiden Geschlechtern mehr Personen als innerhalb der Schule. Insgesamt unterscheidet sich die Grösse des sozialen Netzes bei weiblichen und männlichen Jugendlichen nicht.

Tabelle 5.8: Anzahl Freunde/Freundinnen und Kollegen/Kolleginnen inner- und ausserhalb der Schule (Mittelwerte und Varianzanalysen)

	Beginn 9. Schuljahr (t_1)		
	männliche Jugendliche	weibliche Jugendliche	F, df
Freunde in der Schule	2.11	1.37	66.9***, 1, 510
Freundinnen in der Schule	1.76	2.47	92.1***, 1, 498
Freunde ausserhalb der Schule	2.52	2.35	3.05, 1, 496
Freundinnen ausserhalb der Schule	2.02	2.78	62.7***, 1, 491
Kollegen in der Schule	3.70	2.81	73.7***, 1, 498
Kolleginnen in der Schule	2.88	3.65	54.3***, 1, 502
Kollegen ausserhalb der Schule	4.01	3.44	25.8***, 1, 497
Kolleginnen ausserhalb der Schule	3.27	3.84	25.8***, 1, 500

Skalenwerte: 1: keine, 2: 1–3, 3: 4–6, 4: 7–10, 5: 11 und mehr

Wie häufig Jugendliche im Freundes- und Kollegenkreis Gespräche über Fragen der Berufswahl führen, ist Tabelle 5.9 zu entnehmen. Weibliche Jugendliche führen häufiger Gespräche als männliche. Unabhängig vom Geschlecht nimmt die Gesprächshäufigkeit im 9. Schuljahr ab.

Vergleichen wir die Gesprächshäufigkeiten zwischen Familie, Lehrpersonen und Gleichaltrigen, so können Eltern sowie Freunde als proximale Bezugspersonen identifiziert werden, mit denen ähnlich oft über Berufswahlfragen gesprochen wird. Bei Geschwistern, Verwandten, Lehrpersonen und Kollegen handelt es sich hingegen eher um distale Bezugspersonen, was sich in einer geringeren Gesprächshäufigkeit niederschlägt.

Deutliche Unterschiede finden sich in der Einschätzung des Nutzens der Gespräche mit Gleichaltrigen (vgl. Tabelle 5.10). Die weiblichen Jugendlichen schätzen die Gespräche mit ihren Peers als nützlicher ein als ihre männlichen Kollegen. Auffallend ist, dass bei beiden Geschlechtern der Nutzen der Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen ausserhalb der Schule als höher beurteilt wird als derjenige mit Freunden

Tabelle 5.9: Häufigkeit von Gesprächen im Freundes- und Kollegenkreis (Mittelwerte und Varianzanalysen)

Gesprächshäufigkeit		männliche Jugendliche	weibliche Jugendliche	Geschlecht F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
mit Freundinnen oder Freunden	t_1	3.13	3.48	16.6***, 1, 499	34.7***, 1, 499	2.0, 1, 499
	t_2	2.91	3.14			
mit Schulkolleginnen oder -kollegen	t_1	2.43	2.74	9.1**, 1, 494	5.5*, 1.494	0.6, 1, 494
	t_2	2.34	2.56			
mit Kolleginnen oder Kollegen ausserhalb der Schule	t_1	2.56	2.89	13.9***, 1, 502	9.7**, 1.502	0.6, 1, 502
	t_2	2.43	2.69			

Skalenwerte: 1: nie, 2: 1–2 mal, 3: 2–4 mal, 4: öfter
t_1 = Befragung zu Beginn des 9. Schuljahres, rückblickend auf das 8. Schuljahr
t_2 = Befragung am Ende des 9. Schuljahres, rückblickend auf das 9. Schuljahr

Tabelle 5.10: Nutzen der Gespräche im Freundes- und Kollegenkreis (Mittelwerte und Varianzanalysen)

	rückblickend auf das 8. Schuljahr (t_1)		
Gesprächsnutzen	männliche Jugendliche	weibliche Jugendliche	F, df
mit Freundinnen oder Freunden	2.71	3.07	15.3***, 1, 417
mit Schulkolleginnen oder -kollegen	2.63	2.91	16.0**, 1, 421
mit Kolleginnen oder Kollegen ausserhalb der Schule	2.94	3.21	9.5***, 1, 415

Skalenwerte: 1: gar nicht hilfreich, 2: eher nicht hilfreich, 3: eher hilfreich, 4: sehr hilfreich

oder Freundinnen. Auch hier dürfte das Alter der Bezugspersonen ausschlaggebend sein. Während Freundinnen und Freunde sowie Kolleginnen und Kollegen innerhalb der Schule zumeist im strengen Sinn *Gleichaltrige* sind, umfasst der Kollegenkreis ausserhalb der Schule auch ältere Jugendliche, die dementsprechend eher Tipps für die Lehrstellensuche oder Bewerbungsgespräche geben oder sogar auf freie Lehrstellen hinweisen können.

Der Zeitvergleich (t_1-t_2), der aufgrund stark reduzierter Stichprobengrösse in Tabelle 5.10 nicht dargestellt ist, zeigt keine statistisch signifikanten Effekte. Der Nutzen der Gespräche mit Peers wird auch bei reduzierter Häufigkeit (vgl. Tabelle 5.9) als unverändert hoch eingestuft.

5.2 Die Schule als Ressource

Das vorausgehende Kapitel 5.1.4 hat uns gezeigt, wie wichtig die Lehrkräfte als soziale Ressource der Jugendlichen für den beruflichen Entscheidungsprozess sind. Insbesondere im 9. Schuljahr kommt ihnen eine bedeutende unterstützende Funktion zu. Über die persönliche Hilfe, die Lehrerinnen und Lehrer einzelnen Schülerinnen und Schülern geben, leistet die Schule auch als Institution Unterstützung, sei es im Rahmen der Vorgaben des Lehrplans, der in den meisten Kantonen der Schweiz für die Sekundarstufe I berufsorientierenden bzw. berufswahlvorbereitenden Unterricht vorsieht, sei es im Rahmen von Berufsberatung oder beruflichen Praktika, die von der Schule vermittelt werden. Diese *institutionelle* Form der sozialen Unterstützung des Berufswahlprozesses von Jugendlichen wollen wir im Folgenden anhand eines Pilotprojekts, das wir in unsere Untersuchung einbeziehen konnten (vgl. Kapitel 3.1), untersuchen. Wir skizzieren zunächst Anlage und Zielsetzung des Pilotprojekts (Kapitel 5.2.1), um dann die auf unsere Fragestellung bezogenen Ergebnisse vorzustellen (Kapitel 5.2.2).

5.2.1 Pilotprojekt 9. Schuljahr

Anlass für die Durchführung des Pilotprojekts 9. Schuljahr war ein bildungspolitischer Vorstoss im Grossen Rat des Kantons Bern. Nicht nur auf kantonaler, sondern auch auf nationaler Ebene wird die Vorbereitung des Übergangs vom 9. Schuljahr in die postobligatorische Ausbildung seit längerem kritisiert. Problematisch sind gemäss der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, 1996, p. 85 ff.) folgende Punkte: (1) Die Jugendlichen weisen am Ende der obligatorischen Schulzeit immer mehr Wissensdefizite auf. (2) Das Interesse und die schulische Motivation nehmen vor allem im 9. Schuljahr ab. (3) Insgesamt fehlt ein Konsens darüber, welche Ziele in der Sekundarstufe I erreicht werden sollen. (4) Zugleich ist eine Tendenz zur Schulverlängerung (Stichwort: 10. Schuljahr) zu erkennen. Möglicherweise könnten diese Probleme durch eine verstärkte Ausrichtung des Unterrichts auf die postobligatorische Ausbildung gelöst werden.

Das Amt für Bildungsforschung[6] der Erziehungsdirektion des Kantons Bern erhielt den Auftrag, ein Rahmenkonzept zur Neugestaltung des 9. Schuljahres zu entwickeln, das die genannten Kritikpunkte berücksichtigt und im Rahmen eines Pilotprojekts umgesetzt werden kann. Die Zielsetzungen lauteten wie folgt (Brunner, 1998, p. 7):

- Erhöhung der Motivation der Schülerinnen und Schüler durch bessere Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen.

[6] Inzwischen umbenannt in «Abteilung Bildungsplanung und Evaluation».

- Bessere Verbindung des 9. Schuljahres zu den nachfolgenden Berufslehren und weiterführenden Schulen. Dabei sollen die Bedürfnisse der Abnehmerinstitutionen der Sekundarstufe II stärker berücksichtigt werden.
- Durchführung einer Abschlussarbeit gegen Ende des 9. Schuljahres.
- Reduktion des Zustromes zu den freiwilligen 10. Schuljahren.
- Evaluation des Pilotprojekts.

Um diese Ziele zu erreichen, wurde der Anteil des obligatorischen Unterrichts zugunsten eines Wahlpflichtbereichs reduziert. Zudem wurden die Freiheitsgrade im obligatorischen Bereich erhöht. Nur mehr die Hälfte der Unterrichtszeit soll auf die Fächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Sport fallen. Daneben sollen 20 Prozent der Unterrichtszeit für ein interessenspezifisches Projekt eingesetzt werden. In der restlichen Unterrichtszeit hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, zwischen einer berufsfeldbezogenen Vorbereitung oder einer Vorbereitung auf eine weiterführende Schule zu wählen. Die berufsfeldbezogene Vorbereitung musste mindestens zwei Berufsfelder umfassen. Als Beispiel wurden ein Programm für Dienstleistungsberufe (Tastaturschreiben, Informatik, Buchhaltung, Alltagsrecht etc.) und eines für handwerklich-technisch-gestalterische Berufe (Tastaturschreiben, Informatik, Chemie, Physik, Gestalten etc.) genannt (vgl. Brunner, 1998). Ein weiteres wichtiges Element stellte das Berufspraktikum dar, welches die Jugendlichen während mindestens zwei Wochen pro Semester absolvieren konnten. Die Jugendlichen wurden von ihren Lehrpersonen im Praktikum besucht, und es wurde festgehalten, an welchen schulischen Inhalten noch zu arbeiten war.

Schulen, die sich für eine Teilnahme am Projekt interessierten, konnten aufgrund des Rahmenkonzepts einen Vorschlag einreichen. Dieser musste mindestens einen Aspekt des Umsetzungsprogramms beinhalten, so zum Beispiel die längeren Berufspraktika. Zudem mussten sich die Lehrpersonen bereit erklären, an der Evaluation des Pilotprojekts sowie an Weiterbildungen teilzunehmen. Insgesamt beteiligten sich 17 Schulen am Projekt.

Die zeitliche Parallele zwischen unserem eigenen Forschungsprojekt und dem Beginn des Pilotprojekts 9. Schuljahr machte es möglich, das Pilotprojekt in unsere Untersuchung einzubeziehen. In einem quasi-experimentellen Design (vgl. Bortz, 1993) konnten die Übertrittsbedingungen systematisch zwischen Jugendlichen aus regulären 9. Schuljahren und Jugendlichen aus 9. Schuljahren des Pilotprojekts (PP9) variiert werden. Uns interessierte jedoch nicht nur, wie der Berufswahlprozess unter verschiedenen institutionellen Voraussetzungen abläuft, sondern auch wie der Berufswahlprozess schulisch unterstützt werden kann.

In Abstimmung mit den Zielsetzungen des Pilotprojekts waren für uns die folgenden Forschungsfragen leitend:

- Wie schätzen die Jugendlichen das 9. Schuljahr bezüglich Individualisierung der Lerninhalte ein?
- Wie beurteilen sie die Zielsetzungen des 9. Schuljahres und den Nutzen des Berufspraktikums?
- Gibt es Unterschiede in der schulischen Anstrengungsbereitschaft und in der Schulzufriedenheit zwischen Jugendlichen aus regulären 9. Schuljahren und Jugendlichen des Pilotprojekts?

Diese Fragen werden im Folgenden anhand der Teilstichprobe der 9. Schuljahre aus dem Kanton Bern bearbeitet. In die Analyse einbezogen werden lediglich Jugendliche, die als Anschlusslösung eine Berufslehre, eine Mittelschule oder ein Zwischenjahr genannt haben (N=301; vgl. Tabelle 5.11). Ausgeschlossen wurden Jugendliche, die eine begonnene Ausbildung wieder abgebrochen haben (zwei Jugendliche),

Tabelle 5.11: Anschlusslösung nach Schultyp und Leistungsniveau (absolute Häufigkeiten und χ^2-Test)

	Anschlusslösung (t_3)		
	Berufslehre	Mittelschule	Zwischenjahr
Reguläres 9. Schuljahr mit Grundansprüchen	25	0	29
Pilotprojekt 9. Schuljahr mit Grundansprüchen	51	0	59
Reguläres 9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen	33	15	11
Pilotprojekt 9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen	47	16	15
Total	156	31	114

$\chi^2[6]=63.8^{***}$

direkt ins Erwerbsleben eingestiegen sind (fünf Jugendliche) oder noch unentschieden waren (ein Jugendlicher). Sowohl in regulären wie in 9. Schuljahren des Pilotprojekts mit Grundansprüchen besuchen mehr Jugendliche als statistisch erwartet ein Zwischenjahr. Für die 9. Schuljahre mit erweiterten Ansprüchen – regulär wie Pilotprojekt – finden sich dagegen mehr Jugendliche als statistisch erwartet in Berufslehren oder Mittelschulen.

5.2.2 Beantwortung der Forschungsfragen

Nachdem wir die Zielsetzungen des Pilotprojekts 9. Schuljahr skizziert und eine Übersicht über die Zusammensetzung der Stichprobe gegeben haben, wollen wir im Folgenden die Ergebnisse zu den drei Forschungsfragen präsentieren. Wir gehen in der genannten Reihenfolge vor und befassen uns mit den Themen Individualisierung des

Unterrichts, Berufspraktika und Zielsetzungen des 9. Schuljahres sowie schulische Anstrengungsbereitschaft und Schulzufriedenheit.

Zur Überprüfung der ersten Fragestellung – *Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler* – wurden den Jugendlichen Fragen zur Einschätzung des Individualisierungsgrades des Unterrichts vorgelegt. Der Faktor *Individualisierung der Lerninhalte* setzt sich aus Items zusammen wie «Ich habe mein Wissen nach meinen Interessen erweitert» oder «Ich habe schulische Lücken selbständig aufgearbeitet». Der zweite Faktor *Individualisierung der Arbeitsweise* beinhaltet Items wie «Für das Zusammenarbeiten in Teams habe ich meine Partnerinnen und Partner selber gewählt» oder «Wir haben die Planung zur Bearbeitung der Aufgaben selber erstellt». Mittels multivariater Varianzanalyse wurde geprüft, ob sich die Antworten der Jugendlichen in regulären 9. Schuljahren von solchen in 9. Schuljahren des Pilotprojekts signifikant unterscheiden, was *nicht* der Fall ist. Mit Mittelwerten von 2.92 für den Faktor *Individualisierung der Arbeitsweise* und 2.86 für den Faktor *Individualisierung der Lerninhalte* schätzten die Jugendlichen den Individualisierungsgrad des Unterrichts auf einer vierstufigen Skala generell, d h. unabhängig vom besuchten Schultyp, als eher hoch ein.

Unsere zweite Fragestellung bezieht sich auf die *Berufspraktika* und die *Ziele des 9. Schuljahres*. Ein zentraler Bestandteil des Pilotprojekts 9. Schuljahr war das Berufspraktikum (auch «Schnupperlehre» genannt). Im Rahmen der Projektvorgaben wurde den teilnehmenden Schulen empfohlen, mindestens ein solches Praktikum anzuregen. Damit sollte den Lehrpersonen der Sekundarstufe I auch die Möglichkeit gegeben werden, das regionale Angebot an Lehrstellen kennen zu lernen und Kontakte zu regionalen Firmen und Betrieben zu knüpfen. Auf Seiten der Jugendlichen stand weniger die Berufsfelderkundung im Zentrum als eine bessere Vorbereitung auf den Beruf, in dem sie ihre Lehre absolvieren wollten. Es ging auch darum, mit den Anforderungen des Berufes vertraut zu werden, damit die Lehrkräfte in der verbleibenden Schulzeit gezielt Wissen und Fertigkeiten im Hinblick auf die Berufslehre vermitteln konnten.

Die Ergebnisse zeigen, dass auch in regulären 9. Schuljahren Berufspraktika gemacht werden, jedoch in weit geringerem Mass als im Pilotprojekt des Kantons Bern (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2004c, p. 73 f.). Bezüglich der Dauer der Berufspraktika haben in der ersten Hälfte des Schuljahres 16 von 20 Jugendlichen aus regulären 9. Schuljahren ein einwöchiges und vier ein zweiwöchiges Praktikum absolviert. Im Gegensatz dazu haben Jugendliche aus 9. Schuljahren des Pilotprojekts längere Berufspraktika gemacht: Bei 71 Jugendlichen dauerte das Praktikum zwei Wochen, bei 45 Jugendlichen drei Wochen und bei 16 Jugendlichen sogar zwischen

vier und sechs Wochen. Lediglich sieben Jugendliche des Pilotprojekts haben nur ein einwöchiges Praktikum absolviert.

In der zweiten Hälfte des Schuljahres machten noch elf Jugendliche aus regulären und 59 aus 9. Schuljahren des Pilotprojekts ein Berufspraktikum. Für dessen Dauer ergibt sich ein ähnliches Bild wie im ersten Halbjahr. Neun der elf Jugendlichen aus regulären 9. Schuljahren machten ein einwöchiges Praktikum und zwei ein zweiwöchiges. Von den 58 Jugendlichen aus 9. Schuljahren des Pilotprojekts gaben 24 an, ihr Berufspraktikum habe drei Wochen gedauert, 17 Jugendliche nannten zwei Wochen und ebenfalls 17 eine Woche als Dauer ihres Praktikums im zweiten Semester.

Da ein Ziel der Praktika das Vertrautwerden mit dem zukünftigen Berufsfeld war, wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie ein Praktikum in ihrem Lehrberuf absolviert haben. Die Frage wurde von 25 Jugendlichen aus regulären 9. Schuljahren beantwortet, und zwar von 20 im zustimmenden Sinn. Von den Schülerinnen und Schülern der 9. Schuljahre des Pilotprojekts gaben 106 von 151 antwortenden Jugendlichen an, dass sie das Berufspraktikum im künftigen Lehrberuf gemacht hätten. Für 17 von 37 antwortenden Jugendlichen aus regulären 9. Schuljahren und für 66 von 127 aus 9. Schuljahren des Pilotprojekts trifft zudem zu, dass sie im Rahmen eines Praktikums auch ihre Lehrstelle gefunden haben.

Wie haben die Jugendlichen den Nutzen der Berufspraktika eingeschätzt? Dazu wurden ihnen sechs Items vorgelegt, wie z. B. «Es [das Praktikum] war für mich eine Hilfe bei der Entscheidung für meinen weiteren Ausbildungsverlauf» oder «Ich bin mir meiner persönlichen Stärken und Schwächen bewusst geworden». Eine einfaktorielle Varianzanalyse, die auf der Grundlage der aggregierten Variablen «Nutzen des Berufspraktikums» berechnet wurde, ergibt kein signifikantes Resultat. Die Jugendlichen der 9. Schuljahre sind sich – unabhängig vom besuchten Schultyp – mit einem Mittelwert von 3.03 auf einer vierstufigen Skala einig, dass die Berufspraktika, die sie absolviert haben, von grossem Nutzen für ihre berufliche Entscheidungsfindung waren.

Im Pilotprojekt 9. Schuljahr ist auch den Zielsetzungen des Abschlussjahres speziell Beachtung geschenkt worden. Ergibt sich ein Unterschied in der Einschätzung der Zielsetzungen des 9. Schuljahres zwischen den beiden Untersuchungsgruppen? Aus Tabelle 5.12 ist ersichtlich, dass eine multivariate Varianzanalyse ein signifikantes Ergebnis zeigt. Die Gruppen unterscheiden sich in ihrer Einschätzung dahingehend, dass die Schülerinnen und Schüler des Pilotprojekts im Vergleich mit denjenigen der regulären 9. Schuljahre eher der Meinung sind, dass ihnen das 9. Schuljahr geholfen hat, berufliche Entscheidungen zu treffen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen sowie auf die nachfolgende Ausbildung vorbereitet zu sein.

Tabelle 5.12: Einschätzung der Zielsetzungen des 9. Schuljahres (Mittelwerte und Varianzanalysen)

	9. Schuljahre (t_2)		
Das 9. Schuljahr hat mir geholfen …	Regulär	Pilotprojekt	F, df
... meine Berufs- oder Schulwahl zu treffen.	2.66	3.00	9.0**, 1, 281
... meine Fähigkeiten und mein Wissen zu erweitern.	3.04	3.10	0.5, 1, 281
... meine Stärken und Schwächen zu erkennen.	2.72	2.93	4.7*, 1, 281
... mich gut auf die nachfolgende Berufslehre oder weiterführende Schule vorzubereiten.	2.80	3.03	5.6*, 1, 281
... eine Lehrstelle oder eine weiterführende Schule zu finden.	2.70	2.90	3.0, 1, 281
... den Übergang ins Berufsleben resp. in die weitere Ausbildung problemlos schaffen zu können.	2.80	2.89	0.9, 1, 281
Hotelling-Lawley Trace			2.2*, 6, 276

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft sehr zu

Unsere dritte Fragestellung bezieht sich auf die *schulische Anstrengungsbereitschaft* und die *Schulzufriedenheit* der befragten Jugendlichen in den beiden Untersuchungsgruppen. Werden die Gruppen längsschnittlich verfolgt, so zeigt sich, dass sie sich bezüglich der *schulischen Anstrengungsbereitschaft* (Beispielitem: «Ich freue mich am Morgen auf einen Schultag, um wieder etwas Neues zu lernen») unterscheiden. Gemäss einer Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigen sich deutliche Haupteffekte der Analysegruppen und der Messzeitpunkte (t_1 und t_2), während die Interaktion nicht signifikant ist (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2004c, p. 75 f.). Schülerinnen und Schüler des Pilotprojekts zeichnen sich durch eine höhere schulische Anstrengungsbereitschaft aus als ihre Kolleginnen und Kollegen aus regulären 9. Schuljahren. Über die Zeit sinkt der Mittelwert gegen Ende des Schuljahres zwar bei beiden Gruppen, aber bei den 9. Schuljahren des Pilotprojekts ist die schulische Anstrengungsbereitschaft schliesslich höher als in den regulären 9. Schuljahren zum ersten Messzeitpunkt.

Auch für die *Schulzufriedenheit* (Beispielitem: «Die Schule ist ein Ort, wo ich mich gerne aufhalte») ergeben sich signifikante Differenzen zwischen den Gruppen und den Zeiten. Zusätzlich erweist sich die Interaktion als statistisch signifikant (vgl. Tabelle 5.13). Die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler des Pilotprojekts nehmen wesentlich geringer ab als die Mittelwerte der regulären Schuljahre, was als positiver Effekt der Intervention gedeutet werden darf.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass Berufspraktika bei Jugendlichen aus 9. Schuljahren von grossem Nutzen für die berufliche Entscheidungsfindung sind. Die Jugendlichen kommen mit dem Beruf in Kontakt, den sie erlernen möchten, und

Tabelle 5.13: Schulzufriedenheit in regulären 9. Schuljahren und im Pilotprojekt 9. Schuljahr (Mittelwerte und Varianzanalyse)

		9. Schuljahre		9. Schuljahre	Zeit	Interaktion
		Regulär	Pilotprojekt	F, df	F, df	F, df
Schulzufriedenheit	t_1	2.52	2.64	6.3*, 1, 289	33.2***, 1, 289	4.3*, 1, 289
	t_2	2.26	2.51			

Skalenwerte: 1: stimmt überhaupt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau
t_1 = Befragung zu Beginn des 9. Schuljahres; t_2 = Befragung am Ende des 9. Schuljahres

erleben so realiter, welche Anforderungen und Arbeitsroutinen sie in ihrem Lehrberuf erwarten. Dass sich bezüglich der Individualisierung der Lerninhalte zwischen den beiden Analysegruppen keine Unterschiede feststellen liessen, kann einerseits daran liegen, dass die Lehrpersonen des Pilotprojekts zur Individualisierung nicht verpflichtet waren. Andererseits könnte es darauf hinweisen, dass der Individualisierung bereits in regulären 9. Schuljahren ausgiebig Rechnung getragen wird. Die Ergebnisse zu den Zielsetzungen des 9. Schuljahres deuten darauf hin, dass das Ziel, die Motivation der Schülerinnen und Schüler durch die Berücksichtigung von individuellen Fähigkeiten und Interessen zu erhöhen, erreicht werden konnte. Es ist eindrücklich, wie die Werte bei der Schulzufriedenheit am Schuljahresende in den 9. Schuljahren des Pilotprojekts auf dem Niveau der Werte der regulären 9. Schuljahre zu Beginn des Schuljahres liegen (vgl. Tabelle 5.13)! Unklar ist allerdings, wie weit es sich dabei um einen Innovations- bzw. Hawthorneeffekt handelt, wonach allein schon die Teilnahme der Schule am Pilotprojekt die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler erhöht hätte, oder ob der Effekt tatsächlich aufgrund der durchgeführten Interventionen zu Stande gekommen ist. Auch wenn die Effekte des Pilotprojekts insgesamt gesehen eher schwach ausgefallen sind, kann es wichtige Anstösse geben, um die Situation von Schülerinnen und Schülern in 9. Schuljahren zu verbessern.

5.3 Kompromisse bei der Berufswahl

Die Berufswahl ist aus verschiedenen Gründen kein geradliniger Durchlauf vom Start zum Ziel. Eher ist sie mit einem Hürdenlauf oder Steeplechase zu vergleichen, wobei – anders als im Sport – selten von Anfang an klar ist, welche Hindernisse im Wege stehen und wie man sie überwinden kann. Unser Phasenmodell der Berufswahl ist daher auch in der Perspektive zu sehen, dass Jugendliche eine Serie von Hürden zu überwinden haben, die mit Entscheidungen verbunden sind, die sich oft nicht leicht treffen lassen, da eine rationale Abwägung der Konsequenzen nicht möglich ist. Dieser Überlegung wollen wir im Folgenden nachgehen, indem wir zunächst die Aus-

gangslage in theoretischer Hinsicht präzisieren (Kapitel 5.3.1), um dann empirische Belege aus unserer Teilstichprobe von Jugendlichen aus 9. Schuljahren, die in eine Berufslehre übergetreten sind, aufzubringen (Kapitel 5.3.2).

5.3.1 Einschränkungen und Kompromisse

Da die Berufswahl eine Art Nadelöhr zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem darstellt, sehen sich Jugendliche vor die Aufgabe gestellt, ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen mit der Angebotsstruktur der Berufswelt abzugleichen. Dabei sind Kompromisse unvermeidlich. Sie kommen aber nicht erst unter dem Druck der Entscheidungssituation zustande, sondern werden durch antizipatorische Sozialisationsprozesse schon in der frühen Kindheit vorbereitet. Gottfredson (1981, 1996, 2002) weist in ihrer Berufswahltheorie darauf hin, dass im Kindesalter eine berufliche Landkarte aufgebaut wird, die nach den Dimensionen Geschlecht, Berufsprestige und individuelle Interessen organisiert ist (vgl. Kapitel 1.2.5). Dadurch entsteht ein sozialer Raum, der schon beim Eintritt in den Berufswahlprozess zu einer Eingrenzung des Wahlspektrums und einer Beschneidung der Wahlfreiheit führt.

Eine weitere Eingrenzung findet durch die Selektion am Ende der Grund- bzw. Primarschule statt. Für Jugendliche, die an eine Schule mit erweiterten Ansprüchen übertreten, bleibt die Palette an möglichen Berufen in der bisherigen Breite mehr oder weniger erhalten, wohingegen sich Jugendliche, die an Schulen mit Grundansprüchen wechseln, mit deutlichen Einschränkungen ihres Berufswahlspektrums abfinden müssen (vgl. Heinz et al., 1985). Auch dies bedeutet, dass bereits vor der eigentlichen Berufswahl Eingrenzungen stattfinden, und zwar nicht durch die beruflichen Interessen der Jugendlichen, sondern in Bezug auf die familiäre Herkunft und die institutionellen Gelegenheitsstrukturen.

Eine erste direkte Konfrontation mit ihren Berufswünschen und beruflichen Ambitionen erfahren Jugendliche in der Phase 2 (Konkretisierung) des Berufswahlprozesses (vgl. Kapitel 2.3). Bereits in dieser Phase werden sie mit den Voraussetzungen verschiedener Berufe konfrontiert und müssen abschätzen, wie ihr Profil zum angestrebten Beruf passt. Besonders virulent wird die Frage nach der Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen und den Ansprüchen der Berufswelt in Phase 3, wenn es darum geht, einen Ausbildungsplatz zu finden. Grundsätzlich werden die Jugendlichen im Sinne von Gottfredson (2002) versuchen, ihren Wunschberuf oder einen alternativen Beruf innerhalb der Zone der akzeptablen Berufe zu erlernen.

Was die Kompromissbildung anbelangt, so beschreibt Gottfredson (1996) vier mögliche Strategien. Eine erste stellt das *konditionelle Prinzip* dar. Es geht darum, den Wunschberuf zu verwirklichen, d. h. die beruflichen Interessen sowie das Berufsprestige und die Geschlechtsadäquatheit des angestrebten Berufs ohne Abstriche

miteinander in Einklang zu bringen. Falls dies nicht möglich ist, gilt es abzuschätzen, welches Kriterium im Sinne eines Kompromisses geopfert wird. So können zum Beispiel die beruflichen Interessen dem Berufsprestige untergeordnet werden, oder es wird ein nicht-geschlechtsadäquater Beruf in Betracht gezogen.

Eine zweite Strategie der Kompromissbildung bildet die *Option «gut genug»*. Gottfredson meint, dass häufig nur eine gute Wahl getroffen wird, aber nicht die beste. Oft unternehmen Jugendliche nicht genügend Anstrengungen, um Alternativen zu suchen, sich über unvertraute Berufe zu informieren oder vage Vorstellungen zu konkretisieren und geben sich mit dem erstbesten Beruf zufrieden.

Sozusagen das Gegenteil der zweiten bildet die dritte Strategie, die bei Gottfredson *Abwehr der Option «gut genug»* heisst. Haben Jugendliche das Gefühl, das Optimum noch nicht erreicht zu haben, wird die berufliche Entscheidung hinausgeschoben, um Alternativen zu suchen, also gewissermassen die Zone der akzeptablen Berufe neu abzustecken. Mit *Akkommodation* beschreibt Gottfredson schliesslich eine vierte Strategie der Kompromissbildung, die darin besteht, sich nicht auf einen einzigen Beruf zu konzentrieren, sondern in einem präferierten Berufsfeld nach valablen Alternativen Ausschau zu halten.

Zu beachten ist, dass diese Anpassungs- und Eingrenzungsprozesse aus der Perspektive der Jugendlichen zumeist nicht als Beschränkung der Wahlfreiheit wahrgenommen werden. Selbst Kompromisse werden selten als Restriktionen empfunden, sondern als Wahl interpretiert. Heinz (1983, 1984) spricht von «biografischer Glättung» und kann anhand von eigenen Daten zeigen, dass Jugendliche ihre Berufsentscheidung zumeist als losgelöst von strukturellen Bedingungen darstellen, und zwar so, dass sie als geglückt erscheint. Als Vermittlungsmechanismen zwischen strukturellen Bedingungen und Biografie, die den Vorgang der «biografischen Glättung» nachvollziehbar machen, beschreiben Wahler und Witzel (1996) drei Deutungsmuster, die sie auch empirisch bestätigen konnten: (1) *Personalisierung struktureller Effekte*. Der Besuch einer Schule mit Grundansprüchen oder schlechte Schulnoten werden als mangelhafte Leistungsbereitschaft gedeutet. (2) *Biografische Konstruktion*. Der Wechsel vom Wunschberuf zu einer anderen beruflichen Option wird so begründet, dass man dies schon immer tun wollte oder dass einem auch dieser Beruf Spass mache. (3) *Selektionsergebnisse als Chancen*. Der Nicht-Erhalt eines Ausbildungsplatzes wird als Chance interpretiert, etwas ganz Anderes tun zu können oder eine Zwischenlösung in Betracht zu ziehen, womit sich eine bessere Ausgangslage für die berufliche Zukunft ergeben wird.

Nach diesen Präzisierungen der Fragestellung wollen wir im Folgenden anhand der Stichprobe von Jugendlichen aus 9. Schuljahren, die in eine Berufslehre übergetreten sind (N = 283), den Kompromissprozessen bei der Berufsfindung nachgehen.

5.3.2 Empirische Analysen

Bei jeder der drei Datenerhebungen sind die Jugendlichen aufgefordert worden, nicht nur die Art der Anschlusslösung (Berufslehre, weiterführende Schule, Zwischenjahr, Einstieg ins Erwerbsleben), sondern im Falle der Option Berufslehre auch die genaue Berufsbezeichnung anzugeben. So konnte nachvollzogen werden, ob die Jugendlichen über die drei Messzeitpunkte hinweg immer denselben Beruf verfolgten («hohe Konstanz») oder ob sie berufliche Alternativen in Erwägung zogen. Sofern zu einem Messzeitpunkt verschiedene Berufe in Betracht gezogen wurden, überprüften wir anhand der Datenbank des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung[7], ob wenigstens das *Berufsfeld* konstant geblieben war («mittlere Konstanz») oder ob allenfalls auch diesbezüglich ein Wechsel stattgefunden hatte («tiefe Konstanz»). Die Verteilung der Jugendlichen auf die drei Kategorien ist in Tabelle 5.14 dargestellt.

Tabelle 5.14: Index «Konstanz der Entscheidung» (absolute Häufigkeiten und Beispiele)

		Beispiele		
Konstanz der Entscheidung	Häufigkeiten	Berufsnennung 1. Befragung	Berufsnennung 2. Befragung	Berufsnennung 3. Befragung
Hohe Konstanz – gleicher Beruf	206	Coiffeuse	Coiffeuse	Coiffeuse
Mittlere Konstanz – gleiches Berufsfeld	40	Bäcker	Konditor	Konditor
Tiefe Konstanz – wechselndes Berufsfeld	32	Maler	Automonteur	Autoelektriker

Es zeigt sich, dass 74 Prozent der Jugendlichen bei allen drei Befragungen den gleichen Beruf angegeben und in diesem auch die Lehre begonnen haben.

Für die weitere Analyse besonders interessant sind diejenigen Jugendlichen, die einen beruflichen Wechsel vollzogen haben und entweder eine mittlere (N=40) oder eine tiefe Konstanz (N=32) in ihrer beruflichen Entscheidung aufweisen. Speziell interessiert, inwiefern sich der berufliche Wechsel auf das *Berufsprestige* auswirkt. Um dieser Frage nachzugehen, wurde anhand der Berufsnennungen zu den drei Messzeit-

[7] Es werden insgesamt 22 Berufsfelder aufgeführt: Auto, Velo, Motorrad; Bauwesen, Rohbau; Bekleidung, Textilien, Leder; Chemie, Papier, Kunststoff; Computerberufe, Informatik; Druck und grafisches Gewerbe; Elektroberufe, Elektronik; Ernährungsberufe; Gastgewerbe und Hauswirtschaft; Gestalterische Berufe; Gesundheitswesen; Haustechnik; Holz, Innenausbau, Instrumentenbau; Kaufmännische Berufe, Verwaltung, Recht; Metall, Maschinen; Natur; Schönheit und Körperpflege; Sprache, Publizistik, Kunst, Musik, Medien, Sport; Technisches Zeichnen; Unterricht, Erziehung, Beratung; Verkauf; Verkehr, Sicherheit, Tourismus (vgl. <http://berufsberatung.ch> Stand: Oktober 1999).

punkten der Index «wechselnde Berufe und Berufsprestige» gebildet. Dazu wurden die Berufe zuerst mittels der *International Standard Classification of Occupations* (ISCO-88) kodiert (vgl. Warwick Institute for Employment Research, 2002). Die Kodierungen bildeten die Basis für die Zuordnung des Berufsprestiges nach der *Standard International Occupational Prestige Scale* (SIOPS) (vgl. Ganzeboom & Treiman, o.J.). Wiederum wurden drei Verläufe definiert (vgl. Tabelle 5.15).

Tabelle 5.15: Index «Wechselnde Berufe und Berufsprestige» (absolute Häufigkeiten und Beispiele)

		Beispiele		
Wechselnde Berufe und Berufsprestige	Häufigkeiten	Berufsnennung 1. Befragung	Berufsnennung 2. Befragung	Berufsnennung 3. Befragung
Gleichbleibendes Berufsprestige	45	Grafikerin	Schrift-/Reklamegestalterin	Schrift-/Reklamegestalterin
Werte SIOPS-Skala		49	49	49
Steigendes Berufsprestige	9	Damen-/Herrenschneiderin	Kaufmännische Angestellte	Kaufmännische Angestellte
Werte SIOPS-Skala		24	37	37
Sinkendes Berufsprestige	18	Fahrzeugschlosser	Maurer	Maurer
Werte SIOPS-Skala		43	34	34

Die Mehrheit der Wechsler (62.5%) kann das Prestige des gewählten Berufes halten, eine Minderheit (12.5%) vermag es zu steigern, und einige (25%) müssen sich mit einem sinkenden Berufsprestige abfinden. Es ist anzunehmen, dass es Jugendlichen, die den Beruf innerhalb eines Berufsfeldes wechseln, eher möglich ist, das Berufsprestige zu halten, während sich Jugendliche, die das Berufsfeld wechseln, eher mit einem sinkenden Berufsprestige konfrontiert sehen. Wie Abbildung 5.2 zeigt, können von den 40 Jugendlichen, die das Berufsfeld *nicht* wechseln, in der Tat 35 das Berufsprestige halten. Im Gegensatz dazu sind es bei den 32 Jugendlichen, die das Berufsfeld wechseln, lediglich 10, bei denen das Berufsprestige unverändert bleibt. Am ehesten ist der Berufsfeldwechsel mit einem Sinken des Berufsprestiges verbunden. Eine Häufigkeitsanalyse mittels Kontingenztabelle erweist sich als statistisch signifikant ($\chi^2[2]=24.3$, $p < .001$).

Interessant ist die Frage, ob und wie durch den Wechsel des Berufes bzw. Berufsfeldes die Verwirklichung des *Wunschberufes* tangiert wird. Beim dritten und letzten Befragungszeitpunkt haben wir den Jugendlichen die Frage gestellt, ob sie ihren Wunschberuf lernen können. Betrachten wir Abbildung 5.3, so fällt auf, dass unabhängig davon, ob der Beruf gewechselt wurde oder nicht, die Mehrheit der Ju-

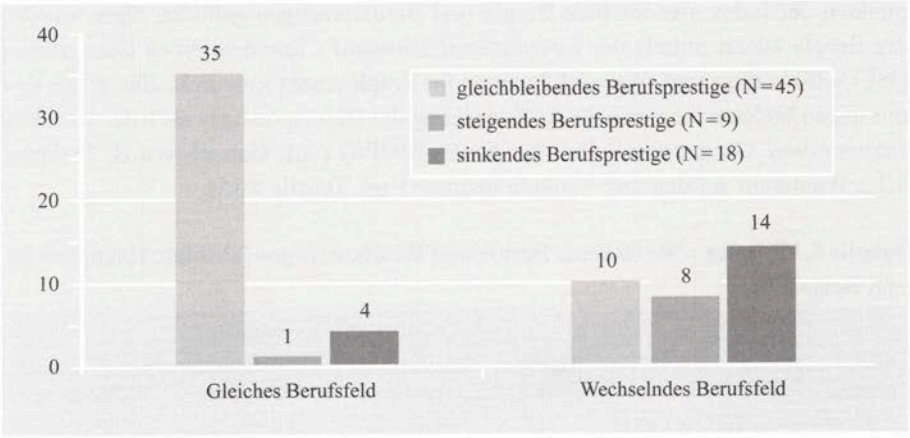


Abbildung 5.2: Wechselnde Berufe und Berufsprestige (absolute Häufigkeiten)

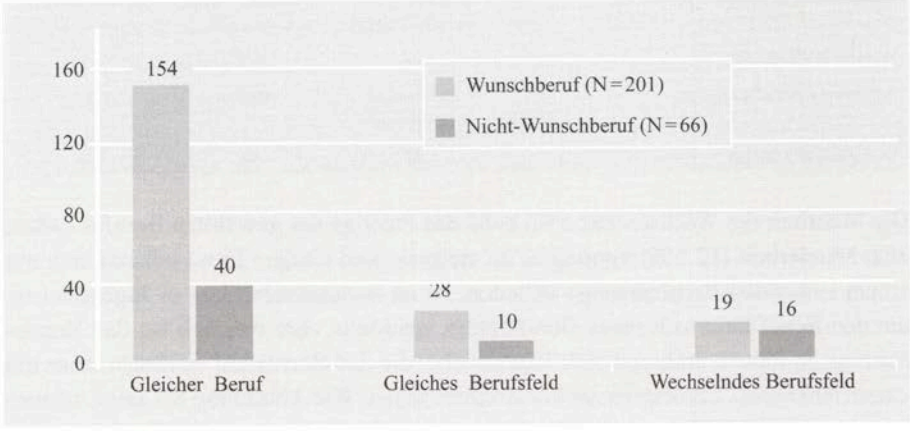


Abbildung 5.3: Konstanz der Entscheidung und Wunschberuf (absolute Häufigkeiten)

gendlichen angibt, in ihrem Wunschberuf mit der Lehre begonnen zu haben. Allerdings deckt die Analyse der Häufigkeitsverteilung mittels χ^2-Test einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen auf: Jugendliche der Gruppe «hohe Konstanz» (gleicher Beruf) geben häufiger an, ihren Wunschberuf zu lernen, als Jugendliche der Gruppe «tiefe Konstanz» (wechselndes Berufsfeld) (χ^2 [2] = 10.1, $p < .01$).

Erstaunlich ist, dass 40 Jugendliche, die in allen drei Befragungen den gleichen Beruf genannt haben, angeben, dies sei nicht ihr Wunschberuf (vgl. Abbildung 5.3).

Davon hatten zu Beginn des 9. Schuljahres bereits 14 einen Lehrvertrag abgeschlossen (Phase 4), 24 weitere kamen am Ende des 9. Schuljahres dazu. Vermutlich haben diese Jugendlichen die *Option «gut genug»* verfolgt (vgl. Kapitel 5.3.1), was umso plausibler ist, je später der Lehrvertrag zustande gekommen ist.

Zu fragen bleibt, ob die Konstanz der Entscheidung (vgl. Tabelle 5.14) und der Umstand, ob der Wunschberuf gelernt werden kann oder nicht (vgl. Abbildung 5.3), einen Einfluss auf die von den Jugendlichen eingeschätzte Passung zwischen ihren individuellen Voraussetzungen und der gewählten Berufslehre haben. Um diese Frage zu beantworten, sind die Jugendlichen bei der dritten Datenerhebung gefragt worden, wie weit die angetretene Berufslehre mit ihren Interessen und Fähigkeiten übereinstimmt. Die Ergebnisse einer multivariaten Varianzanalyse sind in Tabelle 5.16 dargestellt.

Aus Tabelle 5.16 ist ersichtlich, dass sich lediglich bei der Variablen «Wunschberuf» signifikante Unterschiede bezüglich der Einschätzung der Passung zeigen. So sehen Jugendliche, die ihren Wunschberuf lernen können, die Berufslehre eher als die momentan beste Lösung an als Jugendliche, die eine Berufslehre machen, von der sie sagen, es handle sich *nicht* um ihren Wunschberuf. Gleichermassen unterschiedlich wird die Übereinstimmung der Berufslehre mit den persönlichen Interessen beurteilt: Jugendliche, die *nicht* ihren Wunschberuf lernen können, weisen einen signifikant tieferen Mittelwert auf als Jugendliche, die eine Lehre in ihrem Wunschberuf machen. Es scheint, dass sie ihre Interessen hinten angestellt haben und sich damit zufrieden geben, überhaupt eine Lehrstelle gefunden zu haben.

Obwohl die Jugendlichen, gruppiert nach der Konstanz ihrer beruflichen Entscheidung, die Passung der Berufsausbildung, die sie angetreten haben, mit ihren Fä-

Tabelle 5.16: Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und angetretener Berufslehre (Mittelwerte und Varianzanalysen)

Messzeitpunkt: t_3	Konstanz der Entscheidung (KE)			Wunschberuf (WB)		KE	WB	Interaktion
Diese Berufslehre …	hoch	mittel	tief	ja	nein	F, df	F, df	F, df
… ist für mich im Moment die beste Lösung.	3.59	3.71	3.37	3.65	3.35	2.5, 2, 255	6.2*, 1, 255	1.5, 2, 255
… stimmt mit meinen schulischen Fähigkeiten überein.	3.26	3.45	3.31	3.33	3.18	0.6, 2, 255	3.2, 1, 255	0.4, 2, 255
… stimmt mit meinen persönlichen Interessen überein.	3.58	3.63	3.54	3.67	3.32	0.8, 2, 255	9.8**, 1, 255	0.7, 2, 255
Hotelling-Lawley Trace						1.2, 6, 336	4.0**, 3, 253	1.1, 6, 336

Skalenwerte: 1: trifft überhaupt nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft genau zu

higkeiten und Interessen nicht signifikant unterschiedlich einschätzen (vgl. Tabelle 5.16), zeigt sich bei der Analyse der *Zufriedenheit* mit der beruflichen Entscheidung sehr wohl ein Unterschied: Jugendliche, die ihren Wunschberuf lernen können, erweisen sich als zufriedener mit ihrer Situation als Jugendliche, die dies nicht tun können (vgl. Tabelle 5.17).

Tabelle 5.17: Zufriedenheit mit der beruflichen Entscheidung (Mittelwerte und Varianzanalyse)

	Konstanz der Entscheidung (KE)			Wunschberuf (WB)		KE	WB	Interaktion
	hoch	mittel	tief	ja	nein	F, df	F, df	F, df
Zufriedenheit mit der beruflichen Entscheidung (t_3)	6.15	6.26	6.09	6.26	5.84	0.9, 2, 259	5.6**, 1, 259	0.7, 2, 259

Skalenwerte: 1: ausserordentlich unzufrieden, 2: sehr unzufrieden, 3: ziemlich unzufrieden, 4: teils-teils, 5: ziemlich zufrieden, 6: sehr zufrieden, 7: ausserordentlich zufrieden

5.4 Risikosituationen

Nachdem wir uns bisher mit «normalen» Schwierigkeiten bei der Berufswahl auseinandergesetzt haben, wollen wir uns im Folgenden mit Verläufen befassen, die in Risikosituationen führen. Wir erläutern zunächst, was wir unter einer Risikosituation verstehen, und unterscheiden dann zwei Risikosituationen beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung (Kapitel 5.4.1). Anschliessend nutzen wir unsere Daten, um nach Bedingungen zu suchen, die für die Entstehung der beiden Risikosituationen verantwortlich sein können (Kapitel 5.4.2 bis 5.4.4). Dabei folgen wir drei vorgängig formulierten Hypothesen.

5.4.1 Zwei Arten von Risikosituationen

Daten der TREE-Studie, die im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms «Bildung und Beschäftigung» erhoben wurden[8], zeigen, dass vier Prozent der Jugendlichen nach der Volksschule keine Anschlusslösung finden bzw. direkt ins Erwerbsleben einsteigen. 23 Prozent der Jugendlichen weichen in ein Zwischenjahr aus, weil sie keine angemessene Anschlusslösung finden, 46 Prozent beginnen eine berufliche Ausbildung, und 27 Prozent treten in ein Gymnasium oder eine andere Mittelschule über (vgl. Amos et al., 2003, p. 35, Tab. 2.1). Die Daten, die für die Schweiz repräsentativen Charakter haben, entsprechen nicht ganz den Ergebnissen unserer eigenen

[8] TREE steht für «Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben» (vgl. Amos et al., 2003).

Studie, denn von den Abgängerinnen und Abgängern der 9. Schuljahre in unserer Stichprobe sind 56 Prozent in eine berufliche Ausbildung, 10 Prozent in eine Mittelschule und 32 Prozent in ein Zwischenjahr übergetreten. Direkt ins Erwerbsleben sind in unserer Stichprobe nur gerade vier Jugendliche eingestiegen; ebenfalls vier sind auf eine frühere Phase regrediert (vgl. Kapitel 4.2 und Abbildung 4.1).[9] Wie immer man diese Daten interpretiert, die relativ hohe Zahl von Jugendlichen in Zwischenjahren ist ein Hinweis, dass es nicht allen Jugendlichen auf Anhieb gelingt, die angestrebte Anschlusslösung zu finden.

Allerdings sollten die Zwischenjahre nicht als Scheitern des Berufswahlprozesses gesehen werden. Vielmehr stellen sie eine Art Schleife dar, die es Jugendlichen ermöglicht, gewisse Phasen des Berufswahlprozesses – insbesondere die Phasen 2 bis 4 – nochmals zu durchlaufen, um sich ihrer Ziele klarer zu werden und ihre Chancen auf eine angemessene Berufsbildung zu optimieren (vgl. Kapitel 4.1, 4.2.2 und 4.3.4). Die Analyse unserer Daten aus den 10. Schuljahren zeigt denn auch, dass den Jugendlichen aus Zwischenjahren der Übergang in die Berufsbildung schliesslich mehrheitlich gelingt (vgl. Kapitel 4.2.3). Den Zwischenjahren kommt tatsächlich eine wichtige Schleifenfunktion zu.

Trotzdem kann ein Zwischenjahr auch eine Risikosituation sein. Denn offensichtlich ist es den betroffenen Jugendlichen nicht gelungen, im ersten Anlauf eine Anschlusslösung zu finden. Von einer Risikosituation wollen wir dann sprechen, wenn zwischen den Anforderungen des Kontextes und den Ressourcen des Individuums keine Passung besteht oder eine Passung nicht hergestellt werden kann. In Bezug auf den Übergang in die Berufsbildung unterscheiden wir zwei Risikosituationen. Als *Risikosituation I* definieren wir eine Konstellation, bei der Jugendliche am Ende des 9. Schuljahres bezüglich ihrer Entscheidung für eine Anschlusslösung unsicher sind und über keine Anschlusslösung verfügen. In unserer Stichprobe von Jugendlichen aus 9. Schuljahren befinden sich 47 Jugendliche (9%) in dieser Situation. Sie sind erheblich gefährdet, aus dem Ausbildungssystem zu fallen. Unsere Daten zeigen, dass diese Jugendlichen mit einer Wahrscheinlichkeit von 85 Prozent keine Lehre oder Mittelschule beginnen oder diese in der Probezeit wieder abbrechen. Von einer *Risikosituation II* sprechen wir, wenn Jugendliche nach Abschluss der Volksschule direkt ins Erwerbsleben übertreten, eine begonnene Lehre abbrechen oder ein Zwischenjahr einschalten. In unserer Stichprobe fallen 179 Jugendliche (35%) in diese Kategorie.

Während Risikosituation I vor dem Übergang in die Berufsbildung eintritt, droht Risikosituation II nach dem Übergang. Die Risikosituation II ist zweifellos weniger

---

[9] Für die abweichenden Werte gibt es verschiedene Erklärungen. Einerseits ist in den Kantonen, in denen wir unsere Stichprobe rekrutiert haben, die Mittelschulquote eher niedrig, andererseits ist das Angebot an Zwischenjahren besonders gross.

dramatisch als Risikosituation I, obwohl zumindest mit einer Verzögerung der Ausbildung gerechnet werden muss. Wir haben bei unseren theoretischen Ausführungen darauf hingewiesen, dass zwischen Ressourcen und Belastungen nicht a priori entschieden werden kann (vgl. Kapitel 2.2 und 2.4). Risikosituation II ist ein typisches Beispiel für die Gültigkeit dieser These. Ob die Verzögerung der Berufswahl, die mit einem Zwischenjahr einhergeht, konstruktiv genutzt werden kann oder aber zum endgültigen Scheitern des Berufswahlprozesses führt, ist ohne Beurteilung des einzelnen Falles kaum kalkulierbar. Ein Zwischenjahr, der Abbruch einer Lehre und der direkte Einstieg ins Erwerbsleben können eine Ressource darstellen, aber ebenso gut zu einer (zusätzlichen) Belastung werden, aus der Arbeitslosigkeit und soziale Randständigkeit hervorgehen.

Wir nehmen an, dass die Gefahren, die sich in den beiden Risikosituationen verbergen, sowohl beruflicher wie psychosozialer Art sind. In beruflicher Hinsicht ist der Abschluss einer Ausbildung auf dem Niveau der Sekundarstufe II gefährdet. In psychosozialer Hinsicht ist bekannt, dass bestimmte Formen von Lehrabbruch mit einem hohen Risiko für Suchtmittelkonsum, Gewalt und andere Formen von selbst- und fremdgefährdendem Verhalten einhergehen (vgl. Neuenschwander & Süss, 2004). Jugendlichen, die den Übertritt in die postobligatorische Ausbildung nicht schaffen, drohen gesellschaftlicher Ausschluss und soziale Isolation.

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, wie es bei der Berufswahl zu Risikosituationen kommen kann. Wir vermuten, dass Jugendliche unter drei Bedingungen in eine Risikosituation geraten, wenn sie nämlich (1) die geschriebenen oder ungeschriebenen Regeln der Aufnahme in eine Anschlusslösung missachten, (2) sich nicht oder unzulänglich über Berufe oder Lehrstellen informieren oder (3) über ungenügende personale oder soziale Ressourcen für den Übergang in die Berufsbildung verfügen. Wir gehen diesen Vermutungen einzeln nach. Zuvor sei festgehalten, dass Abgängerinnen und Abgänger von Schulen mit Grundansprüchen häufiger in Risikosituationen geraten als ihre Altersgenossen aus Schulen mit erweiterten Ansprüchen (Risikosituation I: $\chi^2[1] = 3.0$, $p < .10$; Risikosituation II: $\chi^2[1] = 43.9$, $p < .001$).

5.4.2 Risikosituation und Timing

Eine wichtige Regel, welche das Verhalten in sozialen Kontexten steuert, ist die Einhaltung von zeitlichen Vorgaben und terminlichen Erwartungen bei der Kontaktnahme mit Personen und Institutionen. Wir vermuten, dass Jugendliche besonders gefährdet sind, in eine Risikosituation zu geraten, wenn sich ihr Berufswahlprozess verzögert. Gemäss Abbildung 5.4 geraten gut 70 Prozent der Jugendlichen, die sich zu Beginn des 9. Schuljahres in Phase 1 befinden, in die Risikosituation I. Die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche in Phase 1 danach auch in die Risikosituation II ge-

raten, liegt ebenfalls bei knapp 70 Prozent. Hingegen ist die Wahrscheinlichkeit, in eine der beiden Risikosituationen zu geraten, fast null, wenn sich ein Jugendlicher zu Beginn des 9. Schuljahres bereits in Phase 4 befindet. Die Gefährdung unterscheidet sich zwischen den Phasen 2 und 3 nur unwesentlich und liegt für Risikosituation I etwas tiefer als für Risikosituation II.

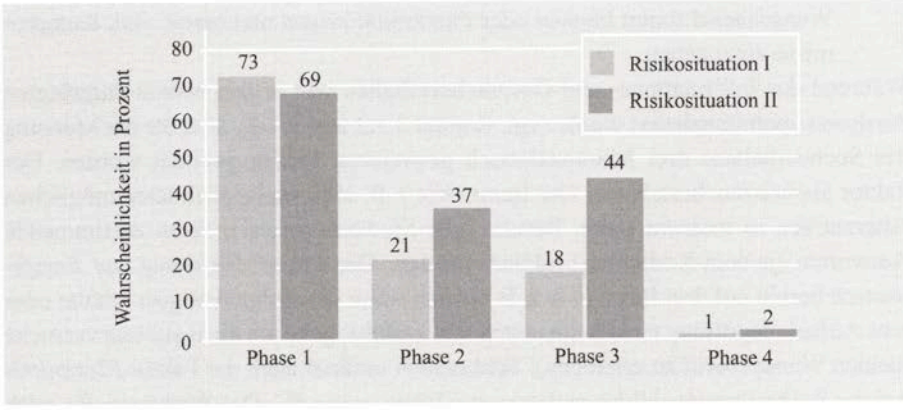


Abbildung 5.4: Risikosituationen I und II nach dem Stand der Berufswahl zu Beginn des 9. Schuljahres

Offensichtlich erlaubt der Phasenstand zu Beginn des 9. Schuljahres eine recht gute Prognose, ob Jugendliche später in eine Risikosituation geraten oder nicht. Dieses Ergebnis verweist auf die hohe Regulierung des Berufswahlprozesses durch die Institutionen der Berufsbildung. Offenbar definiert die Berufsbildung einen Zeitkorridor, durch den sich die Jugendlichen «vorschriftsgemäss» bewegen müssen, wenn sie erfolgreich eine Anschlusslösung finden wollen. Abweichungen vom Zeitplan können das Finden einer Anschlusslösung erheblich erschweren.

5.4.3 Risikosituation und Suchstrategien

Gemäss unserer zweiten Vermutung sind Jugendliche gefährdet, in eine Risikosituation zu geraten, wenn sie sich unzulänglich über Berufe oder das Lehrstellenangebot informieren. Aufgrund unserer bisherigen Analysen (vgl. Kapitel 5.1) erachten wir folgende Suchstrategien als bedeutsam:

- *Informationen über Berufe:* Jugendliche sammeln Informationen über Berufsfelder und Berufe, an denen sie Interesse haben, indem sie Medien nutzen (Mediale Informationsstrategien) oder Kontakt mit dem Berufsfeld aufnehmen (Direkte Informationsstrategien; vgl. Tabelle 5.2).

- *Gespräche mit Bezugspersonen:* Jugendliche sprechen mit informellen und formellen Personen in ihrem Beziehungsnetz, um sich Rat oder Unterstützung für die Berufswahl zu holen (vgl. Tabellen 5.5 bis 5.10).
- *Vorgehen:* Die Suchbewegungen der Jugendlichen können auf ein enges Berufsfeld begrenzt sein oder unterschiedliche Optionen in Betracht ziehen (Suchradius). Sie können einen Ausbildungsplatz suchen, indem sie auf ihren Wunschberuf fixiert bleiben oder Flexibilität zeigen und bereit sind, Kompromisse einzugehen.

Während das Informations- und Gesprächsverhalten wie in den bereits dargelegten Analysen operationalisiert wurde (vgl. Kapitel 5.1.2 und 5.1.4), sind für die Messung des Suchverhaltens drei faktoranalytisch gewonnene Skalen gebildet worden. Der Faktor *Suchradius* besteht aus vier Items (wie z. B. «Ich suche auch nach möglichen Alternativen zu meinem ersten Berufs- oder Studienwunsch»), deren zustimmende Antworten (ja/nein-Kodierung) addiert wurden. Der Faktor *Fixierung auf Berufswunsch* beruht auf drei Items (wie z. B. «Auch wenn ich einige Absagen erhalte oder eine Aufnahmeprüfung nicht beim ersten Mal bestehe, gebe ich nicht auf und versuche meinen Wunschberuf zu erlernen»). Schliesslich umfasst auch der Faktor *Flexibilität bei der Suche eines Ausbildungsplatzes* drei Items (wie z. B. «Das Wichtigste für mich ist, überhaupt eine Ausbildung zu machen, welche spielt keine Rolle»).

Die Bedeutung der Suchstrategien für die Risikosituationen I und II wurde mittels logistischer Regressionsanalysen geschätzt.[10] Als Kontrollvariablen wurden das *Geschlecht* und die *Staatsangehörigkeit* in die Analysen einbezogen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.18 dargestellt.

Die Regelsituationen I und II können durch die fokussierten Suchstrategien signifikant erklärt werden (Varianzaufklärung: 17 % bzw. 20 %), wobei sich nur beim *Vorgehen* und im Falle der Risikosituation II beim *Geschlecht* relevante Effekte ergeben. Als ungünstig erweist sich, wenn sich Jugendliche vorzeitig auf einen Beruf fixieren und bei der Suche eines Ausbildungsplatzes wenig flexibel sind. Eine zu starke Fixierung auf den Wunschberuf verhindert die rechtzeitige Abstimmung der persönlichen Voraussetzungen auf das Angebot an Lehrstellen. Jugendliche sollten zwar nicht beliebige Anschlusslösungen verfolgen, aber Bereitschaft zeigen, ihre Ansprüche zu reduzieren, wenn trotz längerer Suche keine Lösung in Sicht ist. Im Hinblick auf Risikosituation II erweist sich ein weiter Suchradius als ungünstig. Ein zu breiter Suchradius zu Beginn der Konkretisierung der Berufsorientierung (Phase 2) ist möglicherweise Ausdruck fehlender oder anhaltend diffuser beruflicher Vorstellungen.

[10] Als abhängige Variable wird jeweils eine «Regelsituation» angenommen, der gegenüber die Risikosituation als abweichend dargestellt wird. Die Prädiktoren geben die Stärke an, mit der sie die Regelsituation vorhersagen.

Tabelle 5.18: Regelsituationen und Suchstrategien in 9. Schuljahren (logistische Regressionen)

Prädiktoren (t_1)	Regelsituation I[a] ß	Regelsituation II[b] ß
Intercept	-.66	4.02
Mediale Informationsstrategien	.20	.05
Direkte Informationsstrategien	.15	.10
Gespräche mit informellen Bezugspersonen	.19	.12
Gespräche mit formellen Bezugspersonen	-.11	-.10
Suchradius	-.07	-.24***
Fixierung auf Berufswunsch	-.23*	-.21***
Flexibilität bei der Suche eines Ausbildungsplatzes	.22*	-.01
Geschlecht[c]	-.01	-.32***
Staatsangehörigkeit[d]	-.15	-.10
χ^2, df, R^2 korr.	24.5**, 9, 17%	60.7***, 9, 20%

[a] Risikosituation I: N=45; Regelsituation I: N=241; [b] Risikosituation II: N=169; Regelsituation II: N=318; [c] 1: männlich, 2: weiblich; [d] 1: Schweiz, 2: Nicht-Schweiz

Bei den Kontrollvariablen zeigt die Staatsangehörigkeit keinen Effekt, jedoch sind weibliche Jugendliche häufiger in Risikosituation II anzutreffen als männliche. Allerdings ist bei der Interpretation dieses Ergebnisses Vorsicht geboten, denn das Hauptkriterium für Risikosituation II ist der Besuch eines Zwischenjahres. Das Kriterium wird von weiblichen Jugendlichen aber oft deshalb erfüllt, weil die angestrebte Ausbildung ein Praktikum voraussetzt oder erst ab einem gewissen Alter in Angriff genommen werden kann (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.3.4).

5.4.4 Risikosituation und Ressourcen

Nach unserer dritten Hypothese sind Jugendliche gefährdet, in eine Risikosituation zu geraten, wenn sie über unzureichende personale oder soziale Ressourcen verfügen. Da die Abstimmung der eigenen Voraussetzungen mit dem Angebot an Berufen und Lehrstellen ein wichtiges Moment des Berufswahlprozesses darstellt, nehmen wir an, dass in den Mechanismen, mittels derer Jugendliche Beanspruchung und Misserfolg verarbeiten, eine wesentliche *personale Ressource* zur Vermeidung von Risikosituationen liegt. Wenn Jugendliche Anforderungen ausweichen oder Misserfolge emotional bewältigen, vermögen sie keine optimale Passung mit den Angeboten der Berufswelt zu erzielen. In Erweiterung der dualen Klassifikation von Lazarus (vgl. Kapitel 2.2) unterscheiden wir im Sinne von Endler und Parker (1990) emotions-, aufgaben- und

vermeidungsorientierte Copingmechanismen. Als weitere personale Ressourcen beziehen wir die schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und die Zeugnisnoten – als Indikator für kognitive Leistungsfähigkeit – in die Analyse ein.[11] Bedeutsame *soziale Ressourcen*, die dem Berufswahlprozess förderlich sind, sehen wir in der emotionalen Unterstützung durch die Eltern (Offer, Ostrov & Howard, 1989; Beispielitem: «Meine Eltern sind mit mir zufrieden»), im Zusammenhalt der Familie (Beispielitem: «Fast alles, was wir tun, unternehmen wir gemeinsam») und in der Offenheit der Familie (Beispielitem: «In unserer Familie kann jede und jeder ohne Scheu sagen, wie ihr oder ihm zumute ist»; beide Skalen nach Schneewind, 1987). An der Grenze zwischen personalen und sozialen Ressourcen liegt die Soziabilität (Offer, Ostrov & Howard, 1989; Beispielitem: «Es fällt mir nicht schwer, Freunde/Freundinnen zu finden»).

Analog zu den Suchstrategien wurden logistische Regressionsanalysen gerechnet (vgl. Tabelle 5.19). Wiederum wurden das Geschlecht und die Staatsangehörigkeit als Kontrollvariablen in die Gleichungen einbezogen. Die Prädiktoren vermögen 42

Tabelle 5.19: Regelsituationen und Ressourcen in 9. Schuljahren (logistische Regressionen)

	Regelsituation I[a]	Regelsituation II[b]
Prädiktoren (t_1)	ß	ß
Intercept	-7.81	1.92
Emotionszentrierte Bewältigung	-.56***	.00
Aufgabenorientierte Bewältigung	.02	-.06
Vermeidungsorientierte Bewältigung	-.04	-.14*
Schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung	.18	.08
Zeugnisnoten	.47**	.14*
Soziabilität	.13	-.09
Emotionale Unterstützung durch die Eltern	.15	.17*
Zusammenhalt in der Familie	-.52***	-.20**
Offenheit in der Familie	.29*	-.03
Geschlecht[c]	-.06	-.36***
Staatsangehörigkeit[d]	-.07	-.10
χ^2, df, R^2 korr.	41.8***, 11, 42%	57.2***, 11, 20%

[a] Risikosituation I: N=37; Regelsituation I: N=230; [b] Risikosituation II: N=154; Regelsituation II: N=307; [c] 1: männlich, 2: weiblich; [d] 1: Schweiz, 2: Nicht-Schweiz

[11] Die Zeugnisnoten von mindestens fünf wichtigen Fächern wurden zu einem Index verrechnet.

bzw. 20 Prozent der Varianz aufzuklären; die Regressionsgleichungen sind statistisch signifikant.

Beide Regelsituationen stehen in Beziehung mit guten Zeugnisnoten. Als riskant erweist sich in beiden Fällen ein starker Zusammenhalt in der Familie. Vermutlich haben wir es mit Familienstrukturen zu tun, in denen zentripetale Kräfte im Sinne von Stierlin (1980) überwiegen. Der Beziehungsmodus zwischen Eltern und Kind ist bindend, d.h. es gilt die Annahme, «dass die wesentlichen Befriedigungen und Sicherheiten nur innerhalb der Familie erlangt werden können, die Welt ausserhalb feindlich und abschreckend aussieht» (ebd., p. 50). Eine solche Haltung unterbindet die Bereitschaft Jugendlicher, unvertraute berufliche Optionen zu prüfen und die Planung des eigenen Lebens selbständig an die Hand zu nehmen.

Die übrigen Prädiktoren werden jeweils höchstens bei einem Situationstyp statistisch signifikant. So ist Regelsituation I dann wahrscheinlich, wenn die Familie für neue Ideen offen ist und wenn die Jugendlichen ihre Probleme nicht emotional bewältigen. Jugendliche, die auf Misserfolge emotionszentriert reagieren, beschäftigen sich mit sich selber, ergehen sich in trüben Gedanken und vermeiden es, aus ihrem Scheitern Konsequenzen zu ziehen wie zum Beispiel die Verbesserung ihrer Suchstrategien. Regelsituation II tritt tendenziell dann ein, wenn Jugendliche eine hohe emotionale Unterstützung durch die Eltern wahrnehmen und anstehende Probleme nicht durch Vermeidung ignorieren. Der Geschlechtereffekt dürfte wie im Falle der Suchstrategien eher ein Ergebnis der Berufswahl junger Frauen als des Geschlechts per se sein (vgl. Kapitel 5.4.3).

5.5 Fazit

Wer sich auf den Weg macht, um eine passende berufliche Ausbildung zu finden, unternimmt keinen Sonntagsspaziergang. Auch wenn der Prozess der beruflichen Entscheidungsfindung den Phasen unseres Modells gemäss verläuft (vgl. Kapitel 4), heisst dies nicht, dass es dabei keine Hindernisse zu überwinden und keine Probleme zu bewältigen gibt. Die Jugendlichen sehen sich aufgrund der objektiven Gegebenheiten der Berufswelt auf der einen Seite und ihrer intellektuellen und motivationalen Voraussetzungen auf der anderen Seite zu Anpassungen und Kompromissen gezwungen. Dabei spielen auch Erwartungen eine Rolle, deren Wurzeln in der Kindheit liegen und die sich an Vorstellungen vom Sozialprestige und von der Geschlechtstypik der Berufe heften (vgl. Kapitel 6.4). Nur wenigen Jugendlichen gelingt es, unbeeinflusst von gesellschaftlichen Vorgaben und trotz widriger Umstände eine Position in der Berufswelt zu finden, die uneingeschränkt den eigenen Idealen entspricht. Die meisten müssen in der einen oder anderen Form Kompromisse eingehen. Dabei werden sie allerdings selten sich selber überlassen, vielmehr erfahren sie von verschiedener

Seite Hilfe und Unterstützung. Nicht zuletzt die Eltern erweisen sich als wichtige soziale Ressource, die den Jugendlichen nicht nur mit klärenden Gesprächen, sondern auch ganz konkret unter die Arme greifen, indem sie Kontakte zu Betrieben herstellen oder gar eine Lehrstelle vermitteln. Etwas weniger bedeutsam ist der Beistand, den Jugendliche von ihren Lehrkräften erfahren, die ihnen aber nicht selten von der Stellenbewerbung bis zum Vorstellungsgespräch mit Rat und Tat zur Seite stehen.

Die Jugendlichen sind aber auch selber bemüht, durch aktive Informationssuche und «Schnuppern» in Betrieben zur Klärung ihrer Situation beizutragen. Dabei erweisen sie sich nicht nur als beharrlich bei der Verfolgung ihrer Ziele, sondern auch als flexibel bei der Anpassung unrealistischer Ambitionen. Dass sich Jugendliche schon früh mit der Berufswahl auseinandersetzen, sich über die Berufswelt informieren und erste Eingrenzungen ihres Wahlspektrums vornehmen, darf keineswegs als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Und doch haben wir bei den Jugendlichen aus 9. Schuljahren, die in diesem Kapitel im Vordergrund standen, festgestellt, dass die Phase der Konkretisierung der beruflichen Vorstellungen im Allgemeinen bereits im achten Schuljahr durchlaufen wird.

Offensichtlich spielen die Voraussetzungen intellektueller Art, die Jugendliche in den Berufswahlprozess mitbringen, eine wichtige Rolle. Ob ein Lehrstellenbewerber oder eine Lehrstellenbewerberin die obligatorische Schule mit erweiterten oder mit Grundansprüchen abgeschlossen hat, befindet wesentlich über seine bzw. ihre berufliche Zukunft. Auch die Zeugnisnoten spielen eine grosse Rolle. Schon während der Berufswahl sehen sich die schulisch Schwächeren stärker gezwungen, ihre Ansprüche zu reduzieren und Kompromisse einzugehen. Da die schulisch Stärkeren ihre Berufslehre eher im Wunschberuf machen können, sind sie mit ihrer Anschlusslösung zufriedener. Was sich bei den 9. Schuljahren zeigt, wird sich bestätigen, wenn wir uns den Diplommittelschulen, Gymnasien und Lehrerseminaren zuwenden (vgl. Kapitel 6): Die Chancen für ein Gelingen der Synchronisation von Wunsch und Wirklichkeit steigen, je besser der Schulabschluss ist (vgl. auch Fend, 1991; Hurrelmann & Wolf, 1986).

Die starke Abhängigkeit der Berufswahl von den schulischen Voraussetzungen prägt nicht nur die beruflichen Interessen der Jugendlichen, sondern hat auch eine frühe Begrenzung der Informationsstrategien auf die wahrscheinlichste berufliche Option zur Folge. Insbesondere zeichnet sich eine frühe Weichenstellung zwischen Berufslehre und Mittelschule ab (vgl. Kapitel 5.1.3). Das ist nicht unproblematisch. Denn insbesondere die Anschlusslösung Gymnasium wird kaum offensiv gewählt; eher gilt, dass die Berufslehre von den guten Schülerinnen und Schülern abgewählt wird. Sie scheinen die Option Lehre gar nicht in Erwägung zu ziehen und von Anfang

an den prestigeträchtigeren Weg in Richtung Hochschule einzuschlagen. Der dualen Berufsbildung werden dadurch Auszubildende mit guter schulischer Qualifikation entzogen.

In der frühen und stabilen Festlegung auf eine Berufslehre liegt allerdings keine Garantie für eine optimale Entscheidung (vgl. Kapitel 5.3.2). 40 von 194 stabilen Frühentschiedenen geben an, nicht ihren Wunschberuf zu lernen. Sie scheinen der *Option «gut genug»* gefolgt zu sein. Anders die Jugendlichen, die sich relativ spät für einen Beruf entschieden haben oder trotz Wechsel des Berufs angeben, ihren Wunschberuf lernen zu können: sie haben sich nach der Strategie *Abwehr der Option «gut genug»* verhalten und schliesslich einen Beruf gefunden, der ihren Interessen optimal entspricht. Jene schliesslich, die trotz Wechsel des Berufes oder des Berufsfeldes angeben, ihren Wunschberuf zu lernen, dürften der Strategie *Akkommodation* gefolgt sein. Von Beginn an haben sie nicht nur auf eine Option gesetzt, sondern im Rahmen eines Berufsfeldes Alternativen in Betracht gezogen oder gleichwertige Optionen in verschiedenen Berufsfeldern fokussiert.

Das Gelingen des Berufswahlprozesses hängt auch wesentlich von personalen und sozialen Ressourcen ab. Wo diese fehlen oder unzureichend sind, treten Belastungen auf, die in Risikosituationen führen können. Wie unsere empirischen Analysen zeigen, stellen sich Risikosituationen am Ende des 9. Schuljahres und nach dem Übergang dann ein, wenn der Berufswahlprozess verzögert ist und wenn ineffiziente Handlungs- und Bewältigungsstrategien zum Einsatz gelangen (vgl. Kapitel 5.4). Ungünstige Prognosefaktoren sind die Fixierung auf einen Berufswunsch, ein zu weiter Suchradius, emotions- und vermeidungsorientierte Bewältigungsstrategien, ein übermässig starker Familienzusammenhalt und schlechte Zeugnisnoten. Als günstige Prognosefaktoren haben sich demgegenüber kommunikative Offenheit in der Familie, elterliche Unterstützung, gute Zeugnisnoten und Flexibilität bei der Lehrstellensuche herausgestellt. Während das Geschlecht nur in Beziehung zur Risikosituation II steht, was wir mit Besonderheiten der von jungen Frauen bevorzugten Berufsfelder erklären, zeigt sich bei der Staatsangehörigkeit in keinem Fall ein bedeutsamer Effekt.

Die Analysen zu den beiden Risikosituationen bestätigen die grosse Bedeutung, die der Familie für die Berufsfindung bei Jugendlichen zukommt (vgl. auch Beinke, 2002). Elterliche Unterstützung und ein offenes Familienklima erleichtern den Berufswahlprozess in hohem Ausmass. Daneben erweisen sich gute schulische Leistungen, nicht aber die schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung als wichtige personale Ressourcen, um einer Risikosituation bei der Berufswahl ausweichen zu können. Dass die schulische Selbstwirksamkeit ohne Einfluss ist, erklärt sich wohl

aus deren Bereichsspezifität: Sie ist bezogen auf den schulischen Unterricht und nicht auf den Prozess der Berufswahl.[12]

Der von unserem Ansatz fokussierte Blick auf die «Innenseite» der Berufswahl sollte nicht davon ablenken, dass der Berufswahlprozess gerade am Ende der obligatorischen Schulzeit eine starke «Aussenseite» aufweist. Zuerst sind es die Eltern oder ältere Geschwister, die darauf hinweisen, dass die Zeit der beruflichen Entscheidung gekommen ist. Dann ist es die Schule, die dem Thema Berufswahl im Rahmen des Unterrichts oder durch die Vermittlung von Praktika und Beratungen Dringlichkeit gibt. Schliesslich sind es die Medien, die den Jugendlichen durch ihre Berichterstattung über Probleme der Berufsbildung und Informationen über die Berufswelt zu verstehen geben, dass sie vor einer zukunftsträchtigen Entscheidung stehen. Zur «Aussenseite» der Berufswahl gehören auch die Angebote an Lehrstellen, die von den Betrieben und Unternehmen aktuell gemacht werden. Der anhaltende Wandel der Arbeitswelt, konjunkturelle Schwankungen der Wirtschaft und die wechselnde Bereitschaft von Betrieben, sich an der Ausbildung von Lehrlingen zu beteiligen, nehmen in einem dual strukturierten Berufsbildungssystem starken Einfluss auf das Berufswahlverhalten der Jugendlichen und ihre Chancen, eine angemessene Lehrstelle zu finden. So unerfreulich diese Tatsache unter dem Gesichtspunkt der Gleichheit der Bildungschancen ist, so schwer ist die Nahtstelle, die das Bildungs- und das Beschäftigungssystem miteinander verbindet, politisch zu beeinflussen. Die Berufsbildung wird wohl immer historisch bedingten Unwägbarkeiten ausgesetzt sein, die den Jugendlichen Anpassungen und Kompromisse abverlangen, die nicht immer nur mit Verständnis hingenommen werden.

In diesem Licht ist auch der Zusammenhang zwischen dem *Timing* des Berufswahlprozesses und dem Auftreten von Risikosituationen zu sehen (vgl. Kapitel 5.4.2). Den Zeitkorridor, der im Wesentlichen von «aussen» vorgegeben wird, chronologisch angemessen zu durchlaufen und rechtzeitig am Ziel anzukommen, ist eine kritische Bedingung für das Gelingen der Berufswahl. Jugendliche mit diffusen oder unrealistischen Berufsvorstellungen sind ebenso gefährdet, den Fahrplan der Berufswahl zu missachten, wie Jugendliche, denen es an Flexibilität und adäquaten Bewältigungsstrategien mangelt.

Festhalten wollen wir, wie wenig sinnvoll eine Betrachtung des Berufswahlprozesses ist, die ausschliesslich von «inneren» (psychischen) Determinanten ausgeht. Die im 4. Kapitel konstatierte Abfolge von Berufswahlphasen ist weder als Ausführung eines genetischen Programms noch als biologischer Reifungsprozess zu

[12] In der Tat gehen Bandura (1997, p. 423 ff.) und Hackett (1995) davon aus, dass ein erfolgreicher Berufswahlprozess einer eigenen Art von Selbstwirksamkeitsüberzeugung bedarf. Wir greifen diesen Punkt im Kapitel 7.3 nochmals auf.

verstehen, sondern stellt eine logische Sequenz von Entscheidungsschritten dar, die wesentlich von «äusseren» (sozialen) Bedingungen beeinflusst wird. Letztlich ist es ein Wechselspiel von individuellen und institutionellen Faktoren, das der Berufswahl ihren strukturierten Verlauf gibt. Da die Faktoren vorweg nur bedingt aufeinander abgestimmt sind, ist die Unberechenbarkeit ein wesentliches Merkmal des Berufswahlprozesses. So sehr der Ablauf der beruflichen Entscheidungen von aussen angeleitet sein mag, so gering ist die Stabilität der beruflichen Opportunitätsstrukturen. Daher ist nicht zu erwarten, dass die Berufswahl jemals zu einer einfachen Entscheidungssituation werden könnte. Immer wird es Restriktionen und Unvereinbarkeiten geben sowie Erwartungen, die sich nicht einlösen lassen. Beharrlichkeit in Verbindung mit Flexibilität und Kompromissbereitschaft werden daher auch in Zukunft bedeutsame personale Ressourcen sein, die es einem Jugendlichen erlauben, das Nadelöhr zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ohne gravierende Blessuren zu passieren. Desgleichen wird es von Vorteil sein, wenn er seine Bereitschaft zur Anpassung nicht als Freiheitsberaubung empfindet, sondern als Ausschöpfung jenes Opportunitätspotentials, das ihm die Gesellschaft für seine berufliche Identitätsfindung zur Verfügung stellt.

6 Die Berufswahl an Mittelschulen

Die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung nach Abschluss der obligatorischen Schule bildet in der Schweiz nach wie vor den Normalfall des Übergangs in die Arbeitswelt. Er wird allerdings zunehmend konkurrenziert durch andere und gebrochene Wege, die der Tatsache Ausdruck geben, dass sich die Berufswelt verändert hat, höhere Ansprüche an die Qualifikation der Schulabgängerinnen und -abgänger gestellt werden und vielen Jugendlichen der Schritt in die Berufsbildung nicht mehr auf Anhieb gelingt. Für Letzteres stehen «Zwischenlösungen» wie die 10. Schuljahre, die in den letzten Jahren eine deutliche Zunahme erfahren haben (vgl. Kapitel 4). Immer mehr Jugendliche ergänzen die ihnen abverlangte Schulzeit mit einem freiwilligen Sonderjahr, sei es um schulische Defizite zu beheben, sei es um mehr Zeit für die Berufswahl zu gewinnen. Auch wenn er modifiziert und erweitert wird, bleibt der «Normalfall Berufslehre» dadurch allerdings unangetastet, denn nach dem Zwischenjahr treten die meisten Jugendlichen in die duale Berufsbildung über.

Obwohl stark in der Welt der gewerblichen und industriellen Arbeit verankert, stellt die duale Berufslehre auch für weibliche Jugendliche den gängigen Weg in die Arbeitswelt dar. Dabei zeigt die Entwicklung über die letzten 20 bis 30 Jahre eine kontinuierliche Angleichung der Berufsbildung zwischen den Geschlechtern (vgl. Bundesamt für Statistik, 2004b). Allerdings nur in quantitativer und nicht in qualitativer Hinsicht, denn inhaltlich unterscheiden sich die Berufspräferenzen stark nach Frauen und Männern, und dies praktisch unverändert seit Jahren. Darauf werden wir im Folgenden eingehen, ebenso auf die Tatsache, dass der Anteil der Berufslehren an der nachobligatorischen Bildung seit einigen Jahren zurückgeht. Zu verzeichnen ist ein anhaltender Trend zu höherer Bildung, der sich insbesondere an der seit den 1960er Jahren kontinuierlich steigenden Quote der gymnasialen Maturitäten ablesen lässt. Lag diese 1960 bei fünf Prozent, so macht sie inzwischen 19 Prozent aus (vgl. Bundesamt für Statistik, 2005a, p. 650). Auch dabei spielt der Faktor Geschlecht eine wichtige Rolle, sind es doch vor allem die Frauen, die vermehrt in die Institutionen der höheren Bildung strömen.[1]

Bilden die Berufslehre und das Gymnasium die beiden klassischen Formen der postobligatorischen Ausbildung im schweizerischen Bildungssystem, so liegen da-

[1] Ihr Anteil in den Maturitätsschulen und an den gymnasialen Maturitäten liegt inzwischen sogar gut über 50 Prozent (vgl. Bundesamt für Statistik, 2004b, p. 110f.). Seit ihrer Einführung im Jahre 1994 verzeichnet auch die Berufsmaturität einen wachsenden Erfolg. Sie macht zurzeit zehn Prozent der Abschlüsse auf der Sekundarstufe II aus (vgl. Bundesamt für Statistik, 2005a, p. 650). Mit 40 Prozent liegt der Frauenanteil bei den Berufsmaturitäten jedoch deutlich tiefer als bei den gymnasialen Maturitäten.

zwischen zwei weitere Varianten, die wir in unserer Untersuchung berücksichtigt haben: die Diplommittelschule und das Lehrerseminar (vgl. Kapitel 3.1). In der Geschlechterperspektive sind beide Schultypen weiblich konnotiert, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Die Diplom- und heutigen Fachmittelschulen sind aus den «Höheren Töchterschulen» herausgewachsen, was ihren Geschlechterakzent leicht erklären lässt. Das Lehrerseminar ist weiblich akzentuiert, weil sich der Primarlehrerberuf in den letzten Jahren zu einem Frauenberuf entwickelt hat (vgl. Borkowsky, 2001). Der intermediäre Charakter von Diplommittelschule und Lehrerseminar ergibt sich allerdings nicht aus ihrem weiblichen Profil, sondern aus der Tatsache, dass beide einen starken Berufsfeldbezug aufweisen und trotzdem einen allgemeinbildenden Auftrag haben. Es dürfte daher interessant sein, die verschiedenen Mittelschultypen nicht nur mit den 9. und 10. Schuljahren, sondern auch miteinander zu vergleichen.

Obwohl die Schülerinnen und Schüler von Diplommittelschule, Lehrerseminar und Gymnasium älter sind als die Abgängerinnen und Abgänger von 9. und 10. Schuljahren, durchlaufen sie die Phasen des Berufswahlprozesses gleich, wie unsere Analysen im Kapitel 4 gezeigt haben. Wenn es Unterschiede gibt, dann müssen sie somit anderswo liegen, zum Beispiel im breiteren Spektrum an Wahlmöglichkeiten, das mit dem Besuch eines Gymnasiums erschlossen wird, in der Ausrichtung an spezifischen Berufsfeldern, wie sie typisch für die Diplommittelschulen ist, oder in der Vorbereitung auf eine Erwerbstätigkeit, wie sie sich nach dem Besuch eines Lehrerseminars nahe legt. Wir wollen im Folgenden nach solchen Unterschieden fragen, wobei wir dem Faktor Geschlecht besondere Aufmerksamkeit schenken.

Wir beginnen mit einem vergleichenden Blick auf die Berufswahlvorbereitung an den Schultypen, die wir untersucht haben (Kapitel 6.1). Danach befassen wir uns näher mit dem Gymnasium, das den Berufswahlprozess erwartungsgemäss am wenigsten unterstützt (Kapitel 6.2). Es folgt eine Diskussion der schulischen «Sonderformen» Diplommittelschule und Lehrerseminar, die Allgemeinbildung und Berufsbildung je auf unterschiedliche Weise kombinieren (Kapitel 6.3). Schliesslich erörtern wir inhaltliche Differenzen im Berufswahlverhalten von weiblichen und männlichen Jugendlichen im Vergleich der Institutionen und Altersgruppen, die wir untersucht haben (Kapitel 6.4). Wie üblich schliessen wir mit einem Fazit (Kapitel 6.5).

6.1 Schulische Unterstützung der Berufswahl

Das schweizerische Schulsystem wird gelegentlich dafür kritisiert, dass es relativ frühe Entscheidungen über den weiteren Verlauf einer Bildungskarriere erzwingt. Mit dem Übertritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe I, der in den meisten Kantonen nach dem sechsten Schuljahr erfolgt, wird weit gehend festgelegt, welche Optionen einem Jugendlichen nach Abschluss der obligatorischen Schule offen stehen: Je tiefer

das Niveau des Unterrichts, desto geringer die Chancen auf eine höhere Bildung. Wie wir gesehen haben, bietet ein Schulabschluss auf dem Niveau der Grundansprüche nicht einmal die Garantie, dass man in eine Berufslehre übertreten kann, geschweige denn in die gewünschte (vgl. Kapitel 4 und 5). Besser dran ist, wer die Schule auf dem Niveau erweiterter Ansprüche abschliesst, öffnet sich dadurch doch nicht nur das Tor zu einer grossen Zahl von Berufslehren, sondern bei guten Leistungen auch der Weg an eine Mittelschule.

Wer es schafft, seine Schulkarriere an einem Gymnasium fortzusetzen, ist von der Aufgabe der Berufswahl vorerst befreit. Wir haben gesehen, wie sich die Frage der Berufswahl für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vorerst nicht stellt (vgl. Kapitel 4.3). Sie befinden sich in Bezug auf ihre berufliche Zukunft in einem Moratorium, das sie nach erreichter Maturität sogar aktiv verlängern können, indem sie ein Zwischenjahr einschalten, bevor sie ein Studium aufnehmen oder eine andere Art von Ausbildung antreten. Dabei unterscheiden sich weibliche und männliche Gymnasiasten nicht. Heisst dies, dass die längere Zeit, die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an allgemeinbildenden Schulen verbringen, einen egalisierenden Effekt ausübt? Wir werden der Frage im Kapitel 6.4 nachgehen.

In einer anderen Situation befinden sich die Absolventinnen und Absolventen von Diplommittelschulen. Diese existieren seit 1977, als sich einige Schulen, die im postobligatorischen Bereich Allgemeinbildung für Mädchen anboten, in einem schweizerischen Verband zusammenschlossen. Seit 1987 werden die Abschlüsse der Diplommittelschulen von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) anerkannt, und seit 1988 gibt es von Seiten der EDK Rahmenlehrpläne für die Diplommittelschulen. Bedingt durch das neue Berufsbildungsgesetz, das seit dem 1. Januar 2004 in Kraft ist und Diplomabschlüsse nur mehr im Tertiärbereich zulässt, findet zurzeit eine Umwandlung der Diplommittelschulen in Fachmittelschulen statt, die aber keine Neugestaltung der Ziele und Inhalte dieses besonderen Mittelschultypus mit sich bringt. Nach wie vor ist der Unterricht an spezifischen Berufsfeldern ausgerichtet, vor allem in den Bereichen Gesundheit, Soziales, Erziehung, Kommunikation, Gestaltung, Musik und Theater. Wer eine Diplom- bzw. Fachmittelschule besucht, der weiss folglich um seine berufliche Orientierung. Sein Berufswahlverhalten ist vergleichbar mit demjenigen eines potentiellen Lehrlings, denn das Berufsspektrum, das ihm nach Abschluss der Diplom- bzw. Fachmittelschule offen steht, ist begrenzt. Trotzdem stehen die Diplom- bzw. Fachmittelschulen näher bei einem Gymnasium als bei einer Berufsschule, da ihr Lehrplan stark auf Allgemeinbildung ausgerichtet ist. Auch besteht die Möglichkeit, von einer Diplom- bzw. Fachmittelschule an ein Gymnasium zu wechseln, was von einer Berufsschule nur schwer möglich ist.

Eine ähnliche Konstellation findet sich an den Lehrerseminaren, die allerdings inzwischen nicht wie die Diplommittelschulen in eine neue Form gebracht, sondern

gänzlich aufgehoben und in Pädagogische Hochschulen überführt worden sind. Auch wer in ein Lehrerseminar eingetreten ist, musste sich im Normalfall für ein Berufsfeld, nämlich den Lehrerberuf, entscheiden. Da aber das Lehrerpatent aufgrund der Verlängerung der seminaristischen Ausbildung von vier auf fünf Jahre seit den 1970er Jahren in vielen Kantonen einem Maturitätszeugnis gleichgestellt ist[2], könnte die Situation der Seminaristinnen und Seminaristen weit mehr mit derjenigen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vergleichbar sein als diejenige der Diplom- bzw. Fachmittelschülerinnen und -schüler.

Zusammengefasst unterscheiden sich die drei Mittelschultypen, die wir in unsere Stichprobe einbezogen haben, in ihrem Berufsfeldbezug, der im Falle des Gymnasiums gar nicht, im Falle der Diplommittelschule vergleichsweise stark und im Falle des Lehrerseminars – bedingt durch die Gleichwertigkeit des Lehrerdiploms mit einer Maturität – mittelmässig gegeben ist. Diese Unterschiede sollten sich in den Lehrplänen und im Unterricht niederschlagen. Was die Lehrpläne anbelangt, so soll dies nicht weiter belegt werden. Da wir die 9. und 10. Schuljahre in den folgenden Vergleich einbeziehen wollen, sei lediglich erwähnt, dass insbesondere den Schulen der Sekundarstufe I aufgetragen ist, die Schülerinnen und Schüler bei der Berufswahl zu unterstützen. Dabei geht es primär darum, über mögliche Berufe aufzuklären, Informationskanäle zu erschliessen und den Berufswahlprozess auch bei jenen Jugendlichen in Gang zu setzen, die damit noch nicht begonnen haben.[3]

Tabelle 6.1 zeigt, wie häufig ausgewählte, für die Berufswahl relevante Tätigkeiten in den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufen I und II initiiert oder praktiziert werden. Die Daten beziehen sich auf den ersten Messzeitpunkt. Die Unterschiede zwischen den Schultypen sind erheblich. Insbesondere am Gymnasium werden im schulischen Rahmen nur wenige berufsrelevante Aktivitäten initiiert, im 10. Schuljahr hingegen besonders viele. Liegen die höchsten Häufigkeitsnennungen fast überall bei den 10. Schuljahren, so die tiefsten mit wenigen Ausnahmen beim Gymnasium. Erstaunlicherweise sind aber auch die Werte bei der Diplommittelschule nicht besonders ausgeprägt. Das kann daran liegen, dass bereits der normale Unterricht einen starken Bezug auf potentielle Berufe aufweist, so dass sich spezifische Berufswahlaktivitäten

---

[2] Im Kanton Bern erfolgte die Verlängerung im Jahr 1978. Im Kanton Aargau wurde die Gesamtdauer der Lehrerbildung 1972 – differenziert nach «pädagogisch-sozialem Gymnasium» und «höherer pädagogischer Lehranstalt» – sogar auf sechs Jahre erhöht (vgl. Metz, 2000, p. 88 f.). Den regulären Zugang zu den Universitäten erhielten die Absolventinnen und Absolventen fünfjähriger Seminarausbildungen 1982 aufgrund eines Abkommens zwischen der EDK und der Schweizerischen Hochschulrektorenkonferenz (vgl. Criblez, 2000, p. 327).

[3] Nicht berücksichtigt werden bei der folgenden Analyse die Lehrerseminare, die aufgrund ihrer Ausrichtung auf den Lehrerberuf per se einen berufsorientierenden Charakter haben.

Tabelle 6.1: Berufswahlaktivitäten an verschiedenen Schultypen (Mittelwerte und Varianzanalysen)

Aktivität (t_1)	9. GA	9. EA	10.	DMS	Gym	F, df
Schnupperlehre	2.73	2.60	3.01	2.13	1.15	121.2***, 4, 1217
Personen mit verschiedenen Berufen befragt	2.33	2.44	2.44	2.22	2.64	25.9***, 4, 1230
Im Internet gesucht	2.12	2.16	2.55	1.66	1.42	27.5***, 4, 1231
In Gruppen bestimmte Berufe erkundet	1.92	1.88	2.18	1.65	1.25	35.6***, 4, 1227
Betriebsbesichtigungen	1.83	1.84	2.01	1.29	1.22	33.7***, 4, 1227
Informationsveranstaltungen besucht	1.70	1.90	2.04	1.90	1.97	5.8***, 4, 1227
Vortrag über einen Beruf oder ein Studium gehalten	1.65	1.60	1.58	1.65	1.33	7.5***, 4, 1232
An einer Projekt- oder Studienwoche zur Berufs- oder Studienwahl teilgenommen	1.49	1.36	1.69	1.24	1.15	18.9***, 4, 1228
CD-ROM angeschaut	1.49	1.46	1.83	1.10	1.13	23.4***, 4, 1227
Tag der offenen Tür an einer Schule oder Hochschule besucht	1.44	1.66	1.72	1.44	1.67	6.4***, 4, 1227

Skalenwerte: 1: nie, 2: 1–2 mal, 3: 3–4 mal, 4: öfter. 9. GA= 9. Schuljahre mit Grundansprüchen; 9. EA= 9. Schuljahre mit erweiterten Ansprüchen; 10.= 10. Schuljahre; DMS= Diplommittelschule; Gym= Gymnasium

erübrigen. Auffällig ist die grosse Bedeutung von Schnupperlehren, die insgesamt am häufigsten realisiert werden, allerdings nicht am Gymnasium. Die höchsten Werte am Gymnasium finden sich beim Besuch von Informationsveranstaltungen und Tagen der offenen Tür sowie bei der Befragung von Berufsleuten.

Wird als Indikator für die Intensität der Berufswahlaktivitäten an einer Schule über sämtliche Items von Tabelle 6.1 der Mittelwert gebildet, so finden sich bei Jugendlichen, die zum ersten Messzeitpunkt für eine berufliche Anschlusslösung optiert haben, keine signifikanten Beziehungen zum Wissen über Berufe. Rein kognitiv gesehen, scheint der Berufswahlunterricht von geringer Bedeutung zu sein. Auch längerfristig zeigen sich nur schwache Effekte. So ist die Korrelation der Berufswahlaktivitäten mit der Schulzufriedenheit nach dem Übertritt in die Anschlusslösung sehr gering. Immerhin steht die Intensität der Berufswahlaktivitäten an der Schule mit der Häufigkeit ausserschulischer Berufswahlaktivitäten in positiver Beziehung ($r=.75$). Es scheint, dass die schulische Unterstützung der Berufswahl den Anstoss zu intensiveren Berufswahlaktivitäten gibt. Hingegen erlaubt sie keine Prognose auf die Situation nach dem Übertritt.

6.2 Gymnasium

Offensichtlich bietet das Gymnasium wenig formelle Unterstützung bei der Berufswahl. Es bildet gleichsam den Gegenpol zu den 10. Schuljahren, die den Jugendlichen bei der beruflichen Entscheidungsfindung stark unter die Arme greifen (vgl. Kapitel 6.1). Allerdings dürften die Jugendlichen, die ein 10. Schuljahr oder das Abschlussjahr eines Gymnasiums besuchen, darin übereinstimmen, dass sie sich nicht zum ersten Mal Gedanken über ihre berufliche Zukunft machen. Wobei sich die Gedanken der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vor dem Eintritt ins Gymnasium darauf beschränkt haben mögen, dass ihnen mit der Maturität gleichsam ein Universalschlüssel für die Berufswelt zur Verfügung stehen wird, während die Jugendlichen in 10. Schuljahren ein Jahr zuvor – im letzten Jahr ihrer obligatorischen Schulzeit – unter enormem Druck gestanden sind, eine valable Anschlusslösung zu finden.

Obwohl den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dank der Maturität viele berufliche Optionen offen stehen, überwiegen zwei Anschlusslösungen (vgl. Kapitel 4.3.2): 28 Prozent beginnen direkt nach dem Gymnasium ein Studium, 59 Prozent entscheiden sich für ein Zwischenjahr, vier Prozent beginnen eine Berufslehre, und ebenso viele steigen direkt ins Erwerbsleben ein. Die verbleibenden Personen repetieren das letzte Schuljahr oder sind unschlüssig, was ihre berufliche Zukunft anbelangt. Diese Zahlen lassen sich mit einer Studie vergleichen, die im Jahr 2002 im Kanton Bern durchgeführt wurde (vgl. Maurer, 2004). Befragt wurden Jugendliche ein Jahr nach der Maturität im Hinblick auf ihre Anschlusslösung (Rücklauf: ca. 75 %). 65 Prozent der Befragten haben mit einem Studium an einer Universität begonnen, fünf Prozent sind in eine Fachhochschule und acht Prozent in die Lehrerbildung eingetreten, sieben Prozent haben eine andere Ausbildung (wie zum Beispiel eine Berufslehre) angefangen, und 15 Prozent haben eine Erwerbstätigkeit oder eine unbezahlte Arbeit aufgenommen (Lehrtätigkeit in Stellvertretung, Militärdienst, Familienarbeit u. ä.). Ein Zwischenjahr war als eigene Kategorie nicht ausgewiesen. Die Differenz zu unseren Zahlen dürfte sich daraus erklären, dass die eigenen Daten unmittelbar nach Abschluss des Gymnasiums erhoben wurden, diejenigen von Maurer (2004) dagegen ein Jahr später. Somit bestätigt sich, dass eine Auszeit nach der Maturität immer mehr zum Normalfall einer akademischen Bildungskarriere gehört.

Was aber ist dafür verantwortlich? Naheliegenderweise könnte man vermuten, dass im Fehlen einer angemessenen Unterstützung der Berufs- bzw. Studienwahl am Gymnasium der hauptsächliche Grund für die Verzögerung des Studienbeginns liegt. Dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unter grösseren beruflichen Identitätsproblemen leiden als die Angehörigen der anderen Analysegruppen, werden wir nachfolgend zeigen (Kapitel 6.2.1). Um entscheiden zu können, ob damit tatsächlich der Grund für den Aufschub des Studienbeginns gefunden ist, wollen wir bei jenen Matu-

randinnen und Maturanden, die unmittelbar nach dem Gymnasium mit dem Studium begonnen haben, nach den Kriterien der Studienwahl fragen (Kapitel 6.2.2), um anschliessend die Studienanfänger mit denjenigen zu vergleichen, die ein Zwischenjahr eingeschaltet haben (Kapitel 6.2.3). Wie wir sehen werden, entscheiden sich Gymnasiastinnen und Gymnasiasten kaum für ein Zwischenjahr aufgrund von beruflichen Identitätsproblemen, sondern eher aus symbolischen Gründen, um nämlich der gewonnenen Freiheit nach einer langen Zeit des Schulbesuchs Ausdruck zu geben.

6.2.1 Berufliche Identitätsprobleme

Bedingt durch den allgemeinbildenden Charakter des Gymnasiums und die geringe Bedeutung, die der Vorbereitung auf die Berufswelt an den Gymnasien beigemessen wird, stellt die Berufswahl für Maturandinnen und Maturanden eine besondere Herausforderung dar. Die Befragung von Berufsleuten und der Besuch von Informationsveranstaltungen als häufigste Strategien der Informationsbeschaffung (vgl. Kapitel 6.1) vermitteln nur einen beschränkten Einblick in das berufliche Spektrum, das ihnen offen steht.[4] Wir vermuten daher, dass die berufliche Verunsicherung bei Jugendlichen, die das Gymnasium verlassen, besonders stark ausgeprägt ist.

In Anlehnung an Bergmann und Eder (1984; Bergmann, 1996) sprechen wir von beruflichen Identitätsproblemen, wenn Personen in ihrer Berufsperspektive, aber auch bei der Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen unsicher sind (Beispielitem: «Ich kenne meine hauptsächlichen beruflichen Stärken und Schwächen noch zu wenig» oder: «Ich fühle mich noch zu wenig darüber informiert, welche beruflichen Möglichkeiten ich später einmal haben werde»). Von allen untersuchten Teilstichproben zeigt diejenige der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die höchsten Werte, wobei sich kein Geschlechtereffekt zeigt.[5]

Da wir die Jugendlichen auch danach gefragt haben, wie sicher sie bezüglich ihrer beruflichen Entscheidung sind (Messzeitpunkt t_2), lassen sich die beiden Konzepte miteinander assoziieren. Es ergibt sich in der Teilstichprobe der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein Korrelationswert von $r=-.67$ ($p < .001$, $N=157$): Je stärker die beruflichen Identitätsprobleme sind, desto geringer ist die berufliche Entscheidungssicherheit.

Unser theoretischer Ansatz legt nahe, dass berufliche Identitätsprobleme dann auftreten, wenn Jugendliche aufgrund ungenügender Ressourcen oder übermässiger Belastung die Entwicklungsaufgabe der Berufswahl nicht befriedigend zu lösen vermögen. Beispielsweise können schulische Belastungen wie Überforderung aufgrund

---

[4] Der geringe Informationsstand der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zeigt sich auch bei der Analyse des Übergangs in die Anschlusslösung (vgl. Kapitel 7.1).

[5] Vgl. auch Kapitel 7.1.

von überhöhtem Leistungsdruck, mangelnder Unterstützung durch Lehrkräfte oder Konflikten mit Gleichaltrigen die konstruktive Auseinandersetzung mit der beruflichen Identität erschweren. Daraus kann sich eine anhaltende Identitätsdiffusion ergeben (vgl. Erikson, 1959; Neuenschwander, 2005). Die Identitätsdiffusion bzw. die beruflichen Identitätsprobleme sind mit unklaren beruflichen Perspektiven und Arbeitsunzufriedenheit verbunden. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit beruflichen Identitätsproblemen weisen dementsprechend einen eher geringen Selbstwert auf ($r=-.25$, $p < .001$, $N=157$) und sind depressiv gestimmt ($r=.18$, $p < .05$, $N=157$).

Wir nehmen an, dass motivationale Faktoren wie die schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie berufliche Werte eine potente Ressource darstellen, um den Belastungen durch die Schule, aber auch der mangelnden Unterstützung der Berufswahl durch die Schule gewachsen zu sein. Zur Überprüfung dieser Hypothese haben wir mit der Teilstichprobe der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eine Regressionsanalyse mit dem Faktor *berufliche Identitätsprobleme* (gemessen zum Zeitpunkt t_2, d. h. kurz vor der Maturität) gerechnet. Die Prädiktoren wurden zum ersten Messzeitpunkt erfasst, so dass die beruflichen Identitätsprobleme aufgrund der Situation am Anfang des letzten Schuljahres vorhergesagt werden können.

Als Indikator für die schulische Leistungsfähigkeit verwendeten wir die bei der ersten Messung erfragten Zeugnisnoten am Ende des zweitletzten Schuljahres (Durchschnitt der belegten Fächer). Die schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung wurde mittels sieben Items gemessen, wie zum Beispiel: «Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge» oder: «Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen» (vgl. Herzog et al., 2003b, p. 62; Schwarzer & Jerusalem, 1999). Die schulische Anstrengungsbereitschaft wurde mittels vier Items erfasst, wie zum Beispiel: «Auch in der letzten Stunde vor dem Mittag versuche ich noch, mich zu konzentrieren» oder: «Ich mache meine Hausaufgaben so gut wie möglich» (vgl. Herzog et al., 2003b, p. 63; Neuenschwander et al., 1998). Um den Einfluss der schulischen Unterstützung zu erfassen, wurden die Berufswahlaktivitäten an der Schule in die Analyse einbezogen (vgl. Kapitel 6.1). Die beruflichen Werte der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wurden in Anlehnung an Rimann und Udris (1997) erfasst. Eine Faktorenanalyse ergab vier Faktoren (vgl. Herzog et al., 2003b, p. 193): *beruflicher Erfolg* (guter Lohn, Aufstiegsmöglichkeiten u. ä.), *soziale Orientierung* (Kontakt zu Menschen, Mitbestimmung, Verantwortung u. ä.), *Familienorientierung* (erfülltes Privatleben, genügend Freizeit u. ä) und *angenehmes Arbeitsklima* (verständnisvolle Vorgesetzte, gutes Verhältnis zu Kollegen u. ä). Des weitern wurde das Geschlecht in die Analyse einbezogen.

Wie Tabelle 6.2 zeigt, vermögen die Prädiktoren 15 Prozent der Varianz der beruflichen Identitätsprobleme aufzuklären. Trotz der eher kleinen Stichprobe ist die

Analyse statistisch signifikant. Auffällig ist, dass der Beitrag der kognitiven Faktoren Zeugnisnoten und Berufswahlaktivitäten an der Schule nicht signifikant ist. Es dominieren die motivationalen Faktoren Anstrengungsbereitschaft und Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie die Familienorientierung, allerdings mit wechselnden Vorzeichen. Die beruflichen Identitätsprobleme erweisen sich als gering, wenn die Anstrengungsbereitschaft und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung hoch und die Familienorientierung tief ausgeprägt sind. Als protektiver Faktor erweist sich das weibliche Geschlecht, denn Maturanden zeigen signifikant mehr berufliche Identitätsprobleme als Maturandinnen.

Tabelle 6.2: Berufliche Identitätsprobleme im Gymnasium

Prädiktoren (t_1)	berufliche Identitätsprobleme (t_2) ß
Zeugnisnoten	.14
Schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung	-.30**
Schulische Anstrengungsbereitschaft	-.18*
Berufswahlaktivitäten an der Schule	.07
Beruflicher Erfolg	.04
Soziale Orientierung	-.04
Familienorientierung	.18*
Angenehmes Arbeitsklima	.00
Geschlecht[a]	-.23**
F, df, R^2	3.5***, 9, 119, 15%

[a] 1: männlich, 2: weiblich

Zusammenfassend zeigt sich, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in ihrer beruflichen Identität vergleichsweise stark verunsichert sind. Dafür verantwortlich sind einerseits geringe Selbstwirksamkeits- und Motivationseinschätzungen und andererseits eine starke familiäre Orientierung.

6.2.2 Kriterien für die Wahl eines Studiums

Wie die Untersuchung von Maurer (2004) zeigt, nehmen die meisten Maturandinnen und Maturanden spätestens nach einem Jahr ein Studium an einer universitären oder Fachhochschule auf. Auch Daten des Bundesamtes für Statistik (2004c) zeigen, dass der Verlauf der Bildungskarriere von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Normalfall an eine Hochschule führt. Was aber bedingt die Auszeit zwischen Maturität und Studienbeginn? Die vorausgehende Analyse bestärkt die Vermutung, dass die beruflichen Identitätsprobleme dafür verantwortlich sein könnten. Doch ein Beweis dafür

sind sie nicht. Wir wollen daher in der Analyse weiterfahren und als nächstes fragen, was überhaupt die Kriterien sind, die Maturandinnen und Maturanden für die Wahl eines Studiums anführen. Da wir dieser Frage nur anhand derjenigen Personen nachgehen können, die wir beim dritten Messzeitpunkt in einem Studium vorgefunden haben, beschränkt sich die Stichprobe für die folgende Analyse auf eine vergleichsweise kleine Gruppe (N=31).

Als erstes interessieren wir uns dafür, weshalb sich Maturandinnen und Maturanden *überhaupt* für ein Studium entscheiden. Gemäss Tabelle 6.3 ist das wichtigste Argument die Erweiterung des Wahlspektrums für einen künftigen Beruf. Fast ebenso gewichtig ist die Option auf einen anspruchvollen Beruf. An dritter Stelle folgen gleich aufliegend der Wunschberuf, der ein Studium voraussetzt, und der hohe Arbeitsmarktwert eines Studiums.

Tabelle 6.3: Gründe für die Wahl eines Studiums: alle Studierenden und differenziert nach dem Geschlecht (Mittelwerte)

Ich habe mich für ein Studium entschieden, weil ich …	alle	männlich	weiblich
… das Gefühl habe, dass ich dann grössere Chancen habe, verschiedene Berufe zu ergreifen.	3.29	3.47	3.13
… mir so die Möglichkeit eröffne, sehr anspruchsvolle Berufe ergreifen zu können.	3.23	3.13	3.31
… für meinen Wunschberuf ein Studium machen muss.	2.97	2.87	3.06
… denke, dass ein Studium einen hohen Arbeitsmarktwert hat.	2.97	3.00	2.94
… mich in einem Gebiet spezialisieren will.	2.90	2.93	2.88
… das Gefühl habe, dass dies eine notwendige Grundlage für meine berufliche Karriere ist.	2.81	2.67	2.94
… denke, dass es der nahe liegende Schritt nach dem Abschluss der Mittelschule ist.	2.74	3.00	2.50

Skalenwerte: 1: trifft überhaupt nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft genau zu.
Nur Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die zum dritten Messzeitpunkt (t_3) ein Studium aufgenommen haben (N=31).

Als zweites interessiert uns, nach welchen Kriterien die Studierenden ihr *Studienfach* gewählt haben. Gemäss Tabelle 6.4 bildet das Interesse am Fach das Hauptkriterium, gefolgt von der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und dem Bedürfnis, etwas Sinnvolles zu tun. Der Arbeitsmarkt und die Noten am Gymnasium spielen als Entscheidungskriterien eine eher untergeordnete Rolle. Von noch geringerer Bedeutung sind eine allfällige Studienberatung und die Empfehlung von Lehrpersonen oder Eltern.

Tabelle 6.4: Gründe für die Wahl eines Studienfaches: alle Studierenden und differenziert nach dem Geschlecht (Mittelwerte)

Ich habe mich für dieses Studium entschieden, weil …	alle	männlich	weiblich
… es meinen Interessen entspricht.	3.74	3.73	3.75
… es meinen Fähigkeiten entspricht.	3.35	3.40	3.31
… ich dabei das Gefühl habe, etwas Sinnvolles zu tun.	3.29	3.33	3.25
… sich mit diesem Studium sehr gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt ergeben.	2.83	3.07	2.63
… ich in diesem Bereich immer gute Noten in der Mittelschule hatte.	2.45	2.47	2.44
… ich bei Gesprächen auf der Berufs- oder Studienberatung gemerkt habe, dass dieses Studium für mich optimal wäre.	1.90	1.80	2.00
… meine Eltern finden, dieses Studium passe zu mir.	1.90	1.93	1.88
… meine Eltern wollten, dass ich diese Studienrichtung studiere.	1.32	1.07	1.56
… meine Lehrerinnen / Lehrer an der Mittelschule mir diese Studienrichtung vorgeschlagen haben.	1.29	1.20	1.38

Skalenwerte: 1: trifft überhaupt nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft genau zu. Nur Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die zum dritten Messzeitpunkt (t_3) ein Studium aufgenommen haben (N=31).

Das Antwortmuster in den beiden vorausgehenden Tabellen zeichnet die Situation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten als vorteilhaft, wenn nicht privilegiert. Sie können es sich leisten, ein Studium nach ihren Interessen zu wählen, und zugleich das Gefühl haben, mit dem Studium ihre beruflichen Optionen zu erweitern. Da die Maturität – im Unterschied zum Abgangszeugnis der obligatorischen Schule – eine *Berechtigung* darstellt, nämlich die Berechtigung, ein Studium, für das man sich entschieden hat, auch aufnehmen zu können, könnte hier ein weiterer Grund liegen, weshalb so viele Maturandinnen und Maturanden nach Abschluss des Gymnasiums ein Zwischenjahr einschalten. Denn mit dem Zwischenjahr vergeben sie sich nichts, da ihnen die Maturität eine Anschlusslösung *garantiert*, selbst wenn sie noch nicht wissen, wo genau ihre beruflichen Interessen liegen.[6] So gesehen könnte das Zwischenjahr ein Zeichen der Freiheit sein, der die Maturandinnen und Maturanden nach langen Jahren der schulischen Bildung Ausdruck geben. Nicht das Negativum einer unzulänglichen Förderung der Studienwahl durch das Gymnasium, sondern das Positivum einer gewonnenen Freiheit, die das Maturitätszeugnis attestiert, wäre der Grund für die häufigen Zwischenjahre, die wir bei den Absolventinnen und Absolventen des

[6] Eine Ausnahme bildet das Medizinstudium, das in der Schweiz mit einem Numerus Clausus belegt ist.

Gymnasiums beobachtet haben. Um dieser Vermutung nachzugehen, wollen wir im Folgenden die Studienanfängerinnen und -anfänger mit ihren Altersgenossen vergleichen, die sich für ein Zwischenjahr entschieden haben.

6.2.3 Vergleich von Zwischenjahr und Studium

Wie wir gesehen haben, ist das Zwischenjahr die von Maturandinnen und Maturanden am häufigsten gewählte Anschlusslösung (vgl. Kapitel 4.3.2). Im Unterschied zur Situation am Ende des 9. und 10. Schuljahres ist der soziale Druck, direkt in eine Anschlusslösung überzutreten, am Gymnasium kleiner, weil das Maturitätszeugnis weder ein Verfalldatum kennt noch durch Zulassungsbedingungen entwertet werden kann. Das Zwischenjahr kann somit als eine Art Pause verstanden werden, das sich die jungen Erwachsenen nach einer langen und intensiven Zeit des schulischen Lernens gönnen. Das schliesst nicht aus, dass es auch gewählt werden kann, um den beruflichen Identitätsproblemen zu begegnen, die sich gegen Ende der Gymnasialzeit eingestellt haben. Schliesslich kann ein Zwischenjahr genutzt werden, um den für junge Männer obligatorischen Militärdienst (Rekrutenschule) zu absolvieren oder ein Praktikum einzuschieben, das für ein Studium an einer Fachhochschule vorausgesetzt wird.

Tabelle 6.5 zeigt den Verlauf der beruflichen Identitätsprobleme zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt in der Teilstichprobe der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, differenziert nach den Anschlusslösungen Studium und Zwischenjahr. Keiner der Hauptfaktoren erweist sich als signifikant, jedoch besteht ein signifikanter Interaktionseffekt. Offenbar zeigen sich bei den Maturandinnen und Maturanden mit der Anschlusslösung Zwischenjahr am Ende der Schulzeit keine grösseren beruflichen Identitätsprobleme als bei ihren Kolleginnen und Kollegen mit der Anschlusslösung Studium. Allerdings gehen die Werte bei denjenigen, die in ein Zwischenjahr übertreten, zurück, während sie bei den Studierenden vergleichsweise deutlich ansteigen. In beruflicher Hinsicht scheint sich die Aufnahme eines Studiums also nicht klärend auszuwirken, im Gegenteil.

Tabelle 6.5: Berufliche Identitätsprobleme beim Übergang in das Studium bzw. in ein Zwischenjahr (Mittelwerte und Varianzanalyse)

	vor Maturität (t_2)	nach Maturität (t_3)	Anschluss-lösung F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
Studium	2.19	2.32	0.5, 1, 100	0.3, 1, 100	4.0*, 1, 100
Zwischenjahr	2.20	2.13			

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft sehr zu

Offensichtlich sind es nicht die beruflichen Identitätsprobleme, die den Ausschlag für ein Zwischenjahr geben. Ist es demnach tatsächlich der Zugewinn an Freiheit, den die Maturandinnen und Maturanden, ganz anders als die Absolventinnen und Absolventen von 9. und 10. Schuljahren, dank ihrer privilegierten Situation erleben, der sie dazu bewegt, nicht gleich mit einem Studium zu beginnen? Freiheiten müssen allerdings genutzt werden können. Deshalb ist nicht auszuschliessen, dass auch finanzielle Gründe eine Rolle spielen. Jugendliche aus gut situierten Elternhäusern können sich ein Zwischenjahr vielleicht eher leisten als Jugendliche, die aus finanziell schwach gestellten Familien stammen. Möglicherweise ist aber auch ein wohlwollendes Familienklima förderlich, das den Freiheitswünschen der jugendlichen Schulabgänger Rückhalt gibt.

Um die Alternative Studium vs. Zwischenjahr zu erklären, haben wir ein Modell mit den beiden Komponenten familiäre Unterstützung und persönliche Werte entwickelt. Wir nehmen an, dass die Entscheidung für ein Zwischenjahr vom sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie und vom Familienklima abhängt. Den sozioökonomischen Status der Familie haben wir mit dem höchsten Bildungsabschluss des Vaters operationalisiert. Das Familienklima wurde mit 23 Items von Schneewind (1987) erfasst, die sich faktorenanalytisch zu drei Faktoren gruppieren liessen, nämlich *Zusammenhalt in der Familie, Offenheit in der Familie* und *Konflikte in der Familie* (vgl. Kapitel 5.4.4). Zur Messung der persönlichen Wertvorstellungen haben wir 17 Items von Rimann und Udris (1997) eingesetzt, die faktorenanalytisch ebenfalls zu drei Faktoren gruppiert werden konnten: *beruflicher* und *materieller Erfolg, Selbstverwirklichung* und *Familienorientierung* (vgl. Kapitel 5.1.1). Ins Modell einbezogen haben wir jedoch lediglich die ersten beiden Faktoren, da die Familienorientierung bereits durch die Skalen von Schneewind abgedeckt ist. Des weitern wurden als motivationale Variable die schulische Anstrengungsbereitschaft und als Kontrollvariable die beruflichen Identitätsprobleme in das Modell aufgenommen (vgl. Kapitel 6.2.1).

Mittels logistischer Regressionsanalyse wurde versucht, die Anschlusslösungen Studium vs. Zwischenjahr aufgrund der erwähnten Faktoren vorherzusagen. Gemäss Tabelle 6.6 ist die Vorhersage statistisch signifikant. Positive Koeffizienten verweisen auf eine hohe Wahrscheinlichkeit der Option Studium, negative auf eine hohe Wahrscheinlichkeit der Option Zwischenjahr. Offensichtlich werden Maturandinnen und Maturanden, die in einem offenen familiären Klima aufwachsen, darin unterstützt, ein Zwischenjahr einzuschalten. Ein Zwischenjahr ist auch zu erwarten, wenn ein Jugendlicher der Selbstverwirklichung grosse Bedeutung einräumt. Zeigt ein Jugendlicher zu Beginn des letzten Schuljahres eine hohe schulische Anstrengungsbereitschaft, so ist ebenfalls damit zu rechnen, dass er sich für ein Zwischenjahr entscheidet. Der einzige Faktor, der in positiver Beziehung mit der Aufnahme eines Studiums steht, ist der sozioökonomische Status des Vaters. Das aber heisst, dass finanzielle Argumente für

Tabelle 6.6: Studium vs. Zwischenjahr nach der Maturität (logistische Regression)

Prädiktoren (t_1)	Aufnahme eines Studiums (t_3) ß
Zusammenhalt in der Familie	-.14
Offenheit in der Familie	-.48**
Konflikte in der Familie	.09
Sozioökonomischer Status des Vaters	.32*
Beruflicher und materieller Erfolg	-.03
Selbstverwirklichung	-.32*
Berufliche Identitätsprobleme	-.10
Schulische Anstrengungsbereitschaft	-.33*
χ^2, df, R^2	23.8**, 8, 30%

ein Zwischenjahr keine Rolle spielen. Was die beruflichen Identitätsprobleme gegen Ende des Gymnasiums anbelangt, so zeigt sich erneut, dass diese ohne Einfluss auf die Entscheidung für ein Zwischenjahr sind.

Die positive Beziehung zwischen sozioökonomischem Status des Vaters und direkter Aufnahme eines Studiums ist möglicherweise sozialisationsbedingt. Da wir den sozioökonomischen Status als *Bildungsstatus* operationalisiert haben, ist zu vermuten, dass die Studienbeginner dank des väterlichen Einflusses mit der universitären Kultur besser vertraut sind als ihre Schulkolleginnen und -kollegen, die sich für ein Zwischenjahr entschieden haben. Folglich fällt es ihnen leichter, ihre Bildungskarriere ohne Aufschub fortzusetzen und unverzüglich mit ihrem Studium zu beginnen.

Halten wir fest, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein Zwischenjahr nicht aufgrund von beruflichen Identitätsproblemen wählen, sondern eher, um sich von einer anstrengenden Schulzeit zu erholen und Projekte zu verfolgen, die im Dienste der Selbstverwirklichung stehen. Auch finanzielle Gründe scheinen keine Rolle zu spielen. Ein Zwischenjahr nach der Maturität ist demnach eher als Zeichen der Freiheit zu interpretieren, die die Maturandinnen und Maturanden nach einer langen Schulzeit gewonnen haben und die sie nun zur Schau stellen möchten. Auf keinen Fall wird ein Zwischenjahr zur Nachqualifikation oder aus Not wegen einer fehlenden Lehrstelle gewählt, wie dies nach dem 9. Schuljahr oft der Fall ist (vgl. Kapitel 4.2.2). Dass die beruflichen Identitätsprobleme bei denjenigen, die ein Zwischenjahr einschalten, tendenziell sinken, während sie bei den Studienbeginnern steigt, mag darauf hinweisen, dass ein Zwischenjahr trotz allem auch die Funktion haben kann, berufliche Optionen zu klären und die Entscheidungsbasis für die Studienwahl zu bereinigen, nur liegt darin nicht sein Hauptzweck.

Damit zeigt die Analyse auch, dass es nicht geboten wäre, an der Zurückhaltung, die die Gymnasien in Sachen Forcierung der Berufswahl ihrer Schülerinnen und Schüler pflegen, etwas zu ändern. Es ist kaum zu erwarten, dass sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten durch Beratung oder eine entsprechende Gestaltung des Unterrichts in ihrer Studienwahl wesentlich beeinflussen liessen. Das Zwischenjahr ist Ausdruck einer Kultur des Privilegs, die von den Maturandinnen und Maturanden aller Wahrscheinlichkeit nach auch dann ausgeschöpft würde, wenn objektiv gesehen kein Grund dazu besteht.

6.3 Diplommittelschule und Lehrerseminar

Als allgemeinbildende Schulen im postobligatorischen Bildungsbereich stellen die Gymnasien traditionellerweise den Gegenpol zum System der dualen Berufsbildung dar. Dass die Schweiz an dieser Bipolarität ihres Bildungssystems festhalten will, zeigt sich daran, dass mit der Einführung der Berufsmaturität und der Schaffung von Fachhochschulen der berufsbildende Weg gestärkt und dem akademischen formal gleichgestellt wurde. Der Weg über eine Berufslehre und die Berufsmaturität an eine Fachhochschule ist zwar *anders* als der Weg über das Gymnasium und die gymnasiale Maturität an eine Universität, aber *gleichwertig*. Das wird vom neuen Bildungsartikel der schweizerischen Bundesverfassung bestätigt, der ausdrücklich verlangt, dass sich Bund und Kantone bei der Erfüllung ihrer Aufgaben dafür einsetzen, «dass allgemeinbildende und berufsbezogene Bildungswege eine gleichwertige gesellschaftliche Anerkennung finden» (BV Art. 61, Abs. 3).

Gemessen an diesen politischen und rechtlichen Vorgaben stellen sowohl die Diplommittelschule als auch das Lehrerseminar atypische Schulformen dar. Es legt sich nahe, diesen Sonderformen des Übergangs in die Berufsbildung auch gesondert nachzugehen. Dabei wird sich herausstellen, dass die Diplommittelschule nur bedingt als «Sonderfall» zu bezeichnen ist (Kapitel 6.3.1), während das Lehrerseminar in der Tat Eigenheiten aufweist, die es von den bisher diskutierten Schultypen klar unterscheidet (Kapitel 6.3.2 bis 6.3.4).

6.3.1 Die Diplommittelschule – ein Sonderfall?

Äusserlich gesehen stellen die Diplom- bzw. Fachmittelschulen, wie sie inzwischen heissen (vgl. Kapitel 6.1), insofern einen besonderen Mittelschultypus dar, als sie, gemessen an der dichotomen Struktur des schweizerischen Bildungssystems, zu den allgemeinbildenden Schulen zählen und trotzdem einen klaren Berufsfeldbezug aufweisen. Dies trifft auch unter Berücksichtigung der Tatsache zu, dass wir an den Diplommittelschulen ein etwa gleich tiefes Niveau an Berufswahlaktivitäten feststellen mussten wie an den Gymnasien (vgl. Kapitel 6.1). Erklärt haben wir dieses unerwar-

tete Ergebnis damit, dass die Berufswahlentscheidung schon vor dem Eintritt in die Diplommittelschule gefallen sein muss. Zwar ist das erste Schuljahr des zwei- bzw. dreijährigen Bildungsganges in der Regel ausschliesslich allgemeinbildender Art, ab dem zweiten Schuljahr findet aber eine Differenzierung nach spezifischen Berufsfeldern statt. Dabei bietet kaum eine Diplom- bzw. Fachmittelschule sämtliche Profile an, sondern lediglich eine beschränkte Auswahl. Wer an eine Diplommittelschule übertritt, muss also die Berufswahlentscheidung im Wesentlichen vor dem Schuleintritt getroffen haben. Dem entspricht, dass wir in unseren Daten eine beachtliche Anzahl von Diplommittelschülerinnen und -schülern gefunden haben, die in ihrem Berufswahlprozess schon zum ersten Messzeitpunkt weit fortgeschritten waren (vgl. Kapitel 4.3.1). Zudem zeigt die Tatsache, dass 69 der 100 Diplommittelschülerinnen und -schüler unserer Stichprobe bei der ersten Datenerhebung nur *eine* Anschlussoption genannt haben, dass sie sich ihrer beruflichen Entscheidung ziemlich sicher sind. Allerdings wechseln dann trotzdem zwölf der 69 bis zum Ende des Schuljahres ihre Option, und in der Gesamtstichprobe sind es zwischen dem zweiten und dem dritten Erhebungszeitpunkt weitere 22, die sich neu entscheiden.

Was die Anschlusslösungen anbelangt, so haben wir gesehen, dass die meisten Diplommittelschülerinnen und -schüler, nämlich 46, in eine *berufliche* Ausbildung wechseln, wobei Höhere Fachschulen im Vordergrund stehen (vgl. Kapitel 4.3.1). 33 der 46 machen eine Ausbildung im Gesundheitswesen. Die verbleibenden 13 sind in so unterschiedlichen Berufsbildungen wie Damen- und Herrenschneiderin, Baumschulistin, kaufmännische Angestellte und Informatiker zu finden (vgl. Tabelle 6.7). Von den 14 Absolventinnen und -absolventen, die wir zum dritten Messzeitpunkt an einer *Mittelschule* angetroffen haben, besuchen sechs ein Kindergärtnerinnen- und drei ein Lehrerseminar, vier ein Gymnasium, und eine Schülerin ist an der Diplommittelschule verblieben, um das dritte Schuljahr abzuschliessen. Zur Lehrerbildung sind auch die sieben Personen zu rechnen, die wir in die Kategorie *Studium* eingeordnet haben (vgl. Kapitel 4.3.1), denn alle sind sie an eine Pädagogische Hochschule übergetreten und belegen dort einen Studiengang in den Bereichen Kindergarten/Primarunterstufe oder Primarstufe. Hier zeigt sich der Wechsel, der während der Durchführung unseres Projekts in der Lehrerbildung stattgefunden hat. Während die neun zuerst genannten Fälle noch zum letzten Mal Gelegenheit hatten, an ein Seminar aufgenommen zu werden, mussten die sieben zuletzt genannten Fälle mit ihrer Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule beginnen.

Bei den 31 Diplommittelschülerinnen und -schülern, die ein *Zwischenjahr* eingelegt haben, ist in Rechnung zu stellen, dass die Mehrheit unserer Probandinnen und Probanden aus der Teilstichprobe Diplommittelschule lediglich eine zweijährige Ausbildung absolviert hat (vgl. Kapitel 3.2). Wie wir bereits im Kapitel 4.3.4 dargelegt haben, erklärt dies damit die relativ grosse Zahl von Zwischenjahren nach Abschluss der

Diplommittelschule in unserer Stichprobe. Nach den Gründen für ein Zwischenjahr gefragt, sind wir auf institutionelle Vorgaben verwiesen worden wie den Nachweis von ausserschulischer Erfahrung oder das Erfordernis, eine Altersgrenze zu erreichen. Dass ganze 23 von 30 Diplommittelschülerinnen und -schülern, die ein Zwischenjahr machen, aus zweijährigen und nur gerade drei aus dreijährigen Studiengängen stammen, erklärt sich demnach aus Vorgaben der anschliessenden Ausbildungen an Höheren Fachschulen.

Insgesamt bestätigen unsere Daten den besonderen Charakter der Diplommittelschulen. Es sind keine Berufsschulen, sondern vorbereitende Schulen, die insofern mit dem Gymnasium vergleichbar sind, als die eigentliche Berufsbildung erst nachher kommt. Trotz der Besonderheiten des Schultyps stellen die Absolventinnen und Absolventen von Diplommittelschulen in Bezug auf den Berufswahlprozess keine auffällige Gruppe dar. Auffällig ist lediglich die Geschlechterasymmetrie der Schülerschaft, werden doch Diplommittelschulen vorwiegend von jungen Frauen besucht. Das schlägt sich in den Berufen nieder, für die sich die Diplommittelschülerinnen entscheiden. Kindergärtnerin und Primarlehrerin sind ebenso weiblich dominierte Berufe wie viele Berufe im Gesundheits- und Pflegebereich. Tatsächlich ist die Geschlechtstypik der Berufsausbildungen der ehemaligen Diplommittelschülerinnen und -schülern deutlich ausgeprägt (vgl. Tabelle 6.7).

Tabelle 6.7: Berufliche Anschlusslösungen der DMS-Absolventinnen und -Absolventen, differenziert nach Geschlecht (absolute Häufigkeiten)

	Männer	Frauen
Damen- und Herrenschneiderin	0	1
Informatiker	2	0
Fachfrau medizinisch-technische Radiologie	0	3
Hebamme	0	2
Krankenschwester	0	23
Medizinische Praxisassistentin	0	4
Pflegeassistentin	0	1
Kaufmännische Angestellte	0	5
Baumschulistin	0	1
Tiermedizinische Praxisassistentin	0	1
Tontechniker	1	0
Vermessungszeichner	1	0
Fotofach-Angestellte	0	1
Lehrerbildung (Pädagogische Hochschule)	1	6
Total	5	48

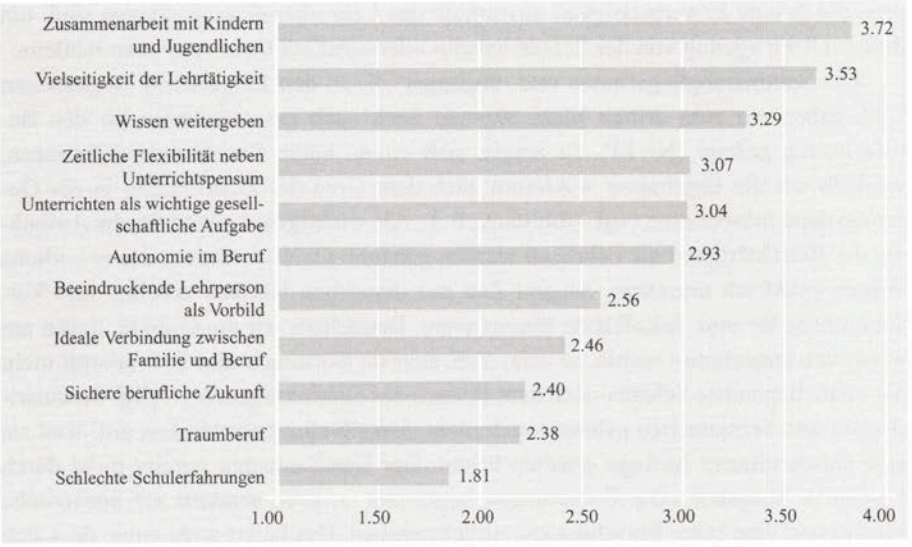
6.3.2 Gründe für die Wahl des Lehrerberufs

Obwohl die Diplommittelschule auf spezifische Berufsfelder ausgerichtet ist, stellt sie keine Berufsschule dar. Dies ist im Falle des Lehrerseminars anders, das nämlich ein Ort *sowohl* der Allgemeinbildung *als auch* der Berufsbildung ist. Als Ort der Allgemeinbildung ist es dem Gymnasium praktisch gleichgestellt, d. h. es erschliesst den prüfungsfreien Zugang zur Universität. Als Ort der Berufsbildung erteilt es die Berechtigung, an einer Primarschule zu unterrichten, und zwar ohne vorgängiges Referendariat. Das hat sich mit der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen, die im Zeitraum von 2001 bis 2005 aufgebaut wurden, zwar geändert, jedoch konnten wir in unsere Studie noch einige Seminaristinnen und Seminaristen aufnehmen, was es erlaubt, die Besonderheiten der Berufswahl an diesem speziellen Typus von Mittelschule zu untersuchen.

Die «Zwitternatur» des Seminars (Allemann & Hedinger, 1983) impliziert, dass Seminaristinnen und Seminaristen am Schluss ihrer Ausbildung über zwei gleichermassen attraktive Optionen verfügen: die Option Universität und die Option Erwerbstätigkeit. In der Logik unseres Phasenmodells (vgl. Kapitel 2.3) ist den Seminaristinnen und Seminaristen nicht nur der Übergang in Phase 5 (in der sie sich aufgrund des berufsbildenden Charakters des Lehrerseminars allerdings bereits befinden), sondern auch derjenige in Phase 6 möglich. Allerdings gilt die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit nach dem Besuch eines Lehrerseminars als Normalfall.

Entgegen der häufig geübten Kritik, wonach die Lehrerseminare zu einer Art «Ersatzgymnasium» verkommen seien, zeigen unsere Daten, dass drei Viertel der Seminaristinnen und Seminaristen eine Lehrtätigkeit aufgenommen haben (vgl. Kapitel 4.3.3). Demnach kommt nur eine Minderheit auf ihre berufliche Entscheidung, die sie im Wesentlichen vor dem Eintritt ins Lehrerseminar getroffen hat, zurück und tritt – zumindest vorläufig – nicht in den Schuldienst ein. Was aber sind die Gründe, die Seminaristinnen und Seminaristen veranlassen, sich für den Lehrerberuf zu entscheiden?

Während der Eintritt in ein Gymnasium keine oder nur eine vage berufliche Festlegung impliziert, haben die Seminaristinnen und Seminaristen am Ende der obligatorischen Schulzeit mit der Wahl des Lehrerseminars zumindest eine Vorentscheidung bezüglich ihrer beruflichen Zukunft getroffen. Um Näheres über die Gründe für das Ergreifen des Lehrerberufs zu erfahren, haben wir den 61 Seminaristinnen und 20 Seminaristen, die nach Abschluss des Seminars in den Lehrerberuf eingestiegen sind, zum dritten Befragungszeitpunkt elf Items vorgelegt. Da sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede ergeben haben, werden die Ergebnisse geordnet nach dem arithmetischen Mittelwert in der Gesamtgruppe (N=81) dargestellt (vgl. Abbildung 6.1).



Skalenwerte: 1: trifft überhaupt nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu, 4: trifft genau zu

Abbildung 6.1: Gründe für die Wahl des Lehrerberufs (Mittelwerte)

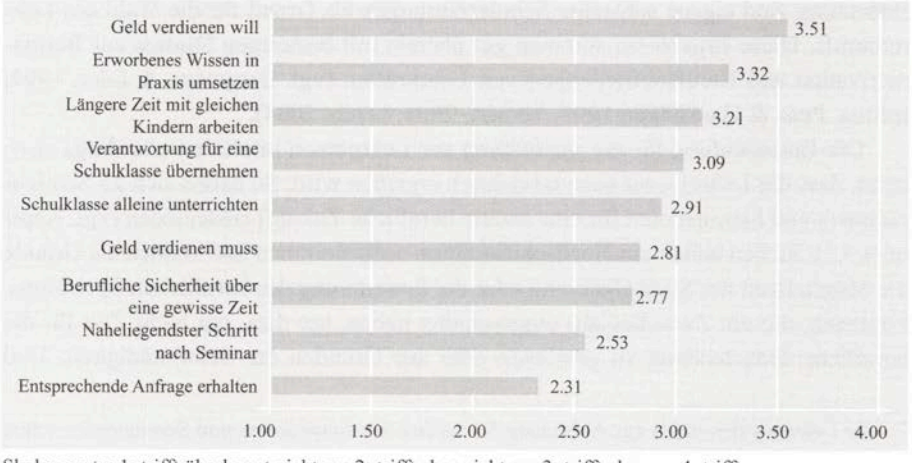
Die stärkste Zustimmung findet die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Es folgen die Vielseitigkeit der Lehrertätigkeit, die Weitergabe von Wissen, die zeitliche Flexibilität und das Unterrichten als wichtige gesellschaftliche Aufgabe. Auch die Autonomie im Beruf erhält eine vergleichsweise starke Zustimmung. Von geringer Bedeutung sind eigene schlechte Schulerfahrungen als Grund für die Wahl des Lehrerberufs. Diese Ergebnisse stimmen gut überein mit bisherigen Studien zur Berufsmotivation und Berufszufriedenheit von Lehrkräften (vgl. Bergmann & Eder, 1994; Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995; Terhart, 2001; Ulich, 2004).[7]

Die Entscheidung für die *Ausbildung* zur Lehrperson impliziert allerdings noch nicht, dass der Lehrerberuf auch tatsächlich *ergriffen* wird. So haben sich 25 Seminaristinnen und Seminaristen für eine andere berufliche Zukunft entschieden (vgl. Kapitel 4.3.3). Sieben haben ein Hochschulstudium aufgenommen und nennen als Gründe die Möglichkeit der Spezialisierung oder die Erweiterung des beruflichen Spektrums. Fünfzehn, die ein Zwischenjahr eingeschaltet haben, tun dies, um mehr Zeit für die berufliche Entscheidung zu gewinnen oder aus Gründen der Schulmüdigkeit. Und

[7] Die Liste mit den Items aus Abbildung 6.1 ist den Seminaristinnen und Seminaristen schon bei der ersten und zweiten Datenerhebung vorgelegt worden. Dabei zeigen sich weder in der Reihenfolge noch im Ausmass der Zustimmung wesentliche Abweichungen, was auf eine hohe Stabilität der Berufsmotivation bei (angehenden) Lehrkräften schliessen lässt.

drei, die in eine Erwerbstätigkeit ausserhalb des Lehrerberufs eingestiegen sind, tun dies, weil sie «genug von der Schule haben» oder «endlich Geld verdienen wollen».

Die Seminarabgängerinnen und -abgänger, die in den Lehrerberuf eingestiegen sind, haben wir zum dritten Messzeitpunkt auch nach ihren Gründen für den Berufseinstieg gefragt (N=81). Es zeigen sich erneut keine Geschlechterdifferenzen, weshalb wir die Ergebnisse wiederum nach dem Grad der Zustimmung in der Gesamtgruppe präsentieren (vgl. Abbildung 6.2). Als wichtigste Gründe für die Aufnahme der Berufstätigkeit als Lehrkraft werden genannt: Geld verdienen, das erworbene Wissen praktisch umsetzen, längere Zeit mit denselben Kindern arbeiten und Verantwortung für eine Schulklasse übernehmen. Betrachten wir die Gründe, denen am wenigsten zugestimmt wurde, so zeigt sich, dass im Einstieg in den Lehrerberuf nicht der «naheliegendste Schritt» nach dem Besuch des Seminars gesehen wird. Seminaristinnen und Seminaristen nehmen auch nicht deshalb eine Lehrtätigkeit auf, weil sie eine entsprechende Anfrage erhalten haben. Der Berufseinstieg scheint nicht durch normative Vorgaben oder Erwartungen begründet zu sein, sondern auf intrinsische Motive und eine echte Entscheidung zurückzugehen. Das heisst wohl auch, dass sich die Seminaristinnen und Seminaristen der Vielfalt an Anschlusslösungen, die ihnen zur Verfügung steht, bewusst sind. Es ist anzunehmen, dass sie sich im letzten Seminarjahr nochmals eingehend mit der Frage ihrer beruflichen Zukunft auseinandersetzen. Dass die Entscheidung dann doch relativ spät fällt (vgl. Kapitel 4.3.3), liegt daran, dass die Abschlusspraktika erst im zweiten Semester des letzten Schuljahres stattfinden, womit der ultimate Prüfstein, der über Einstieg oder Nicht-Einstieg in den Lehrerberuf entscheidet, erst kurz vor Ende der Seminarzeit passiert wird.



Skalenwerte: 1: trifft überhaupt nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu, 4: trifft genau zu

Abbildung 6.2: Gründe für den Einstieg in den Lehrerberuf (Mittelwerte)

Was die Stellensituation anbelangt, haben elf Junglehrer und 48 Junglehrerinnen eine Stelle als Klassenlehrperson angetreten, während neun Junglehrer und 13 Junglehrerinnen ihre ersten Lehrfahrungen im Rahmen von Stellvertretungen oder Teilpensen machen, wobei der Beschäftigungsgrad zwischen 20 und 100 Prozent variiert.

6.3.3 Einstieg ins Erwerbsleben

Wir nehmen an, dass neben den inhaltlichen (berufsbezogenen) Gründen auch *formale* Faktoren darüber befinden, ob jemand ins Erwerbsleben einsteigt oder nicht. Idealerweise wären diese Faktoren unter Einbezug sämtlicher Personen in unserer Stichprobe, die eine Erwerbsarbeit aufgenommen haben, zu überprüfen. Nun haben wir zwar in einigen Fällen Jugendliche angetroffen, die nach dem 9. oder 10. Schuljahr bzw. nach der Diplommittelschule oder dem Gymnasium direkt ins Erwerbsleben eingestiegen sind, die Zahl ist jedoch zu klein[8], als dass sie eine verlässliche Grundlage für weiter gehende Analysen abgeben würde. Des weitern interessiert uns nicht der *direkte* Berufseinstieg, sondern der Einstieg nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung. Deshalb beschränken wir uns auch im Folgenden auf die Seminaristinnen und Seminaristen, die eine Erwerbstätigkeit als Lehrer aufgenommen haben, und vergleichen sie mit denjenigen, die *nicht* ins Erwerbsleben eingestiegen sind.

Mit dem Übergang vom Seminar in den Lehrerberuf stellt sich eine Reihe von Herausforderungen. Die jungen Erwachsenen wechseln von der Rolle des Schülers zur Rolle des Lehrers, müssen Verantwortung übernehmen und viel Zeit für die Vorbereitung ihres Unterrichts investieren. Sie sind angehalten, mit verschiedenen schulischen Akteuren zusammenzuarbeiten, neben den Kindern auch mit der Schulleitung, den Lehrerkollegen, den Eltern, den Schulbehörden sowie mit Fachinstanzen. Häufig ist der Eintritt in die Berufstätigkeit auch mit einem Wechsel des Wohnorts und der Gründung eines eigenen Haushalts verbunden. Wie der Übergang von der Schule in die Berufsbildung erfordert der Einstieg ins Erwerbsleben eine gute Portion Bewältigungskompetenz.

Da 71 Prozent der Seminaristinnen und 79 Prozent der Seminaristen nach dem Seminar ins Berufsfeld Schule übergetreten sind, scheint das Geschlecht keine determinierende Bedeutung für die Aufnahme einer Lehrtätigkeit zu haben. Wir nehmen jedoch an, dass motivationale Einstellungen und persönlichen Werte wichtige Faktoren sind, die über den Einstieg ins Erwerbsleben befinden. Personen mit einer hohen Anstrengungsbereitschaft, denen beruflicher und materieller Erfolg wichtig ist, die aber weniger nach Selbstverwirklichung trachten und eine geringe Familienorientierung aufweisen, dürften eher geneigt sein, nach Abschluss des Seminars eine Er-

[8] Von insgesamt 525 Jugendlichen der im Text genannten Schultypen sind zwölf direkt ins Erwerbsleben eingestiegen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).

werbstätigkeit aufzunehmen als Personen mit einem anders gearteten motivationalen Profil.

Die Seminaristinnen und Seminaristen wurden in zwei Gruppen aufgeteilt: Berufseinsteigende (N=81)[9] und Nicht-Berufseinsteigende (N=21). Letzteren wurden Personen zugerechnet, die ein Studium aufgenommen oder ein Zwischenjahr eingeschaltet haben. Zur Erklärung der Zugehörigkeit zu den Gruppen wurde eine logistische Regressionsanalyse gerechnet (vgl. Tabelle 6.8).[10] Es zeigt sich, dass Abgängerinnen und Abgänger von Lehrerseminaren dann mit einer hohen Wahrscheinlichkeit eine Erwerbstätigkeit als Lehrkraft aufnehmen, wenn sie zu Beginn des letzten Schuljahres eine hohe Leistungsmotivation zeigen und wenn ihnen beruflicher und materieller Erfolg wichtig, Selbstverwirklichung aber weniger wichtig ist. Die Beziehung der Familienorientierung zur Berufsaufnahme ist statistisch nicht signifkant, und wie erwartet ist auch das Geschlecht für die Erklärung des Einstiegs in die Erwerbstätigkeit unerheblich.

Tabelle 6.8: Aufnahme einer Erwerbstätigkeit als Lehrkraft nach Abschluss des Lehrerseminars (logistische Regressionsanalyse)

Prädiktoren (t_1)	Erwerbstätigkeit als Lehrkraft ß
Anstrengungsbereitschaft	.41*
Beruflicher und materieller Erfolg	.38*
Selbstverwirklichung	-.42*
Familienorientierung	.17
Geschlecht[a]	.14
χ^2, df, R^2	11.9*, 5, 22%

[a] 1: männlich, 2: weiblich

Es scheint plausibel anzunehmen, dass sich die motivationalen und Wertfaktoren, die für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit verantwortlich sind, auch anderweitig auswirken. Da der Eintritt in den Schuldienst den erwartbaren Normalfall nach Abschluss des Lehrerseminars darstellt, vermuten wir, dass jene Seminaristinnen und Seminaristen, die nicht ins Berufsfeld Schule einsteigen, ähnlich wie die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (vgl. Kapitel 6.2.1), stärker von beruflichen Identitätsproblemen belangt werden. Sie tauschen gewissermassen virtuell die Rolle des Seminaristen mit derjenigen des Gymnasiasten und betrachten das Seminar nicht länger als Berufsschu-

[9] Berücksichtigt wurden nur diejenigen, die in den *Lehrerberuf* eingestiegen sind.

[10] Die Operationalisierung der schulischen Anstrengungsbereitschaft ist im Kapitel 6.2.1, diejenige der persönlichen Werte im Kapitel 5.1.1 dargestellt worden.

le für angehende Lehrkräfte, sondern als allgemeinbildende Mittelschule mit Maturitätsabschluss.

Um dieser Vermutung nachzugehen, haben wir eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet. Dabei sind die Seminaristinnen und Seminaristen wiederum danach gruppiert worden, ob sie in den Lehrerberuf eingestiegen sind oder ein Studium aufgenommen bzw. ein Zwischenjahr eingeschaltet haben. Zur Messung der beruflichen Identitätsprobleme ist die Skala verwendet worden, die wir bereits erläutert haben (vgl. Kapitel 6.2.1). Wie Tabelle 6.9 zeigt, weisen die Nicht-Berufseinsteiger kurz vor Ende des Seminars tatsächlich höhere Werte bei den beruflichen Identitätsproblemen auf, wenn auch die Differenz zu den Berufseinsteigern statistisch nicht signifikant ist. Der signifikante Interaktionseffekt zeigt jedoch, dass sich die Situation bei denjenigen bereinigt, die nicht ins Erwerbsleben einsteigen, während die Berufseinsteigenden einen leichten Zuwachs an beruflicher Verunsicherung erfahren. Letzteres mag mit dem «Praxisschock» in Verbindung stehen, der verschiedentlich bei Junglehrkräften festgestellt wurde (vgl. Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978; Herzog, 1989; Veenman, 1984). Trotz der Ausbildung zur Lehrperson scheinen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger unzureichend über die Bedingungen ihres Berufsfeldes informiert zu sein (vgl. auch Kapitel 7.1).

Das zuletzt berichtete Ergebnis ist möglicherweise ein Hinweis auf den Zwiespalt, in dem sich das Lehrerseminar befindet: Es soll *sowohl* dem Anspruch der Allgemeinbildung *als auch* demjenigen der Berufsbildung genügen. Dass dies in einer komplexen Gesellschaft mit einer zunehmend heterogener werdenden Schülerschaft immer weniger geht, ist eine der Einsichten, die dafür verantwortlich waren, dass die Lehrerseminare aufgehoben und durch Pädagogische Hochschulen ersetzt wurden. Da der Anteil der berufsfeldbezogenen Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen grösser ist als an den Lehrerseminaren, ist zu hoffen, dass dadurch eine bessere Vorbereitung auf den Berufseinstieg erfolgt und der «Praxisschock» der Junglehrkräfte bald einmal der Vergangenheit angehören wird.

Tabelle 6.9: Berufliche Identitätsprobleme beim Übergang oder Nicht-Übergang in den Lehrerberuf (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Aufnahme einer Erwerbstätigkeit als Lehrkraft	Berufliche Identitätsprobleme		Erwerbstätigkeit F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
	vor dem Übertritt (t_2)	nach dem Übertritt (t_3)			
Ja (N=77)	1.80	1.96	1.8, 1, 92	0.0, 1, 96	4.8*, 1, 96
Nein (N=21)	2.13	1.98			

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft sehr zu

6.4 Das Geschlecht als Determinante der Berufswahl

Obwohl wir uns in diesem Kapitel auch mit der Frage geschlechtsspezifischer Differenzen bei der Berufswahl befassen wollten, haben wir bisher nur in wenigen Fällen einen Einfluss des Geschlechts nachweisen können. Das mag daran liegen, dass wir uns vorwiegend an formalen Kriterien der Berufswahl orientiert und inhaltliche Aspekte weit gehend vernachlässigt haben. Wo wir Inhalte jedoch berücksichtigt haben, wie bei den gewählten Berufen im Falle der Diplommittelschule (vgl. Kapitel 6.3.1), sind Geschlechterdifferenzen durchaus sichtbar geworden. Wir wollen daher zum Abschluss des Kapitels unserer Analyse eine dezidiert *inhaltliche* Wende geben und nach den Berufsarten fragen, die von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den verschiedenen Untersuchungsgruppen gewählt worden sind.

Dass die Berufswahl vom Geschlecht massgeblich beeinflusst wird, haben wir bei der Darstellung der theoretischen Positionen zum Berufswahlprozess gesehen (vgl. Kapitel 1). Nach Gottfredson (1996, 2002) bildet die öffentliche Darstellung des Geschlechts sogar das wichtigste Berufswahlkriterium: «Severe threats to sextype [...] will be warded off before severe threats to either prestige [...] or interests [...], because a ‹wrong› sextype [...] is usually the greater threat to the self-concept» (Gottfredson, 2002, p. 104). Dementsprechend ist davon auszugehen, dass die Wahl eines geschlechts*untypischen* Berufs viel Selbstsicherheit und eine grosse Kompromissbereitschaft voraussetzt. Allerdings betont Gottfredson auch, dass Frauen flexibler sind als Männer, wenn es darum geht, bei der Berufswahl Kompromisse einzugehen. «The sextype threshold is more relaxed for women than for men, because research suggests that women currently are more willing to perform cross-sextyped work than are men» (ebd., p. 106). Wie bei der Kleidermode, die den Frauen mehr Freiheit zugesteht als den Männern, scheint im Falle der Berufswahl der soziale Druck, dem Stereotyp des eigenen Geschlechts zu entsprechen, auf die Frauen geringer zu sein. Was nicht heisst, dass Frauen ihre berufliche Entscheidung aus anderen Gründen nicht trotzdem im Rahmen eines engen Berufswahlspektrums treffen.

Tatsächlich zeigt sich in der Schweiz seit Jahren ein fast unverändertes Bild. Trotz Abbau von geschlechtsspezifischen Bildungsbarrieren, trotz Angleichung von Lehrplänen und Unterrichtsinhalten zwischen den Geschlechtern und trotz formaler Gleichstellung von Mann und Frau im Bereich der obligatorischen und postobligatorischen Bildung sind weibliche Jugendliche auf ein enges Spektrum von Berufen fixiert (vgl. Arnold & Borkowsky, 1998; Bernath, Wirthensohn & Löhrer, 1989; Borkowsky, 2000, p. 287 ff.; Bundesamt für Statistik, 1993, p. 39 ff., 1996a, p. 58 ff.; EDK, 1992; Häfeli, 1983; Leemann & Keck, 2005). Es sind dies Berufe, die vor allem von Frauen gewählt werden, zumeist kürzere Ausbildungszeiten umfassen, wenig

Karrieremöglichkeiten bieten und hauptsächlich im Dienstleistungssektor angetroffen werden (Verkauf, Gesundheit, Pflege, Ernährung, Gastgewerbe, Hotellerie, Erziehung u. ä.). Die männerspezifischen Berufe sind demgegenüber eher im gewerblich-industriellen Sektor angesiedelt (Mechaniker, Monteur, Schreiner, Baugewerbe, Metallbearbeitung, Land- und Holzwirtschaft, Verkehr u. ä.). Die am häufigsten gewählte Berufsausbildung ist bei beiden Geschlechtern der (die) Kaufmännische Angestellte, wobei typischerweise der prozentuale Anteil bei den Frauen rund doppelt so hoch ist wie bei den Männern (vgl. Arnold & Borkowsky, 1998, p. 41).

Auch im Hochschulbereich ist die Geschlechtersegregation stark ausgeprägt. So ist der Frauenanteil an den Fachhochschulen mit ihren stark technisch und ökonomisch orientierten Studiengängen generell relativ tief (vgl. Bundesamt für Statistik, 2004c). Einzig in den Fachbereichen mit sozialer Ausrichtung (Gesundheitswesen, Soziale Arbeit und Sprache) sowie an den Pädagogischen Hochschulen überwiegen die Frauen. An den Universitäten belegen Frauen vorwiegend Studiengänge in Sprach- und Literaturwissenschaft, Kunstgeschichte, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Ethnologie und Pharmazie, während Männer eher in Disziplinen wie Ingenieurwesen, Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften (insbes. Mathematik, Physik und Chemie) und Informatik anzutreffen sind (vgl. Bundesamt für Statistik, 1996b, p. 64 ff.). Mehr oder weniger ausgeglichen ist das Geschlechterverhältnis in Fachrichtungen wie Biologie, Medizin, Politikwissenschaft, Medienwissenschaft, Recht und Geschichte.

Trotzdem gilt im Zeitverlauf, was Gottfredson postuliert, dass nämlich «Frauen [...] weiter in die Berufswelt der Männer vor(dringen) als umgekehrt» (Arnold & Borkowsky, 1998, p. 41). So gilt bei den Berufslehren, dass Männer zu 73 Prozent in Betrieben lernen, in denen sie ganz oder fast ganz unter sich sind, während Frauen nur zu 45 Prozent in analog strukturierten Betrieben mit einer Frauendominanz lernen (vgl. Borkowsky, 2000, p. 290 f.). Auch im universitären Bereich werden die Männer eher in Fächern angetroffen, wo der Männeranteil überwiegt, während sie Fächer tendenziell meiden, in denen die Frauen vorherrschen. Die Frauen dagegen wählen nicht nur Fächer, bei denen kein Geschlecht überwiegt, sondern sind auch bereit, in Fächer mit einem hohen Männeranteil einzusteigen (vgl. Bundesamt für Statistik, 1996b, p. 64).

Diese Daten sowie die theoretische Position von Gottfredson lassen vermuten, dass das Geschlecht schon früh prägend auf die Berufswahl Einfluss nimmt. Da wir in unserer Untersuchung die Jugendlichen retrospektiv nach ihren Traumberufen gefragt haben, wollen wir bei diesem Thema ansetzen (Kapitel 6.4.1). Danach werden wir untersuchen, inwiefern die Traumberufe mit beruflichen Werten und Interessen in Beziehung stehen und so die Berufswahl in eine enge Bahn lenken (Kapitel 6.4.2).

Schliesslich wird sich die Frage stellen, ob es Kräfte gibt, die dem starken Einfluss, den das Geschlecht auf die Berufswahl ausübt, entgegenwirken (Kapitel 6.4.3).

6.4.1 Traumberufe

Als Traumberufe werden Berufsnennungen von Kindern bezeichnet, die in frühen Jahren auftreten und häufig wechseln. Oft handelt es sich um seltene oder ausgefallene Berufe – wenn überhaupt von Berufen gesprochen werden kann – wie z. B. Millionärin, Anbügler am Skilift oder Bundesrätin. Die Traumberufe werden kaum mit den individuellen und arbeitsweltlichen Bedingungen in Beziehung gesetzt. Es können jedoch auch häufige Berufe genannt werden wie z. B. Koch oder Lehrerin. Und es kann durchaus sein, dass diese im Rahmen der eigentlichen Berufswahl zum Wunschberuf werden und darüber befinden, welche berufliche Bildung schliesslich aufgenommen wird.

In einer Untersuchung von 375 drei- bis zehnjährigen Kindern im Jahre 1926 stellten Hetzer und Frank fest, dass Mädchen bereits im Vorschulalter mehrheitlich Frauenberufe und Knaben mehrheitlich Männerberufe als Traumberuf nennen. Lehr (1970) hat die Studie 1966 repliziert und 300 Kinder im gleichen Alter befragt. Rund die Hälfte der Kinder konnte einen Traumberuf nennen. An der Geschlechtstypik der Nennungen hat sich kaum etwas geändert, wie die Gruppe der Acht- bis Zehnjährigen zeigt (vgl. Abbildung 6.3). Die beiden am häufigsten genannten Traumberufe der Jungen waren Förster und Maurer, bei den Mädchen waren es Lehrerin und Verkäuferin.

Wie sieht es rund 25 Jahre später aus? Welche Traumberufe hatten die Jugendlichen unserer Studie in *ihrer* Kindheit? Zur Beantwortung dieser Frage greifen wir auf die Querschnittstichprobe des ersten Messzeitpunktes zurück. Von den insgesamt 1440 Probandinnen und Probanden haben 990 einen Traumberuf genannt. Diese umfassen 141 verschiedene Berufe. Die Auszählung ergibt, dass die 608 antwortenden weiblichen Jugendlichen 91 verschiedene Traumberufe genannt haben, die 382 männlichen Jugendlichen deren 80. Eine Rangierung der zehn meist genannten Traumberufe findet sich, differenziert nach dem Geschlecht, in Abbildung 6.4.

Die ersten zehn Ränge umfassen 54 Prozent der Männer-Antworten, während es bei den Frauen 62 Prozent sind. Damit bestätigt sich der tendenziell engere Wahlbereich der weiblichen im Vergleich mit den männlichen Jugendlichen. Obwohl mit Polizist und Polizistin sowie Schauspieler und Schauspielerin zwei gleiche Berufe auf beiden Listen erscheinen, ist doch eine deutliche Tendenz in Richtung klassische Männer- bzw. Frauenberufe zu erkennen. Dies ist besonders ausgeprägt bei der Männerliste, werden doch mit dem Piloten, dem Buschauffeur, dem Lokomotivführer und dem Astronauten vier Berufe genannt, die dem Stereotyp des expansiven, den Raum erobernden und nach Geschwindigkeit begierigen männlichen Geschlechts bestens

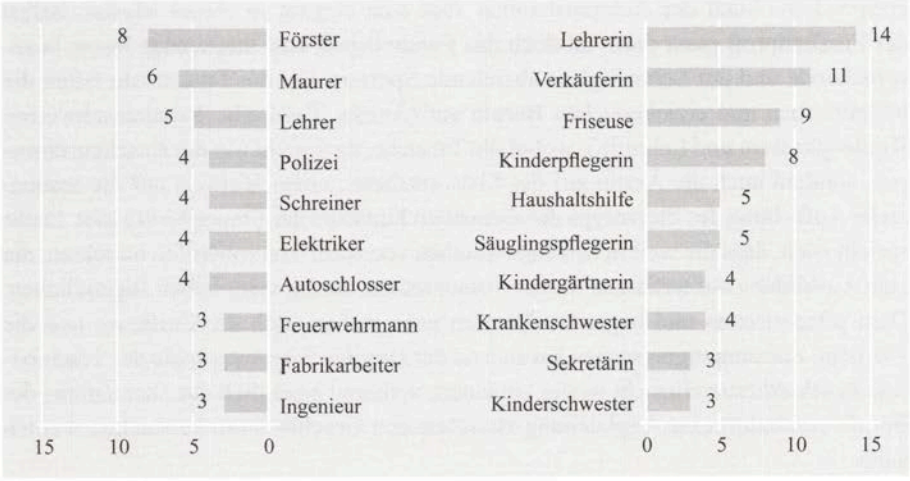


Abbildung 6.3: Die zehn meist genannten Traumberufe (absolute Häufigkeiten) von je 40 acht- bis zehnjährigen Jungen und Mädchen (aus: Lehr, 1970)

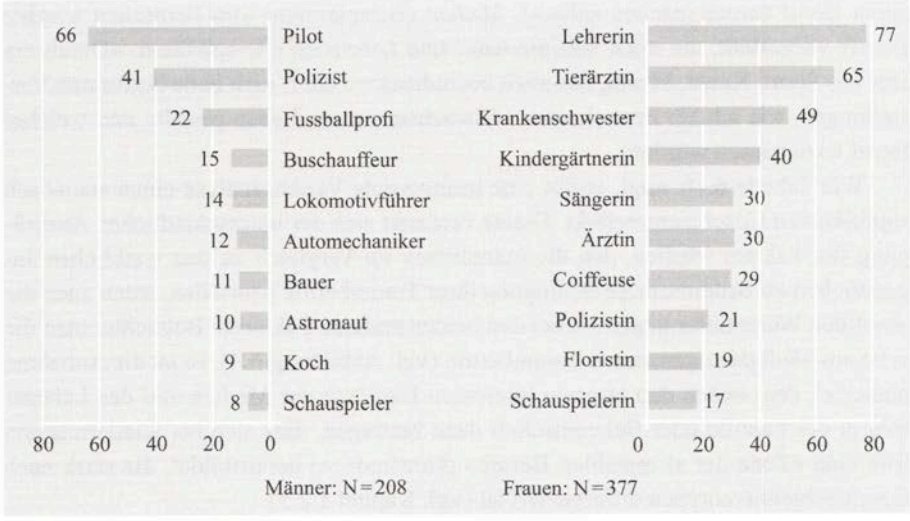


Abbildung 6.4: Die zehn meist genannten Traumberufe, differenziert nach dem Geschlecht (absolute Häufigkeiten)

entsprechen. Auch der Automechaniker fügt sich elegant in dieses Muster. Selbst der Fussballprofi passt dazu, ist doch das Fussballspiel eine ausgeprägt Raum beanspruchende und auf Schnelligkeit abzielende Sportart. Bei der Frauenliste fallen die pflegerischen und erzieherischen Berufe auf (Ärztin, Tierärztin, Krankenschwester, Kindergärtnerin und Lehrerin), wobei die Tatsache, dass nicht nur die Krankenschwester, sondern auch die Ärztin auf der Liste erscheint, einen Hinweis auf die tendenzielle Aufhebung des Stereotyps der dienenden Funktion der Frauenberufe gibt. Dafür spricht auch, dass die weiblichen Jugendlichen von mehr Traumberufen berichten, die eine Ausbildung auf tertiärem Niveau voraussetzen, als die männlichen Jugendlichen. Dem pflegerischen und hegenden Bereich nahe stehen auch die Coiffeuse und die Floristin. Zusammengenommen hat sich an der Geschlechterstereotypie der Traumberufe in *inhaltlicher* Hinsicht wenig verändert, während bezüglich des *Sozialstatus* der Berufe zumindest eine Angleichung zwischen den Geschlechtern beobachtet werden kann.

Wie sind die Jugendlichen als Kinder zu ihrem Traumberuf gekommen? Zur Beantwortung dieser Frage haben wir unseren Probandinnen und Probanden ein Set von elf Items vorgelegt, die sich faktorenanalytisch auf drei Dimensionen reduzieren liessen (vgl. Herzog et al., 2003a, p. 82): *Interessen* (Beispielitem: «Ich hatte als Kind eine Lieblingsbeschäftigung, worauf mir die Eltern sagten, das wäre doch ein Beruf für mich» oder: «Viele Personen sagten mir, dass ich grosses Talent habe und doch einen Beruf daraus machen sollte»), *Medien* (Beispielitem: «Im Fernsehen wurden Berufe vorgestellt, die mich faszinierten») und *Lebensstil* (Beispielitem: «Durch ein Idol aus Sport, Kunst, Musik, das mich beeindruckte» oder: «Ich hatte bestimmte Vorstellungen, wie ich als Erwachsener / Erwachsene mein Leben gestalte und welcher Beruf dazu passen würde»).

Wie Tabelle 6.10 zeigt, ergibt eine multivariate Varianzanalyse einen statistisch signifikanten Geschlechtereffekt. Dieser verdankt sich der unterschiedlichen Ausprägung des Faktors Medien, den die männlichen im Vergleich zu den weiblichen Jugendlichen als bedeutsamere Bedingung ihrer Traumberufe beurteilen, wenn auch die absoluten Werte tiefer liegen als bei den beiden anderen Faktoren. Betrachtet man die zehn am häufigsten genannten Traumberufe (vgl. Abbildung 6.4), so ist die Annahme plausibel, dass neben den eigenen Interessen Einflüsse der Medien und des Lebensstils in der Familie oder Bekanntschaft dazu beitragen, dass sich bei Kindern schon früh eine «Zone der akzeptablen Berufe» (Gottfredson) herausbildet, die stark nach Geschlechterstereotypen differenziert ist (vgl. Kapitel 1.2.5).

Tabelle 6.10: Bedingungen für Traumberufe (Mittelwerte und Varianzanalysen)

	Geschlecht		
Bedingungen (t_i)	männlich	weiblich	F, df
Medien	1.80	1.50	43.0***, 1, 1009
Interessen	2.26	2.25	0.0, 1, 1009
Lebensstil	2.62	2.66	2.1, 1, 1009
Hotelling-Lawley Trace			14.8***, 3, 1007

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft sehr zu

6.4.2 Berufliche Werte und geschlechtsspezifische Berufswahl

Die vorausgehende Analyse zeigt, dass die Traumberufe, die der ersten Phase unseres Berufswahlmodells zugehören (vgl. Kapitel 2.3), dem weiteren Verlauf der beruflichen Entscheidung starke Vorgaben machen, indem sie die Zone der akzeptablen Berufe mit einem geschlechtsspezifischen Konnotationsnetz überziehen. Wie sich die frühe Polarisierung der Berufe nach männlich und weiblich auf die weiteren Phasen der Berufswahl auswirkt, wollen wir im Folgenden untersuchen. Dabei interessiert uns zunächst, wie sich die beruflichen Werte und Interessen zwischen den Geschlechtern unterscheiden.

Die *beruflichen Werte* sind wie im Kapitel 6.2.1 dargestellt operationalisiert worden, die *beruflichen Interessen* gemäss Darstellung im Kapitel 5.1.1. Zusätzlich haben wir die *Geschlechtsrollenorientierung* der Jugendlichen in die Analyse einbezogen. Diese wurde mittels fünf Items erfasst, die auf einen Faktor reduziert werden konnten (Beispielitem: «Ich bin überzeugt, dass ich mich auch in einem für mein Geschlecht nicht typischen Beruf durchsetze» oder: «Bei der Berufswahl orientiere ich mich in erster Linie an meinen Interessen und Stärken und schaue nicht darauf, ob es ein Männer- oder Frauenberuf ist»). Gemäss Tabelle 6.11 unterscheiden sich die beruflichen Werte und Interessen in einer multivariaten Varianzanalyse für die Stichprobe der Eingangserhebung nach dem Geschlecht signifikant, und zwar durchwegs im Sinne der traditionellen Geschlechterstereotypen: Männliche Jugendliche legen Wert auf beruflichen Erfolg, gute Bezahlung und Aufstiegsmöglichkeiten, aber weniger auf das Arbeitsklima. Sie interessieren sich für administrative und handwerkliche, aber nur bedingt für soziale Tätigkeiten. Bei den jungen Frauen ist es genau umgekehrt. Einzig bei der Familienorientierung gibt es keine statistisch signifikante Geschlechterdifferenz. Des weitern ist die Geschlechtsrollenorientierung der männlichen Jugendlichen deutlich stärker ausgeprägt als diejenige der weiblichen Jugendlichen, was den eingangs formulierten Erwartungen entspricht.

Tabelle 6.11: Berufliche Werte, berufliche Interessen und Geschlechtsrollenorientierung nach Geschlecht (Mittelwerte und Varianzanalysen)

	Geschlecht		
	männlich	weiblich	F, df
Berufliche Werte			
Beruflicher Erfolg	3.44	3.29	55.3***, 1, 1388
Soziale Orientierung	3.35	3.43	19.1***, 1, 1388
Familienorientierung	3.62	3.61	1.2, 1, 1388
Angenehmes Arbeitsklima	3.64	3.70	17.1***, 1, 1388
Berufliche Interessen			
Soziale Tätigkeiten	1.78	2.50	567.5***, 1, 1388
Administrative Tätigkeiten	2.60	2.50	9.6**, 1, 1398
Handwerkliche Tätigkeiten	2.09	1.66	53.8***, 1, 1388
Geschlechtsrollenorientierung[a]	2.66	3.05	135.7***, 1, 1388
Hotelling-Lawley Trace			185.8***, 8, 1381

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft sehr zu
[a] Tiefe Werte bedeuten eine starke, hohe Werte eine schwache Geschlechtsrollenorientierung.

Wie auch immer die Traumberufe für die geschlechtsspezifische Ausprägung der beruflichen Werte und Interessen verantwortlich sein mögen, Jugendliche, die in Phase 2 und folgende des Berufswahlprozesses übertreten, tun dies mit Präferenzen, die eine klare Geschlechtstypik aufweisen. Wir wollen fragen, inwiefern die Traumberufe, die beruflichen Werte, die beruflichen Interessen und die Geschlechtsrollenorientierung die Geschlechtstypik des *Ergebnisses* der Berufswahl vorherzusagen vermögen. In die folgende Analyse werden alle Personen einbezogen, die den Übertritt in Phase 5 unseres Modells dahingehend geschafft haben, dass sie eine berufliche Ausbildung oder ein Studium aufgenommen haben (N=410). Die zum dritten Messzeitpunkt erhobenen Berufe und Studienrichtungen wurden auf der Grundlage einer Klassifikation des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung nach 22 Kategorien verschlüsselt (vgl. Kapitel 5.3.2, Fn. 7), zu acht Gruppen zusammengefasst und anhand der Häufigkeitsverteilungen nach Berufen geordnet, die bevorzugt von Frauen oder von Männern gewählt werden. Dasselbe wurde mit den 141 Traumberufen gemacht, die 29 am Material entwickelten Kategorien zugeteilt, nach 10 Bereichen zusammengefasst und schliesslich in männer- und frauendominierten Traumberufe dichotomisiert wurden. Gerechnet wurde eine logistische Regressionsanalyse mit der Berufswahlentscheidung, wie sie bei der dritten Datenerhebung objektiviert wurde, als Kriterium. Als Prädiktoren dienten die zuvor diskutierten Variablen, die alle zum ersten Messzeitpunkt erfasst wurden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 6.12 dargestellt.

Tabelle 6.12: Wahl von frauendominierten Berufen (logistische Regressionsanalyse)

Prädiktoren (t_1)	frauendominierte Berufe (t_3) β
Intercept	-1.52
Geschlecht[a]	.35***
Geschlechtsrollenorientierung	-.05
Traumberuf$_1$[b]	-.25***
Traumberuf$_2$[c]	-.20**
Beruflicher Erfolg	-.39***
Soziale Orientierung	.11
Familienorientierung	.13
Angenehmes Arbeitsklima	.04
Soziale Tätigkeiten	.46***
Administrative Tätigkeiten	-.01
Handwerkliche Tätigkeiten	-.30***
χ^2, df, R^2 korr.	143***, 11, 50%

[a] 1: männlich, 2: weiblich; [b] 1: ja, 2: nein; [c] 1: frauendominierter oder kein Traumberuf, 2: männerdominierter Traumberuf

Erwartungsgemäss wählen Frauen häufiger frauendominierte Berufe oder Studiengänge. Auch Jugendliche, die von einem frauendominierten Traumberuf in ihrer Kindheit berichten, wählen häufiger frauendominierte Berufe oder Studienfächer. Der Traumberuf *per se* hängt ebenfalls mit der Wahl eines frauendominierten Berufs oder Studiums zusammen, möglicherweise weil die Mehrzahl der Traumberufe von Frauen genannt wurde. Beruflicher Erfolg als Werthaltung sowie Interesse an handwerklichen Tätigkeiten stehen demgegenüber mit der Wahl eines männerdominierten Berufs in Zusammenhang. Starkes Interesse an sozialen Tätigkeiten steht wiederum in positiver Beziehung mit der Entscheidung für einen frauendominierten Beruf. Was die Geschlechtsrollenorientierung anbelangt, so ist sie ohne Einfluss.

Bedenkt man, dass die Prädiktoren ein gutes Jahr vor dem Einstieg in die berufliche Ausbildung erhoben wurden, so zeigt sich, dass sowohl die Traumberufe als auch die beruflichen Werte und Interessen in einem starken Zusammenhang mit der Berufswahl stehen. Die frühe Eingrenzung des Berufswahlspektrums durch die Traumberufe wirkt sich zusammen mit den beruflichen Werten und Interessen, die ihrerseits wohl ebenfalls von den Traumberufen beeinflusst werden, massiv auf die inhaltliche Seite der Berufs- und Studienwahl aus und ist dafür verantwortlich, dass sich Jugendliche

und junge Erwachsene auch heute noch ihre berufliche Zukunft nach traditionellen Stereotypen von Weiblichkeit und Männlichkeit gestalten.

6.4.3 Gibt es Gegenkräfte?

Gilt demnach immer noch, was Freud (1982, p. 208 f.), Napoleon variierend, sagte, dass nämlich die Anatomie das Schicksal ist? Ein gewisser Vorbehalt regt sich, wenn wir nochmals auf die Traumberufe zurückblenden. Denn im Vergleich zu den Daten von Lehr (1970) zeigt sich bei den eigenen Daten, dass die weiblichen Jugendlichen von Traumberufen berichten, die zwar weiterhin dem weiblichen Stereotyp des Hegens und Pflegens entsprechen, aber nicht (mehr) demjenigen des inferioren Status der Frau. Wie wir gesehen haben, verlangen nicht wenige der von den weiblichen Jugendlichen genannten Traumberufe eine Ausbildung auf dem Tertiärniveau, während den Traumberufen, die von den männlichen Jugendlichen genannt wurden, ein eher niedriger Bildungsstatus zukommt (vgl. Kapitel 6.4.1).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive kann vermutet werden, dass Jugendliche, die ihre Berufswahl in einem Alter treffen müssen, in dem sie auch mit anderen Entwicklungsaufgaben beschäftigt sind, einer Belastung ausgesetzt sind, die sich einschränkend auf ihre Fähigkeit auswirkt, sich offen und ohne Vorurteile mit einem breiten Spektrum an beruflichen Optionen auseinanderzusetzen (vgl. Kapitel 2.4). Gerade das zeitliche Zusammentreffen der Berufswahl mit der Suche nach der eigenen Geschlechtsidentität kann sich traditionalisierend auf die berufliche Entscheidung auswirken. Denn die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität erfolgt nicht zuletzt in Abgrenzung vom anderen Geschlecht. Daher kann vermutet werden, dass das Geschlecht stärkeren Einfluss auf die Berufswahl nimmt, wenn Jugendliche erst 15 oder 16 Jahre alt sind als wenn sie schon 18 oder 19 Jahren alt sind. Die noch ungefestigte Geschlechtsidentität in der jüngeren Altersgruppe könnte zur Wahl von Berufen verleiten, die mit dem eigenen Geschlecht übereinstimmen, während Jugendliche, deren Geschlechtsidentität sich bereits stabilisiert hat, über mehr innere Freiheit verfügen, um sich auch für einen geschlechtsuntypischen Beruf zu entscheiden. Als Hypothese lässt sich formulieren, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in ihrer Berufs- bzw. Studienwahl in Bezug auf die Geschlechterstereotypen der Berufe flexibler sind als Jugendliche aus 9. und 10. Schuljahren.

Die Hypothese lässt sich annäherungsweise anhand eines Altersvergleichs überprüfen. Wir vergleichen das Berufswahlverhalten von Jugendlichen aus 9. und 10. Schuljahren, die in eine Berufslehre übergetreten sind, mit demjenigen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Seminaristinnen und Seminaristen, die ein Studium aufgenommen haben. Einschränkend muss angemerkt werden, dass sich die Lehrstellenwahl von der Studienwahl nicht nur im Alter unterscheidet, sondern – wie wir

ausführlich dargestellt haben (vgl. Kapitel 6.2) – auch in den äusseren Umständen, die den angehenden Berufslehrlingen weit weniger Freiheit in der Entscheidung zugestehen als den künftigen Studierenden. Zur Prüfung der Hypothese wurden für die Jugendlichen aus 9. und 10. Schuljahren die Häufigkeiten berechnet, mit der weibliche und männliche Jugendliche Berufe wählen, die für ihr Geschlecht typisch sind (vgl. Tabelle 6.13). Erwartungsgemäss wählen männliche Jugendliche deutlich häufiger männer- als frauenspezifische Berufe, während es bei den weiblichen Jugendlichen genau umgekehrt ist. Allerdings verblüfft die Verteilung der Werte: Während immerhin 35 Prozent der männlichen Jugendlichen einen frauenspezifischen Beruf gewählt haben, sind es bei den weiblichen Jugendlichen nur gerade elf Prozent, die wir in einer männerspezifischen Berufsdomäne angetroffen haben.

Tabelle 6.13: Geschlechtsspezifische Berufswahlen bei männlichen und weiblichen Lehrlingen aus 9. und 10. Schuljahren (χ^2-Test)

Geschlecht	männerspezifische Berufe	frauenspezifische Berufe
männlich	137	73
weiblich	18	147
Total	155	220

χ^2 [1]=112.5***

Vergleicht man das Ergebnis bei den Berufslehrlingen mit der analogen Analyse der Daten der Studierenden (vgl. Tabelle 6.14), dann findet die Hypothese eine teilweise Bestätigung. Während elf Prozent der Männer ein frauenspezifisches Studium aufgenommen haben, sind es bei den Frauen 65 Prozent, die sich für ein männerdominiertes Studienfach entschieden haben. Die Bereitschaft, sich den Geschlechterstereotypen zu widersetzen, ist zumindest bei den Frauen grösser geworden, während die Männer noch traditioneller entscheiden als ihre jüngeren Geschlechtsgenossen. Zu beachten ist allerdings, dass wir es mit einer sehr kleinen und selektiven Stichprobe zu tun haben.

Tabelle 6.14 Geschlechtsspezifische Studienwahlen bei männlichen und weiblichen Studierenden aus Gymnasien und Lehrerseminaren (χ^2-Test)

Geschlecht	männerspezifische Studienfächer	frauenspezifische Studienfächer
männlich	16	2
weiblich	11	6
Total	27	8

χ^2 [1]=2.9 n.s.

Man könnte einwenden, dass die eigentliche Testgruppe nur die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind, da sich die Abgängerinnen und Abgänger von Lehrerseminaren bereits vor dem Eintritt ins Seminar beruflich festgelegt und sich mit dem Lehrerberuf für eine tendenziell frauenspezifische Ausbildung entschieden haben. Das Ergebnis fällt allerdings nicht anders aus, wenn man die Analyse nur mit den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten rechnet (χ^2 [1]=1.5 n.s.).

Nur bedingt geeignet für die Prüfung der Hypothese sind die Absolventinnen und Absolventen von Diplommittelschulen, obwohl sie altersmässig mit den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vergleichbar sind (jedenfalls wenn sie eine dreijährige Schule besucht haben). Sie sind es deshalb nicht, weil sie – wie wir gesehen haben (vgl. Kapitel 6.3.1) – in Bezug auf die Berufswahlentscheidung näher bei den 9. und 10. Schuljahren liegen als bei den Gymnasien. Ähnlich wie die Seminaristinnen und Seminaristen legen sie sich bereits am Ende der obligatorischen Schule für einen bestimmten Beruf fest. Da die Diplommittelschulen des weitern nicht nur auf Berufsfelder vorbereiten, die weiblich konnotiert sind, sondern auch in erster Linie von weiblichen Jugendlichen frequentiert werden, können sie allerdings als Bestätigung jenes Teils der Hypothese dienen, der behauptet, dass von einer frühen Berufswahlentscheidung ein traditionalisierender Effekt ausgeht.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass wir bei älteren Jugendlichen tendenziell eine Relativierung der geschlechtsspezifischen Berufs- bzw. Studienwahlen feststellen können. Zumindest die Frauen scheinen sich eher zuzumuten, eine geschlechtsuntypische Berufsentscheidung zu treffen, wenn sie etwas älter sind.

6.5 Fazit

Wenn von Berufswahl die Rede ist, dann denkt man im Allgemeinen an Jugendliche, die vor dem Übertritt in eine Berufslehre stehen. Weniger ins Auge springen diejenigen, die sich entschieden haben, auf dem schulischen Bildungsweg weiterzugehen, um erst später in die Berufsbildung überzutreten. Wie unsere Analysen im Kapitel 4 zeigen, verläuft die Berufswahl rein formal gesehen nicht wesentlich anders, ob man sich bereits am Ende der obligatorischen Schule oder erst später für einen Beruf entscheidet. Unterschiede bestehen einzig darin, dass einzelne Phasen des Berufswahlprozesses allenfalls nochmals durchlaufen werden. Trotzdem befinden sich Jugendliche, die sich erst am Ende einer Mittelschule vor die Frage nach ihrer beruflichen Zukunft gestellt sehen, in einer anderen Situation als diejenigen, die sich schon früher festlegen müssen.

Die Analysen in diesem Kapitel zeigen, dass wir in der Tat zwei Gruppen unterscheiden können, nämlich diejenigen, die im 9. oder 10. Schuljahr eine Anschlusslö-

sung finden müssen, die sie – sei es direkt, sei es über den «Umweg» eines Zwischenjahres – in eine Berufslehre führt, und die anderen, die in eine Mittelschule übertreten und sich erst ein paar Jahre später für eine Anschlusslösung, die normalerweise ein Studium an einer Hochschule beinhaltet, entscheiden müssen. Die zweite Gruppe wird am deutlichsten von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verkörpert, während wir es sowohl im Falle der Diplommittelschule als auch beim Lehrerseminar mit Mischformen zu tun haben, die trotz allem eine frühe Ausrichtung auf einen Beruf oder ein Berufsfeld implizieren.

Vor allem die Diplommittelschule stellt *als Schule* einen besonderen institutionellen Rahmen dar, da sie zwar eine allgemeinbildende Orientierung aufweist, aber trotzdem auf ein enges Spektrum von Berufsfeldern vorbereitet. Insofern befinden sich die Diplommittelschülerinnen und -schüler in Bezug auf den Berufswahlprozess in derselben Situation wie die Berufslehrlinge. Obwohl sie ihre berufliche Ausbildung im engeren Sinn erst nach dem Erwerb des Diplom- bzw. Fachmittelschulabschlusses bzw. der Fachmaturität aufnehmen, können sie von der Verlängerung der Schulzeit nicht wie die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten profitieren. Für Letztere stellt die Mittelschule in beruflicher Hinsicht, aber auch anderweitig ein eigentliches Moratorium dar, während Ersteren die Freiheit, die Berufswahl aufschieben oder den Berufswahlprozess dehnen zu können, vorenthalten wird. Insofern stellt die Diplom- bzw. Fachmittelschule eine gewisse Anomalie dar. Sie steht zwar nahe dem Gymnasium, was zumeist auch institutionell und räumlich sichtbar ist, verlangt aber ein Berufswahlverhalten, wie es für den Besuch einer Mittelschule gerade nicht notwendig, sondern für den alternativen Weg der Berufslehre charakteristisch ist.

Diese «Zwitternatur» zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung wird auch dem Lehrseminar zugeschrieben, obwohl es seit seiner Anerkennung als Zubringer der Universitäten mehr Möglichkeiten der beruflichen Reorientierung bietet, als dies bei der Diplom- bzw. Fachmittelschule der Fall ist. Wie unsere Daten zeigen, ist zwar anzunehmen, dass sich die meisten Seminaristinnen und Seminaristen im letzten Schuljahr erneut mit ihrer Berufswahl auseinandersetzen, aber die meisten bleiben bei ihrer Entscheidung und nehmen eine Erwerbstätigkeit als Lehrkraft auf. Dass die Lehrerseminare zu Ersatzgymnasien verkommen wären, kann nicht bestätigt werden. Trotzdem macht es Sinn, dass sie aufgehoben wurden, denn ihre intermediäre Position zwischen Allgemein- und Berufsbildung hat ihnen eine Uneindeutigkeit gegeben, die sie auch als Institutionen der Lehrerbildung zunehmend angreifbar machte. Dass die Seminaristinnen und Seminaristen, die eine Lehrtätigkeit aufgenommen haben, ihren beruflichen Informationsstand nach dem Übertritt als schlechter beurteilt haben als vorher, ist zumindest Zeichen dafür, dass die Seminare ihrer Doppelrolle nicht (mehr) gerecht werden konnten.

Es sind also die Gymnasien, die einen alternativen Weg in die Berufswelt markieren. Ihr Vorzug liegt in der Vertiefung der Allgemeinbildung, wodurch nicht nur das Spektrum an möglichen Berufen erweitert wird, sondern auch die konkrete Entscheidung für einen Beruf hinausgezögert werden kann. Im Vergleich zur Situation am Ende des 9. oder 10. Schuljahres sind Maturandinnen und Maturanden bei der Wahl ihrer Anschlusslösung nur wenigen Restriktionen ausgesetzt, und die Studienwahl wird in hohem Mass vom Individuum reguliert. Weder die Eltern noch die Lehrpersonen scheinen wesentlich Einfluss zu nehmen auf die Studienwahl, und der Arbeitsmarkt ist nur von mittlerer Bedeutung. Entschieden wird nach Interesse und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Unser im Kapitel 2 vorgestelltes Modell des aktiven Subjekts, das die Entwicklungsaufgabe der Berufswahl eigenständig, wenn auch unter Nutzung sozialer Ressourcen bewältigt, scheint auf die Situation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten geradezu ideal zu passen. Dies allerdings auch in Bezug auf die Belastungen, die den Berufswahlprozess erschweren oder behindern können. Die Erarbeitung eines Interessen- und Fähigkeitsprofils, aber auch einer beruflichen Identität wird zur zentralen Aufgabe, die aktiv angegangen wird, wegen der zahlreichen Optionen aber zur Herausforderung und wegen der geringen institutionellen Unterstützung durch die abgebende Schule zur Überforderung werden kann. Allerdings zeigen sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nicht wirklich überfordert. Die grosse Zahl an Zwischenjahren, die wir nach Abschluss des Gymnasiums festgestellt haben, ist Ausdruck einer souveränen Entscheidung, die aus der Freiheit hervorgeht, die nach einer langen Zeit des Schulbesuchs mit der Maturität gewonnen wurde.

Die Freiheit, die den Maturandinnen und Maturanden weit mehr als den Abgängerinnen und Abgängern von 9. und 10. Schuljahren gegeben ist, ist trotzdem nicht unbeschränkt. Vor allem das Geschlecht scheint sich der Berufswahl selbst dann als Hürde in den Weg zu stellen, wenn man etwas älter ist und von den Turbulenzen um die eigene Geschlechtsidentität Distanz gewonnen hat. Immerhin konnten wir in unseren Daten einen tendenziellen Alterseffekt finden, wonach zumindest bei den jungen Frauen die spätere Berufswahl, die der längere Verbleib an allgemeinbildenden Schulen ermöglicht, mit einer grösseren Bereitschaft zu geschlechtsuntypischen beruflichen Entscheidungen verbunden ist. Interessanterweise findet sich ein solcher Effekt auch in anderen Studien (vgl. Häfeli, 2002; Mortimer & Krüger, 2000). Aufgrund einer Analyse von schweizerischen Volkszählungsdaten stellen Leemann und Keck (2005, p. 122) fest, dass der Weg über die gymnasiale Maturität und die Universität «[…] die Möglichkeit aufkommen (lässt), dass junge Frauen und Männer sich in neue berufliche Felder hineinbegeben, da die Berufswahl zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet und die Bildungswege noch relativ offen sind». Vor allem für Frauen ist das

Berufswahlspektrum auf der Tertiärstufe im Vergleich zur Sekundarstufe II grösser, während sich bei den Männern kaum Unterschiede zeigen.

Dass sich trotz allem relativ wenig ändert, dürfte an der hohen Stabilität der familialen Rollenteilung in der schweizerischen Gesellschaft liegen (vgl. Herzog, Böni & Guldimann, 1997). Sie führt dazu, dass in erster Linie Frauen vor dem Problem stehen, Familie und Beruf zu vereinbaren. Seit Jahren ist bekannt und wird immer wieder bestätigt, dass die Schweiz über ein unzureichendes Angebot an familienergänzender Betreuung für Kinder im Vorschul- und Schulalter verfügt (vgl. Eidgenössische Kommission für Frauenfragen, 1992; Stern, Banfi & Tassinari, 2006). Es wäre naiv zu glauben, dass sich Frauen, denen das Problem der Vereinbarkeit von Beruf und Erziehung zugeschoben wird, nicht unter dem Eindruck einer potentiellen Lösung dieses Problems für einen Beruf entscheiden. In einem Bericht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren über «Mädchen – Frauen – Bildung» heisst es daher zurecht, in der Berufswahlvorbereitung komme «ein bis heute den Mädchen aufgebürdetes Dilemma, sich zwischen Beruf und Familie entscheiden zu müssen, an den Tag» (EDK, 1992, p. 110). Nur handelt es sich längst nicht mehr um ein Dilemma, denn heutige Frauen wollen sich nicht mehr für das eine oder das andere entscheiden, sondern einen Weg finden, um beides miteinander zu vereinbaren. Bei der Suche nach diesem Weg setzen sie auf traditionelle Frauenberufe, dies in der Erwartung, dadurch eher Teilzeit arbeiten und das besagte Dilemma besser aushalten zu können.

Diese Erklärung ist kompatibel mit der Annahme, dass die Berufswahl im Rahmen einer «begrenzten Rationalität» erfolgt (vgl. Kapitel 1.2.6). Für Personen, denen die Kombination von Berufs- und Erziehungsarbeit als Problem aufgetragen ist, macht es Sinn, bei der Berufswahl nach Kriterien zu entscheiden, die nicht nur den Beruf betreffen. Insofern wäre die sozialisationstheoretische Perspektive von Gottfredson zu ergänzen. Der Kompromiss, der bei der beruflichen Entscheidungsfindung eingegangen wird, verläuft nicht so, dass die persönlichen Interessen zuerst, das angestrebte Prestigeniveau des Berufes als zweites und die Geschlechtstypik des Berufes zuletzt geopfert werden. Vielmehr geht als *ausserberufliches* Kriterium auch der Wunsch nach der Gründung einer Familie und der Erziehung von Kindern in die Kompromissbildung ein. Eine berufliche Option wird unter Umständen allein deshalb «geopfert», weil sie nicht in die persönlichen Pläne einer Jugendlichen passt. Wobei klar zu betonen ist, dass es in erster Linie die weiblichen Jugendlichen sind, die sich so verhalten, weil die Männer nach wie vor davon ausgehen können, dass sie als Väter von der Familien- und Erziehungsarbeit freigestellt werden.

Nicht ausser Kraft gesetzt wird damit die Vermutung, dass die frühe Entscheidung für einen Beruf die Geschlechterstereotypen verfestigt. Tatsächlich verlangt das duale System der Berufsbildung eine Entscheidung, die zeitlich nahe bei der Aus-

einandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität liegt, während das Berufsbildungssystem, wie es die USA, Grossbritannien und viele andere Länder kennen, eine Sequenzierung der beiden Entwicklungsaufgaben ermöglicht. Insofern ist es geradezu fatal, dass die Diplom- bzw. Fachmittelschule, die nicht eine berufs-, sondern eine allgemeinbildende Schule darstellt, trotzdem eine frühe Berufswahlentscheidung verlangt. Statt dass der Vorteil des Gymnasiums genutzt und eine spätere Entscheidung ermöglicht würde, wird der Nachteil der Berufslehre übernommen und eine frühe berufliche Entscheidung forciert. Ob dies nicht Grund genug wäre, die Diplom- bzw. Fachmittelschule einer gründlichen Überprüfung zu unterziehen?

7 Der Übergang in die Anschlusslösung

Wir haben uns bisher mit dem Verlauf der Berufswahl beschäftigt, den wir nach seinen Phasen und Bedingungen untersucht haben. Charakteristischerweise geht mit der Berufswahl ein sozialer und ökologischer Übergang einher, der je nach Anschlusslösung von unterschiedlicher Gestalt ist (vgl. Kapitel 1.2.3). Der Übergang findet beim Wechsel von der vierten zur fünften Phase bzw. – bei direktem Berufseinstieg – von der vierten zur sechsten Phase statt: Nach der beruflichen Entscheidung und der Konsolidierung der Berufswahl folgt der Übertritt in die Berufsbildung bzw. ins Erwerbsleben.[1]

Ein Übergang ist mit einer institutionellen Neuorientierung verbunden, die bei einer schulischen Anschlusslösung allerdings weniger gravierend ausfällt als bei der Aufnahme einer Berufslehre oder beim direkten Eintritt ins Erwerbsleben. Da der Kontextwechsel spätestens mit der Konsolidierung der Berufswahl (Phase 4) vorweggenommen werden kann, ist davon auszugehen, dass sich Jugendliche im Sinne einer «antizipatorischen Sozialisation» (Merton) auf den Übergang mental vorbereiten. Möglicherweise sind damit Einstellungs- und Motivationswechsel verbunden, die sich auf die verbleibende Zeit, die sie im Kontext der Herkunftsschule verbringen, auswirken.

Unklar ist, wie belastend Jugendliche den Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II erleben. Klar ist, dass er mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden ist (vgl. Eder, 1989; Berndt & Mekos, 1995). Die Jugendlichen müssen sich auf ein verändertes Umfeld einstellen, neue Beziehungen eingehen und ihren Tagesrhythmus neu strukturieren. Als Kontextwechsel kann der Übergang Entwicklungsschritte auslösen (vgl. Bronfenbrenner, 1981). Da er auch mit einem Statuswechsel verbunden ist (vgl. Kapitel 1.2.3), kann er einen Zugewinn an Sozialprestige zur Folge haben. Der Statusgewinn dürfte sich im Erleben der Jugendlichen in Form von erhöhten Selbstwertgefühlen niederschlagen.

Die Jugendlichen vollziehen nicht nur die Berufswahl insgesamt, sondern auch den Übergang in die Anschlusslösung als aktive Subjekte. Zwar bewegen sie sich in einem institutionell mehr oder weniger vorstrukturierten sozialen Raum, der ihnen beim Kontextwechsel Orientierung gibt. Trotzdem ist der Übergang in die Berufsbildung oder eine andere Anschlusslösung mit Unsicherheiten und Unwägbarkeiten verbunden, die an die Bewältigungskompetenz der Jugendlichen genauso hohe Ansprüche stellen wie die Berufswahl im Ganzen.

---

[1] Genau genommen haben wir es mit zwei Übergängen zu tun: dem Übergang in die Berufsbildung («erste Schwelle») und dem anschliessenden Übergang ins Erwerbsleben («zweite Schwelle»). Im Fokus der folgenden Analysen steht der erste Übergang.

Im Folgenden wollen wir untersuchen, wie die Jugendlichen unserer Studie den Übergang in die jeweilige Anschlusslösung erfahren und bewältigt haben. Dabei verfolgen wir – wie im vorausgehenden Kapitel 6 – einen vergleichenden Ansatz. Auf der einen Seite fokussieren wir die *Herkunftssituation* der Jugendlichen (differenziert nach Schultyp bzw. Schulniveau), auf der anderen Seite interessieren uns Unterschiede bezüglich der *Anschlusslösung* (Berufslehre, Mittelschule und Zwischenjahr). Die Anpassung an die Anschlusslösung dürfte wesentlich von den Anforderungen und Freiräumen abhängen, mit denen sich die Jugendlichen konfrontiert sehen (vgl. Eccles et al., 1993). Thematisch befassen wir uns mit den Belastungen, denen Jugendliche durch den Übergang in die Anschlusslösung ausgesetzt sind (Kapitel 7.1), mit den Veränderungen der Lernmotivation und der Schulzufriedenheit (Kapitel 7.2) sowie mit der Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und des Selbstwertes (Kapitel 7.3). Wie üblich runden wir unsere Analysen mit einem kurzen Fazit ab (Kapitel 7.4).

7.1 Belastungen durch den Übergang

Übergänge in neue Lebenssituationen sind von vielfältigen Veränderungen begleitet, die als Belastungen empfunden werden können. Exemplarisch wollen wir anhand einiger ausgewählter deskriptiver Analysen zeigen, wie Jugendliche aus verschiedenen schulischen Kontexten den Übergang in ihre jeweilige Anschlusslösung erleben. Unser Forschungsdesign erlaubt, die untersuchten Übergänge komparativ darzustellen, so dass wir die Belastungswahrnehmungen zwischen den verschiedenen Analysegruppen miteinander vergleichen können. Dazu verwenden wir die Daten der *Längsschnittstichprobe* (vgl. Kapitel 3.2). Berechnet werden einfaktorielle multivariate Varianzanalysen. Bei der Interpretation der Ergebnisse wird darauf zu achten sein, Alters- und Schultypeneffekte zu unterscheiden.

In Anlehnung an Eder (1989) haben wir vier Items formuliert, die erfassen, wie Jugendliche ihre künftigen *Zeitressourcen* vor und nach dem Übergang beurteilen. Beispielitems sind (in der Formulierung für die Messung vor dem Übertritt): «Ich werde meinen zeitlichen Tagesverlauf umstellen müssen» oder: «Ich werde weniger Zeit mit meinen Familienangehörigen verbringen können». Die Items konnten zu einem reliablen Faktor zusammengefasst werden (mit Skalenwerten von 1 bis 4: je höher die Werte, desto knapper die verfügbare Zeit). Nach dem Übergang wurden die gleichen Items bei der dritten Messung auf die aktuelle Situation bezogen, so dass die antizipierten Zeitressourcen mit den tatsächlich verfügbaren verglichen werden konnten.

Gemäss Tabelle 7.1 antizipieren Jugendliche aus 9. Schuljahren mit erweiterten Ansprüchen eine vergleichsweise starke Verknappung der Zeitressourcen, diejeni-

gen aus Gymnasien und Lehrerseminaren eine vergleichsweise geringe. Nach dem Übergang korrigieren einige Jugendliche ihr Urteil *nach unten*, nämlich diejenigen aus 9. Schuljahren mit Grundansprüchen, aus 10. Schuljahren und aus Gymnasien. Umgekehrt passen die Jugendlichen aus Diplommittelschulen ihr Urteil *nach oben* an, d.h. sie verfügen nach dem Übergang faktisch über weniger Zeitressourcen als sie antizipiert haben. Als weit gehend zutreffend erweisen sich die Prognosen der Schülerinnen und Schüler aus 9. Schuljahren mit erweiterten Ansprüchen und der Seminaristinnen und Seminaristen.

Tabelle 7.1: Zeitressourcen nach Schultyp (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Schultyp vor Übergang	N	t_2	t_3	Schultyp F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
9. Schuljahr mit Grundansprüchen	220	2.84	2.78	12.8***, 5, 935	2.4, 1, 935	2.3*, 2, 935
9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen	292	2.93	2.94			
10. Schuljahr	93	2.88	2.80			
Diplommittelschule	105	2.74	2.85			
Gymnasium	120	2.59	2.37			
Lehrerseminar	111	2.63	2.61			

Stabilitätskorrelation: r (t_2-t_3)=.37***
Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

In Tabelle 7.2 sind die Zeitressourcen vor und nach dem Übergang differenziert nach den drei häufigsten Anschlusslösungen dargestellt. Die Analyse wurde nur mit jenen Jugendlichen durchgeführt, die eine der drei Anschlusslösungen gewählt haben. Jugendliche, die in eine Berufslehre wechseln, antizipieren eine grössere Verknappung ihrer Zeitressourcen als Jugendliche, die in eine Mittelschule oder in ein Zwischenjahr übertreten. Die Zeitressourcen der Lehrlinge sind nach dem Übergang stärker begrenzt als sie antizipiert haben, während die Werte bei den Jugendlichen, die an eine Mittelschule wechseln, praktisch unverändert bleiben, und zwar auf einem eher tiefen Niveau (geringe Verknappung der Zeit). Diejenigen, die in ein Zwischenjahr übertreten, berichten von mehr Zeitressourcen als sie vor dem Übergang vermutet haben. Offenbar geht die duale Ausbildung der Lehrlinge mit einer stärkeren zeitlichen Belastung einher als die rein schulische Bildung an einer Mittelschule.

Neben den Zeitressourcen haben uns die *Herausforderungen* interessiert, die die Jugendlichen in Bezug auf ihre jeweilige Anschlusslösung antizipierend und realiter wahrgenommen haben. Ausgehend von den qualitativen Befunden von Eder (1989) sind vier Items formuliert worden, wie zum Beispiel (für die Messung vor dem Über-

Tabelle 7.2: Zeitressourcen nach Anschlusslösung (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Anschlusslösung (t_3)	N	t_2	t_3	Anschluss-lösung F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
Berufslehre	412	2.93	3.00	24.4***, 2, 748	0.4, 1, 748	7.4***, 2, 748
Mittelschule	70	2.61	2.62			
Zwischenjahr	269	2.77	2.60			

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

gang): «Ich werde als erwachsene Person betrachtet» oder: «Ich freue mich auf die Herausforderung». Auch diese Items liessen sich zu einem Faktor zusammenfassen (je höher die Zustimmung, desto positiver das Urteil). Tabelle 7.3 zeigt die Ergebnisse in Abhängigkeit vom Schultyp. Die jungen Erwachsenen aus den Lehrerseminaren beurteilen die Herausforderungen, die auf sie zukommen, am positivsten, die Jugendlichen aus den 9. Schuljahren mit Grundansprüchen am negativsten, wobei die Werte generell hoch liegen. Rückblickend ist das Urteil der Absolventinnen und Absolventen der Lehrerseminare über die Herausforderungen, die der Übergang stellte, noch positiver als im Voraus. Ähnlich hoch liegen die Werte bei den Jugendlichen aus Diplommittelschulen. Eine kleine Steigerung der Zustimmung finden wir bei den Jugendlichen aus 9. Schuljahren mit Grund- oder erweiterten Ansprüchen, während Jugendliche aus 10. Schuljahren und aus Gymnasien ihr Urteil nach unten korrigieren.

Wiederum sind die Ergebnisse auch nach der gewählten Anschlusslösung analysiert worden (vgl. Tabelle 7.4). In die Analyse einbezogen wurden nur Jugendliche, die eine der drei Anschlusslösungen gewählt haben. Es zeigt sich ein übereinstim-

Tabelle 7.3: Herausforderungen nach Schultyp (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Schultyp vor Übergang	N	t_2	t_3	Schultyp F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
9. Schuljahr mit Grundansprüchen	221	3.09	3.18	14.1***, 5, 931	3.7, 1, 931	3.3**, 5, 931
9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen	291	3.21	3.28			
10. Schuljahr	91	3.27	3.17			
Diplommittelschule	106	3.33	3.46			
Gymnasium	117	3.21	3.16			
Lehrerseminar	111	3.41	3.48			

Stabilitätskorrelation: r (t_2-t_3) = .39***
Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

mendes Muster: Die Herausforderungen werden vor dem Übergang nicht nur in allen drei Analysegruppen positiv beurteilt (am positivsten bei den künftigen Lehrlingen); deren Bewältigung wird nach dem Übergang auch positiver beurteilt als vorher, wobei der statistisch signifikante Zeiteffekt vor allem auf die Zwischenjahre und die Mittelschulen zurückzuführen ist. Offensichtlich gelingt der Kontextwechsel gut, und die Jugendlichen fühlen sich in ihren Anschlusslösungen wohl.

Tabelle 7.4: Herausforderungen nach Anschlusslösung (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Anschlusslösung (t_3)	N	t_2	t_3	Anschluss-lösung F. df	Zeit F, df	Interaktion F, df
Berufslehre	413	3.26	3.30	6.7**, 2, 743	8.5**, 1, 743	1.2, 2, 743
Mittelschule	69	3.12	3.21			
Zwischenjahr	264	3.13	3.23			

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

Nach den Zeitressourcen und den wahrgenommenen Herausforderungen wenden wir uns der Informationslage der Jugendlichen zu. Aus einem Fragebogen zur Messung der Laufbahnbelastung von Jugendlichen (Bergmann, 1996) haben wir eine Reihe von Items übernommen, die wir zum zweiten und dritten Messzeitpunkt übereinstimmend faktorenanalytisch zu zwei reliablen Faktoren gruppieren konnten. Den ersten Faktor nannten wir *mangelnde ausbildungs- und berufsbezogene Informiertheit* (Beispielitem: «Ich bin noch nicht ausreichend informiert, was ich mit meiner Ausbildung später einmal anfangen kann» oder: «Ich weiss noch zu wenig darüber Bescheid, welche Anforderungen in den für mich in Frage kommenden Berufen gestellt werden»). Dem zweiten Faktor gaben wir die Bezeichnung *berufliche Identitätsprobleme* (Beispielitem: «Ich kenne meine hauptsächlichen beruflichen Stärken und Schwächen noch zu wenig» oder: «Ich bin noch nicht sicher, welche Berufe ich erfolgreich ausüben könnte»).[2]

Wie Tabelle 7.5 zeigt, beurteilen die Jugendlichen aus den verschiedenen Schultypen ihren ausbildungs- und berufsbezogenen Informationsstand sehr unterschiedlich. Insbesondere die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten taxieren ihre Informationslage eher als mangelhaft, während sich die Diplommittelschülerinnen und -schüler vergleichsweise als gut informiert zeigen. Die Urteile verändern sich über die Zeit nur unwesentlich.

---

[2] Den Faktor *berufliche Identitätsprobleme* haben wir bereits im Kapitel 6.2.1 vorgestellt.

Tabelle 7.5: Mangelnde ausbildungs- und berufsbezogene Informiertheit nach Schultyp (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Schultyp vor Übergang	N	t_2	t_3	Schultyp F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
9. Schuljahr mit Grundansprüchen	227	1.80	1.78	16.0***, 5, 940	0.2, 1, 940	1.4, 5, 940
9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen	290	1.68	1.71			
10. Schuljahr	91	1.83	1.88			
Diplommittelschule	107	1.53	1.52			
Gymnasium	121	2.08	1.99			
Lehrerseminar	110	1.77	1.87			

Stabilitätskorrelation: $r\ (t_2\text{-}t_3) = .45$***
Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

Wird die ausbildungs- und berufsbezogene Informiertheit nach den Anschlusslösungen Berufslehre, Mittelschule und Zwischenjahr aufgeschlüsselt, zeigen sich keine Haupteffekte, jedoch wird die Interaktion statistisch signifikant (vgl. Tabelle 7.6). Während Jugendliche nach dem Übergang in ein Zwischenjahr ihre berufliche Informiertheit höher einschätzen, nehmen Jugendliche, die in eine Berufslehre oder eine Mittelschule übertreten, ihren Informationsstand als schlechter wahr. Allerdings ist auf die generell eher tiefen Werte hinzuweisen, d. h. die Jugendlichen nehmen sich bezüglich ihrer Ausbildungs- und Berufssituation als recht gut informiert wahr.

Tabelle 7.6: Mangelnde ausbildungs- und berufsbezogene Informiertheit nach Anschlusslösung (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Anschlusslösung (t_3)	N	t_2	t_3	Anschluss-lösung F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
Berufslehre	413	1.70	1.75	1.2, 2, 751	0.0, 1, 751	8.9***, 2, 751
Mittelschule	70	1.75	1.81			
Zwischenjahr	271	1.85	1.72			

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

Was den zweiten Faktor, die *beruflichen Identitätsprobleme*, anbelangt, so finden sich in Tabelle 7.7 die Ergebnisse der entsprechenden Analyse in Abhängigkeit von den Herkunftsschultypen. Die höchsten Werte finden wir bei den Gymnasiastinnen und

Tabelle 7.7: Berufliche Identitätsprobleme nach Schultyp (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Schultyp vor Übergang	N	t_2	t_3	Schultyp F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
9. Schuljahr mit Grundansprüchen	227	1.85	1.86	11.8***, 5, 941	4.6*, 1, 941	1.7, 5, 941
9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen	292	1.82	1.87			
10. Schuljahr	92	1.84	2.01			
Diplommittelschule	107	1.67	1.63			
Gymnasium	122	2.17	2.16			
Lehrerseminar	107	1.86	1.95			

Stabilitätskorrelation: r (t_2-t_3) = .54***
Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

Gymnasiasten, die sich in ihrer beruflichen Identität sowohl vor dem Übergang wie danach als wenig gefestigt zeigen. Das Ergebnis korrespondiert mit den geringen Berufswahlaktivitäten am Gymnasium, wie wir bereits im Kapitel 6.1 festgestellt haben. Es korrespondiert ebenso mit dem hohen Anteil von Jugendlichen, die nach dem Gymnasium ein Zwischenjahr einlegen (vgl. Kapitel 4.3.4). Demgegenüber haben Jugendliche aus Diplommittelschulen wenig berufliche Identitätsprobleme. Auch dies dürfte mit dem besonderen Charakter der Diplommittelschule zusammenhängen, die auf relativ klar definierte Berufsfelder ausgerichtet ist. Auffällig ist, dass die beruflichen Identitätsprobleme bei den 10. Schuljahren und den Lehrerseminaren nach dem Übergang leicht zunehmen, während sie sonst mehr oder weniger unverändert bleiben. Im Falle der Lehrerseminare bestätigt sich die Analyse aus dem Kapitel 6.3.3, wonach der Eintritt in den Schuldienst mit einem «Praxisschock» einhergeht.

Tabelle 7.8: Berufliche Identitätsprobleme nach Anschlusslösung (Mittelwerte und Varianzanalyse

Anschlusslösung (t_3)	N	t_2	t_3	Anschlusslösung F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
Berufslehre	416	1.72	1.85	9.0***, 2, 755	2.7, 1, 755	20.4***, 2, 755
Mittelschule	70	1.95	2.11			
Zwischenjahr	272	1.98	1.83			

Skalenwerte: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft völlig zu

Tabelle 7.8 zeigt die beruflichen Identitätsprobleme differenziert nach den drei Anschlusslösungen. Die Analyse wurde wiederum nur für die Teilstichprobe der Jugendlichen durchgeführt, die in eine Berufslehre, eine Mittelschule oder ein Zwischenjahr übergetreten sind. Beim Übergang in eine Berufslehre oder eine Mittelschule nehmen die Identitätsprobleme zu, während sie bei einem Zwischenjahr abnehmen. Insgesamt weisen Jugendliche, die in eine Mittelschule übertreten, nach dem Übertritt die höchsten Werte auf. Darin dürfte sich erneut der besondere Charakter der Mittelschulen spiegeln, die mehrheitlich auf Allgemeinbildung ausgerichtet sind und wenig zur Klärung der beruflichen Situation beitragen (die Ausnahme bildet selbstverständlich wiederum die Diplommittelschule).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Übergang in die drei Anschlusslösungen, die wir fokussiert haben, im Allgemeinen problemlos vor sich geht. Jugendliche, die an eine Mittelschule wechseln, erweisen sich in der Regel als weniger gut über Ausbildungen und Berufe informiert und haben grössere berufliche Identitätsprobleme. Der Übertritt in die Berufslehre ist mit höheren Anforderungen verbunden, was sich nicht zuletzt daran zeigt, dass die Zeitressourcen abnehmen. Jugendliche, die eine Berufslehre machen, verfügen über vergleichsweise gute ausbildungs- und berufsbezogene Informationen und haben nur geringe berufliche Identitätsprobleme. Das Zwischenjahr liegt im Allgemeinen näher bei den Berufslehren als bei den Mittelschulen.

Auffällig ist, dass der Zeitfaktor nur gerade in zwei Fällen statistische Signifikanz erlangt. Das darf wohl so interpretiert werden, dass die Antizipationen, die die Jugendlichen von ihrer Situation nach dem Übergang machen, grundsätzlich korrekt sind. Was sie vor dem Übergang vermuten, stellt sich nach dem Übergang als Tatsache ein. Auch das ist ein Hinweis darauf, dass der Übergang im Allgemeinen erfolgreich bewältigt wird.

7.2 Lernmotivation und Schulzufriedenheit

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, wie sich schulbezogene Einstellungen während des Übergangs in eine Anschlusslösung verändern. Konkret untersuchen wir die Lernmotivation und die Schulzufriedenheit der Jugendlichen. Um verlässliche Aussagen zu gewinnen, werden ausschliesslich Jugendliche in die Analyse einbezogen, die zu allen drei Messzeitpunkten eine Schule – entweder vollzeitlich (Mittelschule oder schulisches Zwischenjahr) oder teilzeitlich (Berufsschule) – besucht haben.[3]

[3] Nicht einbezogen wurden Jugendliche, die ein Studium aufgenommen haben, da die entsprechende Analysegruppe zu klein gewesen wäre.

Ausgehend von Erwartungs-mal-Wert Theorien (vgl. Eccles, 1983) nehmen wir an, dass die Lernmotivation vor dem Übergang eher gering ausgeprägt ist, weil Jugendliche den Fokus ihrer Aufmerksamkeit auf die Anschlusslösung ausrichten und die aktuellen schulischen Inhalte als wenig relevant bewerten, es sei denn, sie können diese mit der nachfolgenden Ausbildung in Verbindung bringen (vgl. Fend, 1997). Umgekehrt dürfte die Lernmotivation nach dem Übergang (wieder) ansteigen, weil die Anschlusslösung angestrebt wurde und die neuen Lerninhalte als interessant bewertet, d. h. mit einer hohen Valenz versehen, werden. Überdies wechseln die Jugendlichen bei einem schulischen Übergang (was auch im Falle der Berufsschule gilt) den Klassenkontext, womit sich für ihre motivationale Lage im Sinne von Bezugsgruppeneffekten eine neue Orientierung ergibt (vgl. Jerusalem & Mittag, 1998).

Operationalisiert wurde die Lernmotivation als schulische Anstrengungsbereitschaft (vgl. Kapitel 6.2.1). Daten wurden zu allen drei Messzeitpunkten, also zu Beginn des letzten Schuljahres, vor dem Übergang in die Anschlusslösung und sechs Monate nach dem Übergang, für alle Jugendlichen, die voll- oder teilzeitlich eine Schule besuchten, erhoben. Berechnet werden einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung.

Wie Tabelle 7.9 zeigt, unterscheidet sich die Lernmotivation zwischen den Herkunftsschulen, im zeitlichen Verlauf sowie in der Interaktion von Schule und Zeit. Am geringsten ausgeprägt ist die Lernmotivation bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, und zwar zu allen drei Messzeitpunkten. Das gegenteilige Muster zeigt sich bei den 9. Schuljahren mit Grundansprüchen. Generell sinken die Werte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt – ausser beim Gymnasium, das einen leichten Anstieg

Tabelle 7.9: Schulische Anstrengungsbereitschaft nach Schultyp (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Schultyp vor Übergang	N	t_1	t_2	t_3	Schultyp F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
9. Schuljahr mit Grundansprüchen	232	2.76	2.65	3.14	15.4***, 4, 820	340.7***, 2, 1640	2.8***, 8, 1640
9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen	283	2.60	2.46	3.00			
10. Schuljahr	87	2.76	2.45	3.10			
Diplommittelschule	102	2.58	2.53	3.06			
Gymnasium	121	2.25	2.30	2.77			

Stabilitätskorrelationen: r (t_1-t_2) = .67***, r (t_2-t_3) = .38**, r (t_1-t_3) = .49**
Skalenwerte: 1: stimmt überhaupt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau

verzeichnet. Die höchsten Werte finden sich ausnahmslos bei der dritten Messung; keiner der zum ersten oder zweiten Messzeitpunkt erhobenen Werte liegt höher. Das heisst, dass die Lernmotivation bei allen Analysegruppen nach dem Übergang deutlich ansteigt – fast überall um einen halben Skalenpunkt und mehr. Die Stabilitätskorrelationen verweisen auf eine hohe Übereinstimmung der Lernmotivation zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt. Im Vergleich dazu sind die Stabilitätskorrelationen zwischen dem ersten und dem dritten bzw. dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt deutlich geringer. Die Ergebnisse sind so zu werten, dass die Lernmotivation in enger Beziehung zur schulischen Situation steht, die sich für die meisten Jugendlichen im Verlaufe des letzten Schuljahres vor dem Übergang verschlechtert. Der Übergang selber bringt dann eine klare Verbesserung der motivationalen Lage.

Tabelle 7.10 zeigt die Ausprägung der Lernmotivation in Abhängigkeit von der Anschlusslösung. Das Datenmuster ist bei den drei Analysegruppen ähnlich: Die Werte sinken vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, um anschliessend wieder anzusteigen, und zwar auf ein Niveau, das zum Teil deutlich höher liegt als bei der ersten Messung. Der Effekt ist besonders ausgeprägt bei den Berufslehren, zeigt sich aber auch beim Zwischenjahr, während das Motivationsniveau bei den Mittelschulen relativ tief bleibt. Schülerinnen und Schüler, die an eine Mittelschule wechseln, berichten schon kurz nach dem Übergang von einer Lernmotivation, die kaum höher liegt als ein Jahr zuvor in der Herkunftsschule.

Tabelle 7.10: Schulische Anstrengungsbereitschaft nach Anschlusslösung (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Anschluss-lösung (t_3)	N	t_1	t_2	t_3	Anschluss-lösung F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
Berufslehre	406	2.64	2.48	3.11	0.4, 2, 756	145.1***, 2, 1512	12.8**, 44, 1512
Mittelschule	67	2.70	2.48	2.77			
Zwischen-jahr	286	2.62	2.56	3.04			

Skalenwerte: 1: stimmt überhaupt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau

Zusammenfassend stützen die Ergebnisse die Hypothese, wonach die Lernmotivation von Jugendlichen während des Abschlussjahres sinkt, nach dem Übergang in die Anschlusslösung aber wieder steigt, wenn auch weniger stark bei Mittelschülerinnen und Mittelschülern als bei Lehrlingen und Absolventinnen und Absolventen von Zwischenjahren. Es scheint, dass der allgemeinbildende Anspruch der Mittelschulen dem sich differenzierenden Interesse der Jugendlichen nicht angemessen Rechnung zu tragen vermag.

Als zweiter schulbezogener Einstellung gehen wir der Schulzufriedenheit nach. Diese bildet eine bereichsspezifische Befindlichkeit, die Hinweise darauf gibt, inwiefern schulische Ansprüche mit den Interessen von Jugendlichen korrespondieren (vgl. Neuenschwander & Hascher, 2003). Wie die Lernmotivation ist die Schulzufriedenheit zu allen drei Messzeitpunkten bei jenen Jugendlichen erhoben worden, die teil- oder vollzeitlich eine Schule besuchten. Zum Einsatz kamen sechs Items, wie zum Beispiel: «In der Schule gefällt es mir» oder: «Ich bin stolz auf meine Schule» (vgl. Herzog et al., 2003b, p. 62). Das Vorgehen bei der Analyse entspricht demjenigen bei der Lernmotivation.

Wie Tabelle 7.11 zeigt, unterscheidet sich die Schulzufriedenheit zwischen den untersuchten Schultypen, den Messzeitpunkten und in der Interaktion der beiden Fak-

Tabelle 7.11: Schulzufriedenheit nach Schultyp (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Schultyp vor Übergang	N	t_1	t_2	t_3	Schultyp F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
9. Schuljahr mit Grundansprüchen	203	2.75	2.59	3.39	6.2***, 4, 647	266.1***, 2, 1294	5.3***, 8, 1294
9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen	266	2.55	2.32	3.40			
10. Schuljahr	79	2.86	2.49	3.42			
Diplommittelschule	69	2.87	2.68	3.39			
Gymnasium	35	2.68	2.53	3.08			

Stabilitätskorrelationen: $r(t_1\text{-}t_2) = .64^{***}$, $r(t_2\text{-}t_3) = .11^{**}$, $r(t_1\text{-}t_3) = .11^{**}$
Skalenwerte: 1: stimmt überhaupt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau

toren. Trotzdem ist das zeitliche Verlaufsmuster in den drei Analysegruppen ähnlich: Die Schulzufriedenheit sinkt vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, um anschliessend deutlich – im Falle der 9. Schuljahre mit erweiterten Ansprüchen sogar um mehr als eine Skalenposition – anzusteigen. Insgesamt ist die Schulzufriedenheit zum ersten Messzeitpunkt an 9. Schuljahren mit erweiterten Ansprüchen und an Gymnasien am tiefsten ausgeprägt. Mit Ausnahme der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erreichen alle Jugendlichen nach dem Übergang in die Anschlusslösung einen ähnlich hohen Durchschnittswert (rund 3.4 bei einem Maximum von 4.0).

Werden die Stabilitätskorrelationen betrachtet, so finden wir eine hohe Korrelation zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt, aber eine eher geringe Korrelation zwischen dem ersten und dem dritten bzw. dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt. Die Schulzufriedenheit nach dem Übergang erweist sich als weit ge-

hend unabhängig von der Schulzufriedenheit in der Herkunftsschule. Sie wird offensichtlich noch deutlicher als die Lernmotivation vom schulischen Kontext bedingt.

Tabelle 7.12 zeigt die Ergebnisse zur Schulzufriedenheit in Abhängigkeit von der Anschlusslösung. Wiederum ergibt sich der berichtete Zeiteffekt. Auch die Interakti-

Tabelle 7.12: Schulzufriedenheit nach Anschlusslösung (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Anschlusslösung (t_3)	N	t_1	t_2	t_3	Anschlusslösung F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
Berufslehre	416	2.66	2.41	3.51	0.1, 2, 610	218.7***, 2, 1220	23.8***, 4, 1220
Mittelschule	68	2.74	2.57	3.20			
Zwischenjahr	129	2.77	2.64	3.14			

Skalenwerte: 1: stimmt überhaupt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau

on zwischen Zeit und Anschlusslösung erweist sich als statistisch signifikant: Jugendliche, die in eine Berufslehre übertreten, erreichen nach dem Übergang besonders hohe Zufriedenheitswerte (Zuwachs um mehr als eine Skalenposition). Befragte in einem Zwischenjahr sind nach dem Übergang am wenigsten zufrieden, obwohl ihre Schulzufriedenheit in der Herkunftsschule (erster und zweiter Messzeitpunkte) am höchsten ist.

Zusammenfassend unterscheiden sich die Lernmotivation und die Schulzufriedenheit je nach Herkunftsschule. In beiden Fällen sinken die Werte im Abschlussjahr, um nach dem Übergang um durchschnittlich einen halben Skalenpunkt (bei der Lernmotivation) und um fast einen ganzen Skalenpunkt (bei der Schulzufriedenheit) wieder anzusteigen. Interessanterweise erweist sich der Zeitfaktor bei allen Analysen als statistisch signifikant, ebenso wie die Interaktion von Zeit und Analysegruppe, während die Analysegruppen nur im Falle der Herkunftsschulen, aber nicht bei den Anschlusslösungen Signifikanz aufweisen. Offenbar ist der Übergang in allen Fällen mit einer Steigerung sowohl der Schulzufriedenheit wie der Lernmotivation verbunden. Das gilt selbst für den Übergang an eine Mittelschule.

Die Ausprägung der Schulzufriedenheit nach dem Kontextwechsel ist weit gehend unabhängig von derjenigen in der Herkunftsschule und erreicht in der Berufsbildung die höchsten Werte. Dies beeindruckt umso mehr, als sich beim Übergang in die Berufslehre die grössten Änderungen im Tagesablauf ergeben und gelegentlich auch hier von einem «Praxisschock» gesprochen wird (vgl. Eder, 1989). Möglicherweise vermag die berufliche Ausbildung die Bedürfnisse der Jugendlichen aber am besten zu befriedigen. Die Spezialisierung in der Berufsbildung erlaubt es, die persönlichen

Interessen spezifischer umzusetzen als an einer Mittelschule, was den Kontrast zur Herkunftsschule besonders akzentuiert.

7.3 Schulische Selbstwirksamkeit und Selbstwert

Die schulische Selbstwirksamkeit, der wir uns im Folgenden zusammen mit dem globalen Selbstwert zuwenden wollen, liegt relativ nahe bei der Lernmotivation. Allerdings stellt das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, wie es von Bandura (1997) entwickelt worden ist, weniger ein Einstellungs- als ein *Verhaltenskonzept* dar. Es meint die Erwartung, über die notwendigen Verhaltensweisen zu verfügen, um ein angestrebtes Ziel aus eigener Kraft zu erreichen. In den Worten von Bandura: «An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes» (Bandura 1977, p. 193). Und: «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, p. 3 – im Original hervorgehoben). Im Falle der Berufswahl besteht Selbstwirksamkeit darin, das Erforderliche aktiv unternehmen zu können, um den Berufswahlprozess erfolgreich zum Ziel zu führen (vgl. Hackett, 1995). Die *schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung* (vgl. Jerusalem & Mittag, 1998; Schwarzer & Jerusalem, 1999) beruht auf dem Konzept der eigenen Fähigkeiten, welches aufgrund von Leistungsrückmeldungen im Vergleich zu den Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler aufgebaut wird. Wie wir im Kapitel 5.4.4 gesehen haben, steht die schulische Selbstwirksamkeit nicht in Beziehung zu den dort untersuchten Risikosituationen. Daraus kann aber nicht abgeleitet werden, dass sie beim Übergang in die Anschlusslösung ohne Bedeutung ist.

Das Vorgehen bei der Erfassung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist bereits im Kapitel 6.2.1 dargestellt worden. In einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt sich, dass sich die Ausprägung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung zwischen den Herkunftsschulen, im zeitlichen Verlauf sowie in der Interaktion der beiden Faktoren statistisch signifikant unterscheidet (vgl. Tabelle 7.13). Mehrheitlich steigen die Werte vom ersten über den zweiten zum dritten Messzeitpunkt an. Davon weichen einerseits die 10. Schuljahre ab, bei denen sich bei der zweiten Messung der tiefste Wert findet, und andererseits die Lehrerseminare, die zum zweiten Messzeitpunkt den höchsten Wert aufweisen.[4] Die höchsten Werte

[4] Was die Lehrerseminare anbelangt, so könnte es sich beim Abfall der Werte zum dritten Messzeitpunkt um ein Artefakt handeln. Da die meisten Absolventinnen und Absolventen der Seminare in den Lehrerberuf eingestiegen sind und somit bei der dritten Messung in Phase 6 angetroffen wurden (vgl. Kapitel 4.3.3), konnten sie die Items zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die sich auf die Situation des Schülers bzw. Lernenden beziehen, nicht adäquat beantworten.

Tabelle 7.13: Schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung nach Schultyp (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Schultyp vor Übergang	N	t_1	t_2	t_3	Schultyp F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
9. Schuljahr mit Grundansprüchen	232	2.98	3.01	3.12	8.5***, 5, 932	57.1***, 2, 1864	3.7***, 10, 1864
9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen	283	3.02	3.06	3.19			
10. Schuljahr	88	2.96	2.86	3.09			
Diplommittelschule	104	2.99	3.12	3.20			
Gymnasium	120	2.99	3.02	3.19			
Lehrerseminar	111	3.19	3.31	3.26			

Stabilitätskorrelationen: r (t_1-t_2) = .62***, r (t_2-t_3) = .44***, r (t_1-t_3) = .43***
Skalenwerte: 1: stimmt überhaupt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau

finden sich zu allen drei Messzeitpunkten bei den Lehrerseminaren, die tiefsten – wiederum zu allen Messzeitpunkten – bei den 10. Schuljahren. Es fällt auf, dass sich die Werte zwischen den Schultypen zwar signifikant, aber in der Ausprägung nur wenig unterscheiden – am wenigsten beim dritten Messzeitpunkt.

Wie die Stabilitätskorrelationen zeigen, verändert sich die schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt nur wenig. Im Unterschied zur schulischen Anstrengungsbereitschaft (vgl. Kapitel 7.2) erlaubt die Eingangsmessung auch keine bessere Vorhersage der Selbstwirksamkeitsüberzeugung in der Anschlusslösung als die Zweitmessung. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung scheint relativ unabhängig vom Verlauf des Unterrichts und von den Schulerfahrungen in der zweiten Hälfte des letzten Schuljahres zu sein.

In Tabelle 7.14 ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung differenziert nach den Anschlusslösungen dargestellt. Die Analyse beschränkt sich wie in den vorausgehenden

Tabelle 7.14: Schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung nach Anschlusslösung (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Anschlusslösung (t_3)	N	t_1	t_2	t_3	Anschlusslösung F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
Berufslehre	407	2.99	3.01	3.16	2.6, 2, 759	28.7***, 2, 1518	0.9, 4, 1518
Mittelschule	68	3.10	3.16	3.20			
Zwischenjahr	287	3.02	3.05	3.18			

Skalenwerte: 1: stimmt überhaupt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau

Kapiteln auf Jugendliche, die tatsächlich eine der drei Anschlusslösungen gewählt haben. Die Werte der Analysegruppen liegen noch näher beieinander als im Falle der Schultypen (vgl. Tabelle 7.13), und dies wiederum zu allen Messzeitpunkten. Als statistisch signifikant erweist sich nur mehr der Zeitfaktor, wobei der Zeitverlauf der vorausgehenden Analyse entspricht: Die Werte nehmen vom ersten über den zweiten zum dritten Messzeitpunkt kontinuierlich zu. Die Tatsache, dass weder die Anschlusslösung noch der Interaktionseffekt signifikant werden, bestätigt die Vermutung, dass die schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung eher ein entwicklungs- als ein institutionell bedingtes Merkmal ist. Dafür spricht auch, dass der Werteverlauf im Falle der Selbstwirksamkeitsüberzeugung ein deutlich anderes Profil zeigt als im Falle der schulischen Anstrengungsbereitschaft und der Schulzufriedenheit (vgl. Kapitel 7.2). Wo letztere einen U-förmigen Verlauf nehmen, da zeigt die Selbstwirksamkeit einen linearen Anstieg.

Mag es im Falle der schulischen Selbstwirksamkeit erstaunen, dass wir von einem Entwicklungsverlauf sprechen, so ist dies im Falle des *Selbstwertes* nicht weiter verwunderlich. Denn eine Reihe von Studien zeigt, dass die Entwicklung des Selbstwertes eher von ausserschulischen als von schulischen Faktoren abhängig ist (vgl. z. B. Alsaker & Olweus, 1992; Horstkemper, 1991; Lerner, Iwawaki, Chihara & Sorell, 1980; Simmons & Blyth, 1987). Des weitern nehmen wir an, dass die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Berufswahl mit einem Zuwachs an Selbstwert einhergeht (vgl. Neuenschwander, 1996). Insgesamt vermuten wir, dass bei den Probandinnen und Probanden unserer Studie über die drei Messzeitpunkte hinweg ein kontinuierlicher Anstieg des Selbstwertes beobachtet werden kann, der unabhängig ist von der Herkunftsschule und von der Anschlusslösung.

Gemessen wurde der Selbstwert mit der Skala von Rosenberg (1979), die fünf Items umfasst, wie zum Beispiel: «Ich glaube, dass ich eine Reihe von sehr guten Eigenschaften habe» oder: «Ich kann Dinge ebenso gut wie die meisten anderen Leute» (vgl. Herzog et al., 2003b, p. 63). Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung ergibt einen signifikanten Effekt der Herkunftsschulen und der Messzeitpunkte (vgl. Tabelle 7.15). In allen Analysegruppen steigt der Selbstwert von der ersten über die zweite zur dritten Messung kontinuierlich an. Anders als erwartet, ist die Ausprägung der Werte deutlich abhängig von der Herkunftsschule, allerdings mit einer verblüffenden Konsistenz: Je höher der Status der Schule, desto stärker die Ausprägung des Selbstwertes. Einzig das 10. Schuljahr scheint diese Logik zu durchbrechen. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass die 10. Schuljahre zu einem grossen Teil von Abgängerinnen und Abgängern neunter Schuljahre mit *Grundansprüchen* besucht werden (vgl. Kapitel 4.2.2). Stellt man dies in Rechnung, so haben wir es mit

Tabelle 7.15: Selbstwert nach Schultyp (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Schultyp vor Übergang	N	t_1	t_2	t_3	Schultyp F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
9. Schuljahr mit Grundansprüchen	232	3.17	3.21	3.27	10.9***, 5, 937	23.5***, 2, 1874	0.9, 10, 1874
9. Schuljahr mit erweiterten Ansprüchen	285	3.25	3.37	3.39			
10. Schuljahr	89	3.13	3.22	3.25			
Diplommittel-schule	104	3.33	3.36	3.43			
Gymnasium	121	3.32	3.39	3.48			
Seminar	112	3.47	3.51	3.51			

Stabilitätskorrelationen: r (t_1-t_2) = .58***, r (t_2-t_3) = .55***, r (t_1-t_3) = .50***
Skalenwerte: 1: stimmt überhaupt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau

einem fast perfekten linearen Zusammenhang zwischen Niveau der Herkunftsschule und Selbstwert zu tun.[5]

Die hohen Stabilitätskorrelationen verweisen darauf, dass der Selbstwert durch den Übergang nur wenig beeinflusst wird. Vor allem die fast identischen Werte beim Vergleich von t_1 und t_2 (r=.58) und t_2 und t_3 (r= .55) zeigen, dass der Übergang die Selbstwertentwicklung kaum tangiert. Der Selbstwert mag zwar vom *Niveau* der Herkunftsschule beeinflusst werden, d. h. von einem *äusseren* Kriterium, seine Veränderung scheint aber von schulischen Faktoren unabhängig zu sein.

Das Datenmuster in Tabelle 7.16 darf als Bestätigung dieser Interpretation genommen werden. Die Anschlusslösungen unterscheiden sich im Niveau des Selbstwertes nur unmerklich, stimmen aber in der Tendenz mit dem unterschiedlichen Sozialprestige von Mittelschule und Berufslehre überein. Der Zeiteffekt entspricht dem Verlaufsmuster in Tabelle 7.15. Wie bei der schulischen Selbstwirksamkeit (vgl. Tabelle 7.14) zeigt sich kein Interaktionseffekt, was den Entwicklungscharakter der berichteten Veränderungen des Selbstwerts bestätigt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der globale Selbstwert während des Übergangs in die An-

[5] Das «fast perfekt» erklärt sich aus der Tatsache, dass die höchsten Werte beim Lehrerseminar liegen, das prestigemässig nicht über dem Gymnasium steht. Ob sich die Stagnation der Werte beim zweiten und dritten Messzeitpunkt im Falle der Seminare aus dem Übergang in die Erwerbstätigkeit, der für diese Analysegruppe charakteristisch ist (vgl. Kapitel 4.3.3), und dem damit verbundenen Bezugsgruppenwechsel erklärt, muss dahingestellt bleiben. Nicht auszuschliessen ist auch ein Ceilingeffekt.

Tabelle 7.16: Selbstwert nach Anschlusslösung (Mittelwerte und Varianzanalyse)

Anschluss-lösung (t_3)	N	t_1	t_2	t_3	Anschluss-lösung F, df	Zeit F, df	Interaktion F, df
Berufslehre	409	3.24	3.26	3.35	1.9, 2, 762	18.2***, 2, 1524	0.3, 4, 1524
Mittelschule	68	3.31	3.36	3.47			
Zwischenjahr	288	3.23	3.28	3.36			

Skalenwerte: 1: stimmt überhaupt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau

schlusslösung ansteigen. Insbesondere beim Selbstwert zeigt sich ein ausgeprägter Effekt der Herkunftsschule, insofern die Ausprägung des Selbstwertes in hoher Übereinstimmung mit dem Niveau des Schultyps steht. Im Unterschied zur Lernmotivation und zur Schulzufriedenheit zeigt sich kein Zusammenhang mit der Anschlusslösung. Darauf verweist auch die relativ hohe Stabilität der beiden Konzepte während des Übergangs. Die Ergebnisse zeigen, dass der Kontextwechsel, der mit dem Übergang in die Anschlusslösung einhergeht, bei den meisten Jugendlichen mit einem Zugewinn an Selbstwirksamkeit und Selbstwert in Verbindung steht.

7.4 Fazit

Generell lässt sich feststellen, dass der institutionelle Übergang, der gleichsam die Aussenseite des Berufswahlprozesses darstellt, trotz der damit verbundenen Belastungen im Allgemeinen gut bis sehr gut bewältigt wird. Die Jugendlichen stellen sich den Herausforderungen, die vom sozialen und ökologischen Kontext der Anschlusslösung ausgehen, und nehmen den Statuswechsel erwartungsvoll und gelassen hin. Dabei ist ihr Urteil ausgesprochen realistisch. Sie vermögen recht präzise vorwegzunehmen, was auf sie zukommen wird und erweisen sich als gut vorbereitet auf die Situation, in die sie überwechseln. Auffällig ist eine deutliche Verknappung der Zeitressourcen, vor allem bei denjenigen, die mit einer Berufslehre beginnen. Der Informationsstand bezüglich Ausbildung und Beruf darf grundsätzlich als genügend beurteilt werden, wenn auch diejenigen, die an eine Mittelschule wechseln, am ehesten Defizite aufweisen. Das gilt ähnlich für die beruflichen Identitätsprobleme, die bei den Mittelschülerinnen und Mittelschülern vergleichsweise stark ausgeprägt sind.

Die Lernmotivation und die Schulzufriedenheit sinken während des Schuljahres vor dem Übergang in allen Schultypen merklich. Nach dem Übergang erreichen sie durchwegs Werte, die höher liegen als zu Beginn des letzten Schuljahres. Die Ausgangswerte sind je nach Herkunftsschule verschieden und erweisen sich insbesondere

beim Gymnasium als tief. Nach dem Übergang zeigen sich bei den Berufslehren besonders hohe Werte, und zwar sowohl bei der Lernmotivation wie bei der Schulzufriedenheit.

Anders als die Lernmotivation und die Schulzufriedenheit, die über die drei Messzeitpunkte unserer Studie einen deutlichen Einbruch erleiden, steigen die schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der globale Selbstwert während des Übergangs kontinuierlich. Wir lesen dies als Zeichen der stärkeren Entwicklungsabhängigkeit dieser Konzepte, während die motivationalen Faktoren einen engen Bezug zum schulischen Kontext aufweisen.

Insgesamt erleben die Jugendlichen den Übergang von der jeweiligen Herkunftsschule in die Anschlusslösung, für die sie sich entschieden haben, als positiv, trotz damit verbundener Belastungen. Der Kontextwechsel scheint eher als Entwicklungsanlass, denn als bedrohliches Ereignis interpretiert zu werden. Skeptisch stimmen die Ergebnisse beim Gymnasium. Dieses erscheint wenig berufsfeldbezogen, gibt kaum Hilfen bei der beruflichen Identitätsfindung und erweist sich bezüglich Lernmotivation und Schulzufriedenheit als defizitär. Während der Übergang in eine Anschlusslösung ansonsten mit einer Stärkung der motivationalen Ressourcen verbunden ist, sinkt die Lernmotivation bei denjenigen, die an eine Mittelschule übertreten, bereits innerhalb des ersten Halbjahres wieder auf das Vorjahresniveau. Einzig vom Sozialprestige des Gymnasiums geht ein stabiler positiver Effekt aus: Zusammen mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen aus Diplommittelschulen und Lehrerseminaren scheint den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein hoher Selbstwert gleichsam institutionell garantiert zu sein.

8 Berufswahl im Kontext

In diesem abschliessenden Kapitel wollen wir die wichtigsten Ergebnisse unserer Studie in einen breiteren Kontext stellen. Auf der einen Seite nehmen wir Bezug auf die theoretischen Ausführungen im ersten und zweiten Kapitel, auf der anderen Seite gehen wir auf gesellschaftliche Entwicklungen ein, die für die Interpretation unserer Ergebnisse von Bedeutung sind. Beides zusammen wird uns erlauben, einige Konsequenzen bildungspolitischer und praktischer Natur zu ziehen. Dabei werden wir uns von mehr theoretischen zu mehr praktischen Fragen vorarbeiten. Die *theoretischen* Fragen betreffen das Modell des aktiven Subjekts, das in seinen beruflichen Entscheidungen einerseits von institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst, aber auch unterstützt wird (Kapitel 8.1) und andererseits gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen ausgesetzt ist, die sein Such- und Wahlverhalten vor veränderte Bedingungen stellen (Kapitel 8.2). Von den Umgestaltungen der Arbeitswelt ist in *politischer* Hinsicht vor allem die duale Berufsbildung betroffen, wobei sich die Frage aufdrängt, wie weit wir einer Konvergenz der unterschiedlichen Bildungssysteme im angloamerikanischen und im deutschsprachigen Raum entgegengehen (Kapitel 8.3). Die *praktischen* Fragen betreffen Belastungen der Berufswahl durch «innere» und «äussere» Faktoren, die uns abschliessend zu einigen Überlegungen zu möglichen Präventivmassnahmen veranlassen (Kapitel 8.4).

8.1 Individuum und Institution

Eine integrative Theorie der Berufswahl existiert nicht. Zwar gibt es eine Reihe von Partialtheorien, «aber es fehlt [...] immer noch ein umfassendes einleuchtendes Gesamtkonzept» (Golisch, 2002, p. 30). Zur Konzipierung unserer Untersuchung haben wir uns daher an einem allgemeinen psychologischen Modell, dem Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigma, orientiert und punktuell Elemente aus einschlägigen Berufswahltheorien aufgenommen. Das hat uns selbstverständlich auch keine integrative Theorie beschert, jedoch lassen sich die Konturen einer solchen Theorie erkennen. Diese betreffen insbesondere die Relationalität des Menschen und seine Einbindung in institutionelle Kontexte. Individuum und Institution bilden keine Gegensätze, sondern sind zusammen zu denken. Wir wollen dies in Bezug auf die Vorgaben diskutieren, die Jugendlichen bei der Berufswahl von Seiten des Bildungssystems und der Ausbildungsinstitutionen gemacht werden (Kapitel 8.1.1). Als aktive Subjekte entscheiden sie sich im Rahmen der Einschränkungen und Möglichkeiten, die ihnen ihre Fähigkeiten und Interessen einerseits und die Berufswelt andererseits auferlegen (Kapitel 8.1.2).

8.1.1 Mikrobedingungen der Berufswahl

Die Berufswahl kann nicht allein vom Individuum her gedacht werden. Das ist schon früh gesehen worden, insofern die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und den Anforderungen der Arbeitswelt als ein wesentliches Kriterium einer gelungenen Berufswahl veranschlagt wurde (vgl. Kapitel 1.2.1). Es geht aber nicht nur um die abstrakte Passung zwischen Individuum und Beruf, sondern auch um die konkreten Rahmenbedingungen, die über Initiierung, Verlauf und Ausgang des Berufswahlprozesses befinden. Die Berufswahl findet unter institutionellen Vorgaben statt, die der Einzelne nur bedingt beeinflussen kann. Allein die Tatsache, dass die berufliche Entscheidung als eine der wichtigen Entwicklungsaufgaben gilt, die Jugendliche zu bewältigen haben (vgl. Corey, 1946; Dreher & Dreher, 1985; Havighurst, 1953; Oerter & Dreher, 1995, p. 328 f.), ist Ausdruck für die starke Normierung des Übergangs in die Berufswelt durch die Gesellschaft.

Havighurst, der das Konzept populär gemacht hat, sieht in einer Entwicklungsaufgabe das Ergebnis der Interaktion von «inneren» und «äusseren» Bedingungen der Entwicklung. Dabei hat er sich stark am epigenetischen Schema der Entwicklungsstadien von Erikson orientiert (vgl. Havighurst, 1953, p. 2 f.). Dementsprechend sah er in Entwicklungsaufgaben nicht nur normative Ansprüche an das Individuum, die eingelöst werden müssen, wenn ein normaler Entwicklungsverlauf zustande kommen soll, sondern auch zeitlich befristete Anforderungen, die er mit der Idee der sensitiven Perioden in Verbindung brachte. Zumindest einige der Entwicklungsaufgaben sollen an ein Alter gebunden sein, in dem eine besondere Sensibilität besteht, die betreffende Aufgabe zu lösen. «When the body is ripe and society requires, and the self is ready to achieve a certain task, the teachable moment has come» (ebd., p. 5). Diese Ansicht ist auch von Corey (1946) vertreten worden, nach dem Entwicklungsaufgaben innerhalb von restriktiven Zeitperioden gelöst werden müssen, wobei die Gesellschaft Vorkehrungen trifft, damit die Zeitvorgabe eingehalten werden kann. Das Individuum sieht sich demnach nicht nur mit Erwartungen konfrontiert, sondern kann auch mit Unterstützung rechnen, die ihm von Seiten spezialisierter Institutionen gewährt wird.

Entwicklungsaufgaben stellen sich im Rahmen von Zeitfenstern, die während einer beschränkten Dauer offen stehen. Solange das Fenster geöffnet ist, kann die Aufgabe gelöst werden, sobald es zu ist, bestehen nur mehr geringe Chancen, den Erwartungen, die eine Entwicklungsaufgabe stellt, gerecht zu werden. Heckhausen (1999, 2000; Heckhausen & Tomasik, 2002) spricht von «developmental deadlines», die das Individuum aufgrund der Zeitbegrenzung für die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe zeit seines Lebens beachten muss. Wenn es ihm nicht gelingt, eine anstehende Entwicklungsaufgabe in der vorgegebenen Zeit zu lösen, droht es zu scheitern. Das gilt nicht zuletzt für die Berufswahl. Wie Blossfeld (1990) anhand einer Kohorten-

analyse nachweist, haben Jugendliche, denen es zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schule nicht gelungen ist, in die Berufsbildung überzutreten, kaum noch eine Chance, eine berufliche Qualifikation zu erwerben. Sie werden mit grosser Wahrscheinlichkeit ihr Leben lang unqualifiziert bleiben oder gar in die Arbeitslosigkeit absinken. Schon Corey (1946, p. 88) stellte fest, dass für jene, die eine Entwicklungsaufgabe nicht zur rechten Zeit lösen, wenig institutionelle Vorkehrungen bestehen.

In ihrer eigenen Studie haben Heckhausen und Tomasik (2002) festgestellt, dass sich Jugendliche, die in die duale Berufsbildung übertreten, an der vorgegebenen *deadline* orientieren und sukzessive von ihrem Traumberuf abrücken. Mit wachsendem Zeitdruck wird die Suche nach einer Lösung intensiviert. Dabei findet eine Anpassung der persönlichen Interessen an die Vorgaben der Berufswelt bzw. des Arbeitsmarktes statt. Welche Lösung schliesslich akzeptiert wird, hängt von den verfügbaren Alternativen und der Bereitschaft, Kompromisse einzugehen, ab. Dabei spielen, wie Gottfredson (1996, 2002) gezeigt hat, die Kriterien Geschlecht, Berufsprestige und Interesse eine bedeutsame Rolle, die in der genannten Reihenfolge die Kompromissbildung bestimmen. Unsere eigenen Daten stimmen mit dieser Sicht gut überein. Die institutionellen Vorgaben der dualen Berufsbildung zwingen den Berufswahlprozess in enge Bahnen (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2004a). Den Jugendlichen bleibt relativ wenig Zeit, um den Spielraum zwischen ihren Fähigkeiten und Interessen auf der einen Seite und den Erwartungen und Angeboten der Berufswelt auf der anderen Seite auszuloten.

Allerdings haben wir auch festgestellt, dass bei einigen Jugendlichen die Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft schon früh beginnt. Rund 20 Prozent der Jugendlichen aus 9. Schuljahren sind bereits zu Beginn ihres Abschlussjahres bis zur Konsolidierungsphase (Phase 4) vorgestossen (vgl. Kapitel 4.2). Dementsprechend früh müssen sie in die Konkretisierungsphase (Phase 2) eingetreten sein. Kompromisse kommen nicht zuletzt unter dem Eindruck der drängenden Zeit zustande (vgl. Kapitel 5.3). Das heisst, dass dort, wo die Zeit *nicht* beschränkt ist, die Berufswahl anders verläuft. Zwar nicht in der Abfolge der Phasen, aber in der Gelegenheit, die Phasen zeitlich zu *dehnen* oder *mehrfach* zu durchlaufen. Jene 32 Prozent Jugendlichen aus 9. Schuljahren, die als Anschlusslösung ein 10. Schuljahr gewählt haben (vgl. Kapitel 4.2.2), konnten ihr Zeitfenster für die Berufswahl in der Tat deutlich erweitern. Nimmt man beides zusammen – die frühe Entscheidung bei einigen Jugendlichen und das «Zwischenjahr» bei anderen -, ergibt sich ein Spektrum von zwei bis zweieinhalb Jahren für die Lösung der Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Wobei in Rechnung zu stellen ist, dass auch die Erweiterung des Zeitfensters an institutionelle Vorgaben gebunden ist. Denn erst seitdem 10. Schuljahre und andere Zwischenlösungen zur Verfügung stehen, sind Jugendliche in der Lage, ihren beruflichen Entscheidungsprozess im genannten Sinne zu dehnen.

Um ein Beträchtliches länger steht das Zeitfenster für jene Jugendlichen offen, die nicht in die duale Berufsbildung übertreten, sondern auf dem Weg der Allgemeinbildung verbleiben. Insbesondere jene, die nach der obligatorischen Schule an ein Gymnasium wechseln, sind vom Zwang der Entscheidung für einen konkreten Beruf befreit. Sie können sich sogar gänzlich damit begnügen, ihr schulisches Leben weiterzuführen, und die Frage nach ihrer beruflichen Zukunft aufschieben. Das schafft motivational keine besonders günstigen Bedingungen, da auf diese Weise *jeder* Entscheidung ausgewichen wird, also auch der Entscheidung für den schulischen Weg. Gymnasien stehen damit in Gefahr, zu Auffangbecken für Jugendliche zu werden, die sich daran gewöhnt haben, zur Schule zu gehen, aber kaum bereit sind, darüber nachzudenken, weshalb sie es tun. Die sehr tiefen motivationalen Werte, die wir bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gefunden haben (vgl. Kapitel 7.2), dürften sich zumindest teilweise aus dieser Konstellation erklären.

Auch Jugendlichen, die sich für ein Lehrerseminar entschieden haben, steht mit dem optionalen Weg an eine universitäre Hochschule die Möglichkeit offen, sich erst nach Abschluss des Seminars beruflich festzulegen. Anders als die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dürften sie allerdings ihre Entscheidung für das Seminar mit ersten beruflichen Überlegungen verbunden haben. Wenigstens für ein Berufsfeld müssen sich auch jene Jugendlichen entscheiden, die nach der Pflichtschulzeit an eine Diplom- bzw. Fachmittelschule wechseln, obwohl auch bei ihnen eine spätere Korrektur der Entscheidung nicht ausgeschlossen ist.

In allen diesen Fällen wird der Berufswahlprozess entweder gedehnt oder in seinen mittleren Phasen mehrfach durchlaufen. Die Zeit wird dadurch zu einer Ressource der Berufswahl. Die klassische Situation der Berufswahl als Entwicklungsaufgabe mit zeitlich eng begrenztem Lösungsraum stellt sich nur für die Abgängerinnen und Abgänger von 9. Schuljahren. In theoretischer Hinsicht heisst dies, dass das Konzept der Entwicklungsaufgabe in der Form, wie es von Havighurst popularisiert wurde und in der psychologischen Literatur verwendet wird, auf die Situation der Berufswahl nur beschränkt anwendbar ist. Die enge Anlehnung an das Modell der Epigenese[1] gibt den «inneren» Entwicklungsbedingungen zu viel Gewicht, trotz der interaktionistischen Lippenbekenntnisse. Darin liegt ein wesentlicher Grund, weshalb wir unser Modell der Berufswahlphasen nicht als Ablauf von Entwicklungsschritten verstehen, sondern als eine Sequenz von *Entscheidungen*, die zwar zu Entwicklung führen kann, aber unter Umständen erst nachdem sie mehrfach durchlaufen wurde.

---

[1] «The prototype of the developmental task is the purely biological formation of organs in the embryo» (Havighurst, 1953, p. 2).

8.1.2 Positive Freiheit

Entscheidungen verlangen einen Akteur, der sich entscheidet. In der Tat verstehen wir die Jugendlichen als aktive Subjekte, die sich im Rahmen der «inneren» und «äusseren» Einschränkungen, denen sie bei der Berufswahl ausgesetzt sind, rational verhalten. Dabei orientieren wir uns nicht am traditionellen Modell der rationalen Entscheidung, gegen das eine Reihe von Vorbehalten bestehen (vgl. Kapitel 1.2.6). Menschen im Allgemeinen und Jugendliche im Besonderen verfügen nicht über eine unbegrenzte Rationalität. Was sie vermögen, ist, in konkreten Situationen nach pragmatischen Kriterien vernünftig zu entscheiden. Wie Gigerenzer (2002) betont, optimieren wir unsere Entscheidungen nicht im Sinne der «rational choice theory», sondern nutzen *Heuristiken*, die uns schnell und sparsam zu Ergebnissen führen. Anstatt unrealistische Annahmen über das Wissen, die Zeit, die Aufmerksamkeit und andere Ressourcen zu machen, nehmen Theorien der begrenzten Rationalität an, «that simple and robust heuristics can match or even outperform a specific optimizing strategy» (Gigerenzer & Selten, 2002, p. 4).

Gegen das Modell der unbegrenzten Rationalität spricht auch die Unberechenbarkeit der Bedingungen menschlichen Handelns. Zwar lassen sich Handlungen durchaus (rational) planen, ihre Ausführung ist aber an Umstände gebunden, die im Detail nicht vorhersehbar sind. Menschen sind daher nicht nur ihre Pläne und Entscheidungen, sondern auch ihre Widerfahrnisse und Zufälle (vgl. Marquard, 1986). Der Zufall kann gerade aus einer Theorie der Berufswahl nicht ausgespart werden. Das Zusammenspiel der «inneren» und «äusseren» Faktoren, das den Weg bestimmt, den ein Jugendlicher von der Schule in die Berufsbildung und schliesslich in die Arbeitswelt geht, ist in seiner Dialektik letzten Endes nicht berechenbar. Wie aktiv auch immer wir den Menschen sehen, Handlungen, die aus Entscheidungen hervorgehen, sind nie ausschliesslich von «innen» determiniert.

Die Zufälle und Widerfahrnisse, die unsere Handlungen durchkreuzen, sind die Grundlage für unsere Identität. Denn mit uns identisch können wir nur gegenüber dem sein, was uns bedroht oder irritiert. Allein schon deshalb sind Theorien unbegrenzter Rationalität abzulehnen, denn sie unterlaufen die zentrale Aufgabe des Jugendalters, die in der Bildung einer persönlichen Identität liegt (vgl. Neuenschwander, 1996; Oerter & Dreher, 1995). Unsere Identität beruht auf den Geschichten, die wir über uns verfertigen (vgl. Bruner, 1987; Bruner & Weisser, 1991; Neisser & Fivush, 1994), Geschichten aber gibt es nur, weil uns Unerwartetes zustösst (vgl. Marquard, 1986). Da wir immer in Situationen eingebunden sind, in denen wir uns entscheiden müssen, sind wir nie identisch mit unseren Absichten und Plänen. Wer wir sind, ergibt sich immer erst im *Nachhinein*, wenn uns klar wird, was aus unseren Plänen geworden ist. Weil wir über unsere Identität nur als vergangene verfügen, liegt sie uns nie in

theoretischer, sondern immer nur in narrativer Form vor. Dabei spielt die Geschichte über unsere Berufswahl eine zentrale Rolle. Die Identitätsbildung ist nicht etwas, was sich neben der Berufswahl abspielt, sondern die Berufswahl geht wesentlich in unsere Identität ein. Insofern sind die «biographischen Glättungen», von denen Heinz (1983) spricht und die wir auch in unseren Daten gefunden haben (vgl. Kapitel 5.3), nicht negativ zu bewerten. Sie sind vielmehr ein Zeichen der konstruktiven Verarbeitung der mit dem Berufswahlprozess verbundenen Absichten und ihrer unausweichlichen Enttäuschung.

Dass die Berufswahl in identitätstheoretischer Hinsicht positiv zu beurteilen ist, zeigt auch die längsschnittlich verfolgte Entwicklung des Selbstwerts (vgl. Kapitel 7.3). Der in allen Schultypen anwachsende Verlauf der Selbstwertdaten über die drei Messzeitpunkte hinweg zeigt, dass der Berufswahlprozess in allen Analysegruppen mit einem persönlichen Gewinn verbunden ist. Dem entspricht der fast analoge Verlauf bei der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Gerade die Selbstwirksamkeit ist ein handlungsnahes Konstrukt – «Perceived self-efficacy is [...] a belief about what *one can do* under different sets of conditions with whatever skills one possesses» (Bandura, 1997, p. 37 – eigene Hervorhebung) –, so dass wir davon ausgehen können, dass die Berufswahl bei den meisten Jugendlichen mit einem Zugewinn an Handlungskompetenz einher geht. Anders gesagt, führt der Berufswahlprozess bei der Mehrzahl der Jugendlichen in unserer Stichprobe zu einer Stärkung der personalen Ressourcen. Denn die Selbstwirksamkeit ist eine der wichtigsten Ressourcen, die darüber befinden, ob jemand willens ist, sich einer konkreten Herausforderung zu stellen oder nicht (vgl. Bandura, 1977, 1993).

Die Idee des aktiven und rationalen Individuums ist also nicht unvereinbar mit Positionen, die den Umwelt- und Lebensbedingungen eine bedeutsame Rolle bei der Erklärung menschlichen Verhaltens einräumen. Die Freiheit der Entscheidung, die Menschen zukommt, ist keine unlimitierte Freiheit. Sie ist nicht als «negative Freiheit», d. h. als Entbundenheit von einschränkenden Bedingungen, zu verstehen, sondern als «positive Freiheit», d. h. als Ausrichtung an Möglichkeiten, die genutzt werden können (vgl. Taylor, 1985). Freiheit kann nur heissen, mit den Einschränkungen und Möglichkeiten, die uns auferlegt sind, konstruktiv umzugehen, um ein Ziel trotz widriger Umstände oder unüberwindbar scheinender Hindernisse anzustreben. Insofern halten wir am Begriff der «Berufswahl» fest und sehen keinen Grund, stattdessen von «Berufsfindung» zu sprechen.

Freiheit im Sinne einer aktiven und rationalen Entscheidung scheint uns selbst in Bezug auf die Geschlechtstypik der Berufswahl gegeben zu sein, obwohl hier leicht der Eindruck entstehen kann, dass die Jugendlichen nicht Subjekt, sondern Objekt ihrer Entscheidungen sind. Hinter der Geschlechtsspezifik der beruflichen Entschei-

dung steht aber mehr als die blosse Anpassung an eine nach Geschlechtern segregierte Arbeitswelt. Denn die Jugendlichen treffen ihre Berufswahl auch im Hinblick auf persönliche Lebenspläne, die unter Bedingungen einer traditionellen Geschlechtsrollenteilung bestimmte Optionen ausschliessen. Dies jedenfalls auf Seiten der Frauen, die vor dem Dilemma der Vereinbarkeit von Beruf und Familie stehen und sich *deshalb* für Berufe entscheiden, die oft anspruchslos sind und wenig Karrieremöglichkeiten bieten (vgl. Kapitel 6.5).

Viele Berufe, die von Frauen bevorzugt werden, erlauben eine teilzeitliche Beschäftigung. Nicht nur Büro-, Verkaufs- und Serviceberufe, auch Berufe im Kommunikations-, Beratungs-, Gesundheits- und Erziehungswesen, wie Journalistin, Dolmetscherin, Moderatorin, Juristin, Berufs- und Laufbahnberaterin, Ärztin, Tierärztin, Krankenschwester, Psychotherapeutin, Kindergärtnerin, Hortnerin oder Lehrerin, erlauben eine flexible Arbeitszeitgestaltung, oft auch deshalb, weil sie selbständig ausgeübt werden können. Wenn sich Frauen mehrheitlich für solche Berufe entscheiden, dann nicht aus Gründen einer frühen Prägung durch Vorbilder, sondern aufgrund einer rationalen Abwägung von Pro und Contra, die für Frauenberufe und *gegen* Männerberufe sprechen (vgl. Duru-Bellat, 1990; Duru-Bellat, Kieffer & Marry, 2000).[2] Die weiblichen Jugendlichen unserer Stichprobe – ja sie vielleicht noch mehr als die männlichen – sind nicht Opfer ihres Geschlechts, sondern aktive Subjekte, die sich trotz Beeinflussung durch die Umstände, unter denen sie aufgewachsen sind, bewusst und überlegt für ihren Beruf entschieden haben.

8.2 Makrobedingungen der Berufswahl

Wie die Geschlechtstypik der beruflichen Präferenzen zeigt, ist in eine Theorie der Berufswahl nicht nur der engere Kontext der *institutionellen* Vorgaben einzubeziehen, sondern auch der weitere Rahmen der *gesellschaftlichen* Strukturen und *ökonomischen* Verhältnisse. In Bezug auf die Ergebnisse unserer Studie sind Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt in Rechnung zu stellen wie die Internationalisierung der Arbeitsteilung, das steigende Tempo des technologischen Fortschritts und die anhaltende Verschiebung der Produktivität in den Dienstleistungssektor. Diesen Veränderungen wollen wir im Folgenden nachgehen und einige Konsequenzen in Bezug auf die Berufsbildung herausarbeiten (Kapitel 8.2.1). Anschliessend werden wir fragen, wie weit der strukturelle Wandel der Arbeitswelt im Bewusstsein der Jugendlichen präsent ist (Kapitel 8.2.2).

---

[2] Die Teilzeitarbeit bei Frauen ist in der Schweiz im europäischen Vergleich stark ausgeprägt und liegt bei knapp 57 Prozent, während sie bei den Männern nur elf Prozent beträgt (Bundesamt für Statistik, 2005b).

8.2.1 Strukturwandel der Arbeit

Die *Internationalisierung der Arbeitsteilung* hat zur Folge, dass immer mehr einfache Tätigkeiten ins Ausland, insbesondere in so genannte Billiglohnländer, verlagert werden. Damit fallen Arbeitsplätze für Personen mit geringer beruflicher Qualifikation sukzessive weg. Für die Berufsbildung heisst dies, dass sie entweder am Arbeitsmarkt vorbei ausbildet, sofern sie die steigende Nachfrage nach besser qualifizierten Berufsleuten missachtet, oder aber, sofern sie darauf reagiert, kaum noch Ausbildungsplätze für niedrig qualifizierte Tätigkeiten anbieten kann.

Ein vergleichbarer Effekt geht vom *beschleunigten technologischen Wandel* aus. Einerseits werden durch immer schneller werdende Innovationszyklen ständig neue Produkte auf den Markt geworfen, andererseits führt die zunehmende Rationalisierung und Automatisierung der Produktionsabläufe zu billigeren Herstellungskosten. Auch dadurch fallen einfache Berufsarbeiten weg, während die Nachfrage nach besser qualifizierten Arbeitskräften steigt, sei es im Bereich der Bedienung und Überwachung von Produktionsmitteln, sei es im Bereich der Forschung und Entwicklung. In der Schweiz gewinnen die wissensorientierten Tätigkeiten seit einigen Jahren kontinuierlich an Bedeutung, «während die manuellen Tätigkeiten an Boden verlieren» (Sheldon, 2005, p. 20).

In Verbindung mit der Internationalisierung der Arbeitsteilung verbleiben in den Hochlohnländern vorwiegend komplexe und intellektuell anspruchsvolle Tätigkeiten, während einfache Arbeitsabläufe ins Ausland verlagert oder an Roboter delegiert werden. Damit geht eine zunehmende Angleichung der Anforderungen an die Berufe einher. Die grossen Berufsgruppen – wie insbesondere technische und kaufmännische Berufe – beanspruchen immer mehr gleiche Grundqualifikationen, wie z. B. die Programmierung und Handhabung von computergesteuerten Maschinen oder die Fähigkeit zur Planung und Organisation von Arbeitsabläufen im Team. «Die Klassifizierung von Berufen in solche mit praktischen oder theoretischen Anforderungen, mit körperlich leichten oder schweren Arbeiten, zwischen kaufmännischen und technischen Berufen wird [...] der neuen Arbeitssituation nicht mehr gerecht» (Wittwer, 1991, p. 71). Je grösser die Angleichung der Grundkompetenzen, desto unspezifischer kann die berufliche Bildung sein. In der Schweiz wird dies insofern ansatzweise anerkannt, als einige Branchen so genannte Basislehrjahre eingeführt haben.

Die zunehmende Komplexität der Arbeitsabläufe hat auch zur Folge, dass die traditionelle Vermittlung beruflicher Kompetenzen durch Anleitung und Vormachen bzw. Zusehen, Nachmachen und Üben an Funktionalität verliert, da die Logik der Steuerungssysteme nicht mehr durch blosse Beobachtung erkennbar ist. Die schulische Bildung beansprucht damit auch im Kontext von traditionell handwerklich ausgeübten Berufen mehr Raum.

Der beschleunigte technologische Wandel führt des weitern zu einer Verschiebung der Gewichte zwischen Ausbildung und Weiterbildung. Die kontinuierliche Weiterbildung wird für eine erfolgreiche berufliche Karriere immer wichtiger, und zwar auch dann, wenn der Beruf oder das Berufsfeld *nicht* gewechselt wird. Die Halbwertzeit des Wissens wird in besonders innovativen Branchen immer kürzer und zwingt sowohl die Betriebe wie die Arbeitnehmenden zu permanentem Umlernen. Da nicht abzuschätzen ist, wie rasch welches neue Produkt entsteht, kann in der beruflichen Grundausbildung kaum noch vorweggenommen werden, welche Kenntnisse in fünf, zehn oder 20 Jahren nachgefragt werden. «Für eine Berufskarriere ist eine Ausbildung zwar nach wie vor unverzichtbar, sie ist aber nur mehr die Startvoraussetzung für die Teilnahme am Karriererennen. [...] Die berufliche Ausbildung wird zur Erstausbildung, die durch Weiterbildungsmassnahmen immer wieder vertieft, ergänzt, aktualisiert und um zusätzliche Qualifikationen erweitert werden muss. Damit verliert [...] die Ausbildung ihre vorherrschende Stellung innerhalb der beruflichen Bildung» (Wittwer, 1991, p. 73).

Was sich abzeichnet, ist eine «Entberuflichung» der Arbeitswelt, die sich früher oder später auf die Berufsbildung auswirken muss. Das wird selbst von einer engagierten Verteidigerin der dualen Berufsbildung eingeräumt, die darauf hinweist, dass das System allmählich an seine Grenzen stösst. «Und zwar insbesondere dort, wo durch zunehmenden technischen Fortschritt das Wissen der Belegschaft immer schneller veraltet, wo auf Grund demographischer Veränderungen eine Erneuerung des Wissensbestandes nicht über Neueinstellungen zu realisieren sein wird und wo wegen Produkt- oder Prozessinnovationen die Grenzen des arbeitsplatznahen Lernens [...] überschritten werden» (Backes-Gellner, 2003, p. 27). Unter diesen Bedingungen nimmt die Bedeutung von betrieblicher Weiterbildung und lebenslangem Lernen deutlich zu. Ebenso muss sich die Berufsbildung überlegen, ob sie – so paradox es klingen mag – am Begriff des Berufes noch festhalten kann.

Der dritte, besonders auffällige Trend in den ökonomischen Rahmenbedingungen der Berufswelt ist die *Verlagerung der Produktivität in den Tertiärsektor*. Während der Anteil der Erwerbstätigen in Landwirtschaft, Industrie und Gewerbe noch in den 1960er Jahren mit dem Anteil in den Dienstleistungen in etwa gleich auflag, ist ihr Anteil inzwischen deutlich zurückgegangen und liegt im Jahre 2003 noch bei rund 28 Prozent (vgl. Bundesamt für Statistik, 2005a, p. 162 ff.). Zwischen 1960 und 2003 hat der Dienstleistungssektor fast eine Verdoppelung erfahren. Da der Agrarsektor schon seit längerem auf ein vergleichsweise tiefes Niveau geschrumpft ist, haben wir es im Wesentlichen mit einer *Desindustrialisierung* der Erwerbsstruktur zu tun.

Das bedeutet nicht zuletzt, dass die physische Kraft als berufliche Ressource an Bedeutung verliert. Im Dienstleistungssektor sind nicht körperliche, sondern kognitive und kommunikative Kompetenzen gefragt. Dementsprechend steigen die Ansprüche

an die Allgemeinbildung, womit erneut – und nicht nur aufgrund der ersten beiden Tendenzen – Arbeitsplätze mit einfachen Anforderungen verloren gehen. Jugendliche mit leicht geschnürtem Schulrucksack, die noch in den Nachkriegsjahren im Primär- oder Sekundärsektor als Hilfsarbeiter oder Anlehrlinge Unterschlupf gefunden haben, sehen sich zunehmend einer Arbeitswelt gegenüber, die für sie keine Verwendung mehr hat. Gleichzeitig verliert ein Kriterium, das die Arbeitswelt *objektiv* nach dem Geschlecht segregieren lässt, nämlich die physische Arbeitskraft, an Bedeutung. Tatsächlich ist die Erwerbsquote der Frauen im Zeitraum von 1960 bis 2003 von 33 auf 50 Prozent angestiegen, und zwar im Wesentlichen im Tertiärsektor (vgl. Bundesamt für Statistik, 2005a, p. 162 ff.; Leemann & Keck, 2005).

Die drei Entwicklungstendenzen – Internationalisierung der Arbeitsteilung, Beschleunigung des technologischen Wandels und Tertiarisierung der Produktivität – tangieren unmittelbar die Rahmenbedingungen der Berufswahl von Jugendlichen. Ein *erster* Punkt betrifft die gestiegenen schulischen Anforderungen. Das Lamento über sinkende schulische Leistungen der heutigen Jugend ist eher Ausdruck des Strukturwandels der Arbeitswelt als Zeichen eines tatsächlichen Leistungszerfalls. Was die Bildungsabschlüsse anbelangt, so zeigt sich in der Schweiz seit den 1960er Jahren ein stetiger Anstieg der Qualifikationen. Immer weniger Jugendliche strömen ohne postobligatorische Bildung auf den Arbeitsmarkt. Ein Abschluss auf der Sekundarstufe II (Lehrabschluss, Maturitätszeugnis oder vergleichbares Diplom) gehört immer mehr zum Ausbildungsstandard heutiger junger Erwachsener. Die Maturitätsquote ist dementsprechend seit Ende der 1960er Jahre kontinuierlich angestiegen und liegt mittlerweile bei den gymnasialen Maturitäten bei 19 Prozent und bei den Berufsmaturitäten bei zehn Prozent (vgl. Bundesamt für Statistik, 2005a, p. 650). Desgleichen nehmen tertiäre Abschlüsse (höhere Fachschulen, Fachhochschulen, Universitäten etc.) deutlich zu. Auch wenn die PISA-Studien dem schweizerischen Bildungssystem in einigen Bereichen Defizite nachweisen, ist dessen Gesamtqualität kaum schlechter, sondern eher besser geworden. Was sich verändert hat, sind die Ansprüche, die an die Lehrlinge gestellt werden (vgl. Moser, 2004).

Damit im Zusammenhang steht die Selektionspraxis der Betriebe, die in vermehrtem Mass auf Eignungstests, Assessments und andere Instrumente der Leistungsprüfung setzen. Als problematisch erweist sich, dass Verfahren wie Basic-Check oder Multicheck an den Curricula der Sekundarschule I mit erweiterten Ansprüchen ausgerichtet sind, womit Abgängerinnen und Abgänger von Schulen mit Grundansprüchen von vornherein weniger Chancen haben, sich gut zu positionieren. Die in jüngster Zeit in schulischen Kreisen gehörte Klage über die Entwertung der Notenzeugnisse ist allerdings insofern zu relativieren, als unsere Daten zeigen, dass sich die Betriebe ihre Lehrlinge schon immer genauer angeschaut haben, wenn auch nicht mittels formalisierter Testverfahren, sondern im Rahmen von *Schnupperlehren*. Den Schnupperleh-

ren kommt eine Schlüsselfunktion bei der Suche nach einer Lehrstelle zu. Was Kiener (1987) vor gut 20 Jahren feststellte, scheint noch immer gültig zu sein, dass nämlich Schnupperlehren – neben Gesprächen mit Eltern und Betriebsbesichtigungen – als Berufswahlstrategie höchst wirkungsvoll sind. Auch wenn die Selektion beim Übergang in die Berufsbildung insgesamt zugenommen haben mag, Multichecks und ähnliche Verfahren sollten von den abgebenden Schulen nicht als Misstrauensbekundung wahrgenommen werden, sondern als legitime Instrumente, die Betriebe anwenden, um jene Lehrlinge auszuwählen, die ihrem Bedarf am ehesten entsprechen. Die Situation ist grundsätzlich anders als beim Abschluss einer Mittelschule: Während ein Maturitätszeugnis eine *Berechtigung* darstellt, um an einer Hochschule ein Studium aufzunehmen, ist das Abschlusszeugnis der obligatorischen Schule lediglich eine *Bescheinigung*.

Neben den gestiegenen schulischen Anforderungen ist als *zweiter* Punkt auf die zögerliche Strukturanpassung der Berufsbildung in der Schweiz hinzuweisen. Zwar ist mit der Revision des Berufsbildungsgesetzes[3] einiges unternommen worden, um die berufliche Ausbildung zu modernisieren. Auch sind mit der Einführung der Berufsmaturität und dem Aufbau von Fachhochschulen Bildungs- und Karrierewege erschlossen worden, die der Berufslehre etwas an Bedeutung zurückgeben. Trotzdem bleibt ein Grundproblem der Berufsbildung ungelöst, nämlich die sektorielle Verschiebung der Produktivität, die das System der dualen Berufsbildung aus dem Gleichgewicht bringt. Traditionellerweise ist das Lehrlingswesen auf den Primär- und Sekundärsektor ausgerichtet, d. h. auf Berufe in Landwirtschaft, Gewerbe und Industrie, während die Berufslehre im Tertiärsektor, der massiv zuungunsten der beiden ersten Sektoren gewachsen ist, wenig verankert ist (vgl. Borkowsky & Gonon, 1996; Sheldon, 1998, 2005).

Die Klage über die schwindende Bereitschaft der Betriebe, Lehrlinge auszubilden, ist eher dem Strukturwandel der Wirtschaft zuzuschreiben als einem Desinteresse an der Qualifizierung des beruflichen Nachwuchses. Prozentual am Anteil der Erwerbstätigen in den drei Sektoren haben die Lehrlinge im Primär- und Sekundärsektor von 1970 bis 2000 sogar zugenommen (vgl. Sheldon, 2005, p. 53 f.). Das aber hat ungünstige Konsequenzen, da vermehrt für Berufe ausgebildet wird, die nicht mehr in gleicher Weise nachgefragt werden. Während der Anteil der Erwerbstätigen mit gewerblich-industrieller Qualifikation schon 1970 rund vier Prozentpunkte über demjenigen der Beschäftigten mit entsprechender Tätigkeit lag, ist die Diskrepanz im Jahre 2000 auf fast acht Prozent angestiegen (vgl. ebd., p. 47). Bei den Dienstleistungsberufen zeigt sich eine spiegelbildliche Entwicklung. Offensichtlich hat die Berufsbildung den Wandel zum Tertiärsektor erst partiell nachvollzogen.

---

[3] Das neue Berufsbildungsgesetz ist seit dem 1. Januar 2004 in Kraft.

Die Folge ist eine zunehmende Diskrepanz zwischen beruflicher Qualifikation und nachgefragter beruflicher Tätigkeit, womit ein *dritter* Punkt sichtbar wird. Das Nachhinken der Berufsbildung hinter dem Strukturwandel der Berufswelt geht mit einer zunehmenden beruflichen Mobilität einher. Seit 1970 erweist sich fast jede Generation als beruflich mobiler als ihre Vorgängergeneration (vgl. Sheldon, 2005, p. 49), wobei die Wechsel unmittelbar nach Abschluss der beruflichen Bildung am grössten sind. Im Sinne unseres Berufswahlmodells heisst dies, dass junge Erwachsene die mittleren Phasen des Berufswahlprozesses gleich nach Abschluss ihrer Ausbildung von neuem durchlaufen müssen.

Angesichts der Geschlechterdifferenzen, die wir bezüglich der Berufsorientierung festgestellt haben (vgl. Kapitel 6.4), stellt sich die Frage, ob die Frauen auf den Wandel von der industriellen Produktion zu den Dienstleistungen nicht besser vorbereitet sind. Denn die Berufspräferenzen differenzieren zwischen den Geschlechtern genau entlang der Trennlinie zwischen Sekundär- und Tertiärsektor: Junge Frauen bevorzugen personenbezogene Dienstleistungsberufe, junge Männer industriell-gewerbliche und technische Berufe. Auch die Tatsache, dass bei den Frauen schulische Anschlusslösungen wie die Diplom- bzw. Fachmittelschule überwiegen, während Männer nach dem 9. oder 10. Schuljahr eher in die duale Berufsbildung übertreten[4], spricht dafür, dass die Frauen besser für die Dienstleistungsgesellschaft gerüstet sind. Auch ihre beruflichen Werte und Interessen sind eher auf Berufe abgestimmt, die im expandierenden Dienstleistungssektor angeboten werden (vgl. Kapitel 6.4.2). Schliesslich sind die Dienstleistungsberufe – vor allem in den Bereichen Büro, Verkauf und Detailhandel – etwas weniger nach dem Geschlecht segregiert als die industriellen und gewerblichen Berufe.

Tatsächlich scheinen junge Männer nach ihrer beruflichen Ausbildung stärker von Friktionen betroffen zu sein, die sich daraus ergeben, dass ihre Berufswahl mit dem Stellenangebot nicht übereinstimmt (vgl. Leemann & Keck, 2005). Die Frauen befinden sich in der Tat in einer besseren Situation als die Männer. Allerdings gilt dies nur in der beschränkten Perspektive auf die Dienstleistungsberufe. Denn in anderer Hinsicht – vor allem in Bezug auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie – haben die Frauen weiterhin schlechtere Karten. Es gelingt ihnen nicht, ihre motivationalen und kognitiven Vorteile in entsprechende berufliche Positionen umzumünzen.

---

[4] Während lediglich 47 Prozent der weiblichen Jugendlichen nach dem 9. oder 10. Schuljahr mit einer Berufslehre als Anschlusslösung beginnen, sind es bei den männlichen Jugendlichen 75 Prozent (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2004c, p. 51, Tab. 4.2). Selbst an den Gymnasien ist der Anteil der Frauen inzwischen grösser als derjenige der Männer (vgl. Bundesamt für Statistik, 2004b, p. 110 f.).

8.2.2 Jugendliche wissen um ihre Situation

Es scheint, dass sich die Jugendlichen der veränderten Rahmenbedingungen der Arbeitswelt bewusst sind. So konnten wir bei der qualitativen Begleitstudie, die wir zu unserem Hauptprojekt durchgeführt haben (vgl. Kapitel 5.1.4) und an der ausschliesslich Lehrlinge teilgenommen haben, feststellen, dass der Blick in die Zukunft praktisch in keinem Fall nur bis zum Abschluss der Lehre reicht (vgl. Suter, 2004).[5] So will *Heset*, der die Schule auf dem Niveau Grundansprüche verlassen hat und nach hartnäckigem Suchen dank einer Schnupperlehre eine Ausbildung zum Hochbauzeichner antreten konnte, nach Abschluss der Lehre die Berufsmaturität machen und über eine Fachhochschule Architekt werden. *Andreas*, der ebenfalls mit einem Schulabschluss auf dem Niveau Grundansprüche eine Lehre als Metallbauschlosser macht und später die Firma seines Vaters übernehmen will, ist sich bewusst, dass er, um in den Familienbetrieb einsteigen zu können, breite Erfahrungen sammeln muss. Er stellt sich vor, temporär an verschiedenen Orten zu arbeiten und sich weiterzubilden. *Margita*, die lediglich eine Anlehre als Coiffeuse macht, allerdings gute Aussichten hat, später das Geschäft ihrer Lehrmeisterin zu übernehmen, schliesst nicht aus, nach zwei oder drei Jahren die Berufsschule nachzuholen. Weiterbilden will sie sich auf jeden Fall, und sei es nur, um in ihrem Beruf als Coiffeuse über die aktuellen Trends im Bild zu sein. *Daniel*, der die Schule mit erweiterten Ansprüchen abgeschlossen und eine Lehre als Multimediaelektroniker begonnen hat, ist sich der Tatsache bewusst, dass er auf ein Berufsfeld setzt, das sich in rascher Entwicklung befindet. Dementsprechend geht er davon aus, durch seine Ausbildung lediglich einen Grundstock an Wissen anzulegen, den er laufend erweitern muss. Weder nimmt er an, einen Beruf fürs Leben zu lernen, noch glaubt er, das Gelernte werde lange Bestand haben.

Diego, der die Schule auf dem Niveau erweiterte Ansprüche verlassen hat und Automatiker lernt, kann sich zwar vorstellen, ein Leben lang auf dem gleichen Beruf tätig zu sein, schliesst aber eine Weiterqualifikation – eventuell als Lehrmeister – nicht aus. *Eva*, die ebenfalls einen Schulabschluss auf Niveau erweiterte Ansprüche vorweisen kann, macht nach mehreren Schnupperlehren in verschiedenen Berufen und nachdem sie einige Hürden zu überwinden hatte, eine Lehre als Polygrafin. Auch sie hat nicht im Sinn, es beim Lehrabschluss bewenden zu lassen; nicht nur plant sie, die Berufsmaturität zu machen, sie will auch nicht einfach Polygrafin bleiben.

> [...] für mich ist ganz klar, ich bleibe nicht einfach Polygrafin, weil so ist meine Zukunft einfach nicht so gut. Ich möchte ganz sicher noch eine Weiterbildung machen und je nachdem dann auch Richtung Web-Design, das ist einfach das, was mich [...] fasziniert im Mo-

[5] Die im Folgenden resümierten Ergebnisse werden ausführlicher in Suter (2004, p. 60–101) dargestellt.

> ment, aber das kann noch oft wieder wechseln. Aber dass ich sicher noch Weiterbildungen mache, je nachdem eben die Berufsmatur, wenn es reicht. (Eva)

Für *Mehmed*, der die Schule auf dem Niveau Grundansprüche abgeschlossen hat und eine Lehre als Anlage- und Apparatebauer macht, ist selbstverständlich, dass die Suche nach einem für ihn passenden Beruf nach dem Lehrabschluss weitergeht. Er liebäugelt mit einer zweiten Lehre als Konstrukteur, wobei ihm der Wandel der Arbeitswelt ein wesentliches Argument liefert. *Aida*, ebenfalls mit Schulabschluss Grundansprüche, macht mit wenig Begeisterung eine Lehre als Verkäuferin. Sobald sie Zeit findet, möchte sie in einem Büro eine Schnupperlehre machen und sich dann, falls ihr der Beruf zusagen sollte, für eine zweite Lehre bewerben. *Maria*, die die Schule in einer Klasse des Pilotprojekts 9. Schuljahr abgeschlossen hat (vgl. Kapitel 5.2.1) und nur aufgrund ihrer ungenügenden Deutschkenntnisse nicht ans Gymnasium wechseln konnte, hat bereits nach der ersten Schnupperlehre eine Lehrstelle als kaufmännische Angestellte bekommen. Darin sieht sie jedoch nur eine Zwischenlösung, denn sie will die Berufsmaturität machen und anschliessend Flight Attendant werden. Noch deutlicher in ihren beruflichen Vorstellungen ist *Sophie*, die nach Schulabschluss auf erweitertem Niveau ebenfalls eine kaufmännische Lehre macht. Sie will Krankenschwester werden und befindet sich an der aktuellen Stelle nur zur Überbrückung der Zeit, bis sie mit ihrer Wunschausbildung beginnen kann.

Während alle bisher referierten Fälle im Abschluss der Lehre kaum mehr als eine Zäsur im Berufsbildungsprozess sehen, kann am ehesten bei *Sonja* eine traditionelle Einstellung ausgemacht werden. Gerne wäre sie Kleinkinderzieherin geworden, musste sich aber, weil sie die Schule nur auf dem Niveau Grundansprüche abschliessen konnte, mit einer Lehre als Sattlerin begnügen. Auf die Frage nach ihrer beruflichen Zukunft antwortete sie kurz und bündig: die Lehre fertig machen. Aber selbst sie schliesst nicht aus, sich später einmal im Beruf zu spezialisieren oder ein Welschlandjahr zu machen.

Die elf Jugendlichen, die keineswegs speziell ausgewählt wurden, sondern nach Kontrolle der Faktoren Schulniveau, Staatsangehörigkeit, Geschlecht und Zeitpunkt des Lehrvertragsabschlusses (Messzeitpunkte t_1, t_2 und t_3) zufällig in die Stichprobe aufgenommen wurden, erweisen sich als erstaunlich gelassen gegenüber der Dynamik der Berufswelt. Der Gedanke, später etwas anderes zu machen als was man gelernt hat, ist ihnen keineswegs fremd. Offensichtlich ist ihnen bewusst, dass die Arbeitswelt in beruflicher Hinsicht keine definitiven Festlegungen mehr zulässt.

8.3 Systemkonvergenz?

Durch die vorangehenden Ausführungen, die den Einfluss gesellschaftlicher und institutioneller Bedingungen auf den Berufswahlprozess herausstreichen, wird das ro-

mantische Konzept der Entwicklungsaufgaben relativiert.[6] Zugleich erfährt das Individuum, das sich angesichts der Einschränkungen, aber auch der Optionen, die ihm durch die veränderten kontextuellen Bedingungen der Berufswahl gegeben sind, eine Aufwertung. Denn es ist der Einzelne, der sich in Auseinandersetzung mit den Vorgaben und Angeboten der Arbeitswelt für einen Beruf entscheidet. Dabei muss die Tatsache, dass in den vergangenen Jahren nicht nur die Quote der Maturandinnen und Maturanden angewachsen ist, sondern auch die 10. Schuljahre einen steigenden Zulauf haben, als Anpassung an einen schwieriger gewordenen Übergang interpretiert werden. Es scheint, als würde der strukturelle Wandel der Wirtschaft zu einer Destabilisierung des Systems der dualen Berufsbildung führen. Stehen wir vor einer Konvergenz der traditionell diskrepanten Berufsbildungssysteme der englisch- und französischsprachigen Länder auf der einen und der deutschsprachigen Länder auf der anderen Seite?[7]

Mit Hamilton und Hurrelmann (1993) kann dem System der dualen Berufsbildung eine hohe Durchschaubarkeit und Berechenbarkeit attestiert werden. Dank der institutionellen Vorgaben und Stützsysteme sind Jugendliche bei der Berufswahl gut informiert über die Möglichkeiten und Chancen, eine bestimmte berufliche Karriere einzuschlagen. Die enge Koppelung zwischen schulischer Leistung und beruflicher Bildung wirkt als leicht handhabbarer Filter, der es dem Einzelnen erlaubt, gleichsam im Voraus zu erkennen, durch welche Türe er die Arbeitswelt betreten kann. Ganz anders das amerikanische System, das wenig überschaubar ist, sich aber durch eine hohe Durchlässigkeit auszeichnet.

Der Vorteil des einen Systems ist der Nachteil des anderen (vgl. Häfeli, 2002, p. 51 ff.; Hamilton & Hurrelmann, 1993; Mortimer & Krüger, 2000). Ein durchschaubares, aber undurchlässiges System erlaubt die Kalkulation von Berufskarrieren, macht die Berufswahl aber zu einer biographischen Entscheidung von schwer korrigierbarer Bedeutung. In einem System mit hoher Durchlässigkeit ist demgegenüber die berufliche Karriere schwer berechenbar, doch bietet es immer wieder Chancen zur Neuorientierung. Da das Beschäftigungssystem keine Rücksicht auf allfällige Berechtigungen (wie ein Abgangszeugnis) nehmen muss, ist es bei der Rekrutierung des Personals flexibler (vgl. Hamilton, 1985). Der Einzelne kann Misserfolge und Fehlentscheidungen leichter korrigieren, da er immer wieder von neuem die Chance erhält, seine Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Motivational hat ein unberechenbares

---

[6] In der neueren Entwicklungs- und Übergangsforschung wird die Bedeutung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und institutioneller Kontextfaktoren vermehrt herausgestrichen (vgl. Arnold & Reicherts, 2000).

[7] Die Systemdifferenz ist selbst innerhalb der Schweiz spürbar: schulische Berufsbildungen sind in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz häufiger als in der deutschsprachigen Schweiz.

System zudem für schwächere Schülerinnen und Schüler den Vorteil, dass negative Erfahrungen nicht in Zukunftsängste umgemünzt werden müssen. Die Konsequenzen von schulischem Misserfolg sind lange nicht erkennbar (vgl. Mortimer & Krüger, 2000, p. 485). Der sprichwörtliche Unternehmergeist der Amerikaner hat insofern schulische Wurzeln, als die Berufs- bzw. Bildungskarrieren bis zum Niveau der *High School* nicht an den Schulerfolg gebunden sind.[8]

Die hohe Durchschaubarkeit des dualen Berufsbildungssystems wird erkauft mit einer geringen Korrigierbarkeit von Karriereentscheidungen. Die vergleichsweise frühe Festlegung auf einen Beruf kann nur schwer rückgängig gemacht werden. Allenfalls werden Lehrverhältnisse aufgelöst, um in einem anderen Berufsfeld eine Ausbildung zu beginnen. Ein Wechsel von der beruflichen in die allgemeine Bildung ist jedoch genauso schwer realisierbar wie der umgekehrte Wechsel vom Gymnasium in die Berufsbildung. Ein Vorteil des dualen Systems wird gelegentlich darin gesehen, dass der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis nicht unter Kriterien der Bildung, sondern der Arbeit erfolgt (vgl. Dubs, 2005). Damit scheint die Berufsbildung einen wesentlichen Beitrag zur sozialen Integration zu leisten, was von der schulischen Bildung, die eher ein formales und kritisches Denken fördert, nicht gesagt werden kann. Auch die vergleichsweise niedrige Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz wird oft mit der Durchwirkung von Bildung und Beschäftigung in der dualen Berufsbildung erklärt. Indem die Unternehmen und Betriebe über den Zugang zur Berufsbildung wachen, werde in Berufen ausgebildet, für die eine reale Nachfrage besteht. Allerdings haben wir zuvor gesehen, dass der sektorielle Wandel der Wirtschaft vom System der dualen Berufsbildung nur unzureichend wahrgenommen wird. Ein Nachteil des dualen Systems liegt denn auch genau darin, dass es nur verzögert auf Veränderungen in der Arbeitswelt reagieren kann (vgl. Häfeli, 2002, p. 51 ff.).

Wie immer man sich grundsätzlich zu den Differenzen der Berufsbildungssysteme im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum stellen mag, offensichtlich haben die diskutierten Veränderungen der Arbeitswelt eine Angleichung der Systeme zur Folge. Hamilton und Hurrelmann (1993, p. 195) sprechen von «Konvergenzbewegungen», was unter anderem heisst, dass das duale System an Durchschaubarkeit verliert, an Durchlässigkeit jedoch gewinnt. Die in unserer Studie festgestellte Tendenz nach höheren Bildungsabschlüssen, insbesondere die Nutzung des 10. Schuljahres zur Nachqualifikation und Optimierung der beruflichen Entscheidung, entspricht dieser Konvergenz. Ebenso die anhaltend steigenden Quoten der gymnasialen Maturitäten und der Erfolg der Berufsmaturität (vgl. Bundesamt für Statistik, 2004d). Es scheint,

[8] Umgekehrt zeigt das Beispiel der ehemaligen DDR, wie ein zu sehr normierter Übergang in die Berufsbildung die Initiative und Leistungsbereitschaft der Jugendlichen massiv lähmen kann (vgl. Reitzle & Silbereisen, 2000).

dass sich die hohe Institutionalisierung des Übergangs in die Berufsbildung, wie sie für die Schweiz bisher üblich war, abbaut.

Womöglich sind auch die nicht-schulischen Zwischenjahre, wie sie nach dem Gymnasium schon fast zum Normalfall geworden sind, unter dieser Perspektive zu sehen. In den USA durchlaufen die von der *High School* abgehenden Jugendlichen, vor allem wenn sie männlichen Geschlechts sind, eine als «Floundering» bezeichnete Periode, die fünf bis sechs Jahre dauern kann. Während dieser Zeit wechseln sie mehr oder weniger ziellos zwischen verschiedenen Jobs (vgl. Hamilton, 1985, p. 12 f.; Mortimer & Krüger, 2000, p. 478). Das Phänomen hat zweifellos mit dem amerikanischen System der Berufsbildung zu tun, das kaum formelle Ausbildungen kennt, weshalb sich viele Jugendliche bzw. junge Erwachsene ihre beruflichen Kenntnisse «on the job» aneignen (müssen). Es passt aber ohne weiteres auch auf unsere Gymnasien, an denen genauso wenig auf Berufe vorbereitet wird wie an amerikanischen *High Schools*. Zeitlich ist das Phänomen dann allerdings begrenzt, denn mehr als ein Jahr scheinen die Maturandinnen und Maturanden nicht zu warten, um dem vorgezeichneten Weg an eine Hochschule zu folgen. Allerdings können die Suchbewegungen an der Hochschule wieder aufgenommen werden, wie die häufigen Studienwechsel und -abbrüche zeigen (vgl. Meyer, Diem, Droz, Galley & Kiener, 1999).

Alles in allem hat die Arbeitswelt aufgrund des diskutierten Strukturwandels an Berechenbarkeit verloren, die Planung einer beruflichen Karriere ist schwieriger geworden, und die Ansprüche an die Schulabgängerinnen und -abgänger sind gestiegen. Insofern stellen die 10. Schuljahre auch ein Stück kompensierender Gerechtigkeit im Bildungssystem dar. Jedenfalls sollten sie nicht per se als problematisch beurteilt werden, wie dies gelegentlich getan wird, denn für die Funktion, die sie zurzeit erfüllen, gibt es keine Alternative. Problematisch ist allenfalls die indirekte Stützung der dualen Berufsbildung, die von ihnen ausgeht. Denn die überwiegende Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen eines 10. Schuljahres nimmt danach eine Berufslehre auf. *Diesbezüglich* wäre zu fragen, ob schulische Angebote der Berufsbildung nicht mehr bringen würden. Doch der formelle Ausbau des schulischen Weges der Berufsbildung findet in der Schweiz nach wie vor wenig Unterstützung. Umso wichtiger sind die in jüngster Zeit geschaffenen «Passerellen» zwischen verschiedenen Bildungsgängen, die sich bisher allerdings auf den Übergang vom Sekundär- zum Tertiärbereich beschränken. Die Durchlässigkeit zwischen den Schultypen im Primär- und Sekundärbereich lässt nach wie vor zu wünschen übrig. Zu tief verwurzelt scheint das «Zweileiternsystem» der Bildung in unserer Gesellschaft zu sein, als dass eine Systemkonvergenz aktiv angegangen würde. Wie das Beispiel der Diplom- bzw. Fachmittelschule zeigt, besteht bei gemischten Ausbildungsformen sogar eher die Neigung, die Nachteile des dualen Systems ins allgemeinbildende zu kopieren, als

dass man die Vorteile des Gymnasiums nutzen würde (vgl. Kapitel 6.5). Wenn das ideale Bildungssystem in einer ausgewogenen Kombination von Durchschaubarkeit und Durchlässigkeit liegen sollte (vgl. Hamilton, 1985, p. 15, 1990; Hamilton & Hurrelmann, 1993, p. 197), dann sind wir in der Schweiz davon noch weit entfernt.

Trotzdem wirken sich die Friktionen beim Übergang ins Erwerbsleben, die durch die zögerliche Anpassung der Berufsbildung an den Strukturwandel der Wirtschaft ausgelöst werden, destabilisierend auf den Übergang von der obligatorischen in die nachobligatorische Bildung aus (vgl. Brock, 1991, p. 11; Reitzle & Silbereisen, 2000). Für den Einzelnen bedeutet dies mehr Wahlfreiheit und einen Zugewinn an Verantwortung, aber auch eine höhere Belastung, indem mehr Eigeninitiative, Selbstkontrolle, Frustrationstoleranz und Bereitschaft zum Risiko verlangt werden. Es ist anzunehmen, dass der Bedarf an professioneller Beratung dadurch steigt. Berufs- und Laufbahnberatungen gewinnen mit der tendenziellen Destandardisierung des Übergangs in die Arbeitswelt an Bedeutung. Je vielfältiger und unübersichtlicher die Wege werden, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in die Arbeitswelt offen stehen, desto wichtiger werden zuverlässige Informationen und verlässliche Ratschläge.

Zwar wird den Jugendlichen der Rat der Eltern, der sich nach unseren Daten als sehr bedeutsam herausgestellt hat (vgl. Kapitel 5.1.4), auch in Zukunft wichtig sein. Die Schnelllebigkeit der Gesellschaft wird den professionellen Beraterinnen und Beratern aber zweifellos mehr Gewicht bringen. Diese könnten sich allenfalls vermehrt auch an die Eltern wenden, um ihnen bei der Unterstützung der Berufswahl ihrer Kinder unter die Arme zu greifen. Aber auch die Lehrkräfte wären besser über die Berufswelt ins Bild zu setzen. Wie unsere Daten zeigen, nehmen die Lehrkräfte nach den Eltern sowohl in der Häufigkeit wie im Nutzen, mit dem sie den Berufswahlprozess der Jugendlichen unterstützen, den zweiten Rang ein (vgl. Kapitel 5.1.4).

Die stärkere Beanspruchung des Individuums beim Übergang von der Schule in den Beruf ist mit Unsicherheiten bei der Festlegung auf längerfristige biographische Ziele verbunden. Die Verpflichtung auf eine feste Partnerschaft oder die Gründung einer Familie erweisen sich als schwieriger, wenn die Kalkulation der beruflichen Zukunft nicht mehr gelingt oder erschwert ist. Wenn sich dazu Turbulenzen eines liberalisierten Arbeitsmarktes gesellen, die auch die finanzielle Unabhängigkeit als unsicher erscheinen lassen, dann verlieren die traditionellen Attribute der Erwachsenheit an Klarheit. Denn erwachsen ist in unserer Gesellschaft nach einer klassischen Definition derjenige,

> der innerhalb relativ stabiler sozialer Positionen die allgemeinen Rechte und Pflichten zur verantwortlichen Teilnahme an den wesentlichen Grundprozessen der Gesellschaft besitzt. Geht man von der Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Gesellschaftsbereichen und weiterhin davon aus, dass Rechte und Pflichten in öffentlichen Gesellschafts-

> bereichen primär über den Beruf (allgemeiner: über eigene wirtschaftliche Leistungen), in privaten Gesellschaftsbereichen primär über die Familienposition vermittelt werden, dann heisst erwachsen derjenige, der einen festen Beruf und eine eigene ‹Zeugungsfamilie› besitzt. Berufseintritt und Heirat sind demnach die Ereignisse, die den sozialen Übergang zwischen Jugend und Erwachsenheit markieren (Neidhardt, 1970, p. 13).

Gemessen an dieser Definition von Erwachsenheit, fällt es Jugendlichen heute schwerer, den Status des Erwachsenen zu erreichen. Stattdessen verharren sie im Zustand einer verlängerten Jugend und erwecken als «Postadoleszente» den Eindruck, nicht erwachsen werden zu wollen (vgl. Béjin, 1983; Zinnecker, 1982). Die Konstellation lässt sich allerdings auch umgekehrt sehen: Merkmale, die traditionellerweise der Kindheit und Jugend zugeschrieben werden, wie insbesondere der Besuch von Schulen und Ausbildungen, gelten in zunehmendem Masse auch für Erwachsene. Stichworte wie lebenslanges Lernen, Éducation permanente oder rekurrente Bildung zeigen, dass die Schule nicht mehr nur Accessoire einer bestimmten Lebensphase ist, sondern den «postmodernen» Menschen fast während seines ganzen Lebens begleitet.

Jugendliche und Erwachsene rücken dadurch näher zusammen. Die Statusmerkmale, die die Altersgruppen unterscheiden, verlieren an Griffigkeit. Das aber heisst zugleich, dass das Modell des aktiven Subjekts nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Jugendliche, ja selbst für Kinder Gültigkeit hat. Eine Theorie, die dem Individuum Aktivität, Initiative und Entscheidungskompetenz zuweist, ist besser zugeschnitten auf eine gesellschaftliche Situation, in der Statuspassagen brüchiger werden, Übergänge an institutioneller Stützung einbüssen und dem Einzelnen mehr Verantwortung überbürdet wird.

8.4 Risikofaktoren

Wenn die positive Bewältigung des Übergangs in die Berufsbildung verlangt, «[…] den Übergang als Herausforderung anzunehmen, die zur Bewältigung benötigten Ressourcen zu aktivieren, Lösungspfade zu entwickeln [sowie] die favorisierte Lösung zielstrebig und energisch zu betreiben» (Busshoff, 1998, p. 77 – im Original hervorgehoben), dann genügen die Jugendlichen, die wir in unserer Studie untersucht haben, mehrheitlich diesen Kriterien. Unsere Daten zeigen, dass die Jugendlichen ihre berufliche Zukunft aktiv angehen, über ausreichend Ressourcen verfügen, um ihre Entscheidungen informiert und rational zu treffen, und den Übergang von der Schule in die Berufsbildung im Allgemeinen ohne grössere Probleme schaffen. Trotzdem wollen wir nicht den Eindruck erwecken, als verlaufe der Berufswahlprozess *in jedem Fall* frei von Belastungen. Zwar sind die Jugendlichen bereit, auch schwierige Situationen zu meistern, und selbst vor Kompromissen scheuen sie nicht zurück. Das

schliesst aber nicht aus, dass gewisse Jugendliche von der Berufswahl überfordert sind und Fehlentscheidungen treffen.

Die Situation der *weiblichen* Jugendlichen haben wir bereits angesprochen. Zwar kann man in Bezug auf das Geschlecht schwerlich von einem «Risikofaktor» sprechen. Trotzdem ist eine klare Segregation zwischen den Geschlechtern bezüglich der beruflichen Präferenzen festzustellen, die allerdings eher den Frauen zum Vorteil gereicht, da die Berufe, die sie bevorzugen, besser auf eine Dienstleistungs- als auf eine Industriegesellschaft zugeschnitten sind (vgl. Kapitel 8.2.1).

Wenn man im Geschlecht trotzdem ein Risiko sehen wollte, dann in Bezug auf das traditionelle Geschlechtsrollenmuster, welches das Problem der Vereinbarkeit von Beruf und Familie den Frauen überwälzt. Änderungen dürften sich erst einstellen, wenn bessere Voraussetzungen für die Verbindung von Erwerbs- und Familienarbeit geschaffen werden. Aber auch die Berufsbildung steht in der Pflicht, auf die Situation von weiblichen Jugendlichen mehr Rücksicht zu nehmen. Frauen sind im schweizerischen Berufsbildungssystem nicht nur deshalb grösseren Hindernissen ausgesetzt, weil die traditionelle Berufslehre im industriell-gewerblichen Bereich verankert ist. Problematisch ist auch die Anhebung vieler typischer Männerberufe auf Hochschulniveau, während traditionelle Frauenberufe zum grossen Teil auf dem Niveau von Höheren Fachschulen verblieben sind.[9] Insofern wäre zu begrüssen, wenn Fachhochschulabschlüsse vermehrt in Bereichen ermöglicht würden, die von Frauen bevorzugt werden.

Wenn das Geschlecht nur bedingt als Risikofaktor bezeichnet werden kann, dann stellt ein *Schulabschluss auf niedrigem Leistungsniveau* eindeutig ein Risiko für die Berufswahl dar. Für Jugendliche, welche die obligatorische Schule auf dem Niveau von Grundansprüchen abschliessen, kann sich der Weg in die Berufsbildung als äusserst hindernisreich erweisen. Mit dem sektoriellen Wandel der Wirtschaft steigen die Ansprüche an die schulischen Abgangsqualifikationen für Berufslehrlinge (vgl. Kapitel 8.2.1). Umso bedenklicher ist es, wenn der Schultyp bzw. das Niveau, auf dem die obligatorische Schule abgeschlossen wird, zum «symbolischen Kapital» (Bourdieu) wird, das beim Eintritt in eine berufliche Ausbildung ausbezahlt werden muss. Tatsächlich zeigen verschiedene Studien, dass das Niveau des Schulabschlusses für die Lehrstellensuche wichtiger sein kann als der tatsächliche Leistungsausweis. So haben Jugendliche aus Schulen mit Grundansprüchen selbst wenn sie *dieselben* Leistungen erbringen wie ihre Peers aus Schulen mit erweiterten Ansprüchen die geringeren Chancen, eine Lehrstelle zu finden (vgl. Amos et al., 2003, p. 41 ff.; Haeberlin, Imdorf

[9] Sowohl Berufsmaturität wie Fachhochschulen sind eher auf männliche als auf weibliche Berufsorientierungen ausgerichtet, was die Abschlussquoten deutlich zeigen (vgl. Bundesamt für Statistik, 2004c, 2004d).

& Kronig, 2004; Moser, 2004). Hier fehlt der öffentlichen Schule ein Stück Chancengerechtigkeit, was umso stossender ist, als es um den Eintritt in die nachobligatorische Bildung und den Start einer beruflichen Karriere geht.

Erschwerten Bedingungen bei der Berufswahl sind auch *ausländische* Jugendliche ausgesetzt. Nicht nur, weil sie eher Schulen mit Grundansprüchen besuchen und bei der Lehrstellensuche allein schon deshalb schlechtere Karten haben, sondern auch aufgrund von Diskriminierungen, denen sie auf Seiten der Lehrbetriebe ausgesetzt sind. Auch dabei spielt das «symbolische Kapital» eine wichtige Rolle: Für Jugendliche mit fremdländisch klingendem Namen ist die Chance, zu einem Bewerbungsgespräch zugelassen zu werden, geringer als für einheimische Jugendliche. Gerade deshalb stellen Schnupperlehren insbesondere für ausländische Jugendliche ein wichtiges Instrument dar, um Benachteiligungen bei der Lehrstellensuche zu überwinden (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2003). Durch Schnupperlehren können sie einen persönlichen Eindruck hinterlassen, ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen, ihr Interesse an der Lehrstelle bekunden und sich als sozial kompetent präsentieren. Indem sie nicht (nur) auf dem Papier, sondern *als Person* erscheinen, vermögen sie aktiv zum Abbau von Vorurteilen beizutragen. Ähnliches gilt für Praktika, die den Jugendlichen – wie das Pilotprojekt 9. Schuljahr zeigt – über die persönlichen Beziehungen, die sie erschliessen, oft zur gewünschten Lehrstelle verhelfen (vgl. Kapitel 5.2.2).

Bei der Analyse von Risiken der Berufswahl haben wir *weitere Faktoren* identifiziert, die den Berufswahlprozess erschweren können (vgl. Kapitel 5.4). So sind Jugendliche aus zentripetalen Familien, mit geringer Unterstützung durch die Eltern, einem übermässig breiten Suchradius, einer starken Fixierung auf einen Berufswunsch, geringer Flexibilität bei der Suche eines Ausbildungsplatzes, schlechten Zeugnisnoten sowie emotions- oder vermeidungsorientierten Copingstrategien tendenziell gefährdet, bei der Berufswahl zu scheitern.

Auch wenn mit praktischen Folgerungen aus einer singulären Studie Zurückhaltung geübt werden muss, lässt sich doch tentativ eine Checkliste zur Erkennung von Risikofaktoren der Berufswahl erstellen (vgl. Tabelle 8.1). Die Liste bezieht sich auf Jugendliche, die in eine *Berufslehre* übertreten, und ist beschränkt auf die Situation Ende des 8. und Anfang des 9. Schuljahres. Vor allem das Kriterium des beruflichen Entscheidungsstandes muss auf diesen Zeitpunkt bezogen werden. Wenn bei einem Jugendlichen mehrere Indikatoren erfüllt sind, ist eine intensive Beratung angezeigt. Die Liste mag Lehrkräften, Berufsberatenden und weiteren Fachpersonen Anhaltspunkte geben, um einen problematisch verlaufenden Berufswahlprozess rechtzeitig zu erkennen.

Tabelle 8.1: Risikofaktoren der Berufswahl (Ende 8. und Anfang 9. Schuljahr)

Entscheidungsstand – diffuse berufliche Vorstellungen – noch keine Entscheidung für ein Berufsfeld, eine Branche oder einen Beruf
Familiärer Hintergrund – übermässiger Zusammenhalt in der Familie – geringe Unterstützung durch die Eltern
Schulische Leistungen – Schulabschluss auf Niveau Grundansprüche – knapp genügende schulische Noten
Bewältigungsverhalten – Problemen wird ausgewichen – auf Belastungen wird emotional reagiert
Berufswahlstrategien – Berufe aus sehr unterschiedlichen Branchen und Berufsfeldern werden noch immer in Betracht gezogen – Berufe mit sehr unterschiedlichen Anforderungsprofilen werden noch immer ernsthaft geprüft
Strategien bei Lehrstellensuche – Fehlende Flexibilität bei der Lehrstellensuche – Fixierung auf einen Beruf trotz wiederholter Absagen

Da das Niveau, auf dem die obligatorische Schule abgeschlossen wird, ein bedeutsamer Faktor bildet, der über Erfolg oder Misserfolg der Berufswahl entscheidet, sind allerdings auch früher greifende Instrumente notwendig. Die hohe Selektivität und geringe Integrationskraft des schweizerischen Schulsystems befinden zu einem Zeitpunkt über Berufswahloptionen, zu dem die Berufswahl explizit noch gar nicht zur Diskussion steht. Der Übertritt in die Sekundarstufe I entscheidet über Bildungschancen, die später kaum noch zu beeinflussen sind. Schülerinnen und Schüler der Primarstufe sollten daher rechtzeitig auf ihren schulischen Leistungsstand überprüft werden. Falls ihre Leistungen nicht zufrieden stellend ausfallen, sind Massnahmen einzuleiten, die ein (weiteres) Absinken des Leistungsniveaus verhindern.

Im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit des schweizerischen Schulsystems stellt sich die Frage, ob die Forderung nach standardisierten Vergleichsmessungen in die richtige Richtung geht. Solange Bildungsstandards im Dienst der Qualitätssicherung und der Systembeobachtung stehen, ist nichts gegen sie einzuwenden. Sobald sie aber mit dem Ansinnen verbunden werden, die Übertrittsentscheidungen zu normieren und die Abgangszeugnisse aufschlussreicher («objektiver») zu machen, ist Zweifel angebracht. Denn nach der Etikettierung durch das Schulniveau würde den Schülerinnen und Schülern damit ein weiteres und erst noch rigideres «Kainszeichen» angehängt, nämlich dasjenige eines landesweit zertifizierten Leistungsprofils. Wes-

halb soll ein vergleichsweise «subjektives» Abgangszeugnis nicht gerechter sein als ein bis ins Detail standardisiertes? Der Einzelne hat mehr Chancen, sich einem potentiellen Lehrmeister anzuempfehlen, wenn er auch *persönlich* etwas dafür tun kann, als wenn er nach einem bürokratischen Zertifikat und dem «symbolischen Kapital», das es repräsentiert, beurteilt wird. Gerade für Risikogruppen sind Bildungsstandards, sofern sie an die Zertifizierungsfunktion von Noten gebunden werden, ein höchst unpädagogisches Instrument. Von einer Konvergenz des deutschsprachigen und des angloamerikanischen Berufsbildungssystems könnte damit auch nicht mehr die Rede sein.

Der Vorteil eines tendenziell undurchschaubaren (Berufs-)Bildungssystems, der darin liegt, dass die Motivation für lebenslanges Lernen und die Bereitschaft auch bei Misserfolgen die Initiative nicht zu verlieren aufrechterhalten werden, wird verspielt, wenn der Schule rigide Leistungsmessungen abverlangt werden. Gerade in einer komplexer werdenden Gesellschaft können der Schule pädagogische Aufgaben nicht entzogen werden. Eine davon liegt in der Förderung des eigenständigen Lernens, was nur möglich ist, wenn auf motivationspsychologische Mechanismen Rücksicht genommen wird. Statt die Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler zu beschneiden sollte die Schule deren Handlungspotential stärken. Kinder und Jugendliche sollten nicht das Gefühl entwickeln, *Opfer* der Umstände zu sein, unter denen sie aufwachsen. Vielmehr sollten sie erkennen können, dass ihnen Strategien zur Verfügung stehen, die sich *aktiv* nutzen lassen, um die persönliche Situation zu verbessern und die erstrebten Ziele zu erreichen. Wenn ein Vorteil des amerikanischen Systems der Berufsbildung darin liegt, dass sich die von der Schule abgehenden Jugendlichen als kleine «Unternehmer in eigener Sache» betätigen (vgl. Mortimer & Krüger, 2000, p. 492f.), dann wird mit einer Verschärfung der schulischen Selektion die Chance vertan, diesen Vorteil des amerikanischen für das schweizerische Bildungssystem zu nutzen. Das Modell des aktiven Subjekts ist unserer Ansicht nach nicht nur geeignet, um der Berufswahl als *Forschungsthema* eine einsichtige Struktur zu geben; es ist auch nutzbar, um *praktische Fragen* der Gestaltung unseres Bildungswesens in einer überzeugenden und fortschrittlichen Perspektive anzugehen.

Literaturverzeichnis

Ahbe, Th. (1998): Ressourcen. In: S. Grubitzsch & K. Weber (eds.): *Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, p. 527–529.

Allemann, A. & U. K. Hedinger (1983): *Studie über die Rekrutierung in die Ausbildung und den Beruf des Primarlehrers. Teil III: Eintretende Seminaristen der 5-jährigen Ausbildung. Forschungsbericht*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Alsaker, F. D. & D. Olweus (1992): Stability of Global Self-Evaluations in Early Adolescence: A Cohort Longitudinal Study. *Journal of Research on Adolescence, 2,* p. 123–145.

Amos, J., E. Böni, M. Donati, S. Hupka, Th. Meyer & B. E. Stalder (2003): *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Arnold, B. & A. Borkowsky (1998): Tendenzen in der Berufswahl von Frauen und Männern. *Frauenfragen, 21, Heft 2,* p. 41–44.

Arnold, J. & M. Reicherts (2000): The Transition Into Work: An Editorial Commentary. *Swiss Journal of Psychology, 59,* p. 221–226.

Backes-Gellner, U. (2003): Die duale Berufsbildung ist besser als ihr Ruf. Eine übereilte Akademisierung schwächt den Standort Schweiz. *Neue Zürcher Zeitung, Nr. 44,* 22./23.2.2003, p. 27.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*, p. 191–215.

Bandura, A. (1982): The Psychology of Change Encounters and Life Paths. *American Psychologist, 37,* p. 747–755.

Bandura, A. (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28,* p. 117–148.

Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Baumert, J. (1992): Koedukation oder Geschlechtertrennung. *Zeitschrift für Pädagogik, 38,* p. 83–110.

Beinke, L. (1998): Zum Prozess der Berufswahl. Orientierungen und Ansätze. *Schul-Management, 29, Heft 6,* p. 33–35.

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

Béjin, A. (1983): De l'adolescence à la post-adolescence: les années indécises. In: *Le débat, No. 25*, p. 126–132.

Bergmann, C. (1996): *Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der Laufbahnproblembelastung von Studenten*. Linz: Institut für Pädagogik und Psychologie.

Bergmann, C. & F. Eder (1984): Berufswahlprobleme von Gymnasiasten. In: F. Eder & K. Günter (eds.): *Lehrerfortbildung. Konzepte und Analysen. Materialien zur Fortbildung der Gymnasiallehrer*. Linz: Trauner, p. 233–253.

Bergmann, C. & F. Eder (1994): Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer wer-

den wollen. In: J. Mayr (ed.): *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag, p. 47–63.

Bernath, W., M. Wirthensohn & E. Löhrer (1989): *Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben*. Bern: Haupt.

Berndt, T.J. & D. Mekos (1995): Adolescents' Perceptions of the Stressful and Desirable Aspects of the Transition to Junior High School. *Journal of Research on Adolescence, 1*, p. 123–145.

Beyth-Marom, R., B. Fischhoff, M.J. Quadrel & L. Furby (1991): Teaching Decision Making to Adolescents: A Critical Review. In: J. Baron & R.V. Brown (eds.): *Teaching Decision Making to Adolescents*. Hillsdale: Erlbaum, p. 19–59.

Bischof, N. (1985): *Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonflikts von Intimität und Autonomie*. München: Piper.

Bischof-Köhler, D. (2002): *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.

Blossfeld, H.-P. (1990): Changes in Educational Careers in the Federal Republic of Germany. *Sociology of Education, 63*, p. 165–177.

Boos-Nünning, U. (1989): *Berufswahl türkischer Jugendlicher*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

Borkowsky, A. (1995): Schüler und Schülerinnen, Studenten und Studentinnen ausländischer Herkunft in der Schweiz. In: E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (eds.): *Interkulturelle Bildung in der Schweiz*. Bern: Peter Lang, p. 79–94.

Borkowsky, A. (2000): Frauen und Männer in der Berufsbildung der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22*, p. 279–294.

Borkowsky, A. (2001): Statistische Informationen rund um das Thema Gender und Bildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*, p. 365–373.

Borkowsky, A. & Ph. Gonon (1996): *Berufsbildung in der Schweiz. Beteiligung gestern und heute – neue Herausforderungen*. Bern: Bundesamt für Statistik.

Bortz, J. (1993): *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Bourdieu, P. (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brandtstädter, J. (1984): Entwicklung in Handlungskontexten: Aussichten für die entwicklungspsychologische Theorienbildung und Anwendung. In: H. Lenk (ed.): *Handlungstheorien interdisziplinär III. Zweiter Halbband*. München: Fink, p. 848–878.

Brandtstädter, J. (1985): Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne: Zum Aufbau eines entwicklungspsychologischen Anwendungskonzeptes. In: J. Brandtstädter & H. Gräser (eds.): *Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne*. Göttingen: Hogrefe, p. 1–15.

Brandtstädter, J. & R. M. Lerner (eds.) (1999): *Action & Self-Development. Theory and Research Through the Life Span*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Brehm, J. W. (1976): Responses to Loss of Freedom: A Theory of Psychological Reactance. In: J.W. Thibaut, J.T. Spence & R.C. Carson (eds.): *Contemporary Topics in Social Psychology*. Morristown: General Learning Press, p. 53–78.

Brim, O. G., Jr. & C. D. Ryff (1980): On the Properties of Life Events. In: P. B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (eds.): *Life-Span Development and Behavior. Vol. 3.* New York: Academic Press, p. 367–388.

Brock, D. (1991): Übergangsforschung. In: D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober (eds.): *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand.* Weinheim: Juventa, p. 9–26.

Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Brown, D. (1994a): Zusammenfassung, Vergleich und Beurteilung der Haupttheorien. In: D. Brown & L. Brooks (eds.): *Karriere-Entwicklung.* Stuttgart: Klett-Cotta, p. 363–390.

Brown, D. (1994b): Entscheidungstheoretische Modelle. In: D. Brown & L. Brooks (eds.): *Karriere-Entwicklung.* Stuttgart: Klett-Cotta, p. 425–453.

Brown, D. (ed.) (2002): *Career Choice and Development* (4th Edition). San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, D. & L. Brooks (eds.) (1994): *Karriere-Entwicklung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Bruner, J. (1987): Life as Narrative. *Social Research, 54,* p. 11–32.

Bruner, J. & S. Weisser (1991): The Invention of Self: Autobiography and Its Forms. In: D. R. Olson & N. Torrance (eds.): *Literacy and Orality.* Cambridge: Cambridge University Press, p. 129–148.

Brunner, J. (1998): *Anregungen zur Gestaltung des 9. Schuljahres.* Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Buchmann, M. & S. Sacchi (1998): The Transition from School to Work in Switzerland. Do Characteristics of the Educational System and Class Barriers Matter? In: Y. Shavit & W. Müller (eds.): *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations.* Oxford. Clarendon Press, p. 407–442.

Bundesamt für Statistik (1993): *Auf dem Weg zur Gleichstellung? Frauen und Männer in der Schweiz aus statistischer Sicht.* Bern: Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (1996a): *Auf dem Weg zur Gleichstellung? Frauen und Männer in der Schweiz. Zweiter statistischer Bericht.* Bern: Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (1996b): *Studienverlauf und Studienabbruch an Schweizer Hochschulen.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (ed.) (2002): *Statistisches Jahrbuch der Schweiz.* Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Bundesamt für Statistik (2004a): *Bildungssystem Schweiz. Ausgewählte Indikatoren.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (2004b): *Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II: Entwicklungen und Perspektiven.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (2004c): *Studierende und Hochschulabsolventen: Prognosen 2004–2013. Prognosen zu den Studierenden und Abschlüssen.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (2004d): *10 Jahre Berufsmaturität 1994–2004.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (ed.) (2005a): *Statistisches Jahrbuch der Schweiz.* Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Bundesamt für Statistik (2005b): *Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE). Kommentierte Ergebnisse und Tabellen 2005.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Busshoff, L. (1989): *Berufswahl.* Stuttgart: Kohlhammer.

Busshoff, L. (1998): Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: R. Zihlmann (ed.): *Berufswahl in Theorie und Praxis.* Zürich: SABE, p. 9–84.

Chandler, M. (1978): Relativismus und das Problem der erkenntnistheoretischen Vereinzelung. In: K. F. Riegel (ed.): *Zur Ontogenese dialektischer Operationen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, p. 193–205.

Chandler, M. (1987): The Othello Effect. Essay on the Emergence and Eclipse of Skeptical Doubt. *Human Development, 30,* p. 137–159.

Charles, M. (1995): *Berufliche Gleichstellung – ein Mythos? Geschlechter-Segregation in der schweizerischen Berufswelt.* Bern: Bundesamt für Statistik.

Coleman, J.C. (1980): *The Nature of Adolescence.* London: Methuen.

Coleman, J.C. (1984): Eine neue Theorie der Adoleszenz. In: E. Olbrich & E. Todt (eds.): *Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen.* Berlin: Springer, p. 49–67.

Coleman, J.S. (1987): Families and Schools. *Educational Researcher, 16, no. 6,* p. 32–38.

Coleman, J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology, 94, Supplement,* p. 95–120.

Corey, S.M. (1946): The Developmental Tasks of Youth. In: H. L. Caswell (ed.): *The American High School: Its Responsibility and Opportunity.* New York: Harper & Brothers, p. 70–99.

Correll, S.J. (2001): Gender and the Career Choice Process. The Role of Biased Self-Assessments. *American Journal of Sociology, 106,* p. 1691–1730.

Cowan, T.A. (1991): Individual and Family Life Transitions: A Proposal for a New Definition. In: T.A. Cowan & M. Hetherington (eds.): *Familiy Transitions.* Hillsdale: Erlbaum, p. 3–30.

Criblez, L. (2000): Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In: L. Criblez & R. Hofstetter (eds.): *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen.* Bern: Peter Lang, p. 299–338.

Csikszentmihalyi, M. (1985): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Dannefer, D. (1999): Freedom Isn't Free. Power, Alienation, and the Consequences of Action. In: J. Brandtstädter & R.M. Lerner (eds.): *Action & Self-Development. Theory and Research Through the Life Span.* Thousand Oaks: Sage Publications, p. 105–131.

DeCharms, R. (1968): *Personal Causation. The Internal Affective Determinants of Behavior.* New York: Academic Press.

Deci, E.L. & R.M. Ryan (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum Press.

Dreher, E. & M. Dreher (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs-

und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: R. Oerter (ed.): *Lebensbewältigung im Jugendalter.* Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft, p. 30–61.

Dubs, R. (2005): *Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung.* Bern: h.e.p.

Duru-Bellat, M. (1990): *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.

Duru-Bellat, M., A. Kieffer & C. Marry (2000): Les filles, éternelles perdantes face aux formations professionelles? *Revue suisse des sciences de l'éducation, 22,* p. 377–384.

Ebner, H.G. (1992): *Berufsfindung und Ausbildung. Ausbilder unterstützen die berufliche Entwicklung.* Weinheim: Beltz.

Eccles (Parsons), J. S. (1983): Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In: J.T. Spence (ed.): *Achievement and Achievement Motives. Psychological and Sociological Approaches.* San Francisco: Freeman, p. 75–146.

Eccles, J. S., C. Midgley, A. Wigfield, C. M. Buchanan, D. Reuman, C. Flanagan & D. Mac Iver (1993): Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist, 48,* p. 90–101.

Eder, F. (1989): Der Übergang von der Hauptschule auf weiterführende Schulen – eine Pilot-Untersuchung. *Empirische Pädagogik, 3,* p. 311–338.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1989): *Diplommittelschulen. Richtlinien – Rahmenlehrpläne. Dossier 11A.* Bern: EDK.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1992): *Mädchen – Frauen – Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung. Dossier 22A.* Bern: EDK.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1996): *Abschlüsse in der Sekundarstufe I.* Bern: EDK.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2003a): *Das schweizerische Bildungswesen.* Bern: EDK.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2003b): *Rahmenlehrplan Fachmittelschulen. Neubearbeitung des Dossiers 11a der EDK von 1989.* Bern: EDK.

Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (1992): *Familienexterne Kinderbetreuung, Teil 1: Fakten und Empfehlungen.* Bern: Eidgenössische Drucksachen- und Materialzentrale.

Elfering, A., N.K. Semmer & W. Kälin (2000): Stability and Change in Job Satisfaction at the Transition From Vocational Training Into «Real Work». *Swiss Journal of Psychology, 59,* p. 256–271.

Elkind, D. (1967): Egocentrism in Adolescence. *Child Development, 38,* p. 1025–1034.

Endler, N. S. & J. D. A. Parker (1990): *Coping Inventory for Stressful Situations.* Toronto: Multi-Health Systems Inc.

Erikson, E.H. (1959). *Identität und Lebenszyklus.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Erikson, E.H. (1981): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel.* Frankfurt a. M.: Ullstein.

Faulstich-Wieland, H. & M. Horstkemper (1985): Lebenspläne und Zukunftsentwürfe von Jungen und Mädchen am Ende der Sekundarstufe I. *Die Deutsche Schule, 77,* p. 478–491.

Fend, H. (1991): *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern: Huber.

Fend, H. (1997): *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.

Fibbi, R., B. Kaya & E. Piguet (2003): *Nomen est omen. Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence. Synthesis No. 3*. Berne: Fonds national suisse.

Filipp, S.-H. (1990): Lebensereignisforschung – eine Bilanz. In: dies. (ed.): *Kritische Lebensereignisse* (2. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union, p. 293–326.

Fitzgerald, L.F. & L.M. Weitzmann (1992): Women's Career Development: Theory and Practice From a Feminist Perspective. In: H.D. Lea & Z.B. Leibowitz (eds.): *Adult Career Development: Concepts, Issues and Practices*. Alexandria: National Career Development Association, p. 124–160.

Flavell, J.H. (1971): Comments on Beilin's «The Development of Physical Concepts». In: T. Mischel (ed.): *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press, p. 121–128.

Flitner, E. (1992): Wirkungen von Geschlecht und sozialer Herkunft auf Schullaufbahn und Berufswahl. *Zeitschrift für Pädagogik, 38,* p. 47–63.

Franz, C.E. & K.N. White (1985): Individuation and Attachment in Personality Development: Extending Erikson's Theory. *Journal of Personality, 53,* p. 224–256.

French, J.R.P., W. Rodgers & S. Cobb (1974): Adjustment as Person-Environment Fit. In: G.V. Coelho, D.A. Hamburg & J.E. Adams (eds.): *Coping and Adaptation*. New York: Basic Books, p. 316–333.

Freud, S. (1974): *Studienausgabe. Bd. I: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Freud, S. (1982): *Studienausgabe. Bd. V: Sexualleben* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.

Galley, F. & Th. Meyer (1998): *Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben. Länderbericht zuhanden der OECD*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Ganzeboom, H.B.G. & D.J. Treiman (o.J.): *International Stratification and Mobility File: Conversion Tools*. Amsterdam: Department of Social Research Methodology.

Gendre, F. (1987): L'orientation et le devenir des apprentis: Dix ans des recherches à l'IPAUL. *Revue suisse de psychologie, 46,* p. 155–171.

Gergen, K. (1979): Selbstkonzepte und Sozialisation des aleatorischen Menschen. In: L. Montada (ed.): *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer, p. 358–373.

Gigerenzer, G. (2002): The Adaptive Toolbox. In: G. Gigerenzer & R. Selten (eds.): *Bounded Rationality. The Adaptive Toolbox*. Cambridge: MIT Press, p. 37–50.

Gigerenzer, G. & R. Selten (2002): Rethinking Rationality. In: dies. (eds.): *Bounded Rationality. The Adaptive Toolbox*. Cambridge: MIT Press, p. 1–12.

Gigerenzer, G., P.M. Todd and the ABC Research Group (1999): *Simple Heuristics That Make Us Smart*. New York: Oxford University Press.

Gilligan, C. (1982): *In a Different Voice. Psychological Theory and Womens' Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Golisch, B. (2002): *Wirkfaktoren der Berufswahl Jugendlicher. Eine Literaturstudie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Gottfredson, L. S. (1981): Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspiration. *Journal of Counseling Psychology, 28,* p. 545–579.

Gottfredson, L. S. (1996): Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. In: D. Brown (ed.): *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 179–232.

Gottfredson, L. S. (2002): Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In: D. Brown & L. Brooks (eds.): *Career Choice and Development* (4th Edition). San Francisco: Jossey-Bass, p. 85–148.

Gottfredson, L. S. (2005): Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In: S. D. Brown & R. W. Lent (eds.): *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. Hoboken: John Wiley & Sons, p. 71–100.

Gretler, A. (1995): Schweizerische Forschung im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung. In: E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (eds.): *Interkulturelle Bildung in der Schweiz*. Bern: Peter Lang, p. 313–332.

Grossmann, K. E. & K. Grossmann (eds.) (2003): *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hackett, G. (1995): Self-efficacy in Career Choice and Development. In: A. Bandura (ed.): *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 232–258.

Haeberlin, U., Chr. Imdorf & W. Kronig (2004): *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.

Häfeli, K. (1983): *Die Berufsfindung von Mädchen zwischen Familie und Beruf*. Bern: Peter Lang.

Häfeli, K. (2002): *Berufsbildung USA. SIBP Schriftenreihe Nr. 17*. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.

Häfeli, K., E. Frischknecht & F. Stoll (1981): *Schweizer Lehrlinge zwischen Ausbildung und Produktion*. Muri: Cosmos Verlag.

Häfeli, K., U. Kraft & U. Schallberger (1988): *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Bern: Huber.

Häfeli, K., U. Kühnis & A. Pirovino (eds.) (1987): *Zwischen Qual und Qualifikation. Bd. II: Berufsausbildung*. Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.

Hagemann-White, C. (1992): Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In: K. Flaake & V. King (eds.): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt a. M.: Campus, p. 64–83.

Hamilton, S. F. (1985): Arbeit und Erwachsenwerden in den USA und der BRD. *Bremer Beiträge zur Psychologie, Reihe C: Berichte aus der Wissenschaftlichen Einheit «Arbeit, Arbeitslosigkeit und Persönlichkeitsentwicklung» Nr. 49*. Bremen: Universität Bremen.

Hamilton, S.F. & K. Hurrelmann (1993): Auf der Suche nach dem besten Modell für den Übergang von der Schule in den Beruf – ein amerikanisch-deutscher Vergleich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13,* p. 194–207.

Havighurst, R.J. (1953): *Human Development and Education.* New York: Longmans, Green and Co.

Heckhausen, J. (1999): *Developmental Regulation in Adulthood: Age-normative and Sociostructural Constraints as Adaptive Challenges.* New York: Cambridge University Press.

Heckhausen, J. (2000): Developmental Regulation Across the Life Span: An Action-Phase Model of Engagement and Disengagement With Developmental Goals. In: dies. (ed.): *Motivational Psychology of Human Development. Developing Motivation and Motivating Development.* Amsterdam: Elsevier, p. 213–231.

Heckhausen, J. & M. 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,* p. 199–219.

Heinz, W.R. (1983): Bremer Jugendstudie: Berufsfindung und Arbeitsmarkt. In: H. Friebel (ed.): *Von der Schule in den Beruf. Alltagserfahrungen Jugendlicher und sozialwissenschaftliche Deutung.* Opladen: Westdeutscher Verlag, p. 147–162.

Heinz, W.R. (1984): *Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation.* Bremen: Universität Bremen.

Heinz, W.R. (1991): Status Passages, Social Risks and the Life Course: A Conceptual Framework. In: ders. (ed.): *Theoretical Advances in Life Course Research.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, p. 9–22.

Heinz, W.R. (1996): Status Passages as Micro-Macro Linkages in Life Course Research. In: A. Weymann & W.R. Heinz (eds.): *Society and Biography. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, p. 51–65.

Heinz, W.R. (ed.) (1999): *From Education to Work: Cross-national Perspectives.* New York: Cambridge University Press.

Heinz, W.R. (2000): Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umrisse einer Theorie biografischen Handelns. In: E.M. Hoerning (ed.): *Biografische Sozialisation.* Stuttgart: Lucius & Lucius, p. 165–186.

Heinz, W.R. (2002): Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers. *Journal of Vocational Behavior, 60,* p. 220–240.

Heinz, W.R., U. Kelle, A. Witzel & J. Zinn (1998): Vocational Training and Career Development in Germany: Results from a Longitudinal Study. *International Journal of Behavioral Development, 22,* p. 77–101.

Heinz, W.R., H. Krüger, U. Rettke, E. Wachtveitl & A. Witzel (1985): *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts.* Weinheim: Beltz.

Henz, U. & I. Maas (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 47,* p. 605–633.

Herzog, W. (1984): Diskrepanzen und Modelle: Auf der Suche nach dem Gegenstand der Psychologie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie, 32,* p. 21–42.

Herzog, W. (1987): Problemschilderung und Problembewältigung bei Jugendlichen mit erhöhter Problembelastung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 19,* p. 143–157.

Herzog, W. (1989): *Die Situation der Turn- und Sportlehrer. Schriftenreihe der Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich. Bd. 2.* Thalwil: Edition Paeda Media.

Herzog, W. (1991): Der «Coping Man» – ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 50,* p. 9–13.

Herzog, W. (2002): *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Herzog, W., E. Böni & J. Guldimann (1997): *Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie.* Bern: Haupt.

Herzog, W., M.P. Neuenschwander & E. Wannack (2003): Bei der Berufswahl benachteiligt? Strategien gegen strukturelle Benachteiligungen bei ausländischen Jugendlichen. *Terra cognita. Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration, No. 2,* p. 30–34.

Herzog, W., M.P. Neuenschwander & E. Wannack (2004a): *In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Synthesis Nr. 18.* Bern: Schweizerischer Nationalfonds.

Herzog, W., M.P. Neuenschwander & E. Wannack (2004b): Wie verlaufen Berufswahlprozesse? *Panorama, 16, Heft 2,* p. 36–37.

Herzog, W., M.P. Neuenschwander, E. Wannack (2004c): *Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds.* Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.

Herzog, W., M.P. Neuenschwander & E. Wannack (im Druck): Verlaufsmuster der Berufsfindung von Jugendlichen aus 9. Schuljahren. In: M. Chaponnière, Y. Flückiger, B. Hotz-Hart, F. Osterwalder, G. Sheldon & K. Weber (eds.): *Bildung und Beschäftigung. Beiträge der internationalen Konferenz in Bern.* Zürich: Rüegger.

Herzog, W., M.P. Neuenschwander, E. Wannack & M. Pfäffli (2003a): *Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Dokumentation der ersten Erhebung. Forschungsbericht Nr. 23.* Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.

Herzog, W., M.P. Neuenschwander, E. Wannack & M. Pfäffli (2003b): *Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Dokumentation der zweiten und dritten Erhebung. Forschungsbericht Nr. 25.* Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.

Holenstein, K. & E. Ryter (1992). Frauen an den Hochschulen – die heutige Lage. *Wissenschaftspolitik, Beiheft 55,* p. 45–63.

Holland, J.L. (1996): Exploring Careers With a Typology. What We Have Learned and Some New Directions. *American Psychologist, 51,* p. 397–406.

Holland, J.L. (1997): *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd Edition). Odessa: Psychological Assessment Resources.

Horstkemper, M. (1990): Zwischen Anspruch und Selbstbescheidung – Berufs- und Lebensentwürfe von Schülerinnen. In: M. Horstkemper & L. Wagner-Winterhager (eds.): *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule.* München: Juventa, p. 17–31.

Horstkemper, M. (1991): *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Hurrelmann, K. & H.K. Wolf (1986): *Schulversagen im Jugendalter.* Weinheim: Juventa.

Hutmacher, W. (1995): Einwandererkinder oder Arbeiterkinder? Zur schulischen Situation der Ausländerkinder und zur sozialen Ungleichheit in der Schule. In: E. Poglia, A.N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (eds.): *Interkulturelle Bildung in der Schweiz.* Bern: Peter Lang, p. 95–122.

Hyde, J.S., E. Fennema & S.J. Lamon (1990): Gender Differences in Mathematics Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 107,* p. 139–155.

Ipfling, H. J., H. Peez & E. Gamsjäger (1995): *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jerusalem, M. (1990): *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben.* Göttingen: Hogrefe.

Jerusalem, M. & W. Mittag (1998): Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden. In: M. Jerusalem & R. Pekrun (eds.): *Emotion, Motivation und Leistung.* Göttingen: Hogrefe, p. 223–246.

Joye, D., M. Schuler, R. Nef & M. Bassand (1988): *Typologie der Gemeinden der Schweiz. Ein systematischer Ansatz nach dem Zentren-Peripherien-Modell.* Bern: Bundesamt für Statistik.

Jungbluth, P. (1994): Lehrererwartungen und Ethnizität. *Zeitschrift für Pädagogik, 40,* p. 113–125.

Kälin, W., N.K. Semmer, A. Elfering, F. Tschan, J.-P. Dauwalder, S. Heunert & F. Crettaz von Roten (2000): Work Characteristics and Well-Being of Swiss Apprentices Entering the Labor Market. *Swiss Journal of Psychology, 59,* p. 272–290.

Kamlah, W. (1973): *Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik.* Mannheim: Bibliographisches Institut.

Kegan, R. (1982): *The Evolving Self. Problem and Process in Human Development.* Cambridge: Harvard University Press.

Kiener, U. (1987): Berufswahl: Zwischen Anpassung und Selbstverwirklichung? *Berufsberatung und Berufsbildung, 72, Heft 3,* p. 5–11.

Kohlmann, C.-W. (1997): Stressbewältigung, Ressourcen und Persönlichkeit. In: C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz (eds.): *Psychologie der Bewältigung.* Weinheim: Psychologie Verlags Union, p. 209–220.

Kracke, B. (2002): The Role of Personality, Parents and Peers in Adolescents' Career Exploration. *Journal of Adolescence, 25,* p. 19–30.

Krause, A. (2003): Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik, 49,* p. 254–273.

Kronig, W. (2000): *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen.* Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.

Kronig, W., U. Haeberlin & M. Eckhart (2000): *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren.* Bern: Haupt.

Krumboltz, J. D. (1979): A Social Learning Theory of Career Decision Making. In: A. M. Mitchell, B. G. Jones & J. D. Krumboltz (eds.): *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston: Carroll Press, p. 19–49.

Kühnis, U., A. Pirovino & K. Häfeli (eds.) (1987): *Zwischen Qual und Qualifikation. Bd. I: Berufswahl*. Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.

Lamprecht, M. & H. Stamm (1996): *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen*. Bern: Bundesamt für Statistik.

Lanfranchi, A. (2002): *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.

Lange, E. (1978): *Berufswahl. Eine empirische Untersuchung der Berufswahlsituation von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten*. München: Fink.

Lazarus, R. S. (1981): Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: S.-H. Filipp (ed.): *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg, p. 198–232.

Lazarus, R. S. (1984): The Costs and Benefits of Denial. In: B. S. Dohrenwend & B. P. Dohrenwend (eds.): *Stressful Life Events and Their Contexts*. New Brunswick: Rutgers University Press, p. 131–156.

Lazarus, R. S. & S. Folkman (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S. & R. Launier (1981): Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: J. R. Nitsch (ed.): *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*. Bern: Huber, p. 213–259.

Leemann, R. J. & A. Keck (2005*): Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Die Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Lehr, U. (1970): Berufswünsche 3- bis 10jähriger Kinder. Vergleichsuntersuchung 1926 und 1966. *Zeitschrift für Pädagogik, 16*, p. 227–242.

Lent, R. W., S. D. Brown & G. Hackett (2000): Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*, p. 36–49.

Lent, R. W., G. Hackett & S. D. Brown (1999): A Social Cognitive View of School-to-Work Transition. *The Career Development Quarterly, 47*, p. 297–311.

Leppin, A. (1997): Stresseinschätzungen, Copingverhalten und Copingerfolg: Welche Rolle spielen Ressourcen? In: C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz (eds.): *Psychologie der Bewältigung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, p. 196–208.

Lerner, R. M. (1984): Jugendliche als Produzenten ihrer eigenen Entwicklung. In: E. Olbrich & E. Todt (eds.): *Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen*. Berlin: Springer, p. 69–87.

Lerner, R. M. & N. A. Busch-Rossnagel (eds.) (1981*): Individuals as Producers of Their Development. A Life-Span Perspective*. New York: Academic Press.

Lerner, R. M., S. Iwawaki, T. Chihara & G. T. Sorell (1980): Self-Concept, Self-Esteem, and Body Attitudes among Japanese Male and Female Adolescents. *Child Development, 51*, p. 847–855.

Levinson, D. J. (1978): *The Seasons of a Man's Life*. New York: Ballantine.

Lightbody, P. & A. Durndell (1996): The Masculine Image of Careers in Science and Technology: Fact or Fantasy? *British Journal of Educational Psychology, 66*, p. 231–246.

Luhmann, N. (1985): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1992): *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Marquard, O. (1986): *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.

Maurer, A. (2004): *Evaluation der Maturitätsausbildung im Kanton Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Mechanic, D. (1974): Social Structure and Personal Adaptation: Some Neglected Dimensions. In: G.V. Coelho, D.A. Hamburg & J.E. Adams (eds.): *Coping and Adaptation*. New York: Basic Books, p. 32–44.

Meijers, F. (1996): Choice or Fate? Possibilities and Limits of Study and Career Guidance in Education. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 16,* p. 68–83.

Metz, P. (2000): Bildungspolitik und Lehrerbildung: Historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau. In: L. Criblez & R. Hofstetter (eds.): *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Peter Lang, p. 75–102.

Meyer, Th., M. Diem, R. Droz, F. Galley & U. Kiener (1999): *Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt «Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken»*. Chur: Rüegger.

Mitchell, L.K. & J. D. Krumboltz (1994): Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess: Krumboltz' Theorie. In: D. Brown & L. Brooks (eds.): *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta, p. 157–210.

Montada, L. (1982): Themen, Traditionen, Trends. In: R. Oerter & L. Montada (eds.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. München: Urban & Schwarzenberg, p. 3–88.

Moos, R.H. & J.A. Schaefer (1986): Life Transitions and Crises. A Conceptual Overview. In: R.H. Moos (ed.): *Coping with Life Crises. An Integrated Approach*. New York: Plenum Press, p. 3–28.

Mortimer, J.T. & H. Krüger (2000): Pathways from School to Work in Germany and the United States. In: M.T. Hallinan (ed.): *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic, p. 475–497.

Moser, U. (2004): *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern: h.e.p.

Müller, W. & D. Haun (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46*, p. 1–42.

Müller-Fohrbrodt, G., B. Cloetta & H.-D. Dann (1978): *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen*. Stuttgart: Klett.

Neidhardt, F. (1970): Bezugspunkte einer soziologischen Theorie der Jugend. In: F. Neidhardt, R. Bergius, T. Brocher, D. Eckensberger, W. Hornstein, L. Rosenmayr & W. Loch: *Jugend im Spektrum der Wissenschaften. Beiträge zur Theorie des Jugendalters*. München: Juventa, p. 11–48.

Neisser, U. & R. Fivush (eds.) (1994): *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self-Narrative*. New York: Cambridge University Press.

Neuenschwander, M.P. (1996): *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.

Neuenschwander, M.P. (1998): Problemlagen und Risiken beim Lehrabbruch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Symposium Soziale Arbeit. Soziale Arbeit mit Jugendlichen in problematischen Lebenslagen*. Köniz: Soziothek, p. 11–29.

Neuenschwander, M. P. (2005): *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.

Neuenschwander, M. P. & T. Hascher (2003): Soziale Beziehungen und Zufriedenheit im Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50*, p. 270–280.

Neuenschwander, M. P. & B. Stalder (1998): Lehrvertragsauflösungen aus der Sicht von Jugendlichen: Ergebnisse einer Deutschschweizer Studie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27*, p. 42–47.

Neuenschwander, M. P. & D. Süss (2004): Risks and Problems of Drop-outs of Apprenticeships – Results of an Empirical Study. In: Bundesamt für Gesundheit (ed.): *Suchtforschung des Bundesamtes für Gesundheit BAG 1999–2001. Vol. 2*. Bern: Eidgenössische Drucksachen- und Materialzentrale, p. 93–100.

Neuenschwander, M. P., unter Mitarbeit von E. Böni, S. Bärtschi, U. Gerber, M. Holder, Ch. Latscha, M. Neumann, Ch. Rauscher, Ch. Schmid & T. Wicki (1998): *Schule und Identität im Jugendalter. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben. Bd. I. Forschungsbericht Nr. 18*. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.

Nusko, G. (1986): *Coping – Bewältigungsstrategien des Ich im Zusammenhangsgefüge von Kontext-, Person- und Situationsmerkmalen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Oerter, R. & E. Dreher (1995): Jugendalter. In: R. Oerter & L. Montada (eds.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union, p. 310–395.

Offer, D., E. Ostrov & K. Howard (1989): *Der Offer-Selbstbild-Fragebogen für Jugendliche*. Hrsgg. und bearbeitet von H.-Chr. Steinhausen. o. O.: o. V.

Olbrich, E. (1983): Übergänge im Jugendalter. In: R. K. Silbereisen & L. Montada (eds.): *Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg, p. 89–96.

Olbrich, E. (1984): Jugendalter – Zeit der Krise oder der produktiven Anpassung? In: E. Olbrich & E. Todt (eds.): *Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen*. Berlin: Springer, p. 1–47.

Palentien, Chr. & K. Hurrelmann (eds.) (1997): *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis*. Neuwied: Luchterhand.

Pearlin, L.I. & C. Schooler (1978): The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior, 19*, p. 2–21.

Perry, W.G. (1968): *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Pfäffli, M. (2004): *Berufsentscheide im Übergang von der obligatorischen Schule in die berufliche Ausbildung. Eine vergleichende Analyse der Situation von Schulabgängerinnen und Schulabgängern, die in ein Brückenangebot eintreten. Forschungsbericht Nr. 29*. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.

Prystav, G. (1983): Bewältigung. In: H.A. Euler & H. Mandl (eds.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg, p. 300–306.

Reitzle, M. & R.K. Silbereisen (2000): The Timing of Adolescents' School-to-Work Transition in the Course of Social Change. The Example of German Unification. *Swiss Journal of Psychology, 59,* p. 240–255.

Rimann, M. & Udris, I. (1997): Personal Values. In: *Fragebogen Arbeitserfahrung und Lebensqualität in der Schweiz (AEQUAS). Teil A.* Forschungsnetz der Universitäten Bern, Genf, Lausanne und Neuchâtel. Zürich: ETH.

Rimann, M., S. Frei & I. Udris (1999): Vorstellungen über die zukünftige Arbeitswelt beim Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben. In: H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis & H. Landolt (eds.): *Bildung und Arbeit: Das Ende einer Differenz?* Aarau: Sauerländer, p. 101–118.

Rimann, M., I. Udris & V. Weiss (2000): Values in Transition From Apprenticeship to Occupational Work. *Swiss Journal of Psychology, 59,* p. 291–302.

Rohrer, N. (2004): Nach der Schule in den Traumberuf. *Der Arbeitsmarkt. Fachzeitschrift für Arbeit und Beschäftigung, 9, Heft 4,* p. 44–49.

Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the Self.* New York: Basic Books.

Rüesch, P. (1998): *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse.* Bern: Peter Lang.

Rutishauser, B. (1979): Konstruktive Frustration. In: G. Condrau (ed.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. XV.* Zürich: Kindler, p. 770–780.

Ryan, R.M. (1991): The Nature of the Self in Autonomy and Relatedness. In: J. Strauss & G.R. Goethals (eds.): *The Self: Interdisciplinary Approaches.* New York: Springer, p. 208–238.

Ryan, R.M. & E.L. Deci (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist, 55,* p. 68–78.

Sackmann, R. & M. Wingens (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz, Verlauf. In: R. Sackmann & M. Wingens (eds.): *Strukturen des Lebenslaufs.* München: Juventa, p. 17–48.

Savickas, M. L. (2002): Career Construction. A Developmental Theory of Vocational Behavior. In: D. Brown (ed.): *Career Choice and Development* (4th Edition). San Francisco: Jossey-Bass, p. 149–205.

Schallberger, U. & C. Spiess Huldi (2001): Die Zürcher Längsschnittstudie «Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter» (ZLSE). Ein Bericht aus der Forschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 21,* p. 80–89.

Schmitt, R.E. & R.K. Silbereisen (1998): Career Maturity Determinants: Individual Development, Social Context, and Historical Time. *Career Development Quarterly, 47,* p. 16–31.

Schneewind, K.A. (1987): Die Familienklimaskalen (FKS). In: M. Cierpka (ed.): *Familiendiagnostik.* Berlin: Springer, p. 232–255.

Schröder, A. & B. Schmitt (1988): Soziale Unterstützung. In: L. Brüderl (ed.): *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung.* Weinheim: Juventa, p. 149–159.

Schwarzer, R. & M. Jerusalem (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen.* Berlin: Freie Universität Berlin.

Seifert, K.H. (1977): Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: ders. (ed.): *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, p. 173–279.

Sheldon, G. (1998): Die Berufslehre im wirtschaftlichen Strukturwandel. *Die Volkswirtschaft, 71, Heft 4*, p. 58–62.

Sheldon, G. (2005): *Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung in der Schweiz. Ausmass, Ursachen und Folgen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Silbereisen, R.K., L. Vaskovic & J. Zinnecker (eds.) (1996): *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene*. Opladen: Leske + Budrich.

Simmons, R.G. & D.A. Blyth (1987): *Moving Into Adolescence. The Impact of Pubertal Change and School Context*. New York: Aldine de Gruyter.

Simon, H.A. (1993): *Homo rationalis. Die Vernunft im menschlichen Leben*. Frankfurt a. M.: Campus.

Skorikov, V. & F.W. Vondracek (1998): Vocational Identity Development. Its Relationship to Other Identity Domains and to Overall Identity Development. *Journal of Career Assessment, 6*, p. 13–35.

Stäudel, T. (1988): Kompetenz. In: L. Brüderl (ed.): *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung*. Weinheim: Juventa, p. 129–138.

Stamm, H. & M. Lamprecht (2005): *Entwicklung der Sozialstruktur*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Steiner, G. & D. Villiger (1986): *Aspekte der Berufsbildung*. Aarau: Sauerländer.

Stern, S., S. Banfi & S. Tassinari (eds.) (2006): *Krippen und Tagesfamilien in der Schweiz. Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale*. Bern: Haupt.

Stetsenko, A., T.D. Little, T. Gordeeva, M. Grasshof & G. Oettingen (2000): Gender Effects in Children's Beliefs about School Performance: A Cross-Cultural Study. *Child Development, 71*, p. 517–527.

Stierlin, H. (1980): *Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stooss, F. (1991): Übergangsmuster im Wandel – von der einen Berufswahl zur gestuften Abfolge von Entscheidungen über Ausbildung und Beruf. In: D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober (eds.): *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut, p. 56–68.

Strehmel, P. (1988): Prozessanalyse in der Bewältigungsforschung. In: L. Brüderl (ed.): *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung*. Weinheim: Juventa, p. 208–230.

Stutz-Delmore, S. (1997): *Schul- und Berufswahl der Jugendlichen im Kanton Zürich. Forschungsbericht 12*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.

Super, D.E. (1992): Toward a Comprehensive Theory of Career Development. In: D.H. Montross & C.J. Shinkman (eds.): *Career Development: Theory and Practice*. Springfield: Thomas, p. 35–64.

Super, D.E. (1994): Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: D. Brown & L. Brooks (eds.): *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta, p. 211–280.

Suter, S. (2004): *Berufswahl und Lehrstellensuche. Rekonstruktionen des Berufsfindungsprozesses von Jugendlichen. Forschungsbericht Nr. 26*. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.

Taylor, Ch. (1985): What's Wrong with Negative Liberty? In: ders.: *Philosophical Papers. Vol. 2*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 211–229.

Taylor, S.E. (1983): Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation. *American Psychologist, 38*, p. 1161–1173.

Terhart, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

Tillmann, K.-J. (1990): Das Leben nach der Schule – Ausbildung, Beruf und Familie in den Lebensentwürfen junger Männer und Frauen. In: H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (eds.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 6*. München: Juventa, p. 263–286.

Tobach, E. (1981): Evolutionary Aspects of the Activity of the Organism and Its Development. In: R.M. Lerner & N. A. Busch-Rossnagel (eds.): *Individuals as Producers of Their Development. A Life-Span Perspective*. New York: Academic Press, p. 37–68.

Ulich, D. (1987): *Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit*. München: Psychologie Verlags Union.

Ulich, K. (2004): *«Ich will Lehrer/in werden.» Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.

Veenman, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research, 54*, p. 143–178.

Vetter, P. (2004): *Chancengleichheit im Bildungswesen. Theoretische Analyse anhand der Kriterien «Kulturelle Herkunft» und «Geschlecht» sowie Darstellung des Pilotprojekts AMIE*. Bern: Edition Soziothek.

Vondracek, F.W., R.K. Silbereisen, M. Reitzle & M. Wiesner (1999): Vocational Preferences of Early Adolescents: Their Development In Social Context. *Journal of Adolescent Research, 14*, p. 267–288.

Vroom, V.H. (1964): *Work and Motivation*. New York: Wiley.

Wahler, P. & A. Witzel (1996): Berufswahl – ein Vermittlungsprozess zwischen Biographie und Chancenstruktur. In: K. Schober & M. Gaworek (eds.): *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, p. 9–35.

Warwick Institute for Employment Research (2002): *Internationale Standardklassifikation der Berufe. Fassung für Zwecke der europäischen Gemeinschaften – ISCO-88 (COM)*. Verfügbar unter: <http://www.warwick.ac.uk/ier/isco/germ/group1.html> [30.1.2004].

Welsch, W. (1988): *Unsere postmoderne Moderne* (2. Aufl.). Weinheim: VCH Acta Humaniora.

Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition Diskont.

White, R.W. (1959): Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review, 66*, p. 297–333.

White, R.W. (1974): Strategies of Adaptation: An Attempt at Systematic Description. In: G.V. Coelho, D.A. Hamburg & J.E. Adams (eds.): *Coping and Adaptation*. New York: Basic Books, p. 47–68.

Wippler, R. (1978): Nicht-intendierte soziale Folgen individueller Handlungen. *Soziale Welt, 29,* p. 155–179.

Wittwer, W. (1991): Übergang wohin? – Kann die duale Ausbildung in Zukunft noch für eine berufliche Tätigkeit qualifizieren? In: D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober (eds.): *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand.* Weinheim: Juventa, p. 69–78.

Witzel, A., J. Mowitz-Lambert & W.R. Heinz (2001): Nimmt die Bedeutung des Berufes für die Erwerbsbiographie ab? Diskontinuitätserfahrungen und Berufsbiographien von jungen Fachkräften in den ersten Berufsjahren. *Bildung und Erziehung, 54,* p. 423–437.

Wrong, D.H. (1961): The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology. *American Sociological Review, 26,* p. 183–193.

Youniss, J. (1980): *Parents and Peers in Social Development.* Chicago: University of Chicago Press.

Youniss, J. (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: W. Edelstein & M. Keller (eds.): *Perspektivität und Interpretation.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, p. 78–109.

Youniss, J. & J. Smollar (1985): *Adolescent Relations with Mothers, Fathers and Friends.* Chicago: University of Chicago Press.

Zihlmann, R. (ed.) (1998): *Berufswahl in Theorie und Praxis.* Zürich: SABE.

Zinnecker, J. (1982): Jugend 1981: Porträt einer Generation. In: W. Fuchs-Heinritz, A. Fischer & J. Zinnecker: *Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell.* Opladen: Leske + Budrich, p. 80–114.



Anna Bütikofer

Staat und Wissen

Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik

Prisma – Beiträge zur Erziehungswissenschaft
aus historischer, psychologischer und
soziologischer Perspektive. Band 1
2006. 274 Seiten, 35 Abbildungen, kartoniert
CHF 48.– / € 32.50
ISBN-13 978-3-258-06941-8
ISBN-10 3-258-06941-7

Die Helvetische Republik (1798–1803), ein auf demokratischen Prinzipien gegründeter Einheitsstaat, bildete den Ausgangspunkt für umfassende bildungspolitische und öffentliche Schulreformdebatten. Eine grosse Bandbreite schulpädagogischer Probleme sollten im Laufe des 19. Jahrhunderts gelöst werden. Diese wurden von den Vertretern einer bildungspolitischen Öffentlichkeit bereits in der Helvetik diskutiert. 15 bisher unpublizierte Schulreformkonzepte sind als Transkriptionen dem Band als CD-ROM beigelegt.



Michèle Hofmann / Denise Jacottet Isenegger /
Fritz Osterwalder (Hrsg.)

Pädagogische Modernisierung

Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik

Prisma – Beiträge zur Erziehungswissenschaft
aus historischer, psychologischer und
soziologischer Perspektive. Band 3
2006. 323 Seiten, 21 Abbildungen, kartoniert
CHF 52.– / € 34.50
ISBN-13 978-3-258-07047-6
ISBN-10 3-258-07047-4

«Entzauberung» und «Säkularisierung» von Öffentlichkeit gilt seit Max Weber als eines der Merkmale der Modernisierung der westlichen Gesellschaften. Säkularisierung ist seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert bis heute aber auch ein Kampfbegriff von Modernität, der sich gleichermassen an Schule wie an pädagogische Diskurse richtet. Er verweist darauf, dass sich auch in modernen Gesellschaften und in moderner Öffentlichkeit Sakralität fortsetzt oder neu konstituiert. Pädagogik wie Schule sind in den modernen Gesellschaften Bestandteil von Sakralisierungs- und Säkularisierungsprozessen. In diesem Band wird das Verhältnis von Sakralität und Säkularität in Erziehung, Pädagogik und moderner Schule untersucht.

Haupt **Haupt Verlag** Bern • Stuttgart • Wien
verlag@haupt.ch • www.haupt.ch

prisma

Beiträge zur Erziehungswissenschaft
aus historischer, psychologischer
und soziologischer Perspektive

Mit der Berufswahl stellen Jugendliche wichtige Weichen für ihre berufliche Zukunft. In diesem Buch wird ein Phasenmodell entwickelt, welches erklärt, wie Übergänge in die Ausbildung zustande kommen und der Eintritt ins Erwerbsleben vorbereitet wird. Eine Besonderheit des Ansatzes liegt darin, dass die Situation am Ende der obligatorischen Schule mit anderen Optionen, wie zum Beispiel der Aufnahme eines Hochschulstudiums nach Abschluss des Gymnasiums, verglichen wird. Das Buch gibt einen Einblick in die Vielfalt an Erwartungen und Entscheidungen, vor der sich junge Menschen bei der Berufswahl gestellt sehen.

ISBN-10: 3-258-07032-6
ISBN-13: 978-3-258-07032-2