

„Woher soll ich denn vorher wissen, ob ich den Job liebe?“

Eine qualitative Längsschnitt-Studie zur Differenzierung der Phasenstruktur vorliegender Modelle beruflicher Orientierung anhand von Jugendlichen aus drei kontrastierenden institutionellen Ausgangslagen

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Doktorin der Philosophie  
am Fachbereich 1: Bildungswissenschaften  
der Universität Koblenz

am 19. Dezember 2023  
vorgelegt von Anna Lauermann

Erstgutachterin: Prof. Dr. Nicole Hoffmann  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Norbert Neumann

Die Dissertation wurde am 19. März 2024 vom Fachbereich 1: Bildungswissenschaften der Universität Koblenz zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie angenommen.

## Danksagung

Ich danke meiner Doktormutter Prof. Dr. Nicole Hoffmann für die jahrelange wundervolle Betreuung –

für ihre konstruktive Unterstützung in Form von Anregungen und Ratschlägen, aber auch Hinterfragungen, für ihre Geduld, den Motivationszuspruch, den fachlichen Anspruch und die Förderung. Ich habe mich zu jeder Zeit bestens aufgehoben gefühlt.

Ich danke Prof. Dr. Norbert Neumann für die Übernahme des Zweitgutachtens und die wertvollen Hinweise, die er mir mit auf den Weg gegeben hat.

Ich danke allen Promovierenden des Forschungskolloquiums, die mich im Prozess meiner Forschung begleitet und zielführend unterstützt haben.

Ich danke meinem Mann Sebastian für sein Verständnis in den arbeitsintensiven Jahren und für die Übernahme so mancher Aufgabe, sodass genügend Zeit für's Forschen blieb.

Ich danke meinem Sohn Theo, dass er sich in mancher Stunde mit seinem Laptop neben mich gesetzt und ebenfalls an seiner „Doktorarbeit geschrieben“ hat.

Und meinem Sohn Paul, dass er mich mit seiner ruhigen und zufriedenen Art noch den Endspurt meiner Arbeit hat meistern lassen.

Ich danke meiner Schwester Katharina für alles, was sie in der Zeit für mich getan hat – in ihren Rollen als Gatekeeperin, Zuhörerin, Mitinterpretin, Mutmacherin und Unterstützerin.

Ich danke meinen Freundinnen Julia und Ann-Kathrin für ihr stetiges Interesse am Fortschritt meiner Arbeit und den erfrischenden Austausch rund um meine Promotion.

Und natürlich danke ich allen Personen, denen ich im Untersuchungskontext begegnet bin – allen voran den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die meine Untersuchung überhaupt erst möglich gemacht, mich stets mit ihrer Einsatzbereitschaft unterstützt und mir das notwendige Vertrauen entgegengebracht haben.

Danke!



# Inhalt

<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Herausforderungen im Berufsorientierungsprozess – zur Einleitung in die vorliegende Längsschnitt-Studie .....</b>	<b>9</b>
1.1 Problemstellung .....	9
1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage .....	19
1.3 Aufbau der Arbeit .....	20
<b>2 Aspekte der Berufsorientierung – zum Forschungsgegenstand.....</b>	<b>21</b>
2.1 Begriffliche Annäherung.....	22
2.2 Historische Einordnung .....	25
2.3 Thematische Dimensionen .....	31
<b>3 Gestalt der Berufsorientierung – zum Forschungsfeld.....</b>	<b>42</b>
3.1 Eckpunkte des Untersuchungsfeldes .....	43
3.1.1 Rechtliche Rahmung .....	43
3.1.2 Akteursspektrum .....	47
3.1.3 Initiativen und Maßnahmen .....	50
3.2 Konkretisierung des Untersuchungsfeldes der vorliegenden Studie mit Fokus auf drei kontrastierende institutionelle Settings.....	55
3.2.1 Jugendliche eines allgemeinbildenden Gymnasiums .....	57
3.2.2 Jugendliche eines beruflichen Gymnasiums .....	59
3.2.3 Jugendliche eines Freiwilligen Sozialen Jahres .....	60
<b>4 Strukturierung der Berufswahl nach Phasen – zur theoretischen Perspektive .....</b>	<b>62</b>
4.1 Übersicht zu Berufswahltheorien und -modellen .....	62
4.2 Fokus der Studie: Das Sechs-Phasenmodell der Berufswahl nach Herzog, Neuenschwander und Wannack .....	70
4.2.1 Paradigmatische Prämissen des Modells .....	71
4.2.2 Phasenstruktur .....	72
4.2.3 Ressourcen und Belastungen der Berufswählenden.....	75
<b>5 Methodisches Vorgehen der vorliegenden Studie – zum qualitativen Forschungsdesign .....</b>	<b>77</b>
5.1 Grounded Theory-Methodologie als Forschungsstil.....	80
5.2 Ethnografie als Forschungsansatz im Rahmen der Datenerhebung .....	83
5.2.1 Zugang zum Forschungsfeld .....	85
5.2.2 Position im Forschungsfeld.....	93
5.2.3 Umsetzung der Datengewinnung.....	96
5.3 Grounded Theory als Forschungsansatz im Rahmen der Datenanalyse.....	102
5.3.1 Kodierverfahren.....	102
5.3.2 Theoretisches Sampling.....	107
5.3.3 Theoretische Sensibilität .....	108
5.3.4 Theoretische Sättigung .....	109
5.3.5 Nutzung von Memos .....	110
5.3.6 Anwendung computergestützter Auswertungssoftware.....	111
5.4 Reflexion der Güte und Limitationen der Forschungsmethodik.....	112

<b>6</b>	<b>Darstellung und Interpretation – zu den Ergebnissen der Studie .....</b>	<b>119</b>
6.1	Identifizierte Phasen der Berufsorientierung und ihre Komponenten .....	119
6.1.1	Phase 1: Diffuse Berufsorientierung.....	120
6.1.2	Phase 2: Orientierungslosigkeit.....	129
6.1.3	Phase 3: Desorientierung .....	147
6.1.4	Phase 4: Konkretisierung der Berufsorientierung.....	157
6.1.5	Phase 5: Entscheidungsaufschub, Überprüfung, Überbrückung .....	167
6.1.6	Phase 6: Suche nach einer Ausbildungsinstitution.....	179
6.1.7	Phase 7: Durchlaufen der Ausbildungsoption .....	191
6.1.8	Phase 8: Um- bzw. Neuorientierung .....	196
6.1.9	Phase 9: Weiterbildung .....	208
6.2	Zusammenschau der Phasen zu einem Gesamtmodell .....	211
<b>7</b>	<b>Schlussbetrachtung – zum Fazit der Studie.....</b>	<b>232</b>
7.1	Diskussion der Ergebnisse .....	233
7.2	Empfehlungen für weiterführende Forschungen und Konsequenzen für die Praxis.....	259
	<b>Literatur- und Quellenverzeichnis .....</b>	<b>269</b>

## Abkürzungsverzeichnis

Abi .....	umgangssprachlich: Kurzform für Abitur
ADD .....	Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion
Azubi .....	umgangssprachlich: Kurzform für Auszubildende/r
BA .....	Bundesagentur für Arbeit
BA/BIBB-Bewerberbefragung.....	Gemeinsame Bewerberstudie der Bundesagentur für Arbeit und des Bundesinstituts für Berufsbildung
BBiG .....	Berufsbildungsgesetz
BBS .....	Berufsbildende Schule (i.R.d. Untersuchungsdaten)
BFD .....	Bundesfreiwilligendienst
BFDG .....	Gesetz über den Bundesfreiwilligendienst
BGY .....	Berufliches Gymnasium
BIBB .....	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIT II .....	Berufsinteressentest II
BMAS .....	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF .....	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ .....	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BOP .....	Berufsorientierungsprogramm des BMBF
bspw. ....	beispielsweise
BJ .....	Berufsvorbereitungsjahr
bzw. ....	beziehungsweise
DOP .....	Duale Orientierungspraktika
ebd. ....	ebenda
EG .....	Einzelgespräch
e. V. ....	Eingetragener Verein
ESF .....	Europäischer Sozialfonds
et al. ....	et alia
etc. ....	et cetera
Fn. ....	Fußnote
FSJ .....	Freiwilliges Soziales Jahr
FÖJ .....	Freiwilliges Ökologisches Jahr
GD .....	Gruppendiskussion
GYM .....	Allgemeinbildendes Gymnasium (i.R.d. Untersuchungsdaten)
G8GTS .....	Gymnasiale Oberstufe G8 in Verbindung mit einer verpflichtenden Ganztagschule
G9 .....	Gymnasiale Oberstufe G9 (auch Mainzer Studienstufe)
HBF .....	Höhere Berufsfachschule
HwO .....	Gesetz zur Ordnung des Handwerks
IFD-ÜSB .....	Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in den Beruf für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in Rheinland-Pfalz durch den Integrationsfachdienst
IJFD .....	Internationaler Jugendfreiwilligendienst
JBA .....	Jugendberufsagenturen
JFDG .....	Jugendfreiwilligendienstegesetz
MSCI .....	My System of Career Influences
MSS .....	Mainzer Studienstufe
NAP 2.0 .....	Nationaler Aktionsplan zur UN-Behindertenrechtskonvention
o. Ä. ....	oder Ähnliches
OECD .....	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
RLP .....	Rheinland-Pfalz
S. ....	Seite
SchulG .....	Schulgesetz
sog. ....	sogenannt
s. u. ....	siehe unten
TNGYM1 bis 4 .....	Untersuchungsteilnehmende allgemeinbildendes Gymnasium 1 bis 4
TNBBS1 bis 9 .....	Untersuchungsteilnehmende berufliches Gymnasium 1 bis 9
TBFSJ1 bis 6 .....	Untersuchungsteilnehmende Freiwilliges Soziales Jahr 1 bis 6
u. a. ....	unter anderem

ULGYM ..... Untersuchungsleiterin allgemeinbildendes Gymnasium  
ULBBS ..... Untersuchungsleiterin berufliches Gymnasium  
ULFSJ ..... Untersuchungsleiterin Freiwilliges Soziales Jahr  
vgl. .... vergleiche  
WfbM ..... Werkstatt für behinderte Menschen  
z. B. .... zum Beispiel

# 1 Herausforderungen im Berufsorientierungsprozess – zur Einleitung in die vorliegende Längsschnitt-Studie

**»Wähle einen Beruf, den du liebst und du brauchst keinen Tag mehr in deinem Leben zu arbeiten.«**

*Konfuzius (vermutlich \*551-†479 v.Chr.)*

Dieses Zitat sagt vor allem eines über die Berufswahl aus: Jeder Mensch sollte den Beruf, für den er sich am Ende des Berufsorientierungsprozesses entscheidet, gerne ausüben, bestenfalls sogar lieben. Dieser Umstand würde den Berufsalltag enorm erleichtern und die Weichen für ein zufriedenes, glückliches und ausgewogenes (Berufs-)Leben stellen. Was aber bedeutet diese Wunschvorstellung, der wohl jeder Mensch nachzueifern versucht, für den wichtigen Prozess der Berufsorientierung?

## 1.1 Problemstellung

Offensichtlich ist es nicht so einfach, den Weg zu *dem* passenden Beruf zu finden, wie eine Teilnehmerin zu Beginn der Untersuchung festhält:<sup>1</sup>

TNGYM1: Ich find`s auch immer so schwierig, wenn man diese \* ähm \* so Seminare oder so was hat. Wir hatten das ja letztens in der Schule \* und dann hat man natürlich sowas vorgestellt bekommen und dann wird überall gesagt: „Du musst den Job lieben.“ [...] Aber \* woher soll ich denn wissen, dass ich den Job liebe?<sup>2</sup> (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 100-104)

Bei vielen berufstätigen Menschen löst die Arbeit Stress, Druck und Frustration aus. Ihnen fällt das frühe Aufstehen für die Arbeit oftmals schwer und sie zählen regelrecht die Stunden, bis sie am Abend wieder nach Hause zurückkehren können. Sie gehen arbeiten, da sie im Gegenzug Geld erhalten und somit ihren Lebensunterhalt bestreiten können. Selbstverständlich ist das Gehalt ein wichtiger und notwendiger Berufsaspekt, doch sollte dessen Höhe an oberster Stelle des Kriterienkatalogs für die Wahl des richtigen Berufes stehen?

---

<sup>1</sup> Um die Zitate aus den Erhebungsdaten deutlicher hervorzuheben, werden sie in vorliegender Arbeit stets in abgesetzter Schriftart dargestellt. Daher kann im Rahmen der Textauszugsdarstellungen auf das Setzen von Anführungszeichen für direkte Verweise verzichtet werden. Darüber hinaus wurde auf eine strenge Anonymisierung der Untersuchungsteilnehmenden sowie der dahinterstehenden Institutionen geachtet.

Untersuchungsteilnehmende aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums werden mit TNGYM1 bis 4, Untersuchungsteilnehmende aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums mit TNBBS1 bis 9 und Untersuchungsteilnehmende aus dem Bereich des Freiwilligendienstes mit TNFSJ1 bis 4 abgekürzt. Die Untersuchungsleiterin wird stets als ULGYM für den ersten Feldbereich, als ULBBS für den zweiten Feldbereich sowie als ULFSJ für den dritten Feldbereich dargestellt. Es wurde sich an die Transkriptionsregeln nach Legewie/Paetzold-Teske (1996/11) angelehnt. Hier ist zu erwähnen, dass nur die regelmäßig wiederkehrenden und augenfälligsten transkribierten Auslassungen von Buchstaben in der Umgangssprache durch Apostroph ersetzt wurden, um dessen inflationären Gebrauch zugunsten des Leseflusses zu vermeiden.

<sup>2</sup> Die bereinigte Formulierung des Titels wurde aus diesem Original-Zitat entnommen.

Auch hier verdeutlicht eine Textpassage aus einer Gruppendiskussion zu Beginn der Untersuchung den vermeintlich hohen Stellenwert des finanziellen Faktors bei der Berufsorientierung:

TNGYM1: Wenn man mal so mit der Familie so redet oder so, dann \* kriegt man schon so mit so: „Ja, mach was Gutes, verdien viel Geld.“ und so. [...] \* Dieses: „Ok, ich mach Abi, dann verdien ich Geld.“ [...]

TNGYM2: Diese Sache mit dem Geld.

TNGYM1: \* Diese Schlüsselung.

TNGYM3: Das ist wirklich so.

TNGYM2: Geld, Geld, Geld.

ULGYM: Ihr redet da so drüber, als ob das so en bisschen, so en, \* so `ne Auflage ist?!

TNGYM2: Es ist einfach Zwang mehr oder weniger.

(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 469-479)

Haben diese Menschen, denen es Tag für Tag wie oben beschrieben ergeht, im eigenen Berufsorientierungsprozess und der darin integrierten Berufswahl vermeintlich etwas falsch gemacht? Was hätten sie innerhalb ihres beruflichen Orientierungsverhaltens anders machen können, um einen Beruf ausfindig zu machen, in dem sie mit Leistungsbereitschaft und Wohlbefinden ihre Arbeit verrichten und nicht den Drang verspüren, in regelmäßigen Abständen den Beruf zu wechseln und neue Stellen anzutreten? Oder haben sie alles richtig gemacht und wurden lediglich zum Opfer unglücklicher Zufälle innerhalb ihres beruflichen Werdegangs? Wie haben Sie, liebe Leserinnen und Leser, Ihre eigene Berufsorientierung erlebt? Aus welchen Gründen haben Sie letztendlich die Entscheidung für einen bestimmten Beruf getroffen? Wie viele eventuelle Neuorientierungen haben Sie bereits durchlaufen und sind Sie nun rundum glücklich und zufrieden mit Ihrer aktuellen Berufstätigkeit?

Dass der Übergang vom allgemein- oder berufsbildenden Schulsystem in die verschiedensten Ausbildungs- und Studienszenarien eine sensible und vor allem wichtige Phase in der Biografie junger Individuen darstellt, wird dadurch deutlich, dass die Thematik sowohl in privaten Gesprächsverläufen mit der Zielgruppe, aber auch mit älteren Generationen häufig zum Tragen kommt und auf reges Austauschinteresse stößt als auch von der wissenschaftlichen Literatur umfassend in den unterschiedlichsten Schwerpunktsetzungen aufgegriffen wird. Die Übergangsphase von der allgemeinschulischen Bildung – gegebenenfalls über berufsvorbereitende Maßnahmen in einem berufsbildenden Schulsystem – in die duale Ausbildung<sup>3</sup> oder in ein Studium stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe für Jugendliche dar (vgl. Fend 2005, S. 368ff.). Dementsprechend befassen sich Studien zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung mit diesem Thema der Übergangsphase von der Schule in den Beruf (vgl. Krüger 2006, S. 20f.). So findet „Berufsfindung [...] heute zu verschiedenen Zeitpunkten statt und [lässt, A. L.] sich schwer normieren. Es entsteht eine

---

<sup>3</sup> Duale Ausbildung wird verstanden als Ausbildung, die an zwei Lernorten stattfindet: in der Ausbildungsstätte und in einer schulischen Einrichtung. Ist in dieser Arbeit von ‚Ausbildung‘ die Rede, so ist der allgemeine Übergang in eine duale Ausbildung oder in ein Studium gemeint.

neue Flexibilität („Modalisierung“), die die Verlängerung der jugendlichen Lebensphase als Chance und nicht nur als Beeinträchtigung erleben lässt. Vor allem der spätere Eintritt und das frühere Verlassen der Arbeitswelt haben das soziale Lebensalter der Jugend von chronologischem Alter abgekoppelt“ (Baacke/Sander 2006, S. 265f.).

Betrachten wir Bildungsentscheidungen durch die Brille der Bildungsforschung, so werden im Kontext entscheidungstheoretischer Ansätze<sup>4</sup> Entscheidungen als individueller Natur oder aber in Form von Familienentscheidungen betrachtet und die „Bildungslaufbahn eines Individuums stellt [...] einen sequenziellen Entscheidungsprozess mit institutionell festgelegten Übergängen dar“ (Miethe/Dierckx 2014, S. 20). Auch wenn der Elterneinfluss mit zunehmendem Alter der Kinder abzunehmen scheint (vgl. ebd., zit. nach Erikson/Johnsson 1996, S. 54), so können Bildungsentscheidungen aus entscheidungstheoretischer Sicht maßgeblich als Familienentscheidungen angesehen werden, vor allem die Entscheidung für den weiterführenden Weg nach der Grundschule (vgl. Miethe/Dierckx 2014, S. 20).

TNGYM3: Ich bin da wieder so reingerutscht, \* ich weiß nicht.

TNGYM1: Ich auch.

TNGYM3: Ich wurd schon nach der Grundschule quasi aufs Gymnasium geschickt und seitdem bin ich halt da. [...] Und \* es gab irgendwie nie, \* es kam irgendwie nie zur Debatte, dass ich irgendwo anders hingeh. Also, ich bin da jetzt quasi einfach mal drin, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. [...] Und die Schlussfolgerung davon ist halt \* ähm \* studieren.

TNGYM1: Ja!

ULGYM: Mmh?

TNGYM3: Ich weiß nich.

ULGYM: Aber wer sagt dir, dass das die Schlussfolgerung ist, zu studieren? Möchtest du das? Denkst du, dass du das machen musst? [...]

TNGYM3: Mmh. \*\*\* Also ich, \* meine Eltern, \* das kommt jetzt nicht von meinen Eltern aus. Meine Mama sagt zum Beispiel ähm, \* dass ich auch `ne Ausbildung machen kann, wenn ich will, dass ich auch, \* keine Ahnung, \* Friseurin oder so werden kann. [...] Wenn ich möchte.

TNGYM1: Ja, wenn`s dich glücklich macht.

TNGYM3: Ja genau.

TNGYM2: Da ist mein Vater anders.

TNGYM3: Und genau das ist - \* von meinem Vater aus kommt dann eher so: „Ja, mach lieber Abi!“ Der Mama ist es halt so egal. Obwohl die diejenige war, die studiert hat und der Papa `ne Ausbildung gemacht hat. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 484-503)

Eben diese Tendenz zeigte sich bereits in früheren Jahren, betrachtet man beispielsweise die Europäische Hochschulschrift von Peter Müri aus dem Jahr 1971 mit dem Titel „Eltern vor der Entscheidung: Gymnasium oder Volksschule? – Eine sozialpsychologische Studie über den

---

<sup>4</sup> Im Gegensatz zu reproduktionstheoretischen Ansätzen mit Bourdieu als bekanntestem Vertreter, welche „[i]ndividuelle Entscheidungen [...] in gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Klasseninteressen [eingebettet ansehen, A. L.]“ (Miethe/Dierckx 2014, S. 20).

Einfluss elterlicher Wertvorstellungen und Verhaltensmuster auf die Wahl der höheren Schule“. Schmoll (2019) konstatiert, dass heutzutage „die künftige Karriere [...] [der Kinder für manche Eltern, A. L.] bereits in der ersten Klasse [beginnt, A. L.]. Entsprechend groß ist der Druck. Möglichst schon vor der Schule Buchstaben üben, dann rasch eine Fremdsprache und einen Stundenplan wie ein kleiner Manager. Kinderpsychologen berichten davon, dass das ‚burn out‘ auch bei Kindern inzwischen ein anerkanntes Diagnosebild zu werden droht. Eigentlich gibt es für alle Eltern, seien sie nun in Deutschland aufgewachsen oder nicht, nur ein Bildungsziel: Das Abitur. Danach am liebsten ein Hochschulstudium. Dabei sind Handwerksberufe oft nicht nur finanziell viel attraktiver, sondern auch einer praktischen Begabung eher angemessen. Doch die duale Ausbildung haben Politiker so lange schlecht geredet, dass sie jetzt alle Mühe haben, die Eltern und Schüler wieder davon zu überzeugen. Wenn dann der Übertritt aufs Gymnasium nicht klappt, dann scheint für manche Eltern das Leben, zumindest aber die spätere Berufslaufbahn des Kindes, zu Ende zu sein“ (Schmoll 2019, S. 4). Und auch Beinke (2000) bringt diesbezüglich zum Ausdruck, dass die Schulwahl stets als ergänzender Teil der Berufswahl anzusehen ist, mit dieser in einem strukturellen Zusammenhang steht und durch die Eltern maßgeblich mitbestimmt wird (vgl. Beinke 2000, S. 12).

Die Berufsbildungsforschung als ein Schwerpunkt der Bildungsforschung (vgl. Rauner 2006, S. 9) unterscheidet sich insofern von letzterer, als dass sich „Inhalte und Ziele beruflicher Bildung [...] mit der berufsförmig organisierten Arbeit historisch herausgebildet haben. Dies bezieht die Berufs- und Berufsfeldentwicklung, den Wandel der berufsförmigen Arbeit sowie die Analyse und Gestaltung beruflicher Bildungs-, Qualifizierungs- und Lernprozesse mit ein“ (Rauner 2006, S. 11). Ebenso ist als Unterschied zu verzeichnen, „dass für das berufliche Lernen Erwachsener den Lern-, Kognitions- und Entwicklungstheorien, die für die Analyse und Gestaltung von Bildungs- und Sozialisationsprozessen von Kindern eine zentrale Bedeutung haben, bei der Berufsbildungsforschung eher eine untergeordnete Bedeutung zukommt. Damit sind für die Berufsbildung Entwicklungstheorien von Bedeutung, die sich in besonderer Weise auf das Lernen Erwachsener beziehen lassen“ (Rauner 2006, S. 11 unter Verweis auf Havighurst 1972; Erikson 1966; Dreyfus/Dreyfus 1987; Lave/Wenger 1991).

Aus der Perspektive der Übergangsforschung „besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln“ (Van Gennep 2005, S. 15), was von ganz bestimmten Handlungen gekennzeichnet ist. „Es ist das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen notwendig macht. Das Leben eines Menschen besteht somit in einer Folge von Etappen, deren End- und Anfangsphase einander ähnlich sind. [...] Jedenfalls hat sich das Individuum verändert, wenn es mehrere Etappen hinter sich gebracht und mehrere Grenzen überschritten hat“ (ebd.). Somit bedeutet auch die Phase der Berufsorientierung, die den Übergang von der Schul- in die Arbeitswelt kennzeichnet, Veränderung, Fortschritt und den Einzug in einen neuen Lebensabschnitt. Dies wird von der Gruppe, die den Übergang zu bewältigen hat, als

„großer Schritt“ (Transkript\_2\_GD\_GYM, Pos. 86)

angesehen, was wiederum zum notwendigen Umgang mit Unsicherheiten und der Angst vor Fehlentscheidungen führt. Schon 1977 konstatiert Eißel die Verbundenheit zwischen Berufswahl und Fehlentscheidungen bzw. Enttäuschungen (vgl. Eißel 1977, S. 71). Um dies einzudämmen, soll in „der bildungspolitisch herrschenden Idealvorstellung von effizient institutionalisierten Übergängen [...] die Berufsorientierung zur Kopplung des Systems Schule mit dem System Ausbildung/Beschäftigung beitragen, indem sie die Übergänge an dieser sogenannten ersten Schwelle steuert“ (Oehme 2013, S. 641).

So beschreibt das „klassische – spezifisch deutsche – Schwellenmodell [...] den Übergang von der Schule in eine Ausbildung als erste Schwelle und den Übergang aus einer Ausbildung in den Arbeitsmarkt als zweite Schwelle. Und zwar weitestgehend als lineares Konzept, solange die im Kern industriell geprägte fordistische Arbeitsgesellschaft genug Ausbildungsmöglichkeiten für einen Großteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereit hielt“ (Kreher/Lempp 2013, S. 689). Unter Anbetracht der beiden Übergänge beim Eintritt in die nachobligatorische Berufsbildung sowie bei der Aufnahme einer bezahlten Erwerbstätigkeit ist auf die mittel- und langfristigen Konsequenzen hinzuweisen, die eine Berufswahl mit sich bringt, die von den Jugendlichen jedoch nicht in ausreichendem Maße abgeschätzt werden können (vgl. Herzog et al. 2006, S. 12). Denn für den Großteil der jugendlichen Berufswählenden bedeuten die beiden Übergänge eine Ablösung von ihrer sozialen Herkunftsfamilie sowie dem gewohnten Umfeld der Schule und das Eintreten in einen ungewohnten und daher oft mit Unsicherheit verbundenen Berufskontext (vgl. Jungmann 2004, S. 172).

Ab dem Jahr 2005 kann eine rasante Erhöhung der Zahl der Studienanfänger\*innen verzeichnet werden, die im Jahr 2013 erstmals höher als die Zahl der Ausbildungsanfänger\*innen im dualen System war. Zwar ist seitdem die Relation eben dieser beiden Sektoren annähernd konstant geblieben und die berufliche Bildung vermag gegenüber der akademischen Bildung, sofern alle damit zusammenhängenden Bezugspunkte betrachtet werden, wieder an Aufschwung gewinnen. Dieser Umstand darf jedoch nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass seitdem ein grundlegender Trend zur Akademisierung zu verzeichnen ist und nicht wegdiskutiert werden kann, womit die berufliche Bildung und somit auch die beruflichen Schulen einem enormen Druck ausgesetzt sind. Diesbezüglich sprechen Baethge und Wieck (2015, S. 2) von einem „Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte“.

Der Jahresbericht des Bundesinstituts für Berufsbildung gibt für die Ausbildungsmarktentwicklung aus dem Jahr 2021 einerseits Entwarnung, wenn es um die Angebotssteigerung an dualen Ausbildungsstellen geht sowie um die Anzahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge, die zwar noch unter dem Niveau von 2019 vor dem Ausbruch der Coronapandemie lag, jedoch wieder leicht über das Niveau des Vorjahres angestiegen ist. Andererseits gibt der Bericht auch Grund zur Besorgnis mit Blick auf die weiterhin steigende Anzahl unbesetzter dualer Ausbildungsstellen, die bereits im Jahr der

Erhebung einen neuen Höchststand erreicht hat (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2022c, S. 15ff. und 24ff.; vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2022d, S. 9f.).

Bevor sich Jugendliche für einen Übergang in das duale System der Berufsausbildung oder aber in einen akademischen Ausbildungsgang (vgl. Ratschinski 2012, S. 10) entscheiden und in diesem Zusammenhang meist erstmals den Sozialisationskontext selbst wählen und damit auch die Einflüsse, mit denen sie im neuen Kontext konfrontiert werden (vgl. Neuenschwander et al. 2012, S. 25f.), stehen sie vor der Notwendigkeit, sich umfassend zu orientieren und am Ende dieses komplexen, mehrdimensionalen Orientierungsprozesses<sup>5</sup> eine für sie passende Entscheidung für einen nachschulischen Bildungsweg zu treffen. Die beruflichen Möglichkeiten, die ihnen offenstehen, sind vermeintlich vielfältig und auf den ersten und vielleicht auch zweiten Blick kaum zu überschauen. Daher stehen für diesen herausfordernden biografischen Abschnitt im Sinne der Statuspassage Schule – Beruf eine Vielzahl von Informations- und Beratungsangeboten zur Verfügung, die von Seiten der Bundesagenturen für Arbeit und der Schulen auf gesetzlicher Basis übernommen werden und die dafür sorgen sollen, die „Be- und Entgrenzungen derart auszubalancieren, dass individuell zufriedenstellende Statuspassagen erfolgen können“ (Faulstich-Wieland/Scholand 2016a, S. 1). In den letzten Jahren werden zur bedarfsorientierten und passgenauen Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen im Übergang von der Schule in den Beruf auch regionale Jugendberufsagenturen als institutionsübergreifende und multiprofessionelle Kooperationsbündnisse aus Agentur für Arbeit, Jobcenter, Jugendamt und oft auch weiteren lokalen Akteur\*innen eingesetzt, um die Leistungen gebündelt anzubieten und eine potenzielle Überforderung aufgrund der verschiedenen Anlaufstellen zu vermeiden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2022a, o. S.).

Wird jedoch die Schule beendet, bevor die allgemeine Hochschulreife als höchster Schulabschluss in Deutschland oder gar der schulische Teil der Fachhochschulreife erreicht wurde, so haben die Betroffenen mit teils deutlichen Einschränkungen in ihrem Berufswahlspektrum umzugehen. Folgt man Fend in diesem Themenbereich, so kann festgehalten werden, dass Schulabschlüsse darüber bestimmen, wie hoch das Niveau der weiteren Ausbildungen sein kann und sie als Eintrittskarte für darauf aufgebaute Ausbildungs- und Berufswege anzusehen sind (vgl. Fend 2005, S. 368).

Laut Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung aus dem Jahr 2022 lag die Zahl der staatlich anerkannten oder als staatlich anerkannt geltenden Ausbildungsberufe nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und dem Gesetz zur Ordnung des Handwerks (HwO) im Jahr 2021

---

<sup>5</sup> Der Umstand, dass der Prozess der Berufsorientierung als Berufswahlprozess bzw. als Teilprozess der beruflichen Sozialisation zu betrachten ist (vgl. Beinke 2006a, S. 14), wird dieser Arbeit zugrunde gelegt.

Jedoch gilt aufgrund mangelnder Berufs- bzw. Ausbildungsplatzangebote, zulassungsbeschränkter Studiengänge sowie in Abhängigkeit vom jeweils erreichten Schulabschluss zu erwähnen, dass in vielen Fällen nicht von einer *Berufswahl*, erst recht nicht von *freier* Berufswahl, wie sie in Art. 12 Abs. 1 GG festgeschrieben ist, gesprochen werden kann. Demnach könnte der Prozess der Berufsorientierung, in dessen Rahmen die Jugendlichen einen ihren Neigungen und Eignungen entsprechenden Beruf zu finden versuchen, vielmehr als Berufsfindungs- bzw. Berufszuweisungsprozess bezeichnet werden, womit sich die Berufswahlfreiheit als deutlich eingeschränktes Recht herausstellt (vgl. Sailer 2010, S. 51ff.). Jedoch hält der Begriff Berufswahl im Gegensatz zur Berufsfindung „die normative Erwartung an eine eigenverantwortliche aktive Auseinandersetzung mit der biografischen Problemstellung wach, um die es in der Beruflichen Orientierung auch geht“ (Brüggemann/Rahn 2020, S. 13).

bei 323. Dies bedeutet zahlenmäßig eine exakte Übereinstimmung zum Vorjahr, im Vergleich zum Jahr 2012 ist jedoch eine Abnahme um insgesamt 21 Berufe zu verzeichnen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2022c, S. 59), was kaum spürbare Einbußen in der Vielfalt der zur Verfügung stehenden Ausbildungsberufe mit sich bringt.

Schaut man sich nun die Studiengänge an, die an insgesamt 420 deutschen Hochschulen zur Auswahl stehen, wobei seit 2021 auch Verwaltungshochschulen durch den Hochschulkompass erfasst werden, so legt die Zahl dieser angebotenen Studiengänge mit 20.951, davon 9.392 Bachelorstudiengänge (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2021, S. 9), nahe, dass eine Überforderung der sich in der Orientierung befindlichen Jugendlichen vorprogrammiert ist.

Treffend ausgedrückt wird dieser Umstand in der folgenden Wortmeldung, die im Rahmen einer Gruppendiskussion erfolgte:

TNGYM2: Ich glaub, dass es beim Abitur allgemein so ein Fluch und Segen gleichzeitig ist. Man hat die Auswahl, man hat die Qual der Wahl. Vielleicht hat man auch ein bisschen zu viel. \* Dass man sich vielleicht früher schon spezialisiert auf eine Richtung, zum Beispiel Fachabitur, \* und dann halt \* sein Umfeld einschränkt. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 87)

Es gibt durchaus Jugendliche, die sehr früh genaue Vorstellungen davon haben, welchen beruflichen Weg sie nach der Schule einschlagen möchten, die an diesem Weg festhalten und sich in den letzten Jahren der Schulzeit lediglich ein wenig rechts und links des Weges umschaun, welche anderen Berufsoptionen darüber hinaus zur Verfügung stehen würden. Konkrete berufliche Vorstellungen sind etwa zurückzuführen auf einschneidende Erlebnisse in der Kindheit oder Jugend, beispielsweise eine Lieblingssendung im Fernsehen, ein Idol im Bekanntenkreis, ein prägendes Hobby, eine inspirierende Praxiserfahrung oder eine vorbildliche bzw. abschreckende Lehrperson. Der Kindheitstraum wird dann bis ins Jugendalter hinein mitgetragen und unter Umständen adaptiert:

TNBBS1: Also, ich kann mich leider, also, bei uns damals auf der Schule gab`s auch paar Veranstaltungen, ich weiß jetzt nicht deren Namen oder was das genau für welche waren. Aber da ich ja zum Teil meinen Berufswunsch hatte, hat es mich eigentlich nie so richtig interessiert, da hat man es dann eher einfach ignoriert.

ULBBS: Ok, weil du schon gedacht hattest, die Richtung wird es.

TNBBS1: Im Enddefekt hatte ich mir schon gedacht, warum sollte ich irgendwie nach was schauen, wenn ich schon `ne Richtung habe. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 156-158)

Manchen Jugendlichen ist es allerdings nicht möglich „am Ende ihrer Schulzeit eine gut begründete Entscheidung für einen nachschulischen Bildungsweg treffen [zu, A. L.] können“ (Driesel-Lange et al. 2011, S. 323), weshalb der Wunsch aufkommt, die Entscheidung aufzuschieben oder aber, sofern bereits eine (Vor-)Entscheidung getroffen wurde, diese zu überprüfen. Hier kann als Alternative zum unmittelbaren Einstieg in eine Ausbildungsoption

ein „eingeschobenes Moratorium im Sinne eines Freiwilligen Jahres“ (Dimbath 2003, S. 126) zum Tragen kommen, das „eine besondere Form bürgerschaftlichen Engagements dar[stellt, A. L.], wenn sich sowohl junge Menschen als auch – seit Einführung des Bundesfreiwilligendienstes – Menschen ab 27 Jahren für in der Regel ein Jahr verpflichten, einen geregelten Freiwilligendienst zu leisten und damit zum Gemeinwohl beitragen und das Gemeinwesen aktiv mitgestalten“ (Huth et al. 2015, S. 23). Ebenfalls kommen der Freiwillige Wehrdienst oder aber ein Auslandsaufenthalt in Frage, um eine als zu früh empfundene Notwendigkeit der Berufsentscheidung hinauszuzögern.

Bildungsentscheidungen bringen unweigerlich auch das Risiko von Fehlentscheidungen bzw. Verunsicherungen mit sich, deren Ausprägung davon abhängig ist, wie widersprüchlich und unvollständig die Informationen sind, die den Personen zur Verfügung stehen, die die jeweilige Berufswahl zu treffen haben (vgl. Kristen 1999, S. 17). Wird der Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt also eingeschlagen, ohne eine sichere und vor allem begründete Wahl getroffen zu haben, so erhöht sich zwangsläufig das Risiko eines vorzeitigen Abbruchs der eingeschlagenen dualen Ausbildung oder des gewählten Studiums. Dem Berufsbildungsbericht 2022 zufolge kam es im Jahr 2020 zu insgesamt 137.784 vorzeitig aufgelösten Ausbildungsverträgen, was einer Vertragslösungsquote von 26,9 % entspricht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, S. 89). Die durchschnittliche Studienabbruchquote in Bachelorstudiengängen berechnet am Absolventenjahrgang 2018 beläuft sich nahezu deckungsgleich zur Auflösungsquote von Ausbildungsverträgen auf 27 %, wobei 32 % den Universitäten und 23 % den Fachhochschulen zuzuschreiben sind (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer 2020, S. 3). Diese Abbrecherquoten, die sich bereits seit mehreren Jahren auf ähnlich hohem Niveau bewegen, lassen durchaus Schlussfolgerungen zur individuellen Zufriedenheit und Selbstverwirklichung der betroffenen Jugendlichen zu und können als Indiz dafür angesehen werden, dass in den so wichtigen beruflichen Orientierungs- und Entscheidungssituationen erhebliche Probleme und Defizite zu verzeichnen sind und die Entscheidung für ein Studium nicht für alle Studienanfänger als die richtige anzusehen ist.

Und auch wenn aus Sicht der Ratgeberliteratur und der Presse die hohen Abbrecherquoten keinen Grund zur Sorge darstellen, da erst das Scheitern bei so manchen Menschen dazu führe, neue Kraft zu gewinnen und sich ernsthaft mit der eigenen beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen (vgl. Löwenbein et al. 2017, S. 9), ist die Entscheidung für die erste Berufsausbildung von enormer Wichtigkeit. Bußhoff (1995, S. 9) bezeichnet „die Wahl beim Übergang von Schule und dem Erreichen einer Erstposition im Beschäftigungssystem als primäre Berufswahl und bemisst ihr eine hohe Bedeutung in der Erwerbsbiografie bei, da sie eine gesellschaftliche Identität stiftet, auch wenn von mehreren Berufswechseln auszugehen ist“. So gibt die erste Berufswahlentscheidung zumindest eine Richtung vor. Arnold (1953, S. 31) merkt in dem Zusammenhang zwar an, dass „es besser ist, von vornherein den richtigen Beruf zu ergreifen und sich nicht auf den Berufswechsel, das sog. Umsatteln, einzustellen. Sollte aber eine Berufsausbildung begonnen worden sein, die mit den Neigungen und Fähigkeiten des Berufsbewerbers nicht zusammen harmoniert, dann gibt es keinen besseren Rat, als den, rasch sich umzustellen und in einen passenden Beruf sich einzugliedern“. Denn Oerter (2006, S. 187) zufolge „gelten Arbeit und Beruf in unserer Gesellschaft als hoher Wert.

Nur wer arbeitet und einen Beruf hat, gilt als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft. Diese zumindest implizite Wertzuweisung hat zur Folge, dass der Beruf zum wesentlichen Bestimmungsmerkmal der Identität wird und Arbeitslosigkeit zur Identitätsverletzung führt“. So kommt ab dem Jugendalter zur individuellen Persönlichkeitsstruktur – in Form etwa von Namen, Alter und Geschlecht – und dem von außen an diese Persönlichkeitsstruktur herangetragenem Bild das eigene Verständnis über das Selbst hinzu, was letztendlich sinnstiftend für die Frage ist, was man ist und was man sein möchte (vgl. ebd., S. 175). Entsprechend dieser Frage kann es nach Zoelch/Thomas (2010) als eine wichtige Entwicklungsaufgabe angesehen werden, eine Erwachsenenidentität zu konstruieren, was auf zwei Ebenen erfolgt: Zum einen in Form einer Selbstidentität, zum anderen in Form einer Gruppenidentität. Teil der Selbstidentität ist dabei die berufliche Identität, die sich nicht erst mit Ausbildungsbeginn entwickelt, sondern bereits im Laufe des beruflichen Orientierungsprozesses (vgl. Zoelch/Thomas 2010, S. 93.).

Was aber kann dazu beitragen, „junge Menschen vor Fehlentscheidungen und der damit verbundenen Gefahr, mehrere Jahre ihres beruflichen Werdegangs in die falsche Richtung zu investieren, zu schützen“ (Hoffmann 2018, S. 19), sodass sie handlungsfähig aus der Phase der Berufsorientierung herausgehen und sich am Ende ihrer Schulzeit bewusst und umfassend aufgeklärt für einen Beruf entscheiden und diese Berufswahlentscheidung guten Gewissens verantworten können? Hier kommen Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung in Form der Berufswahlkompetenz sowie in letzter Zeit auch der Berufswahlbereitschaft zum Tragen, die in der jüngeren Begriffsentwicklung als Alternativen zur Berufswahlreife dargeboten werden, welche auf die Laufbahnentwicklungstheorie von Donald E. Super zurückzuführen ist (vgl. Hartkopf 2020, S. 43f.).

Bereits 1953 äußert sich Arnold hinsichtlich der Reife für das Berufsleben folgendermaßen: „Im Lebensalter der >>Ichfindung<< müssen dem Jugendlichen [...] die unvergänglichen Werte des Menschenlebens vorgestellt werden: das Wahre, Schöne, Gute und Heilige. Junge Menschen, denen der Blick in diese Wertwelt nicht erschlossen wird, sind zeitlebens armselig und vielfach auch unglücklich; der Jugendliche muß erfahren, daß es mehr Dinge gibt als lediglich die sichtbaren Dinge auf dieser Welt: Essen, Trinken, Kleidung, Wohnung, Unterhaltung und Geld. Jugendliche, die mit der Wertwelt Bekanntschaft gemacht haben, sind wahrhaft reif für das Berufsleben. Sie wissen um die letzten bewegenden Fragen. Sie sind deshalb entwicklungsfähig und selbstständig“ (Arnold 1953, S. 36f.).

Darüber hinaus unterbreitet er den Berufswählenden zehn Ratschläge:

- „1. Keine Berufswahl aus äußerem Zwang.
2. Keine Berufswahl ohne echtes Berufsinteresse.
3. Keine Berufswahl ohne wirkliche Eignung.
4. Keine Berufswahl ohne gründliche, sachkundige und persönliche Berufsberatung.
5. Keine Berufswahl (Berufsfestlegung) in zu jungen Jahren.
6. Keinen Berufsentschluß ohne festen Vorsatz zur Ausführung.
7. Keinen Berufsentschluß ohne das Wissen, daß jeder Beruf Enttäuschungen mit sich bringt.
8. Keine Berufswahl ohne *sachliche* Gründe.

9. Keinen Berufsantritt ohne Kenntnis der arbeitsrechtlichen Verhältnisse.

10. Keine Berufsarbeit aus bloßem Egoismus, sondern aus Verantwortung vor dem eignen Gewissen und dem Nächsten.“ (Ebd., S. 45).<sup>6</sup>

Der in Deutschland geläufige Alternativbegriff zur Berufswahlreife in Form der Berufswahlkompetenz wird definiert als „Fähigkeit des Schulabgängers, eine weitgehend rational begründete und möglichst selbstständige Entscheidung für eine schulische oder betriebliche Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld zu treffen und in Handlung umzusetzen“ (Jung 2000, S. 108). Hirschi benennt fünf ausschlaggebende Aspekte von Berufswahlkompetenz in Form von „a) Selbst-Kennntnis; b) berufliche Informiertheit; c) Zielsetzung durch Zuordnung von Selbst zu Beruf; d) Planung und e) Problemlösen“ (Hirschi 2008, S. 158). Vor allem das Thüringer Berufswahlkompetenzmodell nach Driesel-Lange et al. (2010) hebt sich hinsichtlich seiner Strukturierung von den verbreiteten Konzeptionierungen der Berufswahlreife, die hauptsächlich im amerikanischen Raum vorzufinden sind, ab. Es zeichnet sich durch seine inhaltliche Ausarbeitung aus, da es sowohl für die Berufswahl relevante Fähigkeiten als auch motivationale Aspekte einbezieht (siehe Anhang 2).

Betrachten wir nun Modelle der Berufswahlbereitschaft als dritte Einheit der genannten Berufswahltrilogie, so können Unterschiede dahingehend festgestellt werden, dass sie im Gegensatz zur Berufswahlreife und -kompetenz Umweltfaktoren der Berufswahl zu integrieren verstehen und bei ihnen darüber hinaus eine Aufnahme psychologischer Konstrukte erfolgt (vgl. Hartkopf 2020, S. 50).

Ihnen zufolge ist es bei der beruflichen Orientierung und der Berufswahl am Übergang von der Schule in den Beruf vor allem entscheidend, sich seiner eigenen Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften bewusst zu sein und diese mit den zur Verfügung stehenden Berufsoptionen – respektive dem Arbeitsmarkt – abzugleichen. Treten Unsicherheiten auf, so sind diese durch geeignetes Handeln aufzulösen. Phasen der Unsicherheit oder gar der Orientierungslosigkeit, wie sie häufig und zum Teil sehr ausgiebig im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses vorherrschen, können demzufolge darauf zurückzuführen sein, dass die Jugendlichen eine mangelnde Selbstkenntnis und bzw. oder aufgrund fehlender Informationen über Berufsoptionen und die Arbeitsmarktlage unklare Berufsvorstellungen aufweisen. So konstatiert Mansel im Jahr 2001 aus dem Blickwinkel der Jugendforschung, dass Befürchtungen, die mit makrosozialen Risiken zusammenhängen, bei Jugendlichen weniger ins Gewicht fallen, dafür Belastungen und Ängste auf Fragen zurückzuführen sind nach der Passung von Arbeit und persönlicher Interessenslage, nach den Erfolgsaussichten der Arbeitsplatzsuche oder nach dem Gefahrenpotenzial des Abrutschens in die Erwerbslosigkeit bzw. in die Armut und der damit verbundenen Kettung an das Sozialsystem (vgl. Mansel 2001, S. 74f.). Solche herausfordernden Entscheidungsphasen versuchen Jugendliche zunächst meist selbst zu meistern und mit eigener Herangehensweise zu bewältigen. Stellt sich keine baldige Verbesserung der Situation oder gar ein zufriedenstellender Lösungsansatz ein, so werden andere Personen aus dem sozialen Umfeld wie etwa Eltern, Geschwister, Verwandte,

---

<sup>6</sup> Hervorhebungen in Zitaten in dieser Arbeit stammen, soweit nicht anders vermerkt, von der jeweils zitierten Autorenschaft.

Freunde oder Partner\*innen in diesen Bewältigungsprozess mit einbezogen. Allerdings werden diese sozialen Einflüsse, die zum Teil auch ungefragt erfolgen, nicht immer als hilfreich empfunden (vgl. Sickendiek/Nestmann 2017, S. 167f.).

An dieser Stelle kommt die Überlegung auf, sich die Lage der Berufswählenden, die vor keiner freiwilligen Entscheidung stehen, sondern denen die Rolle als Berufswählende aufgezwängt wird (vgl. Beinke 2006a, S. 45f.), näher zu betrachten. Denn ihnen obliegt die wichtige und gleichzeitig herausfordernde „Aufgabe, aus einer Vielzahl von beruflichen Möglichkeiten eine passende Auswahl zu treffen und sich für einen bestimmten Beruf [...] zu entscheiden“ (Herzog et al. 2006, S. 5). Um dabei einen umfassenden Blick auf das Untersuchungsfeld werfen zu können, interessieren bei der Untersuchung des Übergangs von der Schule in die Berufsbildung Jugendliche aus verschiedenen institutionellen<sup>7</sup> Kontexten.

## 1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Betrachtet man nun die – exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – aufgeführten Aspekte, die die Problemlage rund um die Phase des Übergangs von der Schul- in die Berufsbildung zu veranschaulichen versuchen, so wird man schnell zu der Einsicht gelangen, dass „es sich bei der Wahl eines Berufes nicht um eine einmalige Entscheidung, sondern um das Resultat eines sequenziellen Prozesses handelt“ (Bender-Szymanski 1976, S. 3). Die vorliegende Arbeit widmet sich unter der Prämisse, die bildungs- und erziehungswissenschaftliche Tradition zu verfolgen und das Interesse auf das Individuum in seiner bildungsbezogenen Entwicklung zu lenken, dem *Erkenntnisinteresse* in Form einer Weiterentwicklung vorliegender Modelle zur Berufswahl anhand eines ethnografischen Zugangs aus der Perspektive Jugendlicher eines allgemeinbildenden Gymnasiums, eines beruflichen Gymnasiums sowie eines Freiwilligen Sozialen Jahres, um der Komplexität der gegenwärtigen Lebenswelt besser gerecht zu werden.

Die aufgeführte Problemlage legt es nahe, den Prozess der Berufsorientierung und der darin integrierten Berufswahl aus Sicht der Jugendlichen zu untersuchen, denn nur ihnen obliegt es – im Gegensatz zu anderen Akteur\*innen, die die Orientierungs- und Auswahlphase oft nur phasenweise begleiten – diesen Prozess als einzige Konstante in Gänze zu überblicken, wenn auch ein bewusstes Durchlaufen nicht zu jedem Zeitpunkt des Prozessverlaufs gewährleistet ist. Dennoch sind es die Berufsorientierenden selbst, die Zugriff auf alle relevanten Aspekte haben. Demgegenüber sind außenstehende Personen des näheren Umfeldes oder aber die Schule bzw. die Agentur für Arbeit als unterstützende und begleitende Institutionen der beruflichen Orientierung, die alle zur gegebenen Zeit einen gewissen Einfluss auf den

---

<sup>7</sup> Zur Abgrenzung von Institution und Organisation sei an dieser Stelle aufgeführt, dass eine Institution „einen Komplex überindividueller, Raum und Zeit übergreifender und auf Dauer gestellter Verhaltenserwartungen“ (Hartz/Schardt 2010, S. 23, zit. nach Senge 2006) darstellt, im Gegensatz dazu eine Organisation „als eine konkrete Einrichtung, in der die Herstellung von Produkten oder Dienstleistungen zielgerichtet durch eine auf Strukturen basierende Koordination der Handlungen sichergestellt wird“ (Hartz/Schardt 2010, S. 23, zit. nach Kieser/Kubicek 1992) begriffen wird. Sowohl in Institutionen als auch in Organisationen findet pädagogische Praxis statt.

Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen ausüben, eben nur in der Lage, einzelne Prozessabschnitte einzuschätzen und zu beurteilen.

In diesem Sinn wird der *forschungsleitenden Frage* nachgegangen, inwiefern sich das in der Debatte zentrale Sechs-Phasenmodell der Berufswahl nach Herzog et al. (2006) im Licht ethnografischer Forschung, welche die Perspektiven Jugendlicher eines allgemeinbildenden Gymnasiums, eines beruflichen Gymnasiums sowie eines Freiwilligen Sozialen Jahres umfasst, ausdifferenzieren lässt.

Bisherige Forschungsarbeiten, die sich ähnlichen Fragestellungen bereits gewidmet haben, taten dies nicht aus der Perspektive, mit der Schwerpunktsetzung und in der Art und Weise, wie es die vorliegende Untersuchung umzusetzen vermag, was die nachfolgenden Kapitel entsprechend ausführlich aufzeigen werden. Unter Vorgriff auf insbesondere den aktuellen Forschungsstand in Kapitel 2, die Zusammenstellung des Forschungsfeldes in Kapitel 3, die theoretische Leitung in Kapitel 4 sowie das methodische Erhebungsvorgehen in Kapitel 5 kann bereits an dieser Stelle postuliert werden, dass die Kombination aus der spezifischen Betrachtungsweise des Gegenstandsbereichs unter Abgrenzung zu bisherigen Forschungsarbeiten, der Dreigliederung des Forschungsfeldes in zwei schulische Perspektiven und eine nachschulische Perspektive, der phasenmodellartigen Ausrichtung im Rahmen der theoretischen Sichtweise und des längsschnittlich angelegten ethnografischen Vorgehens insgesamt ein Alleinstellungsmerkmal begründet und somit eine besondere Herangehensweise an das aufgeführte Erkenntnisinteresse darstellt.

### 1.3 Aufbau der Arbeit

In den nachfolgenden sechs inhaltlichen Kapiteln wird sich diesem Erkenntnisinteresse angenommen. Zur Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfrage werden zunächst in Kapitel 2 Aspekte der Berufsorientierung als dieser Längsschnitt-Studie zugrunde liegender Forschungsgegenstand unter dem Versuch einer Begriffsbestimmung, der historischen Einordnung und der Darlegung thematischer Dimensionen in Form von aktuellen Trends sowie des Forschungsstandes veranschaulicht. In Kapitel 3 wird das Forschungsfeld der Berufsorientierung in seiner Gestalt strukturierend dargestellt. Dieser Überblick beschäftigt sich in einem ersten Schritt mit der Aufbereitung der Eckpunkte, die sich zusammensetzen aus rechtlichen Rahmenbedingungen, den handelnden Akteur\*innen sowie Initiativen und Maßnahmen, woran anschließend in einem zweiten Schritt die einzelnen relevanten Perspektiven auf das Untersuchungsfeld in Form des allgemeinbildenden Gymnasiums, des beruflichen Gymnasiums sowie des Freiwilligen Sozialen Jahres näher skizziert werden. Daraufhin wird in Kapitel 4 die Phasenstrukturierung der Berufswahl aufgezeigt, in dessen Rahmen zunächst übersichtsartig ausgewählte Berufswahltheorien und -modelle vorgestellt werden und schließlich konkret auf das theoretisch leitende Sechs-Phasenmodell der Berufswahl nach Herzog, Neuenschwander und Wannack aus dem Jahre 2006 mit seinen paradigmatischen Prämissen, der detaillierten Phasenstruktur sowie den für die Berufswählenden relevanten Ressourcen und Belastungen eingegangen wird. Anschließend

geht es in Kapitel 5 um das Forschungsdesign der qualitativen Studie, in dessen Zuge zunächst auf die Grounded Theory-Methodologie als Forschungsstil eingegangen wird und sich des Weiteren der Ethnografie als zugrundeliegendem Forschungsansatz im Rahmen der Datenerhebung sowie der Grounded Theory als zugrundeliegendem Forschungsansatz im Rahmen der Datenanalyse gewidmet wird. Deren Einsatz wird begründend dargelegt und abschließend werden sowohl die Güte einer Reflexion unterzogen als auch aufgedeckte Limitationen benannt. In einem nächsten Schritt erfolgt in Kapitel 6 die Darstellung und Interpretation der Forschungsergebnisse auf der Grundlage des erhobenen und ausgewerteten Datenmaterials, was in einem datenbasierten Modell zur Berufsorientierung seinen Ausdruck findet. Hierbei wird zunächst auf die herausgearbeiteten neun Phasen und deren Komponenten eingegangen, bevor die identifizierten Phasen zwecks Modifikation und Weiterentwicklung des zugrunde gelegten Sechs-Phasenmodells letztlich in einem Gesamtmodell visualisiert dargestellt werden. Schließlich folgt eine übersichtliche Zusammenfassung der Analyseergebnisse unter Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfrage anhand der zentralen Ergebnisse. Das Kapitel 7 stellt schließlich die Schlussbetrachtung des Forschungsprozesses dar, in dessen Rahmen die zuvor gewonnenen Erkenntnisse diesmal aus der Vogelperspektive betrachtet und mit Blick auf vergleichende Studien diskutiert werden. In diesem Zusammenhang werden besondere Einflussfaktoren, die in den Daten identifiziert werden konnten, herausgestellt. Darüber hinaus werden Empfehlungen für weiterführende Forschungen ausgesprochen, die sich aus der kritischen Betrachtung bestimmter Limitationen ergeben, und die Praxis der Berufsorientierung wird adressiert, indem Konsequenzen für die Durchführung und Umsetzung von unterstützenden Maßnahmen aufgezeigt werden.

## 2 Aspekte der Berufsorientierung – zum Forschungsgegenstand

Die Entscheidung für einen Beruf dürfte ohne Zweifel eine der bedeutendsten Entscheidungen sein, die Jugendliche zu fällen haben. Hierfür benötigen die Jugendlichen vor allem Wissen über die Voraussetzungen, die für die jeweiligen Ausbildungen erforderlich sind, sowie Wissen über die zugrundeliegenden Anforderungen einzelner Berufsoptionen. Darüber hinaus sollten die vor der Berufswahl stehenden Jugendlichen auch sich selbst gut genug kennen und die Möglichkeit gehabt haben, genügend eigene Erfahrungen in der Berufspraxis zu sammeln. Zwar ist die Berufs- und Studienwahl nicht bindend in dem Sinne, als dass sie unumkehrbar wäre, zumal auch eine Um- und Neuorientierung nach einer einmal getroffenen Entscheidung durchaus denkbar ist. Vor dem Hintergrund von immer häufiger vorkommenden Mosaik-Lebensläufen erscheint dies auch nicht mehr so untypisch, wie es noch vor zwei oder gar drei Jahrzehnten mit meist geradlinigen Berufskarrieren unter lebenslanger Ausübung ein und desselben Berufes im Sinne eines „Lebensberuf[s, A. L.]“ (Lippegaus-Grünau et al. 2010, S. 35) der Fall gewesen war, allerdings liegt es auf der Hand, dass es im Interesse eines jeden jungen Menschen ist, im ersten Versuch die richtige Berufswahl treffen und den für sich passenden Beruf finden zu wollen.

Die von erhöhter Komplexität geprägte Entscheidung für einen Beruf ist jedoch nicht nur bedeutsam, sondern in den meisten Fällen auch – sofern kein Traumberuf aus der Kindheit vorhanden ist – schwierig zu treffen und bedarf aufgrund der „Vielzahl von Studiengängen und Ausbildungsrichtungen, die kaum mehr überschaubar ist“ (Oechsle 2009a, S. 13), in einem vorangestellten Schritt dem bewussten Durchlaufen einer jeweils individuellen Berufsorientierungsphase mit Inanspruchnahme von passenden Unterstützungsangeboten sowohl aus dem näheren Umfeld als auch von Seiten zuständiger Akteurinnen und Akteure und Institutionen, die die Entscheidung für eine Berufsrichtung auf möglichst sicheren Boden stellt. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, dass die Jugendlichen die Berufswahl „als Aufgabe verstehen, die sie zwar mit Unterstützung ihres Umfeldes, aber letztlich doch in eigener Verantwortung zu lösen haben“ (Brüggemann/Rahn 2020, S. 17).

## 2.1 Begriffliche Annäherung

Was aber genau bedeutet der Begriff *Berufsorientierung*, mit dem grundlegend das Konzept beschrieben wird, auf nachschulische Optionen vorzubereiten? Eine konkrete Antwort auf diese Frage im Sinne einer einheitlichen Begriffsdefinition sucht man in der Fachliteratur vergebens. So ist die Rede von „Berufsorientierung als lebenslange[r, A. L.] Prozess der Abstimmung zwischen subjektiven Voraussetzungen und objektiven Anforderungen, der unterschiedliche Lebenswelten wie Alltag, Bildung, Arbeit und Gesellschaft umfasst“ (Deeken/Butz 2010, S. 26) oder als „Prozess mit zwei Seiten: Auf der einen stehen Jugendliche, die sich selbst orientieren, ihre eigenen Interessen, Kompetenzen und Ziele kennen lernen. Auf der anderen stehen die Anforderungen der Arbeitswelt, auf die hin junge Menschen orientiert werden. Beide Seiten müssen immer wieder neu abgestimmt werden. Angebote der Berufsorientierung unterstützen junge Menschen, diesen Prozess zu meistern“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2022b, o. S.). Oder *Berufsorientierung* wird beschrieben als „komplexer und langfristiger Prozess, der bereits in der frühen Kindheit beginnt und bis ins späte Erwachsenenalter andauert. Er wird geprägt durch individuelle Fähigkeiten und Interessen, das Elternhaus, die Schule, die Peergroups und die Möglichkeiten des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts“ (Lippegaus-Grünau et al. 2010, S. 36).

Weiterhin wird sie gesehen als „Prozeß des Übergangs vom Schulbesuch in eine Erwachsenentätigkeit zur eigenverantwortlichen Sicherung des Lebensunterhalts, zur Entfaltung der individuellen Fähigkeiten und zur Bestimmung des sozialen Status“ (Beinke 1983, S. 236), als „Vorbereitung Jugendlicher auf den nachschulischen Bildungs- und Ausbildungsweg [...] [und auf, A. L.] die selbstgesteuerte Gestaltung der eigenen Bildungs- und Berufsbiographie“ (Dreer 2013, S. 18) oder als Chance, „[...] sich mit grundlegenden Sachverhalten und Zusammenhängen von Beruf und Arbeit auseinanderzusetzen“ (Dedering 2006, S. 217). Von *Berufsorientierung* wird außerdem gesprochen als „Ergebnis eines rationalen Wahlaktes des Individuums [...], das aus einer Vielzahl ihm bekannter Möglichkeiten den Beruf wählt, der seinen Neigungen und Eignungen am besten entspricht“ (Beinke 2000, S. 23) oder als „lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung

zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Butz 2008, S. 50).

Aus diesen beispielhaft aufgeführten Definitionen von Berufsorientierung lassen sich fünf zentrale Aspekte herausstellen, die Deeken und Butz in dieser Form und Famulla in sehr ähnlicher Form benannt haben:

1. „Berufsorientierung stärkt die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Jugendlichen, die Persönlichkeitsentwicklung rückt in den Mittelpunkt. Die bzw. der Jugendliche ist Subjekt der Berufsorientierung und nicht Objekt gesellschaftlicher Anforderungen.
2. Berufsorientierung findet nicht nur in bestimmten Lebensphasen statt, sondern ist ein lebenslanger Prozess, der nicht erst mit der ersten Betriebsbesichtigung beginnt und der mit dem Schul- bzw. Ausbildungsabschluss noch lange nicht beendet ist.
3. Berufsorientierung ist eine individuelle Lernleistung, die lernortunabhängig erfolgt; Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Ausbildende, Mentorinnen und Mentoren etc. übernehmen eine eher moderierende und beratende Rolle.
4. Berufsorientierung wird nicht einer Institution zugewiesen, sondern als Aufgabe aller am Berufsorientierungsprozess beteiligten Akteure verstanden, wozu Kooperation und Vernetzung notwendig sind.
5. Berufsorientierung bedeutet eine permanente Annäherung und Abstimmung (nicht Anpassung) zwischen den zwei Polen Individuum und Arbeitswelt.“ (Deeken/Butz 2010, S. 20; vgl. Famulla 2013, S. 18f.)

Dies bedeutet, dass Maßnahmen der Berufsorientierung, die lediglich die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Individuen und die betrieblichen Bedingungen zueinander ins Verhältnis setzen und aufeinander abstimmen, nicht weit genug greifen. Demnach sollte es darum gehen, dass die Berufswählenden sich selbst und ihre Erfahrungen sowie ihre Umwelt und die Gesellschaft in geeignetem Maß zu reflektieren wissen (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2017b, S. 11). An dieser Stelle ist es angebracht zu betonen, dass sich eben diese Maßnahmen der Berufsfindung als Gegenstand der Berufsorientierung im Sinne von Berufswahlvorbereitung einer objektiven Seite des Berufsfindungsprozesses in Form der Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation sowie einer subjektiven Seite des Berufsfindungsprozesses in Form konkreter Berufswünsche, Berufserwartungen und allgemeinen Lebensvorstellungen der Jugendlichen widmen (vgl. Dederling 2006, S. 217) und somit die Berufsorientierung folgerichtig umfänglich „zwischen individueller Sozialisation und [den, A. L.] Bedarfen des Ausbildungsstellenmarktes“ (Ertl 2021, S. 11) ansiedeln. Berufsorientierung ist darüber hinaus als lebenslanger Prozess zu verstehen und greift folglich das Spektrum der Erwachsenen- und Weiterbildung mit auf, womit die Vorstellung, dass sich lediglich Jugendliche und Heranwachsende einer beruflichen Orientierung zu unterziehen haben, zu kurz greift und dem zugrunde gelegten Themenkomplex somit nicht gerecht wird.

Ermöglicht doch die Durchlässigkeit des Arbeitsmarktes und die offene Gestaltung vieler Bildungswege eben einen entsprechend flexiblen Umgang, denn es handelt sich nicht um eine einmalige Entscheidung zu Beginn des Erwerbslebens (vgl. Oechsle 2009a, S. 16f.; Brüggemann/Rahn 2020, S. 14). Folglich erscheint es notwendig an dieser Stelle anzumerken, dass es in vorliegender Arbeit nicht um die Auseinandersetzung mit der erweiterten Zielgruppe in Form erwachsener Berufsorientierenden gehen soll, sondern die Etappe der Vorbereitung auf die Übergangssituation am Ende der Schulzeit in den Blick genommen wird. Vorliegendem Forschungsanliegen soll somit unter Berücksichtigung vorstehender Ausführungen ein Verständnis von Berufsorientierung zugrunde gelegt werden, welche einen komplexen Prozess darstellt, in dem Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf ein Konzept für ihr eigenes Berufs- und Selbstbild ausarbeiten und unter Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure und Institutionen eine möglichst ihren Neigungen und Kompetenzen entsprechende Berufswahl treffen. Dabei können die einflussnehmenden Faktoren wie etwa Schule, Berufsberatung, Informationsveranstaltungen, Eltern, Peer Group o. Ä. in stärkender oder aber hemmender Form wahrgenommen werden. Somit ist es wichtig, dass Berufsorientierung nicht nur einseitig über die Arbeits- und Berufswelt informiert, sondern den Jugendlichen ermöglicht, eigene Erfahrungen im Berufsalltag zu sammeln, um ihre verborgenen Interessen und Neigungen zu erkennen, sodass sie im Stande sind, eine begründete und eigenverantwortliche Entscheidung im Anschluss an die Orientierungsphase zu treffen und sie folglich eine Berufswahlkompetenz entwickeln (vgl. Büchter/Christe 2014, S. 12).

Vor dem Hintergrund, dass in der Fachliteratur an einigen Stellen – vor allem in jüngerer Zeit – auch die Rede von *Berufs- und Studienorientierung* ist, stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit, diese Begrifflichkeit ebenfalls als solche zu verwenden. In dieser Arbeit soll jedoch der allgemeinere Begriffsgebrauch der *Berufsorientierung* zugrunde gelegt werden, da in der Fachliteratur generell hauptsächlich von Berufsorientierung die Rede ist, auch wenn die berufliche Orientierung hinsichtlich einer Berufsausbildung und einer Studienwahl gemeint ist (vgl. beispielsweise Ammon 1980; Behrens et al. 2017; Beinke 2020; Bigos 2020, Bothe/Schöler 2017; Brüggemann 2017; Brüggemann/Rahn 2013 und 2020; Brüggemann et al. 2017; Bundesinstitut für Berufsbildung 2022b; Butz 2008; Bücher/Christe 2014; Calmbach/Schleer 2020; Deeken/Butz 2010; Dreer 2013; Driesel-Lange 2017; Driesel-Lange et al. 2011; Epker 2017; Faulstich-Wieland 2016c; Faulstich-Wieland/Scholand 2016a, 2016b; 2017a und 2017b; Friese 2017; Granato 2020; Hainmüller 1996, Hermann/Sorge 2018, Kaak et al. 2017; Kanning 2017; Kracke/Driesel-Lange 2016; Laakmann et al. 2017; Makarova et al. 2017; Maschetzke 2009; Neuenschwander 2020; Oechsle 2009b; Oechsle et al. 2009; Ratschinski 2014 und 2020; Recknagel 2017; Rosowski 2009; Ryter 2020; Sacher 2011; Schudy 2002; Seifert et al. 2008; Staden/Howe 2020; Thielen 2020; Weyland et al. 2021). Zwar kann man *Berufsorientierung* streng genommen auch nur für den Fall verstehen, von der Schule in eine Berufsausbildung im dualen System überzugehen, ohne dass der Übergang in eine akademische Berufslaufbahn als integriert gilt, jedoch wird letztere Art der

Übergangsentscheidung zu einem Großteil synonym zum Begriff Berufsorientierung verstanden, woran sich die Forscherin im vorliegenden Rahmen anlehnt.

Jedoch wird zur Kenntnis genommen, dass hinter dem begrifflichen Anpassungsversuch die Intention steckt, „dass berufliche Orientierung nicht nur ein Thema für bestimmte Zielgruppen ist (Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf oder Migrationshintergrund, Flüchtige) oder an bestimmte Schulformen (Haupt-, Real- oder Mittelschule) gekoppelt ist. Vielmehr anerkennt der Begriff ‚Berufs- und Studienorientierung‘, dass angesichts der rapide steigenden Zahl von Möglichkeiten, die sich nach der Schule bieten (rund 330 anerkannte oder als anerkannt geltende Ausbildungsberufe, 18.000 mögliche Studiengänge – allein in Deutschland) und den sich zugleich vollziehenden Entwicklungen in Gesellschaft, Technik und Arbeitswelt junge Menschen, die sich mit Fragen der Berufswahl beschäftigen, unabhängig ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder ihres Schulabschlusses berufliche Orientierung benötigen“ (Druckrey 2017, o. S.). Die Kultusministerkonferenz forderte bereits 2017 einen einheitlichen Begriffsgebrauch aller Länder in Form der *Beruflichen Orientierung*, um auftretende Mischformen und eine zweigleisige Begriffsnutzung von Berufs- und Studienorientierung zu unterbinden, da die Studienorientierung „eine spezielle Ausprägung der Beruflichen Orientierung [ist, A. L.] und [...] eine spezifische inhaltliche Ausrichtung des Orientierungsprozesses auf die Aufnahme eines Studiums zum Gegenstand (Kultusministerkonferenz 2017, S. 2, Fn. 1) hat.

## 2.2 Historische Einordnung

Um für den dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsgegenstand den notwendigen Rahmen zu schaffen, erscheint an dieser Stelle ein kurzer Abriss zur historischen Entwicklung und zu aktuellen Trends der Berufsorientierung in Deutschland notwendig.

Zur historischen Einordnung schlägt Bigos (2020) vor am Beginn des 19. Jahrhunderts anzusetzen, als sich allmählich die Zugänglichkeit schulischer Bildung für die allgemeine Bevölkerung zu steigern und der Staat sich für das Schulwesen zuständig zu fühlen begann, die ersten Lehrpläne erlassen wurden und ein Wachstum der Bildungsbeteiligung verzeichnet werden konnte. Darüber hinaus wurde zu diesem Zeitpunkt Bildung unter Fokussierung industrieller Lohnarbeit und einsetzender Verstärkung politisch als wichtiges Allgemeingut eingeführt, was der Armutsbekämpfung und der gesellschaftlichen Stabilitätsherstellung dienen sollte und die Vermittlung von Allgemeinbildung nach einer zwischenzeitlichen Annäherung wurde wieder deutlich vor die Vermittlung berufsbezogener Themen gestellt (vgl. Bigos 2020, S. 26ff.). Vorliegende Ausführung zur Entwicklung der Berufsorientierung soll sich jedoch auf die Zeit ab Beginn des 20. Jahrhunderts fokussieren. Seit dieser Zeit hielten berufsbezogene Bildungselemente als Voraussetzung der Allgemeinbildung durch Vertreter der klassischen Berufsbildungstheorie wie etwa Kerschensteiner, Spranger oder Fischer Einzug in die Berufspädagogik und wurden entsprechend in die didaktische Konzeptionierung der Arbeits- und Fortbildungsschulen integriert. Es zeigte sich, dass Arbeit und Ausbildung aufgrund der positiven Konnotation des Berufsbegriffs mit seiner Ganzheitlichkeit in dieser

Zeit zur individuellen Selbstverwirklichung beitragen konnten. Trotz der Widerstände von Seiten der Industrie, die den Charakter der Berufsbildungstheorie als unrealistisch und ideologisch abstempelte, setzte sich die Berufsidee mitsamt des dualen Berufsausbildungssystems in Deutschland – im Gegensatz zu anderen Industrienationen – durch. Auf diese Weise konnte die Mitte des 19. Jahrhunderts erlebte Krise des Handwerks aufgefangen und mit dem Modell Lehrling – Geselle – Meister wiederbelebt werden (vgl. Georg 2001, S. 369ff.). Allerdings hielt der Aspekt der Berufsorientierung lediglich Einzug in niedere Bildungsstufen und fand in höheren Bildungsangeboten lange Zeit keinen Platz. Und so grenzten sich die Lateinschulen oder andere Gymnasialformen eben durch die mangelnde Einführung von berufsorientierenden Unterrichtselementen von der niederen Bildungsstufe ab (vgl. Keck 2009, S. 160ff.).

Die Tatsache, dass die berufsbezogene Bildung also in Trennung zum allgemeinen Schulsystem etabliert wurde, erfuhr von vielen Seiten Kritik. Eine allmähliche Integration beruflicher Bildung in das allgemeinbildende Schulwesen erfolgte erst ab Mitte der 1950er-Jahre im Rahmen des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg, da die Jugendlichen zur damaligen Zeit zunächst aufgrund eines Mangels an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen, später aufgrund einer allgemeinen Qualifikationskrise vor große Probleme gestellt wurden. Infolge dessen wurde gefordert, dass die Jugendlichen bereits vor dem Eintritt ins Berufsleben adäquat ausgebildet werden, woraufhin auch die allgemeinbildenden Schulen in die Pflicht genommen wurden (vgl. Dederich 2002, S. 17f.). Mit dem Aufkeimen der Diskussion um die Notwendigkeit schulischer Berufsorientierung und einer damit verbundenen Verbesserung der Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt wurde diese in der weiteren Entwicklung zunächst auf die Volksschulen beschränkt und die Einführung des 9. Volksschuljahres beschlossen, da sich das berufsbezogene Angebot vor allem der Förderung praktischer Begabung widmen sollte. Mitte der 1960er-Jahre fand auf der Grundlage der Arbeitslehre-Vorstellungen Heinrich Abels als Mitglied des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen eine Umstrukturierung der Volksschuloberstufe in eine Hauptschule mit zehnten Schuljahren statt, in der nun die Berufsthematik im Fokus stehen sollte, um so die Berufswahl am Ende der Schulzeit unterstützen zu können. Diese Ausführungen des Deutschen Ausschusses wurden allerdings ohne nähere Erläuterung zur Thematik der Berufsorientierung getätigt, was in den Folgejahren einen erhöhten Bedarf an Begriffsklärung mit sich brachte, wozu neuere Theorien von beispielsweise Scharmann oder Daheim herangezogen wurden, auf deren Grundlage sich die Pädagogik sowie die Bildungspolitik mit dem Themenbereich auseinandersetzen verstand. Die in diesem Zuge entstandenen didaktischen Konzepte und Positionspapiere unterschieden sich zwar in vielen Bereichen, unterstrichen jedoch nachdrücklich die Bedeutsamkeit der schulischen Auseinandersetzung mit der beruflichen Orientierung. Hier sind die Konzepte der *Kultusministerkonferenz* zu erwähnen (in Form der Empfehlung zur Hauptschule im Jahr 1969 mit der Einführung des Fachs Arbeitslehre und von integrierten Ansätzen praktischen Tuns sowie von Betriebspraktika und -erkundungen), die Empfehlungen des *Deutschen Bildungsrates* (z. B. zur Einführung einer Berufsbildungsberatung in Ergänzung zur beruflichen Orientierung in der Arbeitslehre als Ausweitung auf alle allgemeinbildenden Schulen im Jahr 1970) sowie die der

*Bundesanstalt für Arbeit* in Form einer Vereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung mit der Aufgabe der beruflichen Einzelberatung, der Information über die Berufsausbildung und der Vermittlung in berufliche Ausbildungsstellen (vgl. ebd., S. 18ff.).

Diese pädagogisch und bildungspolitisch geprägten Konzepte stellten eine Grundlage für viele Bundesländer dar, um im Hauptschulsektor darauf aufbauende Lehrpläne oder Arbeitsmaterialien zu entwickeln, was – je nach Bundesland – frühzeitig Ende der 1960er- oder zeitlich verzögert erst Ende der 1970er-Jahre umgesetzt wurde. Auch der Bereich des Realschulwesens schloss sich dieser Entwicklung an und integrierte nach zunächst organisatorischen Aspekten der Berufsorientierung wie der Zusammenarbeit mit der Berufsberatung oder der Durchführung von Betriebserkundigungen und -praktika (vgl. Ammon 1980, S. 194ff.) auch inhaltliche Aspekte, die meist im speziell dafür eingeführten Fach Arbeitslehre oder aber in bereits bestehenden Fächern (vor allem in Sozialkunde) abgehandelt wurden. Hier kann von einer Wende in der Entwicklung der Arbeitslehre im unterrichtspraktischen Sinn in dieser Zeit gesprochen werden (vgl. Dederling 2002, S. 21ff.).

In den 1980er-Jahren folgte eine Neuauflage der Theorie sowie der curricularen Verankerung des Themas Berufsorientierung, was auf zahlreiche themenbezogene Veränderungen hinsichtlich der Jugendlichen sowie des Arbeitsmarktes zurückzuführen war. Es entstanden diverse Ansätze zur Weiterentwicklung der schulischen Berufsorientierungsthematik wie z. B.: die Berufskategorie im Fach Arbeitslehre in den Fokus zu setzen, sich stärker der Berufsvorbildung, der Durchführung von projektintegrierten Betriebspraktika sowie der integrativen Berufswahlvorbereitung zu widmen, der Orientierung an einem ganzheitlichen Berufsbegriff zu folgen, den Berufswahlunterricht handlungsorientiert auszurichten, Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien einzuführen und dies sowohl unter kultur- als auch unter geschlechtsspezifischer Ausrichtung zu realisieren. Darauf aufbauend wurden viele Modellversuche und Reformansätze zwecks theoretischer Neuausrichtung ins Leben gerufen und parallel dazu eine prinzipielle Neugestaltung der Lehrpläne im Fach Arbeitslehre unter stärkerer Herausstellung der Berufswahlvorbereitung ab Mitte der 1980er-Jahre initiiert. Neuere Erkenntnisse zum Thema beruflicher Orientierung fanden jedoch nur in sehr geringem Umfang Berücksichtigung und folglich kam die Vermittlung berufsorientierender Zusammenhänge deutlich zu kurz (vgl. ebd., S. 23ff.).

Nach unkonkreten Vorüberlegungen Ende der 1980er-Jahre und der Ausweitung der berufsorientierenden Maßnahmen auf den Sekundarbereich I wurde zu Beginn der 1990er-Jahre aufgrund von nicht länger zu ignorierenden Konflikten der Jugendlichen in der Sekundarstufe II mit der Phase der Berufswahlentscheidung und mit dem Eintritt ins Berufsleben (vgl. Lamszus 1983, S. 173ff.) die Notwendigkeit erkannt, auch die gymnasiale Oberstufe sowie die berufsbildenden Schulen grundlegend mit dem Konzept beruflicher Orientierung sowie der Hinführung zu Studier- und Berufswahlfähigkeit auszustatten. Außerdem wurde eine curriculare Verankerung im Rahmen von Empfehlungen und Rahmenvereinbarungen zwischen Kultusministerkonferenz, Bundesanstalt für Arbeit und Hochschulrektorenkonferenz gefordert (vgl. Dederling 2002, S. 26f.).

Auch heute ist die Berufsorientierung in allen Schulen der Sekundarstufe I sowie den gymnasialen Oberstufen curricular verankert, was allerdings mit erheblichen Unterschieden in der jeweiligen Gewichtung bzw. Schwerpunktsetzung und sogar in der jeweiligen Akzeptanz der Themenrelevanz einhergeht. Es kann festgehalten werden, dass im Gegensatz zu einer stetigen Weiterentwicklung der Berufsorientierung im niederen und mittleren Schulsektor die berufsorientierende Thematik an den Gymnasien extrem zeitverzögert integriert wurde und aufgrund einer noch immer weitestgehend fehlenden Akzeptanz seitens der Lehrkräfte sowie einer unzureichenden curricularen Verankerung in der gymnasialen Oberstufe diesbezüglich ein erheblicher Nachholbedarf zu vermelden ist (vgl. Anslinger et al. 2018, S. 279ff.).

Die hohen Studienabbruchquoten heute verdeutlichen nochmals die Notwendigkeit verbesserter Berufsorientierungsmaßnahmen von Jugendlichen im gymnasialen Schulwesen (vgl. Heublein et al. 2020). Zusätzlich nimmt in aktuellen Zeiten der Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen als zusätzliche Rahmenbedingungen prekäre Lebensverhältnisse, Globalisierung, Spätfolgen der Finanzkrise in den Jahren 2008/2009, diverse Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt beispielsweise schwierige Berufseinstiege oder die Aussicht auf unsichere Beschäftigungsverhältnisse und ganz aktuell die Auswirkungen des Ukraine-Konfliktes sowie Gedanken um den Klimawandel mit ins Boot, die die Orientierung für die Berufswählenden nochmals schwieriger als ohnehin erscheinen und somit die Orientierungsanforderungen steigen lassen (vgl. Burzan et al. 2019, S. 2ff.; Liz Mohn Center 2022, S. 1 und S. 8f.). Wie die Bertelsmann Stiftung herausfand, stehen Jugendliche unter einem hohen Leistungsdruck, fühlen sich generell aber dennoch gut vorbereitet, was die berufliche Zukunft angeht. Bei ihrer Berufs- und Studienwahl fühlen sich Jugendliche allerdings deutlich mehr vom eigenen Umfeld als von der Schule unterstützt (vgl. Liz Mohn Center 2022, S. 7f.). Damit bleibt zumindest das Irritationspotenzial hoch, was Berufseinsteiger\*innen angeht (vgl. Burzan 2017, S. 2).

Zur Unterstützung der Berufsorientierung Jugendlicher wurden in den vergangenen Jahren diverse Programme und Projekte ins Leben gerufen, die zur Förderung der bedeutenden Übergangsphase von der Schul- in die Berufsbildung umgesetzt werden. Zu nennen sind hier etwa das BMBF-Programm *Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben* von 1999 bis 2007, das Programm der Bundesagentur für Arbeit zur allgemeinen und vertiefenden Berufsorientierung sowie zur erweiterten vertieften Berufsorientierung, Europäische-Sozialfonds (ESF)-Programme des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit Schwerpunkt *Beschäftigung und soziale Integration*, Qualifizierungsinitiativen der Bundesregierung *Aufstieg durch Bildung* oder die BMBF-Programme *Lernen vor Ort* und *Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten*. So konnten aus vielen Einzelprojekten bereits hilfreiche Erfahrungsberichte und daraus resultierende Vorschläge zur besseren Gestaltung der Berufsorientierungsphase gezogen werden (vgl. Büchter/Christe 2014, S. 12). Wichtig in diesem Zusammenhang erscheint aufgrund der mittlerweile empfundenen Unübersichtlichkeit des Angebots an Instrumenten zur Berufsorientierung die Notwendigkeit, eine strukturierte Übersicht der vorhandenen Maßnahmen und Konzepte zu erarbeiten, die den sogenannten Maßnahmenschwungel aufzulösen vermag und den unterstützenden Akteur\*innen die

Möglichkeit bietet, vorrangig bzw. ausschließlich mit solchen Maßnahmen zu arbeiten, die den beruflichen Orientierungsprozess Jugendlicher effektiv unterstützen und begleiten (vgl. Brüggemann et al. 2017, S. 9ff.).

Wenn es um Trends der Berufsorientierung geht, sollte auch auf die Thematik des Akademisierungstrends eingegangen werden, die in der Fachliteratur häufig mit teils deutlich negativ konnotierten Begrifflichkeiten umschrieben wird. So impliziert die Bezeichnung *Akademikerschwemme* (vgl. Bodenstein/Kraus 2016) die Situation, dass der Arbeitsmarkt von zu vielen Akademikern überflutet wird. Noch offenkundiger ist der Begriff *Akademisierungswahn* (vgl. Nida-Rümelin 2014) negativ ausgerichtet, da ein Wahn laut Wikipedia-Eintrag (2022) „ein Krankheitssymptom im Rahmen psychischer Störungen und anderer Erkrankungen“<sup>8</sup> darstellt. Die ebenfalls vorherrschende Begrifflichkeit *Hochschulexpansion* (vgl. Wolter 2014) entfernt sich in gewissem Maße zwar von eben dieser negativen Konnotation, legt aber von der Wortbedeutung her den Fokus auf die Institution an sich und weniger auf die Heranwachsenden, die jedoch vorrangig von dem Akademisierungstrend betroffen sind und auf welche dieser wirkt.

Die Debatte rund um den Akademisierungstrend ist aufgekommen im Zuge einer scheinbar mangelnden Wettbewerbsfähigkeit deutscher Jugendlicher sowie eines geringen Akademikeranteils im internationalen Vergleich, im Zuge des Ausgangs der PISA-Studie aus dem Jahre 2000, bei der den deutschen Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu Gleichaltrigen anderer Länder ein unterdurchschnittlich gutes Abschneiden bescheinigt wurde und die die Bedeutung der familiären Herkunft für schulischen Erfolg ins Zentrum rückte, und im Zuge des Bologna-Prozesses aus dem Jahr 1999, in dessen Rahmen bis zum Jahr 2010 eine europaweite Vereinheitlichung von Studiengängen und Studienabschlüssen angestrebt wurde, damit den Studierenden internationale Mobilität ermöglicht werden konnte. Für die Debatte ist bezeichnend, dass sie eng mit vielen Bereichen verflochten ist. Weite Teile des Bildungswesens beispielsweise werden hiervon in hohem Maß geprägt und auch vor wirtschaftlichen Gesichtspunkten stellt sie sich als äußerst relevant dar. Dabei werden die Auswirkungen, die der Akademisierungstrend mit sich bringt, sowohl positiv als auch negativ debattiert. Klare Stellungnahmen und konkrete Lösungen sucht man jedoch weitestgehend vergebens.

Die Kernthese Nida-Rümelins lässt sich nach der Lektüre seines 2014 veröffentlichten Werkes zum Akademisierungswahn und einiger prägnanter Interviews, Publikationsbeiträge sowie Podiumsdiskussionsbeteiligungen in dem Sinne zusammenfassen, dass aus seiner Sicht deutlich zu viele Jugendliche und Heranwachsende ein Studium aus falscher bzw. bildungspolitisch fehlgeleiteter Intention aufnehmen und dieser Umstand den Nachwuchsmangel in Ausbildungsberufen in Deutschland unwillkürlich in die Höhe schnellen lässt. Dieser Auffassung folgt eine Reihe themenkundiger Fachleute aus Wissenschaft und Wirtschaft und diskutieren diese Entwicklung kontrovers mit jenen, die eine hiervon abweichende Meinung vertreten. Sie postulieren, dass der Akademisierungstrend durchaus

---

<sup>8</sup> Siehe <https://de.wikipedia.org/wiki/Wahn>, [17.03.2023]

sinnvolle Folgen mit sich zieht, die sich ausdrücken in einer der Globalisierung des Arbeitsmarktes entsprechenden wünschenswerten Anpassung Deutschlands an internationale Standards, in der stetigen Steigerung der Ansprüche einzelner Berufe und somit der Erfordernis der Ausbildungsverlagerung an die Hochschulen, in dem Mehrverdienst von Akademiker\*innen gegenüber Nicht-Akademiker\*innen sowie in einer geringeren Arbeitslosenquote unter Hochschulabsolvent\*innen (vgl. Nida-Rümelin 2014, S. 13).

In diesem thematischen Zusammenhang merkt Kraus an, dass schon alleine der internationalen Vergleichbarkeit der Abiturienten- und Akademikerquote jegliche Grundlage fehle, betrachte man beispielsweise den akademischen Grad der Krankenschwestern und Kindergartenerzieher\*innen in Finnland sowie der USA, den der Friseur in England, was zwangsläufig zu einer Verzerrung der Akademikerquote führe. In manchen Ländern gelte etwas als Abitur oder Studium, das in Deutschland nicht einmal einer Fachschulausbildung gleichkommen würde. Und was solle uns der europäische Vergleich sagen, der aufzeige, dass die drei Länder mit den niedrigsten Abiturientenquoten nämlich Österreich, die Schweiz und Deutschland, zugleich die besten Wirtschaftsdaten und im Gegensatz zu anderen PISA-Vorzeigeländern eine deutlich geringere Jugendarbeitslosigkeit aufwiesen? Jedenfalls würde zulänglich in Frage gestellt, ob der Trend, die Leistungsansprüche an die Abitur- und Hochschulabschlüsse immer weiter herabzusetzen und ein Einser-Abitur zur Regel werden zu lassen, sinnvoll erscheine. Denn: Wie viel sei ein Abitur noch wert, wenn es nahezu jeder habe? Was sage ein Hochschulabschluss über Intelligenz, Kompetenz und Berufsfähigkeit aus, wenn einen solchen überdurchschnittlich viele erwerben? Mit diesen und weiteren Fragen und Anregungen zum Nachdenken wird man nach Ansicht von Kraus weitestgehend allein gelassen (vgl. Kraus 2016, S. 10ff.).

Männle macht im Rahmen der Publikation von Bodensteiner/Kraus (2016) auf die Beteiligung der OECD aufmerksam. Wenn es um die Entwicklung hinsichtlich des Überangebots an Akademikern gehe, welches im Gegensatz zum Mangel an beruflich ausgebildeten Fachkräften stehe, habe die OECD über Jahre hinweg doch stets die geringe Akademikerquote hervorgehoben, moniert und zur Gegensteuerung aufgerufen (vgl. Männle 2016, S. 4). Was den Fachkräftemangel so brisant macht, worüber jedoch laut Nida-Rümelin kaum jemand in der Deutlichkeit zu reden scheint: Es wird ein beachtliches Defizit von knapp fünf Millionen nicht-akademischen Erwerbstätigen prognostiziert, was bedeutet, dass knapp fünf Millionen mehr Menschen aus dem nicht-akademischen Berufsleben ausscheiden als neue nachrücken werden, womit sich der Bedarf an eben jenen beruflich Gebildeten weiterhin auf einem deutlich hohen Niveau bewegen wird (vgl. Nida-Rümelin 2016, S. 85). Wenn also das Arbeitskräfteangebot und die Arbeitskräftenachfrage am Arbeitsmarkt aufeinandertreffen, indem Arbeitskräfte ihre erlangten Qualifikationen anbieten und Unternehmen diesem Angebot ihren Bedarf an qualifizierten Mitarbeitenden gegenüberstellen, wird unter dem Strich bilanziert: Welches Verhältnis spiegelt sich als Ergebnis wider? Kommt am Ende ein Fachkräftemangel oder aber ein Fachkräfteüberschuss dabei heraus? (vgl. Helmrich/Winnige 2016, S. 55f.). Dollase bezieht sich in seinem Beitrag zu den Ursachen von Bildungshysterie und Bildungsdünkel vorrangig mit Blick auf die überdurchschnittliche Belegung von solchen Studienfächern, die von Seiten des Arbeitsmarktes nicht sonderlich nachgefragt seien, und der

unterdurchschnittlichen Belegung von Mangelstudienfächern auf den Umstand, dass gerade das Interesse an Handwerks- und Facharbeiterberufen, bei denen Menschen notwendigerweise Wind und Wetter sowie Schmutz und Ekel trotzen, um wichtige Bereiche der Gesellschaft aufrecht zu erhalten, zu gering ausfalle (vgl. Dollase 2016, S. 25f.).

### 2.3 Thematische Dimensionen

Nachfolgend soll es darum gehen, einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschungsbeiträge zum Thema Berufsorientierung zu geben, was aufgrund der umfassenden Inhaltsbereiche, die diese Thematik abdeckt, in gezielt systematischer Clusterform erfolgen wird. „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“ (Herzog et al. 2006, S. 13.). Einzelne Forschungszugänge beschäftigen sich meist mit ausgewählten Teilbereichen der Orientierungsphase für den Übergang in und die fortwährende Bewältigung von Berufstätigkeit und so soll auch die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes anhand dieser Teilbereiche aufgebaut sein. Diese Darstellung des Forschungsstandes gewährleistet jedoch keinen Anspruch auf absolute Vollständigkeit, möchte aber die wichtigsten Aspekte des Berufsorientierungsprozesses und dessen Facetten der Abstufungen und Schwerpunktsetzungen aufgreifen, um dem Sinn eines Forschungsstandes gerecht zu werden.

Betrachtet man in einem ersten Schritt die Berufsorientierung aus der *individuellen Perspektive der Berufswählenden*, so werden thematische Schwerpunkte bei den zugrunde gelegten Wert- und Berufsvorstellungen, den Erwartungshaltungen sowie den individuellen Betrachtungsweisen hinsichtlich des Berufsorientierungsprozesses gesetzt.

Ein bekanntes Beispiel für diesen Themenbereich sind die Shell Jugendstudien, die mittlerweile in der 18. Fassung vorliegen. So beschäftigt sich die Shell Jugendstudie 2019 vor dem Hintergrund zunehmender weltweiter Umbrüche und krisenhafter Entwicklungen mit den Haltungen, persönlichen Wertvorstellungen sowie der Erfahrungswelt der Jugendlichen. Bezogen auf den Bereich Bildung und Beruf kommt zum Ausdruck, dass den Jugendlichen hinsichtlich der Erwartungen an die bevorstehende Berufstätigkeit vornehmlich ein sicherer Arbeitsplatz wichtig ist, der sowohl mit dem Familienleben als auch mit der Freizeitgestaltung vereinbar ist. Aber auch der Wunsch nach einem hohen Einkommen und guten Aufstiegsmöglichkeiten wird deutlich, was den nutzenorientierten Erwerbslebensansprüchen gerecht wird und eine materielle Veranlagung von Seiten der Jugendlichen erkennen lässt. Zwar nachrangig, aber dennoch thematisiert wird eine gewisse Bedeutung der Sinnhaftigkeit des eigenen Berufs, um einen entsprechend nützlichen Beitrag zur Gesellschaft leisten zu können (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH 2019, S. 26ff.).

Auch bei Granato und Ulrich werden auf der Basis der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2014, die im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Bildungsorientierung“ als Repräsentativerhebung durchgeführt wurde, solche Werte- und Erwartungsdimensionen Jugendlicher hinsichtlich des

zukünftigen Berufs in den Blick genommen und bezüglich des beruflichen Selbstkonzepts herausgestellt, dass Jugendliche zum einen vor allem Wert auf eine hohe Tätigkeitspassung im Sinne einer Entsprechung des tätigkeitsbezogenen beruflichen Selbstkonzepts und dem Berufskonzept, zum anderen auf gute Rahmenbedingungen in Form von guten Arbeitsmarktchancen, guten Aufstiegsmöglichkeiten, einem hohen Einkommen sowie der Vereinbarkeit des Berufs mit Familie und Freizeit legen. Darüber hinaus lässt die Bedeutung, die Jugendliche bestimmten Berufen hinsichtlich der Stärkung ihrer sozialen Identität und Positionierung im sozialen Umfeld zuschreiben, darauf deuten, dass das soziale Anerkennungsbedürfnis für die Berufswahl eine entscheidende Rolle spielt. Und so steigt die Neigung, den angestrebten Beruf zu wählen, je größer das Vertrauen ist, den Beruf aufgrund der eigenen Fähigkeiten erfolgreich erlernen zu können (vgl. Granato/Ulrich 2020, S. 165ff.). In Ergänzung hierzu wird in den neuesten Studien im Speziellen das Bedürfnis der sozialen Anerkennung untersucht (vgl. Oeynhausen/Ulrich 2020, S. 97ff.).

Auch wird die Thematik des Einflusses von (Aversions-)Faktoren der Berufswahl auf das Nachfrageverhalten von Ausbildungsinteressierten in Form der begründeten Wahl, aber vor allem der konkreten Nicht-Wahl bestimmter Bildungswege und Berufe in aktuellen Studien aufgegriffen (vgl. Matthes 2018) und die Erhöhung der Handlungsbefähigung durch den Berufswahlunterricht in Form von Wissensaufbau, Selbstwirksamkeitsförderung und Sinnfindungsbegleitung thematisiert (vgl. Düggeli/Kinder 2020).

Als weiteres Beispiel kann die Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahlkompetenz und Berufswahlbereitschaft aufgeführt werden, zu dem eine Reihe von Studien aus unterschiedlichen Blickwinkeln vorliegen (vgl. Ratschinski 2012 und 2014; Hirschi 2008; Ahrens 2012).

Eine spezifische Sicht auf das Thema der Berufsorientierung als individueller Prozess bieten Arbeiten zum Thema der beruflichen Aspiration, in denen beispielsweise herausgestellt wird, dass die schulischen Leistungen, allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, subjektive Chancenerwartungen, eine bereits erfolgte Ausbildungszusage oder das Bildungsniveau der Eltern in Verbindung mit dem Streben nach Statuserhalt eine entscheidende Rolle für das Auftreten von Planänderungen spielen und auch die Abwägung zwischen direktem oder verzögertem Übertritt in die nachobligatorische Ausbildung wird im Rahmen dieses Themenbereichs betrachtet und diskutiert (vgl. Schnitzler 2020, S. 185ff; Steinritz et al. 2012; Ziegler et al. 2020; Düggeli 2017).

Auch aus *geschlechterdifferenzierter bzw. -spezifischer Perspektive* wird das Thema der Berufsorientierung in aktuellen Forschungsarbeiten beleuchtet und ausgehend von unterschiedlichen Aspekten untersucht (vgl. Makarova/Herzog 2020; Micus-Loos/Plößer 2017; Friese 2017; Rosowski 2009). Lemmermöhle postuliert in einem Beitrag zur Arbeitslehre und berufsorientierenden Bildung aus der Geschlechterperspektive, dass die Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung nicht ignoriert werden dürften, wenn es um die Orientierung an der Wissenschaft auf der einen Seite und die Orientierung an gegenwärtigen und zukünftigen Lebensproblemen von Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite gehe (vgl. Lemmermöhle 2002, S. 136). So wurde von 2013 bis 2017 unter dem Titel

„Berufsorientierung und Geschlecht“ als gefördertes Projekt von der Max-Traeger-Stiftung und der Hans-Böckler-Stiftung der Zusammenhang zwischen Berufsorientierungsmaßnahmen an Schulen und den Interessen und Plänen von Schülerinnen und Schülern untersucht. Auf dieser Grundlage wurde eine Handreichung für Lehrkräfte und Menschen erstellt, die sich beruflich mit dem Thema Berufsorientierung beschäftigen, um einen geschlechtersensiblen Berufsorientierungsunterricht sowie eine entsprechende Unterstützung zu ermöglichen und die Genderrelevanz des Berufsorientierungsprozesses zu verdeutlichen (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2017a und 2017b). Denn auch heute noch ist es nach wie vor eine Herausforderung, Jugendliche in einer geschlechteruntypischen Berufs- und Studienwahl zu bestätigen und zu ermutigen, auch wenn die Neigungen und Interessen dafürsprechen. Die Schulen sind bereits seit geraumer Zeit für die Berufsorientierung maßgeblich mitverantwortlich, die Dimension des Geschlechts hat allerdings noch nicht in dem gewünschten Maß Einzug in das Konzept der Orientierungsunterstützung gefunden und wird überdurchschnittlich vernachlässigt, sodass eine Geschlechtersegregation in Ausbildung und Studium weiterhin fortbesteht (vgl. Faulstich-Wieland 2016c, S. 8ff.). Hier an der Individualisierung des Unterrichts anzusetzen, ist einer der Vorschläge aus der Fachliteratur (vgl. Kracke/Diesel-Lange 2016).

Im Rahmen von Forschungsarbeiten zu vorliegendem Thema wird beispielweise auf das Vorhandensein geschlechterspezifischer Berufsbilder hingewiesen, es werden Gegenbeispiele aufgezeigt und entsprechende Gegenmaßnahmen vorgeschlagen, um diesem Phänomen möglichst entgegenwirken zu können (vgl. Faulstich-Wieland 2016a; Schmid-Thomae 2012; Rahn/Hartkopf 2016). Betrachtet man vor diesem Hintergrund das weibliche Geschlecht als Ausgangspunkt, so wird in vielen Studien auf den stereotypischen Umgang von Mädchen mit Studiengängen oder Ausbildungsberufen im MINT-Bereich<sup>9</sup>, die Auseinandersetzung von Schulbüchern mit Frauen generell oder gar Frauen in für Männer typischen Berufen sowie der allgemeinen Ausgestaltung des Unterrichts bezüglich der vorhandenen Bedürfnisse und Interessen der Schüler\*innen hingedeutet (vgl. Makarova et al. 2016; Faulstich-Wieland/Scholand 2016b).

Um einen weiteren wichtigen Punkt des Berufsorientierungsprozesses anzusprechen wird die *Perspektive des sozialen Umfelds* der Jugendlichen in den Blick genommen. Hier agieren die Familie und die Peer Group als bedeutende Partner, wenn es um Austausch, Beratung und Reflexion hinsichtlich der persönlichen Neigungen und der beruflichen Vorstellungen geht. Wie also können Eltern und Freunde im komplexen Gebilde der beruflichen Orientierungsphase insofern behilflich zur Seite stehen, als dass Jugendliche sich hinsichtlich der bevorstehenden Entscheidung für einen Ausbildungsweg gestärkt und sicher fühlen? Dies wird aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht und in jeweiliger Ergänzung zueinander und zu anderen entscheidenden Themenschwerpunkten gesetzt.

Vor allem der Einfluss und die Unterstützungsleistung der Eltern wird verstärkt in Forschungsarbeiten thematisiert und die entscheidende Rolle dieser bedeutsamen Ressource

---

<sup>9</sup> Der Ausdruck „MINT“ ist eine zusammenfassende Bezeichnung der Bereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

für die Berufswählenden beim Verlauf und Erfolg des Berufsorientierungsprozesses herausgestellt (vgl. Dimbath 2003; Beinke 2006a; Maschetzke 2009; Neuenschwander 2020). So arbeitete Beinke (2000) im Rahmen einer Studie bereits umfassend den Elterneinfluss auf die Berufswahl heraus und zwar in Bezug auf das gesamte Netz der Berufsorientierung. Dort heißt es:

„Die Entscheidung für einen Beruf fällt dabei – je nach schulischem Ausbildungsgrad – im Leben der Jugendlichen früh. Die Frage, welche Determinanten die Berufswahl beeinflussen, ist deshalb von großem wissenschaftlichen und sozialpolitischen Interesse. Daß die Determinanten der Berufswahl in verschiedenen Bereichen zu suchen sind, ist bekannt und nachgewiesen. Ohne Frage sind die beiden Sozialisationsagenturen *Familie* und *Schule* nach wie vor von größter Bedeutung. Je weniger die schulische Ausbildung mit Sicherheit auf bestimmte Ausbildungsplätze hinführt, je stärker die Irritation der Jugendlichen angesichts des schwierigen Arbeitsmarktes ist, desto interessanter wird die Frage nach dem Einfluß der Eltern auf die Berufswahl der Jugendlichen. Gleichen Sie Ungleichgewicht aus?“ (Beinke 2000, S. 20.). Beinke weiter: „Wir beschäftigen uns in dieser Studie mit sozialen Prozessen in einer bestimmten Lebensphase Jugendlicher, in diesem konkreten Fall mit der Verarbeitungskompetenz von Information und deren Anwendung auf Berufswahlentscheidungen. Wir interessieren uns zwar besonders für die Entscheidungen im Kontext familialer Struktur und die Verarbeitung eigener – elterlicher und jugendlicher – Erfahrungen im Zusammenhang mit der Verarbeitung externer Informationen. Wir verkennen aber nicht, dass in diesem Prozeß ein Zusammenwirken vieler Faktoren erfolgt, die auf das Ergebnis – die konkrete Wahl eines Berufes – nicht isoliert betrachtet werden können“ (ebd., S. 34f.). Auch in neueren Arbeiten wird der Blick auf die Eltern als direkte Bezugspersonen gelenkt und beispielsweise im Rahmen einer repräsentativen Studie des SINUS-Instituts<sup>10</sup> herausgearbeitet, welche Unterschiede zwischen Eltern aus verschiedenen Milieus bezüglich der Berufsorientierungsbegleitung benannt werden können und dass Eltern neben der Unterstützung zur Identifikation der Interessen und Stärken ebenfalls eine Ratgeber- sowie Motivationsrolle einnehmen und für die emotionale Stabilität zuständig sind (vgl. Calmbach/Schleer 2020). So werden die Eltern als zentrales Bezugssystem im Berufsorientierungsprozess angesehen und ihre Unterstützung und Stabilisierung wird mit Zufriedenheit von Seiten der Jugendlichen entgegengenommen, obwohl ihnen durchaus bewusst ist, dass die elterliche Beratung und Begleitung ihre Grenzen haben. Es ist keineswegs von einer Bedeutungsabnahme der Eltern im Berufsorientierungsprozess die Rede, sondern von einem Bedeutungswandel, sodass die Eltern nicht mehr als autoritär wahrgenommen werden, sondern sie ihren Kindern vielmehr als Experten auf dem Arbeitsmarkt entsprechende Einblicke in den noch weitestgehend unbekanntem Bereich geben können, ihnen gleichzeitig die Entscheidung allerdings frei überlassen (vgl. Maschetzke 2009). Auch berufsorientierte Elternarbeit und ihre Grenzen finden thematischen Einzug in die Forschungslandschaft. So schreibt Sacher (2008 und 2011) vom Einfluss der Väter als Informationsgeber, von Müttern als emotionale Stütze und der Arbeit auf Klassen- bzw.

---

<sup>10</sup> Das SINUS-Institut ist ein unabhängiges, inhabergeführtes Institut für Markt- und Sozialforschung mit Standorten in Heidelberg und Berlin (Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH 2023).

Jahrgangsebene sowie auf Schulebene. Ebenso spricht er von der Notwendigkeit fachlicher und sozialpädagogischer Betreuung, sofern extreme Problemlagen vorliegen und die Elternarbeit keine erwartbare Unterstützung liefern kann (vgl. Sacher 2008 und 2011). Neuenschwander (2020) sieht diesen Aspekt bezüglich der Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase analog zu Sacher und stellt heraus, dass sozial benachteiligte Familien Unterstützung benötigen, was die Förderung ihrer Kinder angeht, sodass sie eine Anleitung erhalten, wie sie ihre Kinder effektiv schulisch fördern und auf den Beruf vorbereiten können (vgl. Neuenschwander 2020).

Auch die Peer Group gilt neben den Eltern als bedeutsamer Faktor zur Unterstützung Jugendlicher in ihrer Berufsorientierungsphase. Beinke untersuchte den Einfluss der Freundesgruppen auf den Suchprozess, welcher der Entscheidung für einen Beruf vorausgeht, und fand heraus, dass dieser als mitentscheidend für die Stabilisierung der Neigungen und somit für die Berufswahl betrachtet werden kann. Der Einfluss der Eltern wird durch die Unterstützung der Peer Group nicht beeinträchtigt, sondern vielmehr findet eine Wechselwirkung beider Einflussfaktoren statt, in der die Aufgaben einer effektiven Verteilung unterliegen und vor allem die Möglichkeit, mit den Gleichaltrigen auf Augenhöhe ohne Hierarchiedenken über berufsbezogene Themen, diesbezügliche Wissenslücken sowie die unklaren Zukunftschancen zu diskutieren, als vorteilhaft angesehen wird (vgl. Beinke 2006b).

Die *Perspektive auf Maßnahmen und Instrumente*, die zur Unterstützung Jugendlicher in ihrer Berufsorientierungsphase entwickelt wurden und zu diesem Zweck eingesetzt werden, zeichnet ein äußerst aufwendig gestaltetes und farbenfrohes Bild, welches Brüggemann et al. in einem Band der Instrumente zur Berufsorientierung aus dem Jahr 2017 sowie in einem Band zur Berufsorientierung aus dem Jahr 2020 in seinen einzelnen Bestandteilen gesammelt darzustellen versuchen (vgl. Brüggemann et al. 2017; Brüggemann et al. 2020).

So kann diesbezüglich in einer ersten Aussage festgehalten werden, dass das Handlungsfeld der Berufsorientierungsinstrumente nach wie vor in hohem Maß bildungspolitisch gesteuert und praxisgetrieben ist. Wenn der Einsatz solcher Unterstützungsmaßnahmen unter der Prämisse erfolgen sollte, dass sich die Jugendlichen unter der Anwendung der Instrumente gefördert und in ihrer Berufsorientierung gestärkt fühlen, kann jedoch nicht willkürlich jedes Instrument an jedem Individuum gleichermaßen erfolgsversprechend eingesetzt werden. Vielmehr ist laut Berufsorientierungsforschung auf einen bewussten, zielgruppenspezifischen Einsatz unter fachkundiger Aufsicht zu achten (vgl. Brüggemann 2017) und zur erfolgreichen beruflichen Entwicklung in Verbindung mit gelingendem Übergang eine konzeptionelle Grundlage sowie eine stetige Qualitätsentwicklung vonnöten, die erreicht werden kann, indem die pädagogische Praxis vor dem Hintergrund jugendlicher Lebenswelten in entsprechender Systematik reflektiert wird und zudem Theoriebildung stattfindet (vgl. Diesel-Lange 2017).

Trotz des noch immer bestehenden Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und zu erwartendem Bildungserfolg der Jugendlichen sowie aufgrund einer Berufsstruktur, die sich durch Pluralität und Spezifizierung auszeichnet, und der Steigerung beruflicher Qualifikationsanforderungen haben Berufswählende die Möglichkeit für Berufsoptionen, die

ihnen unter Umständen noch vor zehn Jahren nicht geboten worden wären. Neben der Auseinandersetzung mit dem eigenen angestrebten Lebensentwurf besteht für die Berufswählenden auch die Notwendigkeit, sich mit den neuen Ausbildungsberufen und den unzähligen Studiengängen auseinanderzusetzen. Dementsprechend kann es keine einheitliche Maßnahme für alle Jugendlichen geben, sondern es besteht der Bedarf an Maßnahmen, die milieuorientiert ausgerichtet sind und sich der Unterstützung einer sinnstiftenden, alternativen, eventuell geschlechtsuntypischen Berufswahl verschreiben und die den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, die eigene Berufswahl unter dem Aspekt der Diversitätssensibilität bewusst zu reflektieren (vgl. Behrens et al. 2017). Eine Vielzahl an Maßnahmen, die ins Leben gerufen wurden und werden, um Jugendliche im Rahmen der Berufsorientierungsphase zu unterstützen, weisen aufgrund ihres Projektcharakters eine zeitliche Begrenzung und mit Ablauf dieser Förderphasen in der Regel eine mangelnde Verstetigung auf (vgl. Kaak et al. 2017). Zwar weisen Coaching- und Mentoringprogramme als mikrostrukturelle Ansätze der Unterstützungsangebote für den Übergang Schule-Beruf in mancherlei Hinsicht Vorteile auf (vgl. Stein/Stummbaum 2010b; Birgmeier 2010; Lödermann/Scharrer 2010), sie gelangen jedoch oft an ihre Grenzen, was durch vielfältige Gründe zu erklären ist. So kann der Einsatz von bürgerschaftlich engagierten Coaches und Mentor\*innen weder die Defizite der Wirtschaft und des Staates noch politische Maßnahmen auf der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, bildungs-, arbeitsmarktpolitischen oder sozialpolitischen Ebene auffangen und auch nicht die Versäumnisse von Seiten der Familie oder der Schule vollständig kompensieren. Auch sind solche ehrenamtlich Engagierten trotz meist guter Qualifikationshintergründe auf dem Themengebiet der Berufsorientierung eben keine Schulsozialarbeiter\*innen geschweige denn Psycholog\*innen, die bei gravierenden familiären oder psychischen Problemen kompetente und professionelle Abhilfe schaffen können, was wiederum zu Qualitätsverlusten im Rahmen des begleiteten Übergangs führt (vgl. Stein 2020). Berufsorientierungstests als eine Instrumentenform zur reflektierten und abgesicherten Berufsentscheidung sollten vor allem wissenschaftlichen Kriterien entsprechen und ein Auswertungsergebnis bieten, das gut verständlich und den Jugendlichen nützlich für die weitere Berufsorientierung ist. Zwar kann auch ein noch so guter Test letztendlich nicht die Entscheidung für einen Berufsweg abnehmen, er kann sie aber durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken, Schwächen und Interessen auf ein sicheres Fundament stellen (vgl. Kanning 2017; Kanning 2020). Lange wurden Berufsorientierungsmaßnahmen zwar angewandt, nicht aber das Unterstützungspotenzial und die Wirksamkeit untersucht, was nun sukzessiv nachgeholt werden soll, womit die Empfehlung einhergeht, mit qualitativ hochwertiger pädagogischer Begleitung zu arbeiten (vgl. Diesel-Lange/Kracke 2017).

Über diese übergeordnete Sichtweise auf Instrumente zur Berufsorientierung hinaus beinhalten die Werke Brüggemanns et al. (2017 und 2020) eine umfassende Auflistung konkreter Beispiele an Instrumenten zur Berufsorientierung wie etwa das *My System of Career Influences* (MSCI) nach Patton und McMahon (2006) als qualitatives Instrument für die Berufsorientierung zur Unterstützung angeleiteter Reflexion über berufswahlrelevante Einflussfaktoren mit dem Ziel, mögliche einflussnehmende Faktoren auf die Berufswahl mit

Hilfe eines geleiteten Reflexionsprozesses sichtbar zu machen (vgl. Kunz/Schreiber 2017). Außerdem ist das Programm *MINToring* in Form eines Mentoring-Programms zur Förderung des Nachwuchses in MINT-Fächern genannt, das 2007 von der Stiftung der Deutschen Wirtschaft in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie regionalen Wirtschaftspartner\*innen mit dem Ziel der Begeisterung Jugendlicher für den MINT-Bereich und somit einer angestrebten Motivationssteigerung zur Entscheidung für naturwissenschaftlich-technische Studienbereiche initiiert wurde (vgl. Ostermann et al. 2017). Zudem gibt es vielfältige Interessen- und Fähigkeitstests in Form des *Berufsinteressentests BIT II*, der neun Berufsfelder unterscheidet, und in Form des Selbsterkundungsprogramms *BERUFE-Universum* der Bundesagentur für Arbeit, bei dem es sich unter Einbezug schulischer Abschlüsse und Leistungen um die Abfrage beruflicher Interessen, einer ersten Kompetenzbilanzierung und der Inventarisierung von Verhaltensweisen dreht. Der kostenpflichtige Eignungstest *geva-test® Ausbildung und Beruf* enthält einen Berufsinteressenstest, eine kompetenzorientierte Teilnehmendenbefragung sowie eine Leistungsdiagnose. Es gibt außerdem den *Berufsinteressentest AK* als Online-Verfahren zur Bestimmung beruflicher Interessen mit Hilfe einer Befragung mittels Rangskalen, das *START-Paket* für Berufseinsteiger\*innen zur Erfassung und Messung unterschiedlicher Kenntnisse und Fähigkeiten, den Test *AZUBI-BK* und *AZUBI-TH* zur Auswahl und Beratung von Schulabgänger\*innen, die jeweils für büro- und kaufmännische bzw. handwerklich-technische Berufe konzipiert wurden oder das *hamet 2* in Form handlungsorientierter Module als Kompetenzeinschätzungsverfahren von vorwiegend manuellen Tätigkeiten (vgl. Thomas/Weißmann 2020). Darüber hinaus liegen vor: das Förderprogramm *Studienkompass* – gegründet von der Accenture-Stiftung, der Deutschen Bank Stiftung sowie der Stiftung der Deutschen Wirtschaft zur Übergangsbegleitung von Jugendlichen aus Familien ohne akademische Erfahrung an der Schwelle von der Schule in die Hochschule (vgl. Hinz 2017); der *Berufswahlpass* als Gemeinschaftsprojekt von 14 Bundesländern, dem Bundesministerium sowie der Bundesagentur für Arbeit, der als mitunter verbreiteste Maßnahme am Übergang Schule-Beruf im Sinne eines Entwicklungsportfolios eine begleitende Unterstützungsmaßnahme während des gesamten Berufsorientierungsprozesses und darüber hinaus die Möglichkeit der Integration von Lernergebnissen anderer Maßnahmen bietet (vgl. Brüggemann et al. 2017); das *JobFit-Training* als strukturiertes schulbasiertes Programm mit zehn Modulen zur Förderung sozialer Kompetenzen im Rahmen der Berufsorientierung (vgl. Laakmann et al. 2017). Das *Betriebspraktikum* kann unter bestimmten Voraussetzungen als mit das wichtigste methodische Instrument für das Kennenlernen von Berufen angesehen werden (vgl. Beinke 2020), wozu im Vergleich das Konzept der *Arbeitserfahrung* steht, mit dem Jugendliche im Rahmen des in den Unterricht eingebauten Arbeitssettings unterschiedliche Tätigkeiten ausprobieren und somit einen Einblick in unterschiedliche Bereiche der Arbeitswelt erhalten und hier Erfahrung sammeln können (vgl. Hainmüller 1996; Seifert et al. 2008). Die *Portfolioarbeit* bietet mithilfe eines strukturierten Ordnersystems in Papierform bzw. mithilfe eines webbasierten Portfoliosystems in elektronischer Form eine unterstützende Begleitung der sich in der Orientierungsphase befindlichen Jugendlichen durch die Ansammlung von Qualifikationsdokumenten wie etwa Zeugnisse, Testergebnisse

und Praktikumsbestätigungen sowie die Darstellung ausgewählter Schritte des Berufsorientierungsprozesses (vgl. Ryter 2020; Staden/Howe 2020). *like2be* regt als elektronisches, in drei Sprachen verfügbares Lernspiel zur gendersensiblen Berufsorientierung, die Jugendlichen zur Erweiterung ihres Berufshorizontes, zur Reflexion der eigenen Studien- und Berufswünsche sowie zur Sensibilisierung für eine genderatypische Berufswahl und einen stereotypfreien Lebensentwurf an (vgl. Makarova 2017). Das Verfahren *Peak us* als Potenzialanalyse zur Berufsorientierung fordert die Jugendlichen frühzeitig zum Handeln und Aktivwerden auf und motiviert dazu, sich mit den Bereichen der personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen zum einen auseinanderzusetzen und diese zum anderen für weitere Berufsorientierungsschritte zu aktivieren (vgl. Epker 2017). Die *Schülerfirmenarbeit* zur vertieften Berufs- und Studienorientierung ermöglicht Jugendlichen durch Lernerfahrung in Realsituationen ein möglichst umfangreiches Maß an Eigeninitiative und Selbstverantwortung (vgl. Bothe/Schöler 2017). Weiterhin gibt es das *Duale Orientierungspraktikum Münster* zwecks Erkundung zur Selbstreflexion beim Übergang von der gymnasialen Oberstufe in Hochschule und Berufsausbildung, das als allgemeines Angebot in Form Dualer Orientierungspraktika (DOP) von 2001 bis 2007 im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Schule, Wirtschaft/Arbeitsleben“ an der Universität Bielefeld entwickelt wurde (vgl. Olberg 2017). Das ab dem Jahr 2003 unter der Trägerschaft der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Thüringen e. V. entwickelte und durch den Europäischen Sozialfonds geförderte Konzept *Ability* als spielpädagogische Methodik zur Berufsorientierung legt den Schwerpunkt auf kreatives Spiel und Kompetenzstärkung und adressiert in verschiedenen Projektbausteinen wie *Ability Basic*, *Ability Unternehmens-Planspiel*, *Ability Profil*, *Ability Gender* sowie *Ability Werkstatt* unterschiedliche Zielgruppen von Jugendlichen (vgl. Recknagel 2017).

Auch aus der *Perspektive der Benachteiligtenförderung* wird das Feld der Berufsorientierung aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und mit entsprechenden Akzentuierungen untersucht. So spricht man in diesem Kontext bereits von Diskriminierung, wenn bestimmt wird, wer in der Bildung gefördert werden muss und sich folglich von denjenigen unterscheidet, die keiner Förderung bedürfen (vgl. Bundschuh et al. 2016, S. 11). Bezüglich Jugendlicher mit Migrationshintergrund wird herausgestellt, dass ihnen eine durchaus hohe Bildungsbereitschaft und -motivation zuzuschreiben ist, sie allerdings trotz gezeigtem Orientierungswillen und trotz aufgebrachtem Engagement seltener einen Ausbildungsplatz erhalten als Nichtmigrant\*innen, die sich mit ähnlichen Voraussetzungen auf Ausbildungsplätze bewerben. Dieses erste berufliche Scheitern hängt eng mit der bereits während der Schulzeit erlebten Desintegrationserfahrung zusammen (vgl. Stein/Stummbaum 2010a). Hier wird vor allem das berufliche Informationsmanagement kritisch betrachtet, bedenkt man die individuellen Bedingungen der Migrant\*innen und Menschen ethnischer Minoritäten (vgl. Ertelt/Korte 2017). Die Berufsorientierungsforschung hat sich in diesem Bereich auf die Fahne geschrieben, jenen benachteiligten Jugendlichen basierend auf aktuellen Forschungsergebnissen durch das Aufzeigen gezielter Handlungsempfehlungen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen und der

negativen Einstellungstendenz auf dem Ausbildungsmarkt entgegenzuwirken. Dies beispielsweise mit dem Aufbau eines Vertrauensverhältnisses im Rahmen von betrieblichen Praktika oder Probearbeitsphasen, um eventuellen Vorurteilen und Diskriminierungsneigungen entgegenzuwirken, sich von ausgebildeten Mentor\*innen im Übergang in eine Ausbildung begleiten zu lassen oder aber in besonderem Maße Förderangebote zur beruflichen Orientierung an Schulen und auch außerschulisch zu nutzen (vgl. Granato 2020). Auch die Auseinandersetzung mit der Arbeitsmarktintegration hochqualifizierter Migrant\*innen, der damit verbundenen Durchlässigkeit der Arbeitsmarktgrenzen sowie der Frage nach neuen Chancen für eben jene hochqualifizierte Zuwander\*innen aufgrund des demografischen Wandels und des festgestellten Fachkräftemangels spielt ebenfalls eine Rolle (vgl. Jungwirth 2017). Werden Migrationshintergründe in der Berufswahlforschung vermehrt in den Blick genommen, so stellen Fluchthintergründe noch eine nachrangige Rolle bei der Untersuchung von nachteiligen Ausgangslagen dar. Aber auch hier gibt es bereits Studien zu Auswirkungen der Zuwanderung Geflüchteter auf den Arbeitsmarkt (vgl. Zika et al. 2017), erste Konzepte und Handlungsempfehlungen zur Berufsorientierung und beruflichen Integration der geflüchteten Jugendlichen wie beispielsweise die Anwendung einer ganzheitlichen Potenzialanalyse, die etwa die Mehrsprachigkeit sowie die umfassenden Kompetenzen sichtbar macht, die von den Jugendlichen selbst aufgrund des informellen Erwerbs meist als irrelevant eingestuft werden. Es gibt eine Beratung, die frühzeitig einsetzt und Handlungsorientierung in den Fokus legt, eine über einen längeren Zeitraum angelegte Berufsorientierung, die auch Deutschkurse sowie begleitete Praktika integriert, eine fortlaufende Begleitung im Sinne eines Übergangsmangements während des Übergangsprozesses sowie eine Nachbetreuung im Anschluss an den erfolgreich gemeisterten Übergang, um die Lebenslagen der Geflüchteten im Blick zu behalten und die Ausbildung somit auf möglichst sicheren Boden zu stellen. In ersten konkreten Programmen wie etwa dem *academic experience worldwide*, das bereits an mehreren Universitäten angeboten wird, unterstützen sich Studierende ohne Fluchthintergrund und geflüchtete Akademiker\*innen gegenseitig, indem sie gegenseitig von ihren Kompetenzen Nutzen ziehen (vgl. Thielen 2020).

Auch das Thema Inklusion spielt mit Blick auf eine inklusive Berufsorientierung eine große Rolle. Es soll jedem Individuum ermöglicht werden, unabhängig von körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, sodass die berufliche Tätigkeitsausübung einen der wichtigsten Aspekte darstellt (vgl. Baethge-Kinsky et al. 2015; Biermann 2017; Hinz 2018; Enggruber 2018; Arndt 2018; Neises 2018). Im Jahr 2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung auf allen Ebenen des Bildungssystems dementsprechend zu einer Integration von benachteiligten Menschen mit Behinderungen verpflichtet (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung 2018). Auf finanzielle Unabhängigkeit folgt eine Steigerung der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung, auf soziale Anbindung folgt die Möglichkeit der Identitätsstiftung. Und so werden auf Bundesebene Maßnahmen implementiert, die von Regierungsseite in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales unter

dem Titel *NAP 2.0* als Nationalem Aktionsplan konzipiert werden. Bei der inklusiven Berufsorientierung bedarf es der Einführung von Lernbegleitung und Berufsberatung von gut ausgebildetem Personal und der Erstellung empirisch fundierter, anwendungspraktischer Materialien zur Unterstützung der Zielgruppe im Berufsorientierungs- sowie Berufseingliederungsprozess (vgl. Weißmann/Thomas 2020). Auch viele konkrete Beispiele aus der Praxis, die sich mit der Weggestaltung zur Inklusion vor dem Hintergrund von Berufsorientierung sowie Berufs- und Ausbildungsvorbereitung beschäftigen, zeigen, dass an diesem Themenpunkt ein enormer Bedarf an Förderung, Optimierung und entsprechender Um- bzw. Neugestaltung vorhanden ist (vgl. Vogel 2018; Herrmann/Sorgen 2018; Troeder/Sturm 2018; Gielisch/Rüsing 2018).

Aber nicht nur Jugendliche mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund oder mit Behinderungen zählen zu den benachteiligten Personengruppen. Auch Jugendliche, die unabhängig von kultureller Abstammung und familiärem Background schwache schulische Leistungen erbringen und aufgrund eines fehlenden Schulabschlusses oder mangelnder Ausbildungsreife bzw. Berufswahlreife Schwierigkeiten haben, auf dem Ausbildungsmarkt Fuß zu fassen, werden der Gruppe zugeordnet. Und sogar diejenigen Jugendliche, die in einem ersten Versuch trotz guter schulischer Leistungen aufgrund fehlender Angebote keinen Ausbildungsplatz erhalten haben sowie Jugendliche, die zwecks Entscheidungsaufschub ein Moratorium einlegen möchten, zählen zur Zielgruppe der Benachteiligtenförderung. Dementsprechend bedarf es Fördermaßnahmen, die an allen Schnittstellen gleichermaßen anzusetzen versuchen und die vom Einsatz beruflicher Förderpädagogik, der Angebotsintegration von Produktionsschulen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bis zu gezielt eingesetzten Einzelfallbetreuungen reichen, die für eine flächendeckende Implementierung allerdings zu kostenintensiv sind (vgl. Ratschinski 2020).

Als letzten wichtigen Punkt im Rahmen der Clusterung des aktuellen Forschungsstands zur Berufsorientierung soll die *schulformspezifische Perspektive* dargestellt werden. Denn nicht nur hinsichtlich der obenstehend aufgeführten Aspekte wie Individualität, Geschlecht, soziales Umfeld, Maßnahmen und Instrumente sowie Benachteiligung finden konkrete Untersuchungsbemühungen statt. Auch die Schulformen und deren unterschiedliche Ausprägungen und zugrundeliegenden Berufswahlmöglichkeiten finden entsprechende Berücksichtigung in der Berufsorientierungsforschung. Warum diese Perspektive eingenommen und mit unterschiedlicher Akzentuierung untersucht wird, lässt sich aufgrund der Tatsache erklären, dass ein akademischer Bildungsweg in Form eines Studiums und die nahezu vollständige Breite an Ausbildungsberufsoptionen denjenigen Jugendlichen vorbehalten ist, die den höchsten Schulabschluss mit der Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung erreichen konnten. Allen anderen Berufswählenden wie Schülerinnen und Schülern von Realschulen, Hauptschulen oder Förderschulen steht ein eingeschränkter Umfang an Wahlmöglichkeiten für ihre berufliche Zukunft zur Verfügung, der mit den Abstufungen der jeweiligen Schulform nochmals um ein kontinuierliches Maß abnimmt. Und obwohl Schüler\*innen der höchsten Schulform bzw. Jugendliche mit Aussicht auf die Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung entsprechend vorstehender

Ausführung aufgrund der gegebenen Voraussetzungen und den damit einhergehenden vielfältigen Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich des weiteren Bildungsverlaufs in der besten Ausgangssituation zu verorten sind, treten auch in diesem Bereich Herausforderungen zutage. Etwa der Umstand, dass lange Zeit eben dieser Zielgruppe nahezu keinerlei Unterstützungsleistung im Rahmen ihrer Berufsorientierungsphase zugekommen ist, da eine solche als irrelevant eingestuft wurde. Mit der Einschätzung, dass die Schüler\*innen wohl ein Studium aufnehmen und sich während des Studiums für einen konkreten Beruf entscheiden würden, wurde dieser Personengruppe keine Beachtung hinsichtlich einer möglichen Fördernotwendigkeit geschenkt. Demnach wurde davon ausgegangen, dass zum einen die Erlangung der Hochschulreife automatisch eine Einmündung in den akademischen Bildungsweg bedeutet, zum anderen, dass diejenigen Jugendlichen, denen alle Berufsoptionen offenstehen, keine Probleme bei einer passgenauen Berufsfindung haben würden (vgl. Lenz/Wolter 2001). Die große Unsicherheit auf Seiten der Berufswählenden kurz vor oder gar nach der Beendigung der Schulzeit sowie die seit vielen Jahren sich auf hohem Niveau bewegenden Abbrecherquoten in Studium und dualer Ausbildung (vgl. Beinke 2011; Heublein et al. 2020; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022) zeigten jedoch bald, dass ein Umdenken erforderlich war. Deshalb wurden auch für diese zunächst vernachlässigte Zielgruppe nach und nach empirische Studien initiiert und entsprechende Vorkehrungen getroffen, um die negative Entwicklung möglichst kompensieren zu können (vgl. Oechsle 2009). Doch Schüler\*innen fühlen sich empirischen Studien zufolge noch immer von den Lehrkräften unzureichend hinsichtlich ihres nachschulischen beruflichen Werdegangs unterstützt, weisen aufgrund großer Unsicherheit bezüglich ihrer Berufswünsche Planungsschwierigkeiten auf und sehen sich in Anbetracht von oftmals nur ungenau vorhersagbaren Notendurchschnitten zu keiner verlässlichen Studien- und Berufsplanung im Stande (vgl. Kracke et al. 2020). Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Bildungsabsichten und -entscheidungen im Übergang von der Schule ins Studium, so fallen herkunftsbezogene Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs ins Auge, die in verschiedenen Studien aus unterschiedlichem Blickwinkel einer Analyse unterzogen werden. Damit soll zu einem entsprechenden Abbau beigetragen werden (vgl. Heinrich 2013; Bornkessel 2015).

Auch über Orientierungsmodalitäten in der Sekundarstufe I wurden bereits diverse Studien und Untersuchungen angelegt, die sich vorrangig mit Themen wie dem gelingenden Übergang von Schule in die Ausbildung sowie den vorangestellten Entscheidungsprozessen beschäftigen und die auf dieser Grundlage Anwendungsvorschläge für die Orientierungsphase anbringen (vgl. Ratschinski 2009; Pfäffli Schmid 2010; Lauterbach/Wood 2017; Rahn et al. 2020). In diesem Zusammenhang wurde eine regionale Paneluntersuchung zur Berufsorientierung initiiert, um Erkenntnisse über die Sekundarstufe I in einer bestimmten Region erlangen zu können. Hier ist vor allem herauszustellen, dass die untersuchten Schüler\*innen sich sowohl von den Eltern als auch von den Schulen hinreichend unterstützt fühlen und die Zufriedenheit hinsichtlich der Unterstützungserfahrung ansteigt, je mehr Maßnahmen wahrgenommen werden. Ebenfalls fällt ins Auge, dass sich die Schüler\*innen der Sekundarstufe I auffallend wenig und auffallend spät bewerben, was jedoch auch mit der Tatsache zusammenhängt, dass

sich viele Jugendliche für einen schulischen Anschlussweg nach dem Verlassen der Schule entscheiden und folglich das Interesse für berufsbezogene Informationen, Maßnahmen und Aktivitäten zurückstellen (vgl. Rahn et al. 2013 und 2014; Rahn et al. 2020). Im Gegensatz zu dieser allgemeinen Sichtweise auf die Sekundarstufe I befassen sich einige Forschungsarbeiten mit der Detailsicht auf den Hauptschulbereich, da hier nochmals aufgrund der eher benachteiligten Ausgangslage eine andere Schwerpunktsetzung erforderlich ist und sich die Förderbedarfe an abweichenden Akzentuierungen ausrichten. So steht im Anschluss an die Hauptschule zumeist der Weg in die duale Ausbildungswelt in der Hoffnung auf eine möglichst schnelle und gut durchdachte Einmündung an, was einer bewussten Orientierung bedarf (vgl. Richter 2016; Kohlrausch 2017; Mahl et al. 2020). Auch für den Bereich der berufsbildenden Schulform finden sich Untersuchungen, die sich vornehmlich mit Benachteiligungsaspekten auseinandersetzen und die Generierung von effektiven Lösungsansätzen für die Orientierungsphase der betroffenen Jugendlichen anstreben (vgl. Hurrelmann 2009). Sogar über eine mögliche Implementierung systematischer Berufsorientierungseinheiten in der Grundschule wird in Fachkreisen diskutiert. Wird eine solche Einführung im Grundschulbereich an mehreren Stellen als verfrüht und wenig zielführend angesehen (vgl. Kaiser 2002), betrachtet die andere Seite eine solch frühzeitige Thematisierung der Berufswelt und ihre Rahmenbedingungen durchaus als Chance, die Vorstellungskraft über einen bunt gemischten Lebensentwurf der heranwachsenden Berufswählenden anzuregen und ihnen entsprechende Reflexionsmöglichkeiten einzuräumen (vgl. Baumgardt 2021).

### 3 Gestalt der Berufsorientierung – zum Forschungsfeld

Alle Jugendlichen sehen sich früher oder später – je nach durchlaufener Leistungsstufe im Schulsystem oder angehängter Moratorium-Entscheidung – mit der Frage konfrontiert, welchen Berufsweg sie einschlagen möchten und ob dieser über eine duale Berufsausbildung oder ein Studium zu erreichen ist. Vielleicht liegt bei manchen Jugendlichen aber auch eine generelle Tendenz Richtung dualer Ausbildung oder Studium vor, ohne dass bereits ein konkreter Berufswunsch geäußert werden kann. Damit die Jugendlichen in ihrem Entscheidungsprozess umfassend unterstützt werden und sich nicht allein gelassen fühlen, stehen ihnen diverse orientierende Angebote und Beratungsmöglichkeiten zur Verfügung, die den Berufsorientierungsprozess individuell ausgestalten. Nachdem sich das vorangegangene Kapitel mit unterschiedlichen Aspekten der Berufsorientierung als Gegenstand vorliegender Untersuchung auseinandergesetzt hat, wird sich dieses Kapitel nun der Gestalt des Forschungsfeldes widmen und hierbei aufzeigen, in welchem Kontext der Berufsorientierungsprozess Jugendlicher in Deutschland verankert ist. Diesem umfangreichen Kontextgefüge kann sich jedoch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht in Gänze gewidmet werden – betrachtet man den enormen Umfang, in dem sich das Feld manifestiert, und die zum Teil deutlichen Unterschiede hinsichtlich der rechtlichen Rahmenbedingungen, der beteiligten Akteur\*innen und Akteure sowie der unterstützenden Initiativen und

Maßnahmen, die sich zudem bundeslandspezifisch auffächern. Deshalb soll im Anschluss an die Darlegung genannter Landmarken eine Zuspitzung auf drei Perspektiven im Bundesland Rheinland-Pfalz erfolgen, die sich zusammensetzen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern eines allgemeinbildenden und eines berufsbildenden Schulsystems sowie aus der Sicht von Jugendlichen, die sich im Anschluss an ihren Schulabschluss für die Absolvierung eines Freiwilligen Sozialen Jahres entschieden haben. Somit sollte der Leserschaft am Ende des Kapitels ein Einblick in das zugrundeliegende Rechtssystem gewährt, die relevanten Strukturen und Ausgestaltungsmöglichkeiten berufsorientierender Angebote und deren ausführende Gewalt vermittelt und das Untersuchungsfeld in seinem abgesteckten Rahmen hinreichend darlegt worden sein.

### 3.1 Eckpunkte des Untersuchungsfeldes

Um die Eckpunkte der beruflichen Orientierung Jugendlicher in adäquater Weise aufführen zu können, folgt in einem ersten Schritt ein Überblick über aktuell geltende rechtliche Rahmenbedingungen der beruflichen Orientierung im Bundesland Rheinland-Pfalz, woran anschließend in einem zweiten Schritt eine Systematisierung der wichtigsten institutionellen Akteurinnen und Akteure erfolgen wird. An dritter Stelle steht das Aufzeigen von unterstützenden Initiativen und Maßnahmen in der Berufsorientierung in besagter Untersuchungsregion. Nach diesen drei thematischen Abhandlungen wird sich im anschließenden Unterkapitel den drei Perspektiven als definiertem Bezugsrahmen vorliegender Arbeit gewidmet und hier die bedeutendsten Aspekte aufgeführt.

#### 3.1.1 Rechtliche Rahmung

Da die Thematik der Berufsorientierung vor allem im schulischen Kontext eine Rolle spielt und für die institutionelle Begleitung der Jugendlichen in ihrer Orientierungsphase vorwiegend die Schule als erster Indikator benannt werden kann, werden im Folgenden die rechtlichen Rahmenbedingungen, die dem Prozess der Berufsorientierung zugrunde liegen, mit dem Fokus auf die schulische Ausrichtung beruflicher Orientierung dargelegt, um einen entsprechend eingrenzenden Bezugsrahmen zu setzen. Darüber hinaus wird sich noch mit den rechtlichen Grundlagen des Freiwilligendienstes auseinandergesetzt, da auch dieser Bereich im Rahmen der Zuspitzung des Feldes eine Rolle spielt.

##### *Schulgesetz Rheinland-Pfalz*

Im *Schulgesetz Rheinland-Pfalz* vom 30. März 2004, zuletzt geändert am 26. Juni 2020, wird direkt zu Beginn im allgemeinen Abschnitt der Grundlagen auf die Pflicht der Schule zur Unterstützung aller Schüler\*innen hingewiesen: „In Erfüllung ihres Auftrags erzieht die Schule zur Selbstbestimmung in Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen, zur Anerkennung ethischer Normen, zur Gleichberechtigung von Frau und Mann, zur Gleichstellung von behinderten und nicht behinderten Menschen, zur Achtung vor der Überzeugung anderer, zur

Bereitschaft, Ehrenämter und die sozialen und politischen Aufgaben im freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat zu übernehmen, zum gewaltfreien Zusammenleben und zur verpflichtenden Idee der Völkergemeinschaft. Sie führt zu selbstständigem Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Leistungsbereitschaft; sie vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Ziel, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Orientierung in der modernen Welt zu ermöglichen, Verantwortungsbewusstsein für Natur, Umwelt und die globalen Nachhaltigkeitsziele zu fördern sowie zur Erfüllung der Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Beruf zu befähigen. Sie leistet einen Beitrag zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Im Bewusstsein der Belange der Schüler\*innen sowie der Lehrkräfte und Eltern mit Behinderungen wirken alle Schulen bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems mit“ (Ministerium für Bildung 2020, § 1 Abs. 2 SchulG RLP). So ist von der Unterstützung bei der Persönlichkeitsentfaltung und Orientierung in der modernen Welt durch Kenntnis- und Fertigkeitenvermittlung sowie von der Befähigung zur Aufgabenerfüllung im Beruf – ebenfalls durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten – die Rede. Wenn die Jugendlichen auf das komplexe Leben, das sie in der Gesellschaft erwarten wird, vorbereitet und ihnen die notwendigen Grundlagen hierfür vermittelt werden sollen, ist hier auch das Berufsleben mitgedacht, auf das entsprechend vorzubereiten ist, auch wenn es nicht explizit aufgeführt wird. Schließlich wird die Rolle der Jugendlichen in der Berufswelt, die ihnen im Anschluss an die Schulzeit bevorsteht, ausdrücklich in den Blick genommen und die Notwendigkeit seitens der Schule zur Befähigung entsprechender Rolleneinnahme angesprochen. Somit liegt dem Schulsystem ein allgemeingültiger Auftrag der Orientierung Jugendlicher für die Berufswelt zugrunde, auch wenn dieser unkonkret ist, was den Kontext schulischer Berufsorientierung betrifft.

#### *Rahmenvereinbarungen und Verwaltungsvorschriften*

Dem Land Rheinland-Pfalz liegen zudem zahlreiche *Rahmenvereinbarungen* vor, die von auf Bundesebene aufgesetzten Ausarbeitungen zum Thema der Berufsorientierung abgeleitet wurden wie etwa der Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit vom 15.10.2004, der Vereinbarung der Partner des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, der Bundesagentur für Arbeit und der Integrationsbeauftragten mit der Kultusministerkonferenz unter dem Titel „Ausbildungsreife sicherstellen – Berufsorientierung stärken“ vom 19.06.2009 oder aber der Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Berufsorientierung und Berufsberatung vom 14.12.2005.

Die landesspezifischen Regelungen befassen sich unter teils differenzierter themenspezifischer Ausrichtung mit der Berufsorientierung als Oberthema. So kann die Verabschiedung der Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Wirtschaft im Bereich der Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung in Rheinland-Pfalz vom 02.09.2009 als Startpunkt dafür angesehen werden, dass die Berufsorientierung an allen Schulen als wichtiges Thema und somit als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in den Fokus gerückt ist. Mit dieser Fokussierung auf

berufliche Orientierung in Schulen sollte ein Beitrag zur Quotenverbesserung der Schüler\*innen mit einem direkten Übergang von der Schule in eine Ausbildung im dualen System oder ein Studium geleistet werden. Indem die Kooperationspartner stärker zusammenarbeiten, soll eine entsprechende Optimierung des Übergangsprozesses erreicht werden (vgl. Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Wirtschaft im Bereich der Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung in Rheinland-Pfalz 2009).

Die Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in der Richtlinie zur Schullaufbahnberatung sowie Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung vom 10.12.2015 legt die Grundsätze und Ziele zur Berufsorientierung in Form einer kompetenten und gendersensiblen Beratung über das breite Angebot an Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten fest, deren Beginn in der Sekundarstufe I und der kontinuierlichen Fortführung in der Sekundarstufe II im Sinne einer Integration berufsbezogener Themen in alle Fächer zu statuieren ist. Entsprechend soll in diesem Rahmen die Berufswahl auch aus dem Blickwinkel geschlechterspezifischer Auseinandersetzung betrachtet werden. Schullaufbahnberatung, Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung sollen Einzug in Gesamtkonferenzen und Jahrgangsstufenkonferenzen finden und die Schulen werden zu Kooperationen im Rahmen regionaler Netzwerke mit allen maßgeblich am Übergangsgeschehen beteiligten Akteur\*innen angehalten, wobei auch der besondere Unterstützungsbedarf bei der Wahl der Netzwerkteilnehmer zu berücksichtigen ist (vgl. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur 2015).

In diesem Kontext verschreiben sich beispielweise die insgesamt 17 Partner des Ovalen Tisches in ihrer Rahmenvereinbarung zur Beruflichen Orientierung in Rheinland-Pfalz als Fortführung der Landestrategie zur Fachkräftesicherung der beiden vorherigen Laufzeiten für die Jahre 2021 bis 2026 einer konstruktiven Zusammenarbeit, bei der dem gemeinsamen Verständnis beruflicher Orientierung nachgegangen wird und allen Schülerinnen und Schülern in Rheinland-Pfalz die bestmögliche Förderung und Begleitung zukommen soll. Sie sollen in ihrem Orientierungsprozess entsprechend ihrer Neigungen, Wünsche, Perspektiven und Möglichkeiten unter Einbezug ihrer Interessen, Kompetenzen und Potenziale dabei unterstützt werden, sich in reflektierter und aktiver Art und Weise unter Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums für einen beruflichen Weg zu entscheiden. Hierbei soll vor allem die Botschaft vermittelt werden, dass sowohl eine duale Ausbildung und ein Studium als auch eine Selbstständigkeit und eine abhängige Beschäftigung als gleichwertig anzusehen sind. Auch sollen zwecks Optimierung der Berufs- und Studienwahlentscheidung praktische Erfahrungen innerhalb von Betrieben und Hochschulen gesammelt werden, die durch eine geschlechterbewusste Vorgehensweise zudem möglichst frei von Rollenstereotypen sein soll. Darüber hinaus wird dem Thema der Integration und Inklusion ebenfalls Bedeutung zugeschrieben (vgl. Rahmenvereinbarung der Partner des Ovalen Tisches zur Beruflichen Orientierung in Rheinland-Pfalz 2021).

Dem Thema Behinderung im Rahmen von Berufsorientierung widmete sich auch in besonderem Maße der Europäische Sozialfonds (ESF) in Rheinland-Pfalz in der Förderperiode

2014 bis 2020 in den Rahmenbedingungen für den Fördereinsatz vertiefter Berufsorientierung vom 11.08.2014. In diesen wird vor allem die Notwendigkeit des Einsatzes von gesonderter Förderung für Jugendliche mit erhöhtem Unterstützungsbedarf am Übergang von der Schule in den Beruf aufgrund von Migrationshintergrund, engem Berufswahlspektrum oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen aufgezeigt und die Notwendigkeit dieser Zielgruppe einen möglichst umfassenden Einblick in die Berufswelt zu bieten, um die berufliche Entscheidungsfindung tatkräftig zu unterstützen (vgl. Europäischer Sozialfonds RLP 2014). Neben dem Europäischen Sozialfonds stellt ebenfalls die Kooperationsvereinbarung zwischen dem Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie, dem Ministerium für Bildung und der Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland der Bundesagentur für Arbeit zur Umsetzung von Berufsorientierungsmaßnahmen und Begleitung des Übergangs in den Beruf für Schüler\*innen mit Behinderungen sowie die Weiterentwicklung von Strukturen und Maßnahmen von April 2019 einen bedeutsamen Beitrag zur Verbesserung der Voraussetzungen der Beschäftigungssituation von Menschen mit Beeinträchtigung dar. Laut dieser Kooperationsvereinbarung soll es in einem ersten Schritt um die Zusicherung von Unterstützungsleistungen für benachteiligte Menschen mit Behinderung gehen, die im Übergang von der Schule in eine Ausbildung oder eine Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt gesonderte Begleitung benötigen oder die bislang lediglich in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) tätig werden konnten, um die Wahrnehmung auf ihre Möglichkeiten und Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt auszurichten und somit eine Integration in diesen zu ermöglichen (vgl. Kooperationsvereinbarung zwischen dem Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie, dem Ministerium für Bildung und der Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland der Bundesagentur für Arbeit 2018). In einem zweiten Schritt wird auf der Grundlage eines Konzeptes zur Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in den Beruf für Schüler\*innen mit Behinderung in Rheinland-Pfalz für den Zeitraum von 2022 bis 2025, welches an mehrere Vorgängerprojekte anknüpft und als gemeinsame Aufgabe von Agenturen für Arbeit, Integrationsfachdiensten und Schulen (IFD-ÜSB) statuiert wird, unter Anlehnung an das vierte Sozialgesetzbuch dem Ziel nachgegangen, junge Menschen mit Beeinträchtigung durch den Integrationsfachdienst auf den Übergang ins Berufsleben vorzubereiten und sie bei diesem Übergang passgenau zu begleiten, um für die Zielgruppe eine Erhöhung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erreichen (vgl. Konzept der Agenturen für Arbeit, Integrationsfachdienste und Schulen RLP 2022).

#### *Jugendfreiwilligendienstegesetz – Gesetz zur Förderung von Freiwilligendiensten*

Das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) wird seit 2008 zusammen mit dem Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) im Jugendfreiwilligendienstegesetz (JFDG) vom 16.05.2008 geregelt, nachdem die beiden Dienste zunächst getrennt behandelt wurden. Die Freiwilligendienstler\*innen, die nach § 2 des JFDG die Vollzeitschulpflicht erfüllt und das 27. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, werden pädagogisch von Träger- und Einsatzstellenseite begleitet und sind hinsichtlich ihrer rechtlichen Stellung mit Auszubildenden vergleichbar, obwohl ein solcher Freiwilligendienst nicht als Arbeitsverhältnis einzustufen ist. Folglich werden hinsichtlich der FSJ-Ausgestaltung dementsprechende arbeitsrechtliche Vorschriften ergänzend angewendet.

Ein FSJ kann in allen möglichen sozial-karitativen bzw. gemeinnützigen Bereichen und seit der Neufassung des Jugendfreiwilligendienstgesetzes auch in den Bereichen Sport, Denkmalpflege, Politik oder Kultur absolviert werden. Einerseits ist ein FSJ eine beliebte Möglichkeit, die Entscheidung nach dem Schulabschluss hinauszögern oder sich seiner vorläufigen Entscheidung sicherer zu werden bzw. diese zu berichtigen, andererseits kann es jedoch auch als soziales Engagement eingestuft werden. Die Teilnehmenden eines Freiwilligendienstes erhalten für ihre Arbeit ein monatliches Taschengeld und können sich die Zeit des Dienstes als fachpraktischen Teil der Fachhochschulreife oder für ihr Studium bzw. für ihre duale Ausbildung anerkennen lassen. Gemäß § 5 des JFDG ist die Dauer des freiwilligen sozialen Jahres auf zwölf Monate angelegt, kann jedoch auch bis auf sechs Monate gekürzt bzw. auf 18 Monate verlängert werden.

### 3.1.2 Akteursspektrum

Betrachten wir das Forschungsfeld nach der Darlegung der wichtigsten rechtlichen Rahmenbedingungen nun hinsichtlich seiner relevanten Akteurinnen und Akteure, die sich mit dem Thema der Berufsorientierung auseinandersetzen, so kann schnell festgestellt werden, dass sowohl dieser Bereich des Feldes als auch der Feldbereich hinsichtlich der im anschließenden Unterkapitel thematisierten Initiativen und Maßnahmen ein solch großes Spektrum darstellen, welches keine vollständige Darstellung erlaubt. Dennoch soll in diesem und im nachfolgenden Unterkapitel der Versuch unternommen werden, dieses Spektrum in seinen Ansätzen zu systematisieren und der Leserschaft somit einen Überblick über ausgewählte Bestandteile zu geben. Denn die berufliche Orientierung ist ein Schwerpunkt der Bildungspolitik in Rheinland-Pfalz und basiert auf dem Grundsatz der Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung, da beide Bereiche jungen Menschen wichtige Chancen zur persönlichen Entfaltung bieten und in beiden Bereichen Fachkräftemangel vorherrscht.

Die große Vielfalt an Akteur\*innen, die im Rahmen der angestrebten Verbesserung der Berufsorientierung Jugendlicher beteiligt sind, kann nach den Vereinbarungen des von Bund und Ländern im Jahr 2008 abgehaltenen Bildungsgipfels darauf zurückgeführt werden, dass nicht eine Institution allein Berufsorientierung im Sinne des Gelingens von Abschlüssen und Anschlüssen leisten kann, sondern hierfür geeignete Kooperationen notwendig sind (vgl. Lippegau-Grünau et al. 2010, S. 5f.).

#### *Bundesministerium für Bildung und Forschung*

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung stellt einen wichtigen Akteur im Berufsorientierungsprozess Jugendlicher dar. Zwar tritt das Ministerium dabei nicht aktiv vor Ort in Erscheinung, sondern zieht vielmehr im Hintergrund die relevanten Fäden, indem Förderrichtlinien aufgestellt und Programme zur beruflichen Orientierung im Rahmen von Richtlinien verankert werden. Somit begleitet das BMBF den Prozess und schafft die notwendigen Rahmenbedingungen, sodass eine Zusammenarbeit unter optimalen

Bedingungen gelingen kann. Beim BMBF können über Ausschreibungsverfahren Projekte beantragt werden, die dann für den Zeitraum einer festgelegten Förderperiode an den rheinland-pfälzischen Schulen durchzuführen sind.

#### *Bundesagentur für Arbeit*

Nach den gesetzlich verankerten Paragrafen 29 bis 33 des Dritten Buches des Sozialgesetzbuches obliegt der Agentur für Arbeit die Aufgabe, Jugendliche in ihrem Berufsorientierungsprozess gendersensibel zu unterstützen, sodass eine gewissenhafte Berufswahl möglich wird. Dazu bietet die Agentur für Arbeit allen Schülerinnen und Schülern ein Grundangebot an Berufsberatungen an. Neben diesem Beratungsangebot ist die Bundesagentur dafür zuständig, geeignete Informationsmaterialien sowie Berufswahldiagnostiken zur Verfügung zu stellen. Zusätzlich zu dieser aktiven Rolle nimmt die Agentur auch die Rolle als Fördermittelgeber in zahlreichen Initiativen und Maßnahmen ein. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel zur gesetzlichen Rahmung der Berufsorientierung (siehe Kapitel 3.1.1) dargelegt, hat sich die Agentur für Arbeit im Rahmen diverser Vereinbarungen zur Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern bereit erklärt und kommt ihrer Pflicht zur Unterstützung der Jugendlichen im Rahmen der Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung nach.

#### *Landesregierung Rheinland-Pfalz*

Die Landesregierung Rheinland-Pfalz beschäftigt sich auf mehreren Ebenen und mithilfe unterschiedlicher untergeordneter Landesbehörden mit dem Gelingen schulischer Berufsorientierung. Als wichtigste Behörden sind in diesem Zusammenhang das Bildungsministerium, das Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie, das Pädagogische Landesinstitut, die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion, die staatlichen Hochschulen sowie Integrationsfachdienste zu nennen. Alle genannten Behörden beschäftigen sich unter Einbezug verschiedener Zielgruppen in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung mit dem berufsorientierenden Themenfeld. Zahlreiche Projekte zählen hier zu den Maßnahmeansätzen zur Unterstützung der individuellen Berufsorientierungsprozesse.

#### *Handwerkskammer und Industrie- und Handelskammer*

Die rheinland-pfälzischen Handwerkskammern sowie Industrie- und Handelskammern sind aufgrund diverser Rahmenvereinbarungen dazu angehalten, den Prozess der beruflichen Orientierung von Jugendlichen aktiv zu unterstützen und allen interessierten Schulen vielfältige Hilfestellungen und Informationen anzubieten sowie Kontakte zwischen Schulen und Betrieben zu vermitteln. Darüber hinaus führen sie jeweils eine Reihe von Maßnahmen und Initiativen in vorliegendem Aufgabenspektrum durch, um den Jugendlichen eine gute Übersicht über Anschlussmöglichkeiten zu bieten und eine eigenverantwortliche Berufswahl zu unterstützen.

### *Betriebe und Unternehmen*

Betriebe und Unternehmen spielen im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses von Jugendlichen nicht nur in Verbindung mit der Vermittlung von Seiten der Kammern eine Rolle, sondern agieren oft auch als direkte Kooperationspartner von lokal ansässigen Schulen, um den Schülerinnen und Schülern auf diesem Weg das Unternehmen bzw. den Betrieb regelmäßig im Rahmen von angesetzten Veranstaltungen zu präsentieren und sich für Betriebsführungen und die Vergabe von Praktikumsplätzen anzubieten.

### *Stiftungen und Gewerkschaften*

Neben den bereits aufgeführten Akteur\*innen sind auch noch Stiftungen und Gewerkschaften erwähnenswert, da sie eine unterstützende Leistung im Berufsorientierungsprozess der Schüler\*innen erbringen. Indem beispielsweise Stiftungen der Berufsorientierung dienliche Initiativen und Maßnahmen an Schulen fördern und Netzwerktreffen für Beteiligte organisieren, leisten sie eben einen solch entscheidenden Beitrag im Feld der Berufsorientierung. Aber auch Gewerkschaften, die auf den ersten Blick vielleicht nicht im Pool der relevanten Akteurinnen und Akteure mitgedacht werden, können an dieser Stelle als solche bezeichnet werden, da sie sich mit der Fokussierung auf die betriebliche und unternehmerische Nachwuchsförderung und -gewinnung für die Schaffung von Qualitätsstandards für Schülerpraktika einsetzen, auf die Bedeutung von Betriebserkundungen aufmerksam machen und auch das Thema der Berufs- und Arbeitsweltorientierung in das Bewusstsein aller Beteiligten rücken.

### *Träger von Freiwilligendiensten*

Zu guter Letzt soll noch auf die gemäß § 10 des JFDG zugelassenen Träger von Jugendfreiwilligendiensten bzw. des Freiwilligen Sozialen Jahres als Akteure in der Berufsorientierung hingewiesen werden. Diese als solche in besagtem Feld zu postulieren, erscheint zunächst wenig naheliegend, ist das Freiwillige Soziale Jahr von Trägerseite doch offiziell als Handlungsfeld der außerschulischen Jugendbildung anzusehen (vgl. Kruse 2020, S. 196) und im Sinne eines Lern- und Bildungsdienstes konzipiert, ohne dass berufliche Orientierung explizit als Ziel festgelegt ist. Jedoch konnte in diversen Studien – so beispielsweise im Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG), der 2015 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) herausgegeben wurde – über die Wirkungen des Freiwilligen Sozialen Jahres festgestellt werden, dass aus Sicht der Teilnehmenden ihre berufliche Entwicklung durch Berufsorientierung aus dem Freiwilligendienst resultiert. Dies war von vielen Teilnehmenden auch bei der Aufnahme des Freiwilligendienstes angedacht, andere wiederum bezeichneten es als implizite Wirkung, die nicht aus der eigenen Motivation kam (vgl. BMFSFJ 2015, S. 36f., S. 87ff., S. 211ff.). Neben dieser subjektiven Perspektive der Teilnehmenden verstehen sich zuständige Träger vor dem Hintergrund der Verfolgung eines berufs- und subjektbezogenen Bildungsverständnisses selbst als Akteure in der Berufsorientierung. Sie sehen berufliche Orientierung trotz fehlender gesetzlicher und

konzeptioneller Verankerung vor allem mit Blick auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und auf die erstrebenswerte employability sowie mit Blick auf die Wünsche der Teilnehmenden durchaus als Ziel des Freiwilligendienstes an (vgl. Kruse/Riering 2021, S. 308f.).

### 3.1.3 Initiativen und Maßnahmen

Um den Schülerinnen und Schülern einen möglichst reibungslosen Einstieg in das Berufsleben zu ermöglichen, werden mit Hilfe von frühzeitig einsetzenden berufsorientierenden Initiativen und Maßnahmen die entsprechenden Weichen für einen gelingenden, eigenverantwortlich gestalteten Übergang von der Schule in die Arbeitswelt aufgestellt. Solche Initiativen und Maßnahmen setzen sich inhaltlich mit orientierenden Angeboten für Jugendliche in Rheinland-Pfalz auseinander und prägen das Feld der Berufsorientierung maßgeblich mit. So wird nachfolgend auf der Basis des Online-Auftritts des Ministeriums für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz und weiteren Unterseiten ein Überblick über das vielfältige berufsorientierende Angebotsrepertoire gegeben (vgl. zu nachfolgenden Ausführungen Ministerium für Bildung 2020).<sup>11</sup>

#### *Studien- und Ausbildungsmessen*

Zwar unterscheiden sich die jeweiligen Organisatoren und beteiligten Ausstellenden von Messe zu Messe voneinander, jedoch verfolgen alle Messen das gleiche Ziel: Jugendliche in ihrer Berufsorientierung zu unterstützen und ihnen unterschiedliche duale Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten aufzuzeigen. Und so besteht für die Messebesucher\*innen die Möglichkeit, sich zum einen eingehend über die dualen Ausbildungs- und Studienangebote in Rheinland-Pfalz zu informieren, zum anderen bereits mit potenziellen Arbeitgebern und Hochschulvertreter\*innen in Kontakt zu treten. Eine genaue Benennung aller rheinland-pfälzischen Berufswahlmessen ist an dieser Stelle nicht möglich, da es keine zentrale Stelle der Dokumentation gibt. Allerdings können beispielhaft die vocatium – Fachmesse für Ausbildung und Studium, die Azubi- und Studientage sowie der Karrieretag in der Stadt Koblenz, die HORIZON sowie die vocatium in der Stadt Mainz, die Berufsinformationsmesse in der Stadt Worms oder die vocatium sowie die Ausbildungsmesse Future 2.0 – Blick in deine Zukunft in der Stadt Trier aufgezählt werden.

#### *Berufsorientierungsprogramm*

Das ‚Berufsorientierungsprogramm‘ (BOP) wurde zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern vom BMBF ins Leben gerufen, um den Jugendlichen frühzeitig die eigenen Stärken bewusst zu machen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, erste Erfahrungen in der Berufsweltpraxis zu sammeln. Ziel ist es dabei, die bevorstehende Berufswahl auf ein stabiles Fundament zu stellen. So wird im Rahmen des Programms in der 7. Klasse eine Potenzialanalyse durchgeführt, in der die Jugendlichen mehr über ihre Neigungen, Kompetenzen und Stärken herausfinden. In der 8. Klasse werden entsprechend Werkstatttage

---

<sup>11</sup> Siehe <http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+RP&psml=bsrlpprod.psml>, [09.08.2022].

in mindestens drei Berufsfeldern angeboten, um diese Bereiche praktisch erproben zu können. Dieser Ansatz soll zum einen die Motivation auf Seiten der Schüler\*innen erhöhen, den angestrebten Schulabschluss zu meistern und zum anderen dazu beitragen, geeignete Praktikums- und Ausbildungsplätze zu finden sowie eine den eigenen Potenzialen und Wünschen entsprechende Ausbildungs- und Studienwahl zu treffen. In Rheinland-Pfalz besteht eine Kooperation mit neun regionalen Trägern. Das Programm unterstützt die Initiativen *Bildungsketten* sowie *Klischeefrei*, wobei erstere die Förderelemente von Bund und Ländern am Übergang von Schule und Beruf miteinander verzahnt und zweitere die Berufs- und Studienwahl aus geschlechterperspektivischer Klischeefreiheit in den Blick nimmt, um eine Berufsfindung entsprechend der individuellen Interessen und Fähigkeiten zu fördern. Auch fand 2021 eine gezielte Fördermaßnahme von Seiten des BMBF statt, um bundesweite Internetangebote zur Berufsorientierung im Rahmen des *Berufenavi* zentral zu bündeln und somit den Jugendlichen zielorientiert zur Verfügung zu stellen.

#### *Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss*

Die bundesweite ‚Initiative Bildungsketten‘ hat sich zum Ziel gesetzt, Jugendlichen den Einstieg ins Berufsleben zu erleichtern, die Sicherung des Nachwuchses an Fachkräften zu gewährleisten und die Strukturen, die sich im Rahmen beruflicher Orientierung und im Übergang von der Schule in eine duale Berufsausbildung oder ein Studium auf tun, enger miteinander zu verbinden. Somit werden Jugendliche bereits in der Schulzeit gezielt gefördert, um bestehende Förderprogramme und Instrumente zur Berufsorientierung besser und effizienter nutzen zu können. Diesem Ziel hat sich ebenfalls speziell das Land Rheinland-Pfalz verschrieben und im Rahmen der Vereinbarung zur Durchführung der Initiative ‚Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss‘ zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, dem rheinland-pfälzischen Bundesministerium, dem rheinland-pfälzischen Wirtschaftsministerium, dem rheinland-pfälzischen Arbeitsministerium und der Regionaldirektion Rheinland-Pfalz der Bundesagentur für Arbeit einen Förderzeitraum von sechs Jahren (2021-2026) festgelegt, in dem zur Zielerreichung insgesamt 23 Millionen Euro Bundesmittel bereitgestellt werden (vgl. Vereinbarung zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, dem rheinland-pfälzischen Bundesministerium, dem rheinland-pfälzischen Wirtschaftsministerium, dem rheinland-pfälzischen Arbeitsministerium und der Regionaldirektion Rheinland-Pfalz der Bundesagentur für Arbeit 2021).

#### *Initiative Klischeefrei*

Damit Jugendliche sich im Rahmen ihrer Berufswahl nicht mehr bzw. weniger von Geschlechterklischees lenken lassen, hat sich die vom BMBF sowie vom BMFSFJ gegründete ‚Initiative Klischeefrei‘ zur Aufgabe gemacht, den Jugendlichen eine neue Sicht auf die Vielfalt der Berufswelt zu eröffnen und sie somit darin zu unterstützen, ihre Berufs- und Studienwahl an ihren tatsächlichen Interessen und Neigungen auszurichten, anstatt sich nach bekannten Geschlechterstereotypen zu orientieren.

### *Initiative Aufstieg durch Bildung*

Im Rahmen der Qualifizierungsinitiative ‚Aufstieg durch Bildung‘ haben Bund und Länder im Oktober 2008 unterschiedliche Aktivitäten zwecks Bildungsförderung und -unterstützung über den gesamten Lebensweg hinweg vereinbart und so auch speziell die Implementierung von berufsorientierenden Angeboten in Form konkreter Maßnahmen in allen allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen angestrebt. Die Stärkung von Bildung und Ausbildung steht dabei im Zentrum und untermauert damit den hohen Stellenwert bildungspolitischer Anstrengungen (vgl. Kultusministerkonferenz/Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2015).

### *Praktika*

Betriebe bzw. Unternehmen kooperieren im Rahmen der Berufsorientierung mit den Schulen, indem sie Praktikumsplätze zur Verfügung stellen und die Jugendlichen dabei die Möglichkeit erhalten, für einen bestimmten Zeitraum einen Einblick in einen Betrieb oder in ein Unternehmen zu erlangen und hierdurch den typischen Arbeitsalltag kennenzulernen. Sie können so die Fragen klären, ob die ausgewählte Branche auch als zukünftiges Berufsfeld passend sein könnte oder auch gegebenenfalls ein untypischer Bereich denkbar wäre und sich in diesem entsprechend ausprobieren. Es gibt zwei Arten von Praktika, die von Schülerinnen und Schülern absolviert werden können: Ein Pflichtpraktikum oder ein freiwilliges Praktikum. Erstere sind in den Schul- und Ausbildungsordnungen fest vorgeschrieben und unentgeltlich während der Schulzeit entweder am Stück über zwei bis drei Wochen als Blockpraktikum oder aber über wenige Tage als Schnupperpraktikum möglich, was individuell festgelegt werden kann. Der Praxistag (s. u.) zählt ebenfalls hierzu. Die Lehrkräfte führen während der Praktikumszeit von Seiten der Schulen Besuche durch und stehen den Jugendlichen bei Fragen unterstützend zur Seite. Zweitere können auf freiwilliger Basis im Rahmen eines Ferienpraktikums zwecks Erfahrungssammlung und individuell über ein paar Tage bis hin zu maximal vier Wochen absolviert werden. Von diesen Praktikumsmöglichkeiten muss der Ferienjob abgegrenzt werden, da hier andere gesetzliche Regelungen gelten und bei dieser Art von Praxiserfahrung für die Jugendlichen vorrangig das Geldverdienen im Vordergrund steht.

### *Berufseinstiegsbegleitung*

Die ‚Berufseinstiegsbegleitung‘ nimmt als Unterstützungsmaßnahme Schüler\*innen in den Blick, die während der Schulzeit und im Rahmen einer anschließenden dualen Ausbildung gesonderte Unterstützung und Förderung benötigen. Das Erreichen des Schulabschlusses einer allgemeinbildenden Schule, die Berufsorientierung und -wahl, die Suche nach einer geeigneten Ausbildungsstelle sowie die Stabilisierung des Berufsausbildungsverhältnisses stehen dabei im Vordergrund. Die Berufseinstiegsbegleitung beginnt mit dem Besuch der Vorabgangsklasse der allgemeinbildenden Schule und endet ein halbes Jahr nach Berufsausbildungsbeginn. Die Begleitungsmaßnahme wurde 2009 als Modellprojekt erprobt und ist mittlerweile in § 49 des Dritten Buches des Sozialgesetzbuches als Regelinstrument verankert. Von der Bundesagentur für Arbeit werden dabei Mittel an Bildungsträger vergeben, bei denen Berufseinstiegsbegleiter angestellt sind, um Schülerinnen und Schüler individuell zu unterstützen.

### *Praxistag*

Um Schüler\*innen dabei zu unterstützen, eine Vorstellung davon zu erhalten, was sie später beruflich machen möchten und was von Arbeitgeberseite von ihnen erwartet wird, wird den Jugendlichen im Rahmen der vom Land Rheinland-Pfalz und der Bundesagentur für Arbeit finanzierten berufsorientierenden Maßnahme unter dem Titel ‚Praxistag‘ die Gelegenheit geboten, über einen Zeitraum von sechs bis zwölf Monaten einen Tag pro Woche – je nach Wunsch – einen Einblick in einen Betrieb, eine soziale Einrichtung oder in die öffentlichen Verwaltung zu erhalten, um auf diesem Weg ihre Interessen und Fähigkeiten realistisch einzuschätzen. Die Maßnahme kann von den einzelnen Schulen in Rheinland-Pfalz entweder in der Klassenstufe 8, 9 oder 10 angesetzt werden, wobei jede Schule dies individuell festsetzen kann.

### *Tag der Berufs- und Studienorientierung*

Diese berufsorientierende Maßnahme als Informationsangebot wurde vom Bildungsministerium in Kooperation mit der Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland der Bundesagentur für Arbeit 2015 ins Leben gerufen und ist verbindlich an allen weiterführenden Schulen abzuhalten. Damit es allen Schülerinnen und Schülern möglich ist, einen individuellen Berufsfahrplan zu entwickeln und alle offenen Fragen rund um das Thema Berufsorientierung zu klären, erhalten sie anhand von Beiträgen von Mitarbeitenden der Agentur für Arbeit, Vertreter\*innen der Industrie- und Handelskammer sowie der Handwerkskammer, regionalen Unternehmensvertreter\*innen, Mitarbeitenden berufsbildender Schulen sowie Hochschulvertreter\*innen einen guten Einblick in duale Berufsausbildungen sowie Studienmöglichkeiten. Die Beteiligten unterstützen auch bei der Praktikumsplatzsuche. Darüber hinaus ist ein Elternabend zum Thema des Tages der Berufs- und Studienorientierung verpflichtend anzusetzen.

### *Berufswahlportfolios*

Zur systematischen und einheitlichen Dokumentation der individuellen Berufsorientierungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Schulen in Rheinland-Pfalz wurde vom Landtag im März 2008 die Einführung von Berufswahlportfolios als Ordner mit Einlageblättern verpflichtend vorgeschrieben. Hintergrund war die Erhöhung der Transparenz der Berufsorientierungsprozesse der Jugendlichen. Somit ist es den Schülerinnen und Schülern seitdem möglich, alle Maßnahmen wie beispielsweise Praktika, Betriebserkundungen, durchgeführte Projekte oder den Besuch von Berufswahlmessen auf systematische Weise festzuhalten und zu dokumentieren. Außerdem werden den Jugendlichen durch den Portfolioeinsatz mögliche weitere Schritte im Rahmen ihrer Berufsorientierung vorgegeben. Die Art der Portfolios, die dabei Anwendung findet, variiert von Schule zu Schule und wird individuell festgelegt.

### *Keine/r ohne Abschluss*

Dieses Unterstützungsangebot richtet sich an Jugendliche, die eigentlich ohne Abschluss von der Schule abgegangen wären und denen folglich ein erschwerter Einstieg in die Berufswelt

zu prognostizieren gewesen wäre. Um dies zu verhindern, ist es an insgesamt 14 rheinland-pfälzischen Realschulen Plus<sup>12</sup> möglich, im Rahmen einer Projektklasse im Konzept der Ganztagschule zur Berufsreife zu gelangen und zusätzlich die berufliche Orientierung zu stärken. Das sogenannte ‚besondere 10. Schuljahr‘ zielt mit seiner vertieften Berufsorientierung und seinem erhöhten Praxisbezug neben dem allgemeinen Unterricht darauf ab, alle teilnehmenden Schüler\*innen zu einem Schulabschluss zu führen und somit wichtige Weichen für den erfolgreichen Übergang in die Berufswelt aufzustellen.

### *Girls‘ und Boys‘ Day*

Die Mädchen- und Jungen-Zukunftstage leisten ihren Beitrag, um bei Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein dafür zu schaffen, in welchen Berufssparten ihr jeweiliges Geschlecht als noch unterrepräsentiert gilt. So können in diesem Zusammenhang für Mädchen vor allem (informations-)technologische und naturwissenschaftliche Bereiche, für Jungen soziale, erzieherische und pflegerische Bereiche genannt werden. Für Jungen wird außerdem ein Teilprojekt mit dem Namen ‚Neue Wege für Jungs‘ bereitgestellt, das sowohl praxisorientiert als auch wissenschaftsbasiert den Versuch unternimmt, mit männlichen Rollenstereotypen aufzuräumen. Beide Zukunftstage werden jeweils einmal jährlich vom Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. organisiert.

### *Studienberatung*

Mit dem konzeptionellen Oberbegriff Studienberatung sind unterschiedliche Maßnahmen gemeint, die Jugendliche über Studiengänge, Hochschulen und Zulassungsvoraussetzungen informieren. So hält die Bundesagentur für Arbeit ein entsprechendes Beratungsangebot vor, aber auch die Studienberatungen der einzelnen Universitäten und Hochschulen zählen selbstverständlich zu diesem Maßnahmenkomplex dazu. Alle rheinland-pfälzischen Hochschulen bieten im Rahmen ihrer Studienberatungen Orientierungshilfe für Schüler\*innen in Form von Informationsvorträgen und Workshops innerhalb der Schulen sowie an Tagen der offenen Tür auf den Campi der jeweiligen Hochschulen an.

### *Tage der offenen Tür*

Im Rahmen von Tagen der offenen Tür eröffnet sich Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, einen Einblick in Betriebe, Unternehmen und Hochschulen zu erlangen, sodass sich in den jeweiligen Einrichtungen eine Vorstellung davon gemacht werden kann, ob ein Beruf, eine duale Ausbildung oder ein Studium der richtige Weg nach dem Schulabschluss darstellt. Hierfür werden an festgelegten Daten Schulen gesammelt eingeladen, um die Ausbildungsstätte oder Hochschule zu besichtigen, sich neben der Besichtigung umfassende Informationen über die wichtigsten Bestandteile einzuholen und auch an Workshops oder angeleiteten Praxispräsentationen teilzunehmen.

---

<sup>12</sup> An dieser Stelle konnte lediglich auf eine Referenz zurückgegriffen werden, die den Stand von August 2020 wiedergibt. Möglicherweise sind zwischenzeitlich weitere Schulen hinzugekommen.

### *Betriebs- und Unternehmensbesichtigungen*

Im Rahmen von Besichtigungen erhalten Jugendliche die Möglichkeit, sich vor Ort einen ersten Eindruck von einem Betrieb bzw. Unternehmen und deren täglichen Arbeitsabläufen zu machen. Das Unternehmen kann ihnen das Arbeitsleben in der Praxis präsentieren und die möglichen Karrierewege aufzeigen. In welchen Betrieben und Unternehmen eine solche Besichtigung möglich ist, kann online auf diversen Portalen eingesehen werden.

## 3.2 Konkretisierung des Untersuchungsfeldes der vorliegenden Studie mit Fokus auf drei kontrastierende institutionelle Settings

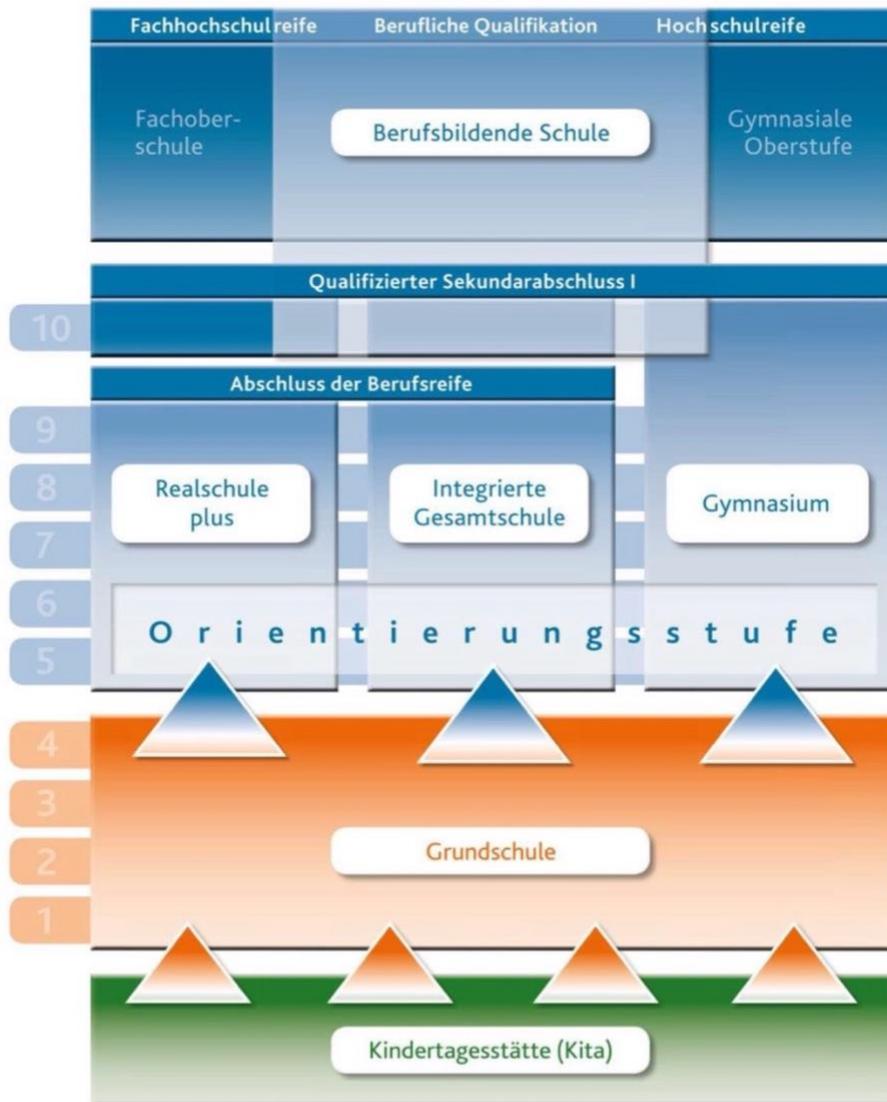
Nachdem sich in den vorstehenden Kapiteln den rechtlichen Rahmenbedingungen sowie den Akteur\*innen, Initiativen und Maßnahmen der Berufsorientierung gewidmet wurde und somit in einem ersten Schritt ein allgemeines Verständnis vom Untersuchungsfeld vermittelt werden konnte, soll nachfolgend in einem zweiten Schritt auf die drei kontrastierenden institutionellen Ausgangspunkte des Feldes näher eingegangen und diese anhand relevanter Merkmale beschrieben werden. So stellen die ersten beiden Perspektiven zwei Bereiche des rheinland-pfälzischen Schulsystems dar, wie in Abbildung 1 ersichtlich wird, wohingegen die dritte Perspektive im Bereich des Jugendfreiwilligendienstes in Rheinland-Pfalz anzusiedeln ist und hier bereits das Schulsystem verlassen wurde.

Vor der konkreten Betrachtung unserer drei institutionellen Ausgangslagen im Feld der Berufsorientierung liegt es nahe, einen Schritt zurückzutreten, indem vom individualisierten Feldausschnitt in Form der gewählten spezifischen Perspektiven auf Mesoebene nochmals kurz Abstand genommen und in Anlehnung an Kohli (1985) auf spezielle Art und Weise herausgezoomt wird, um auf Makroebene die Institutionalisierung des gesamten Lebenslaufes zu betrachten. Aus dieser ungewöhnlichen, aber interessanten Vogelperspektive kann der ausgewählte Feldbereich besser nachvollzogen und kontextspezifisch eingeordnet werden, bevor im Ergebniskapitel (Kapitel 6) wiederum herangezoomt und sich auf Mikroebene den Handlungen und Entscheidungswegen der im institutionell unterteilten Untersuchungsfeld agierenden Jugendlichen gewidmet wird. Dass der Prozess der Berufsorientierung einen bestimmten Teilabschnitt im Lebenslauf eines jeden Menschen einnimmt, ist bekannt. Aus Kohlis Aufsatz zur *Institutionalisierung des Lebenslaufs* aus dem Jahr 1985 geht hervor, was bis dato in der Gesellschaft über die Strukturierung der Lebenszeit und das biographische Handeln geläufig war (vgl. Kohli 2003, S. 526). Mit seiner Institutionalisierungsthese hat Kohli vor allem beansprucht, dass sich auf der Grundlage des Sterblichkeitsrückgangs seit Ende des 19. Jahrhunderts sowie der sich verstetigenden Systeme von Bildung und Rente ein kontinuierlicher Lebensverlauf herausgebildet hat, der generell in Phasen untergliedert und dessen Schwerpunkt auf der Berufsphase im Erwachsenenalter festgesetzt werden kann. Kohlis ursprünglicher Dreiteilung in Form der „Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase (Kindheit/Jugend, aktives Erwachsenenleben, Alter)“ (Kohli 1985, S. 3) kann sowohl unter Empfehlung Sackmanns (2003) eine vierte Komponente in Form der

vorschulischen Familienphase (vgl. Sackmann 2003, S. 568) als auch eine von Solga (2003) aufgrund der Bildungsexpansion am Übergang Schule – Beruf herausgestellte fünfte Komponente in Form der Ausbildungsphase (vgl. Solga 2003, S. 547) hinzugefügt werden. Somit ergibt sich folgende „Fünfteilung: familial bestimmte vorschulische Phase, staatlich organisierte Schulphase, staatlich-(betrieblich) organisierte Ausbildungsphase, arbeitsmarktbezogene Erwerbsphase, sozialstaatlich gesicherte Ruhestandsphase“ (Schmeiser 2006, S. 52, Fn. 1). Auch zwanzig Jahre nach Veröffentlichung seines Aufsatzes spricht Kohli von einer „unerwartete[n, A. L.] Beharrlichkeit“, die mit seinen Ausführungen verbunden werden kann. Geht man also gemäß Kohli (1985, 2003) unter Betrachtung des Lebenslaufs als Institution von einer zeitlichen Entwicklungssystematik aus, in deren Rahmen zunächst auf das Leben vorbereitet, dann daran teilgenommen und sich letztlich von diesem ausgeruht wird, so wird mit Blick auf das Feld vorliegender Forschung deutlich, dass sich der Untersuchung eines Bereichs des Lebenslaufes gewidmet wird, der in diesem speziellen Kontext auf die Schwerpunktsetzung in Form des Erwerbslebens vorbereitet und diesen Themenbereich am Rande mit untersucht. Letztlich zeigt der Blick auf den speziell ausgewählten Bereich der Makroebene, dass nicht nur einzelne Lebensabschnitte, sondern vielmehr das gesamte Leben im Kontext von Institutionen betrachtet werden kann.

Auf Mesoebene ergeben sich neben den drei ausgewählten Perspektiven noch weitere Bereiche, die aus institutioneller Sicht von diesen zu differenzieren sind. Zur Begründung für diese Auswahl ist der Umstand anzuführen, dass Grundschulkindern in den Jahren 2016/2017 deutlich häufiger an solche Schulen in die Sekundarstufe I wechselten, an denen die Erlangung der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung prinzipiell möglich ist, als es noch in den Jahren 2006/2007 der Fall war. Dies betrifft vor allem die Gymnasien mit 40,5 % sowie die Integrierten Gesamtschulen, die von knapp 8 % auf 15,6 % angestiegen sind (vgl. Statistisches Bundesamt Destatis 2018, S. 26), sodass sich festhalten lässt, dass der Umstand, den Hochschulzugang in unmittelbarer Reichweite zu wissen, auch dem Verlauf des Berufsorientierungsprozesses betroffener Jugendlicher Rechnung trägt. Löwenstein et al (2017) postulieren in diesem Zusammenhang Folgendes: „Der Anteil der Schüler\*innen, die im allgemeinbildenden oder im beruflichen Schulwesen die Berechtigung zum Studium an einer Hochschule erwerben, ist über die letzten Jahrzehnte auf mehr als 50 % des Altersjahrgangs gestiegen. Gleichzeitig sind die Noten besser geworden. Die Studierneigung ist groß: Die meisten, die dazu berechtigt sind, nehmen auf kurz oder lang auch tatsächlich ein Studium auf“ (ebd., S. 7f.). Und so widmet sich die vorliegende Untersuchung dem Berufsorientierungsprozess eben jener anteilsmäßig stärksten Personengruppe an Jugendlichen, die die Berechtigung des Hochschulzugangs prinzipiell auf direktem Weg erwerben können oder diese bereits erworben haben, denen somit grundsätzlich alle Wege ins Erwerbsleben offenstehen und die ihre berufliche Orientierung demzufolge an diesen Voraussetzungen ausrichten.

# Das Schulsystem in Rheinland-Pfalz



In Rheinland-Pfalz gibt es ein gut ausgebautes Netz an Förderschulen und an inklusiven Unterrichtsangeboten in Schwerpunktschulen ([www.inklusion.bildung-rp.de](http://www.inklusion.bildung-rp.de)).

Abb. 1: Darstellung des Schulsystems in Rheinland-Pfalz der Webseite des Ministeriums für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz; URL: [https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1\\_Bildung/Bildungswege/Schulsystem\\_RLP\\_II.pdf](https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1_Bildung/Bildungswege/Schulsystem_RLP_II.pdf), [19.08.2022]

## 3.2.1 Jugendliche eines allgemeinbildenden Gymnasiums

Die erste Perspektive zeigt den Berufsorientierungsprozess aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern eines allgemeinbildenden Gymnasiums in Rheinland-Pfalz, dessen Besonderheiten nachfolgend erläutert werden sollen. Was also macht diesen institutionellen Ausgangspunkt des Feldes aus? Kennzeichnend sind die schulformspezifische Ausrichtung sowie die

Möglichkeit des Erreichens des höchsten in Deutschland zu erwerbenden Schulabschlusses in Form der allgemeinen Hochschulreife. Da die Begleitung der Untersuchungsteilnehmenden aus dem gymnasialen Bereich in der Oberstufenzeit begonnen wurde, wird die Feldbereichsdarlegung entsprechend auf diesen schulzeitlichen Kontext beschränkt.

Die folgenden Informationen wurden den offiziellen Seiten des Online-Auftritts der Mainzer Studienstufe in Rheinland-Pfalz<sup>13</sup> entnommen. Die gymnasiale Oberstufe in Rheinland-Pfalz, welche im Fall der G9-Ausrichtung die Jahrgangsstufen 11 bis 13, im Fall der G8GTS-Ausrichtung die Jahrgangsstufen 10 bis 12 umfasst, wird auch als „Mainzer Studienstufe“ (MSS) bezeichnet und wird letztendlich mit der Abiturprüfung beendet. Strukturiert ist die MSS also entweder als G9- oder als G8GTS-Ausrichtung, die beide eine einjährige Einführungsphase sowie eine zweijährige Qualifikationsphase aufweisen. Die erste Phase ist für das Vertrautmachen der Schüler\*innen mit dem System zuständig, in der zweiten werden bereits Noten für den Abiturschnitt gesammelt. Der Unterricht orientiert sich an den Kenntnissen, die in der Sekundarstufe I erworben wurden. Es wird nun in Grund- und Leistungskursen unterschieden, die von den Schülerinnen und Schülern den Vorgaben entsprechend frei gewählt werden, sodass folglich mit dieser Wahl fähigkeits- und interessenbezogene Schwerpunkte gesetzt werden. Demnach findet der Unterricht nicht mehr im Klassenverband statt, sondern gliedert sich in besagte Grund- und Leistungsfächer. Die Grundfächer stellen Fächer dar, die grundlegende Kenntnisse und Einsichten in fachspezifische Denkweisen vermitteln und in Kursen mit zumeist drei Wochenstunden unterrichtet werden. Leistungsfächer hingegen sind die Fächer, die der Bildung persönlicher Arbeitsschwerpunkte dienen. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Themen der Leistungsfächer soll die Vermittlung eines vertieften Verständnisses und spezieller Kenntnisse erreicht und gezielt auf hochschultypische Arbeitsweisen hingearbeitet werden. Hier beträgt der Kursumfang in der Regel fünf Wochenunterrichtsstunden. Neben dem Augenmerk auf fachliche und fachübergreifende Bildung und eine grundlegende Vorbereitung auf ein Hochschulstudium oder eine duale Berufsausbildung können hinsichtlich der Zielsetzung gymnasialer Oberstufen insgesamt fünf Punkte hervorgehoben werden: die Sicherung einer breiten Grundbildung, die Anleitung zum selbstständigen Arbeiten, die Hinführung zum wissenschaftlichen Arbeiten, die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit, der Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung einschließlich der Entwicklung der Fähigkeit zu reflektierten Wertungen und Entscheidungen. Wird die gymnasiale Oberstufe verlassen, bevor die allgemeine Hochschule erworben wurde, besteht für diejenigen, die die Schule bis zum Ende der Jahrgangsstufe 12 im Falle der G9-Struktur, im Falle der G8GTS-Struktur bis zum Ende der Jahrgangsstufe 11 besucht haben, die Möglichkeit, durch die Erfüllung bestimmter schulischer Bedingungen, die Absolvierung eines einjährigen Praktikums oder den Abschluss einer dualen Berufsausbildung die Anerkennung einer der Fachhochschulreife gleichwertigen Qualifikation zu erhalten, die dazu berechtigt, an einer Fachhochschule in Rheinland-Pfalz und in weiteren Bundesländern zu studieren.

---

<sup>13</sup> Siehe <https://mss.rlp.de/de/startseite/>, [15.08.2022].

### 3.2.2 Jugendliche eines beruflichen Gymnasiums

Die zweite Perspektive zeigt den Berufsorientierungsprozess von Schülerinnen und Schülern einer rheinland-pfälzischen berufsbildenden Schule auf, die hier in der gymnasialen Oberstufe einzuordnen sind und bei denen sich der Erziehungs- und Bildungsauftrag an der Befähigung zum Studium an jeder Hochschule, der Vermittlung von Fachkenntnissen, dem Beitrag zur Persönlichkeitsbildung sowie der Qualifizierung zu vernetztem Denken, wertorientiertem Verhalten und verantwortlicher Mitgestaltung des öffentlichen Lebens ausrichtet. Die verwendeten Informationen wurden dem offiziellen Bildungsserver Rheinland-Pfalz<sup>14</sup> und den relevanten Unterseiten entnommen. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit an einem beruflichen Gymnasium (siehe zur Erläuterung der Einteilung von Berufsschulen in Rheinland-Pfalz Abbildung 2), in den Fachrichtungen Gesundheit und Soziales, Technik sowie Wirtschaft zur allgemeinen Hochschulreife zu gelangen. Die Untersuchungsteilnehmenden kommen aus dem Fachrichtungsbereich Gewerbe und Technik, der sich über einen Zeitraum von drei Schuljahren erstreckt und sich ab der Klasse 12 nochmals unter der Einführung von drei Leistungs- und sieben Grundfächern aufgliedert in die Schwerpunkte: Bautechnik, Elektrotechnik, Gestaltungs- und Medientechnik, Metalltechnik sowie Umwelttechnik, nachdem in der Klasse 11 eine Einführungsphase im Klassenverband auf der Grundlage von Kern- und Grundfächern stattfindet. Zusätzlich zu den Leistungs- und Grundfächern ab der Klassenstufe 12 sind noch wählbare Fächer belegbar.

Den Jahrgangsstufen 11 sowie 12 unterliegen gesonderte Aufnahmevoraussetzungen. Diese setzen sich im Fall der Jahrgangsstufe 11 des beruflichen Gymnasiums zusammen aus einem qualifizierten Sekundarabschluss I bzw. einem gleichwertigen Abschluss mit einem Mindestdurchschnitt von 3,0, wobei die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik nicht schlechter als ausreichend ausfallen dürfen, oder aus der Versetzung an ein Gymnasium in die Jahrgangsstufe 11 oder dem Erwerb der Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe an einer integrierten Gesamtschule oder aber der Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I in Verbindung mit einer Berufsausbildung. Für die Aufnahme in die Jahrgangsstufe 12 des beruflichen Gymnasiums setzen sich die Voraussetzungen zusammen aus Kenntnissen einer Fremdsprache, die in der Sekundarstufe I als Pflicht- oder Wahlfach erworben und mindestens mit ausreichend bewertet wurde, und darüber hinaus aus entweder der Fachhochschulreife gleicher Fachrichtung erworben im berufsbildenden Bereich oder aus dem Abschluss einer höheren Berufsfachschule gleicher Fachrichtung mit mindestens befriedigenden Leistungen.

Als Abschluss des beruflichen Gymnasiums gilt die Abiturprüfung, die zur allgemeinen Hochschulreife führt und zu einem Studium in allen Fachrichtungen wissenschaftlicher Hochschulen berechtigt. Wird die gymnasiale Oberstufe vorzeitig verlassen, so kann bei einer Beendigung der Jahrgangsstufe 12 und der Erfüllung bestimmter Voraussetzungen der schulische Teil der Fachhochschulreife erworben werden.

---

<sup>14</sup> Siehe <https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/bildungswege/berufsbildende-schule/>, [15.08.2022].

## Die berufsbildende Schule in Rheinland-Pfalz

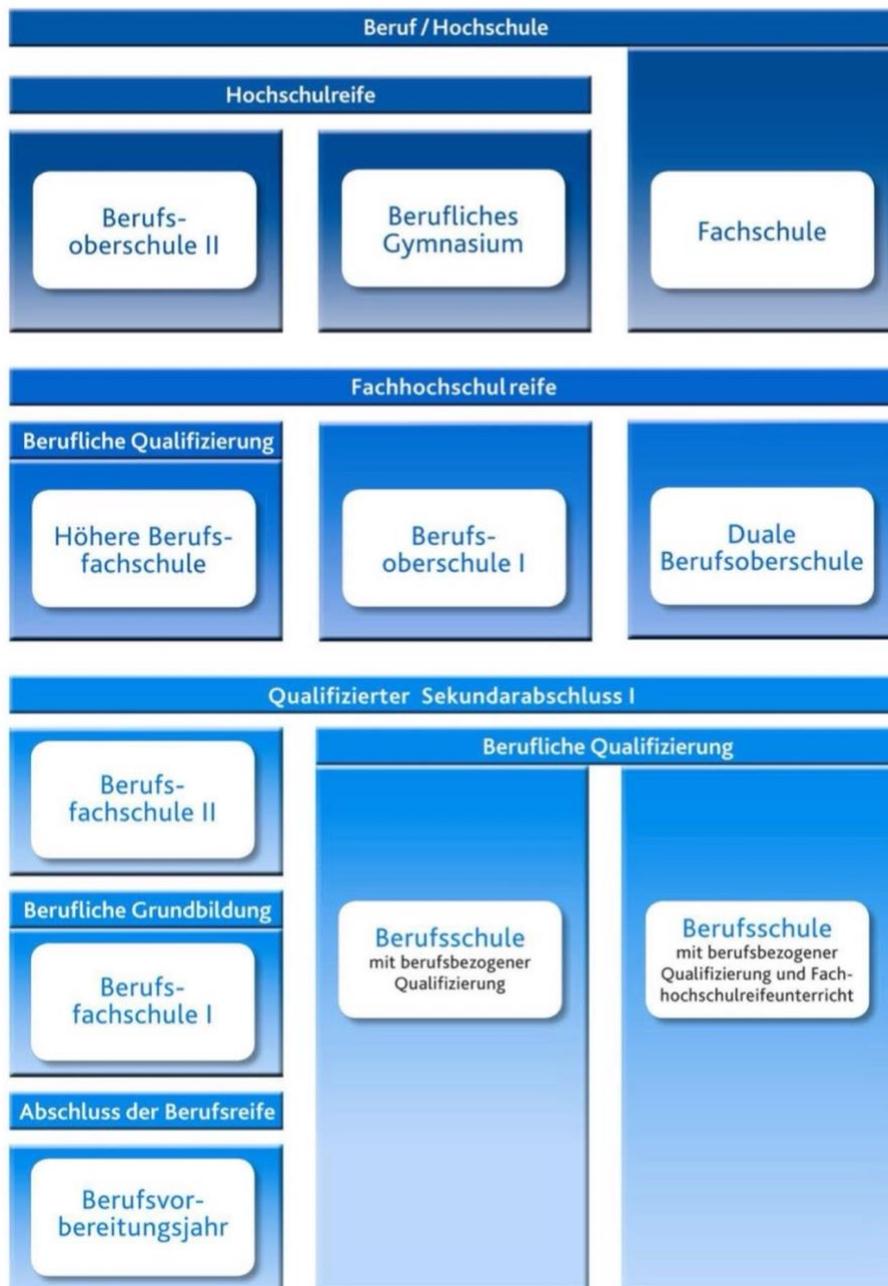


Abb. 2: Darstellung der berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz auf der Webseite des Ministeriums für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz;

URL: [https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwwk/1\\_Bildung/Bildungswege/Schulsystem\\_BBS\\_II.pd](https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwwk/1_Bildung/Bildungswege/Schulsystem_BBS_II.pd), [15.08.2022]

### 3.2.3 Jugendliche eines Freiwilligen Sozialen Jahres

Die dritte Perspektive befasst sich mit dem berufsorientierenden Prozess von Absolvierenden eines Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) in Rheinland-Pfalz. Zunächst ist in diesem Bereich des Feldes von Freiwilligendiensten das Freiwillige Soziale Jahr von einem Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) sowie vom Bundesfreiwilligendienst (BFD) abzugrenzen. Alle drei

Dienste sind gesetzlich geregelte Freiwilligendienste, wobei der Bundesfreiwilligendienst zum 1.7.2011 mit der Abschaffung des Wehrdienstes neu eingeführt wurde und die beiden freiwilligen Jahresdienste parallel ausgebaut wurden. Das Freiwillige Soziale Jahr wurde 1964 gesetzlich eingeführt, das Freiwillige Ökologische Jahr 1993 und eine Zusammenlegung der Gesetzmäßigkeiten beider Dienstvarianten erfolgte im Jahr 2008. Darüber hinaus gibt es noch den Internationalen Jugendfreiwilligendienst (IJFD), welcher auf einer Richtlinie des Ministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 20.12.2010 unter der Berücksichtigung von insgesamt vier abgeänderten Fassungen aus den Jahren 2014, 2018, 2020 sowie 2021 begründet ist.

Stellt das Freiwillige Ökologische Jahr gemäß § 4 JFDG eine praktische Hilfstätigkeit in geeigneten Stellen und Einrichtungen dar, die sich dem Natur- und Umweltschutz einschließlich der Bildung zur Nachhaltigkeit verschreiben, wird ein Freiwilliges Soziales Jahr gemäß § 3 JFDG in einer gemeinwohlorientierten Einrichtung absolviert, wobei vor allem Einrichtungen der Wohlfahrtspflege, der Kinder- und Jugendhilfe, der Gesundheitspflege, der Kultur, der Denkmalpflege oder des Sports als Einsatzstellen in Frage kommen. Bezüglich beider Freiwilligendienste bestehen die gleichen gesetzlichen Voraussetzungen. Anders sieht es hier beim Bundesfreiwilligendienst aus. Der größte Unterschied besteht vor allem in der Aufhebung der Altersbeschränkung, die bei den beiden zuvor dargelegten Freiwilligendiensten auf 16 bis maximal 26 Jahren festgelegt ist. Für den Bundesfreiwilligendienst gilt gemäß § 2 BFDG lediglich die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht und er ist darüber hinaus für Männer und Frauen jeden Alters möglich. Ein weiterer Unterschied ist die Möglichkeit, den Bundesfreiwilligendienst gemäß § 3 Abs. 2 BFDG mehrmals – jeweils im Abstand von fünf Jahren – abzuleisten sowie diesen auf maximal 24 Monate zu verlängern, sofern diese Notwendigkeit durch ein pädagogisches Konzept begründet wird. Bei einem Freiwilligen Sozialen Jahr besteht die Möglichkeit nicht, da dieser nur einmalig und bis zu einer maximalen Länge von 18 Monate geleistet werden kann, was aufgrund einer mangelnden gesetzlichen Regelung bezüglich beider Themenpunkte entsprechend ausgelegt werden kann. Die Absolvierung eines Bundesfreiwilligendienstes steht jedoch nicht einer Absolvierung eines anschließenden Freiwilligen Sozialen Jahres entgegen. Beide Dienste können in beliebiger Reihenfolge nacheinander abgeleistet werden. Das Jahr 2002 stellt nochmals ein Jahr mit einigen Änderungen dar. So wurde das Freiwillige Soziale Jahr als Erfüllung der Wehrpflicht anerkannt und die Erneuerung des FSJ-Gesetzes führte zu einer Flexibilisierung der Dienstgestaltung. Das heißt, dass ein FSJ nicht mehr nur für 12 Monate bzw. ein Jahr absolviert werden konnte, sondern eine Herabsetzung auf sechs Monate und eine Verlängerung auf 18 Monate nun auch möglich geworden sind. Außerdem ist das Mindestalter auf die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht und somit auf 16 Jahre herabgesetzt worden. Das Freiwillige Soziale Jahr wird mittlerweile von durchschnittlich 60.000 Heranwachsenden pro Jahr genutzt. An dieser Stelle ist der Begriff der Heranwachsenden passend gesetzt, da die Freiwilligendienstler\*innen ein Alter von 16 bis 27 Jahren aufweisen können und daher dieser Begriff eher zutrifft, als würde nur von Jugendlichen die Rede sein (vgl. Kruse 2019, S. 195).

## 4 Strukturierung der Berufswahl nach Phasen – zur theoretischen Perspektive

Was bringt Jugendliche dazu, sich zu gegebener Zeit für einen bestimmten Beruf zu entscheiden und welche Orientierungshilfen benötigen sie hierfür? Um dieser Frage auf den Grund gehen und das Berufswahlverhalten Jugendlicher anhand theoretischer Grundlagen erklären zu können, stehen zahlreiche Theorien und Modelle zur Verfügung, die sich mit diesem Themenbereich befassen.

Zweifelsohne benötigen die meisten Jugendlichen für ihre berufliche Orientierung und die darin integrierte Berufswahl Unterstützung. Entsprechende Maßnahmen können sich zum einen in Form von Informationen über die zur Verfügung stehenden Berufsoptionen, möglicherweise bereits mit Blick auf anvisierte Wunschberufe, manifestieren. Zum anderen kann eine Unterstützung auch auf emotionaler Ebene erfolgen, um eine adäquate Bewältigung des Übergangs, der nicht selten mit Unsicherheit und Überforderung verbunden ist, zu ermöglichen und ein gewisses Maß an Stabilität zu bieten. Dass diese beiden sehr unterschiedlichen Aufgabenbereiche so gut wie nie von ein und derselben Person geleistet werden können, dürfte durchaus einleuchtend sein. Wer aber kommt als handelnde Akteurinnen und Akteure an dieser Stelle in Betracht? Naturgemäß kann vor allem von Seiten der Berufsberatung der Agenturen für Arbeit das notwendige Maß an Fachwissen über die Berufswelt und deren spezifische Rahmenbedingungen vermittelt werden.<sup>15</sup> Darüber hinaus kann der parallele Einsatz privater Anlaufstellen – etwa der Eltern und Praktikumsbetriebe – als durchaus sinnvoll für die berufliche Orientierung Jugendlicher eingestuft werden (vgl. Beinke 2006a, S. 29f.). Um vor diesem Hintergrund eine rational begründete Auswahl an Orientierungsinstanzen treffen zu können, soll es in einem ersten Schritt darum gehen, eine Übersicht über die bedeutendsten Berufswahltheorien und -modelle aufzuzeigen und folglich mit Blick auf die eigene Forschungsabsicht dafür zu sensibilisieren, welche unterschiedlichen Akzente grundsätzlich je nach Ausgangslage und Ausrichtung im Rahmen der Berufswahl gesetzt werden können. In einem zweiten Schritt wird die dieser Arbeit zugrundeliegende theoretische Perspektive nach dem Modell von Herzog et al. (2006) unter Aufführung der entsprechenden Phasen des Berufsorientierungsprozesses und deren Teilkomponenten näher erläutert und die Wahl begründend dargelegt.

### 4.1 Übersicht zu Berufswahltheorien und -modellen

Berufswahltheorien und -modelle sind ohne Zweifel in umfassender Zahl vorhanden und unterscheiden sich lediglich insofern voneinander, als dass sie – meist in abgestufter bzw. ergänzender Art und Weise – unterschiedliche inhaltliche Blickwinkel auf den Wahlvorgang eines Berufes in den Fokus stellen und die einzelnen Prozessabschnitte der Berufsorientierung

---

<sup>15</sup> Hinsichtlich der Vorgehensweise der Agentur für Arbeit ist jedoch anzumerken, dass laut *OECD-Gutachten zur Berufsberatung* seitens der Bundesanstalt die Tendenz vorliegt, die Beratungsdienste der Stellenvermittlung unterzuordnen, was zur Folge hat, dass die Berufsberatungen der Jugendlichen an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientiert sind und nicht in gewünschtem Maß die individuellen Bedürfnisse der Berufswählenden in den Blick nehmen (vgl. OECD 2002, S. 2688, Absatz 49).

unterschiedlich hinsichtlich ihrer Relevanz gewichten. Die Theorien und Modelle ähneln sich allerdings hinsichtlich des Ausgangspunktes, dass „einerseits von dem berufswählenden Individuum und andererseits von den gesellschaftlichen Institutionen bzw. von der Berufswelt“ (Beinke 2006a, S. 30) ausgegangen wird. Die Verortung von Berufswahltheorien in einem geeigneten Koordinatensystem aus zwei paarweise gegenläufigen Merkmalen erlaubt es, das Verhalten Jugendlicher im Rahmen der Berufswahl systematisch zu betrachten und Erklärungsansätze einzuordnen. So bewegen sich die Theorien und Modelle zum einen zwischen einem maximalen Maß an *Steuerung* (bezogen auf unterschiedliche Einflussfaktoren) und einer vollkommenen *selbstbestimmten Wahl*, zum anderen liegen sie im Spannungsfeld zwischen einer punktuellen *Entscheidung* und einem (längerfristigen) *Prozess*. Die Berufswahlforschung wartet mit einer langen Theoriegeschichte auf, die sich in ihren Anfängen zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts durch den sogenannten *trait-and-factor-Ansatz* von Parson allerdings noch nicht durch Theorienbildung im eigentlichen Sinn auszeichnete, sondern vielmehr durch pragmatisches Interesse an dem Bedingungsgefüge des Wahlverhaltens. Erst später in den 1960er-Jahren wurde mit der Konzipierung von umfassenden theoretischen Konzepten begonnen, die noch heute als zentraler Ausgangspunkt der Berufswahlforschung anzusehen sind (vgl. Nowak 2002, S. 8f.).

Möchte man nun in einem vorangestellten Schritt Theorien von Modellen abgrenzen, so besteht die Möglichkeit, diese Abgrenzung durch Gegenüberstellung zweier entsprechender Definitionen aus der einschlägigen Literatur vorzunehmen. Demzufolge kann eine *Theorie* „als wissenschaftliches Lehrgebäude ohne Rücksicht auf die Methode(n), mit denen sie gewonnen wurde(n), oder auf seinen Gegenstand“ (Seiffert 1989, S. 368) aufgefasst werden, wohingegen *Modelle* „ihre Originale in der Regel immer nur für bestimmte (erkennende oder/und handelnde) Subjekte (die Modellbenutzer), und zwar innerhalb bestimmter Zeitspannen (der Originalrepräsentation) sowie unter Einschränkung auf bestimmte (gedankliche oder tatsächliche) Operationen“ (Stachowiak 1989, S. 219) repräsentieren.

Dieser Unterscheidung folgend soll in aller Kürze dargelegt werden, welcher anerkannte Kernbestand an Theorien und Modellen die Thematik der Berufswahl und Berufsorientierung behandelt und wie diese voneinander zu differenzieren sind. In hauptsächlicher Anlehnung an Beinke (2006) sowie Herzog et al. (2006) soll somit der Versuch der Systematisierung unternommen werden, was selbstverständlich weder hinsichtlich der nachfolgend aufgeführten Ansätze noch hinsichtlich der dabei erwähnten Autorenschaft als abschließend aufgefasst werden kann.<sup>16</sup> Vielmehr soll dieser Versuch dazu dienen, einen Überblick über die theoretische Verankerung unterschiedlicher Betrachtungsperspektiven der Berufswahl Landschaft zu geben, die sich zudem mit dem Inhalt vorliegender Arbeit zu decken wissen und demnach einer Konturierung des Untersuchungsbereichs dienlich sind. In seiner Übersichtsdarstellung setzt Beinke die zentrale These der klassischen Berufswahltheorie nach Theodor Scharmann an den Anfang. Diese These geht davon aus, dass für jedes einzelne Individuum eine bestimmte Berufung innerhalb der Gesellschaft vorgesehen ist, die durch entsprechende Suche gefunden werden soll (vgl. Beinke 2006a, S. 31).

---

<sup>16</sup> Eine umfassende Darstellung von Berufswahltheorien findet sich beispielsweise bei Beinke (1997) oder Hirschi/Baumeler (2020).

Der *allokationstheoretische Ansatz* (siehe beispielsweise Scharmann 1966 oder Daheim 1970) siedelt im Sinne eines Zuweisungsprozesses den Einfluss auf die Berufswahl vorwiegend bei den gesellschaftlichen Institutionen sowie der Umwelt insgesamt an und setzt demnach die Gesellschaft bezüglich der Berufswahlentscheidung in den Mittelpunkt und unterdessen die individuelle, persönliche Leistung völlig in den Hintergrund. Hierbei geht es vor allem um sozio-ökonomische Determinanten wie regionale Faktoren, geschlechtsspezifische Erwartungen, sozio-ökonomische Schichtzugehörigkeit, die allgemeine Wirtschaftsstruktur oder die Entwicklung und Bedeutung der Berufe (vgl. Beinke 2006a., S. 33). Passend dazu lässt sich ein in diesem Kontext häufig verwendeter Satz Scharmanns aufführen: „Die Vorgänge der Berufswahl und Berufsfindung, mögen sie auch noch so sehr als subjektive Entscheidungen erlebt werden, sind realiter in hohem Maße abhängig von den allgemeinen kulturellen und sozialen Bedingungen, von der jeweiligen Wirtschaftslage und von den familialen Verhältnissen des Berufsanwärters, also von allgemeinen Bedingungen und Faktoren, auf die der einzelne meist nur einen geringen Einfluß hat“ (ebd.).<sup>17</sup>

Schaut man sich hingegen in den Reihen der psychologischen Berufswahltheorien um, wird ein differenzielles Bild gezeichnet und das Individuum in den Mittelpunkt gestellt. So legt der *differentialpsychologische Ansatz* großen Wert auf die genaue Passung zwischen der Persönlichkeitsstruktur der Berufswählenden und der Anforderungsstruktur der zur Verfügung stehenden Berufsoptionen und geht davon aus, dass jedes Individuum aufgrund der Merkmale der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Befähigungen für einen bestimmten Beruf prädestiniert ist. Daher wird der Ansatz auch zu aktueller Zeit noch zu Zwecken der Eignungsdiagnostik in der Berufsberatung genutzt (vgl. Beinke 2006a, S. 35). Diese differentialpsychologische Perspektive wurde wiederum zu einem *persönlichkeitsorientierten bzw. typologischen Ansatz* (siehe bspw. Holland 1997) erweitert, indem unterschiedliche Persönlichkeitstypen sehr bestimmten Berufsoptionen zugeteilt werden, die Wahl des Berufs demnach als Matching-Prozess eingestuft und dementsprechend nach am besten passenden Berufsoptionen gesucht wird (vgl. ebd., S. 32f. und Oechsle 2009b, S. 24). Durch die Typenbildung seitens des Individuums sowie seitens der Umwelt ist es möglich, Personen und Berufe übersichtlich zuzuordnen. Holland unterteilt dabei sechs idealtypische Persönlichkeitsformen: der realistische, der forschende, der künstlerische, der soziale, der unternehmerische sowie der konventionelle Typus, die jeweils durch „bestimmte Fähigkeiten, berufliche Präferenzen, Wertvorstellungen, Lebensziele, Problemlösungsstile und Selbstkonzepte“ (Herzog et al. 2006, S. 15) charakterisiert werden. Diesen stehen jeweils fest definierte Berufstypen gegenüber. Nur selten erkennen sich die Berufswählenden in den Idealtypen wieder und sie stimmen nur selten vollständig mit den zugrunde gelegten Charaktereigenschaften überein. Allerdings geht es hier vielmehr um eine Annäherung und um eine darauf begründete Selbsteinordnung (vgl. ebd.).

---

<sup>17</sup> Dieser Ansatz weiß die Berufswählenden somit als „passives Objekt eines gesellschaftlich gesteuerten Zuweisungsprozesses [zu, A. L.] verstehen“ (Herzog et al. 2006, S. 19), was zwar auf den ersten Blick nicht der Ausrichtung dieser Studie entspricht, allerdings können die benannten strukturellen Faktoren nicht gänzlich außer Acht gelassen werden, weshalb dieser Ansatz dennoch Einzug in die Übersicht hält.

Berufswahl in *entwicklungspsychologisch orientierten Ansätzen* (siehe z. B. Ginzberg et al. 1951 oder Super 1957) wird hingegen in Form einer phasenweisen Entwicklung und abgestuften Entscheidungsfolge betrachtet. Die Relevanz von Umwelteinflüssen wird als äußerst nachrangig angesehen (vgl. Forßbohm 2014, S. 9) und das Berufswahlverhalten Jugendlicher in unmittelbarem Zusammenhang zu den persönlichen Entwicklungsphasen der einzelnen Individuen gestellt, bei denen das Selbstkonzept ausgeformt wird (vgl. Beinke 2006a, S. 32). Somit wird die Wahl eines Berufs im entwicklungspsychologischen Sinne als Prozess angesehen, der bereits in der frühen Kindheit durch Rollenspiele und darauf aufbauende Traumberufsvorstellungen beginnt. Es wird „von einem dynamischen Verhältnis zwischen Selbst- und Berufskonzept“ (Herzog et al. 2006, S. 17) ausgegangen und dass eine realistische Berufsentscheidung entwicklungsabhängige Voraussetzungen „wie ein bestimmter Status der kognitiven Entwicklung, Planungsvermögen, eine gewisse Stabilisierung des Selbstkonzepts und die Fähigkeit zu eigenständiger Urteilsbildung“ (ebd.) aufweist. Nicht thematisiert wird jedoch der Entscheidungsprozess an sich. Vielmehr wird die Zeit vor der beruflichen Entscheidung betrachtet (vgl. ebd.).

Der *transitionstheoretische Ansatz* gilt aufgrund der Frage nach dem Übergang zwischen den einzelnen Phasen als Erweiterung des entwicklungspsychologischen Ansatzes, wobei sich die Übergangssituationen, die von relativ kurzer Dauer sind, durch ein hohes Maß an Veränderung auszeichnen. Zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter treten typische Transitionsphasen mit Umbrüchen und Neuorientierungen auf, die mit diesen Übergängen verbunden sind. So können die Übergänge als Kontextwechsel bezeichnet werden, was sich bei den Jugendlichen ausdrückt im Wechsel der Kontexte Schule – Berufsbildung – Erwerbsleben, sodass an dieser Stelle auch von einer ersten und einer zweiten Schwelle der Berufswahl die Rede ist (vgl. ebd., S. 17f.).

Eine ökologisch ausgerichtete Sichtweise auf diese kontextuellen Übergänge geht hingegen vom *ökopsychologischen Ansatz* (siehe z. B. Bronfenbrenner 1981) aus, im Rahmen dessen angenommen wird, dass der Übergang von der Schule in den Beruf mit einer Veränderung der sozialen Position einhergeht, was einem Rollenwechsel gleichkommt und folglich von einer Statuspassage gesprochen werden kann. Bei besagter Statuspassage erhalten die Jugendlichen unter Wahrung der eigenen Identität institutionelle Unterstützung und müssen den Weg in den neuen Lebenskontext nicht allein beschreiten, sondern werden beispielsweise von Seiten der Schule mit curricular verankerten Berufsorientierungsmaßnahmen, von Seiten der Familie, der Berufsberatung und der Lehrbetriebe und nicht zuletzt von Seiten weiterer Akteurinnen und Akteure begleitet, die bei der Berufsfindung aktiv beteiligt sind (vgl. Herzog et al. 2006, S. 18f.).

Betrachtet man nun den transitionstheoretischen sowie den ökopsychologischen Ansatz, so kann festgehalten werden, dass „die kontextuellen und institutionellen Bezüge der Berufswahl sichtbar“ (vgl. ebd., S. 18) gemacht werden und das Individuum – stärker als in den vorherigen Ansätzen – mitsamt seiner sozialen Umwelt in den Blick genommen wird, durch die das Berufswahlspektrum eingegrenzt und der Prozess der beruflichen Entscheidungsfindung strukturiert wird.

Im Rahmen des *lernpsychologischen Ansatzes* (siehe z. B. Krumboltz 1979) wird Berufswahl als das Ergebnis einer Reihe von Lernerfahrungen im Sinne sozialer Lernprozesse angesehen. Soll sich für einen Beruf entschieden werden, ist die Fähigkeit relevant, Probleme lösen zu können, die wiederum auf Lernerfahrungen zurückgeht. Ebenfalls auf Lernerfahrung zurückgeführt werden Interessen, die in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst entstanden sind und durch die automatisch eine Eingrenzung von Berufsoptionen erfolgt, die perspektivisch in Frage kommen. Indem sich Kinder die sie umgebenden Erwachsenen als Vorbilder nehmen und sich mit ihnen identifizieren, entstehen Interessen, die sie mit der Berufswelt abgleichen. Laut diesem Ansatz kann von einer problemlosen Berufswahl gesprochen werden, wenn sich die Interessen mit dem Selbstkontext vereinen und hieraus Berufsoptionen abgeleitet werden können. Problematisch wird es hingegen, wenn zu wenig Lernerfahrungen vorliegen. Und so wird hinsichtlich des Ansatzes deutlich, dass weder die persönlichen Kompetenzen noch die reine Passung zwischen den Jugendlichen und den in Erwägung gezogenen Berufen ausreichen, um eine stimmige Entscheidung für einen Beruf treffen zu können. Vielmehr steht der Berufswählende, der sich aktiv in den Prozess einzubringen hat, im Vordergrund genauso wie die personalen Ressourcen von Bedeutung sind, um Probleme lösen zu können und von der eigenen Selbstwirksamkeit überzeugt zu sein. Auch die Berufswahl an sich wird unter lernpsychologischer Sicht aufgrund des Erfordernisses, dass sich die Jugendlichen an den Kontextwechsel anzupassen haben und sich eventuell selbst neu entdecken müssen, als Lernerfahrung eingestuft (vgl. Herzog et al. 2006, S. 19f.).

Als Verbindung der differential-, entwicklungs- und lernpsychologischen Ansätze versteht sich der *sozialisierungstheoretische Ansatz* (siehe z. B. Gottfredson 1981, 1996, 2002). Bei diesem Ansatz wird der sich beruflich orientierende Jugendliche vorrangig hinsichtlich seiner sozialen Rolle in der Gesellschaft und der damit einhergehenden Bedingungen betrachtet. Sozialprestige und Geschlechtstypik der Berufe spielen eine entscheidende Rolle, wenn sich die Berufswählenden über den Arbeitsmarkt erkunden und diesen mit Blick auf die eigene Person einem entsprechenden Abgleich unterziehen. Auch wird den „Fähigkeiten, Einstellungen und Interessen des Individuums eine wichtige, wenn auch nur sekundäre Rolle bei der Berufswahl“ (Herzog et al. 2006., S. 21) zugeschrieben. Von den Jugendlichen wird eine „kognitive Landkarte“ (ebd.) erstellt, auf dieser sie die Berufe nach den Aspekten Sozialprestige, Geschlechtstypik und persönlicher Zugänglichkeit sortieren und beurteilen. Die Landkarte wird bereits in der Kindheit erstellt, mit den Jahren aufgrund der Beurteilung von Berufen und der Einschätzung des eigenen Leistungspotenzials kontinuierlich konkretisiert und hinsichtlich des Umfangs der Berufsoptionen ausgedünnt, sodass zum Zeitpunkt des beruflichen Entscheidungserfordernisses nur noch möglichst wenige, im besten Fall sogar nur noch ein Beruf auf der Karte vorhanden ist. So können die Beurteilung und Bewertung von Berufen als Kompromissbildung verstanden werden und die entsprechende Suche des *einen* Berufs findet nicht im wertneutralen Raum statt (vgl. ebd., S. 22).

Beim *entscheidungstheoretischen Ansatz* (siehe z. B. Vroom 1964, Ries 1970 oder Lange 1978) geht es darum, dass an die rationale Verhaltensmaxime der Jugendlichen appelliert wird und das Ergebnis der Berufswahl die Berufswählenden subjektiv zufriedenstellen soll, ohne nach der objektiv betrachtet besten Berufsoption zu streben. Die Auslegung des

Berufswahlprozesses findet als Integrationsprozess statt, der sich zwischen den Individuen und der Berufswelt ereignet (vgl. Beinke 2006., S. 30f.). Dabei wird Berufswahl im Sinne des Ansatzes nicht als langfristiger Prozess angesehen, wie es bei den entwicklungs- und lernpsychologischen Ansätzen der Fall ist, sondern die Entscheidung selbst wird in Form ihrer Teilentscheidungen in den Blick genommen, ohne die teils jahrelange Vorbereitung auf die Entscheidung konkret zu betrachten. Dabei beziehen sich diese Teilentscheidungen aufeinander, kalkulieren Rückschritte mit ein und können bei Bedarf auch mehr als einmal durchlaufen werden. Es bedarf immer dann einer Entscheidung, wenn Berufsalternativen gegeneinander abgewogen und Vor- und Nachteile gegenübergestellt werden, damit es den Jugendlichen möglich ist, die Entscheidung auf eine sichere Grundlage zu stellen. Diese Entscheidungen können auf der Grundlage streng rationaler Kriterien im Sinne ungebundener Rationalität oder aber auf der Grundlage von Ad-hoc-Kriterien im Sinne gebundener bzw. begrenzter Rationalität getroffen werden. „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“ (Herzog et al. 2006, S. 23). Bei der Wahl für einen Beruf handelt es sich um eine überaus komplexe Entscheidung, die biographische Auswirkungen hat, somit auch unmittelbar die Zukunft der Jugendlichen prägt, und die von Seiten der Jugendlichen getroffen wird, indem Strategien angewandt werden, die sich nach der jeweiligen Situation ausrichten, in der sich die Jugendlichen befinden. Sofern sich von Seiten der Berufswählenden um die eigene Berufsorientierung in unzureichendem Ausmaß gekümmert wird, sich entsprechend weder mit Informationen, Alternativen oder berufsbezogenen Gesprächen auseinandergesetzt wird, kann es zu Zufallsentscheidungen und folglich zu einer unaufgeklärten Entscheidungsgrundlage kommen (vgl. ebd., S. 22ff.).

Heute werden die vorgestellten Ansätze insofern kritisiert, als dass sie aufgrund ihrer stark vereinfachten Darstellung des Berufswahlprozesses nicht im Stande sind, die Komplexität und Mehrdimensionalität menschlicher Entwicklung mitsamt den beruflichen Laufbahnen zu erklären, zumal sich die gesellschaftlichen und beruflichen Rahmenbedingungen grundlegend geändert haben (vgl. Dreer 2013, S. 34). Hirschi und Baumeler betonen in diesem Zusammenhang, dass es in Ergänzung zu den klassischen Berufswahltheorien zwar bereits neue Theorien in Form der *Happenstance Learning Theory* nach Krumboltz (2009, 2013, 2015), der *proteischen Laufbahn* nach Hall (1996, 2004), der *konstruktivistischen Laufbahntheorie* nach Savickas (2002, 2013) sowie des *Modells der Psychologie der Arbeitstätigkeit* nach Duffy et al. (2016) gibt, welche die älteren Modelle dadurch erweitern, dass sie Menschen in ihrer sich selbst gestaltenden und entwickelnden Komplexität in umfassender Umweltinteraktion berücksichtigen, dass diese Theorien aber eher als grundsätzliche Ideen und perspektivische Berufsberatungskonzepte anzusehen sind und eben nicht als konkret überprüfbar und empirisch gut fundierte Modelle (vgl. Hirschi/Baumeler 2020, S. 34ff.). Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die Tatsache, dass alle vorgestellten Berufswahltheorieansätze jeweils nur einzelne Aspekte des gesamten Berufswahlprozesses in den Blick nehmen – wobei diese Aspekte entweder strukturtheoretischer oder aber handlungstheoretischer Natur sind

und es den neuen Ansätze an grundsätzlicher empirischer Fundiertheit fehlt – eine umfassende, integrative Berufswahltheorie notwendig macht, um alle relevanten Prozessaspekte in einem Einzelkonzept berücksichtigen zu können (vgl. Oechsle 2009b, S. 24ff.). Die neuen Berufswahltheorien, die in den letzten 15 bis 20 Jahren entstanden sind, fokussieren – im Gegensatz zu den klassischen älteren Berufswahltheorien der 1950er- bis 1970er-Jahre – nicht mehr die Einzelperson und sie sehen den Berufswahlprozess nicht als chronologisch bestimmten Lebensaltern zuzuordnen klar definierte Phasen. Vielmehr nehmen sie als Ergänzung weitere Faktoren über die individuellen Eigenschaften der Personen hinaus mit in den Blick, gehen weg von den altersabhängigen Phasen der Berufswahl und sehen bezüglich des Zeitpunktes der beruflichen Entwicklungsaufgaben den Einfluss der jeweiligen Umwelt und des Kontextes, sodass letztendlich ein modernes Verständnis von Berufswahl als komplexes, dynamisches und kontextuelles Phänomen entsteht (vgl. Hirschi 2013, S. 30f.).

Resümieren wir die vorangestellten Ausführungen mit all den unterschiedlich einhergehenden Facetten des Berufswahlprozesses, die sich zwar zum Teil widersprechen, sich größtenteils jedoch gegenseitig ergänzen und die den Prozess aus unterschiedlichen Perspektiven hinsichtlich der Ausgangslage sowie der Erklärungskraft betrachten (vgl. Brändle/Grundmann 2013, S. 69), so kann für die weitere Auslegung im Rahmen der Forschungsarbeit Folgendes festgehalten werden: Die sich aktiv in der Berufsorientierungsphase befindlichen Jugendlichen setzen zum einen ihre persönlichen Ressourcen ein und zum anderen nutzen sie ihre sozialen Ressourcen, um auf der Grundlage gesammelter berufsbezogener Informationen diverse Einzelentscheidungen zu treffen, die zu der Wahl und letztlich auch zu der Absolvierung einer beruflichen Ausbildung führen. Diese erscheint zu den eigenen Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen passend und wird gleichzeitig vor dem Hintergrund der selbst ausgerechneten Chancen und unter Einschränkung äußerer Bedingungen wie dem vorhandenen Berufsangebot und der Arbeitsmarktlage als realistisch und sinnvoll eingestuft.

Ebenfalls wäre es möglich gewesen, als theoretische Grundlage auf ein reines entscheidungstheoretisches Modell zurückzugreifen, da die Berufswahl zweifelsohne einen Entscheidungsprozess darstellt und in „der Geschichte der Erforschung der Berufswahl [...] ‚Entscheidung‘ ein zentraler Terminus“ (Dimbath 2003, S. 123) ist. Der Begriff Entscheidung steht für „mehr oder weniger überlegtes, konfliktbewußtes, abwägendes und zielorientiertes Handeln. Darauf verweisen auch Bemerkungen der Art „Ich muß überlegen, was ich tun soll“, „Ich kann mich nicht entscheiden“ oder „Wer die Wahl hat, hat die Qual“ (Jungermann et al. 1999, S. 3). Dabei ist die Entscheidungsforschung unter anderem in Disziplinen der Ökonomie, der Betriebswirtschaftslehre bzw. Management Science, der Philosophie, der mathematischen Statistik, der Politikwissenschaften, der Ingenieurwissenschaften, der Rechtswissenschaften sowie der Psychologie einzuordnen (vgl. ebd., S. 5). Betrachtet man einschlägige Modelle entscheidungstheoretischer Gattung, die als zentrales Thema „das Entscheidungsproblem unter (vollständiger) Unsicherheit“ (Fersch 1975, S. 9) aufweisen, was insofern von Bedeutung ist, als dass „Menschen immer unter Einschränkungen stehen“ (Herzog et al. 2006, S. 40), so fällt schnell ins Auge, dass diese entweder sehr allgemein gehalten sind und nur ausgewählte Aspekte eines Entscheidungsprozesses abbilden oder aber sehr konkret einen

möglichen Entscheidungsverlauf darstellen, der sich jedoch nicht mit den vorliegenden Erhebungsdaten zu decken versteht.<sup>18</sup> Die Auffassung Dimbaths, dass „die Arbeit am Thema ‚Berufswahlentscheidung‘ in der Regel den Vorgang [behandelt, A. L.], wie das Individuum zur Einmündung in einen Beruf gelangt; welche Einflüsse jedoch als maßgeblich für die Berufseinmündung erachtet werden und ob und in welchem Maße das Phänomen der Entscheidung dabei zum Gegenstand gemacht wird, hängt von der Betrachtungsperspektive der Forscher(innen) ab“ (Dimbath 2003, S. 123) erscheint von großer Bedeutung und ist mitunter in die Entscheidung für das herangezogene Berufswahltheorie-Modell nach Herzog et al. (2006) und gegen die Wahl eines reinen entscheidungstheoretischen Modells eingegangen. Dieser Auffassung wird sich angeschlossen und so soll es in der vorliegenden Arbeit nicht um die gezielte Betrachtung der jeweiligen Entscheidungsfindungsprozesse an sich gehen, sondern vielmehr um die darstellende Aufschlüsselung der zugrunde liegenden Orientierungsphasen und der jeweils zum Tragen kommenden Teilaspekte des Berufswahlprozesses mit den relevanten Komponenten, worin eine Reihe von Entscheidungen eingebettet sind. Somit ist das Thema Entscheidung ein durchaus relevanter Faktor, der mitgedacht und in unterschiedlichem Ausmaß in die Analyse mit einbezogen wird. Dies wird auch durch den Umstand bestätigt, dass beim zugrunde gelegten Sechs-Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) verschiedene berufswahltheorie-bezogene Aspekte zu einem Gesamtmodell zusammengefasst werden und vor allem die entscheidungstheoretische Ausrichtung verfolgt wird.

---

<sup>18</sup> Siehe an dieser Stelle die Ausführungen von Schneeweiß (1966) zu Entscheidungskriterien in Risikosituationen in Form von klassischen Entscheidungsprinzipien und dem Bernoulli-Prinzip; von Kirsch (1970) zu verhaltenswissenschaftlichen Ansätzen der Entscheidungstheorie mit dem Modell des homo oeconomicus, von der traditionellen Rationalitätsanalyse zur Theorie kognitiver Entscheidungs- und Problemlösungsprozesse unter Einbezug der Informationsgewinnung und des Suchverhaltens; von Kirsch (1971) zum Informationsverarbeitungs-Ansatz der Entscheidungs- und Problemlösungstheorie mit der psychologischen Theorie als Ausgangspunkt unter Formulierung in Programmsprachen; von Ferschl (1975) zu Präferenz- und Nutzentheorie, dem no-data-Problem sowie dem Informationskonzept der Entscheidungstheorie; von Lengenheder (1975) zum Überblick allgemeiner theoretischer Ansätze zur Erklärung menschlichen Entscheidungsverhaltens und der Integration psychologischer sowie soziologischer Determinanten zu einem Gesamtmodell; von Greinke (1986) zu aufgaben- und personenorientierten Entscheidungseffizienz-Ansätzen; von Schröder (1986) zur Erfassung individueller Wertestrukturen und deren Beeinflussung von Entscheidungsverhalten sowie zur Ausprägung der Leistungswertorientierung; von Kirsch (1988) zur Rationalitätsanalyse, zu Individualentscheidungsprozessen, Prozessen der Psycho-Logik der Problemhandhabung sowie kollektiven Entscheidungsprozessen in Organisationen; von Laux (1998) zum Überblick von Problemen und Lösungsansätzen der präskriptiven Entscheidungstheorie vorwiegend anhand der Individual-Entscheidungs-Problematik; von Meyer (1999) zur Positionierung der präskriptiven Entscheidungstheorie in einen wissenschaftstheoretischen Gesamtzusammenhang und zum Treffen rationaler Entscheidungen in unterschiedlichen Kontexten; von Eisenführ et al. (2001) zu Grundprinzipien der präskriptiven Entscheidungstheorie u rationalem Entscheidungsverhalten in verschiedenen Lebensbereichen und unterschiedlichen Entscheidungssituationen unter Bezugnahme auf das Fallstudienbuch von Eisenführ et al. (2001a) zum anwendungsbezogenen Einsatz entscheidungstheoretischer Konzepte.

## 4.2 Fokus der Studie: Das Sechs-Phasenmodell der Berufswahl nach Herzog, Neuenschwander und Wannack

Nachdem im vorangegangenen Kapitel eine Systematisierung ausgewählter Berufswahltheorien und deren Auslegungsperspektive für die vorliegende Untersuchung dargelegt wurde, folgt in diesem Kapitel die Auseinandersetzung mit dem dieser Arbeit zugrunde gelegten berufswahltheoretischen Phasenmodell nach Herzog et al. (2006), welches im Rahmen der Publikation *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten* in der *Schriftenreihe des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Bern* als *Prisma-Beitrag zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive* veröffentlicht wurde. Die Autoren entwickelten eine neue Sicht auf die Berufswahl als Bewältigungsprozess und verstehen dabei die Berufswahl als einen Entscheidungsprozess aufgeteilt in sechs einzelne, institutionell vorgegebene Phasen, von der jede mit einer Teilentscheidung abschließt. Bei der Betrachtung des Berufswahlprozesses werden unter der Beachtung von Wechselwirkungen zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Fähigkeiten und Interessen vor allem personale und soziale Ressourcen sowie Strategien in den Blick genommen, die zum einen für den berufswahlbezogenen Fortschritt verantwortlich sind, zum anderen bei auftretenden Belastungen als Stütze wirken (vgl. Neuenschwander et al. 2012, S. 53). Das gewählte Modell und die dahinterstehenden theoretischen Rahmenbedingungen wurden im Laufe der Forschungsarbeit ab einem bestimmten Zeitpunkt mit Blick auf die Vorgehensweise im Rahmen der Grounded Theory zur Unterstützung der Analyse (siehe hierzu Kapitel 5.3.1, *Selektives Kodieren*) herangezogen und demnach als eine Art Suchheuristik bzw. als gehaltlose Theorie verstanden, deren Anwendung es der Feldforscherin im Anschluss an die Festlegung auf erste vielversprechende Kategorien ermöglichte, dem umfangreichen Datenkorpus eine Übersichtlichkeit abzugewinnen und so in der weiteren Bearbeitung eine systematische Vorgehensweise zu verfolgen. Die Integration von Fachliteratur kann gemäß den methodischen Richtlinien grundsätzlich in unterschiedlich ausgeprägter Verwendung und zu verschiedenen Zeitpunkten erfolgen, um beispielsweise zu Beginn der Studie überhaupt erste Anhaltspunkte für den zu steckenden Rahmen der eigenen Forschungsarbeit und im weiteren Verlauf konkrete Forschungsanregungen zu erhalten (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 31-38; Strauss 1994, S. 37-44; Breuer 2010, S. 56f.). Beim qualitativen Vorgehen im Sinne der Grounded Theory geht es in erster Linie darum, Kategorien und deren Beziehungen zueinander im Laufe des Forschungsprozesses zu entdecken, anstatt Beziehungen zwischen Variablen zu überprüfen, die bereits im Vorfeld auf der Grundlage der gefundenen Lücken in der Fachliteratur festgelegt wurden, wie es bei der quantitativen Forschung Sinn und Zweck ist. Davon ausgehend erscheint es nachvollziehbar, dass im ersten Abschnitt der Forschungsarbeit ein zunächst noch unkonkreter und lediglich forschungsanregender Umgang mit fachlicher sowie nicht-fachlicher Literatur angebracht ist. Erst mit der Festlegung auf relevante Kategorien erfolgt ein entsprechend konkretisierter Abgleich mit der Literatur, um herauszufinden, ob die entdeckten Kategorien in der Fachliteratur vertreten sind und – falls dem so sein sollte – was in der Vergangenheit bereits diesbezüglich diskutiert wurde, sodass

diese theoretischen Grundlagen mit den eigenen entdeckten Kategorien in Relation gesetzt und einem Abgleich unterzogen werden können (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 32f.).

In vorliegender Untersuchung wurde sich zu einem frühen Zeitpunkt der Forschungsarbeit mit themenbezogener fachlicher sowie nicht-fachlicher Literatur zur Erhöhung des Hintergrundwissens sowie der Sicherheit hinsichtlich des Forschungsvorgehens auseinandergesetzt. Zu einem späteren Forschungszeitpunkt wurden dann die Ausführungen von Herzog et al. (2006) zum Thema der Berufswahl als Copingprozess herangezogen, um den Abgleich zwischen der selbst entdeckten sowie der in der Fachliteratur vorgefundenen Theorie vollziehen und die Interpretation auf ein wissenschaftliches Fundament stellen zu können. Herzog et al. gehen in ihren Ausführungen aus dem Jahr 2006 davon aus, dass Jugendliche in ihrer Berufsorientierungsphase als aktive Subjekte anzusehen sind, die mit äußerlicher Unterstützung und auch äußerlicher Einschränkung in mehreren Einzelentscheidungen eine begründete Wahl für eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit treffen. Dies stützen sie auf ein *Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigma* sowie auf ein *Phasenmodell der Berufswahl*, woraufhin die den Jugendlichen zur Verfügung stehenden *personalen und sozialen Ressourcen* sowie *mögliche Belastungen* aufgeführt werden. Diese Einzelaspekte sollen nun in den nachfolgenden drei Unterkapiteln kurz skizziert werden.

#### 4.2.1 Paradigmatische Prämissen des Modells

Dem Sechs-Phasenmodell wird ein Menschenbild zugrunde gelegt, in dem sich das Individuum als aktives Subjekt versteht, welches sich in konstruktiver Art und Weise mit seiner Umwelt auseinandersetzt und seine Identität aufrechterhält. Geht es thematisch um Stress und die Verarbeitung dessen, so gilt vorliegend nicht der Reiz an sich als auslösender Faktor, sondern vielmehr, wie die reizauslösende Situation bewertet und entsprechend mit ihr umgegangen wird. Herzog et al. (2006) legen dabei den mehrschichtigen, transaktionalen Prozess der Beurteilung und Bewältigung nach Lazarus (1981) dar. Dieser behält nach zwei nicht in einer geregelten Abfolge stehenden und sich aufeinander beziehenden Urteilsprozesse in Form einer primären Bewertung, in der die Situation beurteilt wird, sowie einer sekundären Bewertung, in der die Bewältigungsmöglichkeiten beurteilt werden, als dritte Stufe die Bewältigung vor, im Rahmen derer der Versuch unternommen wird, mit den vorhandenen Mitteln wieder den Zustand des Wohlbefindens zurückzuerlangen. Der vierte Prozessschritt stellt die Neubewertung der Situation und die damit einhergehenden äußerlichen Umstände bzw. die Neubewertung der Person und die damit in Zusammenhang stehenden inneren Bedingungen dar. Da der Stressbegriff beim Copingverhalten allerdings nicht im Fokus stehen soll, wird dieser ersetzt durch die Unterscheidung von Beanspruchung und Belastung. Beanspruchung ist vor diesem Hintergrund zu verstehen als die Inanspruchnahme hinsichtlich der Person-Umfeld-Beziehung. Sobald diesem Anspruch nicht oder lediglich in unzureichendem Maß Rechnung getragen werden kann, entsteht eine Belastung. Aber nicht jede Belastung ist als negativ, das heißt pathogen, zu bewerten, bedenkt man, dass der Aspekt

der Veränderung und Weiterentwicklung eng mit einer stressauslösenden Situation zusammenhängt und es somit vor allem darauf ankommt, wie das einzelne Individuum mit dem entstandenen Zustand der Spannung, das durch den Stressfaktor hervorgerufen wird, umgeht. Jedoch muss sich das Individuum nicht zwingend allein mit der Situation auseinandersetzen, sondern kann auf innere und äußere Ressourcen zurückgreifen, die es im besten Fall dazu veranlassen, die Situation auf konstruktive Art und Weise zu bewerten und sich somit von der Pathogenese ab- und der Salutogenese zuzuwenden. Herzog et al. zitieren (2006, S. 36f.) an der Stelle Antonovsky (1997) und gehen auf das Kohärenzgefühl ein, das sich bezogen auf den Spannungszustand aus drei Aspekten in Form von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit im Sinne von Sinnhaftigkeit zusammensetzt und dem Individuum ermöglicht, der Situation entsprechend richtig zu handeln. Mitgedacht werden müssen in diesem Zusammenhang stets Nicht-Ereignisse, die genauso belastend sein können wie erfolgte Beanspruchungen, unvorhersehbare oder zufällige Ereignisse sowie geplante Handlungen, die sich anders als gedacht ereignen und negative Auswirkungen mit sich ziehen. Bei all den möglichen Vorkommnissen ist im Vorhinein keine verlässliche Aussage darüber zu treffen, welche Ressourcen zur erfolgreichen Bewältigung der Situation beitragen könnten, auch wenn eine Vielzahl an Ressourcen sicherlich als förderlich eingestuft werden kann. Jedoch können auch Ressourcen jeglicher Art als Belastung erfahren werden. Nichtsdestotrotz können sowohl äußere als auch innere Ressourcen bezeichnet werden, die zumindest eine Bewältigungserleichterung darstellen, wenn es um die Auseinandersetzung mit beanspruchenden Situationen geht, wobei ihnen allerdings keine eindeutigen Funktionen zugeschrieben werden können. Unterschieden werden die äußeren Ressourcen in ökonomische Ressourcen wie etwa Vermögen, Besitz oder Einkommen, kulturelle Ressourcen wie etwa Werte, Normen oder Überzeugungen sowie soziale Ressourcen wie etwa sozialer Status, soziale Integration, soziale Unterstützung oder die Qualität von Beziehungen. Innere Ressourcen lassen sich abgrenzen in unterschiedliche Bereiche: der kognitive Bereich wie etwa Bildung, Wissen, Kompetenzen, Copingstrategien; der motivationale Bereich wie etwa Interessen, Leistungsmotivation oder Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie der Bereich der Persönlichkeit wie etwa Temperament, dispositioneller Optimismus oder positiver Selbstwert (vgl. Herzog et al. 2006, S. 32-38).

#### 4.2.2 Phasenstruktur

Um sich dem Phasenmodell nach Herzog et al. (2006), an dem sich das im Rahmen des Vorgehens nach der Grounded Theory entdeckte Modell orientiert und welches zur theoretischen Vergleichsgrundlage erklärt wurde, widmen zu können, ist zunächst eine kurze Einführung hinsichtlich relevanter Rahmenbedingungen erforderlich.

Berufswahl kann – verstanden als eine Aneinanderreihung von mehreren Teilentscheidungen, wobei gewisse Aspekte einschränkend wirken und von institutioneller Seite unterstützt werden – sowohl mit dem beschriebenen transaktionalen Ansatz (nach Lazarus) als auch mit dem erläuterten Konzept der Salutogenese (nach Antonovsky) in Verbindung gebracht

werden. Herzog et al. (2006) führen an, dass sie zwar neben dem gelegentlich verwendeten Begriff der Berufsfindung, der einen passiven Vorgang vermuten lässt, vorwiegend den Begriff der Berufswahl verwenden, sich ihre Untersuchung allerdings nicht an der Entscheidung für eine konkrete Berufsausübung ausrichtet, sondern vielmehr der Fokus auf den Eintritt in die Berufsbildung gelegt wird. Und auch diesen Aspekt relativieren die Autoren, indem sie ausführen, dass neben der konkreten Entscheidung für eine berufliche Ausbildung auch die Entscheidung für den Besuch einer weiterführenden Schule, ein Zwischenjahr oder einen direkten Berufseinstieg getroffen werden kann. Darüber hinaus wird betont, dass der Berufswahl eine mal mehr oder mal weniger eingeschränkte Entscheidungsfreiheit zugrunde liegt, deren Ausmaß abhängig ist von persönlichen Voraussetzungen der Berufswählenden, dem erreichten Bildungsniveau, der Arbeitsmarktlage, dem Umfang an erhaltener Unterstützung während des Wahlprozesses sowie der Mitbewerberkonkurrenz. Folglich obliegt es den Jugendlichen, eine Wahl aus eben jenem Angebot an Berufsoptionen zu treffen, welches ihnen individuell zur Verfügung steht und nochmal in Abhängigkeit zur eigenen Entwicklung und Sozialisation zu sehen ist, da hierdurch hinsichtlich des Geschlechtes, des Sozialprestiges sowie der kognitiven Anforderungen der Berufe das Entscheidungsspektrum nochmals eingeschränkt wird. Da die einzelnen Berufsoptionen zwar oberflächlich, nicht aber in all ihren Einzelheiten bekannt sind und nicht alle Vor- und Nachteile gleichermaßen durchdacht werden, ist eine rationale bzw. logisch begründete Entscheidung nur schwer umsetzbar, was wiederum den Prozesscharakter der Berufswahl unterstreicht und diese in viele Einzelschritte unterteilt (vgl. Herzog et al. 2006, S. 38ff.).

Dem Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) liegt ein Modell nach Heinz (1991) zugrunde, dessen Darlegung wir uns an dieser Stelle nicht weiter widmen werden. Vielmehr soll es nun um die Betrachtung des für die vorliegende Untersuchung relevanten Modells nach Herzog et al. (2006) gehen, welches sechs idealtypische Phasen der Berufswahl als Bewältigungsprozess vorhält (siehe Abbildung 3): Die erste Phase stellt die diffuse Berufsorientierung dar, die zweite Phase die Konkretisierung der Berufsorientierung, die dritte Phase die Suche eines Ausbildungsplatzes, die vierte Phase die Konsolidierung der Berufswahl, die fünfte Phase die Berufsbildung und die sechste Phase den Eintritt ins Erwerbsleben.

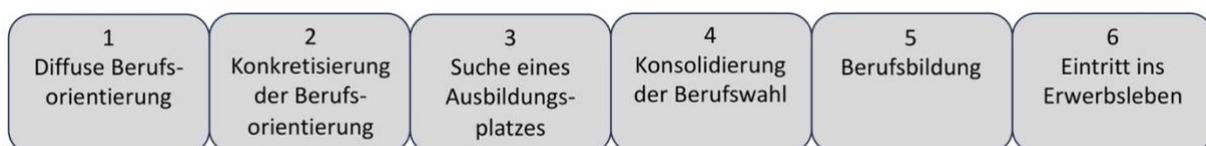


Abb. 3: Das Sechs-Phasenmodell der Berufswahl nach Herzog et al. (2006), S. 41 (eigene Darstellung)

In *Phase 1: diffuse Berufsorientierung* geht es Herzog et al. (2006) zufolge darum, dass bereits Kinder aufgrund von Idolen einen ersten Kontakt zur Berufswelt herstellen und sich aus diesen Vorstellungen Traumberufe entwickeln können. Zwar besteht die Möglichkeit, dass diese Traumberufe schnell wechseln und durch andere Berufsoptionen abgewechselt werden, jedoch besteht ebenfalls die Möglichkeit, dass eben diese Traumberufe aus der Kindheit zu Wunschberufen werden, für die sich letztendlich entschieden wird. Ebenfalls dieser Phase

zugerechnet wird der Umstand, dass Misserfolge bei der Ausbildungsplatzsuche und auch eine erneute Orientierung am Ende der Sekundarstufe II die beruflichen Vorstellungen ins Wanken bringen und somit die Berufsorientierung diffus werden kann.

In *Phase 2: Konkretisierung der Berufsorientierung* geht es darum, dass Jugendliche ganz konkrete Berufswünsche aufweisen und sich hierüber Informationen einholen, sich mit Familie, Freunden und Verwandten darüber austauschen und gegebenenfalls die entsprechenden Berufsfelder aufsuchen. Diese Berufswünsche können in Gestalt von konkreten Berufen oder aber Berufsfeldern aufkommen und richten sich nach den Interessen, Werten und Berufskennnissen der Jugendlichen. Indem sich die Jugendlichen am Ende der Konkretisierungsphase für einen Beruf oder ein Berufsfeld entscheiden, legen sie automatisch die Art der Ausbildung – in Form eines dualen oder akademischen Ausbildungsweges – fest. Herzog et al. (2006) sehen hier die Möglichkeit eines doppelten Durchlaufens dieser Phase, wenn etwa Jugendliche eine Mittelschule oder aber ein 10. Schuljahr als Zwischenlösung besuchen und am Ende noch einmal eine neue Wahl treffen bzw. sich komplett umorientieren.

In *Phase 3: Suche eines Ausbildungsplatzes* setzen Herzog et al. (2006) eine Ausbildungsinstitution in Form einer Lehrstelle, einer Schule oder aber eines Studienplatzes an diese Stelle und es wird auch hier entweder ein konkreter Beruf oder aber ein Berufsfeld in den Blick genommen. Es ist wichtig, dass zwischen den Berufswählenden und dem Wunschberuf von einem Passungsverhältnis ausgegangen wird, welches sich aus der Übereinstimmung der in Phase 2 herausgestellten Interessen der Jugendlichen mit den Ausbildungsplätzen sowie positiven Rückmeldungen im Rahmen von Aufnahmeverfahren zusammensetzt. Wird ein Lehrvertrag unterzeichnet, ein Ausbildungsplatz zugesagt oder die Aufnahme an einer (Hoch-)Schule bestätigt, so gilt Phase 3 als abgeschlossen.

In *Phase 4: Konsolidierung der Berufswahl* geht es Herzog et al. (2006) um die Nachentscheidung der Jugendlichen hinsichtlich der getroffenen Berufswahlfestlegung. Diese wird, da meist noch eine gewisse Zeit von der erfolgten Bestätigung der Ausbildungsinstitution bis zum angestrebten und qualifizierenden Schulabschluss und folglich bis zum tatsächlichen Eintritt in das Ausbildungsverhältnis verstreicht, zwangsläufig mit Blick auf die Entscheidungsgüte von Seiten der Jugendlichen noch einmal hinterfragt. In dieser Phase rechtfertigen die Jugendlichen die Entscheidung sowohl vor sich selbst als auch vor ihrem Umfeld und dies entweder hinsichtlich ihres Wunschberufs oder der für sie bestmöglich zu erreichenden Berufsoption.

*Phase 5: Berufsbildung* setzt sich mit dem Durchlaufen des gewählten Ausbildungsweges entweder in Form einer Berufslehre, einer weiterführenden Schule oder eines Studiums auseinander. Auch Zwischenjahre, die entweder schulischer oder außerschulischer Natur sind und sich der Chancenverbesserung auf dem Ausbildungsmarkt oder aber dem Entscheidungsaufschub widmen, werden dieser Phase zugeordnet. Innerhalb der ersten Zeit der Ausbildung, meist noch in der Probezeit, zeigt sich, ob aufgrund eines Ausbildungsabbruchs eine misslungene oder aber aufgrund der Zufriedenheit mit der gewählten Ausbildung eine gelungene Berufswahl zu verzeichnen ist.

*Phase 6: Eintritt ins Erwerbsleben* markiert den Übergang von der Ausbildungszeit ins Arbeitsleben. Sollte in diese Phase unmittelbar von Phase vier aus eingetreten worden sein,

indem die Berufsbildung bewusst ausgelassen wurde, so liegt nach Herzog et al. (2006) ein problematischer Übergang vor, da ohne eben diese Berufsbildung davon auszugehen ist, dass die Jugendlichen mit Nachteilen rechnen müssen, was die eigene berufliche und persönliche Karriere betrifft.

Bei diesem Aufbau der sechs Phasen der Berufswahl (siehe Abbildung 3) wird ersichtlich, dass sich die ersten vier Phasen den Aspekten informieren, suchen und entscheiden verschreiben, wohingegen in Phase fünf und sechs die Berufswahl im institutionellen Zusammenhang steht. Dabei ist zur Zielerreichung das Durchlaufen der genannten Phasen nicht in willkürlicher Reihenfolge, sondern nur stringent Phase für Phase möglich, wobei jedoch ein Zurückfallen auf eine vorherige Phase und somit ein wiederholtes Durchlaufen gewisser Phasen denkbar ist. Ausnahme hierbei stellt, wie bereits erläutert, Phase 5 dar, die nicht zwingend absolviert werden muss, geht es beispielsweise um einen direkten Berufseinstieg nach dem Schulabschluss in Sekundarstufe I oder II (vgl. ebd., S. 40ff.).

#### 4.2.3 Ressourcen und Belastungen der Berufswählenden

Während der Übergang von der Schul- in die Berufsbildung vollzogen wird, steht den Jugendlichen unter Identitätswahrung ein Anpassungsprozess an neue Lebensformen und soziale Rollen bevor, innerhalb dessen sie fünf komplexe Aufgaben zu bewältigen haben: den Sinn und die Bedeutung der Situation zu erkennen, sich der Realität zu stellen und die Anforderungen der Situation zu meistern, ein gutes Verhältnis zu den beim Übergang unterstützenden Personen zu bewahren, trotz irritierender Empfindungen ein gewisses Maß an Gleichgewicht aufrechtzuerhalten sowie zufrieden mit dem Selbstbild und dem eigenen Kompetenz- und Kontrollgefühl zu sein (vgl. ebd., S. 45, zit. nach Moos/Schaefer 1986, S. 10ff.).

Herzog et al. (vgl. 2006, S. 45-49) folgend sind die Berufswählenden dabei mit personalen und sozialen Ressourcen ausgestattet, sodass sie möglichst davor bewahrt werden, durch Beanspruchungen, die sie eigenständig nicht überwinden können, einer belastenden Situation ausgesetzt zu werden. Als personale Ressourcen können in dem Zusammenhang Einstellungen, Werthaltungen, Interessen, Persönlichkeitsmerkmale, Bewältigungsmechanismen sowie Informationsstrategien gezählt werden. Soziale Ressourcen hingegen zeichnen sich nach Herzog et al. (2006) aus durch Unterstützungsformen etwa von Seiten der Eltern, der Freunde, der Lehrkräfte, der Schule oder professioneller Berufsberatungen sowie durch das Vorhandensein konstanter sozialer Netzwerke und Beziehungen, die von gegenseitiger Akzeptanz geprägt sind. Ebenfalls werden Ressourcen materieller Form hierzu gezählt, die es den Jugendlichen ermöglichen, fehlende Kompetenzen oder Ressourcen auszugleichen. Neben diesen beiden Arten von Ressourcen sprechen Herzog et al. (vgl. 2006, S. 46f.) noch das nach Bourdieu (1979) zitierte symbolische Kapital an, mit dem Jugendliche aufgrund ihrer Herkunft ausgestattet sind und das sich ausdrückt in dem individuellen Aussehen, dem Geschlecht sowie dem Namen. Dieses kann sich – je nach Ausprägung und gestellten

Anforderungen von Seiten des Lehrstellen- und Arbeitsmarktes – förderlich oder aber hinderlich auf die Lehrstellen- und Arbeitssuche auswirken. So kann davon ausgegangen werden, dass – wenn den Jugendlichen ein ausreichendes Maß an qualitativ wertvollen Ressourcen zur Bewältigung ihrer Berufswahl zur Verfügung steht – sie im Stande sind, diese ohne erhebliche Schwierigkeiten zu meistern (vgl. Herzog et al. 2006, S. 45ff.).

Aber nicht nur besagte Ressourcen stehen den Jugendlichen für das Durchlaufen des eigenen Berufsorientierungsprozesses zur Verfügung. Auch mögliche Belastungen, die eben jenen Prozess erschweren, werden von Herzog et al. (vgl. 2006, S. 47ff.) benannt. Dabei ist zu beachten, dass nicht ein Ereignis, sobald es eintritt, automatisch zur Belastung erklärt werden kann, sondern es darauf ankommt, wie die betroffenen Jugendlichen mit der als potenziell belastend eingestuften Situation umgehen. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass der Übergang in die Berufsbildung mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht erfolgreich bewältigt werden kann, wenn in Relation zu den zur Verfügung stehenden Ressourcen ein Mehr an vorherrschenden Belastungen zu verzeichnen ist und diese folglich nicht kompensiert werden können. Die Art der Belastungen wird dabei von Herzog et al. (2006) in drei verschiedene Themenbereiche geclustert: Merkmale des Jugendalters, Geschlecht und sozialer Status von Jugendlichen. Bezüglich der spezifischen Merkmale, mit denen Jugendliche während der Zeit der Berufswahl altersbedingt umzugehen haben, ist primär darauf zu verweisen, dass Entwicklungsveränderungen zu Bewältigungseinschränkungen führen können, besonders wenn sie gleichzeitig auftreten. Neben der Zukunftsplanung sehen sich Jugendliche in dieser Zeit mit der Pflege von Freundschaftsverhältnissen, dem elterlichen Ablöseprozess, der sexuellen Identitätsfindung sowie der politischen Orientierung konfrontiert. Solche Mehrfachbelastungen haben bei Jugendlichen Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl sowie das (schulische) Leistungsvermögen. Auch das Geschlecht als zweiter Belastungsfaktor kann der beruflichen Entscheidungsfindung blockierend im Weg stehen. Das Thema der Vereinbarkeit von Beruf und Familie beschäftigt hauptsächlich weibliche Berufswählende, wenn es um die Entscheidung geht, welchen Beruf bzw. welches Berufsfeld sie als passend identifizieren und in die engere Auswahl mit einbeziehen, was zahlreiche Studien belegen. So machen sich männliche Jugendliche zwar auch Gedanken über Familiengründung, setzen diesen Aspekt aber nicht in direkten Bezug zur zu treffenden Berufswahlentscheidung und sehen sich folglich nicht mit diesem Themenfeld belastet. Als dritte und letzte Belastungsmöglichkeit zählen Herzog et al. (2006) den sozialen Status auf, der ebenfalls in Abhängigkeit von seiner individuellen Ausprägung Auswirkungen auf die zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen sowie das soziale bzw. kulturelle Kapital hat, was wiederum den Erwerb von (Berufs-)Bildung beeinträchtigen kann. Auch wird vermutet, dass das Berufswahlverhalten und dessen Rahmenbedingungen in Abhängigkeit zum Herkunftsland stehen und hiernach unterschiedliche Aspekte zum Tragen kommen (vgl. ebd., S. 47ff.). Basierend auf diesem Grundmodell der sechs Phasen der Berufswahl nach Herzog et al. (2006) wurde selbst ein Phasenmodell zur Ausrichtung dieser Arbeit entwickelt, das in aller Ausführlichkeit in Kapitel 6 erläutert wird. Den in diesem Kapitel dargestellten Ressourcen und Belastungen wird sich hauptsächlich im Diskussionskapitel 7.1 gewidmet.

## 5 Methodisches Vorgehen der vorliegenden Studie – zum qualitativen Forschungsdesign

In diesem Kapitel soll dargelegt werden, welche methodische Ausrichtung der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt und wie das Untersuchungsdesign im Einzelnen aufgebaut ist, um der Leserschaft einen transparenten Einblick in die damit verbundenen Entscheidungen zu geben. Wurde ein quantitativer oder qualitativer Ansatz gewählt? Wie ist das Basisdesign konzipiert? Wurde deduktiv oder induktiv vorgegangen? Welche Methodik wurde für die Datenerhebung, welche für die Datenauswertung ausgewählt? Diese Fragen werden im Folgenden ausführlich beantwortet.

Um eine Forschungsfrage beantworten zu können, stehen grundsätzlich eine Vielzahl quantitativer sowie qualitativer Methoden der empirischen Sozialwissenschaft, die „schon früh in der Geschichte der Sozialforschung, spätestens Mitte der 1920er Jahre, als zwei getrennte Traditionen wahrnehmbar [sind, A. L.]“ (Kelle 2008, S. 13), zur Auswahl.

Die erste, grundlegende Methodenentscheidung der Forscherin sollte auf nachvollziehbaren und transparenten methodenspezifischen Gründen beruhen, die im Nachfolgenden erläutert werden.

Eine entsprechende Tendenz für die Wahl einer der beiden methodischen Wege kann in einem ersten Schritt mit Blick auf das eigene Forschungsvorhaben unter anderem aus der folgenden traditionsspezifischen Definition zu Standards und Kriterien für gute Forschung abgeleitet werden:

„So definiert die quantitative Tradition die Beobachterunabhängigkeit bzw. Objektivität der Datenerhebung und -auswertung, die Theoriegeleitetheit des Vorgehens und die statistische Verallgemeinbarkeit der Befunde als zentrale Ziele des Forschungsprozesses; Vertreter der qualitativen Tradition stellen dahingegen die Erkundung der Sinnsetzungs- und Sinndeutungsvorgänge der Akteurinnen und Akteure im Untersuchungsfeld, die Exploration kultureller Praktiken und Regeln und die genaue und tiefgehende Analyse und Beschreibung von Einzelfällen in den Mittelpunkt ihrer Forschungsbemühungen“ (ebd.). Da das dieser Arbeit zugrunde liegende Erkenntnisinteresse auf die „Entdeckung und detailgenaue Deskription bislang unbekannter Sinnwelten“ (ebd.) ausgerichtet ist und hier „Lebenswelten <<von innen heraus>> aus der Sicht der handelnden Menschen [...]“ beschrieben werden sollen, um „zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick et al. 2019, S. 14) zu können, lässt sich mit Blick auf das Untersuchungsvorhaben die Tendenz in Richtung der qualitativen Traditionslinie erkennen.

Welcher methodischen Tradition sich angeschlossen wird, kann im Weiteren anhand des Umstandes festgemacht werden, dass sich Beginn und auch Ende von Forschungsprozessen an der Theorie ausrichten, genauer gesagt an deren „vorfindbare[m, A. L.] und angestrebte[m, A. L.] Zustand [...] für das betreffende Forschungsgebiet“ (Rost 2014, S. 195). Wie können also der Zustand der Theorie und die Erfolgsaussichten, das Defizit hinsichtlich des Zustandes mit der ausgewählten Methodik zu nivellieren, subjektiv bewertet werden? So sind Rost zufolge

„[q]uantitative Methoden [...] indiziert, wenn aus der Theorie Hypothesen deduzierbar sind, deren empirische Gültigkeit bislang nur unzureichend untersucht ist bzw. von deren Gültigkeit sehr viel abhängt. Das Ziel des Forschungsprozesses ist eine Erhöhung der empirischen Gültigkeit der Theorie oder die Entscheidung zwischen zwei oder mehr konkurrierenden Hypothesen. Qualitative Methoden sind dagegen indiziert, wenn die Theorie nur sehr schwache und wenig relevante Hypothesen abzuleiten gestattet und Bedarf an der Ausdifferenzierung der Theorie besteht“ (ebd.). Da quantitative Verfahren also auf eine „Theorietestung [abzielen und, A. L.] sie per Definition nur erfassen, was an prüfbarem theoretischen Vorwissen und daraus abgeleiteten Hypothesen bereits existiert“ (Mey/Mruck 2011, S. 11), erscheint im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ein Vorgehen mit der qualitativen Methodik sinnvoll, da weder die Erhöhung der empirischen Gültigkeit der Theorie noch eine Entscheidung bezüglich konkurrierender Hypothesen noch eine Theorietestung der vorliegenden Untersuchung als Intention zugrunde liegen, sondern vielmehr eine entsprechende Ausdifferenzierung der vorhandenen Theorie als notwendig erscheint.

Als letzten Ansatzpunkt hinsichtlich der Wahl der Forschungsmethode ist ein Bezug zur Fragestellung herzustellen, da dieser Aspekt in der vorliegenden Untersuchung einen eindeutigen Hinweis darauf gibt, dass zur Untersuchung und Beantwortung eben dieser ein qualitativer Ansatz als sinnvoll und plausibel erscheint und demnach einem quantitativen Vorgehen vorzuziehen ist. Dies ist mit dem Umstand zu begründen, dass mit der Phase der Berufsorientierung ein komplexer und vielschichtiger Ablaufprozess verbunden ist, der über den bisher vorliegenden Forschungsstand hinaus erforscht werden soll.

Betrachten wir das Basisdesign in der qualitativen Forschung (vgl. hierzu Flick 2019, S. 253ff.), so wurde hinsichtlich des Grads der Standardisierung und der Generalisierungsziele die vorliegende Untersuchung nicht als eine *Fallstudie*, sondern als eine *Vergleichsstudie* angesetzt, an der sich in der Berufsorientierungsphase befindliche Jugendliche in drei unterschiedlichen institutionellen Ausgangslagen in Rheinland-Pfalz beteiligt wurden. Zeitlich gesehen handelt es sich weder um eine *retrospektive Studie* noch um eine *Momentaufnahme als Zustands- und Prozessanalyse zum Zeitpunkt der Forschung*, sondern vielmehr um eine *Längsschnittstudie*, auch wenn „[d]iese Strategie [...] – explizit zumindest – in der qualitativen Forschung kaum angewendet [wird]“ (ebd., S. 256). Jedoch erschien gerade diese zeitliche Art der Forschungsanlage sinnvoll, da die Berufswählenden die Entscheidung vor dem Hintergrund ihrer gesammelten Erfahrungen sowie ihrer Intention für die Zukunft treffen und der lebensgeschichtliche Zusammenhang von der erlebten Vergangenheit sowie der vorweggenommenen Zukunft durch aktuell auftretende Probleme verändert wird (vgl. Bender-Szymanski 1976, S. 7, zit. nach Kohli 1971, S. 52), was den Prozesscharakter des beruflichen Orientierungsverhaltens verdeutlicht und die Umsetzung einer Längsschnittstudie erforderlich macht. So konnte die Längsschnittperspektive implizit durch die jahrelange Teilnahme im Forschungsfeld im Sinne der Ethnografie umgesetzt (vgl. Flick 2019, S. 256) und somit „subjektive [...] Bewältigungsformen sozialer Realität im Zeitverlauf“ (Witzel 2011, S. 59) erforscht werden. Lediglich hinsichtlich gewisser Bereiche des Berufsorientierungsprozesses musste zwangsläufig auf eine retrospektive Prozessrekonstruktion zurückgegriffen werden,

was im Ergebniskapitel an betreffenden Stellen explizit dargelegt wird. Dies betrifft in weiten Teilen allerdings nur einen kleinen Abschnitt des Untersuchungsgegenstandes, weshalb die Benennung des Basisdesigns an dieser Stelle folgerichtig in Form einer Längsschnittstudie erfolgt.

Die Forscherin konnte auf die Fragen, die zu Beginn des qualitativen Forschungsprozesses mit Blick auf ein empirisches Phänomen aufgeworfen wurden, noch keine Antworten geben, wie es für diesen frühen Zeitpunkt der Forschung selbstredend ist, da ansonsten dahingehend keine Untersuchung erforderlich wäre. Die Beantwortung und eine Konkretisierung der zu Beginn recht offenen Fragestellungen werden mit Hilfe eines induktiven Vorgehens erreicht (vgl. Rost 2014, S. 192). Ein deduktives Vorgehen bedeutet, dass eine bereits bestehende Theorie anhand einer Untersuchung überprüft wird, wohingegen ein induktives Vorgehen innerhalb der qualitativen Forschung dafür steht, dass aus den eigenen Untersuchungsergebnissen eine Theorie abgeleitet wird. Aus diesem Grund kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass in der vorliegenden Untersuchung weitestgehend induktiv vorgegangen wurde. Warum jedoch nur *weitestgehend*?

Betrachten wir vor diesem Hintergrund die Ausführungen von Strauss (1994) zu diesem Themenbereich, so ist festzuhalten, dass eine strikte Trennung der beiden Verfahrensmodi innerhalb eines Forschungsprozesses nicht umzusetzen ist. Strauss spricht in dem Zusammenhang sogar von einem mehr oder weniger konstanten Zusammenspiel von Induktion, Deduktion und Verifikation. Dabei beschreibt er Induktion als Handlungen, die zur Hypothesenentwicklung führen, die Deduktion als Ableitung von Implikationen aus Hypothesen und die Verifikation als Verfahren, mit dessen Hilfe die Richtigkeit der aufgestellten Hypothesen überprüft wird, um also eine Aussage darüber treffen zu können, ob diese sich bestätigen lassen oder aber zu verwerfen sind. Strauss hält alle drei Aspekte für „absolut notwendig“ (ebd., S. 38), wenn es sich um eine wissenschaftliche Untersuchung nach der Grounded Theory handelt. Bezieht sich die Verfasserin vorliegender Arbeit in ihrer Vorgehensweise also lediglich auf die Induktion oder ist ein deduktives Vorgehen ebenfalls in gewissem Maß inbegriffen, wenn auch nicht als Hauptbestandteil zu deklarieren? Dies lässt sich durch den Umstand erklären, dass Induktion durch Einsichten, Verdachtsmomente und generative Fragen gekennzeichnet ist, die sich alle auf die Erfahrungen der Forscherin mit dem Phänomen zurückführen lassen. Dies kann jedoch nicht nur durch natürliche Erfahrungswerte, sondern auch durch fachkundige Herleitung erfolgen, indem beispielsweise Studien über das zu untersuchende Phänomen studiert oder aber bestehende Theorien in der Fachliteratur durchgearbeitet wurden (vgl. ebd., S. 37ff.).

Um qualitativ forschen zu können, ist nach Strauss und Corbin die Fertigkeit erforderlich, „einen Schritt zurück zu treten und die Situation kritisch zu analysieren, gewohnheitsmäßige Vorlieben und Neigungen zu erkennen und zu vermeiden, valide und reliable Daten zu erhalten und abstrakt zu denken. Um all dies zu tun, benötigt der Forscher theoretische und soziale Sensibilität, die Fähigkeit, analytische Distanz zu bewahren und dabei gleichzeitig auf vergangene Erfahrungen und theoretisches Wissen zurückzugreifen, um das Gesehene zu

interpretieren, scharfsinnige Beobachtungsgabe und gute zwischenmenschliche Fähigkeiten" (Strauss/Corbin 1996, S. 4). Diese Auflistung an für qualitative Forschung notwendigen Fertigkeiten hat sich die Forscherin während des gesamten Forschungsprozesses stets vor Augen geführt und hat den Prozess mit Blick darauf durchlaufen. Ein methodisches Vorgehen im Sinne qualitativer Sozialforschung kann jedoch allerhand bedeuten und beschreibt zunächst einmal grundlegend ein „Spektrum an Methoden und Ansätzen, [...] [bei denen, A. L.] es sich trotzdem noch um ein gemeinsames Feld handelt" (Flick 2011, S. 547).

Die konkrete Methodenauswahl orientiert sich grundsätzlich an der aufgestellten Forschungsfrage sowie am Untersuchungsgegenstand. Bezüglich der Forschungsfrage ist an dieser Stelle anzumerken, dass ihre endgültige Formulierung noch nicht zu Beginn der Untersuchung feststand, sondern vielmehr mit generativen Fragen im Sinne der Grounded Theory gearbeitet wurde, „die bei der Forschungsarbeit sinnvolle Richtungen aufweisen“ (Strauss 1994, S. 50). Auch die Ethnografie betont die Charakteristik der Fragestellung durch „ihre anfängliche Nicht-Festgelegtheit und Offenheit“ (Breidenstein et al. 2015, S. 47).

So ist es nach einer ersten Andeutung der beiden verwendeten Forschungsansätze erforderlich, die der Arbeit zugrunde liegende methodische Rahmung aufzuzeigen. Deshalb werden zum einen der Forschungsstil der Grounded Theory-Methodologie, der im gesamten Verlauf wie eine lenkende und gleichzeitig schützende Hand über dem Forschungsvorhaben zu schweben schien, sowie zum anderen die beiden konkret angewandten methodischen Forschungsansätze zur Ethnografie als Erhebungsmethode und zur Grounded Theory als Auswertungsmethode näher beschrieben.

## 5.1 Grounded Theory-Methodologie als Forschungsstil

Da die „Grounded Theory [als, A. L.] [...] qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln“ (Strauss/Corbin 1996, S. 8), in erster Linie als ein Forschungsstil bzw. eine Forschungshaltung zu betrachten ist und erst in zweiter Linie von einer Auswertungsmethode gesprochen werden kann (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 22), ergibt sich die für diese Arbeit herangezogene Strukturierung des vorliegenden Methodenkapitels. Deshalb wird nachfolgend in einem ersten Schritt die Grounded Theory-Methodologie als Forschungsstil näher beleuchtet, bevor nach der anschließenden Darlegung der Erhebungsmethode nochmals auf die Grounded Theory als Methode der Datenauswertung eingegangen wird.

Wie Flick so treffend benennt, können mit „einer qualitativen Studie [...] verschiedene Zielsetzungen verfolgt werden“ (Flick 2019, S. 257). Der von *Barney G. Glaser* und *Anselm L. Strauss* 1967 mit der gemeinsam herausgebrachten Monografie *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* ins Leben gerufene Ansatz der gegenstandsbegründeten Theorienentwicklung wird dabei häufig als Orientierungsmodell herangezogen (vgl. ebd.). Der Ansatz wurde „entwickelt, um einer Theoriebildung, die

maßgeblich auf empirischen Untersuchungen beruht, einen neuen Stellenwert zu geben. Dies war insofern revolutionär, als in soziologischen Debatten in dieser Zeit Empirie vorrangig dafür eingesetzt wurde, bereits vorhandene umfassende Theorieentwürfe (wie von Parson) zu überprüfen und ggf. leicht zu modifizieren“ (Wenzel-Cremer 2007, ohne Seitenangabe).

An dieser Stelle soll es genügen, die zwei amerikanischen Soziologen Glaser und Strauss als Gründer zu nennen, ohne näher auf die konkrete Unterscheidung ihrer Positionen in der Grounded Theory-Methodologie und die im Zuge der getrennt voneinander erfolgten Ausdifferenzierung aufgekommenen, teils heftigen Auseinandersetzungen einzugehen (Ausführungen zu besagten Kontroversen vgl. beispielsweise bei Mey/Mruck 2011, S. 11-48; Strübing 2011, S. 261-278; Strübing 2014, S. 65-78).

Um die Methodologie bzw. Methode im vorliegenden Forschungsprojekt korrekt anzuwenden, wurde das methodische Grundlagenwerk vom Soziologen und Mitentwickler des methodischen Ansatzes *Anselm L. Strauss* und dessen langjähriger Mitarbeiterin *Juliet M. Corbin* (1996) – *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung* – herangezogen. Sie korrekt anzuwenden heißt, sie nicht erst in Form der Auswertungsmethode zu reinen Analyse Zwecken im Anschluss an die erfolgte, abgeschlossene Datenerhebung, sondern vielmehr bereits von Beginn des Forschungsprozesses an als eine methodische Forschungshaltung anzuwenden, da bereits im ethnografisch geprägten Erhebungsverfahren stetige, der Grounded Theory-Methodologie entsprechende (Zwischen-)Schritte notwendig waren, um angemessen im Feld agieren und mit den sukzessiv erhobenen Daten korrekt umgehen zu können. Aber auch darüber hinaus wurden weitere Methodenbücher, die sich mit der Grounded Theory beschäftigen, intensiv studiert (vgl. hierzu Breuer 2010; Strübing 2014; Mey/Mruck 2011) und unter Anwendung ähnlicher bzw. ergänzender Sichtweisen an geeigneter Stelle mit in das methodische Vorgehen integriert. Wie im Grundlagenwerk empfohlen, wurde vor allem das Buch *Grundlagen qualitativer Sozialforschung aus dem Jahre 1991 von Strauss* (hier als Taschenbuchausgabe von 1994) zusätzlich zu Rate gezogen. Dieses Werk erschien der Autorin trotz seines hohen wissenschaftlichen Anspruchs zu Beginn des Forschungsprojektes mit Blick auf eine mögliche methodische Vorgehensweise als geeignet, was bei der entsprechenden Durchführung auch bestätigt werden konnte. Zwar sehen sich die beiden aufgeführten Hauptwerke mit terminologischen und verfahrenstechnischen Unterschieden behaftet, die auf zusätzliche Überlegungen und verschiedene Erfahrungen in Lehre und Forschungsprojekten zurückzuführen sind, allerdings drücken sie „die gleiche Haltung gegenüber qualitativer Analyse aus und empfehlen die gleichen grundlegenden Verfahren“ (Strauss/Corbin 1996, S. X).

Was ist nun das Ziel dieses qualitativen und weltweit sehr verbreiteten Forschungsstils, dem sich in vorliegender Untersuchung angeschlossen wurde?

Dies wird im Grundlagenwerk von Strauss und Corbin wie folgt beantwortet: „Das Ziel der Grounded Theory ist das Erstellen einer Theorie, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt“ (ebd., S. 9). Strauss ergänzt diese Zielnennung nochmals mit anderen Worten, indem er von dem Ziel spricht, „eine Theorie zu generieren, die ein

Verhaltensmuster erklärt, das für die Beteiligten relevant und problematisch ist“ (Strauss 1994, S. 65). Laut Strauss und Corbin hat eine gegenstandsverankerte Theorie, die auf ein Phänomen angewendet werden will, die Kriterien der Übereinstimmung, der Verständlichkeit, der Allgemeingültigkeit sowie der Kontrolle zu erfüllen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 8). So setzen die beiden Autor\*innen den Anspruch auf Theorieentwicklung an oberste Stelle, sagen jedoch im gleichen Atemzug, dass die Grounded Theory mit all ihren Verfahrensweisen nützlich sein und zur Kreativität anregen soll (vgl. ebd., S. X und S. 12; Legewie/Schervier-Legewie 2004, Absatz 62). Strauss sieht den Forschungsstil als sehr variabel an, sodass die Forschenden ihn an die eigenen Bedürfnisse, folglich an ihre Fragestellungen und Randbedingungen anpassen können (vgl. Legewie/Schervier-Legewie 2004, Absatz 60 u. 62). Demnach gilt der „wichtige [...] Grundsatz der Grounded Theory, nämlich, dass die Methode dem Gegenstand angepasst werden muss und nicht der Gegenstand in das Korsett einer Methode gepresst werden soll“ (Muckel et al. 2013, Folge 3, Min. 8:47-8:58 bzw. Muckel et al. 2017, S. 11).

Weiter betont Strauss in seinem Werk zu den *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* bezüglich den der Grounded Theory zugrundeliegenden Voraussetzungen, dass die unterschiedlichsten Materialien wie etwa Transkriptionen von Gruppengesprächen, Feldbeobachtungen, Interviews und auch andere Dokumente wie beispielsweise Fragebögen, Tagebucheinträge oder Briefe zu Daten mutieren, die unter Einbezug verschiedener Methoden qualitativ analysiert werden, für eine effektive Theoriebildung unentbehrlich sind. Gerade diese Daten führen dazu, dass die Theorie, die bei der Arbeit entsteht, weder einen spekulativen noch ineffektiven Charakter aufweist. Die Komplexität sozialer Phänomene bringt die Notwendigkeit mit sich, dass ihre Erfassung nur mit einer komplexen Grounded Theory möglich scheint. Für ihre Anwendung können allerdings keine klaren Regeln im Sinne einer genauen Anleitung aufgestellt werden, sondern die Anwender\*innen müssen sich vielmehr je nach Ausgestaltung der eigenen Forschungsarbeit – die als organisierte Arbeit im Sinne der Bewältigung einer Reihe von Aufgaben und gleichzeitig des bewussten Umgangs mit physischen, sozialen und persönlichen Ressourcen angesehen werden muss – für eine effektive Datenanalyse an allgemeinen Leitlinien und Faustregeln orientieren (vgl. Strauss 1994, S. 25-35).

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels angedeutet, wird nach der Beleuchtung der Grounded Theory-Methodologie als angenommenen Forschungsstil in einem nächsten Schritt auf die beiden Methoden zur Datenerhebung sowie zur Datenanalyse eingegangen. So wird im nachfolgenden Kapitel (Kapitel 5.2) die Ethnografie als Erhebungsmethode dargelegt, woran sich Ausführungen zur Grounded Theorie als Auswertungsmethode (Kapitel 5.3) anschließen. Dabei muss beachtet werden, dass diese beiden Ansätze im vorliegenden Forschungsprozess nicht trennscharf behandelt werden konnten, da sowohl die Literatur zur Erhebungsmethode etwas über das Analyseverfahren aussagt als auch Ausführungen zur Auswertungsmethode einen erheblichen Beitrag im Prozess der Datenerhebung leisten. Denn die Grounded Theory versteht sich als ein methodologisches Rahmenkonzept mit dem zentralen Anliegen, die

Phasen im Forschungsprozess in Form von Planung, Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung nicht als getrennte Arbeitsphasen zu verstehen, die nacheinander zu durchlaufen sind, sondern diese im ständigen Wechsel zu betrachten (vgl. Wenzel-Cremer 2007, ohne Seitenangabe). Um allerdings sinngemäß eine Grenze ziehen zu können, wird die Ethnografie in dem nachfolgenden Unterkapitel als (reine) Erhebungsmethode ausgelegt und beschrieben, die Grounded Theorie als (reine) Auswertungsmethode. Beide Verfahren in vorliegender Darstellung zu mischen, wäre der Intention des Methodenkapitels, die methodische Herangehensweise der vorliegenden Arbeit und ihre Durchführung verständlich und nachvollziehbar aufzuzeigen, zuwidergelaufen. Dies schließt nicht aus, dass in beiden nachfolgenden Kapiteln an gegebenen Stellen eine entsprechende Ausführung erfolgt. Da beide Ansätze jedoch ihren jeweiligen Schwerpunkt legen – die Ethnografie auf die Datenerhebung, die Grounded Theory auf die Datenanalyse – ist die vorliegende Strukturierung begründbar, auch wenn andersartige Strukturierungsweisen durchaus denkbar gewesen wären.

In Strauss und Corbin (1996, S. 40) ist über die Grundlagen der Grounded Theory treffend nachzulesen: „Auf den Prozeß der Datensammlung als solchen möchten wir nicht ausführlich eingehen, weil er gut in vielen ausgezeichneten verfügbaren Büchern über Feldforschung erörtert wird.“ Und so statuiert Strauss (vgl. Strauss 1994, S. 19) in diesem Zusammenhang, dass er mit seinem Handbuch explizit aufzeigen möchte, wie es möglich ist, das angesammelte Datenmaterial unter rationeller und effektiver Vorgehensweise theoriegeleitet zu interpretieren. Er ist der Auffassung, dass qualitative Methodenliteratur sowie Literatur über Ethnografie und über die Arbeit im Forschungsfeld neben eben dieser ausführlichen Darlegung der Erhebung von Daten und den entsprechenden Erfahrungen im Forschungsfeld zu wenig über das so wichtige Analyseverfahren an sich und mögliche konkrete Vorgehensweisen offenlegen.

Diese Einschätzung findet im Praxislehrbuch der Ethnografie nach Breidenstein et al. (2015, S. 11f.) Bestätigung, da sich hinsichtlich der Analysestrategien neben der Nutzung weniger anderer qualitativer Analyseverfahren „auch an den Begrifflichkeiten und Analyselogiken der *Grounded Theory*“ bedient wird und das analytische Vorgehen nach dem Forschungsansatz der Grounded Theory somit auch von Vertreter\*innen anderer Forschungsansätze als sinnvoll eingestuft und mit in die eigene analytische Vorgehensweise eingebunden wird.

Diese genannten Aspekte unterstreichen nochmals die Aufbau-logik des nachfolgenden Teils zur ausgewählten Methode.

## 5.2 Ethnografie als Forschungsansatz im Rahmen der Datenerhebung

Die ethnografische Forschung, die als „historisch gewachsene [...] kulturwissenschaftliche [...] Erkenntnishaltung“ (Breidenstein et al. 2015, S. 31) charakterisiert und mit „Kulturbeschreibung“ (ebd.) übersetzt werden kann, liegt dieser Arbeit als Erhebungsmethode zugrunde. Sie ermöglichte der Feldforscherin die Grundidee dieses

Forschungsansatzes, nämlich „Menschen in ihren situativen oder institutionellen Kontexten beim Vollzug ihrer Praktiken zu beobachten“ (ebd., S. 7) und sich somit „in einen unmittelbaren, persönlichen Kontakt zu sozialem Geschehen“ (ebd., S. 37) zu begeben und in die Forschungspraxis umzusetzen. Angelehnt ist die Erhebungsmethode an die Literatur zur ethnografischen Praxis der Feldforschung nach Breidenstein et al. (2015).

Der Beginn der wissenschaftlichen Ethnografie, bei der es explizit um teilnehmende Beobachtung geht, wird zumeist mit Bronislaw Malinowskis Studien über die seefahrenden Völker auf den Trobriand-Inseln, die von 1916–1918 angesetzt waren, in Verbindung gebracht (vgl. Thomas 2020, S. 295): „In der Einführung in die Monografie 'Argonauts of the Western Pacific' (1922) wurde das erste Mal von participant observation gesprochen. Bis zu dieser Zeit war es unüblich, dass Wissenschaftler/innen die Anstrengungen und Beschwerden langer Reisen auf sich nahmen, aber mehr noch, dass sie ihre Zelte in den Dörfern der untersuchten Stämme und Völker aufschlugen, um dort über Monate hinweg Feldforschung zu betreiben“ (ebd.).

Wichtig im Kontext ethnografischer Forschung ist vor allem eines: Der Annäherung an das Forschungsfeld ist eine stetige Distanzierung von diesem gegenübergestellt (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 42). So sagt die Methodologie der Ethnografie, dass es einerseits darum gehe, „[s]ich den Methodenzwängen des Gegenstandes aus[z]usetzen [...], [die, A. L.] Sozialität in ihrer lokalen Situiertheit auf[z]usuchen, [s]ich von situativen Teilnehmerrelevanzen steuern [zu, A. L.] lassen und Sinnbildungsprozesse synchron [zu, A. L.] begleiten“ (ebd.). Andererseits gehe es jedoch auch darum, dass ethnografisch Forschende eine „objektivierende Haltung“ (ebd., S. 43) erlangen, wenn die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden durch kontinuierlich und persönlich erstellte Notizen über das im Feld Erlebte zum Material der Analyse wird (vgl. ebd.). Eine solche Haltung ist durch Maßnahmen der Distanzierung zu erreichen, im Rahmen derer es sich um das Erwerben von Beobachtungskompetenz, die Entlastung zur Aufzeichnung, die Transformation der Erfahrungen in Daten und analytische Disziplinierung dreht (vgl. ebd., S. 44). Aufgrund einer gewissen Methodenoffenheit, die bei ethnografischer Vorgehensweise aufgrund ihres Status' als „integrierter Forschungsansatz“ (ebd., S. 34) herrscht und von Breidenstein et al. (2015) auch als *Methodenopportunismus* bezeichnet wird, werden „[m]ethodische Entscheidungen, Abgrenzungen und Ausschlüsse [...] nicht ad hoc vollzogen, sondern die Festlegung der methodischen Umsetzung entwickelt sich im sukzessiven Fortschreiten des Forschungsprozesses“ (Thomas 2020, S. 300). Welche Datentypen also erzeugt werden, kann nicht schon im Vorhinein explizit festgelegt werden, sondern ist vielmehr von dem Feld und den Möglichkeiten, die es der Forscherin offeriert, abhängig. Dabei geht es darum, „selbstreflexiv durch Grenzen und über sie hinweg mit den anderen in Beziehung zu treten; [jedoch, A. L.] skeptisch genug, um zu sehen, dass die Referenz auf die Anderen stets die Referenz auf das Eigene miteinschließt, und optimistisch genug, um zu wissen, dass gerade die Methode der Feldforschung ein Überschreiten der Grenze zwischen der Welt der Wissenschaft und der Welt der Anderen ermöglicht“ (Nieswand 2008, S. 83). Wie dieses Grundprinzip ethnografischer Forschung im Detail umgesetzt wurde, wird in den nachfolgenden Unterkapiteln näher erläutert.

### 5.2.1 Zugang zum Forschungsfeld

Dieses Kapitel zum Feldzugang soll aufzeigen, wie es der Feldforscherin gelungen ist, mit ihrem Untersuchungsfeld in Kontakt zu treten und welche Hürden in diesem Zusammenhang aufgetreten sind.

Da es nicht möglich ist, ein Feld, das erforscht werden soll, in der Lebenswelt ohne Weiteres als solches vorzufinden, stellt sich zunächst einmal die Frage der Felddefinition – die Frage nach seinen Grenzen. Diese lässt sich insofern beantworten, als dass es „weniger von den institutionellen Vorgaben [...], als vielmehr von den Fragestellungen und dem Erkenntnisinteresse“ (Breidenstein et al. 2015, S. 47) der Forscherin abhängt und vom Feld selbst die Grenze um sich herum gezogen wird, während es einer Fremden begegnet und im Zuge dieser Grenzziehung und im Umgang mit der kontaktsuchenden Fremden bereits ganz automatisch einiges von sich preisgibt.

Und so benennt in vorliegender Arbeit die Fallauswahl die potenziellen Untersuchungseinheiten, denen die in der Berufsorientierungsphase befindlichen Jugendlichen am Beispiel dreier Perspektiven in Form eines allgemeinbildenden Gymnasiums, eines beruflichen Gymnasiums einer berufsbildenden Schule mit dem Schwerpunkt Gewerbe und Technik sowie eines Freiwilligen Sozialen Jahres im Bundesland Rheinland-Pfalz entsprechen. Zu beachten ist, dass nicht von *der* Fallauswahl im eigentlichen Sinne gesprochen werden kann. Denn befolgt man die Strategie des theoretischen Samplings, die in Kapitel 5.3.2 näher erläutert wird, so ergeben sich die spezifischen Sampling-Entscheidungen nicht schon im Voraus, sondern vielmehr während des gesamten Forschungsprozesses. Dies schließt jedoch nicht aus, dass im Vorhinein bereits konkrete Überlegungen dahingehend angestellt werden können, an welchen Orten, in welchen Einrichtungen oder in welchen Populationen die Phänomene, für die zu Beginn des Forschungsvorhabens Interesse gezeigt wird, vermutlich aufzufinden sind (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 163). Neben diesen drei hauptsächlich in den Blick genommenen Feldbereichen wurden im Forschungsverlauf jedoch noch weitere Bereiche des Feldes abgesteckt und in unterschiedlicher Ausführung der Untersuchung zugrunde gelegt, wie im Nachfolgenden noch ausführlich geschildert wird.

Nachdem die in Frage kommenden Untersuchungseinheiten festgelegt wurden, sind in einem nächsten Schritt aus dieser Gesamtstichprobe diejenigen Personen und Ereignisse zu selektieren, die für die Untersuchung als relevant eingestuft werden. „Eine repräsentative Erhebung ist in der qualitativen Forschung in der Regel nicht zu erreichen, sodass nach theoretischen und pragmatischen Erwägungen eine Auswahl anhand der Frage erfolgt: Welche Personen und welche Ereignisse können mir Informationen liefern, die meine Erkenntnisse über das Feld erweitern?“ (Thomas 2020, S. 303.) Diese und weitere Fragen müssen, wie es im Rahmen eines ethnografischen Forschungsvorhabens typisch ist, nicht im Sinne eines strengen Forschungsplans bereits zu Untersuchungsbeginn vollständig festgelegt werden, sondern der Forscherin obliegt die Freiheit, diese Entscheidungen im Prozess des Feldaufenthaltes sukzessiv zu treffen und den vorgefundenen Gegebenheiten entsprechend anzupassen (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 49f.). Demzufolge kommt an dieser Stelle das theoretische Sampling (vgl. hierzu Breuer 2010, S. 57f.; Strauss 1994, S. 70f.; Strauss/Corbin

1996, S. 148-165) zum Tragen, wonach „Entscheidungen über die Stichprobenkonfiguration [...] prozessbegleitend getroffen“ (Breuer 2010, S. 58) und „neue Erkenntnisse, Fragen und Hypothesen immer wieder ans Untersuchungsfeld zurückgeführt“ (Thomas 2020, S. 303, zit. nach Glaser/Strauss 1967, Kap. 3) werden.

So konnten in den drei Untersuchungsbereichen, auf denen hinsichtlich des Forschungsprozesses das Hauptaugenmerk lag, nach und nach gezielt Personen und Ereignisse bestimmt werden, die der Forscherin für ein dem Erkenntnisinteresse dienlichen Vorschreiten der Untersuchung als sinnvoll erschienen.

Folglich fanden beispielsweise beobachtende Teilnahmen an Workshoptagen, Elterninformationsabenden, Berufswahlunterricht, Berufsberatungsgesprächen, Berufsinformationsveranstaltungen sowie diverse Gruppendiskussionen oder Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern des allgemeinbildenden Gymnasiums, mit Schülerinnen und Schülern des beruflichen Gymnasiums der berufsbildenden Schule und mit Freiwilligendienstler\*innen im sozialen Bereich des Kulturbüros Rheinland-Pfalz und auch Einzelgespräche oder Experteninterviews mit Berufsberater\*innen der Agentur für Arbeit oder Lehrkräften statt.

Neben den drei genannten Hauptbereichen, die von Seiten der Forscherin über einen längeren Zeitraum im Sinne einer längsschnittlich angelegten Ethnografie begleitet wurden (siehe Abbildung 4), wurde auch noch eine Studieninformationsveranstaltung in Form eines Tages der offenen Tür an der Universität Koblenz-Landau<sup>19</sup> am Campus Koblenz genutzt, um eine umfangreiche Sammlung von informellen Gesprächsnotizen mit den Besucher\*innen erwirken und somit einen tieferen Einblick in die Berufsorientierungsphase Jugendlicher und deren Wirkungsweise erhalten zu können. Ebenfalls fand ein kurzer, aber intensiver Feldaufenthalt an einem privaten Internat statt, der ebenfalls als Vergleichsgrundlage mit in die Untersuchung einbezogen werden konnte. Im Rahmen der Auswertung wurden hierbei jedoch keine personenbezogenen Daten herangezogen.

Ist nun das Forschungsfeld bzw. ein erster Teil davon definiert und eingegrenzt, kann die Aufmerksamkeit auf den Feldzugang gelenkt werden, bei dem es „um die Sicherung und Gestaltung eines sozialen Kontextes, in dem die Forschung überhaupt stattfinden kann,“ (Breidenstein et al. 2015, S. 50) geht. Sich Zugang zum Forschungsfeld zu verschaffen, erwies sich als ein mehrstufiger und teilweise auch von Misserfolg geprägter Aushandlungsprozess zwischen der Forscherin und den einzelnen Untersuchungseinheiten, die im Laufe der Erhebungsphase in den Blick genommen wurden.

Im Rahmen des Zugangs zum Untersuchungsbereich Jugendlicher eines Freiwilligen Sozialen Jahres erfolgte eine erste Kontaktaufnahme mit einem Koordinator des Kulturbüros Rheinland-Pfalz, der nach eingehender Recherche als geeignetste Ansprechperson identifiziert werden konnte. Nach mehrtägigem E-Mail-Verkehr sowie teilweise sehr

---

<sup>19</sup> Seit dem 1. Januar 2023 wird die Universität Koblenz als eigenständige Hochschule betrieben und hat sich nach 33 Jahren im Rahmen einer durch Landesgesetz beschlossenen Neustrukturierung vom Standort Landau getrennt, der wiederum mit der Technischen Universität Kaiserslautern zur Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau fusionierte (vgl. Mitteldeutsche Verlags- und Druckhaus GmbH 2023).

ausführlichen Telefonaten wurde der Forscherin neben der Absegnung der Integration des Forschungsvorhabens in genannter Institution eine Teilnahmeerlaubnis an einer mehrtägigen Workshopveranstaltung drei Monate später ausgesprochen. Ebenfalls wurde bereits die Teilnahmeerlaubnis für einen Workshoptag ein halbes Jahr später ausgesprochen. Da im Zuge der Veranstaltungsplanung des Kulturbüros lediglich zu bestimmten Zeiten entsprechende Seminare, Workshoptage und Austauschseinheiten stattfinden, musste sich zwangsweise nach diesen festgelegten Zeiträume gerichtet werden. Mit dem letzten E-Mail-Kontakt wurde der Forscherin eine Ansprechpartnerin für die Seminartage zugewiesen und ein erster Kontakt mit dieser fand bereits sechs Wochen vor der Teilnahme an der besagten Workshopveranstaltung statt, um noch offene Punkte auf beiden Seiten klären zu können. Auch an den Workshoptagen selbst stand diese Ansprechpartnerin neben weiteren Koordinatorinnen und Koordinatoren, die vor Ort kennengelernt wurden, für alle Fragen zu Verfügung. Dieser erste Feldkontakt mit einer Teilnehmer\*innenakquise erfolgte mit zwei weiteren Feldbegleiterinnen, die der Forscherin unterstützend beiseite standen. So konnten in diesem Zuge sechs Untersuchungsteilnehmende gewonnen werden, von denen vier Jugendliche den Großteil der Erhebungsdauer bzw. bis zu deren Ende aktiv mit dabei blieben und folglich in die Auswertung mit aufgenommen werden konnten. (Siehe Abbildung 4, grüner Grafikbereich.)

Zwei Monate nach dem ersten erfolgreich ausgehandelten Feldzugang erfolgten konkrete Gespräche mit einer Gatekeeperin (vgl. hierzu Breidenstein et al. 2015, S. 52ff.; Thomas 2020, S. 303f.; Girtler 1984, S. 84f.) aus einem weiteren potenziellen Untersuchungsbereich, der Schwester der Forscherin, sodass mit deren Unterstützung auch im Rahmen einer berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz eine Untersuchungsdurchführung ermöglicht werden konnte, was mit Blick auf die Ausweitung des Feldes von großem Forschungsinteresse war. Eine solche Erweiterung des Forschungsfeldes im Sinne des theoretischen Samplings (vgl. hierzu Breuer 2010, S. 57f.; Strauss 1994, S. 70f.; Strauss/Corbin 1996, S. 148-165) erschien mit Blick auf das vorliegende Erkenntnisinteresse von größter Bedeutung, da sich dahingehend Fragen ergaben, die zeitlich deutlich vor dem Absolvierungsbeginn eines Freiwilligendienstes ansetzten. Die Gatekeeperin fungierte als „interessante Figur [...] [, als, A. L.] Schlüsselperson aus dem Untersuchungsfeld, die dem Forscher den Zutritt dort ermöglicht, bahnt und gestaltet, die ihn ‚an die Hand nimmt‘ und ihn einführt bzw. mit bestimmten Akteur\*innen bekannt macht, die ihm unverständliche Dinge erklärt, ihm eine bestimmte Sicht-der-Dinge vermittelt“ (Breuer 2010, S. 33). Genau diesem Anspruch wurde besagte Gatekeeperin gerecht, denn nach Breidenstein et al. „ist der erste Feldzugang [leichter, A. L.], wenn er sich über persönliche Beziehungen abwickeln lässt“<sup>20</sup> (Breidenstein et al. 2015, S. 52). Eine offizielle Genehmigung bei der Schulleitung für die generelle Durchführung des Promotionsverfahrens an besagter Schule konnte unter Einreichung eines Vorstellungs- und Informationsschreibens, mithilfe eines anschließenden Telefonats der Forscherin mit der Schulleitung sowie der daraufhin erfolgten Einreichung eines offiziellen Antragsschreibens

---

<sup>20</sup> Die Schwester der Forscherin brachte deutlich zum Ausdruck, dass ohne ihre Einflussnahme als geschätzte Lehrkraft an der Schule, die einen guten Kontakt zur Schulleitung aufweist, der Anfrage auf Genehmigung der Durchführung des Forschungsvorhabens nicht bzw. lediglich in geringerem Umfang entsprochen worden wäre.

nochmals einen Monat später erwirkt werden. So musste jeder Unterrichtsausfall, der sowohl die Teilnehmer\*innenakquise zu Beginn des Feldaufenthaltes als auch alle angedachten Gruppendiskussionen während der Unterrichtszeit betraf, durch einen offiziellen Antrag auf Genehmigung – Unterrichtsgang/ Dienstplanänderung/ Fortbildung/ Veranstaltungen an der BBS – von der Schulleitung genehmigt werden, der freundlicherweise jeweils rechtzeitig vor jedem anberaumten Termin mit integrierter Raumreservierung von Seiten der Gatekeeperin eingereicht wurde. Die Zeit bis zur offiziellen Genehmigung von Seiten der Schulleitung wurde unter Absprache mit der Gatekeeperin bereits dafür genutzt, erste allgemeine Erfahrungen im Feld sammeln und die darin befindlichen Gegebenheiten näher kennenlernen zu können. Beispielsweise wurde an einer Informationsveranstaltung in Form eines Elterninformationsabends der Handwerkskammer bzw. Industrie- und Handelskammer teilgenommen sowie ein Gespräch mit der für die berufsbildende Schule zuständigen Berufsberaterin der Agentur für Arbeit durchgeführt, sodass ein erster allgemeiner Feldkontakt bereits eine gewisse Zeit vor der offiziell vereinbarten Begleitung der Schüler\*innen verzeichnet werden konnte. Hinsichtlich der Teilnahme an offiziellen Berufsinformationsveranstaltungen oder an Berufswahlunterrichten bzw. Berufsberatungsgesprächen wurde die jeweilige Genehmigung bzw. Erlaubnis von der Feldforscherin individuell bei den dafür zuständigen Personen wie etwa beispielsweise der durchführenden Berufsberatungsstelle der Agentur für Arbeit oder aber den Veranstaltungsorganisator\*innen eingeholt. Im Rahmen der Teilnehmer\*innenakquise konnten insgesamt elf interessierte Schüler\*innen für eine Untersuchungsteilnahme gewonnen werden, von denen neun Schüler\*innen über einen langen Zeitraum bzw. bis zum Erhebungsende aktiv an der Untersuchung teilgenommen haben und somit in die Auswertung aufgenommen wurden. (Siehe Abbildung 4, gelber Grafikbereich.)

Einen Monat nach dem zuvor beschriebenen zweiten Feldzugang schloss sich ein dritter Zugang an einem rheinland-pfälzischen allgemeinbildenden Gymnasium bzw. zu einem Teil seiner Schüler\*innen an. Zwar wurde eine offizielle Anfrage auf Feldforschung von dieser Schule ohne weitere Begründung abgelehnt, was von Seiten der Forscherin so akzeptiert werden musste. Allerdings ergab sich mit Schülerinnen und Schülern der in den Blick genommenen Schulklasse der 11. Jahrgangsstufe die Möglichkeit einer Untersuchungsteilnahme. In diesem Bereich konnte dann zwar nicht, wie ursprünglich angedacht, die Institution direkt mit in den Blick genommen werden, die Forscherin versprach sich allerdings sehr viel von dem Austausch mit den sich in der Berufsorientierungsphase befindlichen Untersuchungsteilnehmenden, sodass eine enge Begleitung von Beginn der Oberstufe an über die Absolvierung der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung hin zur Integration in den Ausbildungsmarkt für das angesetzte Forschungsinteresse angestrebt werden konnte. Nachdem zuvor ein anderes allgemeinbildendes Gymnasium die Anfrage für das Untersuchungsvorhaben abgelehnt hatte, ohne dass sich Kontakte zu Schülerinnen und Schülern ergeben hätten, wurde dieser Feldbereich schließlich auch ohne offizielle Zusage der Schulleitung genutzt. Der Kontakt zu den interessierten in der Berufsorientierungsphase befindlichen Jugendlichen erfolgte durch die persönliche Bekanntschaft zu einer der Teilnehmerinnen, die als Gatekeeperin agierte und die sich neben der Auswahl der restlichen

Teilnehmenden, die explizit hinsichtlich der notwendigen Voraussetzungen mit der Forscherin abgesprochen wurde, ebenfalls als Gastgeberin für die Treffen bereit erklärte. So fiel ein erster persönlicher Kontakt zu allen Teilnehmenden durchaus positiv aus und es herrschte großes Interesse an einer Untersuchungsteilnahme, was vielversprechend für den weiteren Verlauf der Forschung war. Dabei konnten vier Untersuchungsteilnehmende gewonnen werden, von denen alle vier Jugendlichen bis zum Erhebungsende aktiv an der Untersuchung teilnahmen und folglich eine entsprechende Integration in die Auswertung stattfinden konnte. (Siehe Abbildung 4, brauner Grafikbereich.)

Das ethnografische Erhebungsvorgehen zeichnet sich in allen drei Hauptuntersuchungsbereichen durch eine stets an die individuellen Verläufe der beruflichen Orientierungsprozesse angepasste Begleitung aus. In einigen Fällen lagen die einzelnen Feldkontakte in den einzelnen Untersuchungsgruppen insbesondere dann zeitlich nah beieinander, wenn sich dies mit Blick auf den Prozessverlauf entsprechend angeboten hat. In einigen Fällen geboten die Umstände größere Abstände zwischen den planmäßigen Feldkontakten. Die einzelnen Feldkontakte wurden von der Forscherin in Abhängigkeit von augenscheinlich in Zusammenhang mit der Berufsorientierung stehenden Ereignissen sowie in Abhängigkeit von der Zeitspanne zwischen den einzelnen Kontakten geplant und stets gemeinsam mit den Untersuchungsteilnehmenden auf Sinnhaftigkeit überprüft und entsprechend abgesprochen. Praktisch sinnvoll gewesen wäre wohlmöglich ein wöchentlicher oder phasenweise sogar täglicher Kontakt über die gesamte Erhebungszeit hinweg, was jedoch einer ressourcenorientiert ausgerichteten ethnografischen Erhebungspraxis entgegengestanden hätte und zeitlich auch nicht umsetzbar gewesen wäre. Zwischen den einzelnen Feldkontakten wurden also bewusst gewisse Zeitspannen eingeplant, damit spürbarere bzw. messbarere Fortschritte im Prozess vollzogen werden konnten. Mit den Untersuchungsteilnehmenden wurde jedoch vereinbart, dass sie sich gerne jederzeit bei der Untersuchungsleiterin melden können, sofern sich zwischen vereinbarten Treffen oder Kontaktzeitpunkten eine Änderung im beruflichen Orientierungsprozess ergeben sollte, die einer früheren Rücksprache bedarf. Wichtig für die Erhebungsdauer und die damit zusammenhängende Begleitung der ausgewählten Untersuchungsteilnehmenden war zum einen, dass für die Schüler\*innen und Schüler die Zeit der gymnasialen Oberstufe als Hauptphase beruflicher Orientierung ausgelegt wurde und dementsprechend diese zeitliche Abschnitt möglichst vollumfänglich in die Erhebung mit aufzunehmen versucht wurde. Im Falle der Freiwilligendienstler\*innen war es von Relevanz die Zeit des Freiwilligendienstes und die damit verbundenen Erfahrungen möglichst umfassend zu erheben. Zum anderen erschien aber auch der Einstieg in die Ausbildungsoption und das anfängliche Durchlaufen derselbigen als durchaus relevant, um eventuell auftretende Um- bzw. Neuorientierungen erfassen und in solchen Fällen die weitere berufliche Orientierung intensiv begleiten zu können. Auch die Erfassung von Weiterbildungsneigungen schloss sich diesem Interesse an.

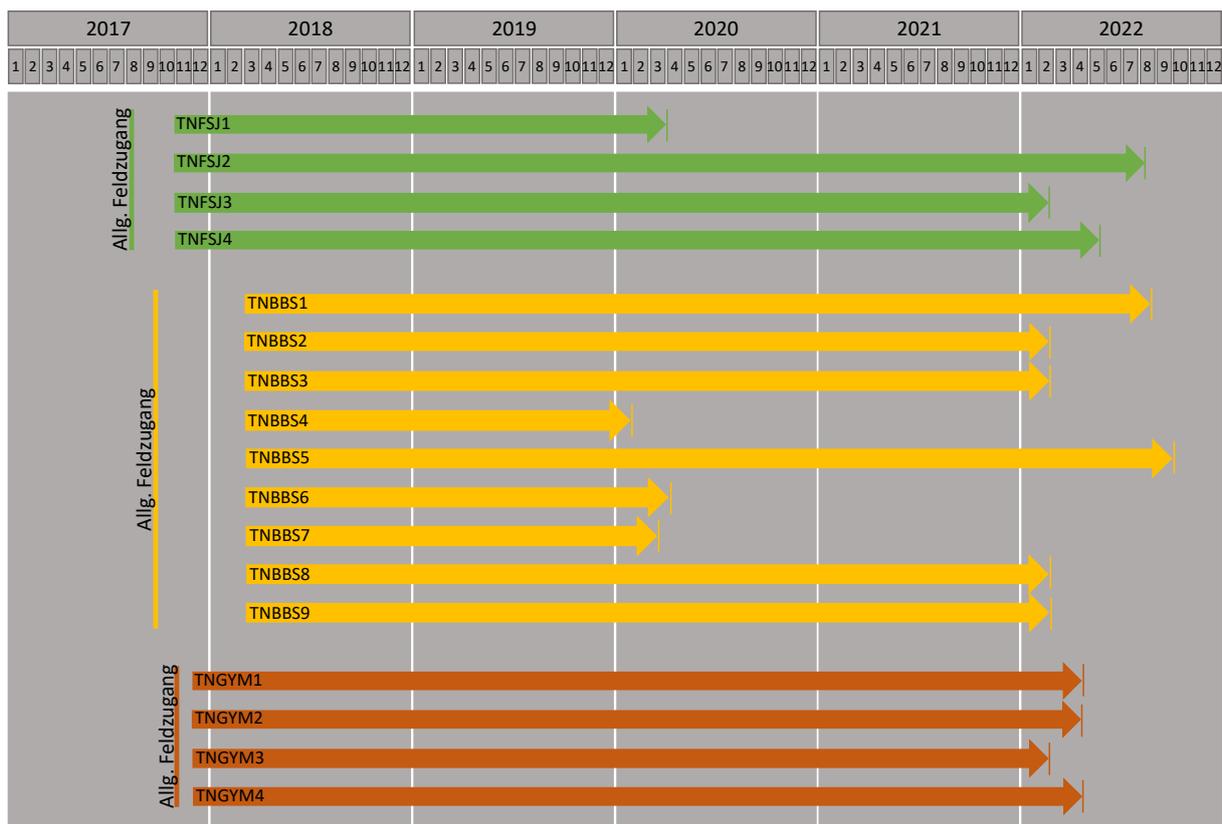


Abb. 4: Zeitpunkte der allgemeinen Feldzugänge in den drei Hauptuntersuchungsbereichen FSJ, BBS und GYM sowie Dauer der Begleitung aller Untersuchungsteilnehmenden (eigene Darstellung)

Ein weiterer Untersuchungsbereich, der neben den drei großen und längerfristig verfolgten Forschungsfeldbereichen ebenfalls einen für das Erkenntnisinteresse relevanten Aspekt darzustellen schien, war eine Informationsveranstaltung der Universität Koblenz-Landau in Form des Tages der offenen Tür im Jahr 2019. Jedes Jahr besuchen zahlreiche Schüler\*innen den Campus Koblenz und erhalten die Möglichkeit, die Universität näher kennen zu lernen, um möglichst den Wunsch-Studiengang zu finden und dazu mit Mitarbeitenden und Dozierenden der Universität ins Gespräch zu kommen. So erhielt die Forscherin auf ihre Anfrage beim zu der Zeit für die Ausrichtung des Studieninformationstages zuständigen Kompetenzzentrums für Studium und Beruf von Seiten der damaligen Geschäftsführung sowie von Seiten der Hauptorganisatorin die Erlaubnis, im Rahmen der Großveranstaltung eine kleine Umfrage in Form von ethnografischen Interviews mit den Besucher\*innen durchzuführen, die allerdings eher als informelle Gespräche<sup>21</sup> angedacht waren und es nicht

<sup>21</sup> Dass an dieser Stelle nicht von *expliziten Interviews*, sondern vielmehr von *informellen Gesprächen* die Rede ist (vgl. Ausführungen zu diesem Themenbereich bei Breidenstein et al. 2015, S. 80 ff.), liegt daran, dass zum einen zwar ein Fragenkatalog vorlag, der für Interviews sinnbildlich ist, allerdings wurden die Fragen jeweils in ein offenes Gespräch integriert und nicht einfach von der Forscherin heruntergerattert, um an die gewünschten Informationen zu gelangen. Zum anderen kann diesbezüglich auf Breuer (2010), S. 63f. verwiesen werden, da dort betont wird, dass es in der Methodenliteratur zwar eine ganze Reihe unterschiedlicher Formen von Forschungsinterviews gibt, es mit Blick auf den Forschungsstil der Grounded Theory, der stets über der vorliegenden Forschungsarbeit schwebte, sinnvoller erschien, gegenüber den untersuchten Personen den Ausdruck „Gespräch“ zu nutzen, um diese nicht mit dem deutlich kritischer betrachteten Interviewbegriff zu verunsichern.

darum ging, stringent die vorbereiteten „Fragen ab[zu]spulen“ (ebd., S. 80). Ich erhoffte mir von dem Vorhaben, an einem Tag möglichst viele Aussagen meiner Zielgruppe sammeln und an gegebener Stelle mit in meine Untersuchung einfließen lassen zu können. Zu diesem Zweck erstellte ich im Vorfeld einen entsprechenden sich meinem Untersuchungsthema widmenden Fragebogen und sprach auch diesen mit den zuständigen Parteien ab. So ergab sich am Veranstaltungstag die Durchführung von knapp 100 kurzen informellen Gesprächen, in denen teilweise auch noch über die vorbereiteten Fragen hinaus Auskünfte und Erzählungen von Seiten der Gesprächspartner\*innen erfolgten und somit ein umfangreicher Einblick in den aktuellen Stand der Berufsorientierungsphase der befragten Jugendlichen erhoben werden konnte.

Auch an einem privaten Internat in Nordrhein-Westfalen erfolgte ein erster Feldzugang mit anschließendem mehrtägigen Feldaufenthalt. Hier fand die erste Kontaktaufnahme mit der Internatsleitung in Form von E-Mail-Verkehr und Telefonaten statt. Nachdem von Leitungsstelle eine generelle Erlaubnis zur Hospitation an mehreren Berufsinformationstagen, die unmittelbar im Anschluss an die Kontaktaufnahme stattfinden sollten, erfolgte, wurde die weitere Absprache entsprechend an zwei für die Berufsberatung zuständigen Lehrkräfte herunterdelegiert. Im regen Austausch mit den zugewiesenen Ansprechpersonen konnten eine Teilnahme an mehreren Berufsinformationstagen sowie zwei Möglichkeiten zur Teilnehmer\*innenakquise im Rahmen zweier Vollversammlungen, die jeweils an unterschiedliche Klassen der Oberstufe des Internats gerichtet waren, konkret vereinbart werden. Nach dem kurzen, aber intensiven Feldkontakt fand sich unter den angesprochenen Schülerinnen und Schülern leider niemand, der Interesse daran bekundete, in seiner Freizeit an der vorgestellten Untersuchung teilnehmen zu wollen, da es von Seiten der Internatsleitung Voraussetzung war, dass kein Unterrichtsausfall durch die Untersuchungsdurchführung stattfinden dürfte. Eine Integration des Forschungsvorhabens in den normalen Schulalltag und somit die Ermöglichung einer Fortführung des Feldaufenthaltes wurde von Seiten der Internatsleitung trotz mehrfacher Aushandlungsversuche abgelehnt. Die beiden Lehrkräfte, zu denen in der Zeit ein sehr guter Kontakt entstanden ist, konnten diese Entscheidung nicht nachvollziehen und sprachen ebenfalls vergeblich mit der Schulleitung über das Potenzial der Untersuchung. Eine der beiden Lehrkräfte unterstützte die Forscherin jedoch noch auf Anfrage damit, in einer der Klassen, die von der Forscherin unter anderen als relevant für die Teilnahme an vorliegender Untersuchung eingestuft wurde, den Schülerinnen und Schülern die bereits im Rahmen des Studienorientierungstages an der Universität Koblenz-Landau genutzte und für diese Zwecke leicht abgeänderte Befragungsvorlage vorzulegen und unter Anweisung ausfüllen zu lassen. Im Anschluss wurden der Feldforscherin diese 13 ausgefüllten Fragebögen wieder zurückgesandt und konnten somit noch in die Untersuchung mit einfließen, auch wenn sie dem Ethnografie typischen Vorgehen zufolge nicht unter optimalen Umständen entstanden sind (vgl. hierzu Breidenstein et al. 2015, S. 80-86).

Einige Bereiche, die aufgrund der Vermutung seitens der Forscherin, neue Erkenntnisse für den laufenden Forschungsprozess liefern zu können, konkret für den Einbezug in die

vorliegende Untersuchung ins Auge gefasst wurden, brachten der Forscherin allerdings im Rahmen der Kontaktaufnahme bzw. im Rahmen des bereits angelaufenen Zugangsprozesses zum Teil solch große „Widerstände gegen das Beforscht-Werden“ (ebd., S. 51) entgegen, dass eine Untersuchung in diesen Bereichen nicht möglich war. Dies geschah beispielsweise bei einem allgemeinbildenden Gymnasium in Wohnortnähe der Forscherin, ebenso bei einem privaten Internat in einem benachbarten Bundesland sowie bei einem Verein zur Förderung der außerschulischen kulturellen und sozialen Jugendbildung in Rheinland-Pfalz, die alle zu Forschungszwecken angefragt wurden. Trotz Vorlage der bereits zu Beginn der Untersuchung beantragten allgemeinen Genehmigung zur Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen in Schulen von Seiten der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) und nach ausführlicher Darlegung des Promotionsvorhabens wurde im ersten Fall die Untersuchungsanfrage relativ schnell im Laufe des Aushandlungsprozesses zu Beginn des Kontaktens nach einigen wenigen Telefonaten und E-Mail-Kontakten mit der Schulleitung sowie der Beauftragten für Berufsorientierungsmaßnahmen mit der Begründung abgelehnt, dass ein ethnografisches Verfahren, das unter anderem auch Bildmitschnitte und Tonaufnahmen beinhaltet, nicht der aktuellen Datenschutzverordnung entsprechen würde und bei nur einer Ablehnung von Seiten der Elternschaft, die im Vorfeld angefragt werden müsste, eine generelle Absage der Untersuchungsanfrage ausgesprochen werden müsste. Demnach wurde der Forscherin beigeplichtet, das Untersuchungsvorhaben an anderen Schulen anzusetzen, auch wenn das Untersuchungsthema als durchaus interessant und untersuchungswürdig eingestuft und dies dementsprechend kommuniziert wurde.

Bei dem erwähnten privaten Internat hingegen hatte bereits ein intensiver, mehrtägiger Feldkontakt zur Internatsleitung, zu zwei für die Berufsorientierung zuständigen Lehrkräften sowie zu mehreren Schülerinnen und Schülern der sich in der Berufsorientierung befindlichen Phase stattgefunden und der Forscherin war erlaubt worden, an diversen Berufsinformationsveranstaltungstagen beobachtend teilzunehmen, sodass die Forscherin einige neue Erkenntnisse erlangen konnte. Allerdings wurde von der Schulleitung das bedingende Kriterium ausgesprochen, dass eine längerfristige Untersuchungsteilnahme von Seiten der Schüler\*innen ohne Unterrichtsausfall stattzufinden habe, wenn es etwa um Gruppendiskussionen oder andersartige Zusammenkünfte ging. Als dieses Kriterium im Rahmen zweier Vollversammlungen der Oberstufenschülerinnen und -schüler, bei denen das Forschungsvorhaben dargelegt und um freiwillige Untersuchungsteilnahme in der Freizeit gebeten wurde, angesprochen wurde, interessierte sich von den in Frage kommenden Schüler\*innen leider niemand für eine Untersuchungsteilnahme, sodass auch ein erneuter Aushandlungsversuch bezüglich dieser Hürde mit der Internatsleitung im Sande verlief. Die Schüler\*innen lediglich im Unterrichtsgeschehen und in den Pausenzeiten zu beobachten, wurde vor dem Hintergrund der konkreten Fragestellung als wenig hilfreich empfunden und dieses Vorgehen wäre ebenfalls nicht im Sinne der Internatsleitung gewesen, da es den Alltag im Internat zu sehr stören würde.

Bei einem Verein zur Förderung der außerschulischen kulturellen und sozialen Jugendbildung in Rheinland-Pfalz konnte die Möglichkeit der Feldforschung nicht umgesetzt werden, da zwar die Vereinsleitung einer Zusammenarbeit generell zugestimmt hatte, jedoch auch diverse

erschwerende Voraussetzungen für eine erste Teilnehmer\*innenakquise vorhielt. In diesem Rahmen hatte sich nach Aushang eines Vorstellungsschreibens der Forscherin in den Räumlichkeiten des Vereins kein Interesse seitens der potenziellen Teilnehmer\*innen ergeben.

Mit Blick auf diese gesammelten Erfahrungen im Untersuchungsfeld und in den angefragten Untersuchungsbereichen, die sich der Forscherin aufgrund unterschiedlicher Aspekte teilweise oder gänzlich verschlossen hatten, ist der Feldzugang in der Tat ein äußerst wichtiger „Bestandteil der Forschung [...], nicht einfach nur eine lästige Hürde, die es zu nehmen gilt“ (ebd., S. 59).

## 5.2.2 Position im Forschungsfeld

In diesem Unterkapitel soll es darum gehen, wie die Forscherin einerseits im Feld wahrgenommen wurde und wie sie andererseits ihre Rolle im Feld selbst wahrgenommen hat. Dies erfolgt anhand einer möglichst separiert-systematischen Darlegung hinsichtlich der drei hauptsächlich erforschten Untersuchungsbereiche sowie kleiner Erläuterungsansätze bezüglich der übrigen Bereiche, sofern nach dem Versuch des Zugangs ein Feldaufenthalt stattgefunden hat.

Im Zuge des Feldaufenthaltes wurde im Kulturbüro Rheinland-Pfalz als Institution für diejenigen Jugendlichen, die ein Freiwilliges Soziales Jahr absolvieren, vor allem zu Beginn der Untersuchung die Erfahrung gemacht, dass die Koordinator\*innen, die vor Ort für die Seminar- und Workshoporganisation zuständig waren und nach und nach Kontakt zur Forscherin aufbauten, dem Forschungsvorhaben und somit auch der Forscherin als Person eher skeptisch gegenüber traten, obwohl die Absprachen bezüglich der Erlaubnis um Feldaufenthalt mit der ersten Kontaktperson via E-Mail und Telefon einige Monate vorher völlig reibungslos verlaufen waren. Nun aber wurde die Forscherin trotz vorheriger umfangreicher Offenlegung des Forschungsvorhabens immer wieder aufs Neue dazu veranlasst, das Forschungsziel und das Vorgehen darzulegen (vgl. hierzu das Standardrepertoire von Abwehrreaktionen Breidenstein et al. 2015, S. 51, zit. nach Lau/Wolff 1983). Dies bestätigt den Umstand, dass die Verschaffung des Feldzugangs eine Anforderung darstellt, die den gesamten Forschungsprozess begleitet und nicht mit einem einmal erfolgreich abgehandelten Zugang in einem Bereich des Feldes abgeschlossen ist (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 50). Während der Workshoptage wurde die Forscherin stets von einem Großteil der vielen Freiwilligendienstler\*innen leicht skeptisch und zurückhaltend beobachtet, vor allem dann, wenn sie abgesehen von der offiziellen Vorstellung des Projekts zu Beginn des ersten Workshoptages keinen weiteren persönlichen Austausch mit dieser hatten. Am Ende eines Workshoptags kontrollierte und überflog einer der Koordinatoren sowohl die Feldnotizen der Forscherin als auch der beiden Feldbegleiterinnen.

Auch die Freiwilligendienstler\*innen, die sich im Laufe des anfänglichen Feldaufenthaltes für eine längerfristige Teilnahme an der Untersuchung bereiterklärt hatten, begegneten der Forscherin zunächst etwas zurückhaltend und leicht abwartend. Dies verkehrte sich aber im Fortlauf der weiteren Untersuchung ins Gegenteil und aufgrund der entgegengebrachten Offenheit wurde ein guter Austausch möglich. Da der Kontakt aufgrund der weiten Entfernung der einzelnen Wohnorte vermehrt auch via E-Mail oder Whatsapp erfolgte, so wie es von den Teilnehmenden gewünscht wurde, erfolgten die Rückmeldungen mancher Teilnehmenden nicht immer zeitnah, sodass die Forscherin wieder und wieder erinnern und nachfragen musste. Dies ließ die Forscherin nicht selten an der Motivation der Teilnehmenden zweifeln. Es kam teilweise das Gefühl auf, wie eine Vorgesetzte an die Erledigung der erteilten Aufgaben erinnern und um entsprechende Bearbeitung bitten zu müssen, auch wenn die Teilnahme an der Untersuchung freiwillig war und jederzeit mit einem Abbruch gerechnet werden musste. Allerdings wurden solche verspäteten Rückmeldungen von Seiten der Teilnehmenden immer aufrichtig entschuldigt sowie erklärt und durch einen weiterhin guten Kontaktverlauf aufgefangen. Leider mussten auch mehrere Kontakte, die von den Feldbegleiterinnen begonnen wurden, völlig neu von der Forscherin ausgestaltet werden, da der jeweilige Austausch zwischen den Teilnehmenden und den Feldbegleiterinnen nicht so verlief, wie es abgesprochen und kommuniziert war. Da dies die Forscherin bei den betroffenen Teilnehmenden teilweise in ein schlechtes Licht stellte, würde eine solche Zusammenarbeit mit Feldbegleiterinnen vor dem Hintergrund der gesammelten Erfahrungen im Nachhinein betrachtet nicht mehr vereinbart werden, sondern die Kontakte würden von Beginn an komplett über die Forscherin laufen. Die getroffenen Absprachen und Vereinbarungen bezüglich der Vorgehensweise im Feld waren aus Sicht der Forscherin im Vorfeld äußerst ausführlich und transparent gestaltet. Und so trug eben dieser unglückliche Umstand nicht positiv zur Gestaltung der Forschungsbeziehungen zu betroffenen Teilnehmenden im Sinne des Rapportes (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 61) bei. Dies konnte jedoch nicht mehr rückgängig gemacht werden, sondern musste über die weitere Dauer der Untersuchung hinweg durch die Forscherin mühsam behoben werden.

Während des Untersuchungsverlaufs im Feldbereich der Schüler\*innen des allgemeinbildenden Gymnasiums ergab sich ein völlig anderes Bild, in dem der Forscherin eine Rolle zuteil wurde, die sich sehr angenehm und ausgeglichen gestaltete. Von Seiten der Jugendlichen herrschte von Beginn an eine positive und motivierte Haltung, die sich über den gesamten Untersuchungsprozess hinweg erstreckte. Dies führte dazu, dass die Forscherin mit der Zeit den Teilnehmenden gegenüber in eine Rolle eintauchen konnte, die der einer guten, jedoch noch ausreichend distanzierten Bekanntschaft glich, um die für die Durchführung der Untersuchung notwendige Professionalität wahren zu können. Der Austausch fand „auf Augenhöhe“ (ebd., S. 73) statt und doch war jederzeit allen Beteiligten bewusst, dass die Forscherin als Untersuchungsleiterin die Zügel in der Hand hielt und den Verlauf maßgeblich vorgab. So spielte es vor allem in diesem Kontext im Sinne des Rapportes nach Breidenstein et al. (2015) eine entscheidende Rolle, dass die Teilnehmenden, nachdem sie sich an die Zusammenarbeit mit der Forscherin gewöhnt hatten, Vertrauen aufbauen konnten und somit

auch Themen ansprechen, die unter anderen Umständen eventuell nicht ans Licht gekommen wären, die sich aber als enorm wichtig für die Untersuchung herausstellten (vgl. ebd., S. 60). Betrachtet man den Feldaufenthalt an der berufsbildenden Schule mit der Schwerpunktsetzung Gewerbe und Technik, so ergibt sich von der Rolle der Forscherin wieder ein neues Bild. Aufgrund der Tatsache, dass durch die verwandte Gatekeeperin ein umfangreicher Feldkontakt mit der Schulleitung ausgehandelt wurde, kam der Forscherin die Möglichkeit zugute, einen sehr tiefen Einblick in viele Facetten der Berufsorientierungsphase der Untersuchungsteilnehmer\*innen gewinnen und auch den Umgang der Schule mit dem Thema auskundschaften zu können. Bereits im Rahmen der Teilnehmer\*innenakquise wurde der Forscherin aufgrund des professionellen Umgangs der Gatekeeperin, die die besagte Akquise in zwei ihrer Unterrichtseinheiten platzierte und die Untersuchung als interessant und hinsichtlich der eigenen Berufsorientierung lohnend ankündigte, die Rolle einer professionellen und gleichzeitig zugänglichen sowie vertrauenswürdigen Untersuchungsleiterin zugeschrieben. So ergab sich nach den zwei Vorstellungsrunden der Untersuchungsinhalte von Seiten der Forscherin auch eine große Interessentenzahl, die in ein erstes Kennenlerngespräch mit der Forscherin gingen. Von der Gatekeeperin bereits vorgewarnt, dass sich gewisse Schüler\*innen sicherlich aufgrund der Unterrichtsausfälle, die mit der Untersuchungsteilnahme einhergingen, für die Untersuchung interessieren würden, blieb die Forscherin etwas skeptisch, was die Ernsthaftigkeit mancher Untersuchungsteilnahmen anging. Deshalb wurde bereits mit der Gewissheit, dass die ein oder anderen Untersuchungsteilnehmer\*innen im Laufe der Untersuchung noch abspringen könnten, eine geringe Ausfallquote mit einkalkuliert und folglich eine realistische Haltung diesbezüglich eingenommen. In diesem Bereich des Feldes war es von großer Bedeutung, sich im Sinne des Rapportes über die „Kontaktaufnahme und die einmalige formelle Aufenthaltserlaubnis [hinaus um, A. L.] kontinuierliche[s, A. L.] Werben um Vertrauen, [...] Gewinnen von Gesprächspartnern, [...] diplomatische[s, A. L.] Einflechten neugieriger Fragen [...] [zu bemühen und, A.L.] sich geduldig in Positionen zu manövrieren, in denen sich lohnende Beobachtungen aus der Nähe machen lassen“ (ebd.). Der Forscherin wurde im Verlauf der Untersuchung erfolgreich mehr und mehr Vertrauen entgegengebracht und die Gesprächsthemen wurden aus Eigeninitiative der Teilnehmenden weiter und weiter ausgeweitet und konkretisiert, sodass bis zum Untersuchungsende zu denjenigen Teilnehmenden, die durchhielten und nicht vorzeitig ausstiegen, ein gutes und auf Vertrauen basiertes Forschungsverhältnis herrschte. Aufgrund dieses Vertrauensverhältnisses wurde der Forscherin sogar die Möglichkeit gegeben, an Berufsberatungsgesprächen teilzunehmen, womit dieses Verhältnis nochmals bestätigt wurde, da in diesem Rahmen sehr persönliche Dinge besprochen werden, die man niemandem zugesteht, den man als fremd einstuft und dem man nicht in gewissem Maß vertraut.

Im Rahmen des Tages der offenen Tür an der damaligen Universität Koblenz-Landau am Campus Koblenz nahm die Feldforscherin für einen Tag die Rolle des Cameos ein, was sowohl ihre eigene Sicht der Position im Feld als auch die augenscheinliche Außenwirkung betraf. So ging es hinsichtlich der Abhaltung der informellen Gespräche mit den Besucher\*innen des

Studienorientierungstages lediglich um einen kurzen aber intensiven Aufenthalt im vorliegenden Feldbereich, wodurch eine Momentaufnahme erwirkt und der Ist-Zustand der Berufsorientierungsphase der Jugendlichen abgefragt werden konnte. Diese Daten sagen nicht viel über die Prozesshaftigkeit der Berufsorientierungen teilnehmender Besucher\*innen aus, auch wenn diese zum Teil abgefragt wurde, jedoch konnten die Daten dennoch von der Forscherin im Zuge der Analysearbeit sehr gut genutzt werden, zumal auch relevante Einflussfaktoren erfragt wurden, die als eine Art Bezugsrahmen zu den übrigen erhobenen Daten angesehen werden konnten.

Schließlich soll noch eine kurze Ausführung zur Rolle im Rahmen des kurzen, aber als sehr intensiv wahrgenommenen Feldaufenthaltes an besagtem privaten Internat erfolgen. Hier sind drei Rollen zu unterscheiden, in die die Forscherin hineinversetzt wurde. Im Verhältnis zur Internatsleitung kann aufgrund ihres dominanten und durchaus abwehrenden Verhaltens gegenüber der Forscherin von einer verunsicherten und eher abwartenden Position die Rede sein. Dieses Rollengefüge änderte sich allerdings im Zuge des Austausches mit den zugewiesenen Lehrkräften, die für die Berufsorientierung am Internat und somit für die Fragen und Anliegen der Forscherin zuständig waren. Durch den sehr guten und offenen Austausch war es der Forscherin im weiteren Verlauf möglich, die Rolle, die zu Beginn des Feldkontaktes aufgrund der leichten Abwehrreaktionen auf Leitungsebene eingenommen wurde, abzulegen und eine Rolle einzunehmen, die sich durch Sicherheit und Zuversicht auszeichnete. In enger Zusammenarbeit mit besagten Lehrkräften konnten sinnvolle Gelegenheiten ausgekundschaftet werden, um den Feldaufenthalt im Sinne des offen kommunizierten Untersuchungsziels auszugestalten. Der Forscherin wurde großes Interesse und auch großes Vertrauen entgegengebracht und sie erfuhr durch die zugewiesenen Ansprechpersonen große Unterstützung. Die dritte Rolle nahm die Forscherin im Kontakt mit den sich im Berufsorientierungsprozess befindlichen Schülerinnen und Schülern ein. Durch den Umstand, dass zu keinem der Jugendlichen, die potenziell für eine längerfristige Untersuchungsteilnahme in Frage gekommen wären, eine Forscherbeziehung aufgebaut werden konnte, die den Grad der absoluten Oberflächlichkeit überstieg, glich die Position der Forscherin in dem Teilbereich des Feldes stets der einer fremden Besucherin, von der aufgrund der Vorstellung im Rahmen der Vollversammlungen zwar ein ungefähres Bild gezeichnet werden konnte und davon, warum sie sich so oft bei ihnen im Internat aufhielt, dennoch blieb das Interesse von Seiten der Zielgruppe an einer Teilnahme aus, zumal diese aufgrund der auferlegten Einschränkungen in Form einer Freizeit-Teilnahme offensichtlich nicht attraktiv genug erschien.

### 5.2.3 Umsetzung der Datengewinnung

Die Ausführungen zur Datengewinnung sollen nachfolgend einen Überblick darüber geben, welche Praktiken der Datengewinnung (vgl. hierzu Breidenstein et al. 2015, S. 71-107) zum umfangreichen der Untersuchung zugrundeliegenden (siehe Anhang 2) geführt haben. Dies

wird in einem ersten Schritt in einem kurzen allgemeinen Abschnitt dargelegt und in einem zweiten Schritt nochmal spezifisch aus den unterschiedlichen institutionellen Settings des Feldes beleuchtet, bevor in einem letzten Schritt die erhobenen Daten benannt werden.

Zunächst ist der Umstand erwähnenswert, dass die Phase der Teilnahme im Feld einen „beständigen Wechsel zwischen Feld und Schreibtisch“ (ebd., S. 109) darstellt. So wechselte sich die Anfertigung von Feldnotizen und Bild- und Tonmitschnitten im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen, die Durchführung von Gruppendiskussionen, Einzelgesprächen und expliziten Interviews, die Aufrechterhaltung der Kontakte zu den Teilnehmenden via E-Mail, Whatsapp oder Telefonaten sowie die Sammlung von relevanten feldspezifischen Textartefakten wie beispielweise gegenstandsbezogene Publikationen, Zeitungsausschnitte, Informationsbroschüren, Informationsflyer, Briefe, Präsentationsposter, Berufswahlportfolios, Einladungen oder Arbeitsmaterialien im direkten Feldkontakt mit der Arbeit am Schreibtisch ab, wo die erzeugten Feldnotizen möglichst zeitnah nochmal überarbeitet und in Protokolle übersetzt wurden und entsprechend an und mit diesen weiter gearbeitet wurde (vgl. hierzu ebd. S. 71-80, S. 86-89 u. S. 97-102). Die Aufzeichnungen von Gruppen- und Einzelgesprächen wurden transkribiert und die von der Forscherin während der informellen Gespräche handschriftlich ausgefüllten Befragungsvorlagen nochmal in digitale Dokumente umgewandelt (vgl. hierzu ebd., S. 80-85, S. 89-92), die E-Mail- oder Whatsapp-Verläufe in Dokumentenform wurden abgespeichert sowie die aufgelesenen Textartefakte in jeglicher Form nochmals gesichtet und „als Berichte über“ (ebd., S. 93) das Feld als Quelle mit in die Untersuchung einbezogen (vgl. hierzu ebd., S. 92ff.).

Mit dieser Arbeit der Gewinnung „alle[r, A. L.] möglichen Typen von Daten“ (ebd., S. 71), so wie es für ethnografisches Forschen typisch ist, war die Intention verbunden, „ein Textmaterial zu schaffen, das man *analysieren* und Lesern *zeigen* kann“ (ebd., S. 86). Denn nur auf dieser Basis ist eine gegenstandsbezogene Datenanalyse, die nicht nur von der Forscherin, sondern auch von außenstehenden Personen nachvollzogen werden kann, möglich. Sie wird im Folgenden nochmals in konkretisierter Form dargelegt.

Beachtet werden sollte diesbezüglich, dass bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Datenerhebungsphase – etwa nach den ersten Tagen im Forschungsfeld oder den ersten gehaltenen Gruppendiskussionen – mit der Analyse der vorliegenden Daten in Form von Beobachtungsprotokollen oder Diskussionstranskripten begonnen wurde. Dieser Umstand ist der auferlegten Vorgehensweise im Sinne der Grounded Theory geschuldet und führt praktischerweise dazu, dass mögliche Verwirrungen durch die Fülle und vermeintliche Unstrukturiertheit des gewonnenen Datenmaterials schnell beseitigt und die auf dieser Grundlage herausgestellten Erkenntnisse, Hypothesen und Fragen mit an die nachfolgende Feldarbeit herangetragen werden konnten (vgl. Strauss 1994, S. 55f.).

So ergab sich im Bereich der ersten institutionellen Ausgangslage in Form der Begleitung Jugendlicher eines Freiwilligen Sozialen Jahres vor allem die Möglichkeit, im Rahmen der vom Kulturbüro Rheinland-Pfalz ausgerichteten Workshoptage, an denen beobachtend teilgenommen wurde, umfangreiche Feldnotizen zu verfassen, Bild- und Videomitschnitte zu

erstellen sowie Gespräche zu führen. In diesem Rahmen konnten diejenigen Jugendliche, die sich zu einer längeren Untersuchungsteilnahme bereiterklärt hatten, näher kennengelernt und der weitere Kontakt über jeweils teilnehmerindividuell ausgewählte Kommunikationskanäle vorbereitet werden, was meist auf dem Weg per E-Mail, Whatsapp oder persönlichen Treffen, selten per Telefon erfolgte. Somit konnten in diesem Zuge umfangreiche Feldnotizen angefertigt und im Anschluss jeweils in Beobachtungsprotokolle übersetzt werden. Die zahlreichen Bild- und die vereinzelt Videomitschnitte wurden ebenfalls als Dateien abgelegt und der Analyse unterzogen. So ergab sich hierdurch auch die Möglichkeit, sich alle erlebten Situationen auch zu einem späteren Zeitpunkt nochmals bildlich vor Augen zu führen. Die Kommunikationsdokumentationen, die aufgrund der Tatsache, dass die Teilnehmenden lediglich bei den Workshop- und Seminartagen zusammengekommen und ansonsten einzeln in ihren jeweiligen Alltag zurückgekehrt waren und zusätzlich teilweise weit entfernt von der Forscherin wohnten, haben einen recht großen Anteil in diesem Feldbereich eingenommen. Somit konnten in diesem Zuge umfangreiche Daten erhoben werden, die den Gegenstandsbereich näher beleuchten.

Des Weiteren ist bezüglich der zweiten institutionellen Ausgangslage in Form der Begleitung Jugendlicher eines allgemeinbildenden Gymnasiums in ihrer Berufsorientierungsphase zu vermerken, dass hier der Fokus – aufgrund der mangelnden Genehmigung der Schulleitung und des Ausweichzwangs auf den privaten Kontaktbereich – auf die Abhaltung von Gruppendiskussionen, Einzelgesprächen und auf den E-Mail- bzw. Whatsapp-Verkehr gerichtet wurde, nachdem keine Teilnahme an offiziellen Informationsveranstaltungen oder dergleichen möglich war. Die Forscherin nutzte, dass die Teilnehmenden aus ihrer unsystematischen Beobachtungssicht von vergangenen Vorgängen, an denen sie selbst nicht teilnehmen durfte (vgl. ebd., S. 81), berichteten. Aus der Abwehrreaktion der Schulleitung wurde somit das Beste gemacht und so konnte besagter Feldbereich dennoch als eine der drei Hauptperspektiven mit in die Untersuchung einbezogen werden. Von jeder Gruppendiskussion wurden mit Hilfe eines Aufnahmegerätes jeweils Tonmitschnitte erstellt und diese anschließend am Schreibtisch transkribiert. Zusätzlich wurden umfassende Feldnotizen angefertigt und später am Schreibtisch in Beobachtungsprotokolle übersetzt, die vom allgemeinen Vorwort bezüglich der Kontaktaufnahme, der Terminfestlegung und weiteren organisatorischen Absprachen mit der Gatekeeperin über die Episode der Ankunft am Treffpunkt, des Aufeinandertreffens sowie der sonstigen Auffälligkeiten und Gegebenheiten vor Ort mit der Skizzierung des Settings während der Gruppengespräche bis hin zu den Episoden über den Beginn der jeweiligen Gesprächsrunde reichen. Die Notizen beinhalten weiterhin alle Besonderheiten des Gesprächsverlaufs, das Auflösen der Gesprächsrunden und die anschließenden Gesprächsinhalte außerhalb der Aufnahmesequenz, die erwähnenswerten Verhaltensweisen von Seiten der Teilnehmer\*innen sowie der Gastgeberfamilie, die Sinneseindrücke und speziellen Vorkommnisse, die Heimfahrten gemeinsam mit Teilnehmenden, bei denen sich wiederum interessante Gespräche entwickelten und die jeweils letzte Episode, die die Gedanken und gesammelten Eindrücke der Forscherin bezüglich des jeweiligen Feldaufenthaltes nochmals

zusammenfassend darstellen. Auch hier wurden im Rahmen eines jeden Feldaufenthaltes Bildaufnahmen gemacht und entsprechend abgespeichert.

Im Rahmen der dritten institutionellen Ausgangslage in Form der Begleitung Jugendlicher eines beruflichen Gymnasiums einer berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz kam es zur Erhebung vieler unterschiedlicher Felddokumente. Aufgrund der großen Unterstützung von Seiten der Gatekeeperin sowie der uneingeschränkten Erlaubnis hinsichtlich des Feldaufenthaltes von Seiten der Schulleitung sowie der Agentur für Arbeit war ein umfassender Einblick in die Berufsorientierungsphasen der teilnehmenden Schüler\*innen und den Umgang der Schule mit vorliegender Thematik möglich. Als Vorbereitung auf die Akquise der Untersuchungsteilnehmenden und somit auf den Feldaufenthalt an sich fand im Anschluss an ein erstes Herantasten und eine Vorstellung des Forschungsvorhabens via E-Mail und Telefonaten ein langes persönliches Gespräch mit der zuständigen Berufsberaterin von der rheinland-pfälzischen Agentur für Arbeit hinsichtlich ihrer bisherigen gegenstandsbezogenen Erfahrungen im Feld und hilfreichen Hinweise für das angestrebte Forschungsvorhaben statt, was durch Feldnotizen und ein darauf aufbauendes Beobachtungs- und Gesprächsprotokoll festgehalten wurde. Ebenfalls konnten in diesem Rahmen bereits die ersten Textartefakte in Form von Arbeitsblättern, die zu gegebener Zeit als Berufsorientierungsunterstützung an die Jugendlichen herausgegeben werden, gesammelt werden. Durch einen Feldbegleiter wurde darüber hinaus noch unter Anleitung der Untersuchungsleiterin ein Leitfadeninterview mit besagter Berufsberaterin durchgeführt und transkribiert. Von dem Austausch mit der Mitarbeiterin der Agentur für Arbeit, die dem beruflichen Gymnasium als Berufsberaterin für die Schüler\*innen bestimmter Jahrgangsstufen zugeteilt wurde, erhoffte sich die Forschungsleiterin aufgrund der vorhandenen fachspezifischen Expertise einen überblicksartigen Einstieg in das ausgewählte Untersuchungsfeld und hat diesen auch durchaus erhalten. Es bestand über die gesamte Erhebungszeit ein reger Austausch.

Die Teilnehmer\*innenakquise an der rheinland-pfälzischen berufsbildenden Schule, die dazu diente motivierte und interessierte Schüler\*innen für die Teilnahme an der Untersuchung zu gewinnen, wurde mit Bildmitschnitten und Feldnotizen festgehalten und später am Schreibtisch durch ein Beobachtungsprotokoll abgerundet. Zu den einzelnen Gruppendiskussionseinheiten sowie den Feldaufhalten im Vor- und Nachhinein wurden jeweils Feldnotizen, Tonaufnahmen und Bildmitschnitte erhoben und die Notizen wurden im Nachgang in Beobachtungsprotokolle übersetzt, die Tonmitschnitte transkribiert und die Bildaufnahmen entsprechend im jeweiligen Protokoll mit integriert oder lediglich abgespeichert. Hinsichtlich der Durchführung der Gruppendiskussionen sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass die Teilnehmenden von der ersten Diskussionsrunde an mit Nummern versehen wurden, die sie vor ihrem jeweiligen Redebeitrag zu nennen hatten, um hierdurch in der anschließenden Transkription Verwechslungen vorzubeugen, was sich mit Blick auf die ursprüngliche Größe der Gruppe von elf Schüler\*innen, ähnlich klingende Stimmen und teilweise wildem Redechaos als ideales Vorgehen herausstellte. Im Rahmen der beobachtenden Teilnahme zweier Berufswahlunterrichte konnten Feldnotizen und Bildmitschnitte erstellt werden, die später in Form von Beobachtungsprotokollen ausgestaltet

wurden. Ebenfalls konnten in diesem Rahmen diverse Textartefakte in Form von Informations- und Arbeitsmaterialien sowie der erstellten Plakate der Schüler\*innen zusammengetragen werden. Auch die beobachtende Teilnahme an zwei Berufswahlgesprächen einer Teilnehmerin konnte mithilfe von Feldnotizen und Tonmitschnitten erfasst und anschließend in Protokolle übertragen und transkribiert werden. Von eben dieser Teilnehmerin wurde der Forscherin im Laufe der Untersuchung noch ein handschriftlich verfasster Brief, in dem sie der Untersuchungsleiterin ausführlich vom aktuellen Stand ihrer Berufsorientierung berichtete und ihren Dank für die umfassende Begleitung aussprach, durch die Gatekeeperin als Botin überreicht, der neben dem sonst üblichen E-Mail-Verkehr nochmals einen persönlicheren Eindruck vermittelte. Auch konnten im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung von einer an die Eltern der Schüler\*innen gerichteten Informationsveranstaltung (ausgerichtet von einer Handwerkskammer sowie einer Industrie- und Handelskammer) viele Bildaufnahmen und ausführliche Feldnotizen mit anschließender Übersetzung in ein Beobachtungsprotokoll angefertigt werden. Der gesamte E-Mail-Verkehr mit den Teilnehmenden, der Gatekeeperin, der Berufsberaterin der Agentur für Arbeit, der Schulleitung sowie mit den für die Berufsorientierung zuständigen Lehrkräften wurde in Dokumentenform abgespeichert. Auch wurde bei nahezu allen Feldaufenthalten rund um die Teilnehmer\*innenakquise, Gruppendiskussionen, Berufswahlunterrichte, Berufsberatungsgespräche und Informationsveranstaltungen Textartefakte unterschiedlicher Ausführung beispielsweise im Lehrerzimmer oder in der Aula der Schule aufgelesen und zwecks Ergänzung der Sammlung mitgenommen. So konnten Studienführer, Anschreiben, Informationsbroschüren, Zeitschriften und Ähnliches zusammengetragen und mit in die Untersuchung einbezogen werden.

Wenn es im Anschluss an oder in Pausen der Gruppengespräche mit den Schülerinnen und Schülern des allgemeinbildenden Gymnasiums oder der berufsbildenden Schule darum ging, dass das Aufnahmegerät ausgeschaltet wurde und es zu einem lockeren Austausch kam, so war es nicht selten der Fall, dass gerade dann wichtige Punkte angesprochen wurden, die entweder nochmals bei einer Fortführung der Aufnahme aufgegriffen oder aber von der Forscherin im Anschluss an den Feldaufenthalt möglichst treffend rekonstruiert und notiert wurden. Dieser Umstand wird in folgendem Textauszug von Nieswand bezüglich eines Interviewsettings treffend beschrieben:

„Ferner ermöglicht Lokalität einfache Kontextwechsel. Wenn man schon einmal beisammen ist, kann man eben auch noch etwas anderes machen als das, was eigentlich im Zentrum stand. Gerade bei Interviews im Kontext der Feldforschung zeigt sich etwa, dass oftmals wichtige Information oder bislang nicht beachtete Themen nach Ende des eigentlichen Interviews angesprochen werden, wenn man noch zusammensitzt, um etwas zu trinken oder zu essen und die Zeit des Beisammenseins mit Gesprächen füllt. Der Übergang von einer stärker zweckgebundenen und vom Interviewer gesteuerten Form des Gesprächs zu einer offeneren Form des Dialogs schafft Freiräume und Zugzwänge, Ungefragtes zu thematisieren“ (Nieswand 2008, S. 86.).

Durch den Umstand, dass qualitative Forschung an multiplen Perspektiven interessiert ist (vgl. Corbin 2011, S. 176), werden nun bezüglich der gegenstandsbezogenen Datengewinnung weitere Bereiche, die neben den drei obenstehend dargelegten Hauptbereichen des Feldes als relevant eingestuft werden, aufgeführt und die jeweils erhobenen Daten und deren Formen in aller Kürze erläutert.

Im Rahmen eines Studienorientierungstages an der Universität Koblenz-Landau am Campus Koblenz im Jahr 2019 konnten durch informelle Gesprächsführungen mit den Besucher\*innen knapp 100 vorbereitete Befragungsvorlagen von der Forscherin handschriftlich ausgefüllt und am Schreibtisch in Dokumente übertragen werden.

Das private Internat im benachbarten Bundesland bot der Feldforscherin trotz des kurzen Feldaufenthaltes die Möglichkeit einer umfangreichen Datensammlung, die sich ausdrückt in umfassenden Feldnotizen, die während teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen der Berufsorientierungstage sowie der beiden Vollversammlungen, bei denen unter anderem das Forschungsvorhaben mit der Bitte um Untersuchungsteilnahme von Seiten der Forscherin vorgestellt wurde, angefertigt werden konnten und anschließend in Protokolle transformiert wurden. Diverse Einzelgespräche mit den beiden für die Berufsorientierung an besagtem Internat zuständigen Lehrkräfte wurden mithilfe von Gesprächsnotizen, die je nach Situation entweder während der Unterhaltung oder sofort im Anschluss an das jeweilige Gespräch aus dem Gedächtnis heraus angefertigt wurden, erfasst und im Nachgang in Gesprächsprotokolle umgewandelt. Darüber hinaus wurden Textartefakte in Form von Informationsbroschüren, die im Lehrerzimmer und auf den Fluren auslagen, mehreren Elternschreiben bezüglich der Durchführung einer Potenzialanalyse im Sinne koordinierter Übergangsgestaltung mit Anschlussvereinbarung, die Anschlussvereinbarung selbst, das Handbuch einer Fachmesse für Ausbildung und Studium, mehrere Zeitschriften der Bundesagentur für Arbeit sowie der Berufswahlpass NRW und der Berufswahlpass *plus* mit allen beinhalteten Materialien gesammelt. Mit Unterstützung einer der beiden als Ansprechpersonen zugewiesenen Lehrpersonen wurden am Ende des Feldaufenthaltes, der sich aufgrund von fehlenden Voraussetzungen zur Fortführung früher eingestellt hatte als ursprünglich angedacht, noch 13 Befragungsvorlagen, die bereits im Rahmen des Studienorientierungstages an der Universität Koblenz-Landau genutzt und für den Einsatz entsprechend umgewandelt wurden, von Schülerinnen und Schülern ausgefüllt und der Feldforscherin durch den Stufenleiter zugesandt.

An drei Gymnasien in unterschiedlichen rheinland-pfälzischen Landkreisen – so auch an dem allgemeinbildenden Gymnasium der Untersuchungsgruppe – wurden insgesamt 17 Abiturzeitungen unterschiedlicher Jahrgänge gesammelt und mit Blick auf die Angaben von insgesamt rund 1.300 Abiturient\*innen hinsichtlich ihrer angedachten Anschlusslösung an den Schulabschluss gesichtet und ausgewertet.

Darüber hinaus fanden ausführliche leitfadengestützte Interviews mit Vertreter\*innen zweier rheinland-pfälzischen Agenturen für Arbeit statt, um auch aus deren Berufsperspektiven einen Zugang zum Thema der Berufsorientierung zu erhalten.

Über dieses zusätzlich zu den drei Hauptbereichen des untersuchten Feldes erhobene Datenmaterial hinaus sind an dieser Stelle keine weiteren als relevant einzustufenden Daten aufzuführen. Eine Tabelle im Anhang zeigt eine entsprechende Übersicht über den erhobenen Datenkorpus (siehe Anhang 2).

Im Rahmen der Darlegung der erhobenen Daten ist auffällig, dass für jeden Feldbereich unterschiedlich ausgeprägte Daten vorliegen und auch die Daten, die sich im Namen gleichen, unter Umständen jeweils nochmals große Unterschiede aufweisen. Die Kritik aus den Reihen der quantitativen Forschung würde nun lauten, dass die gewonnenen Daten aufgrund der Tatsache, dass nicht allen untersuchten Personen genau die gleichen Fragen gestellt wurden, nicht vergleichbar sind. Diesem Kritikpunkt lässt sich allerdings entgegen, dass unabhängig vom Datentyp beispielsweise in Form von Gruppengesprächstranskripten, von Beobachtungsprotokollen oder im Feld gesammelten Dokumenten die Daten insofern miteinander vergleichbar sind, als dass sie im Sinne des theoretischen Samplings (siehe Kapitel 5.3.2) erhoben wurden und somit der Aspekt der Repräsentativität der Konzepte zum Tragen kommt (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 162).

### 5.3 Grounded Theory als Forschungsansatz im Rahmen der Datenanalyse

Die Grounded Theory wurde zur Analyse der im zugrundeliegenden Forschungsprozess ethnografisch erhobenen Daten (siehe Kapitel 5.2) genutzt, da sie „einen Satz von äußerst nützlichen Verfahren – im wesentlichen Leitlinien und Vorschläge für Auswertungstechniken – nicht jedoch starre Anweisungen oder Kochrezepte [bietet, A. L.]. Doch in einer tieferen Sichtweise ist die Grounded Theorie eine Methodologie, eine besondere Art oder ein Stil, über die soziale Wirklichkeit nachzudenken und sie zu erforschen“ (ebd., S. X), was bereits ausführlich im Kapitel zur Grounded Theory-Methodologie als Forschungsstil (siehe Kapitel 5.1) dargelegt wurde.

Nachfolgend soll es nun darum gehen, die konkrete Vorgehensweise der Forscherin im Rahmen der Grounded Theory-basierten Datenauswertung aufzuzeigen und der Leserschaft transparent darzulegen, um auch diesen Aspekt des Forschungsprozesses nachvollziehbar zu machen.

#### 5.3.1 Kodierverfahren

Kodieren wird nach Strauss und Corbin als eine Vorgehensweise im Rahmen des Analyseverfahrens dargestellt, die die zu analysierenden Daten aufbricht, sie konzeptualisiert und im Sinne einer neuen Systematik zusammensetzt, wobei Eigenschaften in Form von Kreativität, Strenge, Ausdauer und vor allem theoretischer Sensibilität (siehe Kapitel 5.3.3)

gefragt sind (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 39-42).<sup>22</sup> Dabei werden *Kodes* im Sinne von „(vorläufige[n], A. L.) Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbezeichnungen bzw. -beschreibungen“ (Breuer 2010, S. 74), die später „durch die Klassifikation von Ähnlichkeiten und Unterschieden“ (Berg/Milmeister 2011, S. 308) zu *Kategorien* zusammengefügt werden, entdeckt, betitelt und entsprechend neben dem Datenmaterial notiert.<sup>23</sup> Hier soll vor allem die „Offenheit und Entdeckungsfreude bei der Begriffsbildung [und die, A. L.] Systematisierung und theoretische Verdichtung der Kategorien sowie deren Vernetzung in Modellkonfigurationen“ (Breuer 2010, S. 79) im Vordergrund stehen und nicht vergessen werden, dass es im gesamten Verlauf der Forschung, vor allem aber im Rahmen des Kodierprozesses, von hoher Bedeutung ist, Fragen zu stellen. Um dies zu erreichen, wird in einem ersten Schritt mit dem offenen, in einem zweiten Schritt mit dem axialen und in einem dritten Schritt mit dem selektiven Kodieren gearbeitet, so wie es in den Werken, die sich mit der Grounded Theory beschäftigen und die für vorliegende Forschungsarbeit zurate gezogen wurden, empfohlen wird. Über diese genannte Ausführung der Kodierarten hinaus finden sich in anderen Lehrbüchern zur Grounded Theory zum Teil alternative Varianten, die zwar von der Forscherin registriert, nicht aber mit in die eigene Vorgehensweise integriert wurden.<sup>24</sup> Die drei genannten Schritte des Kodierens dürfen allerdings nicht als streng voneinander abzugrenzende Analysetechniken verstanden werden, die zeitlich nacheinander stattfinden. Vielmehr kommt es darauf an, die unterschiedlichen Techniken bedarfsgerecht anzuwenden, wobei der Prozess der Analyse und Interpretation zu Beginn vornehmlich vom offenen Kodieren, zum Ende hin vornehmlich vom selektiven Kodieren geprägt wird (vgl. Flick 2011, S. 287f.) und die Kodierarbeit somit „am Anfang daten-, zum Schluss theorienäher“ (Berg/Milmeister 2011, S. 311) ist.

### *Offenes Kodieren*

Beim offenen Kodieren, bei dem das erhobene Material für die weitere Forschungsarbeit nutzbar gemacht wird, ging es darum, die Daten zu konzeptualisieren und somit aufzubrechen. Dies wurde umgesetzt, indem ein bestimmter Abschnitt oder ein Satz oder gar nur ein Wort herausgegriffen wurde und für alle enthaltenen Vorfälle, Ideen oder Ereignisse Bezeichnungen in Form von Kodes vergeben wurden. Dabei kamen sowohl theoretische als auch In-Vivo-

---

<sup>22</sup> Auch nach Breidenstein et al. (2015) wird durch das Kodieren und die Arbeit an den Kategorien die Komplexität des erhobenen Materials deutlich und es kommt zu einer entsprechenden Neuordnung, bei der die chronologische durch eine „analytische Metastruktur“ (ebd., S. 137) ersetzt wird.

<sup>23</sup> Folgt man den Ausführungen von Berg/Milmeister (2011, S. 307) so „ist ein Kode datennah, er ist an eine Textstelle angeknüpft, eine Kategorie hingegen ist Bestandteil der zu entwickelnden Theorie. Kodes und Kategorien unterscheiden sich demnach durch ihre Reichweite: Der Kode ist enger gefasst, die Kategorie ein Oberbegriff, der mehrere Kodes bündelt. Der Kode hat eher sequenziellen, die Kategorie eher systematischen Charakter. Der Kode betont im linguistischen Sinn eher die syntagmatische, die Kategorie eher die paradigmatische Dimension.“

<sup>24</sup> Beispielsweise wird nach Kathy Charmaz der Kodierprozess lediglich in zwei Phasen untergliedert und zwar in das *Initial Coding* sowie in das *Focused Coding* (siehe Charmaz 2006, S. 42-71; Charmaz 2014, S. 109-161). Über das *Axial Coding* spricht sie als einen möglichen dritten Typ des Kodierens, der von Strauss und Corbin präsentiert wird, ebenso über das *Theoretical Coding*, welches von Glaser eingeführt wurde und von Charmaz als eine Art des Kodierens mit anspruchsvollem Niveau umschrieben wird. Birks/Mills unterteilen den Kodierprozess ebenfalls in zwei Arten: das *Initial Coding* sowie das *Intermediate Coding* (Birks/Mills 2015, S. 12; S. 91-97).

Kodes zum Einsatz, wobei es sich im ersten Fall „um Erfindungen (aspektbezogene Abstraktionsleistungen, Wortschöpfungen etc.) des Kodierenden oder um Anknüpfungen an existierende wissenschaftliche Konzepte [und, A. L.] [b, A. L.]ei sogenannten In-Vivo-Kodes [...] um die Übernahme von kennzeichnenden bzw. typisierenden Ausdrucks-, Redeweisen oder Bezeichnungen der Befragten bzw. Beobachteten, die sich in den Texten bzw. Materialien finden lassen“ (Breuer 2010, S. 78), handelt. Sind in der Durchsicht der Daten ähnliche Phänomene und somit Redundanzen aufgetreten, so wurden dementsprechend dieselben Bezeichnungen verwendet, um die Anzahl der Kodes im Rahmen, die Konzepte also handhabbar zu halten und nicht ins Unermessliche ausarten zu lassen. Dabei wurden Einheit für Einheit stets Fragen gestellt wie etwa: Was passiert hier? Wofür steht diese Einheit? Was möchte mir diese Einheit sagen? (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 45.) Um darüber hinaus noch die theoretische Sensibilität zu erhöhen, wurden gesonderte Techniken angewandt, was in einem ersten Schritt ebenfalls mit dem Stellen von Fragen in Form von *Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wieviel?* und *Warum?* umgesetzt wurde. Des Weiteren wurden Vergleiche angestrebt, um die Daten noch eingehender analysieren und konzeptualisieren zu können, wie beispielweise mit der Flip-Flop-Technik und der Anwendung systematischer sowie weiterhergeholter Vergleiche. Alles Techniken, die den Blick über die normale Denkweise hinaus ermöglichten und die Daten somit nochmal aus einem neuen Blickwinkel betrachten ließen (vgl. ebd., S. 57-70).

Bezüglich der entwickelten Konzepte wurde stets darauf geachtet, dass sie den Daten möglichst angemessen waren. Die Kode-Ideen, die im Rahmen des offenen Kodierens in großer Anzahl erzeugt wurden, wandelten sich im weiteren Verlauf des Kodierverfahrens „durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung u. Ä.“ (Breuer 2010, S. 74) um in Kategorien, „die die theoretische Grundbegrifflichkeit einer entwickelten Grounded Theory darstellen“ (ebd.). Im vorliegenden offenen Kodierverfahren sind die durch Gruppierung entstandenen Kategorien noch als provisorisch anzusehen, was sich im Laufe des axialen Kodierens ändern wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 47). Dies ist auch durch den Umstand zu erklären, dass aufgrund der anfänglich noch recht offenen Fragestellung zunächst das gesamte Datenmaterial auf der Grundlage einer thematischen Defokussierung kodiert wurde, wodurch ein umfassendes Kategoriensystem entstanden ist, um alle Themenfelder, die im Erhebungsmaterial gefunden wurden, adäquat abzubilden. Konkreter kann die Gestalt des Kategoriensystems erst durch das Analyseverfahren im Rahmen der nachfolgenden beiden Kodierschritte sowie die systematische Präzisierung der forschungsleitenden Frage werden.

### *Axiales Kodieren*

Betrachten wir nun den zweiten Schritt des Kodierverfahrens. Zwar wird das axiale Kodieren als zweiter Schritt deklariert, aber es erfolgt nicht zwingend erst nach einer vollständig durchlaufenen und abgeschlossenen Runde im Sinne des offenen Kodierens, sondern wird teilweise bereits mit dieser vermischt, wie es sich für die vorliegende Forschungsarbeit an manchen Stellen als sinnvoll herausgestellt hat. So war bereits zu Beginn das Erfordernis geboten, das Kodier-Paradigma darzulegen, da das axiale Kodieren hierauf begründet ist, wenn es darum geht, die im Rahmen des offenen Kodierens zerstückelten Daten auf eine neue

Art und Weise wieder in der Gestalt übergeordneter Kategorien zusammenzufügen. Mit diesem Kodier-Paradigma, welches sich zusammensetzt aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionale Strategien sowie Konsequenzen, wurde die Untersuchung von Verbindungsgeflechten zwischen den Kategorien angestrebt. So kann das Kodier-Paradigma als Heuristik in der Grounded Theory-Methodologie angesehen werden und stellt eine Achse in den Mittelpunkt. Auf dieser Achse befindet sich ein Phänomen, das zentral ist für den betrachteten Auszug, der analysiert wird. Diese Achse wird links begrenzt von ursächlichen Bedingungen des Phänomens und rechts von Konsequenzen. Der Link dazwischen sind bestimmte Handlungsstrategien. Denn es gibt Ursachen dafür, in bestimmter Weise zu handeln und daraus entstehen Konsequenzen. Flankiert wird das Phänomen von bestimmten intervenierenden Kontextbedingungen wie beispielsweise zeitliche oder örtliche Bedingungen, soziales oder kulturelles Umfeld, in dem das Phänomen angesiedelt ist, oder die individuelle Biografie (vgl. ebd., S. 75-85; Strauss 1994, S. 63; Heiser 2016). Indem entsprechende Fragen gestellt und Vergleiche gezogen wurden, konnten mit Unterstützung der paradigmatischen Vorgehensweise Kategorien miteinander in Verbindung gesetzt und entwickelt werden. Dabei wurde vor allem darauf geachtet, aufzudecken, wie die Subkategorien zur jeweiligen Hauptkategorie in Beziehung stehen, um eben diese Beziehungen in den Daten bestätigt zu bekommen und aus den Fragen feste Aussagen werden zu lassen bzw. diese zu widerlegen, da Gegenbeispiele gefunden wurden, und somit ein tieferes Verständnis über die einzelnen Kategorien erreicht werden konnte. Am Beispiel des Phänomens der klaren Berufsorientiertheit soll dies in Abbildung 5 nun an den eigenen Analysedaten veranschaulicht werden. Dabei steht klare Berufsorientiertheit als zentrales Phänomen im Mittelpunkt der Achse. Links wird diese Achse begrenzt von ursächlichen Bedingungen in Form des Vorhandenseins eines Traumberufs aus der Kindheit sowie konkreter Vorstellungen über den Berufswunsch. Von hier führen bestimmte Handlungsstrategien in der Gestalt der Verfolgung des Traumberufs aus der Kindheit, der Durchführung aktiver Berufsorientierungsmaßnahmen zwecks Absicherung oder aber dem Streben nach Erfüllen der Zugangsvoraussetzungen für die gewählte Berufsoption dazu, dass daraus Konsequenzen resultieren, etwa in Form einer klaren Zielsetzung, dem Vorhandensein eines konkreten Plans nach dem Abitur, des Einsatzes für das Berufsziel, eines strukturierten Plans sowie dem Umstand, dass kein Druck vorliegt. Dies alles ist in den Kontext und vor dem Hintergrund intervenierender Bedingungen in Form der eigenen Fähigkeiten und Stärken, der persönlichen Neigungen und Talente, der Potenzialausschöpfung sowie inneren und äußeren Einflussfaktoren einzuordnen. Da es darum geht eine konzeptuell dichte Theorie zu entwickeln, war es in diesem Zusammenhang vor allem notwendig, die dimensionalen Ausprägungen der Ereignisse, die hervortretenden Eigenschaften der Kategorien sowie die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Kategorien und auch innerhalb der Kategorien zu identifizieren (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 86-93). Dies alles führte zur „Erzeugung analytischer Vielfalt“ (Strübing 2014, S. 21), diente als konkrete Vorarbeit für den selektiven Kodierabschnitt und ebnete der Forscherin den Weg, der letztendlich zur Theorieentwicklung führen konnte.

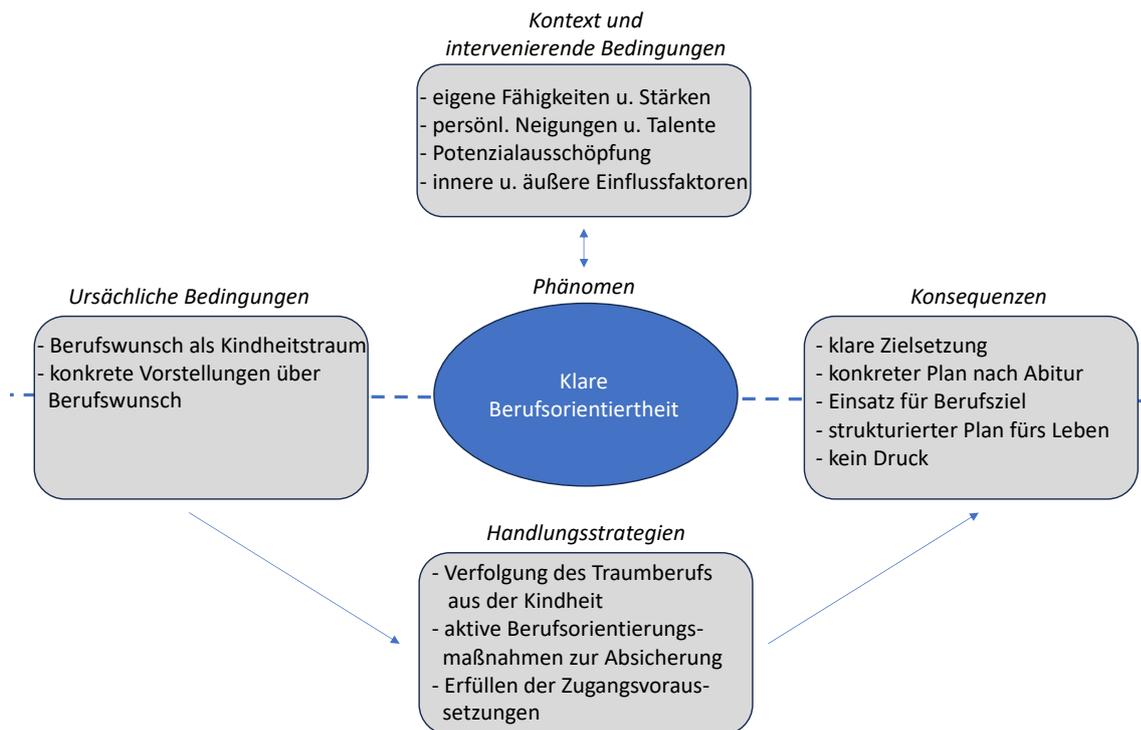


Abb. 5: Anwendung des Kodier-Paradigmas i.R.d. axialen Kodierens am Beispiel des Phänomens der klaren Berufsorientiertheit (eigene Darstellung)

### Selektives Kodieren

Im Rahmen des dritten und letzten Schritts des Kodierverfahrens wird nun die „Vielfalt der möglichen Sichtweisen“ (ebd.), die bis dahin in mühseliger Kodiermanier in Form der Achsenkategorien als relevante Theorieaspekte erarbeitet wurde, systematisch zusammengefügt, sodass hierdurch die angestrebte Theorie entstehen konnte. Dies wurde von der Forscherin unter Einhaltung der methodischen Vorgehensweise umgesetzt, indem zunächst über die reine Beschreibung hinaus, worum es in den Daten grundlegend geht, auf einer analytischen Ebene der rote Faden der Geschichte und somit die Kernkategorie als zentrales Phänomen in Form des beruflichen Orientierungsprozesses identifiziert wurde, die „abstrakt genug ist, um alles zu umfassen, was in der Geschichte beschrieben wird“ (Strauss/Corbin 1996, S. 98) und folglich im Beziehungsnetzwerk der Kategorien an oberster Stelle ausgemacht werden konnte. Dabei ging es vorrangig darum, dass auf systematische Art und Weise nach eben dieser Schlüsselkategorie kodiert wird und möglichst alle anderen Codes dieser Kategorie untergeordnet werden, indem der Frage nachgegangen wird, was die eigentliche Geschichte, was das eigentliche Hauptthema der Personen im Untersuchungsfeld ist (siehe hierzu ein Memo in Anhang 3). Auch das theoretische Sampling richtet sich in diesem Stadium an dieser fokussierten Kategorie aus (vgl. Strauss 1994, S. 63ff. und S. 217ff.).

Mit der herausgearbeiteten Kernkategorie wurden die übrigen Achsenkategorien und Subkategorien verbunden, indem das Kodier-Paradigma erneut angewandt wurde, allerdings nicht exakt in dem Sinne, wie Strauss und Corbin es in ihrem Werk aus dem Jahr 1996 vorschlugen. Bereits zu Beginn des selektiven Kodierprozesses wurde von der Forscherin stärker Bezug genommen auf einen Abgleich mit der ausgewählten theoretischen Perspektive

und den Aufbau eines entsprechenden Verbindungsgeflechtes, was sich nicht mehr so stark nur an dem Kodier-Paradigma orientierte, welches bereits ausgiebig im Rahmen des axialen Kodierens angewandt wurde. Vielmehr erfolgte eine Orientierung an dem in Kapitel 4.2 dargestellten Sechs-Phasenmodell nach Herzog et al. (2006), das der Forscherin als Suchheuristik bzw. als inhaltlose Theorie diente, und eine Beschäftigung mit den dahinterstehenden theoretischen Rahmenbedingungen zwecks analytischer Unterstützung. Auf diese Weise konnte der umfangreiche Datenkorpus schließlich unter Bezugnahme auf die zu diesem Zeitpunkt final präzierte Forschungsfrage mit einer entsprechend methodenkonformen Strukturiertheit versehen werden, was in der weiteren Bearbeitung zu einem systematisch ausgearbeiteten, dichten Kategoriensystem führte, auf dessen Grundlage die Modellentwicklung stattfinden konnte.

### 5.3.2 Theoretisches Sampling

„In grounded theory research, there is an identified population [...] and a setting [...], but the rest is open. There is no definite number of participants or number of specific types because in the theory construction it is important that researchers have the flexibility to sample participants and settings based on concepts in need of development. We are looking for situations to sample that will demonstrate different properties of concepts and show variation“ (Corbin/Strauss 2015, S. 135).

In diesem Sinne kamen beim theoretischen Sampling vor allem die beiden Aspekte der Voraussicht und der Vorstellungskraft in vorliegendem Forschungsprojekt zum Tragen, denn so ist es die Aufgabe der Forscherin, im Laufe des Forschungsprozesses mit Blick auf die bereits gewonnenen Daten wieder und wieder die Überlegung zu treffen, welche Daten im nächsten Schritt erhoben werden sollten, wo diese erhofften Daten zu finden sind und welche Personen, welche Ereignisse dafür ausgewählt werden müssen. Es wurde versucht, diesem Verfahren möglichst ausführlich zu entsprechen, denn dadurch verspricht es für den Forschungsprozess einen durchaus positiven Entwicklungsverlauf der Theorie (vgl. Strauss 1994, S. 70f.).

Während bei quantitativen Forschungsvorhaben mit eher traditionellen Formen des Samplings gearbeitet und die Stichprobe maßgeblich anhand des Kriteriums der Repräsentativität ausgewählt wird, geht es in der Grounded Theory zwar auch in gewisser Weise um Repräsentativität, allerdings nicht hinsichtlich der Stichprobenwahl, sondern vielmehr hinsichtlich der Konzeptvariation, damit sich das theoretische Sampling möglichst informativ gestaltet. Deshalb suchte die Forscherin der vorliegenden Grounded Theory-basierten Forschungsarbeit zunächst nach Ereignissen und Vorfällen als Indikatoren für Phänomene und nicht nach speziellen Orten oder Personen. Die quantitative Forschung versucht dem Problem, nie sicher sein zu können, dass eine Stichprobe vollkommen repräsentativ ist, mit der Randomisierung oder mit statistischen Maßen kontrollierend entgegenzuwirken, wohingegen die Grounded Theory diesbezüglich an der Tatsache ansetzt, dass auch ein geringer Datenkorpus durchaus eine beweiskräftige Theorie hervorbringen

kann, zumal sich jedes analysierte Dokument auf die maßgeblichen Ereignisse beziehen kann. Selbstverständlich gestaltet sich die Anwendbarkeit der Theorie umso umfassender, je mehr Beweiskraft ergo mehr Variationen, ergo mehr Dichte aufgrund einer größeren Ansammlung an zu analysierenden Dokumenten in Form von Gesprächstranskriptionen oder Feldbeobachtungen vorliegen, weshalb im vorliegenden Fall mit Blick auf den umfangreichen Datenkorpus (siehe Anhang 2) von eben dieser hohen Beweiskraft auszugehen ist (vgl. Corbin/Strauss 2015, S. 161).

### 5.3.3 Theoretische Sensibilität

Um die theoretische Sensibilität definieren und auf den Forschungsprozess dieser Arbeit übertragen zu können, bedient sich die Forscherin an dieser Stelle eines Textauszugs aus Strauss und Corbin (1996), in dem dieses Phänomen der Grounded Theory definiert wird: „Theoretische Sensibilität bezieht sich auf eine persönliche Fähigkeit des Forschers. Gemeint ist ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten. [...] Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen.“ (Strauss/Corbin 1994, S. 24.)

Die Bedeutung, welche die theoretische Sensibilität im vorliegenden Forschungsprozess einnimmt, drückt sich aus durch die stetige Auseinandersetzung mit der Frage, was für die Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellung wirklich von Relevanz erscheint. Denn es wurde eine ganze Reihe von potenziellen Daten entdeckt und letztendlich als Daten erhoben, die sich mit der Berufsorientierungsphase Jugendlicher befassen. Was tatsächlich von den unzähligen Informationen wichtig für den Forschungsprozess sein würde, konnte zum einen durch den Einsatz guten Forscher-Gespürs, zum anderen durch die gezielte Reflexion der Erfahrungen im Rahmen des eigenen Berufsorientierungsprozesses sowie der beruflichen Beratungsarbeit der Forscherin ausgemacht werden.

Aus dem Umgang mit der eigenen Berufsorientierungsphase konnte die Forscherin entsprechende Schlüsse ziehen und sich mit Blick auf die Durchführung des vorliegenden Forschungsprojektes sehr konkret Gedanken darüber machen, was im Rahmen der beruflichen Orientierung von Bedeutung ist, was im Fokus steht, welche Bestandteile besondere Beachtung bedürfen und wo vermeintliche Schwachstellen einer solchen Phase versteckt sein könnten.

Die langjährige Beratungstätigkeit in einem universitären Projekt, das sich an Studierende richtet, die an ihrem Studium zweifeln und mit Ausstiegsgedanken zu kämpfen haben, hat aufgezeigt, dass aufkommende Zweifel häufig dadurch zu erklären sind, dass die Frage nach der Intention des Studienantritts entweder gar nicht beantwortet werden kann oder z. B. folgende Ursachen hat: „Ich wusste einfach nicht, was ich nach dem Abi machen sollte – daher habe ich gedacht, gehe ich halt mal studieren.“ „Meine Studienwahl habe ich eher aus der Not heraus getroffen. Man könnte es also als eine Art Notlösung bezeichnen.“ „Ich hatte keine konkrete Vorstellung, was ich beruflich mal machen möchte. Da habe ich mich an meinen

Freunden orientiert und bin mit an die Uni gegangen. Sogar bei meinem Studienfach habe ich mich nach deren Wahl gerichtet.“ „Meine Eltern wollten unbedingt, dass ich studieren gehe, denn sie hatten beide nicht die Möglichkeit und möchten einfach, dass ich es mit einem Studienabschluss einfacher im Leben habe als sie.“ Aber auch andere Erklärungen werden herangezogen: „Meine Eltern haben beide Abitur gemacht und haben beide studiert. Ehrlich gesagt, kam es da gar nicht in Frage, dass ich eventuell eine Ausbildung mache, auch wenn das – so im Nachhinein betrachtet – besser zu mir gepasst hätte. Daher kann ich auch nicht einfach mit dem Studium aufhören, obwohl mir jeden Morgen vor den Vorlesungen ganz übel ist, da meine Eltern maßlos von mir enttäuscht sein würden.“ „Ich möchte mit einem Studienabschluss einfach bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben und mehr Geld verdienen, als ich es mit einer Ausbildung könnte.“ „Ein Studium hat für mich immer Sicherheit bedeutet, dass ich weniger wahrscheinlich arbeitslos werde.“ „Also ganz ehrlich: wenn ich doch schon Abi gemacht habe, warum sollte ich dann nicht auch studieren gehen, sondern eine Ausbildung machen? Das wäre ja eher ein Schritt zurück als ein Schritt nach vorne.“

Diese Aussagen bieten eine zusammenfassende Darstellung der vielen Äußerungen, die der Forscherin im Rahmen ihrer Beratungssitzungen auf die Frage nach der Intention des Studienantritts begegnet sind. Diese können vornehmlich als extrinsisch motiviert eingestuft werden. Denkt man an eine Berufswahl, die erfolgreich erscheint, so werden automatisch intrinsisch motivierte Intentionen als Antwort erwartet. Hieraus lässt sich bereits eine gewisse Tendenz ableiten, wenn sich die Frage vor Augen geführt wird, was zu konkreten Studienzweifeln führt und was demnach nicht das Ergebnis eines Berufsorientierungsprozesses sein sollte.

#### 5.3.4 Theoretische Sättigung

Wenn von theoretischer Sättigung die Rede ist, dann bezieht sich dieser Begriff auf die Kategorien, die im Laufe des Forschungsprozesses entstanden sind und darauf, ob mit Blick auf diese Kategorien eine entsprechende Sättigung eingetreten ist, sodass mit dem Sampling aufgehört werden kann. Dabei wird das Ziel angestrebt, so viele Informationen wie möglich zu sammeln, sodass keine Lücken in der Forschung entstehen. Als letztendlich keine neuen Erkenntnisse mehr durch weitere Datenerhebungsmaßnahmen erzielt und keine neuen Kategorieigenschaften mehr aufgedeckt werden konnten, konnte die Sammlung von Daten beendet werden (vgl. Strübing 2014, S. 32f.). Natürlich war in vorliegender Forschungsarbeit nicht bei allen Kategorien zur gleichen Zeit die Feststellung einer theoretischen Sättigung gegeben, sodass von einem entsprechend abgestuften Prozess die Rede sein muss. Da letztendlich hinsichtlich jeder einzelnen Kategorie eine Sättigung eingetreten war, die als solche auch erkannt wurde, konnte auch insgesamt von einer theoretischen Sättigung gesprochen werden. Zu beachten ist dabei, dass die Feststellung der theoretischen Sättigung von jeder Forscherin und jedem Forscher anders ausgelegt wird und auch nur anders ausgelegt werden kann, da es sich um einen sehr subjektiven Entscheidungsaspekt handelt,

der von mehreren Kriterien und der persönlichen Einschätzung der Forschenden abhängig ist (vgl. Stübing 2014, S. 33).

### 5.3.5 Nutzung von Memos

Als einen äußerst wichtigen Punkt im Rahmen des Auswertungsverfahrens im Sinne der Grounded Theory wird das Schreiben von Memos angesehen<sup>25</sup>, die von Strauss und Corbin als „[s, A. L.]chriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen [und, A. L.] die schriftlichen Formen unseres abstrakten Denkens über die Daten dar[stellen, A. L.]“ (Strauss/Corbin 1996, S. 169f.), definiert werden. „Das Ausarbeiten einer Theorie wird durch den umfassenden und systematischen Prozess des Schreibens von Memos gefördert, der in der GTM parallel zum Prozess der Datenanalyse abläuft. Memos sind theoretische Notizen über die Daten und über die konzeptuellen Beziehungen zwischen Kategorien. Das Schreiben von theoretischen Memos ist die Schlüsselphase im Prozess der Theoriegenerierung.“ (Glaser 2011, S. 155.)

Und so haben Memos in unterschiedlichster Ausführung auch in vorliegendem Forschungsprozess einen großen Stellenwert eingenommen und die Analyse in entscheidendem Maß mit begleitet und vorangetrieben. Von Beginn an wurde das Schreiben von Memos als selbstverständlich neben der Kodierarbeit angesehen, auch wenn ein wenig Übung notwendig war, bis die Memos nicht mehr als „unbeholfen“ (ebd., S. 171) erschienen. Schnell bestätigte sich ihre Bedeutung, da vor allem durch das Schreiben unterschiedlichster Memoarten und das damit verbundene intensive Nachdenken über die Daten aus verschiedenen Perspektiven dazu beitrug, die Daten nicht nur im Sinne einer Fließbandarbeit mit Codes zu versehen, sondern an vielen Stellen des Datenmaterials nochmal ausführlich über triviale Vorkommnisse genauso wie über Phänomene und überraschende Merkmale nachgedacht wurde und die Gedanken entsprechend systematisch aufgeschrieben wurden. Es entstanden sehr kurze und knappe Memos, die schnell einen Gedanken für eine spätere Durchsicht der Daten festhalten sollten, da sie als hilfreich erschienen. Und es wurden lange und ausführliche Memos (siehe als Beispiel Anhang 4) verfasst, die aus einem ersten Gedankengang entsprungen waren und die dann zu einer weitreichenden Auseinandersetzung mit dem jeweils vorliegenden Ereignis, der betreffenden Person, einem ungeahnten Phänomen, einer schwierig auszulegenden Situation, einer Selbstverständlichkeit, die als solche ab diesem Zeitpunkt nicht mehr angesehen werden

---

<sup>25</sup> Zur Bedeutung von Memos sei an dieser Stelle ein Zitat aus dem Beitrag Corbins im Grounded Theory Reader aus dem Jahre 2011 mit dem Titel „Eine analytische Riese unternehmen“ aufgeführt, das da lautet: „Während der Analyse fühlte ich mich immer wieder wie eine Detektivin, die einem Hinweis nach dem anderen nachgeht, bis eine ganze Geschichte zusammengefügt werden kann. Ich staune immer wieder über die Informationen, die aus den Daten gezogen werden können, wenn die richtigen Fragen gestellt werden und die Zeit zum Schreiben von Memos genutzt wird. In Memos finden weder nur die Forschenden noch nur die Daten ihren Ausdruck, sondern deren je spezifische Interaktion, um Antworten auf die Frage zu finden, ‚was vor sich geht‘. Memos reflektieren diese Interaktion; es ist unmöglich, auf sie zu verzichten, z. B. um den Forschungsprozess abzukürzen. Fehlen Memos, auf die zurückverwiesen werden kann, dann schlägt sich dies am Ende in der Qualität des Produkts, das erzeugt wird, nieder: Ihm fehlen Dichte und Variation, da sich Forschende unmöglich all die Details der Analyse merken können.“ (Corbin 2011, S. 177f).

konnte, oder mit einer Frage, die in dem Augenblick noch nicht beantwortet werden konnte und die Heranziehung weiteren Datenmaterials erforderlich machte, führten. Neben den unterschiedlichen Ausprägungen hinsichtlich der Länge sind auch die unterschiedlichen Gattungen an Memos<sup>26</sup> zu erwähnen. Zunächst wird unterschieden zwischen *Freien Memos*, die an keinen Code und an kein Dokument gebunden sind, sondern für sich als separates Memo stehen, und *Kode-Memos*, die – wie der Name es bereits verrät – an einzelne Codes angeheftet sind, sowie *In-Dokument-, Dokument- oder Dokumentengruppen-&-Dokumentenset-Memos*, die mit einzelnen Dokumenten verbunden sind. So war zu den Codes und den Dokumenten, auf die sich die Memos beziehen sollen, stets ein schneller Zugriff und eine einfache Zuordnung gewährleistet. Darüber hinaus können die einzelnen Memos noch in Form von Typ-Labels unterschieden und entsprechend gekennzeichnet werden zum Beispiel als *Theorie-Memo (T)*, *Methoden-Memo (M)*, *Frage- bzw. Hypothesen-Memo (?)* oder *besonders bedeutsames Memo (!)* sowie mit einer beliebigen Farbe versehen (*Farb-Memos*) werden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, bestimmte Memos miteinander, oder aber bestimmte Memos mit Codes oder Kode-Segmenten zu verknüpfen und so Verbindungen abzubilden.

Dieser Bandbreite an Möglichkeiten wurde sich im gesamten Forschungsprozess bedient und sich zunutze gemacht, um die Arbeit am Datenmaterial auf analytische Weise zielführend in die Entwicklung einer Theorie münden und aus den Codes Kategorien werden zu lassen.

### 5.3.6 Anwendung computergestützter Auswertungssoftware

Um der überwältigenden Datenmenge, die sich im Laufe des Forschungsprojektes angesammelt hat, gerecht zu werden, wurde bereits ab einem frühen Zeitpunkt mit dem Auswertungsprogramm MAXQDA gearbeitet. So konnten die Daten übersichtlich verwaltet, die Kodierarbeit und die Memos zentral erfasst, anschauliche Diagramme erstellt und die Bezüge zu allen Dokumenten in jeder Phase des Forschungsprojektes aufrechterhalten werden. Die Entscheidung für besagtes Analyseprogramm aus einer Reihe von ähnlichen Programmen zur Unterstützung qualitativer Analysearbeit wurde auf der Grundlage von Schlüsselfragen getroffen, wie sie beispielsweise Flick (2011, S. 460ff.) aufführt. Dabei orientierte sich die Forscherin an Anhaltspunkten wie den eigenen Kenntnissen im Umgang mit Computern, der Art des Forschungsprojekts, der vorhandenen Zeit zur Einarbeitung in das Programm, den unterschiedlichen Datenformen sowie dem voraussichtlich zu erreichenden Umfang der Datenmenge, der Möglichkeit zur nachträglichen Verfeinerung von beispielweise Transkriptionsdateien oder Beobachtungsprotokollen, der Erfordernis zur Entwicklung des Kategoriensystems im Laufe der Analyse und den Anschaffungskosten.

Die Arbeit mit den Daten wurde durch die Anwendung der Werkzeuge des Softwareprogramms um ein Vielfaches erleichtert und bot neben den bereits genannten

---

<sup>26</sup> Die nachfolgend aufgeführten Memo-Unterscheidungen und Memo-Einordnungen sind auf die Arbeit mit dem Computerprogramm MAXQDA zurückzuführen, da hier eine sehr umfangreiche und als sinnvoll eingestufte Unterscheidungs- und Einordnungssystematik vorgefunden wurde. Nähere Erläuterungen zum Software-Programm siehe in Kapitel 5.3.6.

Vorteilen zusätzlich noch die Unterstützung während des Verfassens des Forschungsberichts in Form der hilfreichen Suchfunktion sowie der automatisierten Zitation der einzelnen verwendeten Textstellen aus dem erhobenen Datenmaterial.

Natürlich nahm diese digitale Unterstützung der Forscherin nicht die eigenständig zu leistende analytische und interpretatorische Arbeit der Datenauswertung ab, machte aber ein deutlich effektiveres Vorgehen möglich und unterstützte bei der „Reorganisation der Daten“ (Breidenstein et al. 2015, S. 138), um so den Analyseprozess komfortabler zu gestalten. Die Erhebungsdaten und der jeweils aktuelle Bearbeitungsstand wurde bei jeder Programmanwendung in Sicherungsdateien überschrieben und an einem hierfür festgelegten, nicht cloud-basierten Speicherort gesichert. Zur doppelten Absicherung wurden diese Dateien in regelmäßigen Abständen nochmals auf ein separates Speichermedium heruntergeladen. Beide Speicherplätze sind durch Verschlüsselung vor einem Zugriff Dritter geschützt.<sup>27</sup>

#### 5.4 Reflexion der Güte und Limitationen der Forschungsmethodik

Die vorliegende Forschungsarbeit hat sich zum Ziel gesetzt, das Thema der Berufsorientierung und deren Rahmenbedingungen aus einem ganz bestimmten Blickwinkel zu beleuchten und somit einen Beitrag zum kontextbezogenen Diskurs zu leisten. Wie sicherlich jede Forschungsarbeit sah sich auch vorliegende Untersuchung an manchen Stellen mal mehr, an anderen Stellen mal weniger mit Begrenzungen, Einschränkungen, Hindernissen und Stillständen konfrontiert. Um eine externe Prüfung der Güte eines Forschungsprozesses überhaupt erst möglich zu machen, ist eine „Offenlegung aller relevanten Informationen zum Forschungsprozess in der resultierenden Forschungspublication [...] [notwendig, A. L.], die im Wesentlichen eine detaillierte Dokumentation der im Prozess gefällten Entscheidungen liefern soll“ (Strübing 2014, S. 90). Deshalb werden Gütekriterien als Medien der Kommunikation über Forschung angesehen, auf die nicht verzichtet werden kann (vgl. Strübing et al. 2018).

Mit einem ersten kurzen Blick auf die spezifischen Gütekriterien der ethnografischen Forschungsmethode nach Breidenstein et al. (2015, S. 184ff.) sowie der Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996, S. 214ff.) kann festgehalten werden, dass erstere aufgrund ihrer höchst komplexen und vielschichtigen Bedingungen des Gelingens nur sehr schwer auf abstrakter Ebene zu bestimmen sind und hier vor allem zwei Kriterien zum Tragen kommen, von deren Grad der Erfüllung die Qualität der ethnografischen Forschung abhängt. Diese drücken sich aus im Verhältnis von Annäherung und Distanzierung, was bedeutet, dass zum einen die empirische Angemessenheit der Beschreibung und zum anderen die Differenz dieser Beschreibung zum Teilnehmerwissen in den Blick genommen wird. Ziel wäre es demzufolge, dass Personen, die sich sehr gut im Forschungsfeld auskennen, nach der Lektüre der Forschungsarbeit sagen: „Ja, das stimmt – aber so habe ich das noch nie gesehen!“

---

<sup>27</sup> Die gesammelten Rohdaten in Form der handschriftlichen Feldnotizen, ausgedruckten Protokolle, Artefakte in jeglicher Ausführung, Untersuchungsvereinbarungen und dergleichen werden in einem abschließbaren Schrank in den privaten Büroräumen der Untersuchungsleiterin sicher verwahrt.

(Breidenstein et al. 2015, S. 184). Falls große Zweifel an der Kontrollierbarkeit des ethnografischen Vorgehens hinsichtlich der Datengewinnung sowie der Interpretation dieser Daten gehegt werden, soll es möglich sein, mithilfe eines erhöhten Umfangs an empirischer Prozesskontrolle eine entsprechende Annäherung an besagte Kontrollierbarkeit zu erreichen. Fragt man also nun, wie Daten, die sich erst durch die Sinnstiftung der Feldforscherin in ethnografische Daten verwandeln, wobei dieses Vorgehen die ethnografische Forschung von Beginn an begleitet, valide erscheinen können, so kann auf den befreiten Umgang mit Methodenzwängen hingewiesen werden, um folglich die Feldforscherin mit dem notwendigen Maß an Flexibilität auszustatten. Diese wird benötigt, um sich bei der Interpretation, die bereits während der Datengewinnung im Feld beginnt und somit die Forschungssituation als zentralen Aspekt beschreibt, auf eine erforderliche relativierende und distanzierende Analyse einlassen zu können, sodass der Leserschaft ermöglicht wird, als passiver Gast zu Besuch bei beforschter Lebenswelt zu sein. Zwar können Teilnehmende aus dem Feld dieser Analyse widersprechen, sie können sie aber nicht unbedingt in dem Sinne einer sogenannten kommunikativen Validierung bestätigen (vgl. ebd., S. 185f.).

Die Erfüllung dieses Kriteriums steht jedoch gewissermaßen in Konflikt zum zweiten Gütekriterium, welches sich ausdrückt in der Erzeugung von Differenz zum Teilnehmerwissen. Es ist zu verstehen als die Notwendigkeit, sich als Ethnografin von dem Verständnis, das die Teilnehmenden der zu beforschenden Kultur über ihre eigenen Traditionen, Riten und Praxen aufweisen, abzusetzen und anzuerkennen, dass die gestellten Fragen ans Forschungsfeld von diesem selbst als befremdlich wahrgenommen werden und die Untersuchungsteilnehmenden daher zwar als informative Verbindungspersonen zur Felderkundung, nicht aber der Übersetzung der für das Forschungsinteresse relevanten Lebensweltbereiche dienen können. Darüber hinaus ist eine breit angelegte Perspektive des Feldes anzustreben, indem nicht nur das gleiche Geschlecht, nicht nur das gleiche Alter, nicht nur die Außenseiter oder aber nur die Gruppenanführenden, also nicht nur eine separate Sichtweise, sondern indem möglichst alle vorhandenen Facetten einer Kultur als Informationsquelle in den Blick genommen werden. Einerseits die vorgefundenen Perspektiven des Feldes zu erfassen, andererseits aber auch eigenständig etwas Neues aus dem Feld sichtbar zu machen, obliegt der Ethnografin als Aufgabe, um der Einhaltung des going native gerecht zu werden und eine Missachtung dessen nicht zu riskieren, da der Forscherin ansonsten sowohl die Einnahme einer subjektiven Haltung als auch ein unzureichendes Analyseverfahren vorzuwerfen wäre. Somit wird dem Umstand, dass der Unterschied zwischen der Teilnehmer- und der Beobachterperspektive in angemessenem Maße herauszustellen ist, eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. ebd., S. 186ff.).

Die Ausführungen zu Beurteilungskriterien für Untersuchungen mit der Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996) zeigen, dass die beiden Autor\*innen – im Gegensatz zu vielen anderen Forschenden aus der qualitativen Sozialforschung – der Auffassung sind, die üblichen Kriterien guter Wissenschaft, die für quantitative Forschung aufgestellt worden sind, grundsätzlich beizubehalten und lediglich umzudefinieren, anstatt sie gänzlich zu modifizieren, wenn es um Forschungsarbeiten unter Einsatz der Grounded Theory geht. Diese Kriterien setzen sich zusammen aus Signifikanz, Kompatibilität von Theorie und Beobachtung,

Generalisierbarkeit, Konsistenz, Reproduzierbarkeit, Präzision und Verifikation. Sie können demnach nicht im exakten Sinne, wie es die quantitative Forschung tut, angewandt werden, bedürfen allerdings keiner grundlegenden Modifizierung, wie es viele andere qualitativ Forschenden einzuordnen verstehen. Vielmehr bedarf es jeweils einer Umdeutung ihrer Definition, damit die Kriterien „der Wirklichkeit der qualitativen Forschung und der Komplexität sozialer Phänomene gerecht werden“ (Strauss/Corbin 1996, S. 214). Des Weiteren wird aufgeführt, dass sich die Beurteilung eines Forschungsberichts an den folgenden Aspekten orientiert: an der Validität, Reliabilität und Glaubwürdigkeit der Daten, an der Angemessenheit des Forschungsprozesses sowie an der empirischen Verankerung der Forschungsergebnisse (vgl. ebd., S. 216). Näher wird dabei auf die Beurteilungs- bzw. Evaluationskriterien der beiden letzten Aspekte eingegangen. Diese setzen sich bezüglich der Beurteilung der Angemessenheit eines Forschungsprozesses zusammen aus „Kriterium 1: Wie wurde die Ausgangsstichprobe ausgewählt? Aus welchen Gründen?; Kriterium 2: Welche Hauptkategorien wurden entwickelt?; Kriterium 3: Welche Ereignisse, Vorfälle Handlungen usw. verwiesen (als Indikatoren) – beispielsweise – auf diese Hauptkategorien?; Kriterium 4: Auf der Basis welcher Kategorien fand theoretisches Sampling statt? Anders gesagt: wie leiteten theoretische Formulierungen die Datenauswahl an? In welchem Maße erwiesen sich die Kategorien nach dem theoretischen Sampling als nutzbringend für die Studie?; Kriterium 5: Was waren einige der Hypothesen hinsichtlich konzeptueller Beziehungen (zwischen Kategorien) und mit welcher Begründung wurden sie formuliert und überprüft?; Kriterium 6: Gibt es Beispiele, daß Hypothesen gegenüber dem tatsächlich wahrgenommenen nicht haltbar waren? Wie wurden diesen Diskrepanzen Rechnung getragen? Wie beeinflussten sie die Hypothesen?; Kriterium 7: Wie und warum wurde die Kernkategorie ausgewählt? War ihre Auswahl plötzlich oder schrittweise, schwierig oder einfach? Auf welchem Boden wurden diese abschließenden analytischen Entscheidungen getroffen?“ (ebd., S. 217). Für die Beurteilung der empirischen Verankerung einer Studie sind folgende Kriterien relevant: „Kriterium 1: Wurden Konzepte im Sinne der Grounded Theory generiert? [...] Kriterium 2: Sind die Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt? [...] Kriterium 3: Gibt es viele konzeptuelle Verknüpfungen? Sind die Kategorien gut entwickelt? Besitzen sie konzeptuelle Dichte? [...] Kriterium 4: Ist ausreichende Variation in die Theory eingebaut? [...] Kriterium 5: Sind die breiteren Randbedingungen, die das untersuchte Phänomen beeinflussen, in seine Erklärung eingebaut? [...] Kriterium 6: Wurde dem Prozeßaspekt Rechnung getragen? [...] Kriterium 7: In welchem Ausmaß erscheinen die theoretischen Ergebnisse bedeutsam?“ (ebd., S. 218ff.).

All diese Evaluationskriterien sind ausdrücklich als Richtlinien zu verstehen, die jeweils individuell für den einzelnen Forschungsprozess auszulegen sind. Und auch über die vorgeschlagene Kriterienliste hinaus bedarf es weiterer Ausführungen zum methodischen Vorgehen, um der Leserschaft alle relevanten Informationen zukommen zu lassen, denn nur auf dieser Grundlage ist eine externe Beurteilung der Angemessenheit der Forschung erst möglich (vgl. ebd., S. 221).

Allerdings drängt sich nach den bisherigen Ausführungen die Frage auf, warum ein separater Blick auf die Gütekriterien der Ethnografie sowie der Grounded Theory in Anlehnung an die relevante Autorenschaft geworfen wurde, wo doch die Tendenz hin zur Ausrichtung nach allgemeingültigen Gütekriterien für qualitative Sozialforschung geht, um sich bei der Beurteilung eben nicht für jeden Forschungsansatz an unterschiedlichen Kriterien orientieren zu müssen? Deshalb soll nun vor diesem Hintergrund in einem zweiten Schritt näher auf Gütekriterien für empirische Sozialforschung aus qualitativer Sicht eingegangen werden. Hierbei wird sich an den Versuch Strübings et al. (2018) angelehnt, deren Explikation allgemeiner Gütekriterien unter günstigen Bedingungen erfolgt, betrachtet man die Breite an Forschungsarbeiten und Lehrtätigkeiten, die von der Autorenschaft abgedeckt wird und somit unterschiedliche Forschungsansätze bedient. Dabei schlagen sie fünf Gütekriterien in Form von Gegenstandsangemessenheit, empirischer Sättigung, theoretischer Durchdringung, textueller Performanz sowie Originalität vor, auf die sich nun ebenfalls hinsichtlich der Beurteilung der Güte vorliegender Forschungsarbeit bezogen wird (vgl. Strübing 2018, S. 85ff.).

Betrachten wir zunächst den Aspekt der *Gegenstandsangemessenheit*, der sich dem Wechselspiel aus Forschungsfrage, Forschungsfeld sowie Methodenauswahl widmet (vgl. ebd., S. 86ff.), so stellt die Forscherin für die vorliegende Untersuchung fest, dass diesbezüglich eine endgültige Beurteilung nur von außen getroffen werden kann. Aus ihrer Perspektive kann aufgrund der Ausführlichkeit an Darlegung von Fragestellung (siehe Kapitel 1.2), Untersuchungsfeld (siehe Kapitel 3) sowie methodischem Vorgehen (siehe Kapitel 5) die Gegenstandsangemessenheit als durchaus erfüllt angesehen werden.

Der zweite Aspekt der vorgeschlagenen Gütekriterien richtet sich nach der *empirischen Sättigung*, die sich ausdrückt in der Felderschließung und im Rapport, durch den Datenkorpus in seiner Breite und Vielfältigkeit sowie durch das Ausmaß an Datengewinnung und -analyse. So konnte in vorliegendem Forschungsprozess in entsprechender Anlehnung an die Ausführungen zur theoretischen Sättigung (siehe Kapitel 5.3.4) aufgrund des erfolgten Zugangs zum Forschungsfeld (siehe Kapitel 5.2.1) ein umfangreicher Datenkorpus (siehe Anlage 3) angesammelt werden, der eine weitreichende Analyse erlaubte und somit einen tiefen, gesättigten Einblick in den vorliegenden Gegenstandsbereich möglich macht.

Als weiterer Aspekt ist die *theoretische Durchdringung* als komplementäres Kriterium zur empirischen Sättigung darzulegen. Theoretische Durchdringung nimmt dabei die Theoriebezüge hinsichtlich ihrer Qualität in den Blick, was bedeutet, „sich das empirische Feld unter Rekurs auf theoretische Perspektiven verfügbar zu machen und ihm so auch mehr Einsichten abzugewinnen als es selbst zu offenbaren in der Lage wäre. Die Funktion von Theorie ist in diesem Sinne die Differenzerzeugung zum Teilnehmerwissen. Im Fall gelungener Forschung stehen dabei empirisches Feld und theoretisches Denken in einem produktiven Verhältnis wechselseitiger Irritation“ (ebd., S. 93). So kann hierzu ausgeführt werden, dass genauso, wie eine neue Theorie durch die vorliegende Forschungsarbeit auf der Grundlage der erhobenen Daten entstehen soll, das Gelingen der Forschungsarbeit auf den Rückgriff auf empirisch gefestigte theoretische Ausführungen zum Gegenstandsbereich angewiesen ist. Dabei ging es nicht um die Fülle an Theorie, die herangezogen wurde, sondern darum, dass

die verwendeten Theoriebezüge sinnvoll eingesetzt wurden, sodass es der Forscherin hierüber gelingen konnte, sich dem Forschungsgegenstand auch aus qualitativ hochwertiger Theorieperspektive zu nähern und sich diesen hierüber zu erschließen (siehe Kapitel 4).

Der nächste Aspekt ist die *textuelle Performanz*, die durch eine zielgerichtete Leserführung intersubjektive Nachvollziehbarkeit des gesamten qualitativen Forschungsprozesses erreichen möchte, um eben den angestrebten Leserkreis anzusprechen und den Forschungsbericht dementsprechend auszurichten (vgl. ebd., S. 93ff.). Diese wird durch den transparent gestalteten Aufbau der gesamten Forschungsarbeit und die implizierte Offenlegung aller forschungsrelevanten Entscheidungen, insbesondere jedoch aufgrund der Ausführlichkeit der Ergebnisdarstellung in Kapitel 6 unter umfassendem Rückbezug auf die konkreten Erhebungsdaten, erreicht. Und schließlich endet die von Strübing et al. (2018) vorgeschlagene Gütekriterienliste mit dem fünften Aspekt in Form der *Originalität der Untersuchung*, die sich hinsichtlich der Anbindung an den Fachdiskurs ausdrückt in der Generierung neuen Wissens, um folglich einen Erkenntnisgewinn erzielen und wissenschaftlichen Gebrauchswert unter Übersteigerung der Wissensbestände der Forschung, des Alltagswissens sowie des Sachwissens der Teilnehmenden entwickeln zu können (vgl. ebd., S. 95f.). Dass der eigene Beitrag als brauchbar für die weitere Forschungsarbeit eingestuft werden kann, lässt sich daran erkennen, dass die Arbeit unter Integration des notwendigen Allgemeinwissens angefertigt wurde, die fachlichen Standards der Praktiker als eingehalten und themenbezogene Studien als einflussnehmend gelten.

Nach den Ausführungen zur Güte vorliegender Forschungsarbeit möchte die Forscherin nun noch auf die Begrenzungen eingehen, die ihr im Rahmen des gewählten methodischen Vorgehens begegnet sind. So soll an dieser Stelle der Umstand bewusst gemacht werden, dass bei der Durchführung des ethnografischen Erhebungsprozesses die teilnehmende Beobachtung an der ein oder anderen Stelle nicht in dem gewünschten Ausmaß stattfinden konnte, obwohl sie einen Kernbereich der Ethnografie darstellt. Allerdings haben die Gegebenheiten des Forschungsfeldes in manchen Bereichen keine andere Möglichkeit zur Erforschung geboten, sodass sich auf diese gegebenen Umstände eingestellt und mit dem gearbeitet werden musste, das sich darbot. Dieser Umstand führt zu einem weiteren Aspekt, der vor dem Hintergrund der Betrachtung aufgetretener Limitationen aufgeführt werden sollte. Der Untersuchungsgegenstand konnte zwar aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, die auch durchaus vergleichende Aussagen zulassen, jedoch fiel die individuelle feldbereichsspezifische Begleitung der einzelnen Untersuchungsteilnehmenden bzw. der einzelnen Gruppen mitunter sehr unterschiedlich aus. Ursache dafür war, dass über einen langen Zeitraum hinweg forschungsrelevante Daten erhoben und hierfür teilweise unterschiedliche Kommunikationskanäle (beispielsweise regelmäßige Gruppendiskussionen, Einzelgespräche oder Kontakt via E-Mail/ Telefon/ Whatsapp) von Seiten der Teilnehmenden gewünscht wurden, was in Anlehnung an das ethnografische Vorgehen nach Breidenstein et al. (2015) auch durchaus methodenkonform ist. Aus Forschersicht wurde es jedoch vielmehr als Herausforderung angesehen, mit diesen auferlegten Gegebenheiten und den zur Verfügung stehenden Erhebungsmodalitäten den bestmöglichen Verlauf des Forschungsprozesses anzustreben und das zu erzielende Ergebnis in Form der

gegenstandsbegründeten Theorieentwicklung umzusetzen. Zudem stellt sich die Frage, wie aus Forschersicht damit umzugehen ist, wenn diverse Bereiche des Feldes, die ebenfalls als höchst relevant für die Erkenntnisgewinnung erscheinen, aufgrund diverser Abwehrreaktionen verschlossen bleiben. Denn auch in diesen Bereichen des Feldes wurden aufschlussreiche Informationen vermutet, die für die Forschungsarbeit sicherlich einen Mehrgewinn bei der Erforschung von Berufsorientierungsprozessen dargestellt hätten. Wie ist es einzuordnen, wenn sich bestimmte Schulen oder Institutionen gänzlich vor einer Untersuchungsteilnahme verschließen? Natürlich liegt die Vermutung nah, dass eine Zusage zur Untersuchungsteilnahme von Seiten der Schulen oder Institutionen als vermeintliche Störung von außen aufgefasst wird, mit der eventuell sogar eine gewisse Kontrolle und Mehrarbeit verbunden werden kann und somit unerwünscht ist. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob sich von Seiten der Schulen oder Institutionen dem Thema der Berufsorientierung nicht in dem erforderlichen Maß gewidmet wird und dieser Umstand entsprechend verborgen bleiben soll. Vielleicht wäre also gerade in diesen Bereichen des Feldes eine Untersuchung äußerst interessant gewesen und womöglich hätten hier in gewissen Themengebieten die zu erwartenden Erhebungsdaten durchaus überrascht. Zwar ist dies nicht mit Sicherheit zu prognostizieren, allerdings wird aufgrund der durchgeführten Vorgespräche und der hierbei erhaltenen Eindrücke die Vermutung nahegelegt. Der Forscherin ist es trotz dieser Grenzen gelungen, sich einen Feldbereich über private Kontakte zu erschließen, auch wenn von offizieller Seite der Schulleitung eine Absage erteilt wurde. Demzufolge konnte also ein Bereich des Feldes, der ursprünglich keine Aussicht auf Zugang versprach, als Hauptbestandteil mit in die Untersuchung aufgenommen und den zuvor aufgeführten Fragen konnte zumindest in gewissem Maße nachgegangen werden. Dass sich die unterschiedlichen Perspektiven des Untersuchungsfeldes in vorliegender Untersuchung auf das Bundesland Rheinland-Pfalz beziehen, führt zur Notwendigkeit, eine eventuelle Übertragung des Untersuchungsergebnisses bzw. bestimmter Teile des Ergebnisses auf andere Bundesländer im Vorhinein umfassend zu überprüfen. Eine übertragene Verwendung des Modells ist lediglich unter der Einschränkung in Betracht zu ziehen, dass die Rahmenbedingungen als verändert anzusehen sind. Gleiches gilt für eine mögliche Übertragung auf andere Institutionsbereiche. Häufig ist in der Fachliteratur die Rede von unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, die Forschenden der GTM in der Praxis bei der Identifizierung der Kernkategorie begegnen. Trotz des umfangreichen Datenkorpus mit vielen thematischen Schwerpunktsetzungen konnte in vorliegender Forschungsarbeit die Schlüsselkategorie zu einem relativ frühen Zeitpunkt des Analyseprozesses identifiziert werden, ohne dass Zweifel an dem Suchprozess aufgekommen wären, da sich diese Schlüsselkategorie wie ein roter Faden durch die Daten zieht und sich als wichtigste Kategorie regelrecht aufdrängte. Allerdings zeigte sich vor allem die Zuordnung und Inbeziehungsetzung der vielen unterschiedlichen Subkategorien in unterschiedlichen Hierarchieebenen und somit die Konzeptualisierung als Herausforderung und verlangte der Forscherin intensive Analysearbeit ab. Auch die schier unendlichen Möglichkeiten des Kodierens und Vergleichens, die aufgrund des im Rahmen der ethnografischen Erhebung überdimensional angewachsenen Datenkorpus umso ausgeprägter erschienen, hat dazu beigetragen, den Analyseprozess für die Forscherin zu einer

Herausforderung werden zu lassen. Die Methodenbücher zur Grounded Theory geben zwar vereinzelte Hinweise, welche Anhaltspunkte darauf hindeuten, dass die angesammelten Codes und Vergleiche ausreichen, allerdings obliegt alleine der Forscherin die Entscheidung, wann das Kodierverfahren zu beenden ist und mit den erarbeiteten Kategorien zufriedenstellend die Theorieentwicklung angestrebt werden kann. Und so „ist die Analyse, die unendlich fortgesetzt werden könnte, nur vorläufig [beendet, A. L.] unter einem nach den Forschungsinteressen der Interpretinnen und Interpreten ausgewählten Analyseaspekt“ (Berg/Milmeister 2011, S. 310). Doch auch der Umstand, dass es schon aus zeitlichen sowie organisatorischen Gründen nicht immer möglich war, jedes erhobene Datensegment zunächst für die Analyse passend vorzubereiten oder gar erst zu verschriftlichen und es anschließend, bevor mit der Erhebung fortgefahren wurde, entsprechend zu analysieren, stellt aus Forschersicht jedoch nicht in Abrede, dass die Ethnografie als Erhebungsmethode und die Grounded Theory als Auswertungsmethode korrekt angewandt wurden. Vielmehr ging es darum, sich möglichst umfassend und nach bestem Wissen an die angeeigneten Leitlinien beider Forschungsmethoden zu halten, alle relevanten Methodenelemente aufzugreifen und die nützlichen Vorgehensweisen im Rahmen des Analyseprozesses umzusetzen, da es äußerst schwierig erscheint, eine reine Grounded Theory-Studie durchzuführen, die keinerlei Abweichungen vom Regelwerk der Grounded Theory aufweist.

## 6 Darstellung und Interpretation – zu den Ergebnissen der Studie

Soll es in diesem Kapitel nun um die Darstellung und Interpretation der Forschungsergebnisse gehen, ist zu Beginn festzuhalten, dass der Fokus auf das entstandene Phasenmodell gelegt wird, welches mit Hilfe der Methode der Grounded Theory entdeckt und auf der Grundlage der analysierten Erhebungsdaten zum Berufsorientierungsprozess entwickelt wurde. Dabei wird das erhobene Datenmaterial im Licht des Prozesses mit dem Ziel der Veranschaulichung ins Zentrum gesetzt. In die Ergebnisdarstellung integriert findet sich eine interpretative Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, welche sich an das im vierten Kapitel dargestellte Sechs-Phasenmodell der Berufswahl nach Herzog et al. (2006) anlehnt. Hierbei soll mit der Brille der gewählten Theorie auf die eigenen Befunde geschaut werden, um Abweichungen, Ergänzungen und daraus resultierende Konsequenzen aufdecken zu können, wodurch die eigenen Ergebnisse im Licht der Theorie dargestellt werden.

Die folgende Darstellung und Interpretation der Forschungsergebnisse umfasst zwei Unterkapitel. Bevor im zweiten Unterkapitel (Kapitel 6.2) das umfassende modifizierte Neun-Phasenmodell zur Berufsorientierung mit allen zugehörigen Komponenten visuell dargestellt und die Forschungsfrage unter Zusammenfassung der zentralen Analyseergebnisse beantwortet wird, erfolgt in einem vorangestellten Schritt die Darstellung der grundlegenden neunphasigen Modellstruktur mit den zugehörigen Phasenkomponenten der Berufsorientierung, so wie die eigene Befundlage sie abzubilden vermag.

### 6.1 Identifizierte Phasen der Berufsorientierung und ihre Komponenten

Nachdem sich im vierten Kapitel ausführlich dem unserem Phasenmodell zugrundeliegenden theoretischen Ansatz nach Herzog et al. (2006), der „keine umfassende Berufswahltheorie dar[stellt, A. L.], aber eine Strukturierung von Übergangsprozessen, die sich empirisch bewährt hat“ (Neuenschwander et al. 2012, S. 55), gewidmet und der dahinterstehende Copingprozess der Berufswahl hinsichtlich des Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigmas, des sechsphasigen Modells sowie der Ressourcen und Belastungen der Berufswählenden betrachtet wurde, wird sich nun dem im Rahmen dieser Forschungsarbeit mit Hilfe der Grounded Theory entwickelten Modellentwurf zugewendet. Dieser umfasst neun Phasen mit jeweils unterschiedlichen Teilaspekten des Berufsorientierungsprozesses. Dabei werden die entwickelten Phasen im Abgleich zum Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) betrachtet.

Das Gesamtmodell gliedert sich, wie bereits dargelegt, in neun grundlegende Phasen auf, denen jeweils unterschiedliche Teilaspekte des Berufsorientierungsprozesses zugeordnet werden. Diese Phasen werden nun schrittweise näher erläutert und interpretiert sowie anhand konkreter Beispiele aus den Untersuchungsdaten belegt. Dieser datenbasierte Belegvorgang kann deshalb nicht alle erhobenen Daten einschließen, da hierfür aufgrund der Ethnografie als Erhebungsmethode sowie aufgrund der Erhebungsdauer ein zu umfangreicher Materialkorpus vorliegt. Vielmehr wurde eine gut durchdachte Auswahl getroffen, um der Leserschaft einen möglichst anschaulichen und nachvollziehbaren Einblick in die erhobenen Daten und folglich in die Forschungsergebnisse zu gewähren.

### 6.1.1 Phase 1: Diffuse Berufsorientierung

In der *ersten Phase* des Modells zur Berufsorientierung und Berufswahl, die analog zu Herzog et al. (2006) als *diffuse Berufsorientierung* bezeichnet wird, kommt in einem ersten Schritt die Frage auf, ob ein Traumberuf oder eine Traumberufsrichtung aus der Kindheit vorliegt. Die Antwort auf diese Frage wird im vorliegenden Modell als wichtiger (Start-)Punkt der Orientierungsphase angesehen, denn hier trennen sich zunächst grundlegend die Wege derer, die sich mit dem Thema der Berufsorientierung konfrontiert sehen und bereits mehr oder weniger konkrete Vorstellungen haben oder nicht. Liegt ein konkreter Traumberuf aus der Kindheit vor, so spielt diese Phase vorerst keine Rolle mehr für die betroffenen Jugendlichen und die Berufsorientierung geht über in die nächste(n) Phase(n).

Liegt hingegen lediglich eine vage Orientierungsrichtung im Sinne einer Traumberufsrichtung aus der Kindheit vor, ohne dass die Jugendlichen sich hierunter ein konkretes, für sich passendes Berufsbild vorstellen können oder aber die berufliche Orientierung trotz dieses Kindheitswunsches äußerst unsicher und schwankend ist, so besteht wiederum die Möglichkeit, dass kein direkter Übergang in die nächste Phase erfolgt, sondern die Betroffenen eine Abzweigung innerhalb der Phase unternehmen und nach diesem Sinnschema so gestellt werden, als würde es keine Traumberufsrichtung geben. Damit gelangen diese Jugendlichen auf den Pfad, den auch diejenigen ohne vorliegenden Traumberuf oder Traumberufsrichtung aus der Kindheit beschreiten. Kommt zusätzlich noch die Abwesenheit eines konkreten Wunschberufs oder Wunschberufsfelds hinzu, verbleiben sie in der Phase der diffusen Berufsorientierung, bis eine Änderung hinsichtlich des Orientierungsstatus erfolgt und sie in eine der nächsten Phasen übergehen.

Betrachten wir nun die Aussagen der Jugendlichen, bei denen sich zu Beginn oder aber im Laufe der Untersuchung herausgestellt hat, dass ein Traumberuf oder eine Traumberufsrichtung aus der Kindheit vorliegt, so ergibt sich folgendes Bild:

TNBBS4: Ich war mir eigentlich schon vorher immer sicher, wohin quasi mein Weg mich führt. Ich wusste eine ungefähre Richtung, was ich machen möchte, aber wo wusste ich natürlich damals noch nicht. Ähm \* Das war bei mir dann halt sehr familiär bezogen - \* die Wahl.

ULBBS: Kommen wir gleich auch noch zu. Also hat dich im Grunde die Familie da sehr beeinflusst?

TNBBS4: Ja. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 30-32)

TNBBS4: Bei mir ist das halt so, dass meine komplette Familie beim Militär ist oder war und ich \* ähm demnach natürlich auch irgendwie meine Eltern oder mein Onkel natürlich zu einer solchen Richtung tendieren. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 65)

Da bei vorstehendem Teilnehmer aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums die militärische Berufsrichtung in der Familie verankert ist und er tagtäglich mit diesem Berufsbild konfrontiert wurde, hat auch er diese berufliche Vorstellung schon sehr früh für sich übernommen und als Möglichkeit für die eigene Berufslaufbahn angesehen. So stellt der in

der Familienhistorie verankerte berufliche Werdegang einen wichtigen Orientierungspunkt für den Teilnehmenden dar. Auch die Meinung seiner Eltern und seiner Familie sind ihm wichtig.

Im folgenden Textbeispiel aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums hat sich die Teilnehmerin bereits in der Grundschulzeit für die Berufsrichtungen Architektur und Bauingenieurwesen interessiert, sich einen Ingenieur zum Vorbild genommen und so ihre Traumberufsrichtungen über die Jahre aus der Kindheit mit in die Jugendzeit übernommen. Einen Berufswunsch über einen solch langen Zeitraum in sich zu tragen, zeugt von einer großen Überzeugung, die besagte Teilnehmerin von der Berufsrichtung hat:

TNBBS2: Also, ich möchte gerne Architektur studieren oder Bauingenieur. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 10)

TNBBS2: Ich wusste eigentlich schon immer, seit der Grundschule was ich werden wollte. Für mich kam gar nichts andere in frage damals hab ich ein Praktikum beim Architekten gemacht dort lernte ich einen Ingenieur kennen durch den ich erst auf diesen Beruf gestoßen bin. Dieser Mann faszinierte mich sehr mit seiner Persönlichkeit und da wollte ich auch so sein wie er grade deswegen bin ich auf die bbs gekommen. Wegen dem Fach Bautechnik. (E-Mail-Verkehr\_TNBBS2\_I, Pos. 24)<sup>28</sup>

Bereits seit ihren Kindheitstagen verfolgt nachfolgende Teilnehmerin aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums den Wunsch, Polizistin zu werden, hat durch eine Beratung jedoch gemerkt, dass ihr Weg zum Traumberuf bei der Polizei nicht ohne Weiteres umsetzbar ist und den höchsten Schulabschluss, der in Deutschland zu erwerben ist, erfordert. Diese Auflage versucht sie nun, zu erfüllen. Der Weg, der gegangen werden muss, um den Traumberuf aus der Kindheit erreichen zu können, ist ihr demnach bekannt:

TNBBS5: Ich habe halt schon gemerkt, dass da schon was ist. Ich hab` auch so en Kindheitswunsch, der, seit ich glaube zehn bin, also wollte ich auf jeden Fall Polizistin werden. Und wollte eigentlich auch Tierärztin, deswegen möchte ich in die Hundestaffel. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 45)

TNBBS5: Seit ich zehn bin, wollte ich ja Polizistin werden und da habe ich mir so gedacht, ja, das wird ja so einfach, aber dann is es nich so einfach. Dann haben wir uns beraten lassen, und da haben die gesagt, jetzt brauch`ste Abitur und dann muss ich halt jetzt Abitur machen. [...]

ULBBS: Seit du zehn Jahre bist. \* Also, im Grunde hast du für deinen Wunsch Auflagen auferlegt bekommen, so kann man`s nennen. Im Grunde wusstest du, was du machen möchtest, und

---

<sup>28</sup> Von Seiten der Untersuchungsteilnehmenden schriftlich verfasste Texte aus E-Mails und Whatsapp-Nachrichten werden einschließlich aller Rechtschreibfehler und semantischer Fehler wie im Original übernommen. Es wird nur dann korrigierend eingegriffen, wenn der Sinn sonst nicht zu erschließen ist. In diesem Fall wird das Eingreifen eindeutig kenntlich gemacht.

wusstest jetzt, was du dafür tun musst.

TNBBS5: Ja. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 58-62)

Hier kann beobachtet werden, dass die lange Zeitspanne, in der der Berufswunsch Bestand hatte, dahingehend zu einer Konkretisierung geführt hat, dass auch Nebenschauplätze in die beruflichen Wünsche integriert wurden und damit die Vorstellung von der beruflichen Zukunft sehr konkret geworden ist.

Nachfolgender Textauszug zeigt, dass der Kindheitswunsch des betreffenden Teilnehmers des beruflichen Gymnasiums ebenfalls früh geprägt wurde, da er bereits in Kindheitstagen auf Baustellen mit großen Maschinen in Kontakt gekommen ist, die ihn fasziniert haben. Als er dann erfahren hat, dass Maschinenbauer gesucht werden und es sich um einen Beruf handelt, mit dem viel Geld zu verdienen ist, hat er sich nochmals bestätigt gefühlt und sieht seinen Kindheitswunsch als absoluten Traumberuf an. Bestätigt hat ihn außerdem die Tatsache, dass die Berufssparte offensichtlich gefragt ist, demnach die Aussichten gut sind, eine Stelle zu finden und die Gefahr gering zu sein scheint, mit Arbeitslosigkeit konfrontiert zu werden, sowie die Möglichkeit auf finanzielle Absicherung gegeben ist:

TNBBS1: Bei mir war das auch schon seit Kindergarten, Grundschule angefangen, dass ich gesagt habe, irgendwas Maschinelles. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 38)

TNBBS1: Bei mir war es halt immer, weil ich, als kleines Kind habe ich sehr oft meinem Vater geholfen und da bin ich sehr viel rumgekommen auf Baustellen oder anderen Plätzen, wo dann große Maschinen, für mich damals das waren und mich sehr interessiert haben und ich sehr fasziniert davon war. \* Und ich mir immer gedacht \* habe, ich \* wollte immer einen Job in diese Richtung finden oder auch machen. Und ich dadurch eigentlich sehr meinen Wunsch sich dadurch entwickelt hat. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 89)

TNBBS1: Also bei mir war es auch, dass ich da, \* als kleines Kind habe ich auch gedacht, wie früher gesagt wurde, habe ja schon gesagt Maschinenbau \* und dann war gesagt, ok, Maschinenbau wird in Deutschland gesucht, das wollen viele oder das wollen nicht so viele machen und das ist schon schwer, aber wenn du's schaffst, dann kannst du auch sehr viel Geld verdienen. Und da habe ich mir auch gleich gedacht, ohhh ich hab` jetzt hier en Traumjob dann sozusagen, wo ich viel Geld verdienen kann, wird schwer, \* aber das wäre dann `ne gute Aussicht dann für mich. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 322)

Im folgenden Textauszug kann der Teilnehmer aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums sehr konkret benennen, dass für ihn als Traumberuf aus der Kindheit der Beruf des Kindergärtners vorherrscht, was er aus seinem Wunsch ableitet, mit kleinen Kindern zu arbeiten:

TNBBS9: Würde ich, \* ich mache gerne was mit kleinen Kindern, wollte ich schon immer, seitdem ich denken kann. Ich würde gerne Kindergärtner werden. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 188)

Das folgende Beispiel aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums zeigt deutlich, dass sich der Traum Beruf bei der Polizei ebenfalls schon in den Kindheitstagen entwickelt hat und der Untersuchungsteilnehmer sich durch Gespräche mit einem Verwandten bestärkt fühlt, der bei der Bundespolizei tätig ist und als Berufserfahrener unmittelbare Einblicke in den Berufsalltag gewähren konnte. Besagter Teilnehmer hat im Laufe der Zeit den Unterschied zwischen Landespolizei und Bundespolizei ausgemacht und seinen Berufswunsch entsprechend seiner Interessenslage festgelegt:

ULGYM: Also, das heißt, wenn wir jetzt schauen, du möchtest zur Bundespolizei und das war ja von Anfang an in deinem Kopf drin. Gab es dieses Gefühl schon immer, also seit der Kindheit? Ist das so en Kindheitstraum oder hat sich das irgendwann entwickelt?

TNGYM2: Das is en Kindheitstraum, ja.

ULGYM: Schön. \*\* Gibt's da jemanden, der dir da als Vorbild gegolten hat? Also hast du Bekannte, Verwandte oder hast du's ma im Fernsehen gesehen, en Bericht, `ne Dokumentation dadraüber gesehen? Weißt du das zufällig noch?

TNGYM2: Berichte hab` ich ganz viele gesehen, ich habe mich ja informiert, was die machen so.

ULGYM: Aber kannst du dich noch erinnern, warum dieses Thema bei dir aufgeplopt ist, also was dich daran interessiert hat, wie du dadrauf gekommen bist?

TNGYM2: Also früher kannt ich halt nur so die Landespolizei, hier Streifefahren hieß das, die fand ich aber nich so cool. Dann hab` ich mir, mein Großcousin hat dann nach der Ausbildung bei der Bundespolizei angefangen und \* ähm dadurch bin ich halt erst draufgekommen.

ULGYM: Ok, super.

TNGYM2: Joa, und dann hab` ich das immer so en bisschen mit verfolgt. Immer ganz gut ausgefragt, wies so ist. Er hat mir viel erzählt.

ULGYM: Ja, also das war so der erste Grundstein, der sich in Richtung Bundespolizei dann gelegt hat.

(Transkript\_2\_EG\_TNGYM2\_GYM, Pos. 91-99)

Die aufgeführten Beispiele können insofern mit Herzog et al. (2006) in Verbindung gesetzt werden, als dass es eben um die Identifizierung mit familiären Idolen bzw. in der Berufspraxis erfahrenen Vorbildern sowie um die Entwicklung von Vorstellungen über die Berufswelt geht, aus denen Traumberufe hervorgehen können. Diese Traumberufe können sich zu Wunschberufen entwickeln. Da in Kindheitstagen jedoch keine konkreten Vorstellungen zu den Voraussetzungen und Anforderungen der ausgewählten Berufe bestehen, ist ein Wechsel der kindlichen Traumberufe nicht ausgeschlossen. Das Vorhandensein solcher Traumberufsvorstellungen auf Basis der Sozialisationserfahrungen in der Kindheit ist jedoch ein wichtiger Aspekt bei der Betrachtung der phasenspezifischen Prozessorientierung, auch

mit Blick auf die weitere Einordnung in die jeweiligen Phasen, und kann folglich als bedeutender Ausgangspunkt für die bevorstehende Lebenslaufgestaltung angesehen werden. So setzen sich viele Kinder in dieser Phase das erste Mal mit ihren eigenen beruflichen Optionen auseinander, was – wie aufgezeigt – sehr unterschiedlich ausfallen kann.

Neben dem Aspekt der Übernahme einer Traumberufsrichtung aus der Kindheit geht es in den zwei nachfolgend aufgeführten Gruppendiskussionsabschnitten aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums vor allem um monetäre und sozialprestigeorientierte Beweggründe, ein Studium im Bereich des Sozialwesens aufzunehmen und bestenfalls mit Betriebswirtschaftslehre oder Management zu kombinieren, um eben nicht „nur“ im Pflegebereich tätig zu werden, was der unteren Schicht zugeordnet wird. Dieser Teilnehmerin geht es darum, sich eine Zukunft aufzubauen, in der sie keinen finanziellen Sorgen ausgesetzt ist. Sie betont dies – auch an vielen weiteren Stellen im Laufe der Untersuchung – als durchaus wichtigen Aspekt bei der Berufssuche:

TNGYM1: Also, ich hab` \* ähm \*, an Ostern war das \* äh, wie vorhin schon erwähnt mit meinem Patenonkel darüber geredet [...] und der hat halt eben so gemeint, \* so: „Ja, so Richtung Sozialpädagogik oder sowas, das würd eigentlich sehr gut zu dir passen.“ \* Ähm, un dann hab` ich mir das mal so durch den Kopf gehen lassen und hab` ich mir so gedacht, so ja eigentlich wolltest du schon immer mal in so nen sozialen Beruf, aber nich nur in \* ähm \*, was heißt nicht nur in Pflege oder sowas [...], und dann is ja so ähm \*, also dann schon \* eher en Studium oder en duales Studium \*, nur dafür müsste man sich schon \* äh beworben haben (LACHT) [...]. Uund, das \* deswegen eher en Studium, sehr wahrscheinlich, da läuft's drauf raus. Und ich würd \* [...].

ULGYM: Ok, also momentan sieht's bei dir so aus, als ob du dann eher nach dem Abi dann ein [...] Studium aufnimmst?

TNGYM1: Ja [...]. Dann hab` ich so überlegt, also der hat mir erzählt, man kann das irgendwie mit \* Betriebswirtschaftslehre oder so koppeln, \* ähm \*\* dass man dann auch \* eher so \* in so \* Richtung Management geht [...], so Leitung nachher \* mmh. Also dass man nich nur so in der unteren Schicht, \*\* weil irgendwie is mir ja schon en bisschen, \* also \*, mir is schon irgendwie wichtig, ich möchte schon genug Geld verdienen, so \* einfach, \* nachher mal so einfach, \* mal zu sagen, \* so \* komm, wir fahren en Wochenende weg. (Transkript\_2\_GD\_GYM, Pos. 170-194)

TNGYM1: Ja, ich wollte schon immer so in die soziale Richtung. Und dann hab` ich mich ma so erkundigt, was es überhaupt so in diese Richtung für Studiengänge gibt. Und dann hab` ich so gedacht, Soziale Arbeit ist eigentlich passend, also am besten, weil man immer noch so dieses Angebot hat, in mehrere Richtungen zu gehen. (Transkript\_3\_GD\_GYM, Pos. 19)

Zwar zeigen diese Gruppendiskussionsabschnitte, dass die Teilnehmerin aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt der Untersuchung

eine Berufsrichtung im sozialen Bereich ins Auge gefasst hat, die sie bereits seit längerer Zeit im Hinterkopf hat und die aufgrund der wiederholten Äußerung „*schon immer*“ als Traumberufsrichtung aus der Kindheit bzw. frühen Jugend ausgelegt werden kann. Zu Beginn der Untersuchung herrschte allerdings eine derart große Unsicherheit und Orientierungslosigkeit bei der Teilnehmerin, dass folglich davon auszugehen ist, dass die Traumberufsrichtung aus der Kindheit lediglich als äußerst vage Orientierungsrichtung im Sinne der bereits erwähnten phasenspezifischen Komponente statuiert werden kann, die im ersten Stadium der Berufsorientierungsphase über einen gewissen Zeitraum keinerlei Orientierung oder Sicherheit geben konnte. Die Teilnehmerin ist folglich auf den Pfad gelangt, auf dem sich auch diejenigen Jugendlichen befinden, die keinen Traumberuf oder keine Traumberufsrichtung aus der Kindheit vorweisen können. So zeigt mit Blick auf Herzog et al. (2006), dass die Diffusität der beruflichen Orientierung in den Kindheitstagen im Sinne vager und schwankender Vorstellungen über die angestrebten Berufe somit in den wenigsten Fällen zu einer sicheren Orientierungsgrundlage beiträgt. Wenn klare und konkrete Vorstellungen über mögliche Wunschberufe für die Zukunft Sicherheit und Zuversicht geben, gelangen die Jugendlichen, die lediglich vage und in sich instabile Berufsvorstellungen und -wünsche aufweisen können, schnell selbst zu der Erkenntnis, dass eine diffuse Berufsorientierung vorherrscht und entsprechend gegengesteuert werden sollte, um nicht in dieser Phase hängen zu bleiben.

Die folgenden Beispiele geben einen entsprechenden Einblick in jenen Bereich der ersten Phase, in dem weder ein Traumberuf noch eine Traumberufsrichtung aus der Kindheit und auch kein konkreter Wunschberuf bzw. konkretes Wunschberufsfeld vorhanden sind:

TNFSJ1: In der letzten Phase meiner Schulzeit habe ich immernoch nicht wirklich angefangen mir Gedanken über meine Zukunft zu machen. Ich hatte zu dem Zeitpunkt einfach noch keine Lust mich mit diese Thema zu beschäftigen. Es lag nicht an dem Schulstress, da ich mir eigentlich nie wirklich Stress in der Schule gemcht habe. Damals bin ich einfach davon ausgegangen, dass mir schon rechtzeitig eine gute Idee kommen wird, denn genau das habe ich bei vielen Mitschülern beobachtet. Die wussten einfach irgедwann worauf sie Lust haben, oder wollten einfach Geld verdienen und haben BWL oder Midizin studiert. (Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ1, Pos. 29)

Diese Teilnehmerin aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres hat die Schulzeit vor dem Abitur nicht aktiv dazu genutzt, sich mit der eigenen Berufssuche auseinanderzusetzen. Vielmehr hat sie darauf vertraut, zu gegebener Zeit durch einen passenden Einfall zu ihrem Wunschberuf zu gelangen. Diese Strategie hat sie bei vielen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler beobachtet, sich daran orientiert und sich ein intuitives Einstellen beruflicher Wünsche auch für die eigene Berufsorientierung erhofft.

Die drei nachfolgenden Textabschnitte zeigen für zwei Teilnehmerinnen aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums, dass auch in diesen Fällen kein konkreter Berufswunsch

vorhanden ist und für die Zeit nach dem Abitur noch keine beruflichen Pläne bestehen. An dieser Stelle ist auch diejenige Teilnehmerin zu verorten, die hinsichtlich ihrer Traumberufsrichtung aus der Kindheit lediglich eine vage Orientierungsrichtung aufweisen kann und damit in diesen Bereich der ersten Phase übergeht:

TNGYM1: Schweigespiel (LACHT). \* Also, ich glaub` ich sprech` jetzt erstmal also allgemein für alle. Es hat irgendwie noch keiner so wirklich `nen Plan, was man nach dem Abi macht. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 16)

TNGYM1 und TNGYM3: (LACHEN, KICHERN, GUCKEN SICH GEGENSEITIG AN)

TNGYM1: (ZEIGT IM WECHSEL AUF SICH UND TNGYM3) So noch gar keinen Plan. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 50-51)

TNGYM1: Ja, also irgendwie so, \* man sitzt so in der Schule \* [...] und man weiß so, \* auf einmal war das erste Halbjahr rum und du hast so dein Zeugnis bekommen und du denkst so: \* „Ja, \* du hast ja noch ein komplettes Halbjahr bis zur Dreizehn.“ [...] Und jetzt ist das Halbjahr auch schon wieder vorbei und du sitzt da immer noch und denkst dir nur so: \* „[...] Cool, \* du bist bald schon in der Dreizehn, in weniger als ein halbes Jahr beginnt der Ernst des Lebens.“

TNGYM3: Ja.

TNGYM1: Und du hast immer noch nicht so wirklich so, \* weil ich hab schon welche bei mir in der Stufe \* (AN DIE BEIDEN ANDEREN TEILNEHMER\*INNEN GERICHTET), der Justin zum Beispiel, \*\* der ähm \* hat schon Ausbildungsplatz und alles \*, also der will keine Ausbildung danach machen. \* [...] Und \* du sitzt dann da und denkst dir nur so: „Woow, warum hast du dich darum schon gekümmert?!“ (LACHT)

TNGYM2 und TNGYM3: (LACHEN)

TNGYM1: Dass er einfach auch alle schon so angefragt hat und \* keine Stelle hat und so \* [...].

TNGYM3: Das Ding ist, \* wenn man halt wüsste wo, dann würd ich's ja auch machen, aber (LACHT) ich weiß es halt nicht.

ULGYM: Das ist ja genau das Problem.

TNGYM3: Ja! (Transkript\_2\_GD\_GYM, Pos. 66-82)

Auch drei Teilnehmer\*innen aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums können zum Zeitpunkt der Untersuchung noch keinen Berufswunsch benennen, der für sie nach dem Schulabschluss in Frage kommen könnte:

ULBBS: Dann kommen wir direkt zur ersten Frage: Habt ihr schon eine Vorstellung, wie es nach dem Abitur weitergehen wird? \* Und gibt es äh \* bereits genaue Pläne oder steht eure Wahl noch gar nicht fest?

[...]

TNBBS7: Ich hab` noch keine Ahnung.

[...]

TNBBS3: Ähm, ich hab` auch keine Ahnung.

[...]

TNBBS6: Ich habe auch noch gar keine Ahnung, was ich damit machen werde. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 9-20)

Die Frage, ob sie sich der Orientierungsphase bewusst seien, wird von zwei der drei Teilnehmenden aus dem obigen Abschnitt konkret bejaht, allerdings ändert dieser Umstand nichts daran, dass sie bis zu diesem Zeitpunkt keine beruflichen Pläne für sich festlegen konnten:

ULBBS: Seid ihr euch denn bewusst, dass ihr gerade mitten in einer wichtigen Orientierungsphase steckt? Oder registriert man das noch gar nicht so wirklich?

TNBBS3: Ja, (ALLE TNBBS LACHEN) \* ähm also, mir ist es bewusst. Also, ich hab` auch mit der Schule schon richtig viel gemacht seit der achten Klasse. Und ich hab` immer noch keinen Plan. \*

ULBBS: Mmh (ZUSTIMMEND). \*\* Wie siehts bei den anderen aus?

TNBBS7: Ja, aber ich hab` trotzdem keine Ahnung.

ULBBS: Also, man ist sich dessen bewusst, aber es ist noch nicht so die richtige Entscheidungsfindung?

TNBBS7: Ich möchte mich noch nicht so festlegen.

(Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 22-28)

Auch eine weitere Teilnehmerin aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums kann noch keine Antwort auf die Frage geben, welche berufliche Laufbahn sie im Anschluss an die Schule einschlagen möchte:

ULBBS: So *Name TNBBS8* ist nun auch dazu gekommen. Und dann würde ich gerade gerne die ersten Fragen, die ich mit den anderen schon durchgesprochen habe, auch gerade durchgehen: \* Hast du schon eine Vorstellung, wie es nach dem Abitur weitergehen könnte? Also, gibt es schon irgendwie genaue Pläne? Oder hast du noch gar keine Richtung?

TNBBS8: Ehm, eigentlich momentan noch so \*[...] gut wie gar keinen Plan. Also kommt drauf an, wie das Abitur läuft, ob man es eventuell in Erwägung ziehen würde zu studieren oder doch dann eine Ausbildung anfängt. Oder generell, ob man nach der zwölf aufhört und nur mit dem fachlichen Abi anfängt, ein praktisches Jahr zu machen.

ULBBS: Okay. Also du weißt noch nicht in welche Richtung es gehen kann. Bist du dir denn bewusst, dass du momentan in einer ziemlich wichtigen Orientierungsphase dich befindest, oder realisiert man das noch gar nicht so wirklich?

TNBBS8: Eigentlich noch nicht. Denke, ich bin noch in der elften Klasse, ich habe noch zwei Jahre Zeit. Und in dieser Zeit wird schon was kommen. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 68-73)

Die Teilnehmerin des beruflichen Gymnasiums knüpft die Entscheidung zum Teil auch an die Frage, ob sie das Abitur schaffen wird oder nicht. Denn würde sie das Abitur schaffen, käme für sie potenziell ein Studium in Frage. Ohne Abitur würde die Tendenz Richtung dualer Ausbildung gehen. Auch der praktische Teil der Fachhochschulreife wird angesprochen.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass auch das Bewusstsein für die Notwendigkeit orientierender Maßnahmen fehlt. Weiterhin äußert besagte Teilnehmerin:

BBAFABBS: Schön, dass wir uns kennengelernt haben. Sie wollten gerne nochmal en Termin jetzt haben hier zur Beratung, ne?

TNBBS8: Genau.

BBAFABBS: Worum gehts Ihnen denn?

TNBBS8: Ähm, gerade ähm, \* wenn ich mir jetzt` überlege, was nach der Schule sein soll, dann habe ich halt entsprechend keine Ahnung, wie es weitergehen soll. Also, es gibt viele Meinungen von außen, die heißt, \* wo es heißt: „Mach die Schule bis zum Abitur fertig oder nein, fang unbedingt eine Ausbildung an.“ \* Ähm, ich hab` sozusagen keine eigene Meinung, was besser wäre.

(Transkript\_Berufswahlberatung\_TNBBS8\_AfA, Pos. 8-11)

Um sich ihrer Berufswahl sicherer zu sein und der Planlosigkeit entfliehen zu können, hat sich die Teilnehmerin im Anschluss an den Berufswahlunterricht für eine Berufsberatung bei der Agentur für Arbeit entschieden. Auch hier erläutert sie nochmals, dass sie zu dem Zeitpunkt noch keine Vorstellung hat, wie es nach der Schule für sie weitergehen könnte und sie durch viele Meinungen aus ihrem Umfeld zusätzlich verunsichert wird.

Mit Blick auf die Ausführungen von Herzog et al. (2006) zeigt sich, dass die Jugendlichen, die noch keine Vorstellungen über die Zeit nach dem Übertritt von der Schul- in die Berufsbildung haben, dieser diffusen Phase zuzuordnen sind. Ihre Berufsorientierung ist aus Mangel an vorhandenen Berufswünschen und teilweise sogar aus Mangel an entsprechenden Berufsvorstellungen, die zwingend erforderlich sind, um eine berufliche Option in Betracht zu ziehen, diffus und lässt an diesem Punkt des Orientierungsprozesses keine Sicherheit für die berufliche Laufbahnentwicklung spüren. Die Jugendlichen mit Traumberufsvorstellungen aus der Kindheit sind zwar auch nicht vor einem eventuellen Wechsel des beruflichen Wunsches geschützt. Hier besteht jedoch die Möglichkeit, dass aus der Traumberufsvorstellung ein konkreter Wunschberuf bzw. ein konkretes Wunschberufsfeld entspringt. All dies deckt sich in erheblichem Maß mit den vorliegenden Ergebnissen und zeigt mit Blick auf die vorhandenen Daten, dass die erste Phase, die von Herzog et al. (2006) zwar lediglich als nachrangig einzustufen ist – zumal mit ihr ein Zurückreichen in die frühe Kindheit verbunden ist, die im Jugendalter in der Rückschau mitunter schwer explizit abgerufen werden kann –, dennoch ihre Daseinsberechtigung hat. Denn der Umstand, ob ein Traumberuf bzw. eine Traumberufsrichtung aus der Kindheit vorliegt oder nicht, stellt den ersten prägenden Wegweiser im Rahmen der Berufswahlprozesse junger Erwachsener dar und entsprechend im vorliegenden Modell den entscheidenden Startpunkt. Dieser lässt darauf schließen, dass somit bereits eine Richtung vorgegeben ist, der entsprechend im weiteren Verlauf der Orientierungsphase nachgegangen werden kann. Folglich kommt für diese Phase eine retrospektive Prozessrekonstruktion zum Tragen, da die Teilnehmenden nicht bereits in ihrer Kindheit nach einem Traumberuf oder einer Traumberufsrichtung befragt wurden, sondern sie sich für diesen Aspekt ihres Berufsorientierungsprozesses vielmehr in ihre Kindheit

zurückversetzen mussten. Es kann jedoch festgestellt werden, dass sich alle Untersuchungsteilnehmenden zu diesem Themenpunkt eigenständig äußerten, sofern sie selbst davon betroffen waren. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Erinnerungen trotz vieler verstrichener Jahre für eine gute Einordnung der phasenspezifisch relevanten Aspekte durchaus als nützlich zu bewerten sind. In vorliegendem Modellentwurf werden dieser Phase also neben den Jugendlichen ohne berufliche Vorstellung zusätzlich auch noch diejenigen Jugendlichen zugeordnet, die aufgrund einer Traumberufsrichtung aus der Kindheit als lediglich äußerst vage Orientierungsrichtung keine sichere Orientierungsgrundlage vorweisen können. Ohne die Option: Kindheitstraumberuf bzw. mit lediglich vager Orientierungsrichtung kann in den meisten Fällen festgestellt werden, dass sich ein Zurechtfinden in der beruflichen Orientierungsphase schwerer gestaltet, als es mit einem vorhandenen Kindheitstraumberuf der Fall ist.

### 6.1.2 Phase 2: Orientierungslosigkeit

Die *zweite Phase* des Modells stellt eine Ergänzung zum Sechs-Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) dar, denn hierbei handelt es sich um die Phase der *Orientierungslosigkeit*. In dieser Phase besteht zum einen die Möglichkeit, dass sich der vorhandene Traumberuf oder die recht konkrete Traumberufsrichtung aus der Kindheit aus diversen Gründen als unpassend herausstellt und entsprechend verworfen wird, woraufhin die betroffenen Jugendlichen so gestellt werden, als würde kein ursprünglicher Traumberuf bzw. keine Traumberufsrichtung vorliegen. Somit findet ein Rückschritt in die erste Phase der diffusen Berufsorientierung statt und es wird die Frage nach einem konkreten Berufswunsch gestellt.

Zum anderen besteht innerhalb der Phase der Orientierungslosigkeit aber auch die Möglichkeit, dass sich diejenigen Jugendlichen dort befinden, die aus der ersten Phase ohne konkreten Wunschberuf bzw. konkretes Wunschberufsfeld heraustreten und sich folglich hinsichtlich des Berufswunsches und bzw. oder hinsichtlich der Frage, ob ein Studium oder eine duale Ausbildung favorisiert wird, unsicher sind. Zu diesen beiden Möglichkeiten gesellen sich außerdem die Jugendlichen, die die Entscheidung verdrängen, sodass sie ebenfalls der Phase der Orientierungslosigkeit zugeordnet werden.

Der folgende Textauszug verdeutlicht zum einen, dass der Traumberuf als Kindergärtner von einem Teilnehmer aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums aufgrund zu geringer Verdienstmöglichkeiten verworfen wird und damit die zu erwartende Höhe des Einkommens über die persönliche Neigung gestellt wird. Schließlich könne auch im Rahmen anderer Berufsrichtungen Freude und Erfüllung gefunden werden, auch wenn diese nicht dem Traumberuf entsprächen. Darüber hinaus zeigt sich an diesem Beispiel im Sinne der Modellsystematik, dass keinem konkreten Berufswunsch nachgegangen wird und demzufolge eine Unsicherheit dahingehend besteht, welcher Beruf passend erscheint:

TNBBS9: Würde ich, \* ich mache gerne was mit kleinen Kindern, wollte ich schon immer, seitdem ich denken kann. Ich würde

gerne Kindergärtner werden, aber der Job ist so sehr, \* sehr unterbezahlt.

ULBBS: Also, Sie würden sehr gerne Kindergärtner werden und es scheitert an der Bezahlung.

TNBBS9: Ja, sowas von. Das geht gar nicht. Ich finde es ein bisschen schade, aber kann man auch nix machen. Habe ich auch sowas überlegt, wie Grundschullehrer, aber ich denk Lehramt kommt für mich nicht so in Frage.

ULBBS: Das heißt, Sie stellen [...] die Bezahlung über ihren Traumberuf, über ihren Traum, was sie gerne machen möchten?!

TNBBS9: Ja.

ULBBS: Okay. Also ihnen ist die Bezahlung wichtiger, als dass Sie glücklich im Beruf sind, vorrangig?!

TNBBS9: Es kommt ja drauf an, auf welche, \* es gibt ja Berufe, die mich mehr glücklich machen. Und welche Berufe, die mich auch glücklich machen, aber nicht so viel wie der andere. Abgesehen davon würde ich lieber, auch wenn es ein gewaltiger Unterschied ist, lieber en Job mit en bisschen weniger Freude, aber noch genug Freude zu machen.

ULBBS: Verstehe. So en Kompromissberuf.

TNBBS9: Genau, so ein Kompromiss. So en kleiner Kompromiss.

ULBBS: Wo gute Bezahlung is, was sie auch gerne machen.

TNBBS9: Genau, jetzt nicht so en Job, wo ich jeden Tag denke \*

ULBBS: Bauchschmerzen.

TNBBS9: Genau. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 188-200)

**Auch im folgenden Textauszug aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums kommt zum Ausdruck, dass eine große Unsicherheit bezüglich des Berufswunsches besteht. Die Gedanken hinsichtlich bestimmter Berufsoptionen werden vom sozialen Umfeld schlechtgeredet, wodurch die Unsicherheit nochmals verstärkt wird:**

ULGYM: Ok. \*\*\* Wie sieht's bei den anderen aus? \*\*\*

TNGYM2: Absolut unschlüssig. \*\* (LACHT) \*\* Also, ich weiß wirklich nicht.

ULGYM: Gab's irgendwas, wo du dir mal vermehrt Gedanken drüber gemacht hast, wo du gedacht hast: „Boah, in diese Richtung könnt es gehen?“ Hast du irgend`en Film geguckt, wo dir en Beruf \* (TNGYM2 LACHT) gefallen hat?

TNGYM2: Also, \* ich \* hab` \* des Öfteren über IT nachgedacht [...], (TIEFES EINATMEN) \* aber mir wird immer wieder gesagt, dass \* es halt \* nich so einfach is \* und dass es halt auch im Berufsleben dann \* nicht allzu spannend is, \* dass es dann halt ziemlich öde werden kann und so und das hat mir dann auch wieder meine Gedanken, \*\*\* jaa.

(Transkript\_2\_GD\_GYM, Pos. 217-224)

**Die Unsicherheit, ob eine duale Ausbildung oder ein Studium begonnen werden soll, schwingt ebenfalls mit und führt dazu, dass die Orientierungslosigkeit zunimmt und die Unsicherheit aufrechterhalten wird:**

TNGYM2: Also, ich würde, \* ich bin mir noch unschlüssig, ob ich ähm eine Ausbildung oder ein Studium beginnen würde. [...]

Für mich wär halt \* am liebsten Duales Studium. [...] Weil das halt ein Mix aus beidem ist. [...] Und ähm \*\* Problem is, ich möchte momentan IT dual studieren, [...] \*\* aber bin mir da auch noch nicht hundertprozentig sicher. [...] Weil ich wollte auch mal `ne lange Zeit zur Polizei, [...] \* aber ich würd` lieber in den freien Markt, um mehr Geld zu verdienen (LÄCHELT VERLEGEN, SCHMUNZELT).

Alle: (LACHEN)

ULGYM: Mmh, freie Wirtschaft, ne?!

Alle: (LACHEN IMMER NOCH) (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 52-67)

Die Unsicherheit hinsichtlich des Berufs(-feld)wunsches, wie sie sich im Folgenden bei zwei Jugendlichen aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums offenbart, hat im Vorfeld der Untersuchungsteilnahme zu einer Verdrängung der Berufswahlentscheidung geführt:

TNGYM3: Weil ich vielleicht selber so gemerkt hab`, dass ich halt \* also, dass es halt näher rückt. [...] Und ähm \*\* keine Ahnung, also ich verdräng das halt eher (LACHT), dass ich mich da bald festlegen muss und ja \* vielleicht, also ich denk schon, dass es geholfen hat, dass man so en bisschen nachgedacht hat und so. [...]

TNGYM2: Und ähm \* joa \*\* man denkt immer mal wieder mal dran, ja klar, aber so richtig befasst?! Eher wie *Name TNGYM3* auch verdrängt und sich nicht wirklich damit auseinandergesetzt.

TNGYM3: Ja, verdrängt, \* nich so richtig! Also ich hab`s halt davor eher verdrängt, also vor dem Gespräch, nicht danach, \* also jetzt hab ich eher so darüber nachgedacht.

(Transkript\_2\_GD\_GYM, Pos. 25-34)

Eine dieser beiden Teilnehmerinnen ergänzt, dass das Durchlaufen der eigenen Berufsorientierungsphase mit Druck einhergeht, der als negativ wahrgenommen wird. Diesem Umstand versucht sie auszuweichen, indem die Gedanken um die bevorstehende Berufswahl weggeschoben und eine gewisse Zeit später wieder aufgenommen werden. Hier wird das Bedürfnis der Jugendlichen deutlich, sofort den Beruf für sich zu finden, den sie ein Leben lang ausüben werden. Zudem wird thematisiert, dass die Schule mit dem abverlangten Lernpensum einen großen Stellenwert einnimmt, neben dem wenig Zeit und Konzentrationsreserven für die Auseinandersetzung mit den beruflichen Vorstellungen und Wünschen bleibt und auch die Eigeninitiative für freiwillige Praktika unter dieser zwangsweise verschobenen Fokussierung leidet. Ebenfalls könnte sich hinter der Aussage hinsichtlich der Praktika der Wunsch nach verpflichtenden Praktikumszeiträumen verbergen, für die dann Stellen aus eigener Initiative gesucht werden müssten:

TNGYM3: Also, ich fand die Zeit, wenn ich ganz ehrlich bin, schon en bisschen schwierig, also jetzt` für mich persönlich. Mir ist das nicht so leichtgefallen, wirklich das zu finden, was ich mein ganzes Leben machen möchte. \* Ähm, ja also man hatte halt viel Druck, sag ich mal, ich musste mich schon so auf mich so en bisschen konzentrieren, mich selber bisschen reflektieren. Überlegen, was passt zu mir, was nicht. Und \* ähm, ja, es fiel mir schon bisschen schwer, ich hab` auch oft,

wie sagt man, \* bin ich oft diesem Gedanken so ein bisschen entwichen. \* Obwohl es ja eigentlich unumgebar ist in dem Sinne.

ULGYM: Also würdest du es so beschreiben, dass du versucht hast, die Entscheidung so ein bisschen aufzuschieben?

TNGYM3: Ja, schon. Also, ich fand irgendwie auch durch die Schule besonders war man irgendwie so oft, also, auf die Schule konzentriert und ich hätte mir so gewünscht, dass ich irgendwie mehr Zeit gehabt hätte oder auch mehr Motivation; auch einfach mal selber die Initiative zu ergreifen hätte irgendwie mehr Praktika oder so zu machen.

(Transkript\_5\_GD\_GYM, Pos. 64-66)

In nachfolgender Textpassage aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums zeigt sich ebenfalls das Druckempfinden, dem sich die Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Berufsorientierung ausgesetzt fühlen. Das Umfeld übt einen großen Einfluss auf die Unsicherheit aus mit der Folge, dass sich diese Unsicherheit kontinuierlich verstetigt. Auch der Aufschub der Auseinandersetzung mit dem Thema der eigenen Berufsorientierung vermag das Druckempfinden zu erhöhen. Denn auf Phasen des Entscheidungsaufschubs, die mit einem großen zeitlichen Spielraum gerechtfertigt werden, folgen immer wieder reflektierte Phasen, in denen auch vermeintliche Notwendigkeiten mit Blick auf die aktuelle Schullaufbahn in den Blick genommen werden:

TNBBS8: Nochmal zur Orientierungslosigkeit, \* also, wie man dazu gekommen ist. Es ist halt echt so, diese ganzen Zweifel, die man irgendwo, irgendwann mal aufgeschnappt hat, die haben schon einen größeren Einfluss auf die eigene Meinung, was man dann machen wollte, aber dann praktisch nicht mehr machen will, weil man Angst hat, dass es dann schief läuft. Und generell, eigentlich dacht ich mir, ich hab` noch verdammt viel Zeit und ich schieb das immer weiter nach vorne, weil ich meine, ich habe jetzt ja noch keine Ahnung und ich denk mir halt, das kommt noch, das kommt noch, aber ob da noch was kommt, weiß man halt nicht.

ULBBS: Man hofft es.

TNBBS8: Genau. Und das ist ja überhaupt nicht schön, weil du hast überhaupt keine Ahnung und denkst da kommt was.

ULBBS: Macht das dann Druck, \* baut das Druck auf?

TNBBS8: Ja, auf jeden Fall. \* Und dann auch wieder, dass du dir dann wieder denkst, müssten meine Leistungen in der Schule unglaublich gut sein, damit ich dann alle Möglichkeiten offen sind und offenbleiben, damit ich immer sozusagen nen Notfallplan haben kann. Obwohl jetzt noch nichts ist.

(Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 349-353)

Eine Textpassage aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres offenbart Ähnliches:

TNFSJ1: Und zu der Frage, wann ich mir das erste Mal wirklich Gedanken um meine Studien- oder Berufswahl gemacht habe: Eigentlich erst dieses Jahr im Sommer während meinem FSJ, als ich die ganze Zeit nichts zu tun hatte. All meine Freunde sind

reisen gegangen, oder waren dabei wegzuziehen um irgendwo zu studieren und hatte alle einen tollen Plan was sie die nächsten Jahre machen. Naja da kam ich mir dann irgendwann ein bisschen blöd vor auf die Frage, was ich denn nach meine FSJ machen möchte, nicht wirklich Antworten zu können. Also habe ich angefangen mir Gedanken zu machen... Kam bis jetzt aber noch nichts bei rum. (Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ1, Pos. 33-34)

So haben erst der Vergleich mit der Peer Group und die negativen Empfindungen bezüglich der eigenen Orientierungslosigkeit, die regelmäßig durch Fragen zu den Berufsplänen nach dem Freiwilligen Sozialen Jahr thematisiert wird, dazu geführt, dass sich erstmals konkrete Gedanken um die Studien- und Berufswahl gemacht werden.

Die Phase des Abiturs wird von manchen Jugendlichen nicht nur als willkommener Aufschub für die Entscheidung genutzt, sondern das Erreichen des höchsten Schulabschlusses hält darüber hinaus auch weitestgehend alle Berufsoptionen offen und ermöglicht somit eine Auswahl aus nahezu allen zur Verfügung stehenden Angeboten auf dem Arbeitsmarkt. Lediglich der Numerus Clausus bleibt ein möglicher Hinderungsgrund:

TNBBS8: Auch mit Abitur, dass ich dann `ne gute Qualifikation habe und mir sozusagen die Wege freihalte, wenn ich vielleicht doch eventuell studieren gehen möchte oder \*

BBAFABBS: Das heißt, Sie haben eigentlich mit dem Ziel, das Abitur zu machen, gesagt, ok dann gehe ich nochmal weiter in die Schule, damit verlagere ich auch meine Entscheidung, so ein bisschen und schau mal, was ich mit em Abitur vielleicht nochmal für neue oder andere Optionen hab.

(Transkript\_Berufswahlberatung\_TNBBS8\_AfA, Pos. 23-24)

Auch bei nachfolgender Textpassage aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums spielt das Mehr an Zeit, das noch bis zum Abschluss und somit bis zur Entscheidung zur Verfügung steht, eine wichtige Rolle, um nicht nur die Entscheidung etwas aufschieben zu können, sondern auch in der Lage zu sein, die eigenen Wünsche und Neigungen besser einzuschätzen:

TNBBS3: Aber, ähm \* ich denk, dass äh also auch eben auch die Gespräche, wie Name TNBBS8 auch schon gesagt hat, \* äh \* haben mir schon geholfen irgendwie, so mich wieder mehr damit zu befassen, weil ich das schon ma in der achten oder neunten Klasse gemacht hab, ob ich dann wirklich noch Abitur machen möchte oder nich. [...] Und äh \* da is das dann also ein bisschen in Vergessenheit geraten, weil ich mir dachte, ah ja, ich hab` ja jetzt` noch drei Jahre länger \*

ULBBS: Richtig!

TNBBS3: Zeit [...]. Es hat schon irgendwie gutgetan, jetzt` nochma bisschen Zeit zu haben, sich zu finden, bisschen erwachsener zu werden. (Transkript\_5\_GD\_BBS, Pos. 388-394)

Der folgende ausgiebige Auszug aus einem Gruppengespräch aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums veranschaulicht die Unsicherheit hinsichtlich der Frage, ob ein Studium

tatsächlich die richtige Wahl ist oder aber die Meinung vielmehr von außen auferlegt wird. Durchaus treffend wird die Metapher des Fisches verwendet, der mit dem Strom mitgerissen wird und keine andere Wahl zu haben scheint, als mit den übrigen Fischen mitzuschwimmen, andersherum aber auch nicht am Ufer zurückgelassen werden möchte. Auch in diesem Beispiel spielt Druck eine große Rolle, ebenso die Frage nach der richtigen Wahl. Großen Einfluss üben in einem ersten Schritt die Eltern und Geschwister, in einem zweiten Schritt die Freunde aus. Alle scheinen in Richtung Studium drängen zu wollen und auch besagter Teilnehmer sieht den Vorteil eines Studienabschlusses, der im Vergleich zu einem Abschluss einer dualen Ausbildung vermeintlich erfolgversprechender ist. Aber auch der Mehraufwand hinter einem Studium wird gesehen und eine duale Ausbildung als möglicherweise weniger anstrengend eingestuft. Es liegt keine klare Orientierung vor und die Zweifel sind groß:

TNBBS1: Und zwar, was ich auch gemerkt habe, aber das war von mir daheim aus, ähm \* weil mein Vater, der war auch direkt auf Ausbildung gegangen nach der Schule und meine Mutter hat halt auch studiert und dann sind dann halt diese beiden kompletten Gegensätze, wo aber beide immer darauf bestehen, zur Schule zu gehen und zu studieren oder halt soweit wie's geht, wie möglich, was zu machen. Meine Mutter hat dann automatisch: „Ja, ok, ihr habt die Möglichkeit, ihr seid ja auch schlau genug.“ Das ist dann auch so wie `ne Voraussetzung so, wenn du ja dieses Potenzial hast, musst du es ausschöpfen, musst du es nutzen. Gleichzeitig dann auch von meinem Vater her: „Ja wäre ich jetzt noch in der Schule oder könnte ich das machen, jederzeit, sofort, direkt, dann einfach. Lieber nochma in der Schule sein, wegen mir en paar Stunden in der Schule hocken, bisschen lernen, das ist viel angenehmer als die Arbeit.“ Oder weniger anstrengend, so gesagt. Und auch die Erfolgsmöglichkeiten und auch die Aufstiegsmöglichkeiten, die das bietet, sind dann viel größer und das ist dann auch wie Nummer 5 und 9 gesagt haben, wegen dem Geld. Und man direkt dann merkt einfach, dass dann, \* man möcht sich ja was gönnen. Und ähm, \* was man \* oder womit man sich nur was gönnen kann, ist, wenn man en guten Job hat. Wodurch es dann einfach gezwungen ist, dass man studiert. Heutzutage oft en guter Job nur durch `ne gute Ausbildung kommt. Dass es auch gleichzeitig durch den Druck von, glaub ich, auch vielen außenherum kommt. Das dann einfach vom sozialen Umfeld.

ULBBS: Von wem speziell?

TNBBS1: Ich würd sagen einerseits von der Familie, erst mal als erste Instanz [...], die Mutter hat ja studiert, du kannst ja auch studieren, ist ja so `ne Möglichkeit und auch dann vielleicht auch vom Vater, wenn dann einfach der nich studiert hat. Dass er sagt: „Ich hatte es nur so weit geschafft oder nur so weit gemacht, aber du, ich wills dir noch mehr geben, also, du kannst noch weiter und dann kannst du mich wie übertreffen.“ Dieses typische: „Ich werd besser, als du.“

ULBBS: Also Familie als erste Instanz.

TNBBS1: Dann noch natürlich die Geschwister, \* wo einfach der, \* also, jetzt mein Bruder, der studiert auch, das ist dann

natürlich auch wie so en Druck oder wie so en Wettbewerb. Also er ist noch in der Schule, also bin ich noch in der Schule. Er ist also im Studium, ich studiere. Er macht so weit, ich geh so weit. Und dann natürlich da auch. Und gleichzeitig zieht es dann sich in der zweiten Instanz zu den Freunden hinüber. Aja, \* ich studiere oder mein Freund studiert auch und seine Freunde studieren ja auch. Und natürlich ist es dann so einfach, dass alles immer in diese Richtung gedrückt wird, ob man will oder nicht. Wie en Fluss, der einfach nur kerzengerade den Berg runterläuft und du kannst nix dagegen machen. Und \* einerseits bist du ja dann auch auf der Welle und willst ja dann mitgehen, dass du dann natürlich dein Studium bekommst und das ist ja dann für dich natürlich \*  
ULBBS: Man möchte mithalten.

TNBBS1: Einerseits man möchte mithalten, andererseits ist dann auch immer so die Frage, habe ich überhaupt `ne Wahl, mehr oder weniger, weil ich ja immer mitgezogen werde? [...] Und dann ist es halt so en sehr verschwommener Übergang, wo man nicht weiß, ist man jetzt wirklich der Meinung oder ist es einfach so viel Druck von den andern?

ULBBS: Oder ist sie auferlegt die Meinung? Im Grunde ist es die eigene Meinung oder wird sie von außen \* so stark, \* nicht manipuliert, aber so stark beeinflusst, dass man denkt, es ist die eigene Meinung? Das meinten Sie, ne?

TNBBS1: Genau. \* Ja, man nimmt die Meinung anderer auf und denkt, das ist seine eigene. Genau, dass es dann einfach mehr oder weniger alles nur noch studieren ist, weil jeder sagt, studieren. Und [...] die Arbeit ist ja dann natürlich immer en großer Widerstand vor allem für mich jetzt grad in dem Fall, dass ich mir dann denke, ah ja eigentlich könnte ich mir ja diese Arbeit sparen, wenn ich `ne Ausbildung, \* natürlich weiß ich nicht, wie viel Aufwand und wie viel Arbeit dann diese Ausbildung bringen würde, \* das kann ich jetzt noch nicht einschätzen, aber dann denke ich mir immer: „Ach ja, dann könnte ich das lieber machen, anstatt jetzt weiter zu studieren.“ Aber diese Aussichten auf diesen Erfolg oder was es dann bringt, sind natürlich immer das, was einen weiter antreibt und auch gleichzeitig das Umfeld herum. Wenn jeder studiert, dann warum will ich dann zurückgelassen werden? Ich will nicht \* der arme Fisch, der dann plötzlich am Ufer da herumplätschert und dann Tschüss, auf Wiedersehen, ihr könnt weiterschwimmen. Das ist dann auch so en Gefühl, wo man sich dann einfach denkt, ach ja \*

ULBBS: Man will mithalten, ne?

TNBBS1: Ja, so en Gruppenzwang in der Richtung.

TNBBS8: Tolle Metaphern. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 297-310)

Die enorme Unsicherheit bezüglich der Frage, ob ein Studium oder eine duale Ausbildung angestrebt werden soll, die bei einem Großteil der Teilnehmenden – zumindest zeitweise – im Rahmen der Untersuchung vorherrschte, veranschaulichen zusätzlich die nachfolgenden

sieben Textausschnitte aus den Bereichen des allgemeinbildenden sowie des beruflichen Gymnasiums mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung:

TNGYM3: Also, ich hab` auch ganz viel mit meiner Mama beziehungsweise mit meinen Eltern geredet und \* ähm meine Mama hat halt die ganze Zeit schon gemerkt, dass ich mir selber halt super unsicher war und \* ähm, was ich jetzt halt wirklich machen möchte. Ich hatte natürlich auch so en paar Studiengänge im Kopf, die jetzt halt komplett anders sind, aber das ist auch immer so en großer Schritt, weil das halt auch für so viele Jahre bindet. [...] Und \* ähm dann hat sie halt auch gesagt, dass ich vielleicht lieber erstmal `ne Ausbildung mache, die mir zusagt und dass ich dann eventuell noch weiter schaue, weil ich meine, da ist ja noch nix verloren, ich kann mich ja immer noch mich irgendwie weiterbilden oder so.

ULGYM: Genau, also du schließt es jetzt nicht aus, dass du nach der Ausbildung zum Beispiel noch en Studium draufsetzt?

TNGYM3: Nee, gar nicht, also ich würd auch gucken. Auf jeden Fall. Und wenn nicht, ist auch nicht schlimm.

(Transkript\_4\_GD\_GYM, Pos. 238-242)

ULBBS: Ähm \* nochma `ne Nachfrage zu deinem ersten Punkt: Du hättest dann gern, wenn du `ne Ausbildung machst, dass die abgeschlossen oder in den letzten Zügen ist oder aber vorher noch en Studium. Das heißt, es wird tendenziell beides für dich in Frage kommen? Studium und Ausbildung.

TNBBS3: Ja, auf jeden Fall.

ULBBS: Also du hast da keinen Favoriten. Für dich is es eigentlich egal, ob Studium oder Ausbildung? Oder tendierst du zu einem von den beiden?

TNBBS3: Also aktuell tendier ich schon mehr zur Ausbildung, [...] \* weil ich so von dem nur Lernen bisschen genervt bin [...]. \* Ja, deswegen tendier ich eher erstma zur Ausbildung, aber wenn ich den perfekten Studiengang für mich finden würde, \* ähm wo ich auch, also, ähm was mich auch richtig interessiert, \* [...] dann kann ich mir auch gut vorstellen, erst zu studieren und dann `ne Ausbildung zu machen.

(Transkript\_5\_GD\_BBS, Pos. 449-458)

TNBBS7: Also \* beim Studium hat man, also, ich hab` keine Ahnung, aber ich glaub, da hat man weniger Freizeit, man muss mehr lernen, \* so, \* und bei `ner Ausbildung muss man halt arbeiten. Deswegen wüsste ich schon ganz gern genau, weil bevor ich dann nach `nem halben Jahr keinen Bock mehr habe und hab` auf meine Ausbildung und das Interesse ist wie in der Schule, \* dann mache ich halt nix, wenn ich keine Lust drauf hab`. Kann ich auch so viel sagen, wie ich will, dass ich was lerne oder so, wenn ich keine Lust hab`, dann mache ich's halt einfach nix.

ULBBS: Und ähm \* aus den von dir genannten Gründen, wozu tendierst du denn eher \* für dich?

TNBBS7: Ach so. Ja, ich weiß noch nicht, ich wollte eigentlich, \* also, ein Klassenkamerad wollte KFZ-Mechatroniker machen nach der 12ten sogar, aber ich glaub jetzt nich, dass ich jetzt` kein Abitur machen will.

ULBBS: Ok, also Abi möchtest du auf jeden Fall machen?

TNBBS7: Ja, eigentlich schon.

ULBBS: Und bedeutet das automatisch für dich, wenn du Abi machst, dass du studieren gehst?

TNBBS7: Nö. [...] Danach kann ich auch noch `ne Ausbildung machen. [...] Aber das weiß ich noch nich.

ULBBS: Gut. Und du hast noch gar nicht überlegt oder entschieden, \* eher studieren oder eher Ausbildung, da bist du noch komplett offen?

TNBBS7: 60% Ausbildung und 40 % Studium. [...] So ungefähr. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 192-206)

TNBBS7: Jaa, \* Studium ist ja eigentlich weiter gefächert, so \* wie Ausbildung. Trotzdem, wenn ich mir sicher wäre, dass ich en Studium schaffen würde, dann würde ich en Studium machen. Ansonsten eigentlich nicht, ne.

ULBBS: Aus welchem Grund würdest du dann en Studium machen wollen?

TNBBS7: Weil es dann höhere Bildung ist, dann, \* dann kann man halt mehr machen als \*. Es kommt halt drauf an, wie man`s \*

ULBBS: Also liegt`s bei dir im Grunde dran, dass du \* ähm \* dir Gedanken darüber machst, ob du`s schaffen könntest?

TNBBS7: Ja. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 282-286)

TNBBS8: Ähm \* Es ist ja so: Beim Studium hast du, \* kannst du dir ja, glaub ich, die Fächer selbst aussuchen und \* das ist ja praktisch dann nur noch das, was dich wirklich interessiert, was du dann auch lernen willst und so. \* Und bei der Ausbildung \* ist es dann halt harte Arbeit, aber du musst dann halt einfach nichts mehr lernen, also schon lernen, aber halt nich mehr im richtigen theoretischen Sinne, dass nur noch gelernt werden muss und so. [...] Und \* ähm \* beim Studium ist dann ja auch das finanzielle Problem, weil da \* du da auch einfach auch nichts dafür bekommst und im Gegensatz zur Ausbildung, dass du da entsprechend Geld dafür bekommst. [...] \* Und dass man entsprechend nicht mehr extrem viel Schule, \* schulischen hat außer diesen Unterricht. \* Also \* ist beides ziemlich verlockend, aber wissen in welche, also, was ich dann machen will, keine Ahnung. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 209-217)

ULBBS: Dann ham wir grad besprochen, dass wir mit der Nummer 9, die bei der letzten Gruppendiskussionsrunde nicht dabei sein konnte, kurz ein paar \* ähm \* Fragen von der letzten Gruppendiskussionsrunde nochmal nach \* wiederholen. \* Da würde ich direkt anfangen mit der Frage, ob Sie schon konkrete Pläne haben, wie es nach dem Abitur für Sie weitergehen könnte?

TNBBS9: Ungefähre Pläne. Ich hatte das Ziel, dass ich in Richtung Architektur gehe oder Bauingenieur, wie Name TNBBS2, \* also wie Nummer 2. Aber jetzt kann ich schon beantworten,

jetzt habe ich halt andere Pläne, wenn es jetzt nicht so gut läuft, dann geh ich vielleicht nach der 12 ab und gucke dann wie`s weiterläuft.

ULBBS: Ok. \* Wie hat sich diese Änderung in der Orientierungsphase ergeben? \* Wissen Sie das noch?

TNBBS9: Mmh \* Ja, mein Notendurchschnitt, \* also ist jetzt, \* also ich befürchte, dass ich in der 13 jetzt nicht so en guten Notendurchschnitt bekomme und deswegen denke ich mal, dass ich nach der 12 vielleicht `ne Ausbildung anfangen, \* aber es kommt vollkommen, \* es kommt drauf an.

ULBBS: Mmh (ZUSTIMMEND). \* Also machen Sie die Frage, \* wie es weitergeht, hauptsächlich von den Noten abhängig?

TNBBS9: Ja, genau. \* (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 35-40)

TNBBS9: Man sieht ja auch, wie die anderen zum Beispiel hier jetzt` auch, viele haben `ne Ausbildungsstelle und man fragt sich eben, [...] ob es das Richtige is für einen. [...] Und ich bin auch befreundet im Bereich von 19, 18, \* also auch mit Leuten, die zwei Jahre jünger sind als ich und die gehen jetzt` auch in die Ausbildung \* und da, manchma frag ich mich, manchma is vielleicht besser `ne Ausbildung zu machen? Klar, vor allen Dingen, wenn ich merke, dass ich ein bisschen selbstständiger sein will, \* [...] nicht weg von meinen Eltern, aber ein bisschen, \* [...] einfach ein bisschen Geld in der Hand zu haben, selbstständiger, einfach bisschen allein meinen Weg zu gehen, aber, \* ja, \* es lohnt sich halt, die drei Jahre zu studieren und dann, wenn ich in den Bereich geh, ähm \* dann.

ULBBS: Ja. Und was hat dich beeinflusst, zu sagen: „Ja, nee, \* das Studium lohnt sich für mich. Ich mach da jetzt` nicht die Ausbildung, obwohl es eigentlich praktisch für mich wäre, sondern ich mache jetzt en Studium.“ Was hat dich da beeinflusst?

TNBBS9: Ja, der Zukunftsgedanke \* en bisschen. [...] Weil ich gedacht habe, für die Zukunft wär`s schon besser, wenn ich studieren gehen würde. (Transkript\_5\_GD\_BBS, Pos. 312-322)

Die Unsicherheit, ob ein Studium oder eine Ausbildung im dualen System der richtige Weg für eine berufliche Qualifizierungszeit ist, kann von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängig sein. Ob nun die eigenen Fähigkeiten und somit die eigene Studienreife angezweifelt werden, der eigene Notendurchschnitt potenziell der Entscheidung für ein Studium im Weg steht, das Leistungspensum im Studium als zu anstrengend und im Gegenzug in einer dualen Ausbildung entsprechend als geringer und demnach leichter umsetzbar eingestuft wird oder der Traumberuf nur mit einem Studium oder auch mit einer dualen Ausbildung erreicht werden kann: die Schwerpunkte sind sehr individuell. Der letztgenannte Aspekt der notwendigen Qualifikation wird auch in den folgenden zwei Auszügen aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres deutlich. Im Fall des zweiten Textauszuges handelt es sich bei der Datenquelle – im Gegensatz zu den zuvor aus Transkripten der Gruppendiskussion stammenden Textauszügen – um ein Beobachtungsprotokoll:

TNFSJ2: Ich hätte nicht gedacht, dass ich irgendwann mal studieren werde. Also war es bei mir wirklich abhängig von meinem Berufswunsch. Ich hätte vom Gefühl her eher den Weg einer Ausbildung zum Lehrerberuf eingeschlagen als zu studieren. Der Beruf an sich ist mir wichtig.  
(Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ2, Pos. 96-98)

Aus der „Grenzen im Kopf auflösen“-Gruppe wurden von *Name Feldebegleiterin* und mir nicht alle, sondern nur drei der vier Teilnehmenden ausgewählt, weil eine Teilnehmerin aus dem Raster rausfiel, obwohl sie sich sehr für eine Teilnahme an der Untersuchung und auch für dies Thematik an sich interessierte. Sie ist sich jedoch bereits sehr sicher in ihrer Entscheidungsfindung. Sie möchte Erzieherin werden, dies mit der Erzieherausbildung umsetzen und dann als Förderkraft an Grundschulen arbeiten. Eine solche Ausbildung dauert normalerweise laut besagter Workshop-Teilnehmerin vier Jahre und ein Anerkennungsjahr. Zwei Jahre davon sind schulisch. Durch ihr Abitur und das FSJ werden aber zwei Jahre abgezogen. Sie möchte kein Studium machen, aber trotzdem gerne an Schulen arbeiten. Sie habe bereits Lehramt auf Deutsch und Geografie auf Haupt- und Gesamtschule studiert, nach zwei Semestern jedoch abgebrochen, da ein zu hoher Leistungsdruck herrschte. Wenn es „Lehrer als Ausbildung“ geben würde, würde sie es sofort machen! Das hat sie ausdrücklich betont. Dem enormen Druck, der auf ihr als Studentin gelastet hat, konnte sie nicht standhalten. Die theoretische Arbeitsweise war nichts für sie. (Beobachtungsprotokoll Workshoptag Hohenahr, Pos. 26)

So wird über die Möglichkeit gesprochen, den – in diesen beiden Beispielen – Lehrerberuf auch mit einer dualen Ausbildung erreichen zu können. Hier kommt es nicht darauf an, studieren gehen zu wollen, sondern den Traumberuf im Lehramt zu erreichen. Die vorgeschriebene Art der Erlangung der Lehrerlaubnis in Form des vollständigen Durchlaufens eines Lehramtstudiums hat im zweiten Fall sogar den angestrebten Traumberuf verhindert und zum Ausweichen auf einen alternativen Berufsweg geführt.

Es werden zahlreiche Gründe für die bessere Eignung eines Studiums oder einer dualen Ausbildung als Grundstein für den Einstieg in die berufliche Zukunft genannt, wie in den folgenden neun Textabschnitten aus den Bereichen des allgemeinbildenden sowie des beruflichen Gymnasiums beispielhaft dargelegt wird:

TNGYM2: Vorteil Ausbildung: Geld. Nachteil Studium: kein Geld.  
Vorteil Studium: \* [...] Nach dem Studium viel Geld (lacht).

Ausbildung: [...] Beschränkt. [...]

ULGYM: Mmh. \*\* Ja. Sehen das alle so oder hat noch jemand noch was hinzuzufügen? \*

TNGYM4: Was jetzt ein Vorteil für die Ausbildung noch wär, find ich, wär einfach diese, \* dieses \* ja, schon arbeiten halt.

TNGYM1: Dieses Praktische.

TNGYM4: Ja, dieses Praktische. [...] Das würd mir beim, \* das würde mir beim Studium fehlen.

(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 829-857)

TNGYM3: Also was ich ja dadran (*meint an der Stelle Studium*)<sup>29</sup> cool finde ist, dass du wirklich so \* richtig tief in einer Materie drin bist. So ein Fach, \* so richtig. \*

TNGYM1: Was du beherrschst, so.

TNGYM3: Ja! \* Das is, find ich schon \* reizvoll. \*

(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 1050-1052)

TNGYM2: Was beim Studieren noch dazu kommt, das krieg ich jetzt mit, weil alle Freunde von mir momentan am Studieren sind, \* [...] die haben Freiheiten, das ist manchmal \* ganz \* reiz\*voll, sag ich jetzt mal.

ULGYM: Das Studienleben?!

TNGYM2: Ja, das Studienleben an sich (*LACHT*) \*

(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 1006-1010)

ULGYM: Was denkt ihr, was man mit dem Studium erreichen kann, was man mit einer Ausbildung \* nicht erreichen kann? \*\* Wisst ihr, wie ich das meine?

TNGYM2: Ja, Führungspositionen. \* Würd ich jetzt sagen. Also in `ner Firma, jetzt nich unbedingt, die man selbst gegründet hat, sondern [...] wo man einsteigt in `ne große Firma. Beispiel SIEMENS irgendwas. [...] Technikfirma. Dass man da halt in die \*\* oberen \* - wie nennt man das \* ?

ULGYM: Abteilungen.

TNGYM2: Ja genau. [...] Nich von unten anfängt und sich hocharbeitet, sondern direkt da einsteigt, mehr oder weniger. [...]

TNGYM1: Ja, und man wird auch, glaub ich, einfach viel eher genommen, \* wenn man studiert hat. [...] Also so, \* wenn da jetzt so zwei sind; \* natürlich könnte der andere genauso gut sein. [...] Aber man hat halt praktisch dieses Bild im Kopf, so ok, wenn ich en Studium hab, habe ich bessere Chancen \* später.

ULGYM: Ok.

TNGYM3: Ja, vielleicht auch so en bisschen die Angst, dass man \* irgendwie \*

TNGYM1: Kein Job findet.

TNGYM3: Ja, \* entweder das, \* oder dass einen nich so richtig bei seinem Weg so \* (leiser und zaghafter als vorher) unterstützt \* vielleicht. Wenn man halt dann ne Ausbildung macht. Ich weiß nicht. [...] Also ich, \* ja, keine Ahnung, wie ich das sagen soll.

ULGYM: Eventuell auch die mangelnde Unterstützung, die man dann bei `ner Ausbildung bekommen hat.

TNGYM3: Also, dass vielleicht keiner kommt, der sagt „Jaaa, toll!“, \* irgendwie. Vielleicht, \* jaa.

---

<sup>29</sup> Diese Anmerkung wurde im Rahmen der Ergebnisdarstellung zum besseren Verständnis des Kontextes hinzugefügt.

TNGYM2: Vielleicht  
ULGYM: Der Zuspruch.  
TNGYM2: Wird nicht angesehen. [...] (IN RICHTUNG TNGYM4) Fühl dich nicht angegriffen!  
TNGYM3: Ja, das ist.  
TNGYM4: Nee, nee (ALLE LACHEN).  
TNGYM3: Das is jetzt nicht so gemeint, ich finde, das ist auch cool, dass du es machst, aber \*  
TNGYM2: Es ist cool, wenn du dein Ding machst.  
TNGYM3: Ich kann`s auch verstehn, weil \* ich denk mir auch manchmal, ich würd auch lieber was Praktisches auch mal machen, weil ich weiß ganz genau, wenn ich studieren geh, dann sitz ich bis ich \* - keine Ahnung \* - fast dreißig bin oder so halt nur da und \*  
TNGYM1: Und denkst dir so \* ja, ich find das immer so, [...] wenn du dann so lange so in nem Studium sitzt und so denkst du so [...] andere, die du dann so kennst [...], die dann Familie haben und Geld verdienen, und du denkst dir nur so: „Hä, ich komm grad aus der Schule.“ (ALLE LACHEN)  
(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 1063-1113)

ULGYM: Wir haben es zwar eben schon mal kurz angerissen, aber vielleicht dass du einfach nochmal kurz sagst, was für dich der ausschlaggebende Punkt war, die Ausbildung jetzt zu beginnen.

TNGYM4: [...] Eigentlich war es bei mir wirklich, äh \* dass mir dieses, \* dieses ganze Theoretische bzw. auch dieses, \* ich sag jetzt mal Gelaber \* [...] - so informell - \* von den Lehrern, von wegen: „Abi ist so das Beste und die Realschule oder die mit Ausbildung machen, kehren irgendwann eure Wohnung“, \* das ging mir so auf die Nerven. \*\* Halt auch so en bisschen, gewissermaßen Protest \* gegenüber \* den Lehrern, dass man doch nichts Besseres oder dass man nichts Schlechteres ist, wenn man `ne Ausbildung macht. [...] Und auch dieser praktische Gedanke auch, \* das ist jetzt bei mir gar nicht nur so wegen dem Geld, sondern bei mir war es wirklich: Ich will arbeiten, ich will \* äh \* Erfahrung sammeln und will dann gucken, ob das dann noch theoretisch danach was weiter machen is oder dann wirklich in dem Beruf bleiben. [...] Und \* wirklich handwerklich vielleicht noch was zu machen so nebenbei oder so. [...] Dann wirklich im Nachhinein wirklich noch Fachabi zu machen. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 873-882)

TNBBS1: Was ich mir auch immer beim Studium gedacht habe, ist, dass wenn ich dann irgendwo studieren werde, würde ich dann auch sofort da in der Nähe hinziehen. \* Also wäre es dann wieder die Sache, dass ich dann erstmal `ne Unterkunft finden müsste, die finanzieren müsste und gleichzeitig würde ich dann auch von meinem Freundeskreis, \* Familienkreis \* wieder entfernt \*. Weil ich hatte schon mal die Schule gewechselt. Zu Beginn war ich in *Ortsname 1* \* Gymnasium, dann war ich in *Ortsname 2* Realschule Plus und dann bin ich hierhergekommen

und ich kenne das, dass man versucht, immer den Kontakt zu halten, aber man merkt sofort, äh \* wenn jemand `ne andere Richtung geht, dass dann der Kontakt langsam über Zeit immer weniger wird, bis dann so gut wie kein Kontakt mehr \* oder \* ja eigentlich, so gut wie kein Kontakt mehr besteht.  
(Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 240)

TNBBS3: Für die Ausbildung spricht auf jeden Fall, dass man nicht mehr so viel lernen muss \* (VIELE TNBBS LACHEN) ähm und man halt Geld verdient. Und äh \* gegen das Studium spricht halt, dass es halt viel schwerer is. \*  
\*\*\*

ULBBS: Ok, also hast du jetzt im Grunde drei Gründe genannt für Ausbildung?

TNBBS3: Ja.

ULBBS: Kannst du auch irgendwas Positives an `nem Studium erkennen?

TNBBS3: Ja, man kann sich damit halt natürlich besser weiterbilden und man kann auch mehr Wege gehen. Also wenn man anfängt zu studieren, kann man in irgendwelche Fachbereiche gehen und ja. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 225-230)

TNBBS4: Ich find auch, \* mich hat das eher bekräftigt ein Studium zu machen, auch weil ich eher darüber nachgedacht habe, wie Nummer 1, welche Möglichkeiten sich mir dort ermöglichen, wenn ich halt en Studium mache. Ich kann natürlich auch immer \* mich umentscheiden, welche Kurse ich nehme, aber auch wie beim letzten Mal Ingenieurswesen oder ähnlich wie Nummer 1 auch Maschinenbau, \* das sind Dinge, die mich interessieren. Das sind auch ähnlich wie Informatik \* begehrte Berufe. [...] Und ja, ich finde halt auch diese, \* natürlich man muss was dafür tun und das ist `ne anstrengende Zeit, aber ich glaube im Nachhinein wird es sich auf jeden Fall lohnen. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 99-101)

ULBBS: Können Sie mir aus Ihrer Sicht Vor- und Nachteile \* für Studium oder für Ausbildung nennen? Also was spricht für ein Studium und was spricht für eine Ausbildung?

TNBBS9: Also für Studium ist vielleicht gesagt die Sicherheit für die Zukunft, dass ich dann in höheren Abteilen arbeiten kann. Und `ne Ausbildung wäre jetzt, für das jetzige Ich, \* also das Geld jetzt schon in der Hand zu haben, selbst, \* also nicht mich selbstständig zu machen.

ULBBS: Da haben Sie gerade etwas Interessantes gesagt, nämlich für Ihr jetziges Ich. Also, dass sie jetzt schon mal finanziell unabhängig sind und dass sie jetzt schon mal ins Leben einsteigen, ja.

TNBBS9: Unabhängigkeit \* ganz genau.

(Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 47-50)

Ein Blick auf die Daten verrät an der Stelle, dass aus Sicht der Teilnehmenden diverse Gründe für ein Studium und auch für eine duale Ausbildung sprechen, jedoch fällt die Tendenz unter

den Teilnehmenden während der Untersuchung, vor allem aber zu Untersuchungsbeginn, deutlich zugunsten des Studiums aus. So wird dies häufig damit begründet, dass mit einem Studienabschluss bessere Verdienstaussichten, leichteres Erreichen von Führungspositionen, höheres Sozialprestige und eine Minimierung der Gefahr von Arbeitslosigkeit verbunden sind. Für den Weg der dualen Ausbildung spricht vor allem der Verdienst bereits während der Ausbildungszeit, die somit schneller zu erreichende Unabhängigkeit und Selbstständigkeit sowie die praktische Ausrichtung weg vom theoriegeleiteten Lernstoff, der unmittelbar nach dem Abitur nicht mehr als wünschenswert angesehen wird.

Hinsichtlich der Frage nach einer möglichen Steigerung der Attraktivität von Ausbildungsberufen werden im Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums folgende Ansichten geäußert:

ULGYM: Habt ihr `ne Idee, was abgeändert werden müsste, damit ähm \* Schüler oder Schülerinnen mehr Lust hätten, eine Ausbildung zu machen? \* Also was müsste quasi geändert werden \* an dem System Ausbildung \* oder an der Denkweise der Gesellschaft? \*

TNGYM1: Ja, das eher.

TNGYM2: Jaaa, das is es. [...] Es ist nicht das System, absolut nicht, im Gegenteil. Das System ist sogar gut.

[...]

ULGYM: Also es ist nicht das System Ausbildung selber?!

TNGYM2: Nein!

ULGYM: Sondern es ist?!

TNGYM2: Es ist, glaub ich, \* der gesellschaftliche Druck. Es ist einfach so.

ULGYM: Der Sozial-, \* das Streben nach Sozialprestige, was die Gesellschaft immer vorgibt?

TNGYM2: Ja!

TNGYM1: Ja, man kriegt ja so eigentlich so immer so ein bisschen eingetrichtert, so: „Du musst was Gutes lernen! [...] Damit du, \* damit es dir gut geht später.“

TNGYM2: Es sind Ängste auch, \* würd ich sagen.

TNGYM1: Und dass es immer besonders so, \* ich finde, so in der Gesellschaft wird besonders so handwerkliche Berufe immer so en bisschen so, \* angelächelt, \* so ja, das sind Handwerker, die können nicht so \* was Gutes, \* also die verdienen nicht so viel Geld. [...] Ja, aber mittlerweile ändert sich das ja schon ein bisschen, weil einfach jetzt so viele studieren gehen. Dann kommt da dieses \* (NÄCHSTES WORT SEHR LEISE) Umdenken.

TNGYM2: Ich denke einfach, dieses Bild vom Handwerker, der nichts in der Birne hat, das wird für immer in der Gesellschaft drinbleiben.

TNGYM1: Ja, immer dieser, \* praktisch dieser so \* Art Höhlenmensch, so.

TNGYM2: Ja.

TNGYM1: Ja, der arbeitet, der hämmert irgendwo drauf.

TNGYM2: (LACHT)

TNGYM1: Und fertig.

TNGYM2: Ja ich mein, und keiner will das ja sein. Keiner will sich unter andere ordnen, \* jeder, \* jeder will das Beste geben, das Beste rausholen und ist halt schwer in der heutigen Gesellschaft. \*\*

ULGYM: Also im Grunde \* vielleicht würde es einem gefallen, einen handwerklichen Beruf auszuüben, aber man hätte Angst davor, was die anderen über einen sagen würden?! Dass die dann sagen: „Ok, der macht en Handwerksberuf, dann war der zu schlecht in der Schule oder hat nichts anderes bekommen.“

TNGYM3: (ZUSTIMMENDES) Mmh.

TNGYM2: Ja, schon. Und dann noch wieder Geld, wie immer. Geld spielt auch, \* also ich glaub \*

ULGYM: Handwerker verdienen gar nicht mal so schlecht.

TNGYM2: Jaa, das kann sein.

TNGYM1: Ja, mittlerweile.

ULGYM: Aber das wird anders vermittelt.

TNGYM3: Ja, die Vermittlung ist halt nicht \*

TNGYM4: Es sieht halt immer so aus, als würden die nicht \*

TNGYM3: verfälscht würde ich fast schon sagen.

TNGYM4: nicht genug verdienen, sag ich mal. \* Also, es sieht immer so aus, nehmen wir jetzt mal als Beispiel einen Maler oder so, der kommt dahin, malt die Bude un hat aber dann im Endeffekt doch nicht wirklich was in der Hand, sach ich mal.

[...] Das ist dann halt nicht so, \* dass man sagt, ok \*, der kann sich dann mal was leisten. Es ist halt immer, \* [...] der Handwerker ist immer so der kleine Mann, find ich. (DER FOLGENDE SATZ WIRD NUR NOCH SEHR LEISE GESAGT) Das ist so das falsche Bild.

ULGYM: Ok, also du hast das Bild im Kopf: Handwerker ist ein kleiner Mann?!

TNGYM4: Ja. Also nich selber, aber es is immer so, \* ich find, \* gerade weil ich auch das Praktikum, \* das ist in nem Baustoffmarkt. \* [...] Da habe ich auch grad gesehn, dass die Handwerker gar nich so sind, \* die irgendwie, \* weiß nicht, anders sind, kann man das so sagen? [...] Das is wirklich so, dass \* äh, die kommen dann da rein und die haben vielleicht `ne andere Art, also die sind \* von der Sprache her vielleicht nicht so \*

TNGYM1: Die werden so en bisschen ruppiger dargestellt.

TNGYM4: Gewählt, aber \* das sind so liebe Menschen und auch \* [...] sympathische Menschen.

TNGYM2: Ich glaub, die größten Arschlöcher sind hier die mit (REIBT DAUMEN AN ZEIGE- UND MITTELFINGERSPITZEN: EINE GESTE, DIE ZEIGEN SOLL, DASS EINE ANGELEGENHEIT IM ZUSAMMENHANG MIT VIEL GELD STEHT UND AUF POTENZIELLEN REICHTUM HINWEIST).

TNGYM1: Jaja.

TNGYM4: Ich find, das ist en falsches Bild, en Handwerker \* immer so unter nen Studierenden zu stellen \*\*\*

ULGYM: Aber euch begegnet das auch so, dass die Gesellschaft so denkt? \* Oben stehen die Akademiker. \*

TNGYM1: Ja.

ULGYM: Und darunter kommen die Handwerker?

TNGYM2: Ja.  
TNGYM3: Ja, schon irgendwo.  
TNGYM1: Das Bild wird ja schon meistens so. \*  
TNGYM3: Auch in den Medien. \*  
TNGYM2: In der Werbung wird das vermittelt. Elitepartner.  
Alle: (LACHEN) (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 912-984)

Nicht das System der dualen Ausbildung wird also als eigentliche Ursache für die Abwertung der Ausbildung im Vergleich zum Studium angesehen, sondern vielmehr das negative Ansehen von Ausbildungsberufen – vornehmlich im handwerklichen Bereich – innerhalb der Gesellschaft.

Eine Entscheidung nach dem Abitur für ein Studium trotz bestehender Unsicherheiten und ohne begründet fundierte Entscheidung bezüglich der eigenen Berufswahl könnte aus Sicht der Teilnehmenden darauf zurückzuführen sein, dass die betreffenden Jugendlichen bei fortbestehender Orientierungslosigkeit im Studium eine plausible (Übergangs-)Lösung sehen und diesen Weg als kompatibel einstufen, was die Flexibilität angeht. Ein Ausbildungsabbruch wird kritischer angesehen als ein Studiengangwechsel, wie es beispielhafte Textauszüge aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums verdeutlichen:

TNBBS1: Für mich sagt es eher aus, dass eigentlich für viele dann noch diese Orientierungslosigkeit quasi einfach: „Ok, ich geh einfach studieren, weil was bleibt mir anderes übrig? Ich weiß nicht, welche Richtung ich eigentlich gehn will, ob ich überhaupt `ne Ausbildung haben möchte, anfangen will.“ Dass sie dann einfach sagen: „Ok, Schule kann ich weiterführen, studieren und dann kann ich ja von da aus sehen.“ Un dass sie wirklich dann auch gar nicht richtig eigentlich in irgendeine Richtung sich geleitet fühlen. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 278)

TNBBS3: Also, äh \* zum Beispiel bei meiner Schwester, die ist studieren gegangen, weil sie auch nicht wusste, was sie machen soll. Und wenn man halt `ne Ausbildung anfängt, ja dann bricht man halt die Ausbildung ab, aber wenn man studiert, kann man halt auch nach em Semester eigentlich wechseln. Und da ist die Möglichkeit halt eigentlich noch größer.  
(Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 277-278)

Auch die Tatsache, dass sich die Jugendlichen zum Teil noch vor ihrem Schulabschluss befinden und weder das Bestehen desgleichen noch einen Notendurchschnitt voraussagen können, welcher aber Relevanz für manche Studienwünsche hat, erhöht die Unsicherheit und erschwert die Orientierung:

TNGYM2: Auch ein Grund dafür, dass man noch nicht fertig ist, ist einfach, dass, \* äh \* dass man sich noch nicht entschieden hat, ist dass wir noch nicht fertig sind. \* Ja, wir haben das Abitur noch nicht in der Tasche, wir haben noch nichts sicher, und äh \* ja für manche Studiengänge, zum Beispiel Medizin, da braucht man einen gewissen NC \* und ohne den kann man auch

nicht planen.

TNGYM3: Stimmt. Man weiß ja nicht, wie das am Ende wirklich sein wird, welchen NC man hat und so.

TNGYM2: Kann ja nicht sagen: „Ja, ich will \* “

TNGYM3: Jeder kann ja sagen: „Ich will das und das machen.“ Und am Ende weiß man ja eh nicht, was wirklich kommt.

TNGYM2: Man kann zwar sagen: „Jo, ich will Medizin studieren gehen“, aber im Nachhinein reicht es dann nicht \* für \* durch den NC und dann hat man keinen Plan B und dann, \* ja, \* sitzt man da (RÄUSPERT SICH). (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 907-911)

Der Gedanke, möglichst sofort die richtige Berufsentscheidung zu treffen, ohne als unnötig empfundene Umwege gehen zu müssen, ist ebenfalls ein wichtiges Moment innerhalb der Berufsorientierungsphase. Die Angst vor einer falschen ersten Berufswahl erhöht die Orientierungslosigkeit und die damit einhergehende Unsicherheit hinsichtlich der Berufswünsche:

TNGYM1: Ich find, so `ne Entscheidung zu treffen, ist so, \* also ich find das immer schwierig. Ich bin eh so immer so ein unentschlossener Mensch; \* du hast so dieses Gefühl, wenn du dich dann entschieden hast, dann musst du das machen und so. Du hast dich für diesen Weg entschieden \* und dann machst du das. \* Und eigentlich weiß man ja gar nicht, was so auf einen zukommt. \* Ist halt immer en bisschen schwierig.

ULGYM: Aber siehst du das denn wirklich so, dass das wirklich bindend ist? Weil du kannst ja auch das Studium anfangen und kannst dann nochmal wechseln.

TNGYM1: Ja natürlich, aber trotzdem bist du so \* diesen, \* diesen, \* was heißt Zwang, aber dieses \*

ULGYM: Du möchtest sofort die richtige Wahl treffen?!

TNGYM1: Ja, praktisch schon, du willst ja eigentlich so von Anfang an so Geld haben, glücklich sein. (LACHT) Ich find das einfach immer schwierig, so `ne Entscheidung zu treffen. [...] Man weiß ja auch eigentlich noch gar nicht, was so in der Zukunft passieren wird. \* (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 885-891)

Eine Entscheidung für einen ersten Beruf nach dem Schulabschluss zu treffen, wird als große Herausforderung angesehen und geht zum Teil mit Zukunftsangst einher, wie auch die drei nachfolgenden Textauszüge von Teilnehmenden des allgemeinbildenden sowie des beruflichen Gymnasiums verdeutlichen:

TNGYM2: Und auch, \* ich würde sagen, Angst. \* Zukunftsangst.

ULGYM: Mmh.

TNGYM1: Aber eher so gesellschaftlich.

(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 481-483)

TNBBS8: Genau, diese, \* diese Angst vor der Entscheidung bleibt halt und wird halt immer mit der Zeit stärker, weil man immer noch nicht so ganz weiß, was und wie \*

(Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 161)

TNBBS9: Vielleicht der Druck vor der Zukunft, was jetzt nach der Schule ist, weil jetzt, \* sozusagen, \* kann einfach zur Schule gehen, lernen.

ULBBS: Ja, man wird geleitet.

TNBBS9: Und dann, \* was passiert nach der 13?

(Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 69-71)

Die Phase der Orientierungslosigkeit, wie sie ausführlich anhand des erhobenen Datenmaterials dargelegt wurde, spielt bei Herzog et al. (2006) keine Rolle und kann auch keiner der sechs Phasen inhaltlich untergeordnet werden. Zwar ist in Phase 1 als diffuser Berufsorientierung die Rede von vagen und schwankenden beruflichen Vorstellungen, diese sind jedoch keinesfalls mit der Orientierungslosigkeit gleichzusetzen, wie sie im Rahmen der Berufsorientierungsprozesse der Untersuchungsteilnehmenden identifiziert und somit als eigenständig zu betrachtende Phase ausgemacht werden konnten. Allerdings thematisieren Herzog et al. (2006) im Rahmen ihrer ersten Phase der Berufsorientierung den Umstand, dass die Vorstellungen zu den beruflichen Anforderungen über die Traumberufe, die in der Kindheit ins Auge gefasst werden, lediglich sehr unkonkret sind und aufgrund dessen auch schnell wechseln können, was dazu führen kann, den angedachten Traumberuf oder die angedachte Traumberufsrichtung aus der Kindheit mit dem neu erworbenen Wissen um die tatsächlich vorliegenden Berufseigenschaften ab einem gewissen Punkt der beruflichen Orientierung mit den persönlichen Interessen und Neigungen in Abgleich zu bringen und bei Divergenz entsprechend zu verwerfen. Bereits die Fülle des aufgeführten Datenmaterials zeigt, dass ein Prozessabschnitt, der Aspekte der Orientierungslosigkeit aufweist, einen bedeutenden Anteil an der beruflichen Orientierung vieler Jugendlicher und an ihrer Entscheidungsfindung hat. Im Laufe der Befragungen ist deutlich geworden, dass die Entscheidung für einen Beruf bzw. ein Berufsgeld größtenteils als sehr wichtige Lebensentscheidung eingestuft wird und diese durchaus mit Druck und Angst einhergehen kann. Ebenfalls erscheint die Intensität, mit der die Teilnehmenden über die mit dieser Phase verbundenen Herausforderungen sprechen, als sehr bedeutsam und verdient aus Sicht der Forscherin besondere Beachtung, da die Herausforderungen bei den Teilnehmenden zu erheblichen Irritationen und Verunsicherungen führen. Zum Teil wird in dieser Phase viel Zeit verbracht, ehe man sich aufgrund einer Veränderung im Berufsorientierungsprozess dem Fortschreiten zur nächsten Phase widmen kann. Dieses langwierige Verharren kann mehrere Ursachen haben, so beispielsweise die Resignation der Teilnehmenden aufgrund der auftretenden Unsicherheiten, was zu einem Aufschub bzw. zu einem zeitweiligen Zurückstellen von Maßnahmen zur Berufswahl führt.

### 6.1.3 Phase 3: Desorientierung

Die *dritte Phase* wird als *Phase der Desorientierung* bezeichnet und stellt ebenfalls eine Ergänzung zum Sechs-Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) dar. Für die Jugendlichen, die zu Beginn des Phasenmodells auf den Pfad des Traumberufs bzw. der Traumberufsrichtung aus der Kindheit eingestiegen sind, ist hier festzuhalten, dass es in dieser neuen Phase dazu

kommen kann, dass der vorliegende Traumberuf oder aber die Traumberufsrichtung aus der Kindheit hinterfragt wird.

Zweifel an den ursprünglichen Vorstellungen aus der Kindheit setzen meist die Suche nach einer alternativen Berufsoption in Gang mit dem Ziel, auszukundschaften, ob die Zweifel, die sich aus unterschiedlichen Gründen gegenüber dem ursprünglich vorherrschenden Traumberuf oder der Traumberufsrichtung aufgetan haben, berechtigt sind und ein anderer Beruf bzw. eine andere Berufsrichtung womöglich besser passen oder die eigenen beruflichen Vorstellungen eher erfüllen würde. Als weiteres Moment dieser dritten Phase ist der Bereich zu postulieren, bei dem die Möglichkeiten des Wechsels zwischen mehreren möglichen Berufsoptionen vorherrschend sind, wobei unterschiedliche Berufswünsche in Betracht gezogen und gegeneinander abgewogen werden. Diesem Wechselspiel der Berufswunschoptionen sind die betreffenden Jugendlichen so lange ausgesetzt, bis sie sich entweder auf einen Wunschberuf bzw. auf ein Wunschberufsfeld festgelegt haben und somit der Übergang in die nächste Phase stattfindet oder sie werden wieder einen Schritt rückwärtsgehen und in die Unsicherheit bezüglich des Berufswunsches (zurück-)fallen.

Nachstehender umfangreicher Textauszug aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums veranschaulicht die enormen Zweifel, die dem Traumberuf aus der Kindheit gegenüber gehegt werden und die dazu führen, dass dieser Kindheitstraum intensiv und ernsthaft hinterfragt und an der Realität gemessen wird:

TNBBS1: Also bei mir hat sich schon Einiges geändert, würd ich sagen. Dadurch, dass jetzt bei mir, hab` ich gemerkt vor allem bei den Noten, [...] merke ich schon en Abfall und einfach so der Stress halt, dass der Stress dann einfach gestiegen ist. Ich weiß jetzt net, ob das jetzt wegen \* ja einerseits dadurch kommt, dass die Noten so schlecht ist und dann oder dass es jetzt einfach vielleicht ist es halt mehr jetzt gefordert. Was mir da halt sehr dann besorgt war, weil ich hatte immer, weil ich hatte ja als Ziel, hatte ich ja Maschinenbau. [...] Jedoch hatt ich auch immer dann Rückmeldungen bekommen, es ist en sehr intensives Studium, es ist sehr en anstrengendes Studium, ein mathe-intensives Studium, [...] weil manche in der Familie haben das zum Teil studiert und auch gemacht und Freunde und die haben mir immer dieselbe Rückmeldung dergleichen gegeben, und dass ich da halt schauen muss, dass ich da, wenn ich`s machen will, mich wirklich reinhängen muss. [...] Und das war dann halt einfach die Sorge, wo ich dann jetzt auch zum Teil jetzt bei vielen Lehrern, ich weiß net, ob das jetzt bei den anderen auch ist, aber oft kriegen wir oder jetzt von meinen Lehrern gesagt, ja, was wir eigentlich machen ist Kinderkram, das ist ja en Scherz oder wir sin auch zu dumm dafür, (LACHT LAUT) so mehr oder weniger, haben die wirklich schon gesagt. [...] Einerseits is es halt schon irgendwie so etwas niederschmetternd, [...] aber auch gleichzeitig schon für mich in der Hinsicht, ich find`s ok persönlich schon, aber mehr dieses Konstruktive, das find ich das Niederschmetterndste.

Das eigentlich, worauf er sich beruht, ist die Wahrheit und das ist das, was mir dann am meisten zu schaffen macht, [...] weil ich dann nicht weiß, ist es jetzt wirklich möglich für mich dann, wenn ich auch es will einfach ok, ich will es halt machen, aber am Ende des Tages, \* ich seh jetzt meine Leistung, ich seh das, was ich jetzt erbringe, [...] ok, ich kann die vielleicht irgendwann steigern, aber dieser zeitliche Rahmen, der gesetzt ist, in diesem Rahmen, \* glaube ich, \* weiß ich nicht, ob ich`s dann wirklich so \* schaffen kann. ULBBS: Das heißt, du hast jetzt im letzten Jahr erhöht \* ähm \* `ne Unsicherheit dazugewonnen?

TNBBS1: Ja, auf jeden Fall.

ULBBS: Ob du das schaffst. Also, dein Ziel ist \* so ein bisschen ins Wanken geraten?

TNBBS1: Ja, is dann schon die Frage gestellt, wo ich dann wirklich schon ab und zu hab` ich jetzt schon überlegt, ob ich ein andres Studium \* oder ob ich woanders mich orientieren werde.

ULBBS: Und das liegt tatsächlich wirklich daran, an der Verschlechterung der Noten \* daran, dass die Lehrer sagen: „Das, was ihr hier macht, ist Kindergarten. Das, was nachher im Studium kommt, wird richtig heftig.“ Also die ganzen Rückmeldungen, Familie und Freunde, sagtest du auch, \* würden sagen: „Es wird richtig heftig das Studium, überleg, ob du`s schaffst.“

TNBBS1: Ja, ich merk`s ja halt beim Freund. Mein Freund der studiert ja schon äh \*

ULBBS: Das gleiche? [...]

TNBBS1: Der studiert Informatik. [...] Aber er hat da auch \* bei ihm muss ich sagen, er hat auch immer mehr diszipliniertes als ich \* [...]. Dann hat er sich auch wirklich da mehr strukturiert als ich \* und da hatt ich das auch zum Teil als Referenz. Und ich konnte noch sagen in dem Rahmen, wo ich`s im zwölften Jahrgang hatte, \* damals, es hatte noch so hingehauen. [...] Dass es jetzt so extrem sich geändert hat, so schwankend jetzt ist, dass ich da denke, ich weiß net, ob ich jetzt da noch diese Leistungen jetzt noch erbringen kann oder sogar eigentlich muss ich sie ja noch weiter steigern, als es letztes Jahr war, \* um das dann zu erreichen und das war dann für mich dann sehr fragwürdig und vor allem auch wegen der Aussage von *Name TNBBS9*, das ist ja auch eine Sache, wo mich immer bedrückt hat oder wo mich auch bedrückt immer noch zum Teil.

ULBBS: Warte mal gerade, das war \* gerade eben vor der Aufnahme hat *Name TNBBS9* das gesagt. Magst du das nochmal wiederholen?

TNBBS1: Also, ich wiederhole. Die Aussage war, dass dadurch, dass er jetzt schon Bautechnik hat, als Technikfach, hat er dann fürs Studium mehr Wissen als Leute, die`s nicht haben. Da ich leider nicht Metalltechnik wählen konnte, weil es nicht zustande kam, \* [...] ok ich hatte jetzt Elektrotechnik als Auswahlfach gewählt und mir dann auch gesagt wurde, ok, es hat

auch Parallelen, aber, ich weiß, dass das nochmal, wenn ich eigentlich Maschinenbau studieren will, das sind doch schon andere Welten Elektrotechnik oder Maschinenbau. Und da hatt ich, entweder ok als erstma Hintergedanke, ich könnt ja irgendwas Elektrotechnisches studieren. \* Aber ich merke ja, wie sehr der Unterschied zwischen mir und auch den, \* sag ich ma, \* dem besten Schüler ist, wo wir im Kurs haben, \* also *Name Mitschüler* (ALLE TNBBS LACHEN). Da sehe ich ja dann, wie ihm das einfach so gelingt und er da \* wirklich auch schon `ne Neigung dazu hat und bei mir das halt so fehlt und ich dann auch fragen muss, ok, wenn ich schon da Probleme hab, ok, nich so gut, \* dann vielleicht Elektrotechnik. Maschinenbau hab` ich jetzt gar kein Wissen, weil ich`s nicht habe, leider. Und dann müsst ich mich komplett von Neuem herarbeiten und dann noch das Wissen, dass das sehr schwer wird, also diese Hürde, die dann vor mir steht.

ULBBS: Das lässt die Unsicherheit dann wachsen.

TNBBS1: Ja, das lässt dann wirklich die Unsicherheit wachsen, weil ich dann einfach \* ich will auf keinen Fall dann \* anfangen Maschinenbau zu studieren und dann wissen, ich kann das nicht und dann nochma, ich muss mich jetzt wieder neu orientieren, weil ich hab` schon viel Zeit verschwendet. Ich will jetzt einfach, so sag ich ma, so mit einem durch fertig werden und da kann ich es wenigstens erlauben, \* oder ich erlaube mir es jetzt nicht nochmal, irgendwo Zeit zu verlieren. Und da ist halt die Frage wirklich, ob ich dann ausweichen werde, oder vielleicht \* dann die letzte Ausweichmethode ist dann wirklich, \* ok, ich mach was komplett anderes, \* vielleicht auch Ausbildung oder, ja.

ULBBS: Und das wäre nämlich jetzt meine Frage. Du sagtest, du fühlst dich fast dazu gezwungen, auszuweichen und nicht dein Ziel eigentlich zu verfolgen. \* Ähm \* Was sind denn für dich Möglichkeiten? Ausweichmöglichkeiten? Hast du da ganz Konkrete oder bist du da noch so en bisschen in der Findungsphase, weil du merkst, eigentlich möchte ich das gerne machen, ich möchte gerne das studieren, aber ich weiß nicht, ob ich`s kann, ob ich`s schaffe?

TNBBS1: Also, ich hab` mir jetzt nich genau da informiert. Da ich irgendwie mehr in dem Gedanken war, zu spielen, ok soll ich oder soll ich nicht und \* ähm \* ich da nur überlegt hab`, was dann für Ausweichmöglichkeiten es gäbe, aber jetzt nicht konkretisiert, sondern einfach nur: \* ok Ausbildung oder [...] anderes Studium, ja. [...]

ULBBS: Aber da hast du dich noch nicht entschieden, was dann dein Favorit-Weg wäre?

TNBBS1: Nee, da hatte ich jetzt gar nichts, weil das einfach so fokussiert auf Maschinenbau war, \* alles andere war ausgeblendet. [...]

ULBBS: Hast du dir ma Gedanken drüber gemacht, wann du letztendlich die Entscheidung treffen willst: „Ok, gehe ich Maschinenbau studieren oder nicht?“ \* Das ist ja eine Entscheidung. \* Und die nächste Entscheidung ist: „Was mache

ich als Alternative?“ \* Denkst du, dass du`s grade noch hinauszögerst, weil du halt gerne Maschinenbau studieren möchtest und das so dein Ursprungsziel war, oder weißt du einfach die Alternativen nicht?

TNBBS1: Ich würd beides sagen. Einfach so komplette Unsicherheit und auch, \* dass einfach so noch hinauszögern zu wollen, um einfach der Entscheidung nicht zu treffen, die dann so, \* wie einfach: \* es ist deine Lebensentscheidung gewesen \* seit meinen Kindheitstagen, seit ich in die Grundschule gegangen bin, habe ich versucht, Ingenieur ma zu schreiben. Kann ich mich noch gut an Diktate erinnern, [...] da ist sehr viel einfach nur \* an viele Emotionen sind daran sehr gebunden und das ist dann, wo die Entscheidung extrem schwer macht und extrem, \* sag ich ma, so \* vernebelt, also ich kann nicht da wirklich aus meiner, ich weiß nicht wie sagen, da kann ich nicht objektiv da beurteilen, weil \*

ULBBS: Ich weiß genau, was du meinst, weil du willst eigentlich deinen Traum verfolgen, aber merkst grad, vielleicht scheitere ich an paar Rahmenbedingungen und muss mir dann im Grunde, \* musst du dir überlegen, was es für Alternativen gibt, du willst dir ja gar nicht überlegen, was für Alternativen es gibt, weil du möchtest im Grunde Maschinenbau studieren. Und die Alternativen \* oder das zu überlegen, fällt dir schwer, \* weil du dein Ziel gar nicht ändern möchtest \* oder nicht so gerne ändern möchtest, aber momentan vielleicht so en bisschen die Gewissheit erlangst, vielleicht musst du es ändern.

TNBBS1: Ja, muss ich dann. Es ist halt, dass ich da auch gemerkt hab über die Jahre hinweg, \* wenn ich da auch \* ständig hinterfrage jetzt oder jetzt mehr auf jeden Fall, \* davor war das dann ok die Antwort war klar, ich werde es machen, aber jetzt da es aufkommt, \* ich merk so \* die Interessen innerhalb meines Lebens, dass ich da, ok Maschinenbau es hat mich immer fasziniert und alles, \* dass dann vielleicht die Frage an sich überhaupt war, ist das eigentlich wirklich so mein Interesse oder ist das jetzt alles nur so einfach nur Theorie vorgespielt oder kann ich jetzt auch was anderes machen und da mein Spaß finden?

ULBBS: Das heißt, du stellst grade sogar deinen Kindheitstraum so bisschen in Frage?

TNBBS1: Ja, ja.

ULBBS: Weil du denkst: „Ok ich wollte immer Maschinenbau studieren [...].“ Und dich aber grad hinterfragst: „Ok wars Maschinenbau an sich \* oder ist es einfach nur irgendwas in die Richtung, was ich halt mit `nem anderen Studium oder `ner anderen Ausbildung vielleicht auch \* erreichen kann?“

TNBBS1: Ja, dass ich dann auch so in diese Richtung auch dann ausweichen kann oder noch. \* Ist halt jetzt nur sehr fragwürdig. Is halt alles jetzt die Frage.

ULBBS: Noch eine letzte Frage: \* Hast du dich schon entschieden, wann du das endgültig entscheiden möchtest oder möchtest du das auf dich zukommen lassen, ob vielleicht

irgendwo `ne Info kommt, oder möchtest du aktiv an die Sache rangehen?

TNBBS1: Ich hatte mir als Ziel gesetzt, dass ich spätestens bis nächstes Jahr, \* also \* spätestens bis zur Vorabiklausuren [...] ich so als Referenz sehen kann, wenn ich jetzt schon im Vorhinein sagen kann, ok die Klausur das mach ich, is kein Problem oder ich merk: „\* Oh Gott, es sind nur noch en paar Tage, ich schaff das nich, ich hab en Problem grad“, dass ich da dann wirklich dann sagen muss: „Ok, entweder oder.“

ULBBS: Das heißt, du lässt es bis dahin einerseits en bisschen auf dich zukommen, aber willst trotzdem schon dich informieren, was es für Alternativen gibt?

TNBBS1: Ja, dass ich dann nicht, wie sage ich, gleich zusammenbreche, weil ich dann, \* das eine fällt weg, was ersetzt das? Und dann hab` ich nix, das ist echt das Problem. (Transkript\_4\_GD\_BBS, Pos. 20-80)

Dieser Äußerung entspringen Selbstzweifel, die die eigene Studierfähigkeit – zumindest in einem speziellen Studiengang – in Frage stellen, die auf den Abgleich der eigenen, aktuellen Leistungsfähigkeit in der Schule mit dem wohl zu erwartenden Leistungsniveau im Studium zurückzuführen sind und die aufgrund von äußeren Einflussfaktoren nochmals verstärkt werden. Die Suche nach einer alternativen Berufsoption fällt jedoch sehr schwer und wird von großer Unsicherheit begleitet, da diese Suche mit dem Umstand einhergeht, den Kindheitstraum in Frage zu stellen.

Auch im folgenden Abschnitt aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums wird der Traum Beruf aus der Kindheit hinterfragt, was auf die schlechten Arbeitsbedingungen im Traum Beruf zurückzuführen ist:

ULGYM: Du hattest ja mal drüber gesprochen, dass du gern zur Polizei gehen würdest.

TNGYM2: Ja, aber das hat sich wegen den Arbeitszeiten erledigt.

ULGYM: Das hat sich wegen den Arbeitszeiten erledigt, ok. Ja, das stimmt, da is ja Schichtdienst angesagt jahrelang.

TNGYM2: Ne, hab` ich keinen Bock drauf.

ULGYM: Nachtdienst.

TNGYM2: Also ich weiß, dass die Bundespolizei noch Leute in Rheinland-Pfalz bis 34 Jahre annimmt. Ich hab` ja noch en bisschen Zeit zu gucken.

ULGYM: Du könntest dir`s nochma nachträglich überlegen.

TNGYM2: Vielleicht noch. Also mein Großcousin ist auch relativ spät zur Bundespolizei gegangen und ich hab` auch Bekannte, der sich erst mit 32 Jahren beworben hat, von daher.

ULGYM: Ja.

TNGYM2: Es müsste kein Problem sein auch im Nachhinein dann noch irgendwie drauf zurückzukommen.

(Transkript\_1\_EG\_TNGYM2\_GYM, Pos. 128-137)

**Der Suche nach einer alternativen Berufsoption wird bereits aktiv nachgegangen und die Alternative folgendermaßen eingeordnet:**

TNGYM2: Ja. (LACHT) Und bin mich halt momentan noch für `ne Ausbildung am Bewerben.

ULGYM: Für welche Ausbildung bewirbst du dich? Wofür interessierst du dich?

TNGYM2: In Richtung IT und Elektroniker.

ULGYM: Also doch das, womit du damals schon geliebäugelt hast, ne?

TNGYM2: Ja, klar. War ja nicht ohne Grund.

ULGYM: Ja. \* Und da bist du dich grad schon am Bewerben oder hast du das vor?

TNGYM2: Ich hab` Bewerbungen jetzt` geschrieben. Mir fehlen noch die Bilder und ansonsten kann ich die abschicken.

ULGYM: Perfekt. Und das wäre dann erst im nächsten August richtig?

TNGYM2: Ja.

ULGYM: Richtig, ja.

TNGYM2: Nächstes Jahr August. Und das verbinde ich dann halt mit meinen, \* also ich habe die zwölf ja fertiggemacht und dann habe ich ja \* [...] den theoretischen Teil vom Fachabitur und dann verbinde ich das und hab` danach auch mein Fachabitur. [...] Und könnte dann auch studieren gehen. \* Nach der Ausbildung.

(Transkript\_1\_EG\_TNGYM2\_GYM, Pos. 32-46)

**Auch eine andere Teilnehmerin aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums hinterfragt ihre Traumberufsrichtung aus der Kindheit, da aus ihrer Sicht das eigene Vorwissen in studienrelevanten Fächern nicht ausreichend ist, was sie mit Personen abgleichen konnte, die den gewünschten Studiengang bereits studieren. Da allerdings nicht die allgemeine Studierfähigkeit angezweifelt wird, orientiert sich die Alternativsuche weiterhin auf der Studienebene und weist nach dem Besuch einer Berufsinformationsmesse bereits konkrete alternative Berufsoptionen auf:**

TNBBS2: Mir kamen Zweifel auf ob ich wirklich Bauingenieur studieren soll oder vllt doch was anderes. Da Freunde von mir Bau studieren, hatte ich ein paar Einblicke in das Fach und wie sie das Studium empfinden. Eigentlich gefällt es mir wirklich aber ich hatte seit der 8 Klasse kein Physik mehr, nur in der 11. Klasse und dann habe ich das Fach auch wieder abgewählt, weil ich halt wirklich sehr viele Lücken hatte und gar nicht mitgekommen bin. Deswegen hab ich so meine Zweifel ob ich für die Physik geschaffen bin :D

ULBBS: Was sind nun die nächsten Schritte mit Blick auf Ihre Berufsorientierung, die Ihrerseits geplant sind?

TNBBS2: Ich schaue mich nach weiteren Studiengängen um. Ich war auch auf der HIT in Wiesbaden und hab Mich umgeschaut. Es gab wirklich sehr interessante Studiengänge wie Kommunikation Design oder baukulturerbe.

Eigentlich würde ich sehr gerne Etwas mit Kunst machen, (zeichnen, malen o.ä) aber da gibts halt auch nicht so viel Perspektive. Ich hab damals als ich 13 war ein Angebot bekommen ein paar meiner Gemälde in einer Galerie in Frankfurt auszustellen, aber ich habe abgelehnt. Was ich heute bereue vllt wären meine Ansichten heute ganz andere, ich weiß es nicht.

Jedenfalls fand Restaurierung und Konservierung auch echt ansprechend. Also man restauriert da alte Gemälde und hält sie in stand da ich mich auch für Geschichte und die verschiedenen Zeichenstile interessiere dachte ich ist das vllt gar nicht so schlecht. (E-Mail-Verkehr\_TNBBS2\_I, Pos. 14-18)

Das Schwanken zwischen zwei oder mehreren Berufsoptionen stellt ein zentrales Moment für die betreffenden Jugendlichen innerhalb ihrer Berufsorientierungsphase dar, da hier viel Wert darauf gelegt wird, die richtige Entscheidung zu treffen und diejenige Berufsoptionen zu finden, die am passendsten für die eigene berufliche Zukunft erscheint. Über diesen Prozessabschnitt gehen die Jugendlichen nicht leichtfertig hinweg, sondern investieren viele Gedanken, um die richtige Wahl zu treffen, wie zwei Textauszüge aus den Bereichen des allgemeinbildenden sowie des beruflichen Gymnasiums exemplarisch aufzeigen:

ULGYM: Und du hattest auch schonmal überlegt: \*\* Polizei. \* Das ist aber schon wieder komplett verworfen oder ist es noch en bisschen aktuell?

TNGYM2: Es schwankt allgemein ziemlich sehr.

TNGYM1 und TNGYM3: (LACHEN)

ULGYM: Ok!

TNGYM3: Das kann man eigentlich allgemein sagen, dass es immer wieder so en Wechsel ist. [...] Also, dass man sich `ne Zeit lang halt für eine Sache so sehr interessiert \* und das muss auch nicht alles zusammenhängen. Kann auch was komplett Unterschiedliches sein! [...] Was komplett anderes.

(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 76-84)

TNBBS9: Bei mir bleibt alles gleich ich wurde gern was im Sozialen machen, aber was technisches interessiert mich auch. Beim mir hab ich meine Ziel unterteilt in Plan A, B, C . Plan A ist der Weg zum Studium in Richtung Bauingenieur. Da fand auch was Gutes statt in unserer Schule. Da hatte Frau *Nachname der Lehrerin (meint Lehrerin für Bautechnik)*<sup>30</sup> einen damaligen Schüler vorgestellt, der jetzt Dozent in der Hochschule im Studium Bauingenieurwesen ist. Da hat er uns Einblicke gegeben wie das Studium aussieht. Fand ich sehr toll und würde gerne sowas oder das gleiche in der Richtung machen. Plan B ist mein Abitur zu schaffen und als Bauzeichner eine Ausbildung zu machen. Plan C war mein Fachabi zu schaffen und als Bauzeichner zu arbeiten. (E-Mail-Verkehr\_TNBBS9, Pos. 16)

---

<sup>30</sup> Diese Anmerkung wurde im Rahmen der Ergebnisdarstellung zum besseren Verständnis des Kontextes hinzugefügt.

So kann die zuvor genannte Intention der Untersuchungsteilnehmenden, die Berufsorientierung derart auszugestalten, dass an deren Ende der Wunschberuf oder aber die Wunschberufsrichtung identifiziert werden kann, von unvorhergesehenen Herausforderungen begleitet werden, die das Gefühl der ohnehin schon großen Verunsicherung zusätzlich verstärken:

TNBBS3: Auf Grund von einigen Problemen, habe ich mich gegen ein Praktikum in den Sommerferien entschieden. Da dies ja anonym ist, kann ich ihnen sagen das ich physische Probleme habe, weshalb meine Berufsorientierung etwas in den Hintergrund gerückt ist.

[...] Trotz meiner aktuellen Lage möchte ich weiterhin nach Möglichkeiten der Orientierung Ausschau halten, genaueres ist jedoch nicht geplant.

[...] Ich denke ich befinde mich noch am Anfang meiner Orientierung, mir stehen noch viele Wege offen, ich habe jedoch weiterhin meine beiden Richtungen (Medien oder Soziales) im Auge. In meinem Alltag versuche ich aktuell meine Interessen zu finden, um das Richtige in Zukunft zu machen. (E-Mail-Verkehr\_TNBBS3, Pos. 60-63)

TNGYM2: \* Ja, ich musste wiederholen. (LACHT VERLEGEN, SCHAUT RUNTER AUF DEN TISCH, OBWOHL ER SONST IMMER BLICKKONTAKT HÄLT)

[...] Und dann meine Leistungskurse und so alles neu wählen und so. [...] Und dann war halt bei mir ganz klar, dass ich keine zweite Chance hab`, dass ich dann halt komplett durchkommen muss im Abitur.

ULGYM: Ok, warum musstest du die Leistungskurse dann neu wählen?

TNGYM2: Ich musste nicht, ich hab freiwillig wiederholt, um meine Leistungskurse neu zu wählen. [...] Damit mein Abitur besser wird, als \* ich hätte es wahrscheinlich geschafft, aber halt \* schlecht. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 262-272)

Auch spielt der zeitliche Druck eine erhebliche Rolle, wenn es um die Entscheidungsfindung für den zukünftigen beruflichen Weg geht, wie folgende Auszüge aus den Bereichen des allgemeinbildenden sowie des beruflichen Gymnasiums beispielhaft aufzeigen:

TNGYM1: Aber Zeit auch irgendwo.

TNGYM2: Ja!

TNGYM1: Wenn man sich mal so überlegt, je nachdem, was man studiert, ist man dann 25 oder so und fertig \* und \* irgendwie immer noch kein Geld verdient \* und \* so \* nicht so wirklich schon \* irgendwie was aufgebaut so für die Zukunft.

ULGYM: Das ist lustig, weil (BAUT INTENSIVEN BLICKKONTAKT ZU ALLEN DREI UNTERSUCHUNGSTEILNEHMENDEN AUF) ihr wisst ja, wie lange ihr später arbeiten müsst, ne? [...] Also im Grunde sollte man die Studien- und Ausbildungszeit sollte man genießen, weil das ist, was Schönes.

*(Im Originaltranskript folgt an dieser Stelle eine lange Ausführung seitens der Untersuchungsleiterin, wie ihre eigene*

*berufliche Ausbildungszeit inklusive Hürden und Umorientierungen verlaufen ist. Außerdem berichtet sie aus den Erfahrungen im Rahmen der Beratungstätigkeit von Studienzweifler\*innen an der ehemaligen Universität Koblenz-Landau, dass junge Erwachsene häufig mit eben diesen Sorgen hinsichtlich des zeitlichen Drucks zu kämpfen haben.)<sup>31</sup>*

[...] Wenn ich denen aber sage: \* „Mmh, wie lange arbeiten Sie denn wirklich tatsächlich in Ihrem ganzen Leben? Sie haben noch so viel Arbeitszeit vor sich, dass Sie sich ruhig zwei, drei Jahre mehr Zeit nehmen können.“ Das nimmt auch schon ganz vielen diesen Druck. \* „Ach ja, stimmt eigentlich, ich dachte, ich muss jetzt mit vier oder 25 fertig sein.“

TNGYM3: Ja, \* so hab` ich`s auch noch nicht betrachtet.

TNGYM1: Jaa! (LACHT ERFREUT)

(Transkript\_2\_GD\_GYM, Pos. 125-136)

TNBBS1<sup>32</sup>: Ja, das lässt dann wirklich die Unsicherheit wachsen, weil ich dann einfach \* ich will auf keinen Fall dann \* anfangen, Maschinenbau zu studieren und dann wissen, ich kann das nicht und dann nochma ich muss mich jetzt wieder neu orientieren, weil ich hab schon viel Zeit verschwendet. Ich will jetzt einfach, so sag ich ma, so mit einem durch fertig werden und da kann ich es wenigstens erlauben \* oder ich erlaube mir es jetzt nicht nochmal, irgendwo Zeit zu verlieren. (Transkript\_4\_GD\_BBS, Pos. 52)

Analog zur vorherigen Phase stellt auch diese Phase eine Ergänzung zum Sechs-Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) dar, da weder der Orientierungslosigkeit noch der Desorientierung explizite Beachtung in dem sechsphasigen Modell geschenkt wird. Orientierungslosigkeit bedeutet in vorliegender Arbeit, dass die betreffenden Jugendlichen keinerlei oder nur eine äußerst begrenzte berufliche Orientierung vorweisen können, sie in ihrer beruflichen Findungsphase mit Druck und Selbstzweifeln konfrontiert werden und es ihnen an Berufsoptionen mangelt. Bezüglich der Desorientierung kann statuiert werden, dass die Phase der Orientierungslosigkeit überwunden wurde und bereits mehrere Berufsoptionen ins Auge gefasst werden konnten, allerdings spielt auch hier der Umgang mit Druck und Selbstzweifeln weiterhin eine entscheidende Rolle. Ebenfalls besteht die Notwendigkeit, mit Herausforderungen umzugehen, durch die die Verunsicherung hinsichtlich der beruflichen Entscheidungsfindung noch zusätzlich gesteigert wird. Beide Phasen spielen bei den Ausführungen von Herzog et al. (2006) keine Rolle und werden entsprechend vernachlässigt. Durch die Modelldarstellung wird der Anschein erweckt, dass der Prozess der Berufsorientierung zwar mit leichten diffusen Abschnitten verbunden sein kann, er darüber hinaus aber keine weiteren Abweichungen aufweist. Damit sind die maßgeblichen Prozessabschnitte der Orientierungslosigkeit und Desorientierung, wie sie in der vorliegenden

---

<sup>31</sup> Diese Anmerkung wurde im Rahmen der Ergebnisdarstellung zum besseren Verständnis des Kontextes hinzugefügt.

<sup>32</sup> Nachfolgendes Textbeispiel wurde in dieser Phase bereits an anderer Stelle mit aufgeführt (siehe Seite 150 dieser Arbeit), soll in hiesigem Zusammenhang jedoch nochmals wiederholt zur Veranschaulichung vorliegender Problematik herangezogen werden.

Arbeit ausgemacht werden konnten, im Sechs-Phasenmodell nicht vorhanden. Das vorliegende Datenmaterial hat zu abweichenden Ergebnissen geführt, die sich im Erhebungsverlauf regelrecht aufgedrängt haben, sodass vor allem diese beiden Phasen für den Prozess der Berufsorientierung als wichtig und einschneidend erkannt werden. An dieser Stelle grenzt sich das neu entwickelte Modell deutlich vom theoretisch leitenden Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) ab.

#### 6.1.4 Phase 4: Konkretisierung der Berufsorientierung

In *Phase 4 als Konkretisierung der Berufsorientierung*, die bei Herzog et al. (2006) als zweite Phase aufgeführt wird, kommen zum einen diejenigen Jugendlichen auf direktem Wege an, die an ihrem Traumberuf bzw. ihrer Traumberufsrichtung aus der Kindheit festgehalten und daraus einen Wunschberuf bzw. ein Wunschberufsfeld entwickelt haben.

Zwar besteht durchaus die Möglichkeit, dass die Festlegung auf den Wunschberuf bzw. das Wunschberufsfeld unter der Auseinandersetzung mit Zweifeln erfolgt, allerdings ist dies nicht mit der Hinterfragung des Traumberufs bzw. der Traumberufsrichtung aus der Kindheit aus Phase 3 gleichzusetzen. Denn hier führen die Zweifel nicht dazu, dass andere Berufsoptionen zwecks Vergewisserung in den Blick genommen werden, sondern der ursprüngliche Kindheitstraum wird weiterverfolgt, obwohl leichte Zweifel vorherrschend sind. Ein Rückgang zu eben dieser dritten Phase der Desorientierung kann jedoch erfolgen, wenn der Traumberuf bzw. die Traumberufsrichtung aus der Kindheit zwar zum Wunschberuf bzw. zur Wunschberufsrichtung erklärt wird, dieser Wunschberuf bzw. diese Wunschberufsrichtung allerdings aus unterschiedlichen Gründen nochmals konkret hinterfragt wird. Auch kann im umgekehrten Fall der Weg aus Phase 3 ausgehend vom Moment der Hinterfragung des Traumberufs bzw. der Traumberufsrichtung aus der Kindheit hin zu Phase 4 erfolgen, wenn die Zweifel am Traumberuf bzw. an der Traumberufsrichtung zwar vorhanden und auch deutlich ausgeprägt sind, der Traumberuf bzw. die Traumberufsrichtung aber dennoch zum Wunschberuf erklärt wird, da aufgrund der Tatsache, dass die Gründe für den Kindheitstraumberuf überwiegen, nicht nach einer Alternative gesucht wird. An die Stelle eines Verweilens in Phase 3 tritt damit eine unmittelbare Abzweigung in die nächst fortgeschrittene Phase.

Ebenfalls in der Phase der Konkretisierung befinden sich diejenigen Jugendlichen, bei denen entweder aus der ersten oder aber aus der zweiten Phase heraus ein konkreter Wunschberuf bzw. ein konkretes Wunschberufsfeld vorhanden ist. Dies kann der Fall sein, wenn trotz Abwesenheit eines Traumberufs oder einer Traumberufsrichtung aus der Kindheit bereits ein solcher konkreter berufsbezogener Wunsch präsent ist oder aber sich nach dem Durchlaufen der Unsicherheit eine Konkretisierung diesbezüglich einstellt. So kommt es auch im Anschluss an das Vorhandensein eines konkreten Berufswunsches bzw. -weges zur Festlegung auf einen Wunschberuf bzw. ein Wunschberufsfeld. Ebenfalls legen sich diejenigen Jugendlichen auf einen Wunschberuf oder ein Wunschberufsfeld fest, die sich am Ende des Berufswunschwechsels aus Phase 3 für einen Beruf oder einen Weg entscheiden und somit

den Übergang in die vierte Phase meistern konnten. Durchaus in Betracht kommt auch, dass der Weg direkt von der Abwesenheit eines konkreten Berufswunsches aus Phase 1 hin zur Festlegung auf einen Wunschberuf oder aber ein Wunschberufsfeld und somit zum Überspringen der zweiten und dritten Phase der Orientierungslosigkeit und der Desorientierung führt.

Hat jemand für sich einen Beruf gefunden, der seit der Kindheit stets an erster Stelle steht, wird eine Orientierung in andere Berufsrichtungen nicht aktiv angestrebt, wie beispielhaft an einem Textauszug aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums dargelegt wird:

TNBBS1: Also, ich kann mich leider, also, bei uns damals auf der Schule gab's auch paar Veranstaltungen, ich weiß jetzt nicht deren Namen oder was das genau für welche waren. Aber da ich ja zum Teil meinen Berufswunsch hatte, hat es mich eigentlich nie so richtig interessiert, da hat man es dann eher einfach ignoriert.

ULBBS: Ok, weil du schon gedacht hattest, die Richtung wird es.

TNBBS1: Im Enddefekt hatte ich mir schon gedacht, warum sollte ich irgendwie nach was schauen, wenn ich schon `ne Richtung habe und ja. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 156-158)

Wenn dann auch die Arbeitsmarktlage und die Verdienstaussichten für den seit Kindheitstagen angestrebten Beruf sprechen, ist dies eine glückliche Ausgangslage für den Weg ins Berufsleben und wird auch als solche angesehen. Aber dennoch können Zweifel auftreten, da es sich um eine wichtige Entscheidung im Leben eines jungen Erwachsenen handelt und diese nicht leichtfertig getroffen werden möchte:

TNBBS1: Bei mir war es halt immer, weil ich \* als kleines Kind habe ich sehr oft meinem Vater geholfen und da bin ich sehr viel rumgekommen auf Baustellen oder anderen Plätzen, wo dann große Maschinen, für mich damals das waren und mich sehr interessiert haben und ich sehr fasziniert davon war. \* Und ich mir immer gedacht \* habe, ich \* wollte immer einen Job in diese Richtung finden oder auch machen. Und ich dadurch eigentlich sehr meinen Wunsch sich dadurch entwickelt hat. \* Jedoch ich auch merke, dass es eigentlich mehr so en Kindheitstraum immer gewesen ist und ist auch immer noch en Traum, doch es ist sehr durch die Kindheit geprägt wurde und nicht mehr durch meine Jugend oder Teenagerzeit so, sondern wirklich als kleines Kind eher.

(Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 89)

TNBBS1: Und da habe ich mir auch gleich gedacht, ohhh, ich hab` jetzt hier en Traumjob dann sozusagen, wo ich viel Geld verdienen kann, wird schwer, \* aber das wäre dann `ne gute Aussicht dann für mich. Jedoch, wo ich auch beim Praktikum gemerkt habe, \* wo ich auch gemacht hatte, ich hab mich zum Schluss \*

ULBBS: In Maschinenbaurichtung?

TNBBS1: Ja, das war in *Ortsname* in der *Name des Unternehmens*, also das war die \* äh \* Reparatur von *Name der Fluggesellschaft*, wo sie Triebwerke reparieren und da hatte ich ein vierwöchiges Praktikum gemacht und da wars auch so, dass ich, \* ich hatte mich dafür sehr interessiert, aber auch in den Aspekt des physikalischen und \* (VIELE TEILNEHMENDEN LACHEN, WAS AUF DAS ZUVOR BEREITS ANGESPROCHENE THEMA PHYSIK ZURÜCKZUFÜHREN IST) und dass ich da immer sehr viel frage, ja \* wie viel Leistung, was kann der denn da so heben, \* also schon so richtig Relationen auch zu sehen. Das habe ich da auch öfters in meinem Privatleben gemerkt, dass ich hobbymäßig \* oder einfach generell mich sehr für dieses Thema interessiere \* und das dann halt in den Maschinenbau sehr eingeflossen ist, dadurch, dass dann diese Maschinen diese Leistung halt bringen müssen und sehr viel damit zu tun haben und ich da immer in Konflikt bin, \* vielleicht sollte ich ja doch eine andere äh \* Richtung eingehen, wo es dann vielleicht doch nicht Maschinenbau ist, weil ich mich dann irgendwie immer in zwei Richtungen sehe, wo ich dann einerseits sage: „Ok Maschinenbau, das ist schon immer so mein Traum gewesen“, \* ich habe mich, ich interessiere mich auch dafür, jedoch eigentlich das physikalische und wenn man da einfach nur diese Experimente sieht oder was man dann so ausrechnen kann, ist eigentlich auch seehr schön und interessant.

ULBBS: Also schwimmen (GEMEINT IST „SCHLAGEN“) da noch zwei Herzen so berufsmäßig bei dir?

TNBBS1: Ja, wo ich dann, \* ja, wo ich dann eigentlich immer so, das war halt im Hinterkopf mehr oder weniger als Hobby angesehen habe und dachte, ok, das könnte ich nebenher machen, aber \* es ist halt immer im Hinterkopf dann doch anwesend ist. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 322-326)

**So machen einige Jugendliche schon sehr früh den eigenen Traumberuf ausfindig und möchten diesen lediglich noch einmal bestätigt wissen, beispielsweise im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres im Anschluss an das Abitur:**

TNFSJ2 möchte, seitdem er über das Thema Beruf nachdenkt, etwas mit Kindern machen und im sozialen Bereich arbeiten. Er denkt, dass der Beruf des Erziehers für ihn nicht das Richtige wäre, da es ihn schnell unterfordern könnte, den ganzen Tag „nur“ mit den Kindern zu spielen. Obwohl er sich sicher ist, dass es ihm Spaß machen würde, denn er möchte den Kindern ein Vorbild sein und dazu beitragen, sie gut zu erziehen. Da der Beruf des Grundschullehrers bereits seit Jahren sehr präsent in seinem Kopf verankert ist, möchte er genau diese Berufsentscheidung mit seinem FSJ an einer Grundschule bestätigt bekommen. Seine Schwester hat ebenfalls Lehramt, aber für eine andere Schulform, studiert und sie ist sein Vorbild. (Beobachtungsprotokoll Workshopstag Hohenahr, Pos. 17)

Obwohl der Traumberuf als Lehrkraft stets präsent ist, wird dieser aus unterschiedlichen Gründen hinterfragt: ob nun die eigene Studierfähigkeit angezweifelt wird, der eigene Notendurchschnitt für den Weg in das gewünschte Studium hinderlich sein könnte, das Leistungsspensum im Studium als deutlich anstrengender als in einer dualen Ausbildung angesehen wird oder aber eine Veränderung im persönlichen Bereich erfolgt ist. Daher ist eine Bewerbung bei der Polizei als Alternativsuche erfolgt, die jedoch am Einstellungstest gescheitert ist. Somit wurde sich trotz Zweifel wieder ausschließlich auf den ursprünglichen Traumberuf fokussiert:

TNFSJ2: Die Entscheidung, dass ich mit Kindern arbeiten möchte, ist früh gefallen, jedoch macht man sich Gedanken darüber, ob das Studium die richtige Wahl ist, weil man ziemlich viel Zeit investieren muss bis man zum Beispiel verdient. Auch Gedanken darüber, ob man es schafft oder nicht, gerade, wenn man nicht das beste Abitur hatte und zum Beispiel einem NC unterliegt bei der gewünschten Uni/ oder Fächer! In der Fächerwahl macht man sich auch Gedanken, weil man letztendlich zwei Fächer wählen muss, aber dann zum Beispiel Grundschullehramt machen möchte und nachher alle Fächer hat und können muss

Da habe ich bei mir ein bisschen dran gezweifelt, ob ich wirklich in allen Fächer studiumreif bin (so was man raus hört, habe da viele „angst“ vor, gerade englisch, weil da die Prüfung sich verändert hat in zwei schriftliche und eine mündliche)

Die Orientierung, dass ich Lehramt studieren möchte, ergab sich bei mir durch die viele Jugendarbeit in meinem Lebenslauf.

VERÄNDERUNG; kurz vor Studiumbeginn, Ende mai habe ich erfahren, dass ich Papa werde.

Das war alles zu viel, da habe ich das erste mal wirklich an mir gezweifelt, überlegt, ob eine Ausbildung nicht besser ist, wie das mit dem Geld klappen soll, inwiefern kann ich für meine Freundin da sein, inwiefern dann für das Kind, mir war klar, dass sich vieles verändern wird, durch das Studium hätte ich dann Angst, dass da was zu Ende geht, dass wenn ich studiere nicht so gut ist wie wenn ich in der Nähe eine Ausbildung mache.

Auf der anderen seite habe ich in meinem fsj gemerkt, dass ich nichts anderes machen möchte als Lehrer zu werden.

Das war der größte innere Konflikt den ich in der komplette Entscheidungsfindung geführt habe und hat ca bis Mitte des ersten Semesters angehalten.

Die Entscheidung studieren zu gehen viel mir nicht mehr so leicht wie zuvor.

Ich habe mir selber Druck gemacht, wollte zum Beispiel den Stundenplan übermäßig voll legen, wollte aber letztendlich zwei Tage frei blocken, habe das Ziel nur schnell fertig zu werden, mache mir ständig Gedanken, ob und wie man nebenbei arbeiten kann.

Man denkt ganz anders und fragt sich, ob das im Studium möglich ist.

Auch habe ich viel mit meiner Freundin darüber geredet und sie hat mir zugestimmt, dass ich das machen soll, was ich möchte und habe mich dann für das Studium entschieden.

(Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ2, Pos. 23-34)

TNFSJ2: Fakten Polizei; Ich habe mich nach meinem Abitur(ca. April 2017) dort beworben und habe den Einstellungstest nicht bestanden und somit eine „Absage“ bekommen.

Die Gedanken, Lehrer zu werden oder zur Polizei zu gehen, waren parallel präsent, aber Polizei war die Alternative, das war auch in auffuhr, weil in dem Zeitraum 500 mehr Bewerber eingestellt worden sind und die Polizei ja dringend sucht. Deshalb hat meine Mama mir vorgeschlagen, dass ich es auch mal probieren soll.

Die Absage hat nichts in meinem Denken verändert, ich habe mich geärgert, weil ich den Test gerne komplett geschafft hätte und ungern bei der letzten Aufgabe rausgeflogen bin. Ich konnte es jedoch schnell akzeptieren, weil ich mich zu der Zeit mehr auf den Lehrerberuf festgelegt hatte und das fest in meinem Kopf verankert war/ist.

Polizei, weil ich ein Praktikum dort absolviert hatte, weil mich Berufe (durch mein Hobby Feuerwehr) mit Uniform interessiert haben. Die ein hohes Ansehen haben.

(Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ2, Pos. 92-95)

**Der Traumberuf aus der Kindheit wird – wie hier an einem Beispiel aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums gezeigt wird – zum Wunschberuf und wird mit klarer Zielsetzung verfolgt. So werden zwar Alternativen im Hintergrund ausgekundschaftet für den Fall, dass die Erreichung des Wunschberufs scheitern sollte, allerdings wird dessen Erreichung mit allen Mitteln angestrebt und zu keiner Zeit in Frage gestellt:**

TNBBS5: Bei mir, also, bin um ehrlich zu sein, \* ich bin faul gewesen, was die Berufsberatung jetzt angeht. Ähm, \* ich war auch nicht auf irgend`ner Berufsinformationsmesse oder Sonstiges, weil ich weiß immer noch, was ich machen möchte, ich bin immer noch strikt bei meinem Plan. [...] Also, ich möchte immer noch Polizistin werden und daran halte ich mich auch.

ULBBS: Du verfolgst also strikt dein Ziel?

TNBBS5: Ja. [...] Das jetzt schon seit, \* wie alt bin ich 18, \* seit acht Jahren. [...] Seitdem ich zehn bin, möchte ich Polizistin werden und das versuch ich auch und wenn ich`s halt nicht schaffe, ist es halt so.

ULBBS: Aber speziell auch bei der Hundestaffel, richtig?

TNBBS5: Genau. Wenn ich in die Staffel reinkomme, würde ich mich gerne dafür hochqualifizieren.

ULBBS: Aber Polizei generell würde auch für dich in Frage kommen? \* Ok.

TNBBS5: Ja, es gibt natürlich immer ganz verschiedene Bereiche in der Polizei. Also, \* um ehrlich zu sein, ich finde auch

Pathologie sehr interessant, auch wenn`s sich total komisch anhört.

ULBBS: Nee, ist interessant, glaub ich. [...]

TNBBS5: Und ja, \* aber im Prinzip gesehen, Berufs\*sicht sieht es eigentlich relativ gut aus. Ich hab` verschiedene Wege, ich melde mich auch für verschiedene Bereiche an \* gerade für Polizei, wenn ich`s halt nich schaffe, dann ist es halt so, aber es gibt immer noch irgendwelche Wege, wo man dann noch vielleicht \* reinkommen könnte. Also ich geb die Hoffnung darauf niemals auf.

ULBBS: Sie hatten ja auch beim letzten Mal, gings ja bei Ihnen darum, dass Sie so drei Optionen haben. Einmal war das die Hundestaffel bei der Polizei oder Hundestaffel ausgeklammert und nur die Polizei - \* ähm \* (ETWAS ZÖGERLICH) La\*ckiererIn.

TNBBS5: Maler und Lackierer. [...] Und Feuerwehr.

ULBBS: Oder Feuerwehr. Genau, sie hatten aber auch nochmal beim letzten Mal Architektur in den Raum geworfen.

TNBBS5: Genau, falls ich halt die Lust hätte zu studieren, weil es meine Mutter gemacht hat.

ULBBS: Aber \* da lag`s so en bisschen an dem Geld.

TNBBS5: Ja, weil natürlich, \* wir sind jung, wir müssen auch erstma Geld verdienen. [...] Mir ist es auch, um ehrlich zu sein, wirklich egal \* so in welche Richtung ich komme, aber ich möchte natürlich immer in die Richtung Polizei. Da komme ich auch hin, wenn ich es wirklich will \* und das will ich.

ULBBS: Super. \* Man sollte auf sein Ziel, was man sich so gesteckt hat, auch wirklich hinarbeiten.

TNBBS5: Ja, und da mein Papa ja in der Polizei ist, hat man immer en bisschen Vitamin B, ne?

ULBBS: Genau, perfekt.

TNBBS5: (LACHT) Viele Freunde kennen schon die Hälfte in der HPA. [...] Ich bin da öfters und ich hab` da auch schon im Prinzip mal so en Tag verbracht. Ähm \* hab` jetzt auch bald en Praktikum da.

ULBBS: Praktikum \* - steht da schon irgendwie en Datum fest?

TNBBS5: Ne, also in den Ferien. Es is halt einfach nur so im Prinzip, so für `ne Woche zum drüber gucken, \* mal reinschnuppern. Ich hab` auch schon welche Azubis da kennengelernt von der Polizei, die gerad mittendrinne sind. Es ist sehr, sehr sportlich anstrengend anscheinend. Aber das kann man schaffen, wenn man das möchte.

ULBBS: Schön \* sehr gut. Und sie arbeiten dann dafür.

TNBBS5: Joa. (Transkript\_3\_GD\_BBS, Pos. 37-85)

Die speziellen Anforderungen, die zum Teil an Bewerber\*innen gestellt werden, werden zwar als Hürde wahrgenommen, aber nicht als unüberwindbar aufgefasst. Durch eine klare Zielsetzung, die mit dem Traumberuf aus der Kindheit einhergeht, wird nach einer Lösung gesucht, anstatt unversucht aufzugeben und eine andere Berufsrichtung anzustreben, die vermeintlich leichter erreicht werden kann:

ULBBS: So, jetzt haben wir im Grunde schon alle wichtigen Punkte abgearbeitet. Gibt's noch irgendwas, was euch, wenn ich fragen würde, \* wo seht ihr euch momentan in eurer Orientierungsphase, seht ihr euch schon ziemlich sicher am Ende, wo ihr sagt: „Ich weiß genau, was ich machen möchte, ich hab` mich jetzt orientiert und bin fertig mit der Orientierung“ oder fühlt ihr euch noch mittendrin und ihr lasst es auf euch zukommen, wie es aussieht?

TNBBS5: Also, ich bin eigentlich schon seit Jahren fertig. \* Ich will eigentlich nur noch im Prinzip loslegen und, ja, \* ich bleibe immer noch dabei.

ULBBS: Das heißt, dir fehlen einfach noch die Voraussetzungen, um das ausüben zu können für das, was du dich \* für das, für das du dich vor zehn Jahren entschieden hast. Acht Jahren. \* Abschluss, weil mit acht kann man ja noch nicht zur Polizei.

TNBBS5: Ja, klar, das stimmt schon. Ich hätte eigentlich auch schon mit em Realschul-Abschluss dahingehen können, aber da ist der Weg halt anstrengender \* und \*

ULBBS: Inwiefern ist der dann anstrengender?

TNBBS5: Weil man viel, viel mehr leisten muss und das Doofe is halt, das hab` ich auch gemerkt, \* also ich habe einfach mal Rheinland-Pfalz mit Hessen verglichen. Und Rheinland-Pfalz zum Beispiel, muss ich ja ganz ehrlich sagen, das ist, \* (RÄUSPERT SICH KÜNSTLICH) die gucken halt im Prinzip gesehen mehr auf ihr Äußeres, \* weil natürlich, man muss `ne Mindestgröße haben, \* sportlich, \* mit `ner Brille mit dem Gucken ist natürlich auch en Problem, aber die gucken halt wirklich rein ums Aussehen her und schauen halt nicht auf ihre Leistungen, das macht Hessen halt zum Beispiel. Hessen ist halt wirklich so, da war en Mann, der hat zu mir gesagt „Ja, du bist jetzt ja schon klein, aber das hindert dich nicht daran `ne super Polizistin zu werden.“ \* Und \* [...] deswegen möchte ich auf jeden Fall nach Hessen. Das wird natürlich en bisschen sportlicher, weil die en bisschen sportlicher sind, ok, aber das schaffe ich auch, \* aber \* ich bleibe trotzdem immer noch dabei \* und \* [...] werd meinen Weg gehen, den ich eigentlich nie geändert habe.

(Transkript\_3\_GD\_BBS, Pos. 225-235)

**Auch diejenigen, die den Umweg im Rahmen von Phase 2 und 3 gehen mussten, um einen konkreten Wunschberuf bzw. ein konkretes Wunschberufsfeld nennen zu können, gelangen zur vierten Phase, was anhand eines exemplarischen Textauszugs aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums gezeigt werden soll:**

TNBBS9: Ähm, bei mir is es so, ähm \* ich muss mich bewerben bis zum 15. Da is der Zeitraum für ähm das Studium \* für Bauingenieurwesen. [...] Ich hab`s Abi geschafft. Und ich will eh in den Bereich so gehen. [...] Da bewerb ich mich dann halt und \* [...].

ULBBS: Ja. Ähm, du meinstest bis zum 15. Juli, richtig?

TNBBS9: Ja, genau. Also, es wird ja auch erweitert, vielleicht wegen Corona. Das steht ja auch noch offen. [...] Stand auf der

Seite, \* aber ja: \* bis 15.

ULBBS: Das heißt, du interessierst dich ganz konkret für Bauingenieurwesen?

TNBBS9: Ja.

ULBBS: Wo würdest du das dann gern studieren wollen? Hast du da schon `ne Favoritenuni?

TNBBS9: Ähm, es gibt's ja entweder in *Städtename 1* oder in *Städtename 2*. [...] Aber, da es kein NC gibt und der Studienplatz eigentlich, ähm \* ich sag ma, man kann sich das ma aussuchen. Man kann sich den Standort aussuchen. [...] Man hat ja auch Verschiedenes gehört. [...] Da würd ich *Städtename 2* bevorzugen.

ULBBS: Also *Städtename 2* wär dein Favorit, ok. [...] Also hat sich seit dem 12.12. sonst bei dir nichts verändert? Also is alles gleichgeblieben und das wär jetzt dann deine Richtung, \* Bauingenieurwesen, \* wo du dich dann bewirbst?

TNBBS9: Ja.

ULBBS: Also bewirbst \* im Grunde auch schon mit `ner sicheren Zulassung.

TNBBS9: Also, \* ich hoffe ma, \* also mein Schnitt is jetzt` nich so gut, aber es gibt kein NC wie gesagt \* ähm.

ULBBS: Ja, eben, das is dann zulassungsfrei, richtig? [...]

TNBBS9: Ja, zulassungsfrei. [...] Und deswegen, ja, ich denk schon. (Transkript\_5\_GD\_BBS, Pos. 132-160)

**Der direkte Weg, der gegangen werden kann, um von der ersten Phase, in der kein konkreter Berufswunsch vorhanden ist, hin zur Festlegung auf einen Wunschberuf in der vierten Phase zu gelangen, zeigt sich an den folgenden zwei Textpassagen aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums:**

TNGYM1: Es hat irgendwie noch keiner so wirklich `nen Plan, was man nach dem Abi macht. Außer *Name TNGYM4*, \* der hat es Abi, \* also der bricht ab und macht bewusst eine Ausbildung. \* [...]

ULGYM: *Name TNGYM4* bricht bewusst ab, um eine Ausbildung zu machen?!

TNGYM4: Ja.

ULGYM: Weißt du schon, welche Ausbildung du machen möchtest?

TNGYM4: Ja, Großhandelskaufmann. \* [...] Ja, das ist bei mir in den letzten \* zwei Monaten, sag ich mal, soo sicher geworden, dass man es sagen konnte, \* ja.

ULGYM: (AUFFORDERNDES) Mmh. Also in den letzten zwei Monaten dazu entschieden!?

TNGYM4: Jo \* im Großen und Ganzen.

(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 16-29)

TNGYM4: Jo, es is bei mir, sag ich mal, die ganze Zeit, \* ich habe en Praktikum gemacht. [...] Also einmal hab` ich eins gemacht beim [...] Metallbau. Und hab da halt gemerkt, dass Handwerk nichts für mich is! Dass ich zwei linke Hände \* [...] habe.

TNGYM2: (LACHT)

ULGYM: Das ist doch auch super, dass du das dadurch erfahren hast.

TNGYM4: Uuuund dies, \* dass so den ganzen Tag irgendwo rum\*stehn und richtig, \* (LACHT UNSICHER) sag ich mal, körperlich arbeiten \* [...]. Ist nix für mich. Und dann hab` ich, \* kam ich durch `nen Bekannten halt auf das Praktikum bzw. auf dass ich mich ähm für die Ausbildung da beworben hab`, ähm \* hab` das Praktikum da zwei Wochen gemacht und \* [...] eine Woche in den Ferien und eine in der Schule \* [...]. Un hab da eigentlich gemerkt, dass dieser kaufmännische Bereich mir extrem viel Spaß macht, was Wirtschaft angeht, un \*

ULGYM: Oh sorry, jetzt habe ich es grad nicht, äh, wo hast du das zweite Praktikum gemacht?

TNGYM4: Das zweite war beim Großhandel \* Kaufmann.

ULGYM: Großhandel!

TNGYM4: Also beim *Firmenname Baustoffhändler* in *Ortsname*. \* Un ähm, \* hab` da halt gemerkt, dass es mir eigentlich Spaß macht, weil ich viel Verschiedenes hatte. Ich hatte einmal Bereich Baumarkt dann. [...] Viel mit Regale einräumen und sowas. [...] Und dann Stahlhandel. [...] Viel mit Großkunden. [...] Und Angebote schreiben und so.

ULGYM: Ja, und das hat dir gut gefallen? (HUSTET)

TNGYM4: Ja, also bei mir war es halt die ganze Zeit so, \* mal gucken, was es wird und als ich dann das Praktikum gemacht hab`, wurd mir halt auch direkt die Stelle angeboten.

(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 176-222)

So konnten die Phasen der Orientierungslosigkeit und der Desorientierung, die für viele Jugendliche eine große Herausforderung innerhalb der eigenen Berufsorientierungsphase darstellen, da sie mit viel Selbstzweifel, Druck und Angstgefühlen einhergehen, von besagtem Teilnehmer des allgemeinbildenden Gymnasiums übersprungen werden.

Ebenfalls unmittelbar von der ersten in die vierte Phase gelangen diejenigen Jugendlichen, die zwar keinen Traumberuf bzw. keine Traumberufsrichtung aus der Kindheit aufweisen können, bei denen aber dennoch bereits ein konkreter Wunschberuf oder aber ein konkretes Wunschberufsfeld vorhanden ist, auf den sie sich festgelegt haben, wie hier an einem Beispiel aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres deutlich wird:

TNFSJ3 weiß zwar schon ziemlich genau, was sie machen möchte (Studium Kunstpädagogik an der Kunsthochschule Mainz), hat sich nach dem Abitur aber noch nicht dazu bereit gefühlt, ins Studienleben einzutauchen und wollte noch etwas Soziales machen, womit sie zusätzlich Ihren Berufswunsch der Kunstpädagogin überprüfen bzw. untermauern könnte. Zudem ist sie der Meinung, dass ein FSJ in dem Bereich der Kunstpädagogik vielleicht auch Vorteile für die Bewerbung um einen Studienplatz mit sich bringt. Sie hat keine große Familie. Ihre Mutter starb bereits, als sie noch ein kleines Kind war und zu ihrem Vater hatte sie nie Kontakt. Ihre Oma ist die einzige Familie, die sie hat und sie unterstützt sie

sehr. Ihre Meinung ist ihr am wichtigsten. Sie sieht ihre Enkeltochter auch in der künstlerischen und pädagogischen Berufsrichtung. Ihr FSJ absolviert sie im *Name Museum* in *Städtename*, Museum für moderne Kunst und sie liebt die Epochen Renaissance und Wiener Jugendstil. Viele ihrer Freunde teilen die Leidenschaft zur Kunst. Sie hat einige Tattoos, denn für sie sind Tattoos Kunst und ein großer Traum von ihr wäre es, in einem Tattoo-Studio zu arbeiten und selbst tätowieren zu können. Nach dem FSJ hat sie noch einige Praktika geplant, da ihr die aktuelle Arbeit im *Name Museum* nicht komplett zusagt. Auf jeden Fall im pädagogischen und künstlerischen Bereich, da sie sich neben der Kunst auch sehr in die pädagogische Richtung gezogen fühlt und sich beides als Beruf vorstellen kann. Mit Kunstpädagogik denkt sie eine perfekte Mischung gefunden zu haben, um beide Interessen unter einen Hut bringen zu können. Aktuell ist ihr Plan also sehr klar, im Wintersemester 2018 Kunstpädagogik in *Städtename* studieren zu gehen. (Beobachtungsprotokoll Workshoptag Hohenahr, Pos. 16)

Zwar erfolgt der Schritt aus der ersten unmittelbar in die vierte Phase, allerdings kann eine solch schnell und scheinbar reibungslos erfolgte Berufsentscheidung nochmal im Rahmen der fünften Phase durch die Absolvierung eines Freiwilligendienstes zur Überprüfung gestellt werden.

Auch Herzog et al. (2006) befassen sich im Rahmen ihres Phasenmodells mit einer Phase der Konkretisierung der Berufsorientierung und postulieren diese als zweite Station des Berufswahlprozesses. Hier werden aus ihrer Sicht konkrete Berufswünsche ins Auge gefasst, die sich entweder an Berufen oder aber an Berufsfeldern orientieren, wie es sich auch mit den eigenen Untersuchungsergebnissen deckt. Analog zu den vorliegenden Ergebnissen ordnen Herzog et al. (2006) solche Jugendliche in diese Phase ein, denen es möglich ist, konkrete berufliche Vorstellungen zu nennen und die ausreichend Informationen über Berufe gesammelt haben, sich allerdings noch nicht um eine Ausbildungsstelle beworben oder an einer Hochschule angemeldet haben. So ist beispielsweise voneinander abzugrenzen, wenn sich Jugendliche für einen konkreten Beruf interessieren, den sie mit einer dualen Ausbildung erreichen können, oder aber das Interesse einem Berufsfeld gewidmet wird, wie es der Fall ist, wenn die Wahl auf ein Hochschulstudium fällt. Somit wird die Art der Ausbildung mit dem gewählten Beruf oder mit dem gewählten Berufsfeld festgelegt. Eine Ausnahme stellt an dieser Stelle der Lehrerberuf dar, da sich zwar für ein Hochschulstudium, aber dennoch bereits konkret für einen Beruf entschieden wird. Als leitend für die Suche sind die eigenen Interessen, Werte sowie Ratschläge von Eltern bzw. Freunden und das Wissen über Berufe, das entweder durch eine gezielte Suche oder aber praktische Erfahrungen erlangt wurde, zu nennen. Somit steht denjenigen Jugendlichen, die in diese Phase einzuordnen sind, nach Herzog et al. (2006) bereits ein eingeschränktes Wahlspektrum zur Verfügung, aufgrund dessen schließlich die Wunschberufe ausgewählt werden. Und auch dies kann insofern mit den vorliegenden Daten in Zusammenhang gebracht werden, als dass diejenigen Jugendlichen, die dieser Phase zuzuordnen sind, vor dem Eintritt in die Phase unterschiedliche

berufsorientierende Maßnahmen unternommen haben und der Suche deutlich intensiver als zuvor nachgegangen sind. So haben sie etwa Praktika absolviert, Berufsmessen besucht oder mit Eltern, Verwandten, Freunden, Studierenden bzw. Berufserfahrenen gesprochen und sich vor diesem Hintergrund gründlich mit ihrer beruflichen Orientierung auseinandergesetzt.

### 6.1.5 Phase 5: Entscheidungsaufschub, Überprüfung, Überbrückung

Die *fünfte Phase*, die als *Entscheidungsaufschub, Überprüfung, Überbrückung* bezeichnet wird, stellt in weiten Teilen ebenfalls eine Ergänzung zum Modell nach Herzog et al. (2006) dar und lehnt sich lediglich in gewisser Weise an die vierte sowie fünfte Phase des Modells nach Herzog et al. (2006) an. Hierin lassen sich diejenigen Jugendlichen verorten, die entweder vor oder nach der Suche nach einer Ausbildungsinstitution (siehe Phase 6) ihre freie Zeit genießen, eine Reise unternehmen und bzw. oder mit einem Nebenjob Geld verdienen möchten, sowie die sich nach der Schulzeit für die Absolvierung eines Freiwilligen Sozialen Jahres, eines Bundesfreiwilligendienstes oder eines Freiwilligen Wehrdienstes entschieden haben. In manchen Fällen gilt die Wahl eines der drei Moratorium-Möglichkeiten als Aufschub, um eine Entscheidung für einen späteren Beruf hinauszuzögern, noch keine Wahl treffen zu müssen und um in dieser Zeit bestenfalls der eigenen Interessenfindung näher zu kommen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Bedingungen der eigenen Berufsorientierung optimiert werden sollen, um so den Weg für die eigene berufliche Zukunft fundiert klären zu können. Oder der Zeitraum ist als Form der zeitlichen Überbrückung zu verstehen für den Fall, dass entweder noch keine Zu- bzw. Absage für eine bereits beworbene Ausbildungsstelle oder einen bereits beantragten Studienplatz vorliegt oder aber der Antritt einer Ausbildungsstelle bzw. eines Studiums als noch zu früh angesehen wird. Zudem ist es denkbar, dass eine bereits getroffene Entscheidung anhand eines solchen Aufschubs überprüft wird, um sich der getroffenen Wahl sicher sein zu können bzw. diese aufgrund der Praxiserfahrungen nicht revidieren zu müssen. Diese Art der Nachentscheidung weist Parallelen zu dem auf, was Herzog et al. (2006) in der vierten Phase des Sechs-Phasenmodells beschreiben, wobei sich hier die Konsolidierung der beruflichen Entscheidung in Form einer Nachentscheidungsphase auf die verbindliche Festlegung einer Ausbildungsoption bezieht, die bis zum Ende der Schulzeit noch gegenüber sich selbst und gegenüber dem Umfeld zu rechtfertigen ist. Auch ein Abbruch des Freiwilligen Sozialen Jahres, des Bundesfreiwilligendienstes oder des Freiwilligen Wehrdienstes ist dieser Phase zuzuordnen.

Die Zeit unmittelbar nach dem Abitur und vor dem Ausbildungs- oder Studienbeginn wird als die Zeit angesehen, die frei genutzt werden kann, etwa um die Welt zu bereisen und Geld zu verdienen, da es mit Blick auf das spätere Arbeitsleben als schwierig eingeschätzt wird, sich die freie Zeit dann in dem Maß zu nehmen, die man sich wünschen würde. Dies untermauern nachfolgend zwei Beispiele aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres:

TNFSJ1: Mein Abitur habe ich im März 2017 abgelegt, allerdings wusste ich schon seit Beginn der Oberstufe, dass ich nicht sofort zum Winter studieren möchte. Ich hatte das Gefühl,

dass die Zeit nach dem Abitur die einzige sein wird, in der ich so viel Freizeit habe, wie ich möchte. Der Gedanke daran, dass ich später im Berufsleben nur noch 24 Urlaubstage im Jahr habe, und das bis zur Rente, finde ich sehr depremierend. Also wusste ich, dass ich diese Gelegenheit zum Faulenzen nutzen wollte. Aber ich hatte natürlich auch Reisepläne und wollte mir eine Job suchen, um ein bisschen am Strand Faulenzen zu können. (Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ1, Pos. 30)

TNFSJ1: Ich kann dir noch nicht viel Neues berichten. Ich bin bei der Entscheidung geblieben, mich für Bauingenieurwesen bewerben zu wollen, aber werde das erst fürs Wintersemester machen. Die Bewerbungsfristen fürs Sommersemester habe ich teilweise verpasst und habe mir dann gedacht, dass es nicht schadet, wenn ich erst ein Semester später mit dem Studium beginne. Ich habe die letzten Monate etwas gearbeitet und war auch mit meinem Freund ein wenig auf Reisen, Das hat mir richtig gut getan. In drei Wochen fliegen wir nochmal für fast drei Wochen nach Argentinien. Ich melde mich bei dir, wenn ich dir was zu den Bewerbungen und den Rückmeldungen der FHs/Unis sagen kann. Versprochen! (Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ1, Pos. 133-137)

Es kann auch dazu kommen, dass im Laufe der Oberstufe Reisepläne geschmiedet werden, die dann aber nicht in die Tat umgesetzt werden, wie das folgende Beispiel aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums zeigt. Eine ursprünglich angedachte, längere Auslandsreise kann ausgesetzt und stattdessen die freie Zeit zuhause und in kürzeren Familienurlaube verbracht werden. Auch kann es passieren, dass die viele freie Zeit als langweilig empfunden wird und nach wenigen Wochen bereits wieder ein strukturierter Alltag vorgezogen wird:

ULGYM: Du sagtest, dass du dir erstmal vorstellen könntest, ein halbes Jahr \* ins Ausland zu gehen?!

TNGYM3: Joa, oder paar Monate oder so \*

ULGYM: Als Au-Pair, oder?!

TNGYM3: Joa.

ULGYM: Einfach nur reisen?!

TNGYM3: Ja, reisen.

ULGYM: Work and travel?

TNGYM3: Ja, sowas habe ich mir vorgestellt.

ULGYM: Mmh. Hast du schon ein Ziel? En Auslandsziel?

TNGYM3: Auf jeden Fall ein Land, wo man Englisch spricht! [...]

Ähm \* also, \* richtig cool wäre halt Neuseeland, [...] oder sowas. Das ist halt sehr weit und ich weiß nicht, ob ich das dann halt in Kauf nehmen würde mit der Familie und so.

[...] Aber mal gucken, \* das wär` schon richtig cool!

(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 30-45)

TNGYM3: [...] \* Uuund ansonsten bis zum August reisen, also Urlaub mit meinen Eltern.

ULGYM: Schön. Ganz wichtig. Jaa \*. Dass man die Zeit noch irgendwie ausnutzt, weil danach so lange Urlaube zu machen, ist halt schwierig. Schön.

TNGYM3: Ich hab` jetzt auch den Monat davor eigentlich gar nichts gemacht. (ALLE TNGYM LACHEN) Also, so nach dem Abi.  
ULGYM: Das is auch gut so. Das braucht man auch mal für sich.  
TNGYM3: Ja, aber so nach dem einen Monat war es mir dann auch irgendwie en bisschen zu langweilig zuhause. Da hab` ich mich auch drauf gefreut, mal wieder was zu machen. So nochmal en geregelten Alltag zu haben. Ja, und deswegen bin ich jetzt ganz froh mit der Arbeit da. \* Ist auch nicht schön, wenn man so gar nichts zu tun hat, irgendwie.  
ULGYM: Joa, manche Leute sehen das anders. (ALLE LACHEN). Manche Leute machen das freiwillig Jahrzehnte lang.  
TNGYM 3: Das stimmt. (Transkript\_4\_GD\_GYM, Pos. 98-104)

#### **Die freie Zeit wird auch genutzt, um Sport zu treiben und sich mit Freunden zu treffen:**

ULGYM: Wie sehn jetzt deine konkreten Pläne für die nächste Zeit aus? Januar gehst du arbeiten.  
TNGYM2: Ja, bis dahin mach ich erstmal nix.  
ULGYM: Das ist gut. Tu was Gutes für dich.  
TNGYM2: Ja, ich mach Sport und so, mach viel mit Freunden.  
(Transkript\_1\_EG\_TNGYM2\_GYM, Pos. 279-282)

Die Reiseeinschränkungen, die aufgrund der Corona-Pandemie in Deutschland (nähere Ausführungen hierzu in Kapitel 7.1) und der Welt in einem gewissen Zeitraum vorherrschten, haben die Reisepläne der betroffenen Jugendlichen stark beeinträchtigt, jedoch nicht ganz unmöglich gemacht.

Die Entscheidung für ein Freiwilliges Soziales Jahr kann getroffen werden, wenn nach dem Schulabschluss nicht unmittelbar mit der dualen Ausbildung bzw. mit dem Studium begonnen werden und die Zeit noch anderweitig genutzt werden möchte. Oft steht dies in Verbindung mit dem Wunsch, die bereits als festgelegt empfundene Berufswahl zu überprüfen und gegebenenfalls korrigieren zu können, wie nachfolgend an einem Beispiel aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums aufgezeigt wird:

TNGYM1: Eigentlich wollte ich mich für das Wintersemester bewerben, dann habe ich noch so en halbes Jahr. [...] Und dann wollt ich halt eben in diesem halben Jahr entweder en bezahltes Praktikum oder en FSJ machen. Hab` mich auch schon erkundigt in der Umgebung, Kreis *Name Landkreis* gibt's nur so Kindergärten, das wollt ich jetzt nich unbedingt. Deswegen muss ich jetzt ma weitergucken so Richtung *Städtename 1* oder *Städtename 2*, weil ich würd eher so was mit Jugendlichen, so Richtung Jugendcafé oder so was. [...] Also, so en FSJ sehr wahrscheinlich, en halbes Jahr. Einfach bisschen Praxiserfahrung und nicht direkt so von der Theorie zur Theorie, sondern so einfach bisschen was da zwischendurch noch. Was andres ma. (Transkript\_3\_GD\_GYM, Pos. 114-122)

TNGYM1: Ja, also bei mir hat sich auch en bisschen was verändert. Also ich wollte ja eigentlich erst direkt studieren gehen. Und jetzt nach em Abi hab` ich erstma so gedacht: „Ach

nö.“ (ALLE TNGYM SCHMUNZELN) „Ich brauch wat anderes“ [...]. Also in der Abi-Phase war irgendwann einfach die Puste raus und ich dacht mir so, boah, wenn du jetzt wieder direkt studieren gehst, auch erst im Wintersemester, aber so direkt, das is ja praktisch direkt wieder und ich dacht mir so: „Oh Gott, das kannste net.“ Daher hab` ich mich für en FSJ entschieden. [...] In der Grundschule in *Ortsname der Grundschule* hier. Also an `ner Ganztagschule, wo ich dann praktisch, wenn die Ferien rum sind, en komplettes Schuljahr da mithilfe und danach dann Studium.  
(Transkript\_4\_GD\_GYM, Pos. 105-109)

TNGYM1: Also bei mir war`s so, dass ich ja jetzt das FSJ angefangen hab`, \* ähm \* um zu entscheiden, ob ich jetzt tatsächlich Grundschullehramt studiere oder das oder Soziale Arbeit und bis jetzt`, also es gefällt mir echt gut, auch wenn es manchma stressig ist, \* ähm, und ich tendiere momentan zumindest Richtung Grundschullehramt, \* tatsächlich.\*

ULGYM: [...] Kannst du`s begründen?

TNGYM1: Also mir macht das schon recht viel Spaß mit den Kindern halt eben zusammenarbeiten, \* zusammenzuarbeiten und \* ähm und ja man sitzt ja mit im Unterricht und hilft denen dann auch und dann sieht man halt eben so die Lehrerseite. Aber es is auch ganz viel so, was danach is, in den Pausen oder so passiert, wo die Kinder zu einem kommen und mit einem einfach so reden und das erfüllt einen schon so.

(Transkript\_5\_GD\_GYM, Pos. 10-15)

So kann sich eine Berufswahl, die im Laufe der Schulzeit getroffen und als Wunschvorstellung mit in das Freiwillige Soziale Jahr genommen wird, im Laufe dieses Moratoriums zunächst bestätigen. Jedoch können dieser Textpassage bereits aufkeimende Zweifel an der ursprünglich angedachten Berufswahl entnommen werden, da die Zeit im Unterricht zwar zu gefallen scheint, was den Wunsch nach der Aufnahme eines Grundschullehramts stützt, vor allem aber die Zeit außerhalb des Unterrichts mit den Kindern als gewinnbringend und erfüllend wahrgenommen wird. Aus objektiver Sicht spricht dies vielmehr für die Berufsalternative und würde somit die Aufnahme eines Studiums der Sozialen Arbeit rechtfertigen.

Das Freiwillige Soziale Jahr wird als eine Art ‚*freiwilliges Praktikum*‘ wahrgenommen, um fehlende Praktika in der Schulzeit zu kompensieren und entsprechende berufspraktische Erfahrungen zu sammeln, was zu einem anderen Zeitpunkt im Leben als schwierig bzw. als mit Mehraufwand verbunden eingestuft wird:

TNGYM1: Ich hab` halt eben jetzt wirklich so zum Schluss, wo ich mich dann bewusst für das FSJ entschieden hab, ganz viel mit der Mama drüber geredet. Und dann hat die Mama auch gemeint, dass es vielleicht auch besser ist, dass ich mal jetzt einfach ma so en Jahr lang was anderes mach, aber in diesem Bereich bin, weil ich könnte mich ja rein theoretisch

ja bei dem FSJ sagen „Nee, es geht doch net“ und dass ich mich dann nochmal komplett umentscheide. [...] Was ich zwar jetzt nicht vermute. Aber einfach \* ja, wie *Name TNGYM3* ja vorhin schon meinte, dass so die fehlenden Praktika vielleicht so en FSJ auffangen. Wirklich einfach mal so in die Praxis, weil so en reines Studium, da erlebt man ja keine Praxis. [...] Und so hat man schon ma so en Einblick und weiß so bisschen was auf einen zukommt wirklich später.

(Transkript\_4\_GD\_GYM, Pos. 229-233)

TNGYM1: Das Einzige, was ich irgendwie eher hätte machen sollen, wär` nochma zu gucken, tatsächlich welche Studiengänge und mich mehr darüber so informieren. Aber, ich glaub, das FSJ hätt ich dann trotzdem gemacht.

ULGYM: Ok. \* Also du siehst das FSJ gar nicht so als Notlösung oder als Entscheidungsaufschub, sondern um deine Entscheidung einfach nochmal bewusster zu treffen oder nochmal zu bestätigen?!

TNGYM1: Besonders, weil man im Studium gar nich so en Kontakt hat zu dem, was man wirklich später macht, und so hat man schon mal erstma Erfahrungen. Man hat Abwechslung, aber das ist halt jetzt im Moment so der einzige Zeitpunkt im Leben so wirklich, wo man sowas machen kann.

(Transkript\_5\_GD\_GYM, Pos. 51-53)

### **Das Freiwillige Soziale Jahr wird als potenziell schöne Zeit angesehen, zusätzlich aber auch als Überprüfungsmöglichkeit der angedachten Berufsvorstellungen:**

ULGYM: Darf ich denn noch bei dir nachfragen, wie das FSJ so läuft? Nun bist du ja schon fast vier Monate an der Schule. Macht es dir immer noch so viel Spaß, wie du in der letzten Gruppendiskussion berichtet hast? [...]

TNGYM1: Ja klar darfst du nachfragen! Ich hätte dir ja auch zwischnedurch ma schreiben können!

Das FSJ läuft ganz gut und ich mache es in der *Name der Schule* in *Ortsname der Schule*. Dort gibt es eine Realschule+ und die Grundschule. In der Grundschule bin eingesetzt. Ich komm ganz gut mit den meisten Lehrern zurecht. Aber ich hab irgednwie das Gefühl, dass die mich nicht alle so ganz ernst nehmen. Also als müsste ich mich für vieles rechtfertigen was ich mach. Aber dafür komm ich mit andern wirklich gut klar. Und ich muss sagen mir macht es wirklich Spaß mit der Altersgruppe 6-10 Jahre zu arbeiten und gemeinsam Projekte zu gestalten, kreativ zu werden. Ob ich das aber später an einer Schule als Lehrerin machen will frage ich mich gerade.

Bin gespannt, wie das nächste halbe Jahr weiter geht. Ich denke aber, dass ich mich demnächst schon mal an Bewerbungen fürs Studium oder eine Ausbildung setzen muss. Je nachdem was ich machen will. Erzieherin kommt für mich auch in Frage. An manchen Tagen denke ich, Lehrerin zu werd'n passt zu mir an manchen Tagen kann ichs mir gar nicht vorstellen.

(Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 144-145)

Nach einer gewissen Zeit des absolvierten Freiwilligen Sozialen Jahres kann es jedoch auch dazu kommen, dass die im Vorhinein angedachte Berufswahl aufgrund der gesammelten Erfahrungen hinterfragt wird und die bereits vage aufkeimenden Zweifel bestätigt werden:

TNGYM1: Ja nach dem Abi habe ich mit einer gesprochen, die direkt das Studium Grundschullehramt begonnen hat. Dadurch habe ich auch in Erwägung gezogen, Lehramt zu studieren. Daraufhin habe ich Das FSJ auch an der Grundschule gewählt um näherw Einblicke in diesen Beruf zu erlangen. Das ich jtz doch bei draus Bildung (*TNGYM1 meint an der Stelle ,bei der Ausbildung'*)<sup>33</sup> gelandet bin war eher ein schleichende Prozess, jedoch wurde mir auch klar, dass ich besonders mit der Ausbildung Erzieher, die gleichen Möglichkeiten habe in die verschiedenen Bereichen rein zu schauen, wie auch bei einem Studium.

Ja und schließlich habe uch mich informiert über den Beruf Erzieher und mich beworben. (Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 168)

Es besteht also durchaus die Möglichkeit, dass die Erfahrung aus dem Freiwilligen Sozialen Jahr die Berufsentscheidung nochmals gänzlich abändert und sich entsprechend gegen den ursprünglich angedachten Berufsweg entschieden wird. In dem Fall kann diese Zeit als intensiv durchlebte Nachentscheidungsphase postuliert werden, die bei Herzog et al. (2006) die gesamte vierte Phase einnimmt und die im Gegensatz dazu bei diesem Modellentwurf nicht als separate Phase ausgewiesen wird.

Um die Zeit zu überbrücken, die bis zur Zu- oder Absage und entsprechend bis zum Beginn des Ausbildungsverhältnisses verstreicht, wird in einem Fall aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums ein Freiwilliger Wehrdienst mit der Option begonnen, diesen im Falle einer Absage von Seiten der Ausbildungsstelle entsprechend zu verlängern und somit einen Plan B aufweisen zu können:

TNGYM2: Ich hab` mich ja für die Ausbildung beworben. [...] Da hab` ich leider keinen Erfolg gehabt. Also keine einzige Ausbildung.

ULGYM: Also für keine Bewerbung.

TNGYM2: Ne, aber in der Zeit war ich jetzt schon bei der Bundespolizei zum Einstellungsverfahren und hab jetzt auch schon en Platz bei der Bundeswehr als Freiwilligen Wehrdienst bis zur Überbrückung.

ULGYM: Okay. Hast du schon irgend`ne Rückmeldung von der Bundespolizei?

TNGYM2: Ich hab` den Deutschtest und Sporttest bestanden, ich hab` nächsten Monat am 20. en Interview und dann noch medizinische Untersuchung. Und wenn das alles funktioniert, dann bin ich drin.

ULGYM: Schön. Und das wäre auch das, was du wirklich machen wollen würdest?

---

<sup>33</sup> Diese Anmerkung dient der besseren Verständlichkeit von gravierenden Schreibfehlern in der Originaldatei.

TNGYM2: Ja, das war ja immer so `ne Sache, die im Hintergrund war. [...] Das war auch der Grund, warum ich mich jetzt dafür entschieden habe. [...] Aber falls das doch nichts werden soll, hab` ich zusammen mit dem Freiwilligen Wehrdienst bei der Bundeswehr, hab` ich dann mein Fachabitur und damit kann ich dann studieren gehen.

ULGYM: Ah. Also du hast durch diesen freiwilligen Wehrdienst \*  
Wie lang geht der?

TNGYM2: Ähm, sind acht Monate.

(Transkript\_2\_EG\_TNGYM2\_GYM, Pos. 8-24)

Es werden Überlegungen getroffen, nach dem bestandenen Abitur einen Bundesfreiwilligendienst oder ein Freiwilliges Soziales Jahr zu absolvieren, um dabei zum einen der Entscheidung über die zukünftige Berufsrichtung näher zu kommen und zum anderen Geld für anschließende Reisen zu verdienen, wie ein Beispiel aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums zeigt:

TNBBS3: Also bei mir war, glaube ich, der letzte Stand, dass ich immer noch sehr planlos war \* und mich \* ähm gegen ein Praktikum entschieden hab, weil \* aus zeitlichen Gründen und Ähnlichem.

ULBBS: Wo hättest du gern Praktikum gemacht?

TNBBS3: Eigentlich im Medienbereich, glaube ich, (LACHT) ich bin mir nicht mehr ganz sicher. Ähm \* ja, jetzt sieht der Stand folgendermaßen aus: Das ich nach dem Abitur \* Bundesfreiwilligendienst machen möchte ein halbes Jahr lang bis dreiviertel Jahr lang, um da ein bisschen Geld zu verdienen, um dann nochmal drei Monate ein bisschen reisen zu können.

ULBBS: Also im Grunde möchtest du zuerst den Bundesfreiwilligendienst machen und danach nochmal auf Reisen gehen?

TNBBS3: Mmh. (ZUSTIMMEND) Genau.

ULBBS: Schön.

TNBBS3: Ja, also den Bundesfreiwilligendienst würd ich gern im Managementbereich machen, \* ähm \* also, auch Management. \* Sozial, sowas in die Richtung.

ULBBS: Und ist das dann ein, heißt das dann trotzdem Bundesfreiwilligendienst oder ist das dann in Richtung FSJ?

TNBBS3: Es könnte beides sein.

ULBBS: Könnte beides sein. Ok.

TNBBS3: Also man kann oft auch Bundesfreiwilligendienst im Bereich von FSJ machen, \* das ändert, \* die Schulungen sind dann einfach unterschiedlich. Ja, ich möchte irgendwie weiterhin in den Bereich Medien, \* Sozial- \* Management. Das alles unter einen Hut zu kriegen, wird wahrscheinlich schwierig, da wird eventuell der Medienteil rausfallen. [...]

ULBBS: [...] Ob das jetzt `ne Ausbildung oder ein Studium sein würde, ist dir das generell egal oder tendierst du eher zu Ausbildung oder tendierst du eher zum Studium?

TNBBS3: Also aktuell tendier ich eher zur Ausbildung, \* weil ich absolut keine Lust mehr hab` auf Schule. [...] Und das ist ja

schon ein ähnliches System und einfach spezifischer \* auswendig lernen eigentlich, also spezifischer auf ein Thema und das liegt mir aktuell gar nich und deswegen tendier ich eher zur Ausbildung.

ULBBS: Ok. \* Schön, also ist ja seit Mai doch en bisschen was passiert. Also hast` ja schon Entscheidungen getroffen, weißt jetzt in welche Richtung es gehen könnte, \* sollte. Und wo es dann nach dem Bundesfreiwilligendienst, oder das FSJ soll das dann en halbes Jahr sein, en Jahr? Hast du dir da schon Gedanken gemacht?

TNBBS3: En halbes bis dreiviertel Jahr, damit ich ungefähr [...] nach ungefähr einem Jahr wieder da bin.

ULBBS: Mit der Reise, ne?

TNBBS3: Genau, damit ich nach einem Jahr wieder da bin, um eben in Studium im Wintersemester zu starten oder eben mit der Ausbildung im September oder August.

ULBBS: Ok. Das heißt, wenn du dann damit beginnen wollen würdest, müsstest du dir aber auch schon \* vor dem Bundesfreiwilligendienst Gedanken machen, wo du dich bewirbst, \* in welche Richtung du dich einschreiben könntest.

TNBBS3: Also für die Ausbildung ja, ähm \* für das Studium, das würde ich dann eher \*

ULBBS: Kann man sich noch en bisschen Zeit lassen.

TNBBS3: Genau. Da ist der ja en bisschen später der Anmeldeschluss. (Transkript\_4\_GD\_BBS, Pos. 264-297)

TNBBS3: Ähm, ja also bei mir, äh \* hat sich en bisschen was geändert. Ich hatte ja eigentlich noch gar keinen Plan. [...] Und ähm \* hab mich jetzt \* ähm beim ähm bischöflichen Jugendamt für `ne äh \* Bundesfreiwilligendienststelle beworben. [...] Da hab` ich auch schon en Bewerbungsgespräch jetzt. [...] Und die Stelle ist aber erst ab 01. Oktober. [...] Und äh \* das heißt, ich werd jetzt nochma en bisschen entspannen. [...] Einfach so noch en paar Sachen machen, die ich äh noch zu tun habe.

ULBBS: Schön und äh, *Name TNBBS3*, ist das so, dass du die Stelle auf jeden Fall sicher hast? Diese Freiwilligendienststelle?

TNBBS3: Ne, nich sicher, aber ich denk, ich hab` ganz gute Chancen. [...] Weil ich eben auch durch meine Jugendarbeit, die ich schon mache, äh \* glaub ich, ganz gute Chancen hab`.

ULBBS: Ja, sehr gut. Und das ist dann ein Jahr lang?

TNBBS3: Mmh (ZUSTIMMEND). Also ich, \* man kann es frühzeitig beenden, sodass ich zum Beispiel \* äh \* zum ersten August `ne Ausbildung anfangen könnte oder auch schon zum \* April, äh, wenn ich studieren wollte.

ULBBS: Ja, aber du planst jetzt mal einfach so \* vorerst mit einem Jahr.

TNBBS3: Ja. [...] Einfach auch, um herauszufinden, ob das die Richtung is, wo ich hinmöchte, oder eben nich.

ULBBS: Genau. \* Also quasi, um nochmal deine Entscheidungsfindung zu stärken?

TNBBS3: Genau.

ULBBS: Super. \* Und für danach hast du aber noch keinen Plan? Also du weißt nicht, in welche Richtung es danach gehen sollte. Das möchtest du quasi in dem Jahr rausfinden? [...]

TNBBS3: Genau, entweder halt in dem gleichen Bereich oder äh \*

ULBBS: Gleicher Bereich heißt? Also was wäre das?

TNBBS3: Ähm, äh das is im Bereich Bildungsarbeit.

ULBBS: Ok.

TNBBS3: Also, ähm Arbeit mit \* äh \* Kindern und Jugendlichen in Schulen und so. (Transkript\_5\_GD\_BBS, Pos. 90-120)

So kann die getroffene Entscheidung, einen Bundesfreiwilligendienst leisten zu wollen, der Überprüfung dienen, ob die zu leistende Bildungsarbeit im Rahmen des Dienstes den richtigen Berufszweig darstellt oder doch eine andere Berufsrichtung eingeschlagen werden sollte. Folglich kann Zeit gewonnen werden, um die berufliche Zukunft zu klären.

Neben der Möglichkeit, einen Nebenjob bei dem eigenen Vater zu beginnen und somit auf jeden Fall einen Plan in der Hinterhand zu haben, wird der Gedanke vorgebracht, ein Freiwilliges Soziales Jahr zu absolvieren, sollte die 13. Klasse nicht fortgeführt werden. Dies wird zwar als Notlösung tituliert, allerdings würde es zum einen dem Entscheidungsaufschub, zum anderen der eigenen Interessenfindung dienen, wie nachfolgender Textauszug aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums deutlich macht:

TNBBS9: Ich hab` jetzt auch nicht so den Druck, dass ich irgendwas schaffen muss. Das ist jetzt, wenn ich die zwölf nicht schaffen würde und wenn wirklich alles nicht klappen würde, dann würde ich bei meinem Vater arbeiten, denke ich mal. Also, ich würde mir auch etwas suchen.

ULBBS: Macht Ihnen das Spaß bei ihrem Vater zu arbeiten?

TNBBS9: Ähm \* mmh \* es kommt drauf an in welchem Bereich. Er kocht selbst, das kann ich jetzt nicht unbedingt sehr gut. Ich würde dann eher so was machen, wie kellnern eine vorübergehende

ULBBS: Also im Service.

TNBBS9: Ja, sowas im Service-Bereich. Wenn wirklich nichts klappen würde.

ULBBS: Aber nur vorübergehend?

TNBBS9: Nur vorübergehend. Wenn ich die zwölf dann schaffen würde und ich dann nicht die 13 machen würde, dann würde ich sagen, dass ich dann sowas wie FSJ mache oder sowas, ist auch `ne Notlösung. Oder ich guck mal, ob ich etwas in Richtung Bauzeichner oder irgendwas in Richtung \* kann man ja gucken.

ULBBS: Warum würden Sie gerne das FSJ machen? FSJ als Entscheidungsaufschiebung oder als Interessenfindung?

TNBBS9: Beides. En FSJ ist ja schon sehr sozial und das interessiert mich auch. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 180-189)

Die nachfolgenden Textabschnitte aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres zeigen, dass ein Freiwilliges Soziales Jahr dazu genutzt wird, die eigene Berufswahl, die bereits seit Kindheitstagen präsent ist, zu überprüfen, um sich der getroffenen Entscheidung sicher sein

zu können. Da der Freiwilligendienst große Freude bereitet hat, lehnte der Teilnehmer sogar die Zusage der Universität für die Traumberufsrichtung ab und der Studienbeginn wurde zum Zwecke der Beendigung des Dienstes nach hinten geschoben:

TNFSJ2 möchte, seitdem er über das Thema Beruf nachdenkt, etwas mit Kindern machen und im sozialen Bereich arbeiten. [...] Da der Beruf des Grundschullehrers bereits seit Jahren sehr präsent in seinem Kopf verankert ist, möchte er genau diese Berufsentscheidung mit seinem FSJ an einer Grundschule bestätigt bekommen.

(Beobachtungsprotokoll Workshoptag Hohenahr, Pos. 17)

TNFSJ2: ich hatte mein fsj ja verspätet angefangen, heißt nach den Herbstferien 2017 habe ich begonnen und ein halbjährigen Vertrag unterschrieben, weil ich im April 2018 studieren gehen wollte (WS 2017 hatte ich eine Absage bekommen, somit wartesemester + fsj) habe dann auch die Zusage für 2018 April bekommen, aber mich dagegen entschieden und habe das fsj, weil es mir so gut gefallen hat (ich auch da meine Freundin kennengelernt habe) bis zu den Sommerferien verlängert!

(Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ2, Pos. 37)

TNFSJ2: *(TNFSJ2 hat die Frage der Untersuchungsleiterin aus der vorherigen Nachricht nochmal wiederholt)*

Wie ist es dann nach Deinem FSJ weiter gegangen!? Hast du dich bereits für ein Studium oder eine Ausbildung entschieden!?

- Dadurch, dass ich mich ja schon für April 2018 beworben hatte und da die Zusage hatte, habe ich meinen Platz geschoben und hatte die Entscheidung studieren zu gehen.

(Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ2, Pos. 40-43)

Die nachfolgenden zwei Textausschnitte aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres zeigen auf, dass der Freiwilligendienst im Rahmen eines Sozialen Jahres, dessen Absolvierung sowohl dem Aufschub der Berufswahlentscheidung als auch der eigenen Interessenfindung dient, nach einigen Monaten bereits vorzeitig abgebrochen werden kann, wenn die investierte Zeit nicht als sinnvoll eingestuft wird und dem erkundeten Berufsfeld von außen zusätzlich schlechte Aussichten zugesprochen werden. Trotz der frühzeitigen Beendigung des Freiwilligendienstes wird ein Zertifikat ausgestellt:

TNKFSJ1 hingegen ist noch etwas offener, was die Berufswahl angeht. Zwar hat auch sie ein paar Richtungen, in die sie tendiert, ist sich ihrer Entscheidung aber noch keineswegs sicher. Das FSJ ist für sie daher eine Art Aufschubmöglichkeit, um die Entscheidung nicht sofort nach dem Abitur treffen zu müssen. Das hätte sie nicht gekonnt. Doch bevor sie dann gar nichts macht, hat sie sich für das FSJ entschieden, auch wenn man in der Zeit wirklich wenig verdient und nur eine Art Taschengeld erhält.

(Beobachtungsprotokoll Workshoptag Hohenahr, Pos. 17)

TNFSJ1: Da kam mein Vater dann mit dieser Zeitungsanzeige vom Museum zu mir. Die suchten noch 3 FSJler für Anfang Mai in der

Landesarchäologie. Und da ich das Thema Archäologie generell eigentlich sehr spannend finde und ich ein Archäologiestudium zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausgeschlossen hatte, beschloss ich mich einfach mal zu bewerben. [...] Naja aber da hatte ich mich sogar schon richtig auf das FSJ gefreut und hatte hohe Erwartungen. Ein paar Woche später (Donnerstag) kam dann die Zusage und am nächsten Dienstag war dann Arbeitsbeginn. Nach 2 Monaten spielte ich allerdings schon mit dem Gedanken aufzuhören, da ich nicht das Gefühl hatte meine Zeit sinnvoll zu nutzen. Von allen Seiten habe ich nur gehört: „Die FSJler sind nur billige Arbeitskräfte und werden nur ausgenutzt!“ oder: „Studier ja nicht Archäologie. Die Jobchancen sind miserabel und verdienen tuste auch nix.“ Und als ich mir dann auch selber eingestehen musste, dass aus dem Plan, all das Geld was ich verdiene zu sparen, (am Ende hätte ich dann knapp 4000€ gehabt) nichts wurde, habe ich beschlossen aufzuhören. Außerdem wusste ich, dass es trotzdem ein Zertifikat gibt, was meine Entscheidung nur bestärkte.

(Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ1, Pos. 31-32)

Beziehen wir die vorstehenden Ergebnisse nun auf die Ausführungen von Herzog et al. (2006), so lässt sich feststellen, dass eben jene Bereiche, die sich thematisch überschneiden, vor allem in der Hinsicht aufeinander Bezug nehmen, als dass in einem Teilbereich der fünften Phase des Modells nach Herzog et al. (2006) in Form der Berufsbildung die außerschulischen Zwischenjahre statuiert werden, für die sich die Jugendlichen aufgrund des Wunsches entscheiden, mehr Zeit für die Berufsfindung oder aber ein gewisses Maß an Abstand zum Druck, der mit der Entscheidung für einen Beruf einhergeht, zu gewinnen. So sind genau diese beiden Aspekte auch in den vorliegenden Ergebnissen oft entscheidend, wenn es darum geht, sich nach dem Abitur und vor der Aufnahme einer dualen Berufsausbildung oder eines Hochschulstudiums für ein Zwischenjahr beispielsweise in Form eines Freiwilligen Sozialen Jahres, in Form eines Bundesfreiwilligendienstes oder in Form eines Freiwilligen Wehrdienstes zu entscheiden. Der Druck, der innerhalb ihres Berufsorientierungsprozesses auf die Jugendlichen wirkt, und das Bedürfnis nach Abstandsgewinnung spielen in den eigenen Ergebnissen jedoch hauptsächlich in Phase 2 als Orientierungslosigkeit und in Phase 3 als Desorientierung eine Rolle, wenn es eben darum geht, der Entscheidung und dem zugehörigen Druck auszuweichen bzw. mit dem aufkommenden Druck entsprechend umzugehen. Zu den genannten Aspekten des Entscheidungsaufschubs und der Abstandsgewinnung vom Entscheidungsdruck kommen jedoch in vorliegender Untersuchung noch deutlich die Aspekte der Entscheidungsüberprüfung sowie der zeitlichen Überbrückung hinzu. Die Überprüfung der Entscheidung deckt sich wiederum mit einem Teilbereich der vierten Phase nach Herzog et al. (2006), in der es um die Konsolidierung der Berufswahl geht. Diese Entscheidungsüberprüfung wird von genannter Autorenschaft jedoch nicht mit der Einlegung eines möglichen Zwischenjahres in Verbindung gebracht, sondern noch als in den letzten Abschnitt der Schulzeit integriert angesehen, um die vorerst getroffene Entscheidung im Rahmen einer Nachentscheidungsphase dem eigenen Umfeld und sich selbst gegenüber zu rechtfertigen und die Wahl dadurch entweder zu festigen oder nochmals zu hinterfragen. Auf

Grundlage der vorliegenden Daten konnte hier allerdings festgestellt werden, dass eine solche Überprüfung der getroffenen Berufswahl, die zu dem Zeitpunkt entsprechend noch als vorzeitig und nicht als gesetzt gilt, vorrangig im Rahmen eines außerschulischen Zwischenjahres ausgetragen wird. Dies hängt auch damit zusammen, dass sich ein Großteil der Untersuchungsteilnehmenden überhaupt erst zu einem sehr späten Zeitpunkt für eine Berufsoption entschieden hat. Im Gegensatz dazu liegt bei den Untersuchungsteilnehmenden bei Herzog et al. (2006) eine Anschlusslösung häufig bereits zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt vor, was darauf zurückzuführen ist, dass andere institutionelle Settings und folglich andere Arten von Untersuchungsgruppen einbezogen wurden, die teilweise bereits in der 9. Klasse oder in Diplom-Mittelschulen ihre Berufswahl festzulegen haben und dies generell frühzeitiger tun, als es sich beispielsweise Gymnasiast\*innen erlauben können. Somit verwundert es nicht, dass Schüler\*innen aus 9. Schuljahren es eher als notwendig ansehen, bereits eine gewisse Zeit vor dem Abschluss des letzten Schuljahres eine Anschlusslösung vorzuweisen. Im Gegensatz dazu sehen Schüler\*innen einer gymnasialen Schullaufbahn unter anderem aufgrund der Vielfältigkeit der ihnen zur Verfügung stehenden Berufsoptionen nicht in dem Maße die Notwendigkeit, sich bereits mit oder gar vor Erhalt der Hochschulzugangsberechtigung auf eine Berufswahl festzulegen, wobei diese Vielfalt der Optionen auf der anderen Seite zur Überforderung bei der beruflichen Entscheidungsfindung neigen lässt:

TNGYM2: Ich glaub, dass es beim Abitur allgemein so ein Fluch und Segen gleichzeitig ist. Man hat die Auswahl, man hat die Qual der Wahl. Vielleicht hat man auch ein bisschen zu viel. \* Dass man sich vielleicht früher schon spezialisiert auf eine Richtung, zum Beispiel Fachabitur, \* und dann halt \* sein Umfeld einschränkt. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 87)

Abweichend von Herzog et al. (2006) kann auch die zeitliche Überbrückung bis zu einer bereits gesicherten oder zumindest angestrebten beruflichen Anschlusslösung eine Rolle spielen. Könnte man dazu neigen, das Einlegen solcher Zwischenjahre als eine Art Scheitern des Berufswahlprozesses zu deuten, geht es besagter Autorenschaft dabei jedoch eben nicht darum, es als ein entsprechendes Scheitern im Rahmen der Berufsorientierungsphase anzusehen, sondern sie erkennen diese Zwischenjahre vielmehr als eine Möglichkeit zur Optimierung der Berufswahlbedingungen an, sodass der Eintritt in die berufliche Bildung doch gelingen kann. Dieser Auffassung schließt sich die Verfasserin an, da in dieser Phase vor allem der Aspekt der Überprüfung der vorerst getroffenen beruflichen Entscheidung, der Aspekt der eigenen Interessenfindung sowie der Aspekt des Aufschubs zur letztendlich bewusster zu treffenden Berufsentscheidung im vorliegenden Untersuchungsfeld bedeutsam erscheinen. Geht es in allen drei Gruppen der Untersuchungsteilnehmenden beim Thema der außerschulischen Zwischenjahre – zumindest unterschwellig – darum, die fehlende institutionelle Unterstützung für praktische Erfahrungen zu kompensieren, so ist dies besonders bei den Freiwilligendienstler\*innen sowie den Gymnasiast\*innen im allgemeinbildenden Bereich der Fall, da beide die gleiche Schullaufbahn durchlaufen und hierbei verhältnismäßig wenig berufsorientierende Maßnahmen von Seiten der schulischen

Einrichtung erfahren haben, wie sich in den Daten bestätigt. Spielt also in der gymnasialen Oberstufe auf einer berufsbildenden Schule auch der Bezug zur Praxis teilweise eine größere Rolle, kann dies jedoch nicht als nennenswerter Unterschied deklariert werden, da auch hier trotz verstärkter Unterstützung bei der Berufsorientierung vor allem der fehlende Bezug zu Praxiserfahrungen bemängelt wird, auch wenn er umfangreicher zu sein scheint, als es auf einem allgemeinbildenden Gymnasium der Fall ist. Wichtig an der Stelle erscheint die Erkenntnis, dass bei allen drei Untersuchungsgruppen keine direkte Notwendigkeit vorliegt, außerschulische Erfahrungen zu sammeln – besonders wenn der Wunsch vorliegt, ein Studium aufzunehmen. Allerdings scheinen sie wenig Gelegenheit und wenig Zeit zu haben, sich mit ihrer Berufsorientierung auseinanderzusetzen und nutzen also solche Zwischenjahre, um sich ihrer Entscheidung bewusster oder überhaupt erst in die Lage versetzt zu werden, eine entsprechende Entscheidung treffen zu können. Sie möchten schlicht und ergreifend mehr Zeit für die berufliche Orientierung gewinnen.

#### 6.1.6 Phase 6: Suche nach einer Ausbildungsinstitution

Die *sechste Phase*, die *Suche nach einer Ausbildungsinstitution*, hat in Anlehnung an die dritte Phase des Modells nach Herzog et al. (2006) lediglich eine leichte Umbenennung erfahren. Hier kommen schließlich die Aspekte der Suche nach einem Wunsch-Ausbildungsplatz etwa in Form einer dualen Ausbildungsstelle bzw. eines Studienplatzes oder einer (parallelen) Suche nach einem Ausbildungsplatz, welcher als Plan B einem Kompromissberuf entspricht, oder nach einem Ausbildungsstellenangebot für eine Praktikumsstelle zum Tragen. Ebenfalls dieser Phase zuzuordnen ist der Themenbereich der Absage auf eine Bewerbung um einen dualen Ausbildungsstellen- oder Studienplatz. Außerdem werden in Phase 6 fehlende Voraussetzungen für eine gewählte Berufsoption thematisiert bzw. das Nicht-Bestehen eines Einstellungstests, was dazu führt, dass die Betroffenen zwangsweise in eine der vorherigen Phasen zurückversetzt werden oder aber im Rahmen dieser Phase nach einer Ausbildungsoption im Sinne eines Kompromissberufs suchen.

Wenn das Bewerbungsverfahren um den Wunsch-Ausbildungsplatz als Plan A am Bestehen des Einstellungstests scheitert, findet in einem nächsten Schritt eine Bewerbung für einen Ausbildungsplatz in einem alternativen Kompromissberuf bzw. die Berufswahl im Sinne von Plan B statt, wie ein Beispiel aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums zeigt:

ULGYM: Wenn wir uns jetzt mal überlegen und schauen in den vorherigen Gesprächen, hast du ja auch öfters ma zu mir zum Beispiel die Möglichkeit, studieren zu gehen, \* ähm\* eingeräumt. War das nachher, jetzt` gar nich mehr \* ähm, stand das gar nicht mehr zur Debatte?

TNGYM3: \* Ähm, nee, so würde ich`s jetzt nicht sagen, also \*  
ULGYM: Oder hat es sich quasi so ergeben?

TNGYM3: Ja, doch, es hat eher sich so ergeben. Also, ich hab` oft mit meiner Mama so drüber geredet, was so vielleicht in

Frage kommen könnte für mich und dann hat sie das halt auch vorgeschlagen mit der Verwaltung, dass ich mir das mal überlegen soll und \* ja \*

ULGYM: Ist deine Mutter im Verwaltungsbereich tätig?

TNGYM3: Nein.

ULGYM: Also das hat sie einfach, weil sie weiß, wie`s da so in etwa abläuft.

TNGYM3: Ja, genau, \* so aus Erfahrungsberichten quasi. Ja, und dann hab` ich mich da en bisschen befasst und hab` mich dann einfach mal beworben. [...]

ULGYM: Schön. Hast du dich beworben, weil es dir gefallen hat, oder hast du dich beworben, weil du dachtest, es wär `ne ganz gute Lösung?

TNGYM3: Ich hab` mich tatsächlich beworben, weil ich dachte, es is `ne ganz gute Lösung erstmal. Ich war mir, \* ich wollte ja eigentlich zur Polizei und weil das nicht funktioniert hat, hab` ich dann \* ähm \* eben so `ne Alternative gesucht. Ja, und es klingt jetzt vielleicht blöd oder so, aber ich bin eigentlich richtig zufrieden und glücklich damit.

(Transkript\_4\_GD\_GYM, Pos. 83-94)

**So kann sich ein Bewerbungsprozess in zwei Teilprozesse untergliedern, wie die nachfolgenden Textauszüge aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums aufzeigen:**

TNGYM2: Ja. (LACHT) Und bin mich halt momentan noch für `ne Ausbildung am Bewerben. [...] In Richtung IT und Elektroniker.

ULGYM: [...] Und da bist du dich grad schon am Bewerben oder hast du das vor?

TNGYM2: Ich hab` Bewerbungen jetzt` geschrieben. Mir fehlen noch die Bilder und ansonsten kann ich die abschicken. [...] Und das verbinde ich dann halt mit meinen, \* also, ich habe die zwölf ja fertiggemacht und dann habe ich ja \* [...] den theoretischen Teil vom Fachabitur und dann verbinde ich das und hab` danach auch mein Fachabitur. [...] Und könnte dann auch studieren gehen. \* Nach der Ausbildung.

ULGYM: Aber momentan ist dein Ziel, es nicht zu tun?

TNGYM2: Erstmal nicht, ne. [...] Erstmal will ich en bisschen Kohle ranschaffen und so und auch en bisschen selbstständiger werden. Eigenes Auto, `ne Wohnung, alles, ja. \* Ich werd nächste Woche auch schon 21. Is schon, \* langsam wird`s Zeit.

(Transkript\_1\_EG\_TNGYM2\_GYM, Pos. 32-50)

**In einem ersten Schritt werden Bewerbungen für angedachte Wunschberufe geschrieben, die ausgewählt wurden, nachdem der Traumberuf aus der Kindheit aufgrund von als unpassend eingestuften Rahmenbedingungen hinterfragt und folglich nach alternativen Berufsoptionen gesucht wurde. Weiter berichtet der Teilnehmer:**

TNGYM2: Ja, bei mir war \* viel zu erledigen, viele Bewerbungen geschrieben, \* viel gemacht, viel getan, \* ähm \* viel gearbeitet seitdem und \* ähm, \* jo, \* versucht, so en Alltag zu bekommen. \* [...] Demnächst werd ich zur Bundeswehr gehen wahrscheinlich, wenn alles gut geht, ich hab en

Beratungsgespräch die Tage, \* ähm \* Mittwoch nächste Woche, und \*\* ähm das wär dann bis Februar angehen und ab März werd ich dann, wenn alles gut geht, wenn ich die Tests bestehe, bei der Bundespolizei beginnen. [...] Das sind die Pläne, wenn alles gut geht, \* läuft`s dann darauf hinaus.

ULGYM: Schön. Wovon hängt das jetzt noch ab?

TNGYM2: Von dem Einstellungstest bei der Polizei, \* ja\*.

ULGYM: Der is an dem Mittwoch? Das is das?

TNGYM2: Nee, nee, Mittwoch is das Beratungsgespräch bei der Bundeswehr. Die Einstellungstests sind im September.

ULGYM: Ah, ok \* [...]. Wie bist du da draufgekommen? Wir hatten ja schon mal ganz am Anfang, (RÄUSPERT SICH) bei den Gesprächen war Polizei ja sowieso

TNGYM2: Ja, ganz am Anfang. \*

ULGYM: Ganz am Anfang war`s tatsächlich mal im Gespräch.

TNGYM2: Dann nicht mehr.

ULGYM: Und dann bist du wieder so en bisschen in `ne andere Richtung gegangen und jetzt is wieder Bundespolizei im Gespräch. \* Wie kommt's?

TNGYM2: Es war eigentlich nur wegen, \* (LACHT BEI NACHFOLGENDER AUSSAGE) ich hab` keine Zusage bekommen für jetzt im August, `ne Ausbildung anzufangen \* [...]

beziehungsweise keine, die mir jetzt zugesagt hätte. Und dann bin ich nochmal so in mich gegangen. Eigentlich wollte ich ja nich zur Polizei wegen den Arbeitszeiten, ich hab` gesagt, ich hätte gern feste Arbeitszeiten und keine Lust auf Schichtdienst und so. Aber jetzt bin ich grad am Arbeiten und hab` feste Arbeitszeiten. [...] Aber die Arbeit, die ich grad mache, is nicht so schön.

ULGYM: Ja, dann nimmt man lieber was in Kauf, was vielleicht nich die super Rahmenbedingungen hat, aber das an sich dann Spaß macht, ja.

TNGYM2: \* Deswegen hab` ich mich dazu entschieden.

ULGYM: Schön, wie fühlst du dich mit der Entscheidung?

TNGYM2: Sehr glücklich mit der Entscheidung, ja. [...] Ich versuch jetzt auch, meinen ganzen Fokus darauf zu konzentrieren und jetzt nicht irgendwie doch woanders anzufangen. (Transkript\_4\_GD\_GYM, Pos. 22-50)

TNGYM2: Ja, bei mir ist ja noch nix fix leider, deswegen \*

ULGYM: Ist jetzt immer noch so bisschen so `ne Schwebesituation, ne?

TNGYM2: Ist die Ungewissheit, die so en bisschen nagt. Aber ich hoffe es Beste, und falls es im März nicht klappen sollte beziehungsweise ich den Einstellungstest nicht schaffen sollte, dann verlänger ich bei der Bundeswehr. Also ich mach en Freiwilligen Wehrdienst. Minimum ist sieben Monate und kann man halt bis 23 Monate verlängern. Und wenn ich`s nicht schaffen sollte, dann versuch ich`s halt en halbes Jahr später und wenn ich es dann immer noch nicht schaffe, dann noch ein halbes Jahr später. Also ich versuche auf \*

ULGYM: Du willst dem Ziel auf jeden Fall nachgehen. Du hast

dir jetzt ein festes Ziel gesteckt. Schön.

TN2: Weil ich dieses Plan A, B, C dieses, ne da hab` ich nur Curry gemacht. Das war zu viel.

ULGYM: Also du weißt jetzt, was du willst, und wirst es auch durchsetzen. Super. Schön. Sehr gut.

(Transkript\_4\_GD\_GYM, Pos. 278-283)

TNGYM2<sup>34</sup>: Ich hab` mich ja für die Ausbildung beworben. [...] Da hab` ich leider keinen Erfolg gehabt. Also keine einzige Ausbildung.

ULGYM: Also für keine Bewerbung.

TNGYM2: Ne, aber in der Zeit war ich jetzt schon bei der Bundespolizei zum Einstellungsverfahren und hab jetzt auch schon en Platz bei der Bundeswehr als Freiwilligen Wehrdienst bis zur Überbrückung.

ULGYM: Okay. Hast du schon irgend`ne Rückmeldung von der Bundespolizei?

TNGYM2: Ich hab` den Deutschtest und Sporttest bestanden, ich hab` nächsten Monat am 20. en Interview und dann noch medizinische Untersuchung. Und wenn das alles funktioniert, dann bin ich drin.

ULGYM: Schön. Und das wäre auch das, was du wirklich machen wollen würdest?

TNGYM2: Ja, das war ja immer so `ne Sache, die im Hintergrund war. [...] Das war auch der Grund, warum ich mich jetzt dafür entschieden habe. [...] Aber falls das doch nichts werden soll, hab` ich zusammen mit dem Freiwilligen Wehrdienst bei der Bundeswehr hab` ich dann mein Fachabitur und damit kann ich dann studieren gehen. (Transkript\_2\_EG\_TNGYM2\_GYM, Pos. 8-22)

In einem zweiten Schritt werden Bewerbungen für den ursprünglichen Traumberuf aus der Kindheit verfasst, da auf die ersten Bewerbungen ausschließlich Absagen erfolgt sind und sich daraufhin trotz Zweifel nochmals dem Gedanken gewidmet wird, dem Traumberuf aus der Kindheit nachzugehen. Da die Rückmeldung hierzu noch aussteht, wird ein Freiwilliger Wehrdienst als Überbrückungsmöglichkeit absolviert.

Aufgrund des Umstands, dass eine Klasse im beruflichen Gymnasium wiederholt werden muss und die Motivation für den weiteren Besuch der Schule als niedrig eingestuft wird, wird sich trotz bis dahin vorherrschender Unsicherheit bezüglich des Berufswunsches unter Mithilfe eines schulinternen Mentorenprogramms für einen Ausbildungsplatz in dem Bereich beworben, der am ehesten den eigenen Interessen und Fähigkeiten entspricht:

TNBBS6: Also, bei mir lief`s nich gut, ich muss die 11. Klasse wiederholen, aber ich habe mir hauptsächlich als Ziel gesetzt, en Ausbildungsplatz zu suchen als Mechatroniker für Betriebstechnik, weil ich hab` einfach keine Lust mehr auf

---

<sup>34</sup> Nachfolgendes Textbeispiel wurde bereits in vorstehender Phase mit aufgeführt (siehe Seite 172 dieser Arbeit), soll in hiesigem Zusammenhang jedoch nochmals wiederholt herangezogen werden, um den Sinnzusammenhang korrekt darlegen zu können.

Schule.

ULBBS: Ok, \* also Sie gehen jetzt noch weiter zur Schule, aber bewerben sich nebenbei schon?

TNBBS6: Genau. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 27-29)

TNBBS6: Also, mein eigenes Ziel hier auf der Schule war eigentlich nie das Abitur, sondern eher zu finden, was ich später machen will als Ausbildung, was ich jetzt auch gefunden habe und dass ich jetzt auch noch die Elf wiederholen muss, da ist mir klar, dass ich am besten jetzt `ne Ausbildung suche, \* hab` ich mich auch extra für dieses Mentoren-Programm hier auf der Schule angemeldet, damit die mir auch helfen, weil ich en bisschen Probleme damit habe. \* Es läuft eigentlich schon gut, hab` en paar Bewerbungen schon abgeschickt, \* noch keine Rückmeldung. Aber ich bin halt en geduldiger Mensch, \* ich warte noch.

ULBBS: Super, also Sie sind nicht unbedingt hier auf die Schule gekommen, um Abitur zu machen, das war nie ihr Endziel, sondern eher herauszufinden, was Sie machen wollen?

TNBBS6: Ja, weil es ja hier halt en technisches Gymnasium ist, hat mich halt generell viel Technik interessiert. \* Deswegen. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 171-173)

Durch das Bestehen des Abiturs wird eine Bewerberin aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums automatisch im Einstellungsverfahren hochgestuft, sodass die Ausbildungsstelle einen Rang höher als ursprünglich beworben angetreten werden kann:

TNBBS5: Ich hab` mein Abi also gut geschafft und deswegen kann ich jetzt auch in den gehobenen Dienst in der Polizei, \* also Justiz. Ja, das war`s (LACHT).

ULBBS: Mmh, schön. \* Wie sieht das aus? Bist du da schon irgendwie, hast du dich beworben? Ähm, bist du dich da noch am Informieren?

TNBBS5: Ach so, ja, ja. Ich hab` mich schon beworben, hab` auch die Ausbildungsstelle schon bekommen und kann jetzt zum Glück einen Rang höher.[...] Also, ich kann in den gehobenen Dienst. Also, ich hab` mich für mittlere Rei \* als ab mittlere Reife Basis beworben und jetzt hab` ich halt wenigstens die Möglichkeit, dass ich im Prinzip gesehen en Rang höher kann. [...] Justizvollzugsbeamtin. (Transkript\_5\_GD\_BBS, Pos. 48-64)

Aufgrund der Teilnahme an zwei Berufsberatungsgesprächen konnte sowohl die Entscheidungsfindung, ob ein Studium oder eine duale Ausbildung die richtige Wahl ist, als auch die Eigeninitiative zur konkreten Ausbildungssuche sowie zur Durchführung des Bewerbungsprozesses unterstützt werden. Die nachfolgenden vier Textausschnitte aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums zeigen, dass trotz schlechten Ausgangs im Vorstellungsgespräch der Untersuchungsteilnehmerin aufgrund der persönlichen Kontaktaufnahme im Rahmen der Berufsmesse eine zweite Chance gegeben und folglich der Ausbildungsplatz angeboten wird:

TNBBS8: Ich hatte ja zwischendurch die Berufsberatung. Das war sozusagen ein ganz wichtiger Schritt, könnte man so sagen, weil man dann sozusagen einem klar geworden ist, nach dem Abitur hat man eigentlich nichts, wenn man nichts tut.[...] Und \* ähm, ja da habe ich überhaupt angefangen, Bewerbungen zu schreiben und auch an Infotreffen hinzugehen \* wie jetzt zum Beispiel auch im *Name des Unternehmens* und \* ich bin jetzt sozusagen soweit, dass ich nur noch Bewerbungen fertig schreiben muss und abschicken muss dann, dann hätte sich das erledigt sozusagen.

ULBBS: Sie haben gerade von Infotagen gesprochen, da waren Sie ja auch, da waren wir ja auch im rege\* direkten Kontakt gewesen. Da waren Sie letzte Woche in *Ortsname* bei `nem Infotag. Möchten Sie ganz kurz was dazu erzählen?

TNBBS8: Da gab`s so \* ähm \* Möglichkeiten, wo man Bewerbungsfotos machen konnte, das habe ich natürlich gemacht. Und auch wo man so ein Tagespraktikum, also Schnuppertage \* sich anmelden konnte, das habe ich auch gemacht. Aber wobei ich an dem Tag, wo das ist, leider nicht da sein kann, also muss ich das jetzt wieder absagen. Ähm \* sonst gab`s noch sehr informative Präsentationen, wobei dort auch gesagt wird, es wird sehr viel Wert auf Noten und allem gelegt, \* ich mein, das ist ja auch ein sehr ähm \* hoch-, \* nicht hochwertiges, ähm \* gutes Unternehmen und ähm, \* ja, das hat ein bisschen Druck gemacht sozusagen, dass man`s eventuell nicht dahin schafft \* und dass man sich noch mehr anstrengen sollte. \* Und, \* was mir auch sehr gefallen hat \* ähm \* am Ende, wo man halt frei rumlaufen konnte, konnte man auch unten zu den Azubis gehen und mit denen reden und auch ein paar Sachen machen. Und das hat einen echt erleichtert, wirklich mit denen zu reden \* ähm: „Ja, wie seid ihr hierhergekommen?“ oder „War es anstrengend, dass man angenommen wird?“ und alles, \* auch die Vergütung (LACHT) war ein Thema. [...]

ULBBS: Schön, also hat es sich gelohnt, dass du dahingegangen bist?

TNBBS8: Oh ja, das hat sich gelohnt.

ULBBS: Sehr gut. Ok, \* also ist bei dir einiges passiert. Und du bist aktuell in der \* Bewerbungsphase?

TNBBS8: Genau, wobei es mir da sehr schwerfällt, irgendwie \* so ein Schreiben zu machen. Ich überlege auch wieder \* [...] in die Berufsberatung zu gehen und zu fragen, ob wir die dann zusammen machen können. [...]

ULBBS: [...] Für welche Ausbildungsberufe hast du dich alles beworben, das hatten wir zwar beim letzten Mal durchgesprochen, aber ist irgendeiner rausgefallen oder neu dazugekommen?

TNBBS8: Ähm, \* nein, es sind bei denen geblieben. Also, Feinwerkmechaniker und Konstruktionsmechaniker, wie es jetzt von *Name des Unternehmens* hieß, war es dasselbe sozusagen \* und naja, obwohl \* letztens in Chemie haben wir mit einem Klassenkameraden über seinen, der war auch dort, das wusste ich nicht, der hat über Chemielaborant geredet, das hat sich

auch sehr interessant angehört. Wenn man dann immer noch so am Zweifeln ist, bewerb ich mich wirklich für das Richtige, oder\*  
ULBBS: Sollte man sich vielleicht nochmal breiter bewerben?!

Aber das kannst du ja immer noch machen. Die Überlegung, wenn die jetzt schon in deinem Kopf vorschwebt, solltest du der mal nachgehen, bisschen recherchieren und ma schauen, ob in die Richtung auch noch Bewerbungen möglich sind. Du hast ja von Name *Berufsberaterin* da `ne gute Hilfe an die Hand bekommen.

TNBBS8: Oh, ja auf jeden Fall.

ULBBS: Wo du genau weißt, was du eingeben musst, damit du in dem Bereich etwas findest und das ist natürlich, wäre `ne gute Idee. Einfach nochmal zu recherchieren.

TNBBS8: Aber überhaupt diese Möglichkeit, \* diese Software zu benutzen, das war unglaublich. Also \*

ULBBS: So kam`s mir auch vor.

TNBBS8: Wo auch schon Berufe für 2020 angezeigt werden [...].

Weil sonst meldet man sich, bewirbt man sich generell viel zu spät dann und das war `ne gute Entdeckung sozusagen.

ULBBS: Das hattest du mir ja netterweise direkt nach dem Gespräch dann sofort zurückgemeldet. Und ich habe das auch als sehr, sehr gute Hilfestellung empfunden. Und ich find`s schade, dass es nicht mehr nutzen. \* Also, weil ich glaube viele stehen genau in der Stellung und wissen nicht, wie es weitergehen soll. (Transkript\_3\_GD\_BBS, Pos. 9-34)

BBAFABBS: Ok, Bewerbungsunterlagen - sind Sie da fit einigermaßen? Oder brauchen Sie da auch noch ein bisschen Hilfe?

TNBBS8: Von der Mittelstufe habe ich noch einiges. [...]

BBAFABBS: Also da hat sich einiges geändert, weil bei Bewerbungsunterlagen ist es auch so, das wird \* ja immer mal wieder aktualisiert und dann gibt`s mal wieder neue Formulierungen, die man verwenden sollte oder neue Bausteine in der Bewerbung, die man nutzen sollte und da sollt man auch immer gucken, dass man so en bisschen auf dem aktuellen Stand ist. Bei Bewerbungsunterlagen ist es allerdings so, wenn Sie vier verschiedene Ratgeber lesen, dann kriegen Sie vier verschiedene Vorgaben, was richtig und was falsch ist. Und da sieht man schon mal, das es eigentlich net sein kann, das es was richtig oder falsch gibt, weil Bewerbung ist nicht richtig oder falsch, sondern es ist immer individuell und wenn Sie mal so en Perspektivwechsel vornehmen und stellen sich vor, Sie wären en Arbeitgeber und wollen jemanden einstellen, kennen die Person überhaupt net und kriegen nur die Unterlagen auf den Tisch; \* und dann ist das was, was ganz, \* wo Sie sich selbst auch präsentieren wollen und wo Sie so individuell wie möglich rüber kommen wollen und wo Sie aber auch so authentisch wie möglich rüber kommen müssen, damit der Arbeitgeber en ersten Eindruck von Ihnen kriegt. Und das ist der Eindruck, nachdem er dann entscheidet, ob er Sie persönlich kennenlernen möchte oder nicht. Und deswegen sollten Sie immer versuchen, bei Bewerbungsunterlagen Sie

selbst zu sein, denn wenn Sie sich verstellen, dass merken die Arbeitgeber sofort.

(Transkript\_Berufswahlberatung\_TNBBS8\_BBAfABBS\_2, Pos. 82-88)

TNBBS8: Geplant jetzt wirklich war, sich nochmal einen Praktikumsplatz nehmen, \* jetzt für die Herbstferien, weil es ja für die Sommerferien natürlich zu spät war. Ähm. \* Und ja, dann hat man sozusagen schon die Vorbereitung für \* den Beruf. [...]

ULBBS: Also, du machst ja momentan, du bewirbst dich ja momentan. Kannst du schon absehen, wann da Rückmeldungen kommen?

TNBBS8: Ähm, \* also ein Klassenkamerad von mir, der hat sich schon bei *Name des Unternehmens 1* beworben und äh \* die haben ihm geschrieben, dass die es weitergeleitet haben und er dann irgendwann eine Antwort bekommt.

ULBBS: Ok. Ja, aber man weiß nicht wann.

TNBBS8: Genau. Und ähm \* es hieß dort auch, wenn die, \* wenn die abgeschlossenen Verträge haben, dann schließen die das Portal. Es kann früh sein, es kann auch spät sein. Das macht auch nochmal enormen Druck sozusagen.

ULBBS: Davon würdest du dann so ein bisschen dein Praktikum abhängig machen, in welche Richtung es geht?

TNBBS8: Nein, ich glaube die Richtung die bleibt halt \* fest. Also wie die Ausbildung halt dann.

ULBBS: Ja, weil es sind ja unterschiedliche Ausbildungswege, die du dir ausgesucht hast.

TNBBS8: Nein, das sind dieselben. Also es ist derselbe Beruf.

ULBBS: Ok, nur aber dann nochmal spezialisiert, \* weißt du, was ich meine? Weil du hast ja gesagt, "Feinwerkmechanikerin" \* und "Konstruktionsmechanikerin" \* [...].

TNBBS8: Genau. Und deswegen, weil ich hab` mich schon gewundert, dass dort nicht dieser Beruf war wie bei *Name des Unternehmens 2* oder bei *Name des Unternehmens 3*, wo ich mich letztendlich auch bewerben möchte.

ULBBS: Die nennen`s einfach anders.

TNBBS8: Genau. Was mir aufgefallen ist, \* ich will mich jetzt nur an Orten bewerben, die nicht so betrieblich sind, sondern eher in Richtung Forschung gehen, also, \* ähm \* ich glaub, dabei möchte ich auch unbedingt bleiben. Dass es wirklich nicht nur Werkstatt ist, sondern dass man auch ganz viel anderes mitbekommt, so größer \* ähm \* so `ne größere Reichweite hat von das, was man so letztendlich in der Arbeit mitnimmt.

ULBBS: Ja, schön, dass du dir das Ziel gesetzt hast.

TNBBS8: Ja. Und was mir bei den Gesprächen von den anderen beiden noch eingefallen is, jetzt im Bereich Bautechnik, was ich ja machen wollte, habe ich mich ja sozusagen immer mehr entfernt, was auch daran lag, dass die Lehrerin ja auch einmal meinte, dass es Nichts für mich ist, teils wegen den Noten und allem. Und ja, und das noch so als Nebensache. \* Also, wo ich mir ja dann nochmal wirklich sehr intensiv darüber Gedanken

gemacht hab` \* auch gerade bei der Berufsberatung, ob`s wirklich mein Ding wäre den ganzen Tag im Büro zu sitzen und irgendwas zu machen und da bin ich auch zu dem Schluss gekommen, dass es eindeutig nicht mein Fall is, sondern eher, \* ähm \* etwas wirklich mit den Händen zu machen den ganzen Tag und nicht halt irgendwie, irgendwo im Büro sitzen \* am PC.  
ULBBS: Ja. \* Ist doch auch `ne gute Erkenntnis. Super.  
(Transkript\_3\_GD\_BBS, Pos. 148-177)

TNBBS8: Und \* ähm \* ich habe mich beworben. \* Ich \* äh \* hab` auch dieses ganze Zeug durchgemacht und \* ähm \* dann beim Vorstellungsgespräch war das einmal `ne Katastrophe. (LACHT VERLEGEN) Und, ähm \* ich hatte wirklich das Gefühl, jetzt scheitert es, also jetzt krieg ich diesen Job nich. Aber das Ding war, ich hab mich nirgendwo anders beworben, weil ich`s nicht \*

ULBBS: Du hast eine Bewerbung geschrieben?

TNBBS8: Genau, ich hab eine Bewerbung geschrieben, \* weil ich nach diesem Vorstellungsgespräch einfach so deprimiert war, dass ich äh \* das wahrscheinlich beim nächsten genauso schlecht machen würde, aber da hätt ich ja \* ähm \*\* Sekunde \*\*

ULBBS: Alles gut, lass dir Zeit.

TNBBS8: Also bei *Name des Unternehmens 1* war das ja so, die haben mich dann angerufen und gesagt: „Ja, ich dachte, wir kannten uns ja schon vom Infotag und vom Schnuppertag, wo ich war und da hieß es, ich hab dich anders eingeschätzt, willst du nochmal kommen für ein Praktikum von einer Woche oder sowas?“ Und das war sozusagen ein Lichtblick, wo ich dann gesagt habe \*

ULBBS: Und das war nach dem Vorstellungsgespräch?

TNBBS8: Genau, nach dem Vorstellungsgespräch, weil der war wirklich `ne Katastrophe.

ULBBS: Ok. Aber vielleicht haben sie es bei dir auf die Aufregung geschoben und haben gedacht, wir haben die ganz anders kennengelernt; \* wir denken einfach, dass das ein schlechter Tag war oder sie einfach sehr aufgeregt war und geben ihr nochmal `ne Chance. Das ist aber toll.

TNBBS8: So wurde es mir dann am letzten Tag auch gesagt, dass es wahrscheinlich so war. Und ja, dann hatte ich dieses Praktikum, das ist auch super gelaufen.

ULBBS: Wie lange war das?

TNBBS8: Drei Tage lang, wegen der Schule, das war zwischen den LK-Klausuren, deswegen. Und ähm, \* am Ende hatte ich richtig gutes Feedback bekommen und da hieß es wieder: „Wie fandest du das so?“, da wollten die was von mir hören und dann hat es wieder angefangen mit dem Stammeln und dem Stottern und sowas. Ähm \*, aber dann haben die erstmal gesagt: „Bleib ganz cool, du hast die Stelle, \* du hast die Ausbildungsstelle.“ Und danach ging`s wieder. (Transkript\_4\_GD\_BBS, Pos. 141-159)

Im Rahmen der Suche nach einem Studienplatz werden in einem Beispiel aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums mehrere Hochschulen für das Wunschberufsfeld ins Auge gefasst. Der angedachte Studiengang ist an den in Frage kommenden Hochschulen zulassungsfrei und somit im Zuge eines Antrags auf Einschreibung unter Einreichung aller relevanten Unterlagen sowie unter Erfüllung der Zugangsvoraussetzungen erreichbar:

TNBBS1: Ja, also, bei mir hat sich jetzt auch net so viel geändert, \* also, ich hat ja vorgehabt, Maschinenbau zu studieren \* und jetzt auch äh, wie Name TNBBS9, ich muss mich jetzt noch einschreiben (LACHT) [...]. Aber ja, ja noch jetz`ne Woche Zeit und äh \* [...]. Ja, also, ähm \* also welche Plätze ich dann schon geguckt hatte, war entweder *Städtename 1* oder *Städtename 2* da. [...] Also en Freund ist in *Städtename 2* da \* studiert Maschinenbau und ähm \* hat mir auch da gesagt, ist ganz nett, ganz schön und ähm deswegen tendenziell würd ich vielleicht nach *Städtename 2*, aber ich bin mir noch unsicher \*

ULBBS: Ok, ist das bei beiden zulassungsfrei oder beschränkt?

TNBBS1: Äh, zulassungsfrei.

ULBBS: Ok, super. Das heißt, du kannst dir im Vorhinein aussuchen, wo du hingehen möchtest. Also du kannst, wenn du hast, wenn du dich bei beiden einschreibst, kannst du sagen: „Da und da geh ich hin“.

TNBBS1: Ja. [...] Ich muss jetzt nur machen (LACHT KURZ).

ULBBS: Ok, super. Hat sich zwischendurch denn sonst nochmal irgendwas geändert in der Entscheidungsfindung? Dass du ma so en bisschen abgewichen bist von Maschinenbau oder war das für dich die ganze Zeit klar?

TNBBS1: Hmmm, \* ich sag ma so, \* ich hab`s einfach mir äh \* einfach gemacht, indem ich`s so lange ignoriert hab`, dass ich keine andere Wahl mehr jetz` hab` (DIE LETZTEN DREI WORTE LACHEND).

ULBBS: (LACHT) Ok. Na gut, so kann man`s auch machen. Ja. [...] Aber du fühlst dich wohl mit der Entscheidung? Also du stehst hinter deiner Entscheidung?

TNBBS1: Ja. Also, ich würd`s dann schon durchziehn wolln.  
(Transkript\_5\_GD\_BBS, Pos. 168-194)

Nach einem eigenständigen Universitätsbesuch kann aufgrund der besuchten Vorlesungen ein ursprünglich angedachter Studiengang ausgeschlossen und demzufolge ein anderer, ebenfalls in Frage kommender Studiengang in den Fokus gesetzt werden, wie zwei Textauszüge exemplarisch aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres zeigen. Das Bewerbungsverfahren an unterschiedliche Universitäten wird nochmals um ein Semester nach hinten verschoben:

TNFSJ1: Tatsächlich hat mir der Unibesuch Ende Januar was gebracht. Ich bin an zwei Tagen mit meinem Cousin in der Uni gewesen und habe mir hauptsächlich Architekturvorlesungen angeschaut. Das hat mir allerdings gezeigt, dass das nicht der richtige Studiengang für mich ist. Was mich dann dazu gebracht

hat mich nun intensiver mit meinem anderen Berufswunsch auseinanderzusetzen und mich darauf zu fokussieren. So sieht es aktuell danach aus, das ich mich fürs Sommersemester für Bauingenieur werden werde. Auf jeden Fall an der FH in Trier und ich denke auch noch an ein oder zwei anderen Unis oder Hochschulen. Am liebsten würde ich zuhause wohnen bleiben, wenn das klappt Mal sehen...

Ja, den Termin bei der Berufsberatung hatte ich ja schon Ende Dezember, der mir ja ganz gut geholfen hat.

(Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ1, Pos. 117-122)

ULFSJ: Liebe *Vorname TNFSJ1*! Gerne möchte ich wie im März angekündigt bei dir nachhören, wie die Bewerbungsphase an den Hochschulen gelaufen ist und ob du schon Rückmeldungen erhalten hast? [...]

TNFSJ1: [...] Ich kann dir noch nicht viel Neues berichten. Ich bin bei der Entscheidung geblieben, mich für Bauingenieurwesen bewerben zu wollen, aber werde das erst fürs Wintersemester machen. Die Bewerbungsfristen fürs Sommersemester habe ich teilweise verpasst und habe mir dann gedacht, dass es nicht schadet, wenn ich erst ein Semester später mit dem Studium beginne.

(Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ1, Pos. 128-135)

Wie eingangs beschrieben, wird der sechsten Phase auch die Option des Ausbildungsstellenangebots durch den Praktikumsbetrieb zugeordnet, sodass durch das absolvierte Praktikum die Ausbildungsstelle gefunden werden konnte und sich im dargelegten Fall aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums gegen die Weiterführung der Schule entschieden wurde:

TNGYM4: Ja, also, bei mir war es halt die ganze Zeit so, \* mal gucken, was es wird und als ich dann das Praktikum gemacht hab`, wurd mir halt auch direkt die Stelle angeboten. [...] Und dann war es eigentlich so ok, normales Weiterleben, und als ich dann den Vertrag bei mir liegen hatte bzw. unterschrieben hab`, \* war es halt so \*\*\* [...] . Eigene Post. [...] Alles selber unterschreiben, ab nächstem Jahr auch Lohn und alles. [...] Total der Unterschied zur Schule oder so hab` ich gedacht \* [...] Sonst steh ich auf, geh halt in die Schule denk mir: „Boar, wieder en Tag da rumsitzen.“ [...] Sondern halt arbeiten und Geld mit heimbringen, sag ich mal. Is halt auch schön (LACHT VERLEGEN).

ULGYM: Ja. \* Also die Vorteile hast du dann gesehn?!

TNGYM4: Ja.

ULGYM: Dass du dann also irgendwie auch eigenständig bist, ne?

TNGYM4: Eigenständig und vor allem \* ähm \* so ein bisschen erwachsen werden. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 211-227)

Die Suche nach dem Wunschstudiengang oder der Wunschausbildungsstelle kann sich auch insofern als schwierig herausstellen, als dass entweder aufgrund von fehlenden Voraussetzungen oder aufgrund von Problemen mit der Studienfinanzierung eine Aufnahme

des Wunsch-Ausbildungsplatzes nicht möglich ist oder gar eine Absage seitens der beworbenen Ausbildungsstätten erfolgt. Dies verdeutlicht nachfolgend eine Textpassage aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres:

TNFSJ4: Anfang des Jahres wollte ich mich dann nach Studiengängen oder Ausbildungen schauen, wobei ich erstmal in ein tiefes Loch gestürzt bin, da ich für die künstlichen Studiengänge entweder nicht die Anforderungen erfüllen konnte oder einfach das Geld nicht hatte, da gewisse Dinge hier um Umkreis nur privat angeboten wurde. Was mich sehr interessierte war Kunsttherapie, das wird hier leider nur privat angeboten. Dann dachte ich, dass ich auf Umwegen über Soziale Arbeit oder ähnliches zu meinem Ziel kommen könnte, aber das stellte sich ebenfalls als schwierig heraus, da der Studiengang viel weiter gefächert ist, als mir lieb war. Daraufhin habe ich nach Ausbildungen im künstlerischen Bereich geschaut zum Beispiel Gestalter für visuelles Marketing. Hier habe ich mich bei allen Firmen in der Nähe beworben und bekam nur Absagen oder keine Antworten.  
(E-Mail-Verkehr\_TNFSJ4, Pos. 173)

Daraus resultiert unweigerlich der Rückschritt von Phase 6, der *Suche nach einer Ausbildungsinstitution* über die Phase 1, der *diffusen Berufsorientierung* hin zur Phase 2, der *Orientierungslosigkeit*, da die Absagen sowie die fehlenden Voraussetzungen zur Folge haben, dass für eine bestimmte Zeit kein konkreter Berufswunsch vorhanden und die Unsicherheit bezüglich des Berufswunsches vorherrschend ist. Eine erneute Rückkehr in die hiesige Phase erfolgt über die Suche nach einer alternativen Berufsoption in Phase 3, der *Desorientierung* als Suche nach einem Ausbildungsplatz im Sinne eines Kompromissberufs:

TNFSJ4: Als nun alles am scheitern war, habe ich wirklich an mir selbst gezweifelt. Nach wochenlangem Trübsal blasen, habe ich dann beschlossen mir alle Ausbildungen im Umkreis anzuschauen, von der künstlichen Seite wegzugehen und einfach schauen, was ich mir vorstellen könnte, jeden Tag zu machen. So kam ich zu meiner Ausbildung bei *Name des Unternehmens* als Augenoptikerin. Dort habe ich mich dieses Jahr beworben. Beim ersten Eignungstest habe ich allerdings nicht gut abgeschnitten, bekam aber eine zweite Chance. Nach dem Vorstellungsgespräch durfte ich dann in den nächsten Wochen direkt mein Vertrag unterschreiben und jetzt beginnt die Ausbildung für mich am 1.8. Dieses Jahr. Ich bin zwar weit von meinen eigentlichen Zielen weg gekommen, aber ich bin froh etwas gefunden zu haben. Meine künstliche Seite kann ich ja immernoch in meiner Freizeit ausleben.  
(E-Mail-Verkehr\_TNFSJ4, Pos. 173)

TNFSJ4: Tatsächlich war *Name des Unternehmens* zum Schluss meine einzige Zusage. Allerdings hatte ich auch einen Plan B. Es gab einen Studiengang, der mir zusagte und staatlich gefördert wird, nämlich Kulturwissenschaften. Allerdings ist

der nächste Ort, wo dieser Studiengang angeboten wird, Koblenz. Und genauso viel Angst wie ich vor einem Auslandsjahr hatte, hatte ich auch Angst auszuziehen. Mit 21 sollte das kein Problem sein, dachte ich mir. Aber ich wollte dann doch lieber in der Nähe bleiben, bei meinen Freunden und meiner Familie. Ich wohne also noch bei meiner Mutter in *Städtename* und hier kann ich dann auch meine Ausbildung anfangen. (E-Mail-Verkehr\_TNFSJ4, Pos. 130)

Die Ausführungen bei Herzog et al. (2006) zeigen, dass die Phase der Ausbildungsplatzsuche bezüglich eines konkreten Berufs oder eines Berufsfeldes ein sehr komplexes Unterfangen darstellt, was die vorliegende Datenlage bestätigt. Bei den Ergebnissen sticht hervor, dass häufig eine Notwendigkeit erfahren wird, bei Misserfolgen bzw. gar befürchteten Misserfolgen hinsichtlich des anvisierten Wunsch-Ausbildungsplatzes auf Alternativen zurückzugreifen, was zwangsläufig einer Berufsoption in einem vorwiegend anderen Bereich und somit nicht dem Plan A, sondern vielmehr einem Kompromissberuf entspricht. Standen in den bisherigen Phasen die Interessen der Jugendlichen im Vordergrund, so geht es nun darum, eben jene persönlichen Interessenslagen mit dem Ausbildungsstellenangebot bzw. den zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätzen abzugleichen und beides aufeinander abzustimmen. Es stehen also nicht mehr nur die Wünsche der Jugendlichen im Vordergrund, sondern es kommt an dieser Stelle nun explizit auf die Möglichkeiten an, die sich den Bewerber\*innen auf dem Ausbildungsmarkt darbieten. Und so wird dieser Abgleich unter Zuhilfenahme dafür relevanter Informationen durchgeführt. Die Suche nach einer Ausbildungsinstitution ist in dieser Phase dadurch gekennzeichnet, dass sich zwar um eine Ausbildungsstelle im dualen Bereich bzw. einen Studienplatz beworben wurde, allerdings noch keine Zusage vorliegt. Ergänzend zu Herzog et al. (2006) werden mit Blick auf das vorliegende Datenmaterial auch Ausbildungsstellenangebote, die von Seiten der Praktikumsstelle ausgesprochen werden, sowie auf die Bewerbung erfolgte Absagen, fehlende Voraussetzungen oder das Nicht-Bestehen des Eignungstests dieser Phase zugeordnet, da dies alles mit der Suche nach einer Ausbildungsinstitution zusammenhängt und für die Entwicklung der Berufsorientierungsphasen der Teilnehmenden relevant erscheint. Somit ist die Suche nach einer Ausbildungsinstitution eng verbunden mit Erfolgserlebnissen, sofern die Suche entsprechend der individuellen Erwartungen und Vorstellungen verläuft, oder mit dem Gefühl des Scheiterns, da eine misslungene Suche wieder in vorherige Phasen zurückfallen oder aber innerhalb der Phase auf Kompromissberufsoptionen umsteigen lässt.

### 6.1.7 Phase 7: Durchlaufen der Ausbildungsoption

*Phase 7* wird als *Durchlaufen der Ausbildungsoption* bezeichnet und stellt inhaltlich einen Teil der fünften Phase des Modells nach Herzog et al. (2006) dar. Sie gliedert sich auf in die Aufnahme der gewählten dualen Berufsausbildung und in die Aufnahme des gewählten

Studiiums. Auch werden hier diejenigen Jugendlichen verortet, die die gewählte Ausbildung im dualen Bereich bereits erfolgreich abgeschlossen haben.

In einem ersten Ergebnisbeispiel aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums werden die Aufnahme und das Durchlaufen der dualen Ausbildung anhand der Erzieher\*innenausbildung dargelegt:

ULGYM: Und natürlich möchte ich gerne erfahren, wie dir die erste Woche der Ausbildung gefallen hat? Die Schule, auf die du nun gehst, läuft doch sicherlich parallel zur normalen Schulen, oder? Also mit den gleichen Ferienzeiten und so. [...]

TNGYM1:[...] Ich denke, es ist auf jeden Fall die richtige Entscheidung und jetzt die erste Woche kann ich zwar noch nicht viel über die Schule und zur Ausbildung sagen aber die Lehrer sind nett, die Mitschüler sind total locker und lustig. Da freue ich mich auf die Zeit. Und den Unterricht, den wir bis jetzt schon hatten war wirklihc interessant. Und es wurden schon die Zeiten vorgestellt, an denen die Praktikas stattfinden werd. [...]

ULGYM: [...] Gerne wollte ich bei dir noch einmal nachfragen, wie es dir in den letzten Monaten in deiner Ausbildung ergangen ist und ob du schon ein Praktikum hattest? Wenn ja, interssiert es mich natürlich sehr etwas darüber zu erfahren und wie es dir gefallen hat. [...]

TNGYM1: [...] Die Ausbildung gefällt mir immer noch sehr gut und ich habe die richtige Entscheidung mit meiner Wahl getroffen. Wir hatten zwar noch keine Praktikas, aber alleine der Lernstoff ist schon echt intressant, das ich richtig gerne lerne bzw. Es nicht so ganz so ätzend finde wie in der Schule immer. Das sagt bei mir schon was aus.

Das 1. Praktikum war eigentlich schon für Ende Februar bis zu den Oster Ferien angedacht, jedoch wurde das wegen corona nach hinten verschoben, sodass ich dieses Praktikum so wie es aussieht ab April haben werde. Ich habe noch keinen Praktikumsplatz, es ist ja noch was zeit bis dahin. Aber ich hab schon ein paar Einrichtungen im Blick. [...]

ULGYM: [...] Wie geht es dir und wie läuft es in der Schule? Hattest du mittlerweile schon ein Praktikum oder bist dabei? [...]

TNGYM1: [...] Wir hatten immer noch kein Praktikum. Corona macht uns da aktuell einen Strich durch die rechnung. Aber so wie es aussieht findet das 1. Praktikum im Juni statt. Habe mich auch schon für ein Praktikum beworben und habe die Stelle wahrscheinlihc sicher. Das klärt sich in den nächten Tagen hoffentlich. (Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 152-161)

Zwar werden die Praxisanteile aufgrund der Corona-Pandemie ständig verschoben, weshalb diesbezüglich keine Aussage über Gefallen oder Nichtgefallen getroffen werden kann, allerdings wird der Lerninhalt, der in der Schuleinrichtung vermittelt wird, als durchaus interessant angesehen, sodass die intrinsische Motivation für das Lernen vorliegt.

Auch in einem Fall aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums wird das Durchlaufen der Ausbildungsoption, die dem Traumberuf aus der Kindheit entspricht, als erfüllend wahrgenommen:

TNBBS5: Seid dem 1.9.2020 bin ich als Beschäftigte im Justizvollzugsdienst eingesetzt. Ich hatte eine sechsmonatige Probezeit, welche ich ebenfalls bestanden habe, aber aufgrund der Personalsituation erst zum 1.12.2021 in die Ausbildung zur Justizvollzugsbeamtin gestartet bin. Meine Ausbildung geht zwei Jahre lang heißt ich bin schon zum 1.12.2023 fertig, diese ist in mehrere Abschnitte unterteilt welche Grundlehrgang, Untersuchungshaft, Strafhaft, Jugendvollzug, einem ausgewählten Schwerpunkt in meiner Anstalt und der Endlehrgang sind. Aktuell mache ich mein Untersuchungshaft Vollzugsabschnitt in der JVA *Ortsname Ausbildungsstätte 3* (Frauenanstalt), welche natürlich nicht so leicht für mich ist, da ich in *Ortsname Einsatzort* eingesetzt bin ( Vollzug an erwachsenen männlichen Gefangenen ab 24 Monate aufwärts, Untersuchungshaft Männer und Einweisung an erwachsenen männlichen Gefangenen) und ich somit ganz andere Erfahrung bis dato gesammelt habe. Ich bin sehr glücklich und lebe Wort wörtlich mein Job in *Ortsname Einsatzort*, sowie habe ich ihn Zukunft vor sobald ich meine Ausbildung bestanden habe und paar Jahre Erfahrung gesammelt habe, sowie Lebenszeitbeamtin bin, in den gehoben Dienst einmal zu wechseln.  
(E-Mail-Verkehr\_TNBBS5, Pos. 20-21)

Eine duale Berufsausbildung kann auch von außen auferlegte Kompromisse miteinschließen, was jedoch nicht dazu führen muss, dass das Durchlaufen der Ausbildung in einem unzufriedenen Zustand erfolgt, wie ein Textauszug aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums zeigt:

TNBBS8: ich bin soweit noch im zweiten Ausbildungsjahr als Industriemechanikerrin.  
Es gefällt mir sehr bei *Name des Unternehmens* und ich bin echt sehr froh dort rein gekommen zu sein, trotz des schlechten Bewerbungsgespräches. Nur worüber ich häufig nachdenke, wie es wohl gewesen wäre wenn ich standhaft geblieben wäre und bei der beim Bewerbungsgespräch als Konstruktionsmechanikerrin, trotz einschüchternder Worte von zwei Männern, die das Gespräch mit mir geführt haben, wie „Das was sie uns erzählen klingt ja nach Industriemechaniker, das kann man ja noch ändern“ wäre ich heute vielleicht erfüllter. Das was der Azubikollege als Konstruktionsmechaniker macht ist noch viel Handwerklicher, wo ich immer zuhöre und denke boaa cool. Aber mehr will ich mich nicht beschweren den ich hab schon viell Glück gehabt. (E-Mail-Verkehr\_TNBBS8, Pos. 20-23)

Es kann jedoch auch passieren, dass die gewählte Berufsausbildung lediglich eine Art Notlösung und bzw. oder weit entfernt vom ursprünglichen Wunschberuf angelegt ist. So

verwundert es nicht, dass in einem solchen Fall der Verlauf nicht so erfolgt, wie es zu wünschen gewesen wäre, wie an einer Untersuchungsteilnehmerin aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres aufgezeigt werden kann:

TNFSJ4: Tatsächlich war *Name des Unternehmens* zum Schluss meine einzige Zusage. (E-Mail-Verkehr\_TNFSJ4, Pos. 130)

TNFSJ4: Ich entschuldige mich für die etwas spätere Antwort. Ich hätte ganz schön viel um die Ohren.  
Bisher gefällt mir die Ausbildung gut. Vor allem der handwerkliche Anteil macht mir sehr viel Spaß. Es war allerdings recht viel los, da mein Betrieb wegen Renovierungsarbeiten vorübergehend umziehen musste. Dementsprechend waren viele Mitarbeiter durch das Chaos gestresst und gereizt. Ansonsten habe ich Glück mit meinem Kollegen. Bisher sind alle sonst abgesehen von dieser Zeit sehr nett. Die Berufsschule ist bisher zugegebenermaßen eher langweilig. Aber ich bin mir sicher, dass das Leistungsniveau noch steigen wird. Nach dem anfänglichen Chaos und den vielen neuen Informationen läuft aber alles ganz gut. (E-Mail-Verkehr\_TNFSJ4, Pos. 62-64)

TNFSJ4: Es freut mich auch sehr, dass ich eine Ausbildung gefunden habe, die mir zumindest jetzt am Anfang Spaß macht. Ich habe sehr viel mit Kunststoff, Metall und Glas zu tun. Im ersten Lehrjahr ist es sehr viel Glas schleifen, Acetat in Form bringen, Pfeilen und polieren und kleine Reparaturen. Meine richtigen Übungsaufgaben habe ich aber noch nicht bekommen. Teilweise müssen wir bestimmte Brillen dann auch von Grund auf selbst zusammenbauen. Also arbeiten wir mit allen Materialien für eine Brille. Bei der Berufsschule bin ich mir sicher, dass es auch bald spannender wird. Bin schon gespannt darauf, welche Physik auch hinter meiner täglichen Arbeit steckt. (E-Mail-Verkehr\_TNFSJ4, Pos. 47-49)

TNFSJ4: Die Thematik meiner Ausbildung gefällt mir sehr gut. Nur habe ich für mich gemerkt, dass ich als Berater/Verkäufer nicht glücklich werde. Da ich kurz vor meinen Abschlussprüfungen stehe, werde ich die Ausbildung beenden, erstmal Erfahrung darin sammeln und schauen ob ich dann den Meister dran hängen kann. Die Ausbildung war dank corona und Chef Wechsel sehr anstrengend. In meinem ersten Ausbildungsjahr begann corona und ich war wirklich kurz davor meine Kündigung vorzulegen. Das reine Unverständnis von Kunden und Kollegen war mir einfach zu viel. Nachdem ich mich aber wenigen anvertrauen konnte, habe ich es dann doch geschafft weiter zu machen. Alles in allen kann ich sagen, dass dieser menschenkontakt aber auch alles von mir abverlangt. Wir haben auch sehr viele nette Kunden, aber die dreisten sind an Dreistigkeit nicht zu überbieten. Also ich bin wie man evtl merkt sehr zwiegepsalten. Die Optik ist ein tolles und faszinierendes Thema deshalb möchte ich das nicht unbedingt wechseln, auch wenn die Bezahlung eher unbefriedigend für all

die Strapazen ist. Ich werde wie gesagt trotzdem meine Abschlussprüfungen durchbeißen und schauen, was dann aus mir wird. (E-Mail-Verkehr\_TNFSJ4, Pos. 19-20)

TNFSJ4: Ich habe meine Ausbildung nun endlich erfolgreich beendet, arbeite jetzt erstmal weiter in meinem Ausbildungsbetrieb und werde mir in der nächsten Zeit intensive Gedanken darüber machen, ob ich den Meister in Optik dranhängen werde, was mein Wunsch ist, allerdings müsste ich ihn finanziell selber stemmen. (E-Mail-Verkehr\_TNFSJ4, Pos. 13)

So wird die duale Ausbildung vorrangig lediglich zu Ende gebracht, um die Zeit nicht sinnlos investiert zu haben und im Anschluss an den erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung gegebenenfalls mit einer Weiterbildungsmaßnahme, etwa in Form eines Meisters, einen beruflichen Weg einzuschlagen, der deutlich neue Akzente setzt.

Aufgrund des vorzeitigen Schulausstiegs, der mit Blick auf den im Rahmen eines Praktikums angebotenen Ausbildungsplatz vollzogen und bereits relativ zu Beginn der Untersuchung umgesetzt wurde, kann in einem Fall aus dem allgemeinbildenden Gymnasium zum Erhebungsende bereits ein Abschluss der Berufsausbildung sowie der Einstieg in das Berufsleben verzeichnet werden:

TNGYM4: Meine Entscheidung damals war ja die Schule zu verlassen, und erstmal eine Ausbildung zu machen. Die Entscheidung liegt jetzt etwa vier Jahre zurück und ich bin immernoch super glücklich damit. Vor einem Jahr habe ich meine Mündliche Prüfung bestanden und habe ein Gesamtergebnis von 88% erreicht, dadurch könnte ich sogar ohne Abitur Fachgebunden in Rheinlandpfalz studieren. Daraufhin habe ich einen unbefristeten Arbeitsvertrag erhalten und bin im Verkauf tätig. (E-Mail-Verkehr\_TNGYM4, Pos. 87-95)

So zeigt sich in dieser Phase in Abgleich mit Herzog et al. (2006), welche Anschlusslösung von den Teilnehmenden realisiert wird. In dieser Phase wird von den Jugendlichen umgesetzt, wofür sie sich im Laufe ihrer beruflichen Orientierungsphase entschieden haben. Im besten Fall entspricht dies dem Wunschberuf, der entweder aus Kindheitsvorstellungen entsprungen oder aber im Rahmen der beruflichen Orientierungsabsicht während der Schulzeit entstanden ist und hinreichend abgesichert wurde. Mit Blick auf die Erhebungsdaten drängt sich die Annahme auf, dass in solchen Fällen das Durchlaufen der Ausbildungsoption einigermaßen reibungslos verläuft, wenn nicht unvorhergesehene Umstände auftreten. Nicht selten muss aufgrund äußerer Gegebenheiten von diesem Wunschberuf abgewichen und auf eine alternative Berufsoption umgestiegen werden. Oft lässt sich anhand dieser Unterscheidung von Traum- und Kompromissausbildung feststellen, wie hoch der Grad der Zufriedenheit der Jugendlichen ist. Auch wenn diesbezüglich in beide Richtungen Überraschungen auftreten können, wird diese Tendenz durch die Untersuchungsdaten bestätigt. Weiterhin kann eine

misslungene Berufswahl neben den oben genannten Aspekten auch auf eine unzureichende Berufsorientierung zurückzuführen sein, wenn also zunächst die gewählte Berufsoption als passend eingestuft wird, sich in der Umsetzung aber herausstellt, dass mit dem gewählten Beruf bzw. Berufsfeld andere Assoziationen verbunden wurden, die sich in der Realität als nicht korrekt herausstellen. Auch kann der Umstand, dass sich die Jugendlichen nicht in dem erforderlichen Maß an die neue Situation anpassen können, entsprechend zu einem Abbruch oder aber zu einem unglücklichen Durchlaufen der gewählten Berufsoption führen. Soziale Konflikte innerhalb der Ausbildungsinstitution haben ebenfalls vermutlich Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Jugendlichen, was mit den vorliegenden Daten übereinstimmt. Der entsprechende Umgang mit Misserfolgen bei der Berufswahl wird in der nachfolgenden Phase 8 als Um- bzw. Neuorientierung näher beleuchtet.

### 6.1.8 Phase 8: Um- bzw. Neuorientierung

In *Phase 8 als Um- bzw. Neuorientierung*, die wie Phase 7 Teile der fünften Phase des Modells nach Herzog et al. (2006) beinhaltet, geht es zum einen um den Abbruch der dualen Berufsausbildung oder des Studiums, auch ein Studienfach- oder Studiengangwechsel wird dieser Phase zugeschrieben. Zum anderen spielt die Suche nach einem Ausbildungsplatz entweder in Form einer Ausbildungsstelle im dualen Bereich oder eines Studienplatzes analog zu Phase sechs erneut eine Rolle, wenn entweder nach der abgebrochenen Berufsausbildung eine Ausbildungsalternative gesucht wird oder aber im Rahmen des Freiwilligen Sozialen Jahres, des Bundesfreiwilligendienstes oder des Freiwilligen Wehrdienstes eine Änderung der ursprünglichen Ausbildungsoption erfolgt ist und infolgedessen ebenfalls nach einem Ausbildungs- oder Studienplatz gesucht wird. Auch hier besteht die Möglichkeit der Absage, was wiederum unterschiedliche Konsequenzen zur Folge hat. Der weitere Weg findet sich entweder in der nachfolgenden Phase der Weiterbildung (siehe Phase 9) wieder oder es findet ein Zurück an den Anfang der Phase 1 als diffuse Berufsorientierung bzw. zur Phase 2 als Orientierungslosigkeit rund um die eigenen Berufsvorstellungen statt. Abschließend ist der Phase 8 noch die Möglichkeit eines direkten Berufseinstiegs im Anschluss an ein abgebrochenes Studium zuzuschreiben.

Der Abbruch der dualen Berufsausbildung als ein Aspekt der Phase 8 wird im folgenden Textabschnitt aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums gezeigt:

TNGYM3: ich war anfangs auf der finanzabteilung in der Verbandsgemeinde, was mir nicht so gut gefallen hat. Die Aufgaben die ich bekommen habe, haben mir keinen Spaß gemacht und irgendwie hatte ich auch nicht das Gefühl, dass ich dort etwas sinnvolles lerne.. dann kam ich in die Schule und es war auch dort hat mich der Stoff nicht so interessiert. Ich habe dann noch abgewartet, ob es mir vielleicht auf einer anderen Abteilung gefallen könnte, aber als ich dann nach dem schulblick in den Empfangsbereich eingeteilt wurde, wurde der Wunsch immer größer, etwas anderes zu machen. Und dann bin ich

(ich weis ehrlich gesagt auch gar nicht mehr genau wie), eben auf den Gedanken mit dem Lehramt gekommen und habe mich beworben. (Whatsapp-Verlauf\_TNGYM3, Pos. 57)

TNGYM3: Also habe jetzt nochmal nachgeschaut weil ich mir nicht sicher war ..aber die Ausbildung ging genau vom 01.08.2019 bis zum 29.02.2020.  
Und offiziell immatrikuliert bin ich am 03.03.2020 gewesen.  
(Whatsapp-Verlauf\_TNGYM3, Pos. 88-89)

So findet in benanntem Fall die alternative Suche nach einem Ausbildungsplatz in Form eines Studienplatzes für das Lehramt statt.

Auch ein Studiengangwechsel im Sinne einer Umorientierung ist dieser Phase zuzuordnen, wie es anhand zweier Textauszüge aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums dargelegt werden kann:

TNBBS2: Ich habe Bauingenieurwesen an der Hochschule in Mainz studiert, also das erste und das zweite semester.  
(E-Mail-Verkehr\_TNBBS2\_II, Pos. 67)

TNBBS2: Ich habe zum Wintersemester 21/22 meinen Studiengang gewechselt. Ich wollte in der Richtung bleiben, aber ein Fach welches sich auch mit meinen Interessen deckt. Wie beispielsweise Kunst, Geschichte und meine Begabung fürs Zeichnen. Also habe ich mich für den Studiengang Baukulturerbe an der Hochschule *Name* in *Städtename* entschlossen.  
(E-Mail-Verkehr\_TNBBS2\_II, Pos. 115)

Wie nachfolgender Textauszug verdeutlicht muss einem Studiengangwechsel jedoch nicht zwangsläufig eine intrinsische Motivation in dem Sinne zugrunde liegen, als dass das ursprünglich aufgenommene Studium nicht den Erwartungen entsprochen hat. Vielmehr kann der Studienschwerpunkt auch vor dem Hintergrund privater Herausforderungen – hier in Form der Pflegebedürftigkeit eines Elternteils – als zu lernintensiv eingestuft und folglich durch einen mit den Lebensumständen besser zu vereinbarenden Studiengang ausgetauscht werden.

TNBBS2: Ich wollte Ingenieurin werden, doch ich habe zwei Jobs und muss mich um meinen Vater kümmern. Leider bleibt da nicht mehr viel Zeit für ein solch lern intensives Fach. Klar, bleibt meine berufliche Laufbahn meine oberste Priorität, aber es viel mir einfach sehr schwer das alles unter einen Hut zu bekommen. Vor allem litt meine Psyche darunter und meine Gesundheit. (E-Mail-Verkehr\_TNBBS2\_II, Pos. 114)

Wird das Studium abgebrochen, so besteht in der Regel der Wunsch, eine alternative Ausbildungsoption zu finden, wie an dem Beispiel eines Untersuchungsteilnehmers aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums deutlich wird:

TNBBS1: Es ist bis jetzt, um ehrlich zu sein, vieles Geschehen, wobei vieles leider entgegen meiner Wünsche/Erwartung war/ist. Wie erwähnt hatte Ich mich für Maschinenbau an der Universität Aachen immatrikulieren lassen, wobei ich Ende dieses Wintersemesters mich auch wieder exmatrikulieren lasse. Leider war der Start in das Universitätsleben mit Corona und der Schwierigkeit des Studiums selbst zu viel geworden und Ich habe mich gegen das Studium entscheiden, da Ich auch zur Zeit Mentale/ Psychische Hürden wieder zu beweltigen habe. Dies liegt einerseits an der Tatsache, dass ich bis jetzt nicht einmal in der Universität oder überhaupt auf dem Universitätsgelände war, wegen Corona. Da es damals nur Onlineverlesungen gab und Ich diese auch von Zuhause vom Computer aus besuchen konnte, genau wie auch meine Prüfungen, die ich in meinem Zimmer absolvierte, bestand kein Grund, um überhaupt mein Zimmer mehr zu verlassen. Durch diese Kombination + schon der Isolation wegen Corona konnte Ich auch nicht auf ein anderes Studium wechseln, da es mich zu sehr Mental erschöpft hat und entschied mich es abzubrechen.  
(E-Mail-Verkehr\_TNBBS1, Pos. 91-96)

TNBBS1: Deswegen hatte ich mich schon letzten Herbst bei der Bundeswehr beworben, da ein paar Freunde in der Bundeswehr sind und Ich gemerkt hatte wie es mir an Körperlicher Stimulation fehlte in all dieser Zeit an der Uni. Jedoch auch nachdem ich deswegen extra 10 kg wieder abgenommen hatte, wurde ich leider abgelehnt. Diese sind auch bald wieder drauf, wenn es so weiter geht...  
Um zu sagen was ich zurzeit für eine berufliche Richtung habe, kann ich Ihnen leider keine Antwort geben, da Ich leider selbst kein habe Ahnung habe.... außer der Anruf an die Agentur für Arbeit... (E-Mail-Verkehr\_TNBBS1, Pos. 97-99)

**Führt die Suche nach einer alternativen Ausbildungsmöglichkeit, wie soeben gezeigt, zu einer Absage, so erfolgt der Rückschritt in Phase 1 verbunden mit einer neu aufkeimenden Unsicherheit bezüglich des Berufswunsches:**

TNBBS1: Liebe Frau Laueremann, danke für die aufmunternden Worte und ich wünschte ich könnte Ihnen mehr zu meiner jetzigen Situation sagen, als dass es sich wenig getahen hat, leider. Ich war damals nicht in der Lage mich bei der Agentur für Arbeit zu melden, da es für mich zu belastend war. Ich habe mich erst letzte Woche dort gemeldet und sollte für mich für einen Kurs zur „Aktivierung und beruflichen Eingliederung“ anmelden. Dazu habe ich mich schon in Kontakt mit dieser Institution am 20.4 gesetzt, jedoch habe ich bis jetzt keine Rückmeldung bekommen.  
Auch war ich nicht sehr Aktiv in den 2 Monaten wegen Jobangeboten oder zur Berufsorientierung, da ich dazu auch nicht in der Lage war. Ich hoffe ich kann Ihnen in 2 Monten vielleicht mehr Auskunft geben als zurzeit.  
(E-Mail-Verkehr\_TNBBS1, Pos. 50-55)

Mit Unterstützung der Agentur für Arbeit kann die Suche nach einer Ausbildungsalternative schließlich erfolgreich umgesetzt werden:

TNBBS1: Aber jetzt erstmal zu den erfreulichen Nachrichten und zwar habe ich morgen schon mein Termin für die Unterzeichnung meines Ausbildungsvertrages als Anlagenmechaniker - Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, welcher am 1.9 beginnt diesen Jahres. Wie sie wissen wollte ich mich bei der Agentur für Arbeit melden, was ich auch nach etwas Überwindung auch vollbracht habe. Dort wurde mir eine Person zugeteilt zur Unterstützung zur Berufsorientierung mit der ich über Zoom Calls 1 mal Wöchentlich Termine vereinbart hatte. Bei diesen Terminen sollte ich mir Gedanken machen, was ich machen wollte, also ob ich entweder weiter ein Studium lernen möchte oder mich für eine Ausbildung entscheide. Dabei entschied ich mich für die Ausbildung und sollte gleich mich für einen Beruf entscheiden den ich dann ausüben will. Diese Wahl fiel eigentlich auf den Anlagenmechaniker selber, welcher noch mal gesondert ist zu der Ausbildung die ich jetzt mache, aber wegen der Namensgebung bekam ich auch Angebote für meine jetzige Ausbildung, wenn ich in Google danach gesucht hatte. Darüber fand ich das Angebot von einer Firma in *Ortsname Unternehmenssitz*, wo ich dann eine Bewerbung als Übung schreiben sollte, wo ich mir aber in dem Moment erst noch sicher war, dass ich diesen Beruf nicht machen werde, jedoch als ich dann mit der Bewerbung fertig und auch meine Betreuerin mit dieser sehr zufrieden war, rat sie mir meine Bewerbung dennoch einfach abzuschicken, um zu sehen, was für eine Antwort ich bekommen würde und ich mich so auch als Übung vertraut machen kann mit der ganzen Thematik. Dabei war es als eine Art Test angesehen worden, da ich keinen Belastungsdruck oder Nervosität hatte, falls ich nicht angenommen werden sollte, welche doch dann in ein Bewerbungsgespräch in 2 Tagen führte, zu einem Probepraktikum 1 Woche später und jetzt nach 2 Wochen zu meiner Unterzeichnung meines Ausbildungsvertrages kam. Ich hatte nicht mehr damit gerechnet noch einen Ausbildungsplatz dieses Jahr zu bekommen, da viele große Firmen schon ihre Bewerbungsfristen für das kommende Jahr gesetzt hatten und nur die kleinen Firmen noch übrig waren, jedoch ich unbedingt in einer Firma erst gehen wollte, aber ich mich zum Schluss ihm Probepraktikum umentschieden habe, da das sehr freundschaftliche Umfeld eines Familienbetriebes mich doch viel glücklicher als gedacht und ich mich deswegen dafür entschieden habe. Natürlich verdiene ich nicht so viel wie in der Industrie oder in einem großen Betrieb, aber ist mir mein eigenes Wohl der Psyche und der Zufriedenheit in der Arbeit viel wichtiger geworden ist, als eine höhere Vergütung. Es hatte sich doch also alles zum guten Entwickelt, wie sie gesagt haben und dafür sind Sie mit verantwortlich und dafür bin ich Ihnen sehr dankbar. (E-Mail-Verkehr\_TNBBS1, Pos. 9-21)

Ein Studienausstieg führt jedoch nicht zwangsläufig dazu, dass im Anschluss eine neue Ausbildungsalternative gesucht wird. So zeigen die folgenden Textauszüge aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres auf, dass ein Studienausstieg in einen direkten Berufseinstieg münden kann:

TNFSJ1: \* Hm, ja also, \* ich bin halt gerade generell nicht sehr glücklich mit meinem Studium und ich weiß halt gerade einfach nicht, ob ich überhaupt weitermachen soll oder nicht und ich wüsste jetzt halt auch einfach keine Alternative. Das ist so mein größtes Problem, also [...]. Ich weiß jetzt nicht, soll ich jetzt Ausbildung, anderes Studium. Also eigentlich möchte ich natürlich weitermachen, aber mir fehlt halt einfach gerade die Motivation und \*\* ähm es ist irgendwie gerade richtig schwierig, weil ich weiß nicht, ja eigentlich keine Lust weiterzumachen, aber irgendwie weiß ich, dass es das Beste wäre \* (Transkript\_TNFSJ1\_Telefongespräch, Pos. 9-11)

TNFSJ1: Ich habe oft an das Gespräch mit dir gedacht und habe mir im Anschluss auch wirklich viele, viele Gedanken darüber gemacht, wie es für mich weitergeht. Ich habe mich von Tag zu Tag unwohler im Studium gefühlt und mich immer mehr mit dem Gedanken angefreundet, mein Studium abzubrechen und es dann auf dem Arbeitsmarkt zu versuchen, um Geld zu verdienen. Die Gründe für den Abbruch haben einfach irgendwann überwogen und so lag die Motivation fürs Lernen und für die Vorlesungen im Keller. Bevor ich mich exmatrikuliert habe habe ich mich natürlich nach freien Stellen im Finanzbereich und in der Immobilienbranche umgeschaut und bin auch ziemlich schnell fündig geworden. So bin ich dann tatsächlich im März 2020 aus dem Studium ausgestiegen und habe am 1.6.20 bei *Name des Finanzunternehmens* in *Ort des Firmensitzes* begonnen zu arbeiten. Dort arbeite ich auch heute noch, aber nicht mehr lange, denn ab April fängt mein Mutterschutz an. Es hat also auch mit meinem Wunsch, schnell Mutter zu werden, funktioniert, worüber mein mittlerweile Mann und ich sehr glücklich sind. (Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ1\_II, Pos. 9-11)

Ein solcher direkter Berufseinstieg nach dem Schulabschluss ohne zwischengelagerte Ausbildungszeit, das heißt folglich mit fehlender Berufsbildung, wird analog zu Herzog et al. (2006) auch in vorliegender Studie als problematischer Übergang eingestuft, da diese Entscheidung zum einen auf keiner fundierten Grundlage getroffen wurde, zumal das Studium als wenig befriedigend und der zeitliche Druck mit Blick auf die Familiengründung als äußerst hoch deklariert wurde, sie zum anderen die Gefahr von erheblichen Nachteilen für die Zukunft – sowohl in beruflicher als auch in persönlicher Hinsicht – mit sich bringt:

TNFSJ1: Ich würd ja auch irgendwie was anderes studieren [...] und mir vielleicht was Neues überlegen, aber irgendwie hab ich die Zeit dafür nicht, hab` ich das Gefühl. [...] Weil naja, jetzt mit meinem Freund, \* wir wollen halt schon, naja, \* [...] nicht, \* nicht super spät Kinder kriegen. [...] Und wenn ich jetzt

noch studiere, dann bräucht ich ja jetzt´ nochmal drei Jahre.  
[...] Und das passt irgendwie nicht mit dem Zeitplan.  
(Transkript\_TNFSJ1\_Telefongespräch, Pos. 367-377)

Vor allem der zeitliche Druck scheint ausschlaggebend für die letztlich getroffene Entscheidung des Studienausstiegs und des direkten Einstiegs in das Erwerbsleben zu sein, ohne eine alternative Ausbildung in Erwägung zu ziehen. So tritt der Druck, der mit dem Zeitfaktor einhergeht, nicht nur in den Phasen der Orientierungslosigkeit und Desorientierung auf, sondern kommt auch an dieser Stelle des Orientierungsprozesses nochmals deutlich zum Vorschein, wenn es um die Beendigung der bereits begonnenen Ausbildungsoption geht. Steht dies im genannten Beispiel jedoch in deutlicher Korrelation zu den getroffenen Aussagen bezüglich der Akademikerfamilie, aufgrund derer ausschließlich die Absolvierung eines Studiums in Frage kam und das Prestige der Familie aufrechterhalten werden sollte.

TNFSJ1: Ich wollte eigentlich schon immer studieren, weil meine Eltern und Geschwister das auch gemacht haben und ich auch immer der Meinung war, dass ein Studium der bessere Abschluss ist und man damit später mehr anfangen kann.  
(E-Mail-Verkehr\_TNFSJ1, Pos. 119)

Nun ohne abgeschlossene Ausbildung direkt ins Berufsleben einzusteigen, entspricht nicht mehr dem ursprünglich angedachten Weg, fügt sich jedoch aus Sicht der Teilnehmerin besser in die zu diesem Zeitpunkt vorherrschende Lebensplanung ein.

In dem beschriebenen Fall kann von einer bewussten und intrinsisch motivierten Entscheidung für den Studienaustieg und den anschließenden direkten Berufseinstieg gesprochen werden. In nachfolgendem Beispiel, ebenfalls aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres, stellt sich die Motivlage nach jahrelangem Studium und dem Streben nach einem erfolgreichen Studienabschluss jedoch anders dar:

TNFSJ2: Allgemein ist meine Lage schwierig: ich weiß nicht, ob ich noch Lehrer werden will & kann. Meine Zweifel sind extrem groß aufgrund der Hürden. Auch stört mich mein Alltag extrem. [...] ich mache mir selber zu viel Druck & mache mich selbst innerlich fertig. Ich habe am Anfang alles gerockt. Alle Prüfungen, habe die zwei blöden Sachen geschoben, weil ich wusste, dass es daran scheitern könnte. Jetzt stehe ich an einem Punkt, an dem ich nicht mehr kann...nicht mehr weiter weiß? Auch der Alltag in der Schule (habe ja 10h/Woche gearbeitet) hat mich genervt, fertig gemacht, mir die Lust am Job genommen, es hat sich verändert, meine Sicht hat sich geändert, meine Sicht auf den Job.  
(Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ2, Pos. 251)

So hat der Umstand, dass der Erfolg für zwei ausstehende Zweitversuche für Prüfungen im Lehramtsstudium vom Untersuchungsteilnehmer als gering eingestuft und somit das Erbringen der Studienleistungen in Frage gestellt wurde sowie das Aufkeimen genereller Bedenken bezüglich der Passung des angestrebten Lehrerberufs, dazu geführt, dass konkrete

Studienzweifel und folglich Gedanken um einen vorzeitigen Studienabbruch aufkamen. Aufgrund der Familienkonstellation, die sich durch die Geburt der Tochter bereits vor dem Studium ergeben hatte, versprach letztendlich ein direkter Berufseinstieg die finanziell rentabelste und für die finanzielle Absicherung der Familien sinnvollste Alternative zu sein.

Also ich habe die Englischprüfung nicht angetreten, bin da ja einmal durchgefallen und würde gerne noch, sofern ich mich traue nächstes Jahr im Februar den zweiten Versuch starten. Ich habe mich für dieses WS nochmals zurückgemeldet. Leider sind erst jetzt die Kurse für Sport rausgekommen, sodass ich checken kann, ob schwimmen auch im Winter angeboten wird. Weil mir fehlen ja englisch und schwimmen für den BA. Wenn keine Schwimmprüfung im WS möglich ist, werde ich um eine Alternative fragen und bitte; z.B. Gastdozenten einer anderen Uni oder was vergleichbares vom DLR, der mir die Prüfung abnimmt.

Trotz dessen, kann ich mir den Lehrerberuf nur noch schwer vorstellen, obwohl ich nochmals einen Vertrag unterschrieben habe an einer Schule, an der ich DaZ unterrichten werde. Ist nochmal ein Zweig, den ich mir anschauen möchte und ist essenziell für die Unterhaltung meiner Familie. Ich denke tatsächlich vermehrt über die Aufnahme einer Ausbildung nach. Denn ich möchte schnellstmöglich einen Abschluss in der Tasche haben. Ich habe großes Interesse an Handwerk, habe auch jetzt mal 5 Wochen in einem Weingut gearbeitet im Keller. Es hat mir einfach gut getan und hat mir eine Struktur gegeben, ich hab's so vermisst. Es hat mir sehr viel Spaß gemacht, ich wurde geschätzt, ich habe was gelernt, auf mich war Verlass. Der Alltag hat mir zugesagt. Dennoch würde ich mich ärgern, denn meine Zugangsgeräte (*TNFSJ2 meint an dieser Stelle ,Zugangsweise'*)<sup>35</sup> zu Kindern und Jugendlichen ist einzigartig und das würde ich gerne weitergeben und nutzen wollen. Da kam ich bisher auch noch nicht weiter, ich habe so viele Gedanken momentan, so viele Interessen. [...]Klar würde ich auch gern finanziell schnellstmöglich unabhängig sein, aber einen Abschluss würde mir fehlen & das will ich mir für alle Fälle noch sichern. (Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ2, Pos. 264)

Allerdings wurde, wie der obenstehende Textauszug zeigt, in Rückbesinnung auf die Traumvorstellungen aus der Kindheit und die damit in Verbindung stehende Leidenschaft für den Umgang mit Kindern sowie vor dem Hintergrund einer als relevant eingestuft, berufsbildenden Absicherung der eigenen Zukunft das Studium fortgeführt und konkret über die Aufnahme einer Ausbildung nachgedacht.

Die nachfolgenden vier Textpassagen einer Teilnehmerin aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums verdeutlichen, wie die Änderung der vor dem Antritt des Freiwilligen Sozialen Jahres angedachten Berufswahl erfolgen kann. Von dem ursprünglichen Wunsch, Soziale Arbeit zu studieren über den Gedanken, sich im Grundschullehramt verorten

---

<sup>35</sup> Diese Anmerkung dient der besseren Verständlichkeit von gravierenden Schreibfehlern in der Originaldatei.

zu wollen hin zur Entscheidung für eine Erzieherausbildung verläuft der Entscheidungsweg also vom Studium hin zur dualen Ausbildung:

Mit TNGYM1 möchte ich auch noch weiter in intensivem Kontakt bleiben, da sie ein FSJ aufgenommen hat. Sie hat im Laufe des Gesprächs erwähnt, dass sie sich in den ersten Wochen des FSJs schon ziemlich sicher gegen Soziale Arbeit und für Grundschullehramt entschieden hat, da es ihr durch die Arbeit an der Schule klar geworden sei. Hier steckt noch Potenzial drin, die Entscheidungsfindung weiter zu begleiten. Diese Vereinbarung möchte ich nicht vor den anderen Teilnehmer\*innen mit ihr treffen, sondern entscheide mich dazu ihr nachträglich nochmal zu schreiben (vgl. Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1 vom 12. September 2019). (Protokoll\_5\_GD\_GYM, Pos. 13)

TNGYM1: Also aktuell haben wir eine „Corona-Unterbrechung“ und es läuft nicht viel, was das FSJ angeht. Aber von Dezember bis Mitte März hat mir die Arbeit an der Schule noch viel Spaß gemacht, hat mich aber auch berichtet (*TNGYM1 meint an dieser Stelle ‚berichtigt‘*)<sup>36</sup> bei meiner Berufswahl.

Im Vergleich zu Lehramt sagt mir der Erzieher einfach mehr zu, da ich gemerkt habe, dass viele Kinder eher mich als Bezugsperson wahrgenommen haben als einen Lehrer. Das kann natürlich daran liegen, dass ich jünger bin im Vergleich, jedoch denke ich auch das es viel an der vorgegeben Hierarchie zwischen Lehrer und Schüler besteht.

Ich wollte/ will gerne ein Bezugsperson für Kinder sein, sie in ihrer Entwicklung zur eigenständigen und Gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit unterstützen und auf „Augenhöhe“ mit ihnen die Welt entdecken.

Ich nehme morgens am Unterricht begleitet teil und betreue vereinzelt Kind intensiver und helfe bei den Aufgaben. Nachmittags geht es dann um Betreuung und AGs leiten und zusammen mit den Kindern Projekte, welche sie interessieren auf die Beine stellen.

Diese zwei Seiten haben mir gezeigt, dass mir das reine vermitteln von Schulstoff weniger Spaß macht sondern stattdessen nachmittags die gemeinsame Arbeit an Projekten, welche sich an den Interessen und Fähigkeiten der Kinder orientiert, deutlich mehr Spaß macht.

Zudem habe ich mit einer Freundin, welche aktuell ein Lehramt Studium macht geredet. Aus ihren und auch den Berichten von Lehrern an der Schule habe ich gemerkt, dass die Pädagogik, welche quasi nicht bzw. Kaum im Lehramt Studium vorhanden ist, mich am meisten interessiert.

Somit habe ich Lehramt schließlich ausgeschlossen und mich dazu entschlossen, eine Erzieher Ausbildung zu machen.

Andere Studiengänge wie Pädagogik etc. hab ich für mich persönlich ausgeschlossen, da ich lieber auch praktisch tätig werden. Bzw. Mehr Praxisbezug haben wollte und nach dem Abi

---

<sup>36</sup> Diese Anmerkung dient der besseren Verständlichkeit von gravierenden Schreibfehlern in der Originaldatei.

auch schlichtweg keine Lust hatte, mich wieder "stur" und Theorie lastig in die Uni zu setzen. Auch gerade um Weihnachten herum, als ich mit meiner Familie viel zusammen saß, da man ja wegen Corona nicht viel machen konnte sind meine Gedanken weg vom Studium hin zu einer Erzieher Ausbildung immer stärker und klarer geworden. Habe viel mit meiner Mama und Freundinnen von mir darüber geredet und sie sehen meine Sicht auch so. Und die kennen mich ja auch gut. Ab Mai soll es wohl weiter gehen mit dem FSJ dann noch bis zu den Sommerferien. (Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 148)

TNGYM1: Also im März/April gab es ja diese eine Corona bedingte Pause, aber das FSJ hat mir insgesamt sehr viel Spaß gemacht und ich würde mich wieder dafür entscheiden, wenn ich nochmal vor der wahl stehn würde. Ich habe auch in der restzeit vom FSJ ganz deutlich gemerkt das der Lehrerberuf nichts für mich ist und das hat mich in meiner Entscheidung für die Erzieher Ausbildung mehr und mehr bestärkt. Vor dem FSJ war ich hin und her gerissen, was genau ich machen will. Und da ich erstmal eine „Pause“ von der Schule haben wollte, hab ich mich für das FSJ entschieden und würde es wieder machen. Ich denke, es ist auf jeden Fall die richtige Entscheidung. [...]

ULGYM: Sehr interessant, was du alles erzählst. Und dass dich die Erfahrung, die du im FSJ an der Grundschule gemacht hast, letztendlich nochmal umgestimmt hat, ist doch auch ein tolles Ergebnis deines Freiwilligen Sozialen Jahres. Denn genau darum geht es doch dabei: Das zu finden, das man beruflich machen oder herauszufinden, was man halt eben nicht machen möchte. (Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 155-156)

TNGYM1: Als ich mich beim erzieher beworben habe, war ich auch noch am schwanken ob ich mich an der Hochschule mal bewerbe, jedoch kam die Zusage det Schule schon Ende Januar dann und ich war sooo glücklich darüber, dass mir das gezeigt hat, dass ich gerne die Ausbildung machen würde. Beim Studium habe ich mich dann gar nicht mehr beworben weil mir klar wurde: ich habe wenig Lust wieder so lange reine Theorie zu haben. Ich wollte einfach tätig werden. Zudem war der NC bei 2,2 und den hatte ich nicht ( hatte 3,0). Und dann war mir klar, die Ausbildung wird das richtige sein, und selbst wenn uch mich doch noch für ein Studium entscheiden, kann ich das noch nach der Ausbildung machen. Zudem habe ich dann bereits Erfahrungen gesammelt und eine sichere Perspektive. (Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 164)

Was in den vorstehenden Textauszügen zum Ausdruck kommt, ist der Umstand, dass aufgrund des Wunsches mit Hilfe des Moratoriums Abstand zum Schulkontext und der damit verbundenen Theorie einzunehmen und somit noch nicht sofort im Anschluss an die Schule ins Studium einzusteigen, die ursprüngliche Entscheidung, ein Studium aufnehmen zu wollen, hinausgezögert wird. Durch die Erfahrungen im Rahmen des Freiwilligen Sozialen Jahres wird diese schließlich geändert und die Entscheidung für eine Ausbildung zur Erzieherin getroffen.

Ohne dieses Zwischenjahr wäre also höchstwahrscheinlich ein Studium aufgenommen worden, bei dem sich die Frage der Passung gestellt hätte. Unter Umständen wäre dieses Studium sogar aufgrund von Studienzweifeln letztendlich abgebrochen worden. Somit konnte aufgrund der gesammelten Erfahrungen im Rahmen des Moratoriums ein potenzieller Studienabbruch vermieden und sich für die augenscheinlich richtige Berufswahl entschieden werden.

Nach der Festlegung der Entscheidung für die Erzieherausbildung erfolgt die entsprechende Suche eines Ausbildungsplatzes:

TNGYM1: Hallo Anna, sorry, aber gestern abend habe ich es nicht mehr geschafft zu antworten

Das mit der Ausbildung hätte ich vielleicht mal dazu schreiben solln. Is für mich schon so klar das ich es nicht extra gesagt habe.

Als ich mich um Weihnachten herum so mit den Gedanken an eine Erzieher Ausbildung beschäftigt habe und meine Eltern mir da auch gut zugeredet haben, habe ich mich zunächst an der *Name der Erzieherschule 1* in *Ortsname* beworben im Januar 2020. Eine weitere Option wäre die *Name der Erzieherschule 2* gewesen, die hatten jedoch ihre Anmeldefrist erst im März 2020. Ca. In Februar/Anfang März wurde ich dann von der *Name der Erzieherschule 1* zum Bewerbungsgespräch eingeladen und habe dann vor zwei oder drei Wochen die Zusage bekommen, die ich angenommen habe, da mir die Schule aufgrund ihrer Größe und dem Konzept der Ausbildungsorganisation besser gefallen hat. Da werde ich dann zum Schuljahr 2020/21 an die Schule gehen. (Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 150)

Aufgrund des Verlaufs des Freiwilligen Sozialen Jahres sowie der zusätzlichen Absolvierung eines Praktikums im Anschluss daran konnte sich eine Teilnehmerin aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres für eine Studienrichtung entscheiden, die unmittelbar nach dem Abitur noch nicht als Wunschberufsrichtung feststanden hatte. Die erfolgte Änderung der ursprünglich angedachten Berufsrichtung wird als positiv wahrgenommen:

TNFSJ3: (*Nachfolgender Textauszug ist aus einer verschriftlichten Sprachnachricht der TNFSJ3 entnommen*)  
Genau also, ich war ja damals im Museum tätig und \* in *Städtename* am *Sehenswürdigkeit der Stadt* \* und war da im pädagogischen Bereich unterwegs und ich bin tatsächlich auch in die pädagogische Richtung gegangen. Ähm \* ich studier jetzt in *Städtename* Erziehungswissenschaften, \* genau, und das mach ich in meinem Hauptfach und in meinem Nebenfach mach ich Kunstgeschichte, weil es mich dann doch noch irgendwo interessiert hat, aber ich einfach im FSJ gemerkt hab, dass mir diese Kunstwelt, wie das da alles funktioniert und diese Taktik nicht ganz so zuspricht und ähm \* die Entscheidung zu Pädagogik habe ich aber tatsächlich gar nicht mal so sehr an dem pädagogischen Teil des FSJ festgemacht, sondern ich hab nochmal ein ähm \* Praktikum bei einer \* mmh \* bei *Name der*

*Einrichtung* bei einer Maßnahme, bei der Leuten geholfen wird, sich wieder in den Berufsalltag einzugliedern und \* das fand ich halt ganz schön und \* ja, dann kam es halt so, dass ich auf jeden Fall im Sozialbereich arbeiten möchte und das kam halt eher ein bisschen eher durch das Praktikum, \* ist mir das aufgefallen, \* ähm \* weil so direkt nach dem Abi dachte ich tatsächlich, dass ich eher in den Kunstbereich gehen werde, was ich am Ende ja dann doch gelassen hab`, weil ich das FSJ im Museum \* allgemein nicht als sooo \*\*\* extrem toll (LACHT) bewertet hab`. Genau \* ähm. Könnt mir auch vorstellen, nach dem Studium in der Kita zu arbeiten.  
(WhatsApp-Verlauf\_TNFSJ3, Pos. 15)

Die Absolvierung eines Freiwilligen Wehrdienstes, die zunächst lediglich als Überbrückung bis zur Aufnahme des beworbenen Ausbildungsplatzes angedacht war, kann zur Abänderung des ursprünglichen Berufswunsches führen und eine Verpflichtung in der Bundeswehr als Soldat auf Zeit mit sich ziehen, wie das nachfolgende Beispiel aus dem Bereich des allgemeinbildenden Gymnasiums zeigt:

TNGYM2: Also ich bin bei der Bundeswehr und wohne in Hamburg.  
[...]

ULGYM: Ach super, dann hast du das mit der Bundeswehr also durchgezogen. Die Zusage hattest du ja damals schon, als wir das letzte Mal gesprochen haben. War das denn damals nicht als Überbrückung zum Übergang zur Bundespolizei gedacht, da noch nicht sicher war, ob du angenommen wurdest, oder hat sich das mit der Bundespolizei erledigt!?

[...] TNGYM2: Wurde bei der Bundespolizei auch angenommen, aber hab das abgelehnt, weil ich bei der Bundeswehr bleiben möchte. Gefällt mir auch sehr gut. [...] Ich wohne nur meiner Freundin zu liebe in Hamburg. sie studiert dort über die Bundeswehr. Diesen Monat noch bin ich in der Nähe von Leipzig und ab Februar in die Nähe von Schwerin. Bin seit dem 01.01.2020 in der Bundeswehr und habe mich für weitere 15 Jahre verpflichtet  
(Whatsapp-Verlauf\_TNGYM2\_II, Pos. 12-42)

Auch die Änderung der ursprünglich angedachten Ausbildungsoption im Rahmen des Bundesfreiwilligendienstes ist denkbar, woraufhin die Suche eines Ausbildungsplatzes im Bereich des neuen Wunschberufs erfolgen kann. Die Absage auf alle Bewerbungssuche hat im nachfolgenden Beispiel aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums zur Folge, dass mithilfe eines Fernstudiums die Voraussetzungen für die Bewerbung um den Wunschberuf verbessert werden (siehe Näheres hierzu in Phase 9) und eine erneute Suche eines Ausbildungsplatzes erfolgen kann:

TNBBS3: Ich habe den Platz für den Bundesfreiwilligendienst tatsächlich bekommen, daher startete dieser am 01.10.2020. Da leider schon schnell der nächste Lockdown angefangen hat, haben sich meine Erwartungen nicht erfüllt. Mein BFD habe ich im Jugendhaus *Name der Einrichtung* in *Ortsname der Einrichtung* gemacht und da das eigentlich ein Ort von vielen Tagungen und

Schulungen ist, war die Zeit eher langweilig. Ich war viel alleine im Büro, weil ich die ersten 4 Monate kein Homeoffice machen durfte. In dieser Zeit habe ich die Entscheidung gefällt mein BFD auf 6 Monate zu verkürzen (bis März 2021). Während meines BFDs durfte ich jedoch mehrere Kreative Arbeiten machen, die mich in meinem Plan bestärkten, eine Ausbildung als Mediengestalterin in Digital und Print zu machen. Ab Anfang 2021 habe ich mich auf alle Ausgeschriebenene Plätze rund um *Ortsname* beworben, habe jedoch nur Absagen bekommen. Es musste also eine Übergangslösung her. [...] <sup>37</sup> Im September 2021 habe ich dann wieder begonnen mich auf Ausbildungsplätze zu bewerben und habe eine schnelle Rückmeldung von der *Name Medienunternehmen* in *Ortsname des Unternehmenssitzes* bekommen. Diese hat mich erst zu einem Einstellungstest und anschließend zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen. Ich habe den Ausbildungsplatz bekommen und werde ab 01.09.2022 meine Ausbildung starten. (E-Mail-Verkehr\_TNBBS3, Pos. 35)

Ging es in der vorherigen Phase um das Durchlaufen der Ausbildungsoption, geht es nun um eine entsprechende Um- bzw. Neuorientierung. Nach Herzog et al. (2006), die diesen Aspekt in ihrer fünften Phase der Berufsbildung aufgreifen, werden Abbrüche unterschiedlichen Motivlagen zugeordnet und es wird von einer Häufung während der Probezeit gesprochen. Interpretiert wird ein solch frühzeitiger Abbruch als misslungene Berufswahl, wenn etwa eine duale Ausbildung oder ein Studium vorzeitig beendet werden, weil beispielsweise die Berufsabklärung in ungenügendem Maß erfolgt war, sich die Ausbildungsinstitution als ungeeignet herausstellt, Konflikte persönlicher oder sozialer Art auftreten oder aber von Seiten der Jugendlichen nicht die Bereitschaft aufgebracht wird, sich der neuen Situation anzupassen. All diese Aspekte sind in unterschiedlicher Ausprägung auch in den vorliegenden Daten zu beobachten, etwa wenn kurz nach der Aufnahme der dualen Berufsausbildung bzw. des Studiums sehr schnell festgestellt wird, dass sich die Ausbildungsinhalte nicht mit dem decken, was zuvor unter dem gewählten Beruf bzw. dem gewählten Berufsfeld verstanden wurde. Ebenso kann die gewählte Institution als ungeeignet wahrgenommen werden, etwa wenn sich die Rahmenbedingungen nicht mit den eigenen Vorstellungen decken. Darüber hinaus können persönliche Probleme etwa auf gesundheitlicher Ebene dazu führen, dass eine Überforderung im Übergang von der Schul- in die Berufsbildung stattfindet und eine Integration in das neue berufliche oder hochschulische Setting nicht wie gewünscht gelingen will. Auf der Grundlage der analysierten Erhebungsdaten kann der Schluss gezogen werden, dass eine Um- bzw. Neuorientierung einerseits auf freiwilliger Basis erfolgen kann, wenn etwa der Berufswunsch nach einem entsprechenden Abgleich der eigenen Erwartungen mit der Realität doch nicht weiterverfolgt werden möchte. Andererseits kann eine fremdbestimmte Absage auf eine Ausbildungsplatzsuche den Um- bzw. Neuorientierungsschritt von außen auferlegen und entsprechend auf eine unfreiwillige Basis stellen.

---

<sup>37</sup> Die an dieser Stelle gestrichenen Details zum belegten Fernkurs finden sich im ersten Textbeispiel in Phase 9 wieder.

Beim Blick auf das eigens entwickelte Modell erscheint es im Gegensatz zu dem Modellverlauf von Herzog et al. (2006) von Bedeutung, die beispielhaft gelisteten Aspekte als eigenständige Phase auszuweisen und dem Thema der Um- bzw. Neuorientierung mehr Raum zuzuschreiben.

### 6.1.9 Phase 9: Weiterbildung

Die *neunte und letzte Phase* besteht in der *Weiterbildung* und setzt sich als Ergänzung zum Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) zusammen aus der konkreten Überlegung, entweder ein Studium oder aber eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme nach der abgeschlossenen dualen Berufsausbildung aufzunehmen, ein Fernstudium zu absolvieren, um nach einer gescheiterten Suche nach einem Ausbildungsplatz bessere Voraussetzungen für den Wunschberuf aufweisen zu können, oder der konkreten Überlegung, nach einem Bachelorstudium ein Masterstudium oder aber eine duale Ausbildung anzuschließen.

Wie bereits im letzten Abschnitt des vorherigen Kapitels an einem Beispiel aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums dargestellt, geht es beim Fernstudium um eine Übergangslösung, um sich zu einem späteren Zeitpunkt erneut mit verbesserten Voraussetzungen um eine Ausbildungsstelle in Phase 8 bewerben zu können, was im oben zitierten Beispiel erfolgreich verlaufen ist.

TNBBS3: Mein Schwager brachte mich auf die Idee einen Fernkurs an der SGD (Studierendengemeinschaft Darmstadt) in Richtung Mediengestaltung zu machen. Als ich also Ende Juni die letzten Absagen erhalten habe, startete ich am 1. Juli meinen Fernkurs Grafikdesigner am PC bei der SGD. Das Konzept der SGD ist hauptsächlich auf Teilzeit ausgelegt, daher sollte mein Kurs ca. 21 Monate dauern, jedoch kann ich diesen auch schneller absolvieren.

Daher befinde ich mich aktuell in Studienmonat 12 und plane diesen Kurs in den nächsten 2-3 Monaten zu beenden und meine Prüfung als staatlich geprüfte Grafikdesignerin abzulegen.

(E-Mail-Verkehr\_TNBBS3, Pos. 35)

Auch die konkrete Überlegung, eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme oder ein Studium im Anschluss an die erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung zu absolvieren, wird der Phase 9 zugeordnet und mit den folgenden Textabschnitten aus allen drei Bereichen verdeutlicht:

TNBBS8: Was als Nächstes ansteht hab ich auch schon ab und zu nachgedacht ob ich nach der Ausbildung dort bleibe und ein Technikum, Meister oder mit einem Studium in den Bereich anfangen ist mir noch unklar. Der Wunsch etwas mehr zu erreichen ist auf jedenfalls vorhanden.

(E-Mail-Verkehr\_TNBBS8, Pos. 24-25)

TNFSJ4: Die Thematik meiner Ausbildung gefällt mir sehr gut. Nur habe ich für mich gemerkt, dass ich als Berater/Verkäufer nicht glücklich werde. Da ich kurz vor meinen Abschlussprüfungen stehe, werde ich die Ausbildung beenden, erstmal Erfahrung darin sammeln und schauen ob ich dann den Meister dran hängen kann. (E-Mail-Verkehr\_TNFSJ4, Pos. 19)

TNGYM4: Aktuell bin ich am „kämpfen“ einen Betriebswirt zu machen allerdings ist da meine Teamleitung im Weg, die leider nur die Abteilung sieht und weiß, dass ich nach einem Betriebswirt aus dem direktem Verkauf raus möchte. Durch die erfolgreiche Berufsschule hab ich einfach wieder spaß am Lernen erkannt, möchte einfach noch ein paar Stufen weiter kommen, daher geht die Überlegung von Betriebswirt bis hin zum Studium aktuell durch meinen Kopf. (E-Mail-Verkehr\_TNGYM4, Pos. 96-103)

TNGYM4: Ja also wenn es in ein Studium gehen würde dann in eine wirtschaftliche Richtung, was mich interessieren würde wäre zum Beispiel Wirtschaftsinformatik. Auch interessant fände ich die Wirtschaftsrechtliche Richtung aber da ist noch keine eindeutige Entscheidung gefallen ob es denn tatsächlich in die Studienrichtung geht. (E-Mail-Verkehr\_TNGYM4, Pos. 44-45)

**Ebenfalls in der Phase der Weiterbildung verortet ist die konkrete Überlegung, ein Masterstudium nach dem Bachelorstudium anzuschließen, wie eine Teilnehmerin aus dem Bereich des beruflichen Gymnasiums schildert:**

TNBBS2: Also ich würde gerne meinen Master in Immobilienmanagement machen aber bis dahin ist es ja noch ein bisschen hin. Dementsprechend hab ich noch nichts konkretes. Als ich auf den Studiengang Baukulturerbe gestoßen bin, hab ich recherchiert was es für Job Aussichten gibt und was man nach den Bachelor machen kann. Mein Prof hat mir relativ früh gesagt das es diverse Master Studiengänge gibt für die ich mich nach meinem Abschluss einschreiben kann. (Master in Architektur, baukulturerbe, Bauingenieurwesen, Immobilienwirtschaft)

Dann hab ich mich etwas rein gelesen und fand die Richtung interessant, Vorallem weil ich auch gerne die Wirtschaftlichen Aspekte verstehen möchte und mit meinem Bachelor Studium auch gut dadrauf aufbauen kann. Ich würde eigentlich echt gerne auf die university of applied sciences in *Ortsname*, weil ich auch die Stadt sehr mag. Aber fände es auch nicht schlimm in *Ortsname* zu bleiben.

(E-Mail-Verkehr\_TNBBS2, Pos. 17-18)

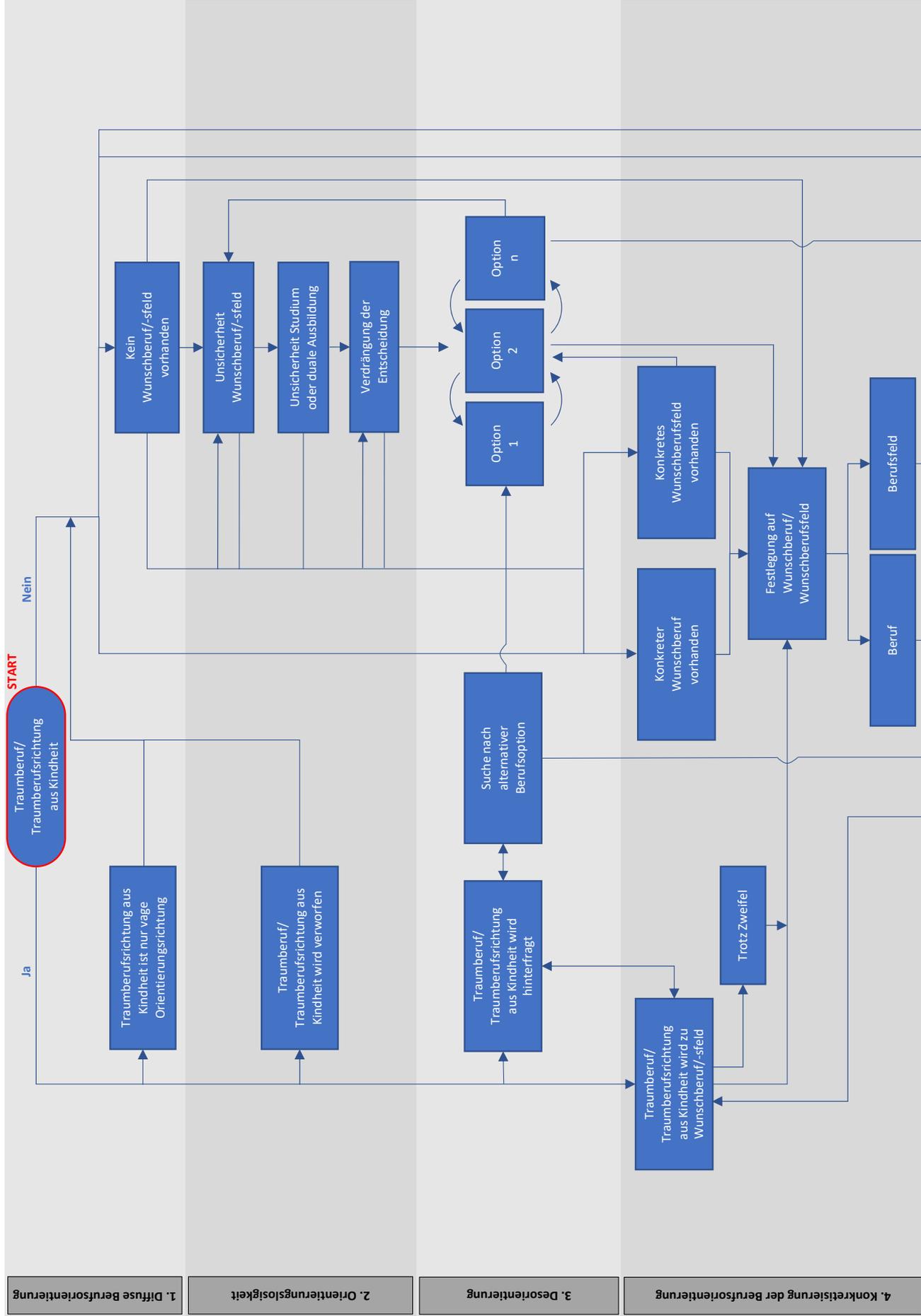
Im Gegensatz zu Herzog et al. (2006) werden in der vorliegenden Studie über den Eintritt ins Berufsleben hinaus noch die Weiterbildungswege einzelner Untersuchungsteilnehmer aufgeführt und mit in das Modell integriert. Damit kann aufgezeigt werden, welcher weitere

Verlauf sich an eine abgeschlossene Ausbildung anschließen kann oder welche Wege im Sinne einer Weiterbildungsmaßnahme zu bestreiten sind, um überhaupt die erforderlichen Voraussetzungen für den Wunschberuf erfüllen zu können und sich folglich bessere Chancen im Bewerbungsverfahren zu erarbeiten. Eine abgeschlossene Ausbildung kann in dem Fall eine abgeschlossene dualen Berufsausbildung oder ein abgeschlossenes Erststudium in Form eines Bachelorstudiums sein. So haben Herzog et al. (2006) lediglich den unmittelbaren Eintritt ins Erwerbsleben berücksichtigt und der Aspekt der Weiterbildung wurde laut Aussage der Autorenschaft als für die Untersuchung nachrangig angesehen, da sich vielmehr auf die Phasen 2 bis 5 fokussiert wurde. Daher stellt die neunte Phase des vorliegenden Modells eine Neuerung gegenüber dem alten Modell dar und weiß den Blick auf die Optionen nach der dualen Ausbildung bzw. nach einem ersten Studium auszuweiten und das Bewusstsein dafür zu schärfen, durch Weiterbildungsmaßnahmen idealere Bedingungen für den Eintritt ins Berufsleben nach Wunsch zu schaffen. Es geht vor allem darum, durch Weiterbildung in der beruflichen Entwicklung ein Vorankommen zu initiieren.

## 6.2 Zusammenschau der Phasen zu einem Gesamtmodell

Bevor nun das Neun-Phasenmodell als Gesamtmodell dargestellt wird, welches die Untersuchungsergebnisse vorliegender Forschungsarbeit übersichtlich in Form eines Modellentwurfs visualisiert, soll als kurze Einführung der Aufbau des Modells erläutert werden, sodass ein unproblematischer LeseEinstieg gewährleistet ist. Im Anschluss an die Darstellung der auf den Analyseerkenntnissen fundierenden neun Einzelphasen in Form eines Gesamtmodells wird sich der Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfrage gewidmet.

Das Neun-Phasenmodell der Berufsorientierung (siehe Abbildung 6) umfasst zwei differierende Lesebereiche, die sich jedoch – um das Modell in seiner Gesamtheit verständlich zu machen – wieder zu ergänzen wissen und jeweils miteinander in Bezug stehen. Im linken Bereich der Modelldarstellung sind die Namen der neun Phasen aufgeführt, die von der ersten Phase ganz oben zur neunten Phase ganz unten reichen und sich auf die jeweils rechts von ihnen befindliche phasenspezifische Konstellation beziehen. Die einzelnen Phasen sind zum Zweck der Übersichtlichkeit im farblichen Wechsel dargestellt. Im weiteren Bereich des Modells verläuft die Darstellung der einzelnen Phasenteilkomponenten in Form eines Ablaufdiagramms, welches in der ersten Phase mit dem rot umrandeten Startpunkt beginnt. Von dort aus lässt sich das Modell durch alle Phasen unter Verfolgung der Pfeile durchlaufen. Das Durchlaufen der Ablaufdiagrammlogik folgt dem Prinzip der in Kapitel 6.1 dargelegten thematischen Auseinandersetzung hinsichtlich des individuellen Orientierungsverlaufs zum Fortschritt im Rahmen des berufsbasierten Entwicklungsprozesses.



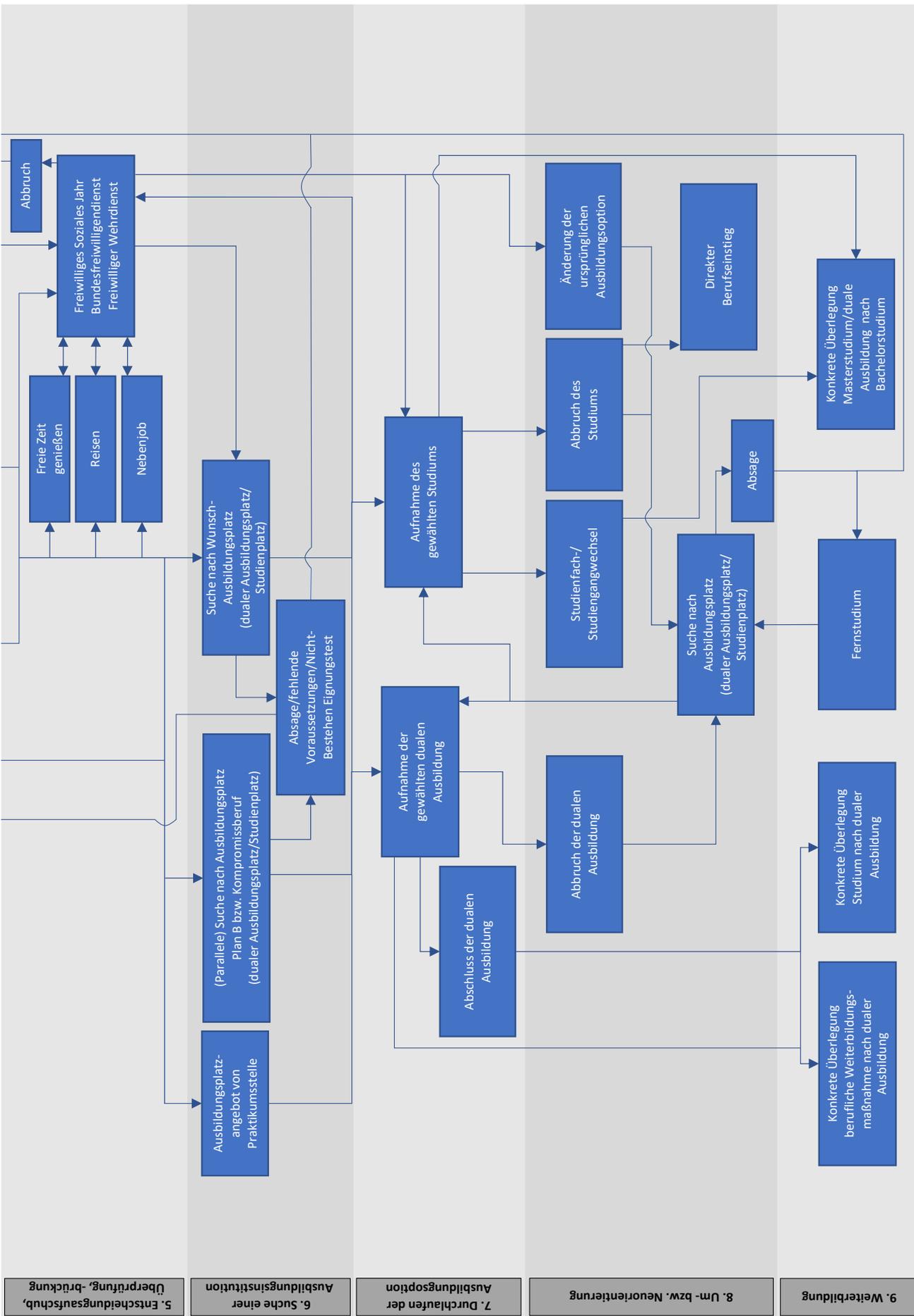


Abb. 6: Das Neun-Phasenmodell der Berufsorientierung (eigene Darstellung)

Nachdem die visuelle Darstellung des Neun-Phasenmodells der Berufsorientierung zur Auseinandersetzung eingeladen hat, wird sich nun der forschungsleitenden Frage gewidmet: Inwiefern lässt sich das in der Debatte zentrale Sechs-Phasenmodell der Berufswahl nach Herzog et al. (2006) im Licht ethnografischer Forschung, welche die Perspektiven Jugendlicher eines allgemeinbildenden Gymnasiums, eines beruflichen Gymnasiums sowie eines Freiwilligen Sozialen Jahres umfasst, ausdifferenzieren?

### *Ein Blick auf die einzelnen Phasen*

Mit Blick auf die zentralen Analyseerkenntnisse ist zunächst festzuhalten, dass der Berufsorientierungsprozess Jugendlicher aus den drei genannten institutionellen Settings im Übergang von der Schul- in die Berufsbildung anhand bestimmter Phasen strukturierend dargestellt werden kann. Dabei sind die einzelnen Phasen nicht zwangsläufig in einer vorgegebenen Reihenfolge zu durchlaufen, wie es die meisten Modelle zur Berufswahl bzw. Berufsorientierung – so auch das hier als theoretische Grundlage herangezogene Modell nach Herzog et al. (2006) – vorgeben. Auch ein Überspringen und somit Auslassen einzelner Phasen ist durchaus möglich, was bei Herzog et al. (2006) jedoch explizit ausgeschlossen wird. Ebenso ist im neu entwickelten Modell ein Rückschritt in eine vorstehende Phase aus nahezu jeder einzelnen Phase denkbar. Rückfälle in frühere Stufen werden auch von Herzog et al. (2006) einkalkuliert, weil sie die Berufswahlphasen nicht entwicklungspsychologisch verstehen und folglich Regressionen möglich sind, um nochmals Anlauf zu nehmen, falls das Fortschreiten von einer Phase zur nächsten misslingt. Dieser Ansicht wird sich angeschlossen und der Aspekt konnte analog zu Herzog et al. (2006) auch auf vorliegende Ergebnisse übertragen werden. All dies gilt auch für diejenigen Phasen, die in Erweiterung zum Modell nach Herzog et al. (2006) bzw. in Modifikation dort gezeigter Teilaspekte eingeführt wurden. Eine Ausnahme bezüglich der Möglichkeit des Rückschritts stellt lediglich die siebte Phase als *Durchlaufen der Ausbildungsoption* dar, da die anschließende Phase 8 alle denkbaren weiteren Orientierungsschritte innerhalb der beruflichen Orientierung abzubilden vermag und sich darüber hinaus kein davon abweichender Weg beispielsweise in eine vorherige Phase in den Daten gezeigt hat. Jedoch ist an dieser Stelle festzuhalten, dass auf der Grundlage einer anderen Datenbasis selbstverständlich auch ein Rückschritt aus Phase sieben in eine vorherige Phase möglich erscheint. Das Durchlaufen der Phasen des entwickelten Modells findet somit nicht auf rein progressive Weise statt. Vielmehr stehen die einzelnen Phasen und deren Komponenten in ständiger Wechselwirkung zueinander und erlauben eine grundsätzliche phasenübergreifende Durchlässigkeit.

Der Prozess der Berufsorientierung und der damit inbegriffenen Berufswahl soll im Sinne eines vergleichenden Ansatzes unter Einbezug gleicher angestrebter bzw. bereits erreichter schulischer Qualifikation in Form der allgemeinen Hochschulreife vor dem Hintergrund verschiedener institutioneller Ausgangslagen schulischer und nachschulischer Form dargestellt werden. Hier werden auch diejenigen Jugendlichen mit einbezogen, die im Laufe der Untersuchung vom Abitur als ursprünglich angedachten Schulabschluss abgekommen sind, da sie entweder aus unterschiedlichen Gründen vorzeitig am Ende eines Schuljahres von

der Schule abgegangen sind oder aber die Schule vorzeitig mitten im Schuljahr abgebrochen haben.

Mit Blick auf die ausführlichen Erläuterungen zu den identifizierten Phasen im vorangegangenen Kapitel sowie mit Blick auf Abbildung 6 lässt sich dabei resümierend darstellen, dass bei allen Untersuchungsteilnehmenden bezüglich der ersten Phase als *diffuse Berufsorientierung* analog zur ersten Phase nach Herzog et al. (2006) zwangsläufig auf eine retrospektive Prozessrekonstruktion (siehe zu diesem Themenpunkt auch Kapitel 7.2) zurückgegriffen werden musste. Dies ist durch den Umstand zu erklären, dass die Teilnehmenden nicht bereits in ihrer Kindheit zum Vorhandensein eines Traumberufs oder einer Traumberufsrichtung befragt wurden und sich demnach ihrem Erinnerungsvermögen bedienen mussten, was diesen Aspekt ihres Berufsorientierungsprozesses anbelangt. Hier ist jedoch festzuhalten, dass sich alle Untersuchungsteilnehmenden zu diesem Themenpunkt, sofern er relevant für den eigenen beruflichen Orientierungsprozess war, ausführlich und glaubwürdig äußerten und folglich trotz vieler verstrichener Jahre eine gute Einordnung der relevanten phasenspezifischen Aspekte möglich war. Somit wird diese erste Phase des neu entwickelten Modells im Gegensatz zur gleichnamigen ersten Phase nach Herzog et al. (2006) nicht als nachrangig behandelt, zumal in dieser Phase in entscheidendem Ausmaß der grundlegende Ausgangspunkt für den weiteren Orientierungsprozess gelegt wird, sich bereits in diesem Stadium die Wege der individuellen Verlaufskonstellationen trennen und entsprechend der Erhebungsdaten das Vorhandensein eines Traumberufs bzw. einer Traumberufsrichtung aus der Kindheit von entscheidender Bedeutung für die berufliche Orientierung Jugendlicher erscheint. Ebenfalls dieser Phase zugeordnet werden Entwicklungsverläufe, in denen die Traumberufsrichtung aus der Kindheit lediglich als vage Orientierungsrichtung fungiert. Auch Herzog et al. (2006) sprechen davon, dass die Traumberufe aus der Kindheit aufgrund der unkonkreten Vorstellungen über die realen Berufsanforderungen schnell wechseln können und diese nicht nur während der Kindheit diffus und vage erscheinen, sondern auch im Jugendalter im Rahmen der Suche nach einem Ausbildungsplatzes vage und schwankenden Charakter annehmen können. Schließlich werden der ersten Phase des Neun-Phasenmodells auch solche Prozessabschnitte zugeordnet, in denen von Seiten der Jugendlichen weder ein Traumberuf bzw. eine Traumberufsrichtung aus der Kindheit noch ein konkreter Berufswunsch vorhanden sind.

Die zweite Phase nach Herzog et al. (2006) als *Konkretisierung der Berufsorientierung* deckt sich thematisch mit der vierten Phase des neu entwickelten Neun-Phasenmodells. Hierbei werden im neuen Modell solche Phasenteilkomponenten herausgestellt, die sich zum einen mit dem Traumberuf bzw. der Traumberufsrichtung aus der Kindheit befassen, die wiederum – zum Teil trotz vorhandener Zweifel – zum Wunschberuf werden, auf den sich folglich festgelegt wird. Zum anderen zeigt diese Phase ein Stadium des Berufsorientierungsprozesses auf, in dem ein konkreter Berufswunsch vorhanden oder aber ein konkreter Berufsweg vor Augen ist, auf den sich entsprechend festgelegt wird, ohne zuvor von einem Traumberuf oder einer Traumberufsrichtung aus der Kindheit ausgegangen zu sein. Um jedoch der Komplexität des zum Teil sehr umfangreichen Konkretisierungsprozesses – so wie ihn auch Herzog et al.

(2006) in Grundzügen beschreiben – und den damit einhergehenden vielschichtigen Aushandlungen der Jugendlichen mit der eigenen Person sowie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Berufsoptionen gerecht zu werden, erschien es auf der Grundlage des erhobenen Datenmaterials sinnvoll, diese zweite Phase des Sechs-Phasenmodells grundlegend auszudifferenzieren und ihr entsprechend zwei Phasen in Form der *Orientierungslosigkeit* sowie der *Desorientierung* voranzustellen. Diese beiden Phasen (in Abbildung 7 – wie auch alle anderen neuen Phasen – rot und vergrößert dargestellt) stehen nicht in Verbindung zum ursprünglichen Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) und stellen dementsprechend eigenständige Prozessabschnitte dar; sie widmen sich in Phase 2 der Verwerfung des Kindheitstraums, der Unsicherheit hinsichtlich des Berufswunsches oder der Entscheidung zwischen Studium und dualer Ausbildung sowie der Verdrängung der Entscheidung und in Phase 3 der Hinterfragung des Kindheitstraums, der Suche nach alternativen Berufsoptionen sowie dem Schwanken zwischen mehreren potenziell in Frage kommenden Ausbildungsoptionen. Zwar thematisiert auch besagte Autorenschaft die Unsicherheiten und Belastungen im Rahmen des Berufswahlprozesses, sie gibt diesen für die Jugendlichen überaus herausfordernden Aspekten allerdings keinen Raum im Modellverlauf.

Die dritte Phase als *Suche eines Ausbildungsplatzes* nach Herzog et al. (2006) bezieht sich mit Blick auf das entwickelte Modell auf die dort angesetzte sechste Phase als *Suche einer Ausbildungsinstitution*. Hier sind thematisch ähnliche Schwerpunktsetzungen herauszustellen, wie die Bewerbung um einen Wunsch-Ausbildungsplatz etwa in Form einer dualen Ausbildungsstelle bzw. eines Studienplatzes sowie eine (parallele) Suche nach einem Ausbildungsplatz, welcher nicht Plan A, sondern vielmehr einem Kompromissberuf entspricht. Ebenfalls dieser Phase zuzuordnen ist der in beiden Phasenmodellen berücksichtigte Themenbereich der Absage auf eine Bewerbung, der fehlenden Voraussetzungen für eine gewählte Berufsoption bzw. des Nicht-Bestehens eines Einstellungstests, der jeweils dazu führt, dass die Betroffenen zwangsweise in eine der vorherigen Phasen zurückversetzt werden. Das neue Modell beschäftigt sich über die inhaltliche Ausrichtung der dritten Phase des Sechs-Phasenmodells hinaus allerdings noch mit der Möglichkeit eines Ausbildungsstellenangebots durch eine Praktikumsstelle und weiß somit auch diesen Aspekt in die Phase der Suche nach einer Ausbildungsinstitution zu integrieren.

Die ursprüngliche Phase 4 als *Konsolidierung der Berufswahl*, die bei Herzog et al. (2006) gekennzeichnet ist von einer Nachentscheidungsphase im Anschluss an die Festlegung für eine berufliche Zukunft, bei der die Güte der getroffenen Entscheidung evaluiert und die Entscheidung von den Jugendlichen sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber Personen aus dem Umfeld gerechtfertigt wird, spielt in dem entwickelten Neun-Phasenmodell im Rahmen der Phase 5 lediglich eine untergeordnete Rolle, wenn es darum geht, sich die Aufnahme und Absolvierung eines Freiwilligendienstes zunutze zu machen, um eine (vorläufige) Entscheidung für einen Beruf oder ein Berufsfeld zu überprüfen. Allerdings geht es im neu entwickelten Modell an dieser Stelle nicht um die Konsolidierung von bereits festgelegten beruflichen Entscheidungen im Sinne fest vereinbarter Ausbildungsverhältnisse, wie es beim Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) der Fall ist, sondern lediglich um nur unverbindlich angedachte oder bereits durch getroffene Bewerbungsmaßnahmen

konkretisierte Ausbildungsoptionen. Die die Phase der Konsolidierung kennzeichnenden Aspekte treten in den erhobenen Daten nur äußerst untergeordnet in Erscheinung, sodass dafür keine eigenständige Phase ausgezeichnet wurde. Demnach folgt auf die Phase der *Suche einer Ausbildungsinstitution* im Gegensatz zum Sechs-Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) unmittelbar die Phase des *Durchlaufens der Ausbildungsoption*. Dass in den vorliegenden Daten eine reine Nachentscheidungsphase, wie Herzog et al. (2006) sie als vierte Phase herausstellen, nicht identifiziert werden konnte, mag vermeintlich durch den Umstand zu erklären sein, dass die Entscheidung für einen beruflichen Weg von den Untersuchungsteilnehmenden überwiegend sehr spät getroffen wurde oder aber vor der Erlangung der Hochschulreife die Schule verlassen und eine Ausbildungsoption gewählt wurde, die ohne das Abiturzeugnis auskam. Die Jugendlichen, die sich für ein Freiwilliges Soziales Jahr entschieden hatten, trafen ebenfalls entweder erst kurz vor dem Schulabschluss eine vorläufige Entscheidung und wollten diese im Rahmen des Freiwilligendienstes einer Überprüfung unterziehen, sodass sie die Nachentscheidungsphase gewissermaßen also in die Absolvierung dieses Freiwilligendienstes hinein verlagerten. Allerdings kann hier von keiner Nachentscheidungsphase im Sinne nach Herzog et al. (2006) gesprochen werden, da sich in den meisten Fällen noch nicht verbindlich auf eine berufliche Option festgelegt wurde. Oder aber sie traten ohne getroffene berufsbezogene Entscheidung in den Freiwilligendienst ein und erhofften sich durch das Mehr an Zeit eine entsprechende Unterstützung bei der beruflichen Entscheidungsfindung, übersprangen eine solche Nachentscheidungsphase also gänzlich.

Phase 5 als *Berufsbildung* nach Herzog et al. (2006) steht in direktem Zusammenhang zur neu identifizierten siebten Phase als *Durchlaufen der Ausbildungsoption*. Beide Phasen betrachten im beruflichen Orientierungsprozess das Stadium der Aufnahme der gewählten Berufsausbildung oder des gewählten Studiums und die entsprechende Bewältigung der Ausbildungszeit. Dass Herzog et al. (2006) dieser Phase ebenfalls Zwischenjahre thematisch unterordnen, hat sich jedoch nicht mit den eigenen Erhebungsdaten zu decken gewusst, zumal sich dieser Prozessabschnitt sowohl aufgrund der repräsentativ hierfür stehenden Untersuchungsgruppe in Form Jugendlicher eines Freiwilligen Sozialen Jahres als auch aufgrund der getroffenen Entscheidungen aus den anderen Untersuchungsgruppen für eine Moratorium-Variante als eigenständige Phase herauskristallisiert hat. Folglich ist aus einem Teilbereich der fünften Phase des Sechs-Phasenmodells (in Abbildung 7 als schraffierter Bereich gekennzeichnet) die fünfte Phase des neu entwickelten Neun-Phasenmodells entstanden, womit diesem ursprünglichen Teilbereich mehr Bedeutung im Rahmen des Modellaufbaus zugeschrieben wurde.

Herzog et al. (2006) weisen als sechste Phase den *Eintritt ins Erwerbsleben* aus, stufen diese jedoch – wie auch bereits die erste Phase – lediglich als nachrangig ein, während sie den Fokus auf die Phasen 2 bis 5 ihres Modells legen. Trotz des ausdrücklichen Nachrangs wird die Phase von ihnen im Modellverlauf aufgeführt. Wenn auch in vorliegendem Untersuchungsmaterial passende Daten für diesen thematischen Abschnitt vorzufinden sind, so entschied sich die Verfasserin jedoch gegen eine Integration des Themas in ihr Ergebnismodell. Vielmehr konzentrierte sie sich auf die Aussagen der Untersuchungsteilnehmenden hinsichtlich konkreter Überlegungen zum Thema *Weiterbildung* als neunte Phase: entweder als Aufnahme

eines Studiums nach einer abgeschlossenen dualen Ausbildung, als Aufnahme eines Masterstudiums nach einem abgeschlossenen Bachelorstudium, als Aufnahme berufsbezogener Weiterbildungsmaßnahmen im Anschluss an eine abgeschlossene duale Ausbildung, als Aufnahme einer dualen Ausbildung nach abgeschlossenem Bachelorstudium oder als Aufnahme eines Fernstudiums zwecks Erfüllung notwendiger Voraussetzungen für die Ausbildungsplatzsuche. Hier wird sich folglich nicht dem Eintritt ins Erwerbsleben gewidmet, sondern vielmehr wird sich weiteren orientierenden Maßnahmen im anhaltenden Prozess der Berufsorientierung zugewandt. Aufgrund des Umstandes, dass das Modell von Herzog et al. (2006) als Sechs-Phasenmodell *der Berufswahl* und das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Modell als Neun-Phasenmodell *der Berufsorientierung* deklariert wird, ergibt diese Ausrichtung der letzten Phase bei beiden Modellen durchaus Sinn, wobei nochmals darauf hinzuweisen ist, dass sich beide Untersuchungen nicht an der Entscheidung für eine konkrete Berufsausübung ausrichten, sondern der Fokus auf den Eintritt in die Berufsbildung gelegt wird.

Bei den *Um- bzw. Neuorientierungen*, wie sie in der achten Phase des neu entwickelten Modells herausgestellt werden, geht es thematisch sowohl um Ausbildungsabbrüche als auch um Änderungen des ursprünglichen Berufswunsches aufgrund der gesammelten Erfahrungen in der Moratoriums-Zeit, um eine auf der Um- bzw. Neuorientierung basierenden (erneuten) Suche nach einem Ausbildungsplatz und um eine eventuell daraufhin erfolgende Absage sowie um direkte Berufseinstiege ohne abgeschlossene Ausbildung. Letztere können folglich nicht als Teil der Berufsbildung ausgelegt werden. Im Sechs-Phasenmodell nach Herzog et al. (2006) werden diese Aspekte zwar unter Behandlung vorliegender Phaseninhalte benannt, aber nicht weiter ausgeführt – geschweige denn im Modellverlauf weiter berücksichtigt. Da das Thema der Um- bzw. Neuorientierungen in vorliegender Forschungsarbeit jedoch einen hohen Stellenwert einnimmt und nicht in die übrigen Phasen untergeordnet werden konnte, wurde dafür eine eigenständige Phase erstellt, um der vorliegenden nachweislichen Relevanz gerecht zu werden.

Abbildung 7 stellt die obenstehenden Ausführungen zur Gegenüberstellung der beiden Phasenmodellverläufe visuell deutlich dar und liefert der Leserschaft einen entsprechenden Überblick über den erfolgten Modellabgleich.

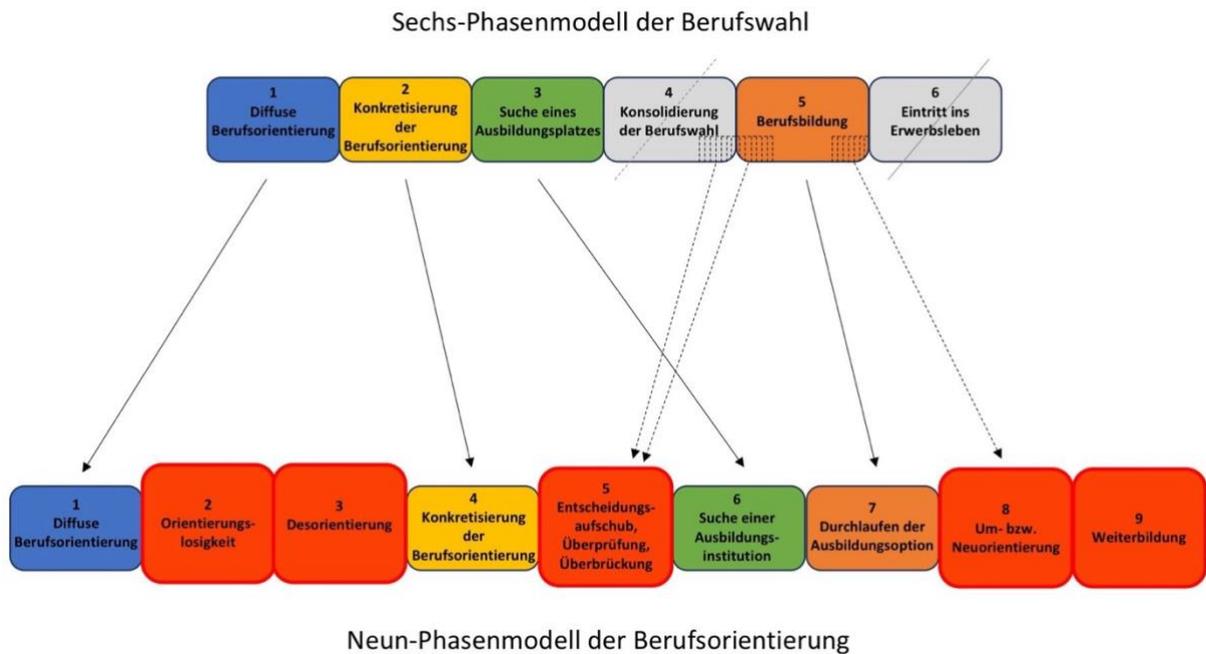


Abb. 7: Gegenüberstellung des Sechs-Phasenmodells der Berufswahl nach Herzog et al. (2006) mit dem im Rahmen vorliegender Studie neu entwickelten Neun-Phasenmodell der Berufsorientierung (eigene Darstellung)

Das vorliegende neunphasige Modell weiß somit neben der Phase der Weiterbildung (Phase 9) vor allem Phasen der Orientierungslosigkeit und der Desorientierung (Phase 2 und 3), des Entscheidungsaufschubs, der Überprüfung und der Überbrückung (Phase 5) sowie der Um- und Neuorientierung (Phase 8) explizit zu nutzen, um diejenigen Situationen der sich berufsorientierenden Jugendlichen sehr bewusst zu berücksichtigen, die den Orientierungsprozess der Untersuchungsteilnehmenden aus allen drei institutionellen Ausgangslagen maßgeblich geprägt haben. Es sind Phasen, in denen die Gemütslage der Jugendlichen dominiert wird von Druck, Zweifel und Angst: Druck, der vor allem durch die eigene Erwartungshaltung sowie durch die Eltern ausgelöst und durch den Vergleich mit dem sozialen Umfeld nochmals verstärkt wird; Zweifel, die vor allem an der Ich-Identität und der zu entwickelnden beruflichen Identität (vgl. Zoelch/Thomas 2010, S. 106ff.) der Jugendlichen ansetzen, Zweifel an der eigenen Leistungs- und Entscheidungsfähigkeit; Angst, vor allem vor der eigenen beruflichen Zukunft und einer damit einhergehenden Fehlentscheidung, die aus zeitlichen und prestigeorientierte Gründen vermieden werden möchte. Dabei fällt vorrangig auf, dass sich viele Jugendliche im hohen Maß dem zeitlichen Druck ausgesetzt fühlen, dass sie folglich in möglichst kurzer Zeit die Ausbildung durchlaufen und ins Erwerbsleben einsteigen möchten. Bei den weiblichen Untersuchungsteilnehmerinnen spielt die Intention eine Rolle, zeitnah eine Familie gründen, dies aber erst mit vollendeter Ausbildung tun zu wollen. Bei den männlichen Untersuchungsteilnehmern ist die Intention relevant, finanziell auf eigenen Beinen stehen zu wollen und sich somit vom Elternhaus abnabeln zu können. Führt man sich vor diesem Hintergrund die Ausführungen Imhofs (vgl. 1996, S. 2) vor Augen, dass die durchschnittliche Lebenserwartung in Deutschland im Jahr 1855 noch bei lediglich 37,2 Jahren lag, diese sich 130 Jahre später jedoch bereits verdoppelt und sich demzufolge bis zum Jahr 1985 auf 74,6 Jahre – somit im Grunde auf zwei Leben – erhöht hat und heute sogar

laut aktueller Sterbetafel 2020/2022 ziemlich genau bei 80 Jahren liegt (vgl. Statistisches Bundesamt 2023, o. S.), mag es mit Blick auf die verdoppelte Lebenserwartung verwundern, dass der zeitliche Druck einen so hohen Stellenwert im Orientierungsprozess der Jugendlichen einnimmt. Wie viele Jahre sich die Jugendlichen tatsächlich im Erwerbsleben befinden werden und dass die Ausbildungszeit nur einen kleinen Bruchteil hiervon einnehmen wird, scheint ihnen zum Zeitpunkt der Orientierung nicht bewusst zu sein, zumal sich das Rentenalter in weiter Ferne befindet. Dass zuvor genannte Phasen mitunter diejenigen Phasen sind, die von Herzog et al. (2006) innerhalb ihrer Modelldarstellung keinerlei Berücksichtigung und nur zum Teil in den Zusatzerläuterungen Erwähnung finden, jedoch auch dort nicht als wichtige Aspekte hervorgehoben werden, zeigt, dass mit dem nun konzipierten Neun-Phasenmodell solche Prozessabschnitte transparent gemacht werden, denen zuvor in Auseinandersetzung mit der Thematik beruflicher Orientierung und Berufswahl wenig bis keine Beachtung geschenkt wurde. Somit konnten in allen drei Untersuchungsbereichen Phasen identifiziert werden, die unerlässlich sind, um den Berufsorientierungsprozess umfassend in all seinen Facetten zu präsentieren und außerdem aufzuzeigen, dass der Prozessverlauf von Hürden, Herausforderungen und vermeintlichem Scheitern geprägt sein kann und hieraus die große Verunsicherung resultiert, die bei einem Großteil der Jugendlichen vorherrschend zu sein scheint. Diese kritischen Phasen zeigen auf, dass bereits vor dem Eintritt ins Berufsleben, welches zudem mehrere Stellenwechsel und berufliche Neuausrichtungen beinhalten kann, Orientierungsverläufe vorliegen können, die im Rahmen der Berufsfindung nicht geradlinig auf ein festes Ziel zulaufen, sondern dass die Zielsetzung erst mühevoll erarbeitet und konkretisiert werden muss, um den Wunschberuf ausfindig zu machen und am – vorläufigen – Ende der beruflichen Orientierung eine Entscheidung für denjenigen Beruf oder diejenige Berufsrichtung zu treffen, die am ehesten mit den eigenen Vorstellungen übereinstimmt. Nicht immer wird am Ende des Berufsorientierungsprozesses der Beruf oder die Berufsrichtung gewählt, die aus Sicht der Berufswählenden aller drei institutionellen Perspektiven als gesicherter Traumberuf oder gesicherte Traumberufsrichtung tituliert werden kann. Hier werden nicht selten Kompromisse eingegangen – sei es, weil der als Ziel gesetzte Traumberuf oder die als Ziel gesetzte Traumberufsrichtung beispielweise aus Gründen mangelnder Voraussetzungserfüllung nicht erreicht werden *konnte* bzw. aufgrund von Zweifeln nicht erreicht werden *wollte*, oder aber, weil schlicht und ergreifend bis zum Ende des Berufsorientierungsprozesses gar nicht erst *der* Traumberuf oder *die* Traumberufsrichtung identifiziert und folglich aufgrund von Unentschlossenheit und Unwissenheit ein solcher bzw. eine solche nicht gewählt werden konnte.

Unter Anbetracht der Erhebungsdaten könnte die zum Teil langanhaltende große Unsicherheit und Unentschlossenheit der betroffenen Teilnehmenden durchaus darauf zurückzuführen sein, dass die Thematik der Berufsorientierung an den besuchten Schulen nur bedingt praktische Umsetzung erfahren hat, z. B. in Ermangelung von zielgerichteten Berufsinformationsveranstaltungen oder von verpflichtenden Praktika, die den Schülerinnen und Schülern das breite Spektrum an Berufsoptionen erschließen und die eigene Berufsentscheidung konkretisieren lassen. Liegt zusätzlich zu einem mangelnden Angebot an

extern herangetragenen Berufsorientierungsmaßnahmen bei den Jugendlichen auch keine intrinsische Motivation vor, sich dem Thema zu widmen, kann auch kein entsprechender Fortschritt in der Entscheidungsfindung zu erwarten sein. Auf der Grundlage der Erhebungsdaten ist es bei denjenigen Jugendlichen, die sich auf unterschiedlichen Wegen aktiv und eigeninitiativ mit ihrer beruflichen Zukunft auseinandergesetzt haben, zu einem solchen erwünschten Fortschritt gekommen. Folglich liegt die Vermutung nahe, dass eine sowohl intensiv als auch aktiv durchlaufene Berufsorientierung einem negativ ausgerichteten Verlauf, wie er oben beschrieben wurde, vorbeugend entgegenwirken kann.

### *Ein Blick auf die drei Perspektiven*

Beim vergleichenden Ansatz der drei spezifischen Zugänge zum Forschungsfeld der vorliegenden Studie zeigen sich vor allem Parallelen in der phasenspezifischen Einordbarkeit der Untersuchungsteilnehmenden in ihrer beruflichen Entwicklung, auch wenn die Begleitung einer der drei Gruppen erst nach dem Schulabschluss im Rahmen des Moratoriums begonnen hat. Hier wäre eigentlich zu vermuten gewesen, dass sich der berufsorientierende Prozess bereits einheitlich in einem fortgeschritteneren Stadium befinden würde, ohne die Phasen eins bis drei beachten zu müssen. Dies entspricht jedoch interessanterweise nicht dem vorgefundenen Bild hinsichtlich derjenigen Jugendlichen, die sich im Anschluss an ihren gymnasialen Schulabschluss für ein Zwischenjahr in Form eines Freiwilligen Sozialen Jahres entschieden haben und ab entsprechendem Dienstbeginn begleitet wurden. Weil zu jenen Jugendlichen erst nach ihrer Schulzeit Kontakt aufgenommen wurde und sie ab einem Stadium in ihrem beruflichen Orientierungsprozess begleitet wurden, in dem sie sich faktisch bereits in Phase fünf der Modellsystematik befunden haben, konnte ein chronologisches Durchlaufen der ersten Phasen lediglich retrospektiv erhoben werden. Mit Ausnahme der ersten Phase als diffuse Berufsorientierung hinsichtlich des Vorliegens eines Traumberufs oder einer Traumberufsrichtung aus der Kindheit erfolgte die Erfassung jedoch zeitnah genug, sodass aufgrund der erst kürzlich durchlaufenen Prozessabschnitte und einer damit einhergehenden guten Erinnerungsgrundlage eine sehr gute phasenbezogene Einordnung möglich war. Allerdings konnte auch bei dieser Untersuchungsgruppe während der laufenden Erhebung zum Teil ein wiederholtes Durchlaufen der mit Druck, Angst und Zweifel behafteten zweiten und dritten Phasen verzeichnet werden, weshalb das entwickelte Modell für alle drei institutionellen Settings auch hinsichtlich dieses Themenkomplexes gleichermaßen Gültigkeit aufweist. Denn während der Hauptteil der Teilnehmenden aus den Bereichen des allgemeinbildenden Gymnasiums und des beruflichen Gymnasiums zu Beginn der Untersuchung mit erheblichen Unsicherheiten und Ängsten umzugehen hatte und demnach hinsichtlich des frühen Stadiums ihres beruflichen Orientierungsprozesses in die ersten drei Phasen einzuordnen war, bewegten sich auch die Jugendlichen, die sich für ein Freiwilliges Soziales Jahr entschieden hatten, nicht ausschließlich in fortgeschritteneren Bereichen des Phasenmodells, sondern sahen sich ebenfalls – auch trotz des zeitlich fortgeschrittenen Stadiums ihres beruflichen Orientierungsprozesses – mit Phasen der Verunsicherung und der Orientierungslosigkeit konfrontiert und durchliefen einige der ersten Phasen des Modells zum Teil ein zweites Mal. Ausnahmen zu den Orientierungslosen, Desorientierten und

Verunsicherten stellen in allen drei Untersuchungsbereichen entweder diejenigen Jugendlichen dar, die einen sehr konkreten Traumberuf aus der Kindheit verfolgten und hieran keine Zweifel hegten oder diejenigen Jugendlichen, die ohne Traumberuf aus der Kindheit aufgrund von berufsorientierenden Maßnahmen frühzeitig einen potenziell geeigneten Beruf für sich identifizieren konnten, diesen eigeninitiativ explorativ zu bestätigen wussten und folglich in keiner verunsicherten oder desorientierten Phase verharrten. Hier liegt die Vermutung nahe, dass Schülerinnen und Schüler, die ein solch sicheres und schnelles Fortschreiten innerhalb ihres beruflichen Orientierungsprozesses erfahren und sich aufgeklärt auf einen Wunschberuf oder eine Wunschberufsrichtung festlegen, die letzte Zeit der Schule als unnötige Wartezeit empfinden. Mischt sich dem Gefühl der unnötigen Wartezeit zusätzlich das Gefühl bei, die Zeit mit dem Besuch der Schule nicht sinnvoll zu verbringen, so liegt ein vorzeitiger Schulausstieg nahe, sofern der angestrebte Berufswunsch auch ohne Abitur erreichen werden kann. Treten allerdings unvorhergesehene Herausforderungen in Form von privaten misslichen Lagen, gesundheitlichen Problemen oder schulischen Leistungsabfällen auf, gerät auch eine ursprünglich äußerst geradlinig verlaufende Berufsorientierung mit klar gesetztem Ziel ins Wanken. Und so findet in solchen Fällen zwangsläufig ein Rückschritt in die mit Zweifel, Druck und Ängsten behafteten Phasen der Orientierungslosigkeit und Desorientierung statt. Ein langes Verharren in jenen Phasen kann vor allem bei denjenigen Untersuchungsteilnehmenden beobachtet werden, die sich nicht aktiv mit ihrer Berufswahl auseinandersetzen und diese aus unterschiedlichen Gründen verdrängen. Auffallend ist diesbezüglich in allen drei institutionellen Settings, dass, sobald sich aktiv und bewusst der Berufsorientierung gewidmet wird, indem unterschiedliche berufsorientierende Maßnahmen genutzt werden, ein zügiges Voranschreiten innerhalb der neun Phasen zu verzeichnen und auch ein Überspringen einer oder mehrerer Phasen möglich ist, was letztendlich zu einem für die Jugendlichen zufriedenstellenden Ausgang des eigenen Berufsorientierungsprozesses führt.

Aufgrund der Gegebenheit, dass sich Jugendliche, die ein Gymnasium bzw. eine gymnasiale Oberstufe besuchen bzw. besucht haben, wozu alle Untersuchungsteilnehmenden zu zählen sind, prinzipiell erst spät auf eine Anschlusslösung festlegen müssen, besteht bezüglich des Treffens einer begründeten Entscheidung für die berufliche Zukunft die Gefahr, berufsorientierende Maßnahmen zu spät in Angriff zu nehmen und sich unter Auseinandersetzung mit individuellen Berufswahlkriterien dem Berufswahlprozess deutlich zeitverzögert und somit entgegen einem parademäßigen Prozessverlauf zu widmen. Kann in der Situation kein Traumberuf aus der Kindheit vorgehalten werden, so kommt es auf das Durchlaufen eines bewussten Berufsorientierungsprozesses an, um jenen Beruf bzw. jene Berufsrichtung ausfindig zu machen, der bzw. die bestenfalls sowohl die eigene Interessenslage als auch die Bedarfe auf dem Arbeitsmarkt abzudecken vermag.

Wird aufgrund von schwachen schulischen Leistungen eine Klasse wiederholt oder sich freiwillig dazu entschieden, liegt die Vermutung nahe, dass dies aus der Motivation heraus erfolgt, die eigenen Chancen für einen erfolgreichen Schulabschluss zu erhöhen und folglich bereits im Rahmen der obligatorischen Schulzeit Bildungsdefizite nachzuholen. Mit einem

Abgang von der Schule vor Erlangung der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung oder gar vor Erlangung des schulischen Teils der Fachhochschulreife geben die Jugendlichen automatisch einen fest definierten Teil an Berufsoptionen auf, obwohl sie genau diese sehr umfangreiche Berufsauswahl mit der Entscheidung für den gymnasialen Schulweg ursprünglich angestrebt hatten und das breite Berufsspektrum in den meisten Fällen ein ausschlaggebendes Kriterium für die Wahl der Schulform gewesen sein dürfte. Zwar ist es möglich, sich auch im Nachhinein Zugangsberechtigungen durch Zusatzqualifikationen zu erwerben, allerdings ist dies teilweise mit erheblichem Mehraufwand an Leistung und Zeit verbunden. So ist doch der gymnasiale Schulweg gegenüber allen anderen schulischen Wegen am eindeutigsten auf die Erlangung der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ausgerichtet und folglich kann dies auch im Sinne einer umfassenden Entscheidungsfreiheit als übergeordnetes Ziel postuliert werden. An dieser Stelle zeigt sich vor allem, dass der institutionelle Druck für eine frühzeitige Entscheidung hinsichtlich der beruflichen Ausrichtung weitestgehend fehlt, da davon ausgegangen wird, dass im Falle der Erreichung der Hochschulzugangsberechtigung auch die Aufnahme eines Hochschulstudiums an erster Stelle steht und demnach seitens der Schule eher auf ein Studium als auf eine Berufsausbildung vorbereitet wird. Folglich sind die Jugendlichen stärker auf sich selbst gestellt, was ihre berufliche Orientierung angeht, als es bei Schülerinnen und Schülern der Fall ist, die voraussichtlich nach der 9. oder 10. Klasse in eine duale Berufsausbildung eintreten werden und berufliche Orientierungsmaßnahmen offensichtlicher zwingend erforderlich sind. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass diese Notwendigkeit beim gymnasialen Schulweg nicht gegeben ist und sich auf die Einmündung in ein Studium verlassen oder die Orientierung für eine Berufsausbildung dem Zufall überlassen werden kann. Denn das Abiturzeugnis als Hochschulzugangsberechtigung kann keinesfalls als Freifahrtschein für das gesamte Spektrum an Studien- oder Berufsausbildungsplätzen angesehen werden, da sowohl Studienplätze als auch duale Ausbildungsplätze begrenzt und zum Teil durch Auflagen in Form von Zugangsberechtigungen nochmals gedeckelt sind.

An dieser Stelle lässt sich ein nennenswerter Unterschied zu den Untersuchungsteilnehmenden bei Herzog et al. (2006) feststellen, die mit ihrer Auswahl an Jugendlichen aus den Bereichen 9. und 10. Schuljahre, Gymnasium, Diplommittelschule sowie Lehrerseminar ein weiter gefächertes und somit breiteres Spektrum an schulischen Ausgangslagen gewählt und ihr Modell auf diese unterschiedlichen Herkunftsschultypen zugeschnitten haben. In vorliegender Studie erfolgt demnach eine Fokussierung auf diejenigen Jugendlichen, die – mit wenigen Ausnahmen der vorzeitigen Schulabgänger\*innen – den Status der Zugangsberechtigten zu allgemeinen Hochschulen erlangen und, wie bereits dargelegt, über eine umfassende Wahlmöglichkeit verfügen, was einen spezifischeren Blick auf die Phasenstruktur erlaubt.

Unter den Jugendlichen der drei herangezogenen Untersuchungsgruppen besteht zunächst häufig der Wunsch, nach dem Schulabschluss bzw. im Anschluss an den Freiwilligendienst ein Studium aufzunehmen; sei es bereits in Form konkreter Vorstellungen oder als generelle Überlegung, ohne sich näher mit dem Thema der eigenen Berufsorientierung

auseinandergesetzt zu haben. Die Beweggründe für den Studienwunsch sind sehr unterschiedlich veranlasst und reichen von rein extrinsischen bis hin zu vorwiegend intrinsischen Motivationslagen. Doch stehen diesem ursprünglichen Wunsch im weiteren Entscheidungsverlauf häufig Selbstzweifel, fehlende Zugangsberechtigungen oder sogar eine bewusste Umorientierung in Richtung einer dualen Berufsausbildung aufgrund von individuellen intrinsischen Gründen entgegen. Es entsteht der Eindruck, dass der den Abiturienten grundsätzlich unterstellte Akademisierungstrend größtenteils zuzutreffen scheint. Dies gilt zumindest, solange man das Anfangsstadium des beruflichen Orientierungsprozesses betrachtet und nicht die letztendlich getroffenen Entscheidungen<sup>38</sup>. So wird zunächst häufig der generelle Wunsch geäußert, in jedem Fall ein Studium aufnehmen zu wollen, auch wenn noch keine konkrete Berufsvorstellung vorhanden ist. Die erhobenen Daten haben gezeigt, dass es aus Sicht der Jugendlichen sehr häufig eine logische Konsequenz zu sein scheint, nach bestandem Abitur einen akademischen Weg einzuschlagen, denn mit einer solchen Laufbahn werden sowohl ein höheres Sozialprestige und bessere Aufstiegschancen als auch in Relation zu den Berufsausbildungsberufen ein höherer Verdienst assoziiert, auch wenn während des Studienverlaufs noch eine gewisse ökonomische Abhängigkeit von den Eltern hinzunehmen ist. Das Gegenteil hiervon, nämlich eine schnell zu erreichende ökonomische Unabhängigkeit und somit willkommene Abnabelung vom Elternhaus, wird als häufigster Grund genannt, wenn es um die Auflistung von Vorteilen für eine duale Berufsausbildung geht. Hinsichtlich der Studienneigung spielt zudem eine Rolle, den (un-)ausgesprochenen Erwartungen der Eltern, die entweder ebenfalls beide oder teilweise eine akademische Laufbahn eingeschlagen hatten und somit zur Nachahmung anregen oder die sich als Oberhäupter einer Arbeiterfamilie für den Nachwuchs eine vermeintlich bessere Ausbildung in Form eines Hochschulstudiums wünschen, gerecht werden zu wollen. Dann aber mischt sich in das anfängliche Wunschdenken nach einer akademischen Laufbahn die Wirklichkeit mit ein. Wie Fend in diesem Zusammenhang betont, spielt sich „auf subjektiver Ebene [...] in diesem Alter ein Prozeß der Konvergenz oder Divergenz von Wunsch und Wirklichkeit ab, der – unter oft dramatischer Anteilnahme der Eltern – zu großen psychischen Spannungen führen kann“ (Fend 2005, S. 369). Es treten Selbstzweifel auf, ob überhaupt die erforderliche Studierfähigkeit vorliegt und man den Anforderungen gewachsen ist. Ein Abfall der schulischen Leistungen lässt den Wunsch nach der Aufnahme eines Studiums ebenfalls ins Wanken geraten, genauso wie die Erkenntnis, dass ein Studium theoretisch ausgerichtet ist und die häufig negativ konnotierte Schul- bzw.

---

<sup>38</sup> Auch eine Untersuchungsteilnehmerin formuliert bezüglich des Akademisierungstrends eine Einschätzung mit Blick auf die Mitschüler\*innen aus der gesamten Jahrgangsstufe. Damit werden die Untersuchungserkenntnisse dahingehend nochmals aus einer anderen Perspektive bestätigt:

TNGYM1: Also ganz am Anfang, als wir alle in der Oberstufe waren, [...] wars ja so alle so „Ja, Abitur und danach Studium.“ So war der grobe Plan. Und jetzt macht einfach jeder was anderes und das find ich eigentlich schon erstaunlich. Und ich find's aber auch irgendwie cool. Man sieht, dass [...] je älter man wird, desto mehr hat man auch irgendwie so en Plan. Man weiß wirklich, was man will und es zeigt auch irgendwie, dass jeder für sich individuell nochma' was anderes entscheidet und nich' so praktisch dieser Masse hinterherläuft. (Transkript\_4\_GD\_GYM, Pos. 159)

Lernzeit für mindestens sechs Semester auf einem deutlich höheren Niveau fortzuführen ist, um letztlich einen ersten Hochschulabschluss zu erlangen. Wird sich letztendlich aus den genannten Gründen gegen ein Studium und für eine duale Berufsausbildung entschieden, merken die Jugendlichen schnell, dass sie aufgrund der spät aufgenommenen berufsorientierenden Maßnahmen und des daraus resultierenden zeitverzögerten Handelns zu einer Zeit ins Bewerbungsverfahren einsteigen, in der diejenigen Ausbildungsplätze, die den eigenen Vorstellungen entsprechen, meist bereits vergeben sind und die Unternehmen auf das darauffolgende Jahr verweisen müssen. An dieser Stelle wird den Berufswählenden vor Augen geführt, dass sie aufgrund der aufgetretenen Desorientierung im Prozess ihrer Berufsorientierung wichtige Zeit verloren haben, die durch eine frühzeitige aktive und intensive Auseinandersetzung mit berufsorientierenden Maßnahmen zur Feststellung ihrer Berufswünsche sinnvoller und zielgerichteter hätte verwendet werden können.

In vorliegender Untersuchung wurde die Entscheidung für ein Freiwilliges Soziales Jahr, einen Bundesfreiwilligendienst oder einen Freiwilligen Wehrdienst in allen drei institutionellen Settings hauptsächlich getroffen, um mehr Zeit für die berufliche Orientierung und somit die Berufswahl zu gewinnen, um die bereits vorläufig getroffene Berufswahl zu überprüfen, die Wartezeit auf das Studium oder die duale Ausbildung zu überbrücken, notwendige außerschulische Erfahrungen zu sammeln oder um dem Schulkontext und somit der Theorie zu entfliehen, was analog zu Herzog et al. (2006, S. 81) als „Schulmüdigkeit“ betitelt werden kann.

Betrachtet man nun die meistgenannten Gründe in Form einer Verlängerung der Entscheidungszeit sowie einer Absicherung bzw. Überprüfung der vorläufig getroffenen Entscheidung, so kann festgehalten werden, dass zusätzlich zum ohnehin schon langen Entscheidungszeitraum, den alle Untersuchungsteilnehmenden aufgrund ihrer schulischen Laufbahn inne haben, der Akzent darauf zu liegen scheint, noch mehr Zeit zu gewinnen, um somit eine sichere und möglichst wohlbegründete Entscheidung für die eigene Berufswahl treffen zu können. Folglich wird die bindende Berufswahl bewusst zeitlich nach hinten verschoben in der Hoffnung, dass das Mehr an Zeit auch ein Mehr an Erkenntnis und Entscheidungsfreude bzw. Gewissheit mit sich bringt – ganz nach dem Motto: *Kommt Zeit, kommt Rat*. Dass dies aber nicht zwangsläufig das Ergebnis eines durchlaufenen Moratoriums sein muss, zeigen die vorliegenden Daten sehr deutlich. Dabei wird sich diesbezüglich nicht nur auf diejenige Untersuchungsgruppe bezogen, die im Rahmen ihres Freiwilligen Sozialen Jahres begleitet wurde, sondern es werden auch diejenigen Schüler\*innen aus den Bereichen des allgemeinbildenden sowie des beruflichen Gymnasiums hinzugezählt, die sich im Anschluss an ihren Schulabschluss für einen Freiwilligendienst entschieden haben. Wie aus den Daten hervorgeht, kann zwar mithilfe des Freiwilligen Sozialen Jahres oder einer anderen Moratoriums-Variante genau dieses angestrebte Ziel erreicht werden, allerdings besteht ebenso die Möglichkeit, dass am Ende dieser Zeit nur die kennengelernte Berufsrichtung ausgeschlossen werden kann, ohne der letztendlich zu treffenden Berufsentscheidung in dem Sinne nähergekommen zu sein, als dass ein konkreter alternativer Berufswunsch ausfindig gemacht werden konnte. Dies führt dazu, dass die Betroffenen wieder in Phasen der Orientierungslosigkeit und Desorientierung zurückfallen und sich entweder erstmals oder

aber erneut mit Zweifeln, Ängsten und Druck konfrontiert sehen. Neben der ursprünglich angesetzten Untersuchungsgruppe der begleiteten Freiwilligendienstler\*innen sind auch einige Jugendliche aus den Untersuchungsbereichen des allgemeinbildenden Gymnasiums sowie des beruflichen Gymnasiums nach dem Schulabschluss im Laufe des Erhebungszeitraums in einen Freiwilligendienst übergegangen. Die Entscheidungsgründe hierfür lassen sich analog zu denjenigen ausmachen, die auch als ausschlaggebend für die Ursprungsgruppe zu bezeichnen sind. Interessant ist an dieser Stelle jedoch die umfangliche Begleitung, sodass auch der Übergang von der Schulzeit in das Zwischenjahr unmittelbar nachgezeichnet werden konnte und die Gründe für die Aufnahme nicht retrospektiv erfragt, sondern begleitend erhoben werden konnten.

Der konkrete Blick auf die individuellen Phasenverläufe aller Untersuchungsteilnehmenden, die in Anhang 5 jeweils als visuelle Darstellung zu finden sind, erlaubt folgende Erkenntnis: Institutionsübergreifend und folglich als Gemeinsamkeit der drei Untersuchungsbereiche sind in der Phase der Orientierungslosigkeit und der damit einhergehenden Unsicherheit hinsichtlich des Berufswunsches und der Frage, ob eine duale Ausbildung oder ein Studium angestrebt werden soll, häufig ausgeprägte Stagnationen zu beobachten und der erlebte Druck, die durchlebten Ängste und die aufgekommene Zweifel treten sehr dominierend in Erscheinung. Wenn auch nicht alle Untersuchungsteilnehmenden von diesem Phänomen betroffen sind, so ist dennoch eine Häufung dieses stagnierenden Prozessabschnitts deutlich in allen drei Untersuchungsbereichen (TNGYM1, TNGYM2, TNGYM3, TNBBS1, TNBBS2, TNBBS3, TNBBS7, TNBBS8, TNBBS9, TNFSJ1 und TNFSJ4) zu beobachten und als Besonderheit in den Erhebungsdaten zu deklarieren.

Was unterscheidet jedoch vom aufgeführten Teilnehmer\*innenfeld diejenigen Untersuchungsteilnehmenden, die entweder in keiner Weise von jener herausfordernden Stagnation in der Phase der Orientierungslosigkeit und der Phase der Desorientierung betroffen waren und folglich keinen Kontakt mit diesen beiden Phasen hatten (TNGYM4, TNBBS5 und TNFSJ3) oder die sich nur sehr kurz in einer der beiden Phasen wiederfanden und es dementsprechend kaum zu nennenswerten Beeinträchtigungen kam (TNBBS4, TNBBS6 und TNFSJ2)?

Mit Blick auf das Paradigma der Beanspruchung und Bewältigung (vgl. Kapitel 4.2.1) lässt sich ausführen, dass alle Untersuchungsteilnehmenden einer ähnlichen Belastungssituation ausgesetzt sind, die die Phase der beruflichen Orientierung darstellt. Es kommt also entsprechend darauf an, wie die reizauslösende Situation bewertet und mit ihr umgegangen wird. Ebenfalls sind die individuell unterschiedlichen Ausgangslagen zu beachten, aufgrund derer die einzelnen Orientierungsphasen nochmals gewissen Abstufungen unterliegen. Auf dieser Grundlage lässt sich in einem ersten Schritt institutionsübergreifend festhalten, dass diejenigen Jugendlichen, die sich aktiv und eigeninitiativ mit ihrer beruflichen Orientierung beschäftigt haben und beispielsweise im Rahmen von Praxisexplorationen (TNGYM4, TNFSJ3), eines zielgerichteten Austausches mit dem sozialen Umfeld und mit Berufserfahrenen (TNBBS4) oder durch die Wahrnehmung von Mentorenprogrammen an der Schule (TNBBS6) dem eigenen Berufswunsch näher gekommen sind, jene Phase der Orientierungslosigkeit und

der Desorientierung zügig verlassen oder sogar überspringen konnten. Dies ist auch solchen Jugendlichen gelungen, die sich von ihrem Traumberuf aus der Kindheit durch den Orientierungsprozess leiten ließen und diesen als eine Art sicheren Anker für sich nutzen konnten (TNBBS5 und TNFSJ2), da der Traumberuf eine entsprechend notwendige Passung mit den aktuellen Vorstellungen über die eigene berufliche Zukunft erhalten konnte. Aber nicht nur die erfolgreiche Verfolgung eines Traumberufs aus der Kindheit erlaubt ein Überspringen der mit Unsicherheit und Druck behafteten Phasen der Orientierungslosigkeit und Desorientierung, sondern auch das generelle Vorhandensein eines konkreten Berufswunsches (TNFSJ3), der im Jugendalter entstanden ist und somit nicht als Kindheitstraum auszuweisen ist. Auch die Überzeugung, in jedem Fall ein Studium aufnehmen zu wollen und hier bereits durch den intensiven Austausch mit der Familie, die überwiegend in einem bestimmten Bereich tätig ist, eine Richtung vorgegeben zu bekommen, die sich mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten zu arrangieren vermag (TNBBS4), verspricht einen beruflichen Orientierungsverlauf, der mehr von Sicherheit als von Unsicherheit geprägt ist, da lediglich wenige Berufsoptionen gegeneinander abzuwägen sind. Zwar ist es durchaus möglich, dass ein sicher geglaubter Berufsorientierungsverlauf durch private Herausforderungen wie beispielsweise die überraschende Nachricht einer bevorstehenden Vaterschaft (TNFSJ2) ins Wanken gerät und folglich das Streben nach finanzieller Unabhängigkeit dem ursprünglichen Studienwunsch entgegen gestellt wird, allerdings kann auch hier eine Rückbesinnung auf den Traumberuf aus der Kindheit in Verbindung mit explorativen Praxiserfahrungen in unterschiedlichen Bereichen dazu führen, zu jenem sicheren Weg zurückzufinden.

In einem nächsten Schritt sind nochmals diejenigen Untersuchungsteilnehmenden herauszustellen, die sich zwar lange mit der Unsicherheit hinsichtlich eines Berufswunsches und der Frage nach der Aufnahme einer dualen legt wurde und lange keine Entscheidung getroffen werden konnte, so wie es bei vielen Teilnehmenden der Fall war, die sich in der Phase der Orientierungslosigkeit verloren und sich anschließend in der Phase der Desorientierung wiedergefunden haben. Bei besagten Teilnehmenden (TNGYM1, TNBBS1 und TNBBS8) haben bestimmte Vorkommnisse während der Phase der Orientierungslosigkeit dazu geführt, dass ein Übergang in Phase 3 als Desorientierung umgangen werden konnte. So sind beispielsweise bei TNGYM1 die geführten Gespräche mit dem näheren Umfeld und ein Austausch mit Berufserfahrenen sowie Studierenden zu nennen. Bei TNBBS1 war es die Rückbesinnung auf den Traumberuf aus der Kindheit, der nach einer intensiven Phase der Hinterfragung, welche auf Selbstzweifel, zeitlichen und familiären Druck sowie auf Versagensängste zurückgeführt werden kann, wieder verfolgt wurde. Und bei TNBBS8 kann dieser Umstand schließlich durch eine gewissenhafte Inanspruchnahme mehrerer berufsorientierender Maßnahmen in Form einer aktiven und reflektierten Teilnahme an Berufsberatungsgesprächen, eigeninitiativ durchgeführten Besuchen von Berufsinformationsmessen sowie praktischen Explorationen in unterschiedlichen Berufssparten erklärt werden.

Hinsichtlich der generellen Strukturiertheit der Phasenverläufe und der damit einhergehenden, von außen betrachteten Übersichtlichkeit der Verlaufswege kann

institutionsübergreifend festgehalten werden, dass in allen drei Untersuchungsgruppen augenscheinlich sowohl klare, übersichtliche und somit strukturiert wirkende Verläufe (TNGYM1, TNGYM3, TNGYM4, TNBBS2, TNBBS3, TNBBS4, TNBBS5, TNBBS6, TNBBS7, TNBBS8, TNBBS9, TNFSJ3) als auch chaotische, unübersichtliche und somit unstrukturiert wirkende – nahezu verwirrende – Verläufe (TNGYM2, TNBBS1, TNFSJ1, TNFSJ2, TNFSJ4) vorzufinden sind. Als Zwischenfrage darf erlaubt sein, wann ein Phasenverlauf auf die Betrachtenden als verwirrend wirkt? Hauptsächlich erscheint ein Verlauf verwirrend, wenn Überschneidungen aufgrund von erfolgten Regressionen ausgemacht werden können. Diesen Ausführungen folgend ist scheinbar eine große Ausprägung im Untersuchungsbereich des Freiwilligen Sozialen Jahres zu identifizieren, die jedoch eingehender untersucht werden muss. Diese Ausprägung lässt sich vermeintlich durch den Umstand erklären, dass die Einlegung eines Moratoriums – hier in Form eines Freiwilligen Sozialen Jahres – bereits zur Grundlage hat, dass sich entweder nicht für eine in Frage kommende berufliche Option, nicht zwischen mehreren beruflichen Optionen oder aber nicht aufgeklärt entschieden werden konnte und beispielsweise durch den Abbruch des Freiwilligendienstes ohne abgeschlossene berufliche Entscheidungsfindung oder durch die Absage im Rahmen einer Ausbildungsplatzsuche wiederholt Anlauf genommen werden musste. Dieses Bild, welches von den Modellvisualisierungen suggeriert wird, kann jedoch nicht eins zu eins auf das real Erlebte im Rahmen der Begleitung der Jugendlichen in ihren beruflichen Orientierungsprozessen übertragen werden. Denn nicht nur die im Modellverlauf sichtbaren Überschneidungen und Rückwärtsbewegungen geben dem beruflichen Orientierungsprozess seinen unstrukturierten und verwirrend wirkenden Charakter. Auch die bereits erwähnten Stagnationen und somit die Stillstände bei bestimmten Prozessabschnitten, die visuell mit der Verlaufslinie nicht dargestellt werden, führen in gleichem Maß zu einer Unstrukturiertheit und Verwirrtheit des Orientierungsprozesses. Vor allem diese im Modellverlauf unsichtbaren Hürden haben die Jugendlichen als sehr belastend wahrgenommen. Ein langer Verbleib in der Phase der Orientierungslosigkeit oder bzw. und der Phase der Desorientierung hat Emotionen in den Berufswählenden hervorgerufen, die überwiegend als ungewohnt empfunden wurden und mit denen zunächst einmal umzugehen versucht werden musste. Folglich kann keinesfalls aufgrund der reinen Betrachtung der Modellverläufe eine Aussage über das jeweilige Maß an Prozessstrukturiertheit getroffen werden, weshalb in diesem Zusammenhang von einer sichtbaren und einer unsichtbaren Unstrukturiertheit der vorliegenden Modellverläufe gesprochen werden kann. Um diese ansonsten unsichtbaren Stagnationen transparent zu machen, werden sie in den einzelnen Modellverläufen rechts neben dem Modell – wie auch weitere hervorzuhebende Aspekte wie ungewöhnlich ausgeprägte Verzögerungen oder Beschleunigungen, enorme private Herausforderungen, Schulabbrüche mit bzw. ohne Fortsetzung der Untersuchungsteilnahme oder aber aktive Berufsorientierungsmaßnahmen – als Besonderheit aufgeführt. Allerdings kann durchaus festgehalten werden, dass die vermeintliche Unstrukturiertheit und ein damit in Verbindung zu bringendes Orientierungschaos überwiegend mit denjenigen Jugendlichen in Verbindung gebracht werden kann, die sich im Anschluss an den Schulabschluss nicht für die unmittelbare Aufnahme eines Ausbildungsplatzes in Form einer dualen Ausbildung oder eines Studiums,

sondern für ein Zwischenjahr in Form eines Freiwilligendienstes entschieden haben. Hier kann ein Zusammenhang dahingehend erkannt werden, dass Jugendliche, die zwecks Entscheidungsaufschub ein Moratorium einlegen, in Fachkreisen im weitesten Sinne zur Zielgruppe der Benachteiligtenförderung gezählt werden (siehe Kapitel 2.3).

Bei der Betrachtung der Phasenverläufe fällt zudem auf, dass sich die einzelnen, sich institutionell kontrastierenden Untersuchungsgruppen insofern hinsichtlich ihres beruflichen Orientierungsprozessverlaufs voneinander unterscheiden, als dass die Schüler\*innen des beruflichen Gymnasiums im Gegensatz zu den übrigen Jugendlichen durchaus umfassende Berufsorientierungsmaßnahmen von Seiten der Schule erfahren haben, diese jedoch von einem Großteil nicht entsprechend der dahinterstehenden Intention genutzt werden konnte. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass das Angebot an Maßnahmen entweder als eine Art Überangebot wahrgenommen und als entsprechende Reaktion darauf zwangsläufig resigniert und sich den Gegebenheiten hingeeben wurde, wodurch in Ansätzen das hohe Maß an Stagnationsphasen zu erklären ist. Auch wird deutlich, dass die einzelnen Angebote zu jeweils unpassenden, sich mit den individuellen Orientierungsständen der einzelnen Jugendlichen zumeist nicht deckenden Zeitpunkten erfolgten, sodass der Umgang mit eben diesen für manche der Jugendlichen überfordernden Charakter annahm, für wieder andere eine bloße Wiederholung bereits bekannter berufsbezogener Informationen darstellte. Ein gegenteiliges Szenario konnte bei denjenigen Jugendlichen ausgemacht werden, die den Weg des allgemeinbildenden gymnasialen Schulwegs gegangen sind. Hier wird übereinstimmend die fehlende Unterstützung von Seiten der Schule und die entsprechend abwesenden berufsorientierenden Maßnahmen hervorgehoben, was die Jugendlichen in ihrem Prozess der beruflichen Orientierung weitestgehend alleine zurückgelassen hat. Dieser Unterschied hinsichtlich der Präsenz berufsorientierender Maßnahmen an den allgemeinbildenden sowie beruflichen Gymnasien darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass von allen Untersuchungsteilnehmenden der Eindruck geäußert wurde, dass von Seiten der Lehrkräfte eher auf die Aufnahme eines Studiums vorbereitet wurde, wenngleich ein Teil der Lehrenden im berufsbildenden Sektor häufig Studierunfähigkeit zu attestieren wusste und diese Annahme auch entsprechend gegenüber den betroffenen Schüler\*innen artikuliert.

All dies führt zu der Aussage, dass mit Blick auf die drei kontrastierenden Untersuchungsgruppen diverse Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die sich im Rahmen der beruflichen Orientierungsprozesse der Untersuchungsteilnehmenden zeigten, herausgestellt werden konnten, die sich an der Datenlage anzulehnen verstehen. Hier fällt jedoch auf, dass es nicht nur die institutionsübergreifenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind, die den erforschten Prozess der Berufsorientierung auszeichnen, sondern dass vielmehr auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der jeweiligen Untersuchungsgruppen zwischen den einzelnen Teilnehmenden bezeichnend für die Untersuchungsergebnisse sind. Denn lassen sich in allen drei Gruppen sowohl die klar Orientierten auf der einen Seite und die Orientierungslosen auf der anderen Seite, genauso aber auch die leicht Unentschlossenen in deren Mitte identifizieren. All diesen drei Typen können jeweils gleiche Merkmalsausprägungen sowie typenbezogenen Charakteristika zugeschrieben werden, die im

Rahmen der Analyseergebnisse dargelegt wurden und die sich in ähnlicher bzw. verschiedener Ausprägung im beruflichen Orientierungsprozess hinsichtlich relevanter berufsbezogener Themenbereiche entsprechend ausdifferenzieren wissen.

#### *Ein Blick auf die Ergebnisse unter berufswahltheoretischer Perspektive*

In Bezug auf die Ausführungen zu den in Kapitel 4.1 dargelegten Betrachtungsperspektiven der Berufswahl­landschaft, so kann festgestellt werden, dass sich die Theorieansätze insofern auf das entwickelte Modell übertragen lassen, als dass alle vorgestellten Ansätze sich mit dem Modell in einen gewissen inhaltlichen Zusammenhang bringen lassen und von den genannten Ansätzen jeweils ganz bestimmte (Teil-)Aspekte mit Blick auf die neu entwickelte Modellstruktur eine Rolle spielen. Verfolgt man etwa die inhaltliche Ausrichtung der differenzialpsychologischen Perspektive, wird deutlich, dass es bei der beruflichen Orientierung – so wie sie für die Studie verstanden wird – besonders um das Passungsverhältnis zwischen den individuellen Fähigkeiten und Interessen der Berufswählenden sowie den gesetzten Anforderungen des Arbeitsmarktes geht. Hier ist eine entsprechende Passung für eine gelingende Berufsorientierung von großer Bedeutung. Zwar fehlt es dem persönlichkeitsorientierten bzw. typologischen Ansatz als Weiterentwicklung des differenzialpsychologischen Ansatzes mit Blick auf den Berufswahlprozess an Prozesscharakter, so geht es nur um die strukturierte Zuteilung von Persönlichkeitstypen zu festgelegten Berufsoptionen. Folglich können nur mit diesem Ansatz keine Aussagen darüber getroffen werden, wie es dazu kommt, dass Jugendliche den für sich passenden Beruf ausfindig machen. Jedoch erscheint die Kombination der beiden Ansätze wichtig im Licht der vorliegenden Forschungsarbeit, da es für die berufliche Orientierung Jugendlicher von Bedeutung sein mag, wie sich über die Arbeitswelt, die damit einhergehenden Berufsoptionen sowie die Anforderungen für in Frage kommende Ausbildungen informiert wird und was die Jugendlichen über sich selbst sowie über die ihnen zur Auswahl stehenden Berufsoptionen wissen. Auch der entwicklungspsychologische Ansatz betrachtet noch nicht die berufliche Entscheidung an sich, sondern stellt die Zeit davor in den Vordergrund, indem Kindheitserfahrungen und die daraus entwickelten Traumberufsvorstellungen ins Zentrum gerückt werden, die sich wiederum auf das Selbst- und Berufskonzept auswirken. Aufbauend darauf werden mit Blick auf den transitionstheoretischen sowie den ökopsychologischen Ansatz auch die Kontextwechsel an den jeweils relativ kurz andauernden Phasenübergängen und der mit der Statuspassage einhergehende Rollenwechsel, bei dem eine institutionelle Unterstützung erfahren wird, betrachtet und mit in die Ausrichtung des Modells einbezogen. Hierbei geht es vor allem um eine Unterstützung „von Seiten der abgebenden Schule wie von Seiten der aufnehmenden Berufsbildung“ (Herzog et al. 2006, S. 25). In lernpsychologischer Manier weiß sich das neu entwickelte Modell dahingehend auszudrücken, als dass im Rahmen des beruflichen Orientierungsprozesses neben den Erfahrungen aus der Kindheit generelle Lernerfahrungen vonnöten sind, um Probleme lösen zu können und sich unter einer Vielzahl an Berufsoptionen denjenigen Beruf auszusuchen, der den eigenen Interessen entspricht, die wiederum in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst zum Vorschein gekommen sind.

Und dies ist von niemand geringerem zu leisten als von den sich aktiv in den Prozess der beruflichen Orientierung einzubringenden Jugendlichen. Der Berufsorientierungsprozess kann darüber hinaus als Kompromissbildung vor dem Hintergrund der sozialen Rolle in der Gesellschaft verstanden werden, führt man sich erneut die „kognitive Landkarte“ (ebd., S. 21) der Berufe im Rahmen der sozialisationstheoretischen Perspektive vor Augen, die zunächst aufgrund von unpräzisen Vorstellungen in der Kindheit gut ausgefüllt erscheint, sich hingegen mit Zuspitzung auf die Endphase des beruflichen Orientierungsprozesses mehr und mehr konkretisiert und von vielen möglichen Berufsoptionen bestenfalls nur noch eine einzige Berufsoption übrigbleibt, die als die richtige Entscheidung angesehen wird. Letztlich spielt auch vor allem der entscheidungstheoretische Ansatz eine tragende Rolle, da der Jugendliche in seiner Rolle als aktiv handelnder Berufswählende mit der Unterstützung seiner ihm zur Verfügung stehenden Problemlösestrategien, der ihm vorliegenden Informationen über sich und die Arbeitswelt sowie der ihm beistehenden personalen, sozialen und institutionellen Ressourcen<sup>39</sup> eine Reihe von Einzelentscheidungen trifft, um sich am Ende des Entscheidungsprozesses konstruktiv auf *den* passenden Beruf festzulegen (vgl. ebd., S. 25).

Schlussendlich konnte aufgezeigt werden, dass im Rahmen der über einen längeren Entwicklungszeitraum hinweg erfolgten Begleitung des beruflichen Orientierungsprozesses dreier sich institutionell voneinander unterscheidender Untersuchungsgruppen ein bestehendes Berufswahlmodell deutlich modifiziert, ausdifferenziert und somit erweitert werden konnte. Mit dieser Erweiterung ist darüber hinaus eine Spezifikation dahingehend verbunden, dass viele Komponenten und Ebenen hinzugekommen sind, die bei dem ursprünglichen Modell nicht bedacht wurden, während solche Komponenten, die sich nicht mit den erhobenen Daten zu decken wussten, aus dem Phasenmodell herausgestrichen und als irrelevant erkannt wurden. So konnte ein neunphasiges Modell in Gestalt eines Ablaufdiagramms entstehen, das den Prozessverlauf beruflicher Orientierung anschaulich in Phasen eingebettet darzustellen vermag. Dabei ist es gelungen, das Modell derart auszugestalten, dass es institutionsübergreifend anwendbar und nicht lediglich auf eine bestimmte institutionelle Ausgangslage beschränkt ist. Das Modell ist somit nicht nur auf eine lang ausgedehnte Begleitung von Schülerinnen und Schülern gymnasialer Schulformen anwendbar, sondern lässt sich auch auf die kürzere Begleitung beispielsweise während des Freiwilligen Sozialen Jahres und des daran anschließenden Entscheidungsweges übertragen. Aus dieser theoretischen Perspektive heraus ist es möglich, das Erhebungsmaterial – dabei vor allem die zuordbaren personenbezogenen Daten der Untersuchungsteilnehmenden, die im Sinne des Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigmas (vgl. Kapitel 4.2.1) als aktive Subjekte verstanden werden, die sich in konstruktiver Art und Weise mit ihrer Umwelt

---

<sup>39</sup> Beinke führt diesbezüglich Folgendes aus: "Das bedeutet in der Folge, daß den Schülerinnen und Schülern von verschiedenen Sozialisationsinstanzen (vor allem von den Eltern, aber auch von Schule und Berufsberatung) Entscheidungshilfen angeboten werden, so daß sie sich "richtig", d.h. in Relation zu einem Optimum an verfügbaren Informationen über sich und ihre Umwelt, entscheiden können. Dieser entscheidungstheoretische Ansatz sieht die Jugendlichen als rational handelnde, aktive und entscheidungsfähige Menschen. Er sieht das Individuum dabei allerdings zunächst ohne Einfluß gesellschaftlicher Bedingungsfaktoren, die seine Entscheidung beeinflussen." (Beinke 2000, S. 23f).

auseinandersetzen und ihre Identität aufrechterhalten – umfänglich in seiner Sinndeutung zu verstehen und mit seiner Hilfe den untersuchten Gegenstandsbereich zu erklären. Auf der Grundlage des herausgearbeiteten theoretischen Modells kann „ein Verhaltensmuster erklärt [werden, A. L.], das für die Beteiligten relevant und problematisch ist“ (Strauss 1994, S. 65), was als eines der Ziele dieser Grounded Theory-basierten Studie deklariert wurde und durch die geleistete Forschungsarbeit als erfüllt angesehen werden kann.

## 7 Schlussbetrachtung – zum Fazit der Studie

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung manifestiert sich als systematische Aufbereitung des beruflichen Orientierungsprozesses Jugendlicher aus unterschiedlichen institutionellen Ausgangssituationen, mit denen ein spezifischer Zugang zum Forschungsfeld gewählt wurde. Dieser spezifische Zugang zum Forschungsfeld ermöglicht einen Einblick in die institutionellen Rahmenbedingungen und zeigt auf, wie sich der berufliche Orientierungsprozess im allgemeinbildenden Schulsystem, im berufsbildenden Schulsystem sowie im System des Freiwilligendienstes im sozialen Bereich ausgestaltet. So konnte auf der Grundlage aller Analyseergebnisse ein Modell zu relevanten Komponenten der Berufsorientierung erstellt werden, welches den Anspruch erfüllt, allen drei Bereichen adäquat gerecht zu werden (vgl. Kapitel 6.2 Abb. 6). Dabei ist es gelungen, ein bestehendes Berufswahlmodell zu modifizieren und auszudifferenzieren, um somit die sensible – da einschneidende – Lebensabschnittsphase der „Berufswahl als Entwicklungsaufgabe“ (Fend 2005, S. 368) umfänglich nachzuzeichnen und allen dabei bedeutsam erscheinenden Themenbereichen gerecht zu werden. Ohne Zweifel stellt der Prozess der beruflichen Orientierung und darin eingeschlossen der Prozess der Berufswahl einen wichtigen gesellschaftlichen Baustein dar, da alle Jugendlichen den Orientierungsprozess im Übergang von der Schul- in die Berufsbildung zu durchlaufen haben und dementsprechend auf Übergangshilfe angewiesen sind, um denjenigen Beruf ausfindig zu machen, der vermeintlich am besten zum individuellen Persönlichkeitsmuster passt. Dabei nehmen die Jugendlichen die Rolle der sich orientierenden Berufswählenden für eine begrenzte Zeit ein, in deren Rahmen sie auf der Grundlage von Informationen, die sie von unterschiedlichen Stellen in idealerweise passend aufbereiteter Form erhalten, eine möglichst klare, begründete Entscheidung treffen. Vor eben diesem Hintergrund der Informationsbeschaffung postuliert Beinke, dass nur so viele für die individuelle Entscheidungsfindung relevante Informationen vonnöten sind, als dass sie innerhalb des begrenzten Zeitrahmens sowie im Rahmen der begrenzten Verarbeitungskapazität für die letztendliche Berufswahl benötigt werden. Dazu führt er weiter aus: „Die Menge an Verarbeitung von Informationen steht in keinem Zusammenhang mit dem erzielten Nutzen. Ein Mehr an Informationen führt nicht notwendigerweise dazu, daß auch bessere Entscheidungen getroffen werden“ (Beinke 2006a, S. 45). Auch Lange/Büschges gehen mit ihrem Berufswahlmodell, das sie als Modell der „rationalen Wahl“ (Lange/Büschges 1975, S. 115) bezeichnen, „von der Annahme aus, dass die Fähigkeit des Individuums, Informationen zu verarbeiten, äußerst beschränkt ist. Der Berufswählende zieht nur einige wenige Werte als

Entscheidungskriterien zur Beurteilung von Berufsalternativen heran“ (ebd.). Somit beziehen auch sie sich auf die beschränkte Informationsverarbeitungskapazität Jugendlicher im Rahmen ihres beruflichen Orientierungsprozesses. Daher erscheint es wichtig, diesen Umstand der beschränkten Informationsverarbeitungskapazität als Grundlage für die Notwendigkeit anzuerkennen, die Informationsweitergabe von begleitenden Berufsorientierungsstellen so zielgerichtet, bedarfsorientiert und somit passgenau wie möglich zu gestalten, um den Jugendlichen die bestmögliche Entscheidungsgrundlage für die Wahl ihrer Berufe darzubieten.

Die methodische Ausrichtung dieser Forschungsarbeit begründet den Umstand, dass die Ergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität oder Verallgemeinerbarkeit erheben, sondern vielmehr den Berufsorientierungsprozess Jugendlicher als Gegenstand der Forschung innerhalb des untersuchten Feldbereichs in Form eines theoretischen Modells widerspiegeln.

## 7.1 Diskussion der Ergebnisse

Betrachten wir die Interpretationsergebnisse der vorliegenden Arbeit, so lässt sich zunächst festhalten, dass auf der Grundlage der angewandten Leitlinien der Grounded Theory, die explizit keine Vorschriften, sondern Faustregeln darstellen, das eigene Kontextwissen in Form der eigenen persönlichen Erfahrungen sowie der Kenntnis der Fachliteratur unter Berücksichtigung aller im Rahmen des Forschungsprozesses erlangten Erkenntnisse mit in diese interpretative Arbeit eingeflossen sind. Dies führte unter anderem dazu, dass die Forscherin eine dichte und sorgfältig strukturierte Theorie entwickeln konnte. Allerdings bedeutet dies keineswegs, dass die erfolgte Interpretation der erhobenen Daten die einzig richtige ist und keine weiteren Interpretationen neben dieser möglich wären. Die ausführlich dargelegte Interpretation soll vielmehr als eine für die Leserschaft nachvollziehbare und sinnvolle Interpretation aufgefasst werden, die sich darüber hinaus auch gegen weitere Modifikationen und Realitätsprüfungen im Feld behaupten kann (vgl. Strauss 1994, S. 32ff.).

### *Die Ergebnisse im Licht bisheriger Forschungen*

Der Umstand, dass ein Berufswunsch besteht, führt noch nicht automatisch zur entsprechenden Realisierung von Entscheidungen und Maßnahmen. Vielmehr ist ein Durchlaufen des gesamten Berufsorientierungsprozesses notwendig, um eine Berufsentscheidung treffen zu können. Dabei werden die berufswählenden Individuen vor unterschiedliche Anforderungen gestellt, gegenüber denen sie sich auf ihrem Weg zur Entscheidung für einen Beruf oder eine Berufsrichtung zu behaupten haben. Vor dem Hintergrund der erlangten Erkenntnisse und unter Einordnung der eigenen Ergebnisse erlaubt der Blick auf vergleichbare Studien, wesentliche Unterschiede festzustellen. Das RIASEC-Modell nach Holland (1997) sowie das Fünf-Faktoren-Modell bzw. BIG-Five-Modell nach Goldberg (1993) beschäftigen sich ebenfalls mit der Thematik der Berufsorientierung, nehmen dabei jedoch nicht auf die Persönlichkeitsmerkmale und individuellen Neigungen der Berufswählenden Bezug, sondern widmen sich im Rahmen von Stufen- bzw. Phasenansätzen

den Handlungs- und Entwicklungskontexten der Berufsorientierenden. Sowohl Herzog et al. (2006) als auch Neuenschwander/Hartmann (2011), Pelka (2010) sowie Beck (1976) (eine visuelle Darstellung der Phasenmodelle von Neuenschwander/Hartmann, Pelka und Beck befindet sich in Anhang 6) gehen in ihren Phasenmodellen von einer Art idealisiertem Verlauf der beruflichen Orientierung Jugendlicher aus, ohne eventuell auftretende Herausforderungen wie etwa Phasen der Orientierungslosigkeit oder Phasen der Desorientierung und demnach Phasen der Verunsicherung und der Unentschlossenheit explizit in ihrem Modell zu berücksichtigen. Folglich könnte vor allem bei der betroffenen Zielgruppe der Eindruck entstehen, dass der Prozess der Berufsorientierung keine mit Zweifel, Ängsten und Druck behafteten Phasen aufweisen sollte, sodass – falls derartige Phasen doch auftreten – sie als im Prozessverlauf unstimmig und der berufliche Orientierungsprozess als vermeintlich fehlerhaft konnotiert wird.

Wie würden Jugendliche, die sich in ihrer eigenen beruflichen Orientierungsphase befinden und vor der Aufgabe stehen, eine gut durchdachte berufsbezogene Entscheidung zu treffen, sich jedoch in orientierungslos und desorientiert erscheinenden Prozessabschnitten befinden, damit umgehen, wenn sie solche Modelle wie diejenigen von Herzog et al. (2006), Neuenschwander/Hartmann (2011), Pelka (2010) oder Beck (1976) – beispielsweise im Rahmen eines Besuchs bei der Agentur für Arbeit als Informationsblatt – betrachten und diese vergleichend auf ihren eigenen Verlauf übertragen? Sie würden sich dem Scheitern nahe fühlen, da sie sich zu diesem Zeitpunkt in einer Phase befinden, die sie stagnieren lässt, die sie im Orientierungsprozess zurückwirft oder die keine Hoffnung auf eine erfolgreich verlaufende Berufsorientierung verspricht. Würden sie hingegen ein Modell betrachten, wie es aus vorliegender Forschung hervorgegangen ist, so könnten sie realisieren, dass auch Phasen der Orientierungslosigkeit, der Desorientierung und des Umorientierens Teil des Prozesses der beruflichen Orientierung sein können und diese auch durchaus aufkommen dürfen. Sie hätten die Möglichkeit, sich hinsichtlich ihres eigenen Prozesses mit einem alternativen Modellverlauf zu identifizieren, fühlten sich dadurch möglicherweise verstanden und registrierten, dass es nicht nur ihnen so ergeht. Zwar kommen beispielweise Herzog et al. (2006) im Laufe ihrer Studie noch auf auftretende Herausforderungen und auf das Erfordernis des Kompromisssschließens zu sprechen, wenn es um die Betrachtung möglicher Ressourcen und Belastungen im Berufswahlprozess geht, jedoch findet diese Betrachtung keine Berücksichtigung im Sechs-Phasenmodell der Berufswahl an sich. Auch das fünfstufige Phasenmodell der Berufswahl von Neuenschwander/Hartmann (2011) berücksichtigt entsprechende Phasen der Unsicherheit nicht. Weder werden solche Herausforderungen im Modell noch in den dazugehörigen Ausführungen behandelt. Die Autorenschaft macht vielmehr deutlich, dass es bei der Berufswahl in ihrer Komplexität nicht darum gehen kann, sich ausschließlich auf berufsbezogene Informationen zu verlassen, sondern es darauf ankommt, dass die Berufswählenden einen Abgleich mit den herangezogenen Ratschlägen ihrer vertrautesten Bezugspersonen sowie den positiven Gefühlen, die sie im Rahmen von Erfahrungen mit beruflichen Situationen erlebt haben, vollziehen. Die Jugendlichen passen sich dementsprechend an die jeweils aktuelle Situation an, ohne sich dabei jedoch von logisch begründeten Aspekten leiten zu lassen. Neuenschwander/Hartmann betonen an dieser Stelle,

dass vor allem Selbstständigkeit – im Sinne einer aktiv durch die handelnden Jugendlichen getroffene Berufswahl – und Durchhaltewille bedeutsam für eine erfolgreiche Berufsfindung sind. Auch wird eine frühzeitige Entscheidung und somit eine frühzeitig umgesetzte Ausbildungsplatzsuche als vorteilhaft hervorgehoben.

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch beim Phasenmodell zur Berufsorientierung nach Pelka (2010), das keinen Raum für Phasen der Unsicherheit und der Orientierungslosigkeit bietet. In den Ausführungen zu den drei Phasen wird kein Umgang mit Herausforderungen im beruflichen Orientierungsprozess erwähnt. Im Phasenplan, der auf der Grundlage einer Ergebniszusammenfassung zweier separater Erhebungen entstanden ist, geht es vielmehr um die Identifizierung berufswahlbezogener Suchinteressen berufswählender Jugendlicher und die darauf aufbauende nachfrageorientierte Gestaltung von Berufsorientierungsmaßnahmen. Dabei konnte Pelka in einem ersten Schritt eine Orientierungsphase im Sinne eines Frage-Antwort-Dialogs ausmachen, im Rahmen derer die Jugendlichen nach berufsbezogenen Informationen in vertrauter Umgebung suchen. Als Musterbeispiel führt Pelka ein privates Gespräch im Familienkreis an. Die zweite Phase ist durch eine fachbezogene Informationssuche gekennzeichnet, bei der die Beratung einen fachlich professionelleren Charakter aufweist. Die erste Orientierung aus Phase 1 wird demnach um die beschriebenen Aspekte ausgebaut. In der dritten Phase geht es schließlich um eine fach- bzw. betriebsbezogene Informationssuche, die von denjenigen Jugendlichen in Anspruch genommen wird, die sich hinsichtlich ihrer Berufsentscheidung bereits sicher sind und ihre Suche auf eine konkrete Berufsoption oder wenige Berufsoptionen eingrenzen konnten. Dies wird beispielsweise im Rahmen von Betriebsbesichtigungen an Tagen der offenen Tür oder auf Informationsmessen umgesetzt. Dabei nimmt im Laufe des gesamten Suchprozesses der Bezug zum individuellen Gespräch mit dem engsten Umfeld ab, wohingegen der Praxisbezug sowie die Fachspezifik der wahrgenommenen Angebote mit jedem Phasenübergang zunehmen. Hierbei befindet sich Phase 1 in unmittelbarer Nähe zur Lebenswelt der Jugendlichen, Phase 3 hingegen in unmittelbarer Nähe zum öffentlichen Raum. Phase 2 lässt sich trotz des ausgebauten Praxisbezugs gegenüber der ersten Phase noch im „sozialen Nahbereich“ (Pelka 2010, S. 46) der Jugendlichen lokalisieren.

Auch mit dem bereits etwas älteren Stufenmodell des entscheidungsbezogenen Berufswahlprozesses nach Beck (1976) wird ein Bild vom Prozess der Berufswahl gezeichnet, das mit seiner Ausrichtung die obenstehenden jüngeren Ausführungen nach Neuenschwander/Hartman (2011) und Pelka (2010) aufgreift und mit seinen vier Stufen in Form der Auflösung des Entscheidungsprozesses (Stufe 1) über die Reflexion der Möglichkeiten (Stufe 2) und die Reflexion der Kriterien (Stufe 3) hin zur Anwendung der Kriterien auf die Möglichkeiten im Sinne einer Festlegung (Stufe 4) eben nicht den beobachteten Phasen der Orientierungslosigkeit und Desorientierung gerecht wird, sondern den gesamten Prozess als entscheidungsbezogenes Wahlverhalten ohne potenziell auftretende Herausforderungen ausweist.

Das Moment der Geradlinigkeit und Unidirektionalität der Phasenverläufe soll an dieser Stelle ebenfalls mit Blick auf vergleichbare Modelle betrachtet werden. Das im Rahmen dieser

Untersuchung erarbeitete Phasenmodell zeichnet sich dadurch aus, eben keine Geradlinigkeit zu verfolgen und dementsprechend die Möglichkeit multidirektionaler Wegführungen und Schleifen abzubilden. Ein linearer Verlauf, wie es viele Modelle in der einschlägigen Fachliteratur zur Berufswahl vorgeben, wird mit dem neu entwickelten Modellverlauf ausdrücklich nicht dargestellt. Vielmehr sind phasenübergreifende Sprünge sowohl vor- als auch rückwärts, Phasenwiederholungen sowie Stillstände explizit Teil des Prozesses. Die meisten Modelle sehen solche nicht-linearen Verlaufsformen nicht vor. So sprechen sich Herzog et al. (2006) ausdrücklich dafür aus, dass ihr Modell der Berufswahl in der vorgegebenen Sequenz zu durchlaufen ist, ohne dabei Phasen überspringen zu können. Regressionen, das heißt Rückfälle in vorherige Phasen, sind laut der Autorenschaft durchaus denkbar, wenngleich in der eigenen Untersuchung äußerst selten erlebt. Pelka (2010), der hinsichtlich des Durchlaufens seines Modells anfänglich auch von einem geradlinigen Durchschreiten der Phasen ausgegangen ist, weiß diese Annahme jedoch sechs Jahre nach der Erstellung des Phasenmodells zu korrigieren und bezieht sich, nachdem ursprünglich keine Rede davon war, in einem Artikel ausdrücklich auf die Möglichkeit, dass im beruflichen Entwicklungsverlauf einzelne Phasen bei Bedarf sowohl wiederholt als auch übersprungen werden können. Nun hält er ebenfalls ein erneutes Durchlaufen des gesamten Phasenmodells beispielsweise im Rahmen einer beruflichen Neuorientierung für möglich (vgl. Pelka 2016, S. 11). Das Phasenmodell nach Neuenschwander/Hartmann (2011) sowie nach Beck (1976) berücksichtigt Rückschritte in vorangegangene Phasen und entsprechende Phasenwiederholungen bereits ausdrücklich durch visuell dargestellte Pfeile im Rahmen der Modelldarstellung. Folglich messen sie der Möglichkeit von Wiederholungen und Neuorientierungen analog zur neu entwickelten Modellausrichtung eine wichtige Bedeutung im Rahmen des Prozessdurchlaufs bei.

Im Licht der analysierten Befunde kann darüber hinaus festgehalten werden, dass phasenspezifische Ausgestaltungen, wie sie das vorliegende Modell vorsieht, um die inhaltliche Vielschichtigkeit der einzelnen Phasen aufzuzeigen, in vergleichbaren Studien eher selten anzutreffen sind. Die Modelle wie beispielweise diejenigen von Pelka (2010) und Beck (1976) enthalten keine bis wenige separate Beschreibungen der einzelnen Phasen der Berufsorientierung, um dadurch den Betrachter\*innen der Modelle den Inhalt zu erläutern. Ohne eine entsprechende schriftliche Erläuterung zusätzlich zu den Modellen sind viele Phasenverläufe zwar oberflächlich verständlich, zeigen sich jedoch nicht einmal ansatzweise in ihrer gänzlichen inhaltlichen Breite. Hintergrund mag hierbei die Beschränkung auf das Wesentliche sein, um im Rahmen der Modellvisualisierungen zwecks Sinnverstehens nur hierfür notwendige Aspekte aufzuführen, eine möglichst ausgeprägte Verdichtung der Befundlage zu erzielen und dem Grundsatz der Vereinfachung umfassender Phänomene gerecht zu werden. Das Modell, welches aus vorliegender Forschungsarbeit hervorgegangen ist, legt jedoch großen Wert auf eine in sich schlüssige Darstellung, um der Leserschaft bei der Betrachtung des Modells möglichst alle für den beruflichen Orientierungsprozess relevanten Aspekte erfassbar und verständlich zu machen. Somit werden in den einzelnen Phasen alle relevanten Teilkomponenten aufgeführt und in Form eines Ablaufdiagramms miteinander in

Verbindung gesetzt. Auch das Modell von Neuenschwander/Hartmann (2011) bedient sich der phasenspezifischen Ausgestaltung und gibt im Modell bereits nähere Informationen zu den Inhalten der Konkretisierungsschritte 1 bis 4 und somit Auskunft über die inhaltliche Ausrichtung der einzelnen Phasen.

Auch der Umfang der Modelle spielt im Abgleich der unterschiedlichen Studien zur Berufsorientierung eine Rolle. Fend (2005) zufolge besteht der Berufswahlprozess Jugendlicher beispielsweise aus lediglich zwei Phasen. Es gibt eine erste Entscheidungsphase, in deren Rahmen Präferenzen entwickelt werden und die Jugendlichen sich darüber klar werden, was sie später nach der Schule machen möchten. Sofern dies früh und zweifelsfrei feststeht, kann eine günstige Ausgangsposition attestiert werden. Aber auch ein Abtasten mehrerer Präferenzen ist denkbar, um konkrete Realisierungsbedingungen in Übereinstimmung zu bringen. Diese Realisierungsbedingungen werden anschließend mit den eigenen persönlichen Ressourcen in Form von intellektuellen, motivationalen und finanziellen Voraussetzungen abgeglichen. Fällt der Abgleich negativ aus, kann sich in einem ersten Schritt um die entsprechende Schaffung der erforderlichen Ressourcen bemüht werden. Sollte dies nicht gelingen, ist in einem zweiten Schritt eine Anpassung der Präferenzen notwendig. Nachdem diese erste Phase mit einer Entscheidung abgeschlossen wurde, kommt es in einer zweiten Phase darauf an, den gewählten Berufswunsch mit den Rahmenbedingungen im Beschäftigungssystem auf Kompatibilität hin zu überprüfen, wenn es um die Chancen und Angebote geht. Kommt die Prüfung zu dem Ergebnis, dass ein Unterkommen auf dem Arbeitsmarkt unter den gesetzten Bedingungen nicht möglich ist, so beginnt der Prozess wieder von Neuem (vgl. Fend 2005, S. 372).

Die beiden dargestellten Phasen symbolisieren die häufig angenommene Kürze der modellierten Entscheidungsprozesse, wie sie von vielen Autoren gewählt wird (vgl. Pelka 2010, Beck 1976). Im vorliegenden neuen Modell wird bewusst die Diversität an Phasen, Optionen und Wegen nachgezeichnet, um den Prozess der beruflichen Orientierung Jugendlicher realitätsnah und in seiner ganzen Vielfalt widerzuspiegeln, ohne jedoch dabei die Notwendigkeit einer möglichst umfassenden Verdichtung der Befunde zu ignorieren.

Die Möglichkeit, im Rahmen des Berufswahlprozesses ein Moratorium einzulegen, was als Besonderheit im Rahmen eines Berufswahlprozesses betitelt werden kann, spielt in vielen Modellen auf den ersten Blick keine Rolle, auch wenn ein solch freiwillig eingelegtes Zwischenjahr in manchen Phasenmodellen durchaus mitgedacht wird. So wird es beispielsweise im Modell nach Herzog et al. (2006) in den schriftlichen Ausführungen zur fünften Phase in Form der Berufsbildung als Phasenkomponente aufgeführt, damit die Jugendlichen Zeit für die Berufsfindung oder aber Abstand vom Entscheidungsdruck gewinnen können. Zwischenjahre spielen jedoch für viele Autor\*innen von Berufswahl- und Berufsorientierungsmodellen keine explizite Rolle. In vorliegendem Modell nimmt es dagegen den Hauptbestandteil der fünften Phase als Entscheidungsaufschub, Überprüfung, Überbrückung ein und wird dem Umstand gerecht, dass sich Jugendliche im Rahmen ihres beruflichen Entscheidungsprozesses auch eines Freiwilligen Sozialen Jahres, eines

Bundesfreiwilligendienstes oder eines Freiwilligen Wehrdienstes bedienen können, um Zeit für die Berufswahl zu gewinnen, dem auferlegten Druck zu entfliehen und der auftretenden Verunsicherung zu begegnen.

Bei all den aufgeführten Unterschieden hinsichtlich der inhaltlichen Blickwinkel auf den Berufswahlvorgang und der Gewichtung der Relevanz der einzelnen Prozessabschnitte der Berufsorientierung ist den genannten Modellen jedoch gemeinsam, dass sie sich unter Auseinandersetzung mit den leitenden Themen auf die individuelle Perspektive der Jugendlichen einlassen und den Prozess, den alle Jugendliche im Übergang von der Schul- in die Berufsbildung zu durchlaufen haben, prägnant aus den jeweils gewählten Perspektiven zu beschreiben wissen.

### *Einflussfaktoren im Prozess der Berufsorientierung*

Da die Berufsorientierung Jugendlicher und die damit einhergehenden Entscheidungswege nicht in einem luftleeren Raum stattfinden, sondern vielmehr im privaten Kontext der Jugendlichen, in die auch Bedarfe der Arbeitswelt sowie der Gesellschaft eingebunden sind, ergibt sich die Frage nach Faktoren, die eine einflussnehmende Wirkung aufweisen, wenn es darum geht, die Realität eines berufsorientierenden Prozesses und das daran sich orientierende Handeln der Berufswählenden abzubilden.<sup>40</sup> Welche Ressourcen spielen dabei eine stärkende Rolle, welche Belastungen hemmen den Prozess der Jugendlichen (vgl. Kapitel 4.2.3)? Viele Autoren haben sich im Zuge der Erforschung der Berufsorientierung und ihrer Rahmenbedingungen bereits mit diversen Einflussfaktoren dieses entscheidungsträchtigen Prozesses beschäftigt. Auch der im Rahmen vorliegender ethnografischer Feldforschung entstandene Datenkorpus hat es der Forscherin ermöglicht, über einen langen Zeitraum tiefe Einblicke in eben diesen Themenbereich zu erhalten, zumal die Fragestellung vorliegender Studie bis zum Ende des axialen Kodierens noch deutlich breiter gefächert war und sich erst im Zuge des selektiven Kodierprozesses zur endgültigen Variante zugespitzt hat. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich viele Erkenntnisse mit denjenigen decken, die zum Einfluss auf die Bildungsentscheidung Jugendlicher bereits in aller Ausführlichkeit herausgearbeitet wurden und die somit viele Parallelen aufweisen. Beispielsweise sind hier Ergebnisse von Beinke (1983, 2000), Heinz (1995), Maschetzke (2009), Neuenschwander (2020), Sacher (2011) sowie Calmbach/Schleer (2020) zum Einfluss der Eltern zu erwähnen, denen hinsichtlich der Unterstützung des Fortschritts im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses sowohl förderliche als auch hinderliche Aspekte zugeschrieben werden, und die Erkenntnis, dass die Unterstützung der Eltern auch ungewollt erfolgen kann. Fend (1991, 2005) schreibt den Eltern die Rolle als wichtigste Bezugspersonen zu, mit denen Jugendliche über ihre beruflichen Perspektiven sprechen. Beinke (2006b) und Richter (2016) treffen Aussagen zum

---

<sup>40</sup> Diesen Standpunkt macht auch ein Zitat Beinkes nochmals deutlich, in dem es heißt: „Darin ist besonders die Frage zu prüfen, in welchen Kontexten sich der Gesamtprozeß der Berufswahl vollzieht. Deshalb fragen wir, wer an diesem Gesamtprozeß mitwirkt. Wer also beeinflusst die Berufsentscheidung und hilft bei der Sammlung und Auswertung von Informationen, die den Jugendlichen im Prozeß der Berufswahl als Basis für ihre Entscheidung dienen können und wer beeinflusst dann diese Entscheidung? Diese Frage geht zurecht davon aus, daß die jungen Menschen diese Entscheidung nicht vollständig allein treffen und verantworten können und daß allein die Unterstützung der Eltern nicht ausreicht“ (Beinke 2000, S. 47).

Einfluss der Peer Group in Form der Freunde und der Mitschülerinnen und Mitschüler, die nach der Familie als zweitwichtigste Gruppe gilt, wenn es um die Unterstützung bei der zu treffenden Berufsentscheidung geht, von der jedoch auch in gewissem Maß ein Zugzwang ausgeht, der unter Umständen durchaus negativ besetzt sein kann. Dimbath (2007), Knauf/Oechsle (2007) sowie Wiezorek (2007) befassen sich hinsichtlich aller drei allgemeinbildenden Schulformen mit dem Einfluss von Lehrpersonen auf den Verlauf der Berufsorientierung und die darin integrierte Berufswahl und zeigen dabei, dass pädagogische Arbeit sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die anvertrauten Schüler\*innen und deren Bildungsentscheidungsverläufe haben kann. Lewin et al. (1996) und Nagy (2006) stellen die Rolle des beruflichen Interesses hinsichtlich der Entscheidung für den nachschulischen Bildungsweg in Form einer dualen Berufsausbildung oder aber in Form eines Studiums heraus, wobei Hell (2015) nochmals geschlechterspezifische Unterscheidungen trifft, Päßler et al. (2015) das Augenmerk auf die Verbindung von beruflichem Interesse und kognitiven Fähigkeiten legen, Hartmann et al. (2015) die beruflichen Interessen in der Kernfamilie näher aufdecken und Bergmann/Eder (2015) sich dem Themenkomplex anhand von Lehramtsstudierenden und deren beruflichen Wertorientierungen widmen. Der Aspekt des beruflichen Interesses wird von Becker et al. (2010) und vielen weiteren Autoren nicht explizit als Einflussfaktor aufgefasst, sondern vielmehr als jedem Menschen aufgrund seiner Sozialisation und dem Streben nach Erhalt des Status` zwangsläufig innewohnend aufgefasst (vgl. Becker et al. 2010, S. 299). Auch der Einfluss von Massenmedien auf die Berufsorientierung Jugendlicher wird in der Fachliteratur etwa von Weyer et al. (2016) oder Gehrau/Hofe (2013) ausführlich erörtert. Im Speziellen wird beispielsweise von Krüger (2015), Pelka/Lutz (2004) oder Gehrau (2014, 2020) der Einfluss des Fernsehkonsums auf die Berufswahl Jugendlicher beleuchtet. Gehrau/Röttger (2015) heben die Bedeutung des Internets als Informationsquelle hervor. Die Rolle von Berufsorientierungsmaßnahmen als einflussnehmender Faktor im Rahmen von beruflichen Orientierungsprozessen stellen Bijedic/Pahnke (2017) heraus, wobei Schudy (2002), Ahrens (2007) und Beinke (2020) das Betriebspraktikum sowie Beinke/Richter (1995) den Berufswahlunterricht nochmals im Speziellen thematisieren und als bedeutsam hervorheben. Vor allem die größtenteils fehlenden Angebote zur Berufsorientierung an Gymnasien und die damit einhergehende Uninformiertheit der Gymnasiast\*innen werden von Flake et al. (2017) thematisiert. Ebenso werden von besagter Autorenschaft die Studienkosten und deren Bewältigung als ausschlaggebender Einflussfaktor aufgezeigt, was mit dem Thema der Ausbildungsvergütung einhergeht. Dieser Themenkomplex der antizipierten Ausbildungskosten sowie darüber hinaus die subjektiv eingeschätzte Chance auf einen erfolgreichen Studienabschluss, Motive für den Statuserhalt und die erwarteten Bildungsrenditen werden auch von Becker/Hecken (2007) aufgegriffen und mit Rückgriff auf die Ausführungen von Esser (1999) zur werterwartungstheoretischen Erklärung für die Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheiten sowie zum handlungstheoretischen Modell von Breen/Goldthorpe (1997) als theoretische Modelle zur Erklärung von Studien- und Ausbildungsentscheidungen in dem Sinne bestätigt, als dass sekundäre Herkunftseffekte hochgradig den Zugang zur Hochschule bestimmen. Der Aspekt des Herkunftsmilieus wird unter anderem von Bois-

Reymond/Diepstraten (2007) näher beleuchtet. Lewin et al. (1996) und Heine (2010) befassen sich mit dem Einfluss der individuellen Schulleistung auf die Berufswahl. Die eigenen Ergebnisse zu den erhobenen und analysierten Einflussfaktoren decken sich ebenso mit den von Herzog et al. (2006) beschriebenen Ressourcen und Belastungen der mit der Berufswahl einhergehenden Entscheidungsfindung (vgl. Kapitel 4.2.3)<sup>41</sup>. Genauso verhält es sich mit den von Neuenschwander/Hartmann (2011) auf der Grundlage des Ansatzes der gebundenen Rationalität<sup>42</sup> herausgearbeiteten Kontextfaktoren in Form von glaubwürdigen Bezugspersonen wie Eltern, Freunden, Lehrpersonen oder Berufsberatern, von Erfahrungen in der Berufspraxis sowie dem Gefühl, das im erkundeten Berufsfeld ausgelöst wird, was in seiner Gesamtheit deutlich sinnvoller für eine erfolgreiche Berufsorientierung eingestuft wird als die reine Vermittlung sachlicher Informationen. Das Konzept der gebundenen Rationalität weist dabei auf die zahlreichen Zufälligkeiten im Berufs- und Lehrstellenwahlprozess hin.

All dies bedarf keiner wiederholenden Ausführung, konnten die zentralen Erkenntnisse vorstehender Autorenschaft doch so bzw. in ähnlichem Gewand auch im Rahmen der Analyse vorliegender Erhebungsdaten bestätigt werden. Allerdings wurden darüber hinaus interessante und überraschende Erkenntnisse anhand der Datenauswertung gewonnen, die an dieser Stelle eine kurze Erläuterung rechtfertigen, da sie die bisherigen Ausführungen aus der Fachliteratur zu Einflussfaktoren in der Berufsorientierung ergänzen oder aber nochmals aus anderer Perspektivlage zu untermauern wissen.

### *Die Familie als Einflussfaktor*

Es ist unumstritten und vielfach belegt, dass der Einfluss der Eltern und der Familie einen hohen Stellenwert im Gefüge der Einflussfaktoren beruflicher Orientierung einnimmt. Durch die Beratungen und Diskussionen, die im Elternhaus im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Suche nach dem Traumberuf der Kinder geführt werden, werden bereits häufig Entscheidungsprozesse „im sogenannten privaten Bereich“ (Beinke 2000, S. 6) in Gang gesetzt, die für ein effizientes Voranschreiten im Prozess der Berufsorientierung zwar durchaus förderlich, unter Umständen jedoch auch hinderlich sein können. Die Eltern kennen die eigenen Kinder vermeintlich am besten, meinen also auch vermeintlich am besten zu wissen, welcher Beruf der richtige sein könnte. Allerdings besteht in diesem subjektiven Beratungsansatz auch die Gefahr, dass sich die Beratung vorrangig am eigenen – tatsächlich

---

<sup>41</sup> Auch Herzog et al. (2006) entscheiden sich bei der Darstellung der den Jugendlichen zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen für eine eingegrenzte Variante, indem sie sich in ihrer Analyse lediglich auf eine von sechs Untersuchungsgruppen beziehen und ihre Ausführungen nach dieser ausrichten. In vorliegender Studie wurde sich analog zu besagtem Vorgehen explizit gegen eine umfangreiche Aufarbeitung der Einflussfaktoren der Berufsorientierung im Ergebniskapitel entschieden, obwohl die Datenlage eine solche durchaus zugelassen hätte, und so wurde aus Gründen der Vermeidung einer reinen Wiederholung der Fachliteratur sowie aus pragmatischen Beweggründen eine entsprechende Behandlung des Themenfeldes im Sinne einer akzentuierten Aufschlüsselung in vorliegendem Diskussionsteil vorgezogen.

<sup>42</sup> Entscheidungen, die auf der Grundlage von gebundener (begrenzter) Rationalität getroffen werden, verweisen auf eine Beteiligung von Ad-hoc-Kriterien bei der Entscheidungsfindung, wohingegen nach dem Modell der ungebundenen Rationalität getroffene Entscheidungen streng rationalen Kriterien folgen (vgl. Herzog et al. 2006, S. 22).

durchlaufenen oder sogar nur erhofften – beruflichen Werdegang sowie der eigenen Interessenslage orientiert und dadurch Druck bei der Zielgruppe ausgelöst werden kann:

TNGYM3: Von meinem Vater aus kommt dann eher so: „Ja, mach lieber Abi.“ Der Mama ist es halt so egal. Obwohl die diejenige war, die studiert hat und der Papa `ne Ausbildung gemacht hat. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 503)

ULGYM: Aber nochmal grad zu dir (*MEINT TNGYM2*). Du sagtest eben, das hat dich beeinflusst, das war ja dann doch noch nachhaltig, das, was du von der Berufsinformationsveranstaltung, von der du gesprochen hast, die war zwar jetzt davor, aber das ist immer noch so en Punkt, wo du gesagt hast, das hat dich wirklich beeinflusst.

TNGYM2: Ja, das ist ja halt auch `ne Sache, die ich gerne mache. Ich beschäftige mich gerne mit Technik und so weiter. Also, auch so Computer und \* ähm deswegen, es bleibt die ganze Zeit im Hinterkopf, aber man wird halt andauernd eingeredet, dass ich lieber doch was anderes machen sollte. Mein Vater is halt, \* von dem kommt besonders, \* er is halt Mechaniker und \* ähm mehr so maschinenbaumäßig unterwegs und mein Bruder studiert auch Maschinenbau, mein Onkel hat Maschinenbau studiert. [...] Mein anderer Onkel Elektrotechnik, alles in eine Richtung und die wollen mich halt jetzt unbedingt in die Richtung reinbringen. Und die sind auch immer diejenigen, die sagen, ich soll das auf keinen Fall machen, weil die das auch teilweise im Studiengang haben und dann sagen, das ist ja voll ätzend im Gegensatz zum Rest. \* Ja \*.

ULGYM: Das beeinflusst dich schon sehr?

TNGYM2: Ja, das setzt mich auch sehr unter Druck, weil's ja eigentlich mein Wille ist, aber wenn dann andere sagen: „mach's lieber nicht“, dann frage ich mich halt auch, was soll ich denn sonst machen? (Transkript\_2\_GD\_GYM, Pos. 461-466)

Vorstehende beispielhafte Textpassagen können als Vorstufen „elterliche[r, A. L.] Nötigung“, wie sie Dimbath (2003, S. 245) ausführt, interpretiert und hieraus die Vermutung gezogen werden, dass einige Beratungsversuche der Eltern fernab einer objektiven Beratung liegen und sie nicht auf die individuellen Wünsche der Kinder eingehen.

Ebenso ist es nicht ausgeschlossen, dass Wissenslücken seitens der Eltern hinsichtlich der aktuellen Arbeitsmarktsituation dazu führen, falsche Informationen an die Kinder weiterzugeben und damit für Irritationen zu sorgen. Diesem Umstand, den auch die erhobenen Daten dieser Untersuchung bestätigen, scheint sich auch die Praxis der Berufsorientierung bewusst zu sein und ihn für die eigene Interessenslage zu nutzen. Tatsächlich erfolgen Informationsabende nicht lediglich unter *Einbezug* der Eltern als wichtigste Beratungsinstanz im privaten Bereich der Jugendlichen, sondern diese werden vielmehr allein auf die Eltern *ausgerichtet*, ohne dabei die jugendlichen Berufswählenden zu adressieren. Die Schülerinnen und Schüler, um deren beruflichen Orientierungsprozess es sich schließlich dreht, werden lediglich in einem Nebensatz angesprochen, indem den Eltern mitgeteilt wird, dass ihre Kinder gerne als Begleitung erscheinen dürfen. Der Fokus liegt klar

auf den Eltern, die Kinder sind lediglich – überspitzt gesagt – geduldete Begleitung. Die Eltern fungieren als erste Anlaufstelle und sie gilt es, primär von den Ausbildungsmöglichkeiten zu überzeugen.

### *Die Schule als Einflussfaktor*

Zwar konnte bereits in wenigen empirischen Studien aufgezeigt werden, dass Schüler\*innen gymnasialer Schulformen aufgrund großer Unsicherheit bezüglich ihrer Berufswünsche Planungsschwierigkeiten aufweisen, sich in Anbetracht von oftmals nur ungenau vorhersagbaren Notendurchschnitten zu keiner verlässlichen Studien- und Berufsplanung im Stande sehen sowie von den Lehrkräften unzureichend hinsichtlich ihres nachschulischen beruflichen Werdegangs unterstützt fühlen (vgl. Kracke et al. 2020), allerdings konnten diese drei Themenbereiche in vorliegender Untersuchung nochmals aus einer anderen Perspektive betrachtet werden.

Im Rahmen der Erhebung konnte in diesem Zusammenhang herausgefunden werden, dass sich die Schüler\*innen über die Abhaltung von Informationsveranstaltungen alles andere als aufgeklärt fühlen und das Vorgehen von ihnen explizit als intransparent von Seiten der Schule deklariert wird. Diese Beobachtung lehnt sich an die von Flake et al. (2017) dargelegte Uninformiertheit aufgrund fehlender berufsorientierender Angebote an den zum Abitur führenden Schulen an, kann jedoch als Abstufung hiervon angesehen werden, die wiederum eine andere thematische Perspektive in den Blick nimmt. Denn es finden zwar berufsorientierende Veranstaltungen statt, allerdings wird hierüber nicht ausreichend informiert. Aufgrund dieses Umstandes laufen manche Angebote gänzlich an den Schülerinnen und Schülern vorbei und müssen demnach so behandelt werden, als hätten sie nicht stattgefunden, wie folgender Datenauszug zeigt.

ULBBS: Gab es seit unserem letzten Kontakt, also im letzten halben Jahr gezielte Informationsveranstaltungen von Seiten der Schule zum Thema Berufsorientierung?

TNBBS4: Ja, tatsächlich gab es letzte Woche, \* da wurden vor allem Elfer und auch die BVJ und die BGY und die ABFler angesprochen \* (LACHT). Dort gab es tatsächlich bei uns in der Aula mehrere Firmen, die quasi die Berufe dort präsentierten.

ULBBS: Also Infostände.

TNBBS4: Genau, und dann konnten die Schüler dort für zwei Stunden, also zwei Schulstunden dahin gehen, \* Lebensläufe und die letzten zwei Zeugnisse mitnehmen. Mit den Leuten dort sich unterhalten, \* etwas vorher rauszufinden und denen natürlich den Lebenslauf mitzugeben. Ich selber hab das zwar nicht gemacht, aber ein guter Freund von mir hat das zum Beispiel gemacht und der hat zum Beispiel zwei Bewerbungen abgegeben, \* eine Bewerbung für Bauzeichner, die andere, da weiß ich gar nicht für welchen Bereich das war. Aber trotzdem fand ich das `ne gute Gelegenheit für die Schüler, sich das mal genauer anzusehen.

ULBBS: Auf jeden Fall. Ok. Interessant, ja.

TNBBS8: Ich habe davon überhaupt gar nichts mitbekommen. Das

ist eigentlich sehr traurig, ich hätt die Möglichkeit gerne genutzt, mich mal ein bisschen umzuschauen, \* aber ja, ich hab`s gar nicht mitbekommen.

ULBBS: Also wurde es nicht sehr transparent \* äh \* gehandhabt?

TNBBS8: Nein, und auch von keinem Mitschüler oder so, der auch hingegangen ist. Gar nichts.

ULBBS: Ok, schade für Sie ja, tatsächlich.

TNBBS3: Bei mir war das auch so: ich hab` nur unten die Schilder gesehen, aber das war ja, mein ich sogar, während der Unterrichtszeit, weshalb gar nicht die Möglichkeit eigentlich bestand, dahin zu gehen. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 211-220)

TNBBS4: Aber um ehrlich zu sein, glaub ich, unsere \* ähm \* Stammkursleiter wissen darüber auch nicht Bescheid. Würde ich jetzt meinen Stammkursleiter fragen, wär er wahrscheinlich total erstaunt und würde mich selber fragen, was das überhaupt sein soll. Weil sonst hätte er \* auf jeden Fall was gesagt.

TNBBS1: Es ist genauso wie das mit zuvor auch, wo ich auch nur erfahren hab von em Mitschüler, der dann genau dahin ging und dann ich mich erst mal auch dann in den Pausen gefragt hab`, was ist das überhaupt und dann erfahren hab`, ja, \* ähm \* der hat das von seinem Religionslehrer (LACHT) bekommen. Und dann: „Ach so, \* schön, kann ich jetzt mit?“ „Nee, brauchst ja noch Zeugnisse.“ „Ach so, ok \* schade.“

ULBBS: Verstehe.

TNBBS1: Und dann ja, für viel, wie ich immer gehört habe, sie haben auch überhaupt keine Ahnung. \* Oder es war auch dann \* ähm \*

ULBBS: Also intransparent. \* Intransparenz von Seiten der Schule.

[...]

TNBBS3: Also, ich denk mal, das ist \* hier an der Schule, vor allem in der Abteilung BGY, also berufliches Gymnasium, äh \* sind die eher darauf aus, dass man uns aufs Studium vorbereitet und vielleicht kommt es deswegen nicht so in Frage für uns und deswegen werden wir jetzt zum Beispiel auch über diese Messe, die jetzt war, nicht informiert. \* Ähm \* Aber ich kann auch was zu Ihrer Frage sagen.

ULBBS: Darf ich grad noch mal noch kurz fragen. Ihr sagt, ihr werdet eher aufs Studium vorbereitet. Woran macht sich das bemerkbar? \* Oder ihr werdet eher in Richtung Studium geleitet?

TNBBS3: Eben durch solche Informationen, die uns nicht weitergeleitet werden. Ja, also es wird auch wenig für eher \* Ausbildungsfindung gemacht, \* was mein Eindruck ist.

[...]

TNBBS8: Ähm \* Jetzt fällt`s mir auch auf, wir haben, glaub ich, nie was über Ausbildung oder Berufe \* gesprochen oder sowas Ähnliches, sondern eher: „Wenn ihr später das Studium macht, braucht ihr das auch“ und so. Im Unterricht merkt man`s halt, dieses Vorbereiten von wegen wissenschaftliches Arbeiten und sowas. [...]

TNBBS9: Also, ich denke, dass vielleicht \* die Lehrer, also, wenn jetzt` \* ich spreche jetzt nicht für mich, aber wenn jetzt für manche Schüler, die jetzt etwas schlechter sind, \* für die wäre die Information sehr wichtig gewesen. [...] Und ich denke auch, dass es die Lehrer, es interessiert nur den Lehrern, die sich für die Schüler \* interessieren. Genau.

ULBBS: Für die im Grunde der Weiterverlauf der Schüler auch von Interesse ist.

TNBBS9: Genau. Und gerne helfen. Und es gibt bestimmt manche Lehrer, den interessiert das gar nicht. Aber ich sag so, manche Lehrer jetzt` zum Beispiel, wie gesagt, bei Nummer 1 hat auch erwähnt, dass in Religion ein Lehrer, manche Bescheid gegeben haben, dass die Lebensläufe abgeben können, dass die kontrollieren können, wie die die Bewerbung schreiben und so, das finde ich wirklich sehr nett. \* Aber bis jetzt wurden wir nicht wirklich informiert, das geht wirklich alles Richtung Studium. Dateien austauschen an den Lehrer und, und, und \* (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 239-264)

Andere Informationsveranstaltungen finden zum ausdrücklichen Überraschen der Schüler\*innen während der Unterrichtszeit statt, sodass sie daran lediglich aufgrund der Tatsache, dass sie wie gewohnt den Unterricht besuchen, teilnehmen. Auch dies sorgt auf Seiten der Jugendlichen für Verwirrung. Ebenfalls in Anlehnung an Flake et al. (2017) sowie mit Blick auf die Ausführungen von Schudy (2002) und Beinke (2020) bedarf es der Betrachtung des Angebots verpflichtender Praktika, die von Seiten der Schule für die Praxiserkundungen der Schüler\*innen angesetzt werden. Hier wird seitens der Schüler\*innen angemerkt, solche Pflichtpraktika in die Oberstufenzeit zu integrieren und somit die Möglichkeit zu schaffen, während der Hochphase des beruflichen Orientierungsprozesses unterschiedliche Einblicke in die Berufswelt zu erhalten. Die Praktika werden – vor allem am Ende des beruflichen Orientierungsprozesses und somit kurz vor einer zu treffenden Berufsentscheidung – als fehlend eingestuft. Denn berufspraktische Erfahrungen sind zweifellos als stärkender Faktor im Rahmen der Berufsorientierung Jugendlicher einzuordnen, da sie maßgeblich dazu beitragen, diejenigen Berufsoptionen auszuschließen, die die Jugendlichen zwar zunächst einmal angedacht, aufgrund der praktischen Erfahrung dann allerdings wieder ausgeschlossen haben, um im besten Fall aufgrund der Explorationsmaßnahmen letztlich den Wunschberuf zu finden. Veranschaulicht wird der hohe Stellenwert dieser Form der Berufsorientierungsmaßnahmen seitens der Jugendlichen anhand der folgenden datenbasierten Textauszüge:

TNGYM1: Woher soll ich denn wissen, dass ich den Job liebe?  
Ähm \*

ULGYM: Zum Beispiel durch Praktika?!

TNGYM1 und TNGYM3: (GLEICHZEITIG) Ja, das Problem ist

TNGYM3: (MACHT ALLEINE WEITER) Auf dem Gymmi wird man jetzt nicht so dazu ge\*drängt quasi oder dazu animiert wie auf der Realschule.

TNGYM1: Mmh, wir müssen das freiwillig \*.

TNGYM3: Wir müssen das halt freiwillig machen.

ULGYM: Mmh.

TNGYM1: Auf der Realschule ist das dann einfach, ich glaub, in der neun, oder?

TNGYM2: In der achten oder neunten.

TNGYM1: Da muss man es auf jeden Fall machen.

ULGYM: Ah ok, bei euch ist es also freiwillig?

TNGYM1: Ja, das muss man halt selber \*

ULGYM: Ihr habt gar kein Praktikums \* ähm?

TNGYM3: Nein, ich habe auch noch nie eins gemacht, \* ehrlich gesagt \*3\*

ULGYM: (SEUFZT) Ok?! \*3\* Ok!

TNGYM1: Das ist halt immer so das Problem, weil man dann gar nicht so wirklich weiß \*

ULGYM: Ja.

TNGYM1: \* Ob das dann wirklich passt und \* [...] Dann macht man das vielleicht in den Ferien, aber irgendwo will man dann auch Ferien haben. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 104-129)

TNGYM4: Ja, also bei dem war es jetzt \* auch, also wir haben diese Informationsveranstaltungen gehabt \* und ich hatte den Eindruck, dass es immer so en bisschen so war, \* auf dem Gymnasium die Veranstaltungen waren eigentlich immer so en bisschen Richtung Studium \* [...]. Und äh \* hatte halt nie so das Gefühl, dass die immer so drauf bedacht waren, jemanden in die Ausbildung zu drücken. [...] Da war das dann auch immer so „Macht doch Abi, ihr seid jetzt hier und macht Abi.“ [...] Aber so die, \* diese, diese Auswahl, dass man sagt: „Ok, das ist jetzt der Vorteil vom Abi und das ist en Vorteil von `ner [...] Ausbildung.“ [...] Das hatte ich gar nicht. Ich hab` \* dann auch in den Praktikas, \* also es war nie, dass man gesagt bekommen hat, mach mal en Praktika oder so. \* Also ich hab` dann von mir aus gesagt, weil ich von der Berufsbezeichnung Metallbau, das war, glaub ich, Konstruktionsmechaniker oder so \* [...]. Fand ich interessant, wollt ich wissen, was es ist und hab dann gemerkt, das ist gar nichts für mich. [...] Und auch von diesem Großhandelskaufmann wollt ich wissen, was es ist und was man macht \* und \*

ULGYM: Gab es aber nicht diese Information?

TNGYM4: Ja, dann halt dadurch, \* durch das Praktikum halt. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 737-755)

ULBBS: Du hast schon ganz toll das Stichwort Praktikum angesprochen. Also ist zum Beispiel en Praktikum `ne Möglichkeit, ähm \* sich da so en bisschen in der Entscheidungsfindung \* sicherer zu werden?

TNBBS5: Klar, auf jeden Fall, \* weil es ist halt nach den Erfahrungen, wenn du davon keine Ahnung hast, sagst du: „Ah ja, ok Kindergarten gefällt mir.“ \* Wenn du das aber noch nicht mal gemacht hast und dann auf einmal die Ausbildung anfängst, sagst du: „Hä, das is ja voll Kacke“.

(ALLE TNBBS LACHEN) (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 296-297)

TNGYM3: Was ich noch sagen kann, is, dass ich vielleicht hätte mal ein paar Praktikums \*

ULGYM: Praktika,

TNGYM3: Praktika \* ähm \* hätte ich mal lieber gemacht.

ULGYM: Ja, so rückblickend.

TNGYM3: Weil ich so jetzt, ja eher rückblickend \* klar, also so gegen Ende vom Abi hat man sich ja dann noch intensiver mit der Entscheidungsfindung befasst.

ULGYM: Man kommt ja gar nicht drum herum.

TNGYM3: Ja, und da \* äh \* kamen natürlich auch mehrere Sachen so in den Kopf und da hab ich mir schon gedacht: „Ok, Mist jetzt hab` ich voll wenig Zeit irgendwie, mir noch irgendwelche Einblicke zu verschaffen in irgendwelche Berufe - hätte ich das vielleicht mal lieber früher gemacht“, weil ich find`s auch schade, dass man aufm Gymnasium da nicht mal ein paar Wochen hat, dass man quasi Praktika zwangsmäßig so \*

ULGYM: So `ne Praxisphase.

TNGYM3: \* Von der Schule aus das machen muss, weil es ist manchmal irgendwie vielleicht ein bisschen schwierig, sich da selber so aufzu\*raffen. Also, ich kann nicht für alle sprechen. (Transkript\_4\_GD\_GYM, Pos. 161-169)

Wurden freiwillige Praktika absolviert, konnte stets ein beachtlicher Fortschritt im Orientierungsprozess festgestellt werden. Sei es in Form einer klaren Abgrenzung von der Berufsoption, die im Rahmen des Praktikums kennengelernt wurde, oder aber im Sinne einer Konkretisierung des Berufswunsches aufgrund der praktischen Erfahrung.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Einflussfaktoren, die bereits zur Berufsorientierung herausgearbeitet wurden, konnten in der Literatur nur wenige Ausführungen zur Dimension der zeitlichen Entfernung zum Abitur gefunden werden. Dieser Aspekt stellt in den Augen der Jugendlichen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, einen hemmenden Faktor dar, da zum einen aufgrund des zeitlichen Abstandes noch nicht die Erfordernis gesehen wird, sich um eine Berufsentscheidung zu bemühen, zum anderen aber auch das fehlende Abitur und die mangelnde Kenntnis über den Notendurchschnitt, der für manche Studiengänge aufgrund des Numerus Clausus relevant ist, aus Sicht der Teilnehmenden keine konkrete Wahl zulässt bzw. eine Revision der ursprünglichen Wahl zu befürchten ist:

TNGYM1: Ja, ich glaub, man weiß das ja schon, aber man kann das noch nicht so greifen, so wirklich, das ist so immer dieses \* ja...

TNGYM2: Man kann...

TNGYM1: Das is für einen noch irgendwie so weit weg.

TNGYM2: Ja.

TNGYM3: Also, ich nehm das im Moment eher als`n Druck wahr.

[...] Also, für mich iss es irgendwie nicht so, dass ich mich da drauf so richtig freuen kann, sondern \* [...]. Es setzt mich irgendwie so richtig unter Druck, ich weiß nich.

ULGYM: OK!

TNGYM1: Abi, und danach \*

TNGYM3: Ja.

TNGYM1: Wie's dann weitergeht und so.

TNGYM3: Ja genau.

(Transkript\_1\_GD\_GYM\_2017-12-18, Pos. 156-169)

TNGYM1: Es war noch so weit weg. So in der 10 dachtest du: „Ach, bis zur 13 das ist noch voll lang.“ In der 11 dachte man, man hat noch die komplette 11 und dann die 12. Und dann noch das halbe Jahr, aber man denkt sich, ich bin ja erst in der 12. Jetzt sitzt man in der 13 und denkt sich so: „Scheiße, das ist nur noch en halbes Jahr.“

TNGYM3: Ich finde so rückblickend sind die Jahre verflogen, wirklich. Ganz komisch, irgendwie. Das wird wahrscheinlich immer schneller gehen. (Transkript\_3\_GD\_GYM, Pos. 144-145)

TNGYM2: Auch ein Grund dafür, dass man noch nicht fertig ist, ist einfach das \* äh, dass man sich noch nicht entschieden hat, ist, dass wir noch nicht fertig sind. \* Ja, wir haben das Abitur noch nicht in der Tasche, wir haben noch nichts sicher, und äh \* ja für manche Studiengänge zum Beispiel Medizin da braucht man einen gewissen NC \* und ohne den kann man auch nicht planen.

TNGYM3: Stimmt. Man weiß ja nicht, wie das am Ende wirklich sein wird, welchen NC man hat und so.

TNGYM2: Kann ja nicht sagen ja, ich will \*

TNGYM3: Jeder kann ja sagen, ich will das und das machen, und am Ende weiß man ja eh nicht, was wirklich kommt.

TNGYM2: Man kann zwar sagen „Jo, ich will Medizin studieren gehen“, aber im Nachhinein reicht es dann nicht \* für \* durch den NC und dann hat man keinen Plan B und dann, \* ja, \* sitzt man da. (RÄUSPERT SICH) (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 907-911)

Auch hinsichtlich der Lehrkräfte, die in der Fachliteratur sogar größtenteils als Unterstützung dargestellt werden und ihnen folglich eine positiv konnotierte Rolle im Rahmen des berufsorientierenden Prozesses ihrer Schüler\*innen zugeschrieben wird, wurde hingegen im vorliegenden Erhebungsmaterial ein anderes Bild vorgefunden. Da vor allem die Lehrkräfte aufgrund ihrer lang- bzw. mehrjährigen Begleitung<sup>43</sup> der Schüler\*innen eine Konstante in deren Berufsorientierungsprozess darstellen, ist hier ein professioneller Umgang mit der Thematik sowie den Interessenslagen und Neigungen der jugendlichen Individuen unumgänglich und von höchster Bedeutung. Vor diesem Hintergrund überrascht es, dass sich Aussagen von Seiten der Untersuchungsteilnehmenden zu diesen wichtigen Vertrauenspersonen größtenteils durch Vorwürfe dahingehend auszeichnen, dass das Verhältnis im Kontext der Berufsorientierung geprägt ist durch pädagogische Unprofessionalität, Demotivation, Misstrauen, Ungerechtigkeit und Enttäuschung. Schulprobleme, die auf Unstimmigkeiten mit den Lehrenden zurückzuführen sind, wurden im

---

<sup>43</sup> An der Stelle muss hinsichtlich der institutionellen Settings differenziert werden, da die lehrkraftbezogene Begleitung von Schülerinnen und Schülern eines allgemeinbildenden Gymnasiums unter Umständen mehr Jahre umfasst, als es bei Schülerinnen und Schülern eines beruflichen Gymnasiums der Fall ist.

Rahmen der Untersuchung überdurchschnittlich häufig aus eigenem Antrieb der Schüler\*innen angesprochen und zum Thema gemacht, was der nachfolgende kleine Auszug aus diesem umfangreichen Themenkomplex veranschaulicht:

TNGYM4: *(Auf die Frage hin, aus welchen Gründen er sich letztendlich für eine Ausbildung entschieden hat)* Eigentlich war es bei mir wirklich äh, \* dass mir dieses, \* dieses ganze Theoretische bzw. auch dieses, \* ich sag jetzt mal, Gelaber [...] von den Lehrern, von wegen: „Abi ist so das Beste und die Realschule oder die mit Ausbildung kehren irgendwann eure Wohnung.“ \* Das ging mir so auf die Nerven, \*\* halt auch so ein bisschen gewissermaßen Protest \* gegenüber \* den Lehrern, dass man doch nichts [...] Schlechteres ist, wenn man `ne Ausbildung macht. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 874-876)

TNBBS3: Ja, aber es gibt halt auch immer wieder die anderen Lehrer, die halt sagen, ne: „Was machst du eigentlich noch hier?“ \* und das ist halt sehr erniedrigend. (Transkript\_4\_GD\_BBS, Pos. 264-278)

TNBBS8: Was nochmal wegen \* ähm \* der Motivation sozusagen spricht, zu studieren oder generell Abitur zu machen, sind manchmal auch tatsächlich die Lehrer, die \* ähm \* dann meinen, dass man sowas sowieso nicht schaffen würde und irgendwie \* generell die einem das Gefühl vermitteln, das einfach direkt zu lassen und einfach zu arbeiten. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 232)

TNBBS9: Und ich denke auch, [...] es interessiert nur den Lehrern, die sich für die Schüler \* interessieren. [...] Und gerne helfen. Und es gibt bestimmt manche Lehrer, den interessiert das gar nicht. Aber ich sag so, manche Lehrer jetzt` zum Beispiel, wie gesagt, bei Nummer 1 hat auch erwähnt, dass in Religion ein Lehrer manchen Bescheid gegeben hat, dass die Lebensläufe abgeben können, dass die kontrollieren können, wie die die Bewerbung schreiben und so, das finde ich wirklich sehr nett. \* Aber bis jetzt wurden wir nicht wirklich informiert, das geht wirklich alles Richtung Studium. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 262-264)

TNBBS8: Habe ich von meinem Lehrer gesagt bekommen, ähm \* dass ich nicht fürs Abitur gemacht bin und es hat sich anscheinend rumgesprochen, was für `ne Ausbildung ich machen möchte, und ich hab von diesen Lehrern auch gesagt bekommen, dass ich \* ähm, dass es viel zu [...] anspruchsvoll für mich sei.

ULBBS: Haben die Lehrer gesagt?

TNBBS8: Ja. Also hat mir ein bestimmter Lehrer gesagt.

TNBBS9: Ja, also dieser Lehrer hat auch bei mir was gesagt. Das hat mich auch schon getroffen. Er kam einfach zu mir und ich hatte das Ziel ja schon, seitdem ich klein war [...]. Nach der zehnten hab` ich direkt gesagt: „ja ich will studieren in Richtung Architektur“ und dann kam er einfach zu mir [...] und

hat gesagt: „Du bist nicht studierfähig.“

ULBBS: Einfach so?

TNBBS9: Einfach so.

ULBBS: Aus heiterem Himmel?

TNBBS9: Vielleicht war er getroffen, als ich ihm gesagt hatte, dass vielleicht ich den Fokus nicht auf seinen Unterricht habe, weil es mich nicht so sehr interessiert, der Unterricht, aber ich war auch jetzt, ich weiß, dass auch *Name Nummer 8* war auch einmal, \* der wollte Feedback von uns und sie war auch nicht persönlich, aber hat ihm ein Feedback gegeben, was ihm vielleicht nicht gepasst hatte und dann kam wieder das Emotionale. Dann ist auch das, was gesagt wurde, also was die ganze Zeit gesagt worden ist. Dieses Emotionale macht einen so runter und dann am Ende weiß man selber nicht, wohin mit einem.

ULBBS: Das heißt, er macht das absichtlich, um euch zu treffen?

TNBBS8: Machen aber auch viele andere.

ULBBS: Ja, das ist nicht sehr pädagogisch.

TNBBS5: Einfach voll respektlos.

ULBBS: Ja.

TNBBS9: Aber es gibt auch sehr pädagogisch, \* ich muss auch sagen, ihre Schwester \* ist sehr pädagogisch, sie kümmert sich um die Schüler. Klar, manchmal sagt sie zum Beispiel, \* letztens, als ich ein Gespräch hatte mit ihr, hat sie gesagt: „Mein drittes Problemkind“, aber sie hat nach `ner Lösung gesucht, hat mir alles gesagt, ich muss in der HÜ gut sein und man hatte, \* man konnte immer reden. Aber bei manchen Lehrern ist es wirklich so, dass die einen eiskalt treffen [...].

TNBBS5: Die wollen einen dann auch versagen sehen.

(Transkript\_4\_GD\_BBS, Pos. 167-186)

TNGYM4: \* Das ist, \* hab` ich letztens en lustiges Bild gesehn, \* so mit `ner Hundeschule geht man nur positiv da ran \* (ALLE LACHEN) \* [...]. Und in der Schule is es nur negativ und gar keine positive Verstärkung, \* irgendwie. Hab` ich das Gefühl.

ULGYM: Sehr schöne Metapher. (ALLE LACHEN)

TNGYM2: Alles, was der Hund macht, is gut.

TNGYM4: Ja.

TNGYM2: Alles, was der Mensch macht, ist schlecht.

TNGYM4: Ja, das is ja so. Da ist es alles positiv.

TNGYM3: Fokus auf das Negative.

TNGYM4: Weil man bringt positiv viel mehr, aber in der Schule ist es - \* Strafarbeiten alles \* - immer negativ.

TNGYM1: Die in der Schule loben einen aber auch nie so wirklich.

TNGYM2 und TNGYM3: Nein.

TNGYM2: Bloß nicht, sonst wirst du ja zu selbstbewusst, \* sonst wirst du noch zu \*

TNGYM3: Das ist so demotivierend.

TNGYM2: Selbstbewusst.

TNGYM1: Ja, dieses: \* „Nee, ich geb dir weniger Punkte, vielleicht strengst du dich bis zum nächsten Mal mehr an.“ \* Das ist voll behindert. [...] Als ob ich mich dann mehr anstrenge. \* Wenn ich `ne Scheiß-Note \*

TNGYM3: Das zieht mich so runter.

TNGYM1: Das zieht einen runter.

(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 1386-1405)

TNGYM1: [...] besonders in diesem Alter bzw. In der Pubertät entwickeln Jugendliche ja ein Selbstbild von sich und setzten sich mit ihrer Identität, Rollenzugehörigkeit und der Gesellschaft sowie Interessen und Fähigkeiten auseinander und da die schule zu dieser Zeit ja ein große Zeitliche Rolle aber auch durch den Kontakt mit der Peer Group Einfluss hat auf das Leben, bleibt das prägent und ein großer Einflussfaktor. Nur wie gesagt, viele Lehrkräfte sind sich dessen nicht bewusst bzw. Handeln nicht dementsprechend.

(Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 190)

**Darüber hinaus scheint ein Großteil der Lehrkräfte eine umfassende, berufsbasierte Orientierungsunterstützung als irrelevant einzustufen, da den Schülerinnen und Schülern, die ein Gymnasium oder eine gymnasiale Oberstufe besuchen, als angestrebtes Ziel grundsätzlich die Aufnahme eines Studiums unterstellt zu werden scheint:**

TNGYM1: Und meine Erfahrungen, natürlich total subjektiv, war es auch, dass, wenn man sagte man will nicht direkt studieren gehen (wie ich mit dem FSJ) oder auch wenn man eine Ausbildung in Erwägung gezogen hat, dass man total schief angeschaut wurde von einigen Lehrern und das es eigentlich nicht erwünscht ist, als Abiturient eben nicht studieren zu gehen. Also das wurde natürlich nicht so wörtlich ausgesprochen, jedoch hatte ich das Gefühl das es häufig so im Hintergrund mitgeschwungen ist. (Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 179)

TNGYM3: Ja, aber ich find auch in der Schule irgendwie, \* also jetzt die Lehrer, die, \* die sagen ja auch eher irgendwas mit Studienberufen und unterstützen das eher. [...] „Ihr seid ja hier, um zu studieren“ und sowas, also, \* so Sprüche fallen schon. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 987-989)

TNGYM4: Ja, also bei dem war es jetzt \* auch, also wir haben diese Informationsveranstaltungen gehabt \* und ich hatte den Eindruck, dass es immer so en bisschen so war [...], \* auf dem Gymnasium die Veranstaltungen waren eigentlich immer so en bisschen Richtung Studium \* [...]. Und äh \* hatte halt nie so das Gefühl, dass die immer so drauf bedacht waren, jemanden in die Ausbildung zu drücken. [...] Da war das dann auch immer so: „Macht doch Abi, ihr seid jetzt hier und macht Abi.“ [...] Aber so die, \* diese, diese Auswahl, dass man sagt: „Ok, das ist jetzt der Vorteil vom Abi und das ist en Vorteil von `ner [...] Ausbildung.“

ULGYM: Das gab es nicht?

TNGYM4: Das hatte ich gar nicht.  
(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 737-747)

Unter Betrachtung dieses kurzen Einblicks in die Erhebungsdaten hinsichtlich der einflussnehmenden Wirkung von Lehrkräften auf ihre Schüler\*innen und deren Entwicklung im Rahmen ihrer beruflichen Orientierung kann erahnt werden, welchen Stellenwert die Lehrenden einnehmen, wenn es um die hierfür notwendige Motivation und Unterstützung geht. Diese deutlich negativ wahrgenommene Haltung der Lehrkräfte sticht sowohl in ihrer Intensität als auch in ihrer Quantität heraus, in der sie in den Erhebungsdaten erscheint und kann aufgrund ihres Inhalts sowie aufgrund ihrer Ausprägung als herausstechender Einflussfaktor aufgeführt werden, der nicht ignoriert werden darf.

Dies steht in direktem Zusammenhang zu dem von Anslinger et al. (2018, S. 279ff.) postulierten Aspekt, dass die Berufsorientierung zwar heute in allen Schulen der Sekundarstufe I sowie den gymnasialen Oberstufen curricular verankert ist, die Umsetzung jedoch mit erheblichen Unterschieden einhergeht, was sich darin ausdrückt, dass an den Gymnasien neben einer generell extrem zeitverzögerten Integration der beruflichen Orientierungsthematik in das Unterrichtsgeschehen es noch immer weitestgehend vor allem an Akzeptanz seitens der Lehrkräfte fehlt (siehe hierzu auch Kapitel 2.2).

#### *Private Lebenslagen als Einflussfaktor*

In der Fachliteratur wird sich, wenn es um die Behandlung von Einflussfaktoren berufsorientierender Prozesse geht, äußerst selten fokussiert dem Thema schwieriger Lebenslagen gewidmet. In vorliegender Untersuchung traten eine Reihe privater und gesundheitlicher Probleme zu Tage, die eine einflussnehmende Wirkung auf den Entwicklungsprozess der betroffenen Jugendlichen im Rahmen ihrer Berufsorientierung ausübten. Probleme im privaten Bereich, die sich während der beruflichen Orientierungsphase ereignen, führen nicht selten dazu, dass diese Orientierung in den Hintergrund rückt, sich die private Situation also hemmend auswirkt und der Fokus zunächst auf deren Verbesserung gelegt wird. Dies zeigen die nachfolgenden Textauszüge beispielhaft:

TNBBS2: seit dem hat sich bei mir privat sehr viel verändert, was natürlich auch Auswirkungen auf meine schulische Laufbahn hatte. Es hat mich sehr mitgenommen und die Veränderungen von damals ziehen sich bis in die Gegenwart und erschweren mir die eine oder andere Entscheidung. [...] Es war eine sehr schwere Zeit für mich, vor allem Richtung Abitur. Das war die Zeit wo bei mir privat alles außer Kontrolle geriet. Dadurch hab ich auch sehr die Schule vernachlässigt und ich wurde ziemlich depressiv. Ich hab immer alles in mich herein gefressen und konnte mit niemanden darüber reden aber die Schule war ein Ort, wo ich alles für ein paar Stunden vergessen konnte.  
(E-Mail-Verkehr\_TNBBS2\_II, Pos. 113-116)

TNBBS3: Auf Grund von einigen Problemen, habe ich mich gegen ein Praktikum in den Sommerferien entschieden. Da dies ja

anonym ist, kann ich ihnen sagen das ich physische Probleme habe, weshalb meine Berufsorientierung etwas in den Hintergrund gerückt ist.

Trotz meiner aktuellen Lage möchte ich weiterhin nach Möglichkeiten der Orientierung Ausschau halten, genaueres ist jedoch nicht geplant. (E-Mail-Verkehr\_TNBBS3, Pos. 14-15)

TNBBS4: (RÄUSPERT SICH) Ich bin das zweite Halbjahr ein bisschen holprig, \* also anfangs nicht, \* aber etwas holprig in die Schule eingestiegen, ähm \* aber eher aus persönlichen Gründen vor allem. (RÄUSPERT SICH)  
(Transkript\_3\_GD\_BBS, Pos. 89)

TNBBS5: Es ist sehr anstrengend, es wird sehr viel erwartet. Ich muss auch, um ehrlich zu sein, sagen, ich bin auch zum Teil faul gewesen, weil ich einfach total übermüdet bin von der kompletten Situation. Ich bin auch jetzt, ehrlich gesagt, total froh, dass diese Prüfungen endlich rum sind und ich ein bisschen Ruhe habe.

ULBBS: In der Situation meinen Sie so die ganze Schulsituation?

TNBBS5: Die ganze Schule. \* Also im Prinzip gesehen die kompletten Klausuren.

ULBBS: Ok, also die Klausurenphase.

TNBBS5: Ja, das ist Stress pur \* und durch meine Krankheit und alles wird das nicht gerade einfacher, es wird nämlich noch schwerer. Und dann ist es für mich manchmal einfach sehr, sehr schwer überhaupt, den, \* die Lust zu haben.

ULBBS: Motivation wieder zu finden...

TNBBS5: Die Motivation fehlt halt gerade, wenn irgendwas passiert ist oder Sonstiges. (Transkript\_3\_GD\_BBS, Pos. 53-59)

TNGYM2: Ähm, ja. Ich hab` die Schule abgebrochen, ich denke mal das weißt du auch schon, oder?

ULGYM: Ich habe nur gehört, dass du nicht mehr auf der Schule bist. Also mehr hat auch keiner erzählt.

TNGYM2: Ok.

ULGYM: Und du hast die von dir aus abgebrochen?

TNGYM2: Ja.

ULGYM: Okay. Gab's da ein Grund, hattest du ein Grund dafür?

TNGYM2: Ja, erst hatt ich kein Lust mehr und ich war jetzt halt in der Klinik. (Transkript\_1\_EG\_TNGYM2, Pos. 12-18)

ULGYM: Also, hast du`s zuerst vor allen geheim gehalten oder nur vor deinen Eltern?

TNGYM2: Vor meinen Eltern \* ja, meine Mitschüler \* haben`s ja klar mitbekommen.

ULGYM: Ja, klar. Aber kann auch sein, dass du gesagt hast, ich bin dann krank. Das könnte man ja irgendwie...

TNGYM2: War ich ja, das spielte ja alles mit rein. Ich war auch letztes Schuljahr schon lang krank und im Krankenhaus und sonst was und ständig irgendwas gewesen.

ULGYM: Ja, und irgendwann hast du`s Ihnen aber gesagt, deinen

Eltern?

TNGYM2: Ja. Nach em Gespräch mit em Lehrer und Direktorin.  
(Transkript\_1\_EG\_TNGYM2, Pos. 81-86)

Jedoch können Probleme im privaten Bereich bzw. deren erfolgreiche Bewältigung im Einzelfall auch stärkend auf den beruflichen Orientierungsfortschritt wirken und den Jugendlichen ein positives Gefühl vermitteln:

TNGYM2: Der Klinikaufenthalt hat mir super geholfen. \* Ja und auch beeinflusst dahingehend, dass ich Entscheidungen für mich selbst treffe und nicht für jemand Anders und dadurch bin ich jetzt auch auf die Polizei gekommen.

ULGYM: Genau, was auch grundlegend für deine berufliche Entscheidungsfindung wichtig is, ok. Die haben dir gezeigt, dass deine Entscheidung wichtig is und nicht das du jemand anders damit glücklich machst.

TNGYM2: Genau.

ULGYM: Super. Ganz wichtige Erkenntnis.  
(Transkript\_2\_EG\_TNGYM2\_GYM, Pos. 82-85)

### *Verdienstaussichten als Einflussfaktor*

Ebenfalls als Besonderheit im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sticht der Gedanke rund um die Verdienstaussichten heraus, der eine maßgebliche einflussnehmende Rolle im Entscheidungsprozess der Jugendlichen einzunehmen scheint. So kann das Streben nach einem hohen Gehalt zur Verstärkung des Gefühls der Orientierungslosigkeit führen und folglich die weitere Entwicklung im Orientierungsprozess hemmen. Anhand der nachfolgenden Beispiele soll dies verdeutlicht werden:

TNGYM1: Wenn man mal so mit der Familie so redet oder so, dann \* kriegt man schon so mit so: „Ja, mach was Gutes, verdien viel Geld“, und so. Und, ich glaube, dann ist besonders so, wenn man noch so in der neun oder in der zehn ist [...]. Oder auch da drunter dieses: „Ok, ich mach Abi, dann verdien ich Geld.“ [...] Das ist so diese \*

TNGYM2: Diese Sache mit dem Geld.

TNGYM1: Diese Schlüsselung.

TNGYM3: Das ist wirklich so.

TNGYM2: Geld, Geld, Geld.

ULGYM: Ihr redet da so drüber, als ob das so en bisschen, so en, \* so `ne Auflage ist?!

TNGYM2: Es ist einfach Zwang mehr oder weniger.  
(Transkript\_1\_GD\_GYM\_2017-12-18, Pos. 469-479)

ULGYM: Ähm, Vorname TNGYM2, du hast eben gesagt, dass es bei dir genau andersrum war.

TNGYM2: Ja, \* mmh \* bei meinem Vater ist es so, dass er \* halt nicht sagt, dass \* ich das machen soll, was mich glücklich macht, sondern was am meisten Geld reinbringt. \*\*

(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 542-543)

TNGYM1: Also, ich weiß nicht, bei mir ist das eher so, \*\* meine Eltern sagen, so ja: „Wenn es dich glücklich macht, sollst du das machen“, aber i\* ich setz mich so selber unter Druck \* teilweise und sag so, nee, du musst Geld verdienen. [...] Du willst eine gute Zukunft haben, du willst irgendwann einfach in Rente gehen ohne Geldsorgen und so, weil das kriegt man ja auch einfach so durch die Medien und so mit, dass es immer wieder Altersarmut gibt. [...] Und dann setzt man sich so teilweise auch selber unter Druck und sagt: „Nee, du musst was Gutes machen. [...] Du musst, \* du musst, \* du musst erfolgreich sein und teilweise schon \* Damit du irgendwann mal in Ruhe in Urlaub fliegen kannst, [...] ohne dir irgendwelche Sorgen um Geld zu machen. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 545-555)

TNGYM1: Ja, man kriegt ja so eigentlich so immer so ein bisschen eingetrichtert, so: „Du musst was Gutes lernen. [...] Damit du, \* damit es dir gut geht später.“  
(Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 928-931)

Auch in Phase 3 spielen die Verdienstaussichten erneut eine Rolle und nehmen wie auch schon in Phase 2 eine durchweg hemmende Wirkung im Prozess der beruflichen Orientierung der untersuchten Jugendlichen ein, da das Thema Geld und dessen möglichst umfassende Erlangung im Rahmen des späteren Berufslebens Druck auf die Jugendlichen auszuüben scheint. So wird vor allem der vermeintliche Zwang nach einem hohen Einkommen thematisiert, dem unterschiedliche Gründe wie die Versorgung der Familie und die Führung eines sorglosen Lebens zugeordnet werden. Auch werden Berufsoptionen aufgrund zu geringer Verdienstmöglichkeiten kategorisch ausgeschlossen:

TNBBS5: Aber, ich glaub, aber auch dazu, dass viele einfach nur krampfhaft das Abi haben möchten, weil momentan einfach so im Prinzip: Geld regiert die Welt. Und hast du kein Geld, dann kannst du nicht leben. Und je besser der Beruf, desto mehr Geld verdienst du und desto mehr kannst du dir auch mal was gönnen. Dir irgendwie mal, \* deiner Familie im Prinzip mal was gönnen, du kannst Familie aufbauen, du hast `ne eigene Wohnung und das ist von jedem irgendwie das Ziel und das kann aber nicht jeder sofort erreichen, sagen wir`s mal so. Manchmal dauert es länger und manchmal dauert`s aber auch halt kürzer. \* Und jeder will es aber eigentlich sofort. So ist es heutzutage, irgendwie, finde ich. \* Und immer und immer mehr natürlich. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 283)

TNBBS5: Und \* das Problem ist heutzutage, dass \* alles Mögliche viel, viel mehr Geld kostet als damals und wenn man sich jetzt mal vorstellt, man will `ne Familie ernähren, man möchte ein Haus haben, das kostet alles immens Geld und dafür braucht man en richtigen Job und ganz viel Geld. Und deswegen sucht man sich eher en Job, wo man viel, viel Geld verdient, anstatt nach Interessen zu gehen und leider ein bisschen weniger Geld zu verdienen.

ULBBS: Und das ist schade.

TNBBS5: Das ist sehr schade. Ich würde gerne Tischlerin, Feuerwehr oder sowas machen, aber das ist alles viel zu viel, \* viel zu wenig Geld, um eine ganze Familie zu ernähren. Und ich möchte gerne später `ne Familie haben und dann denke ich mir: „So, was mach ich jetzt, ich kann noch nicht mal meine Kinder ernähren“, \* man kann gar nix machen.  
(Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 330-332)

TNBBS1: Und auch die Erfolgsmöglichkeiten und auch die Aufstiegsmöglichkeiten, die das bietet, sind dann viel größer und das ist dann auch, wie Nummer 5 und 9 gesagt haben, wegen dem Geldes. Und man direkt dann merkt einfach, dass dann, \* man möcht sich ja was gönnen. Und ähm, \* was man \* oder womit man sich nur was gönnen kann, ist, wenn man en guten Job hat. Wodurch es dann einfach gezwungen ist, dass man studiert. Heutzutage oft en guter Job nur durch `ne gute Ausbildung kommt. Dass es auch gleichzeitig durch den Druck von, glaub ich, auch vielen außenherum kommt. Das dann einfach vom sozialen Umfeld. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 297)

TNBBS7: Also, die Sache bei den Handwerkersachen ist, dass ganz viel, viel billiger mit Maschinen hergestellt werden kann. Und das kaufen halt dann viel mehr Leute mittlerweile. Und das ist das größere Problem daran, nehme ich mal an. Dass das, was jetzt vom Schreiner kommt oder so, viel teurer ist als das, was `ne Maschine für Ikea herstellen kann. Kostet ein Regal 60 Euro, nimmt man mit und fertig. \* Also, das is halt so en Problem daran. (Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 333)

TNBBS9: Beides. En FSJ ist ja schon sehr sozial und das interessiert mich auch. Würde ich, \* ich mache gerne was mit kleinen Kindern, wollte ich schon immer, seitdem ich denken kann. Ich würde gerne Kindergärtner werden, aber der Job ist so sehr, sehr unterbezahlt.

ULBBS: Also, Sie würden sehr gerne Kindergärtner werden und es scheitert an der Bezahlung?

TNBBS9: Ja, sowas von. Das geht gar nicht. Ich finde es ein bisschen schade, aber kann man auch nix machen.  
(Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 188-190)

ULGYM: Also, im Grunde, \* vielleicht würde es einem gefallen, einen handwerklichen Beruf auszuüben, aber man hätte Angst davor, was die anderen über einen sagen würden?! Dass die dann sagen: „Ok, der macht en Handwerksberuf, dann war der zu schlecht in der Schule oder hat nichts anderes bekommen.“

TNGYM3: Mmh (ZUSTIMMEND).

TNGYM2: Ja, schon. Und dann noch wieder Geld, wie immer. Geld spielt auch \* also, ich glaub \*

ULGYM: Handwerker verdienen gar nicht mal so schlecht.

TNGYM2: Jaa, das kann \*

TNGYM1: Ja, mittlerweile...

ULGYM: Aber das wird anders vermittelt.

TNGYM3: Ja die Vermittlung ist halt nicht \*

TNGYM4: Es sieht halt immer so aus, als würden die nicht \*

TNGYM3: Verfälscht, würde ich fast schon sagen...

TNGYM4: Nicht genug verdienen, sag ich mal. \* Also es sieht immer so aus, nehmen wir jetzt mal als Beispiel einen Maler oder so, der kommt dahin, malt die Bude, un hat aber dann im Endeffekt doch nicht wirklich was in der Hand, sach ich mal. [...] Das ist dann halt nicht so, \* dass man sagt: „Ok \*, der kann sich dann mal was leisten.“ Es ist halt immer [...]. Der Handwerker ist immer so der kleine Mann, find ich. (DAS FOLGENDE WIRD NUR NOCH SEHR LEISE GESAGT) Das ist so das falsche Bild. (Transkript\_1\_GD\_GYM, Pos. 949-963)

TNGYM2: Also, ich mach mir viele Gedanken, \* is meistens, \* also, \* breit gefächert. Die *Spitzname TNGYM3* sagt mir zum Beispiel immer, ich soll Lehrer werden, \* irgendwas mit Kindern machen \* [...].

ULGYM: Was hältst du von dem Vorschlag?

TNGYM2: \* Sie sagt immer, ich soll Grundschullehrer werden, aber \* Lehrer hab` ich auch schon mal dran gedacht, ja, \* [...] \* aber \* da muss man zw \* quasi, \* da muss man viel studieren, \* zeitgleich quasi zwei Fächer mindestens studieren [...] \* und ob ich das dann auch noch will, \* ach \* das weiß ich nicht so genau [...] und ja und Grundschule \* weiß ich auch nicht, wie das mit der Entlohnung dann aussieht. [...] Die is dann wahrscheinlich nicht so hoch, [...] wie wenn ich jetzt zum Beispiel [...] an `nem Gymnasium arbeiten würde. (Transkript\_2\_GD\_GYM, Pos. 236-252)

In Phase 4 als Konkretisierung der Berufsorientierung spielt die Thematik rund um die Verdienstaussichten erneut eine Rolle, da entweder eine duale Ausbildung angestrebt wird, um sofort Geld verdienen oder aber mit dem Studium als Grundlage im späteren Beruf mit einem guten Gehalt rechnen zu können. Somit wirkt sich dieser Faktor hier stärkend auf die Berufswahl der Jugendlichen aus:

TNGYM2: Und bin mich halt momentan noch für `ne Ausbildung am Bewerben. [...] In Richtung IT und Elektroniker. [...] Ich hab` Bewerbungen jetzt` geschrieben. Mir fehlen noch die Bilder und ansonsten kann ich die abschicken.

ULGYM: Perfekt. Und das wäre dann erst im nächsten August richtig? [...]

TNGYM2: Nächstes Jahr August. Und das verbinde ich dann halt mit meinen \* also ich habe die zwölf ja fertiggemacht und dann habe ich ja [...] den theoretischen Teil vom Fachabitur und dann verbinde ich das und hab danach auch mein Fachabitur. [...] Und könnte dann auch studieren gehen \* nach der Ausbildung.

ULGYM: Aber momentan ist dein Ziel, es nicht zu tun?

TNGYM2: Erstmal nicht, ne. [...] Erstmal will ich en bisschen Kohle ranschaffen und so und auch en bisschen selbstständiger werden. Eigenes Auto, ne Wohnung, alles, ja. \* Ich werd

nächste Woche auch schon 21. Is schon, langsam wirds Zeit.  
(Transkript\_1\_EG\_TNGYM2\_GYM, Pos. 32-50)

TNGYM1: Dann hab` ich so überlegt, also der hat mir erzählt, man kann das irgendwie mit \* Betriebswirtschaftslehre oder so koppeln, \* ähm \*\* dass man dann auch \* eher so, \* in so \* Richtung Management geht, [...] so Leitung nachher \* mmh. Also dass man nich nur so in der unteren Schichtm \*\* weil irgendwie is mir ja schon en bisschen, \* also \* mir is schon irgendwie wichtig, ich möchte schon genug Geld verdienen, so \* einfach \* nachher mal so einfach, \* mal zu sagen: \* „So \* komm, wir fahren en Wochenende weg“ und \*  
(Transkript\_2\_GD\_GYM, Pos. 188-194)

TNFSJ1: Außerdem spielt auch Geld für mich eine Rolle. Also nicht dass ich steinreich werden möchte aber ich möchte gut abgesichert sein und mir später keine großen Sorgen ums Geld machen müssen. (Whatsapp-Verlauf\_TNFSJ1, Pos. 64)

TNFSJ1: Also, ich hatte mich eigentlich schon fürs Studium entschieden, weil es bei mir halt einfach alle machen und weil ich auch eigentlich den höheren Abschluss gerne hätte, weil es später mehr Geld gibt und \*  
(Transkript\_TNFSJ1\_Telefongespräch, Pos. 42)

TNBBS1: Also, bei mir war es auch, dass ich da \* als kleines Kind habe ich auch gedacht, wie früher gesagt wurde, habe ja schon gesagt Maschinenbau \* und dann war gesagt: „Ok, Maschinenbau wird in Deutschland gesucht, das wollen viele oder das wollen nicht so viele machen und das ist schon schwer, aber wenn du`s schaffst, dann kannst du auch sehr viel Geld verdienen.“ Und da habe ich mir auch gleich gedacht: „Ohhh ich hab jetzt hier en Traumjob dann sozusagen, wo ich viel Geld verdienen kann, wird schwer“, \* aber das wäre dann `ne gute Aussicht dann für mich.  
(Transkript\_1\_GD\_BBS, Pos. 322)

TNBBS8: Und ja, \* das wird auch nochma `ne harte Entscheidung. Äh wenn ich, \* ich glaub, wenn ich ähm festangestellt werde und mir denke: Diese Arbeit liegt mir vollkommen, ich liebe es, \* ähm es zu machen. Dann würd ich auch erstmal dort bleiben und erstmal en bisschen Geld ansparn, \* alles, um dann auch diese gewisse Selbständigkeit ähm \* aufzubauen für die Zukunft. [...] Grad weil man auch früher immer eingebläut bekommt, dass man früh anfangen muss zu arbeiten und viel sparn, für die entfernte Zukunft schon planen muss. [...] Wenn man sich en Haus bauen will oder kaufen will oder so was. [...] Da bekommt man von den Eltern immer \* das gesagt.  
ULBBS: Ja. Und das is auch bei dir so en bisschen dann schon angekommen im Grunde, also möchtest du auch gerne machen.  
TNBBS8: Ja, ja. [...] Das ist so in Fleisch und Blut übergegangen, dass man immer sparn muss (LACHT).  
(Transkript\_5\_GD\_BBS, Pos. 462-472)

Vor allem die Ausführlichkeit und Beharrlichkeit, mit denen die Verdienstaussichten von den Untersuchungsteilnehmenden thematisiert werden, zeigen, dass hierin ein wichtiger Einflussfaktor des beruflichen Orientierungsprozesses zu liegen scheint. Dieser wird in der Fachliteratur zwar benannt, aber ihm wird bei Weitem nicht die Bedeutung zugeschrieben, wie es das in den Erhebungsdaten vorgefundene Ausmaß an Material notwendig macht.

Zwar sind alle aufgeführten Einflussfaktoren, die dem berufsorientierenden Prozess in unterschiedlicher Ausprägung zuzuschreiben sind, als einflussnehmend und handlungsweisend für die Entscheidungsfindung Jugendlicher anzusehen, allerdings sind es die Jugendlichen selbst, die die Berufsorientierung in ihren eigenen Händen halten und diese aktiv und eigenständig zu bewältigen haben, da sie sich somit den notwendigen Gestaltungsspielraum für einen erfolgsversprechenden Übergang von der Schul- in die Berufsbildung sichern.

Schlussfolgernd lässt sich aus diesen Ergebnissen auf der Grundlage einer ethnografischen Begleitung dreier sich hinsichtlich ihres institutionellen Settings unterscheidender Gruppen von Jugendlichen in Rheinland-Pfalz schließen, dass das bekannte theoretische Modell der Berufswahl nach Herzog et al. (2006) modifiziert und um wichtige Phasen und Komponenten erweitert werden konnte, während sich bisherige Modelle zur Berufswahl und Berufsorientierung vor allem dadurch auszeichnen, dass sie in wenigen Phasen lineare Verläufe des Orientierungsprozesses darstellen. Darüber hinaus kann aus dem Blickwinkel der im Rahmen dieser Studie herausgearbeiteten Ergebnisse festgestellt werden, an was es den bisherigen Modellen fehlt: Es fehlen Phasen der Unsicherheit, der Desorientierung, der Orientierungslosigkeit. Es fehlen auch Phasen der Änderung getroffener Entscheidungen – Phasen, die alle durchlaufen werden können, nicht aber zwangsläufig durchlaufen werden müssen. Hier handelt es sich um Phasen, die keinem Gesetz einer festgelegten Reihenfolge unterliegen. Diese Phasen zeigen, dass die Berufswahl ein äußerst komplexer Prozess voller Höhen und Tiefen ist, voller Herausforderungen und Chancen. Viele Modelle geben einen durchstrukturierten Verlauf des Berufswahlprozesses vor, bei dem jede Stufe des Modells scheinbar der Reihe nach ohne Sprünge zu bewältigen ist. Dies entspricht jedoch nicht der Realität. Vielmehr wird damit lediglich ein ideal durchlaufener Berufswahlverlauf widergespiegelt, wie er in der Theorie stattfinden sollte. Nicht aber werden Verläufe eröffnet, in denen die Berufswählenden mit großer Verunsicherung und Phasen der Orientierungslosigkeit konfrontiert werden, in denen sie manche Phasen mehrfach durchlaufen, ehe sie zu einer Entscheidung gelangen. Es gibt Verläufe, in denen sie sich Zeit einräumen, um eine vorläufig getroffene Entscheidung nochmals zu überdenken und ihre Berufsentscheidung letztlich bewusst und reflektiert treffen zu können.

Diesen in der Realität abgebildeten Notwendigkeiten wird durch die vorliegende Arbeit Rechnung getragen und sich dem dynamischen Prozessverlauf gewidmet, der „mit Anpassungsleistungen und Kompromissbildungen verbunden ist“ (Herzog et al. 2006, S. 25). Der vorgestellte Modellentwurf bildet dabei eine strukturierende Darstellung zur Beleuchtung

des komplexen Geflechts der beruflichen Orientierungsprozesse Jugendlicher ab, in deren Zuge Aussagen über das Entscheidungsverhalten getroffen werden. Es demonstriert mögliche Phasenverläufe im Untersuchungsfeld, die entsprechend besagte Phasen der Verunsicherung und der Orientierungslosigkeit berücksichtigen. Dabei zeigt sich das Ausmaß beruflicher Entscheidungsprobleme und Entscheidungslösungen jugendlicher Berufswählender in einer komplexen Modellstruktur. Ebenso wird ein modernes Verständnis von Berufswahl als komplexes, dynamisches und kontextuelles Phänomen transportiert (vgl. Hirschi 2013, S. 30f.).

Das konzipierte Modell lässt sich aufgrund der Aufarbeitung als Ablaufdiagramm in geeigneter Weise als Schablone für das Durchlaufen des (eigenen) Berufsorientierungsprozesses verwenden – sei es zeitgleich und somit parallel zur beruflichen Entwicklungsaufgabe oder aber im Nachgang im Sinne einer Rekonstruktion und Überprüfung des Prozessverlaufs. Als Nutznießer lassen sich neben Schulen und unterstützenden Akteur\*innen in der Berufsorientierung auch die Fachwelt und zu guter Letzt die Jugendlichen selbst adressieren. Um das Durchlaufen des beruflichen Orientierungsprozesses möglichst aktiv gestalten zu können, sollte der Fokus der Jugendlichen auf der eigenständigen Bewältigung dieses Prozesses liegen, damit die berufliche Entwicklungsaufgabe bewusst und den eigenen Interessen, Kompetenzen und Wünschen entsprechend umgesetzt werden kann. Dabei ist ein begleitender Rückgriff auf berufsorientierende Maßnahmen etwa in Form von Praktika, Berufsinformationsveranstaltungen und Berufsberatungsgesprächen durchaus empfehlenswert, um notwendige Unterstützung einerseits beim systematischen Überblicken des umfangreichen Angebots an Berufsmöglichkeiten sowie andererseits bei der Intensivierung der Selbsteinschätzung zu erfahren. Auch eine Unterstützung durch das Umfeld der Familie, der Peer-Group, Berufserfahrenen und berufsberatenden Personen aus Schule und Agentur für Arbeit kann dabei als durchaus förderlich angesehen werden, sofern diese in einem Rahmen stattfindet, der den Fortschritt der Berufsorientierenden stärkt und nicht hemmt. Mit „Personen, die es gut mit ihnen meinen“ (Fend 2005, S. 372) können Jugendliche auf aktive Weise die Augen nach relevanten Informationen über den Arbeitsmarkt offenhalten, Wege hin zu den anvisierten Berufen auskundschaften und nach Optionen suchen, die Voraussetzungen für die Wunschausbildung zu erfüllen.

## 7.2 Empfehlungen für weiterführende Forschungen und Konsequenzen für die Praxis

In Anbetracht der thematischen Ausrichtung und der vorgetragenen Ergebnisse vorliegender Untersuchung lassen sich mögliche Ansatzpunkte und Themenfelder zukünftiger Forschungsarbeit aufzeigen, die aufbauend auf und ergänzend zu vorgelegter Studie den bedeutsamen Prozess der Berufsorientierung Jugendlicher weiter durchleuchten und darin befindliche Herausforderungen und Chancen identifizieren können. Die dargestellten Forschungsergebnisse erlauben einen vertieften Einblick in die Systematisierung des Berufsorientierungsprozesses Jugendlicher in abgestecktem Feldausschnitt, geben erste

Hinweise auf als relevant einzustufende Gemeinsamkeiten und Unterschiede und zeigen dabei auf, dass innerhalb des Prozessverlaufs diverse Phasen zu durchlaufen sind, um eine aufgeklärte Entscheidung für den nachschulischen Berufsweg treffen zu können. Allerdings lassen die Ergebnisse aufgrund der qualitativen Methodenwahl und der damit einhergehenden geringen Fallzahlen keine Rückschlüsse auf eine Verallgemeinerung der identifizierten Prozessverläufe auf die Gesamtheit aller Jugendlichen zu. Dies führt zu der Möglichkeit, unter Beachtung der thematischen Ausrichtung vorgelegter Studie einen quantitativen Forschungsansatz zu wählen und somit Ausprägung und Zielgerichtetheit von Prozessverläufen Jugendlicher in ihrer Grundgesamtheit zu messen und empirisch zu belegen. Darüber hinaus ist zu empfehlen, die vorgebrachten Ergebnisse auf einen Ländervergleich zu übertragen und dementsprechend bundeslandspezifischen qualitativen Untersuchungen zu unterziehen, um hierbei die deutschlandweite Verschiedenheit der berufsorientierenden Praktiken zu erschließen und deren Auswirkungen auf den Verlauf beruflicher Orientierungsprozesse aufzuschlüsseln.

Aus Sicht der Forscherin würde es neben dem Ländervergleich ebenfalls zu einer Möglichkeit weiterer Forschungsbemühungen zählen, weitere institutionelle Ausgangslagen in den Blick zu nehmen und den Prozess der beruflichen Orientierung auf dieser Basis näher zu beleuchten.

Da die Berufswahl nicht eine einmalig zu treffende Entscheidung darstellt, sondern vielmehr als das Ergebnis eines sequenziellen Entscheidungsprozesses anzusehen ist (vgl. Bender-Szymanski 1976, S. 3), wäre es ratsam, eine Längsschnitt-Studie durchzuführen, die – anders als vorliegende längsschnittlich angelegte Untersuchung – den gesamten Prozess vollumfänglich begleitet und erfasst, ohne auf retrospektive Aussagen der Teilnehmenden zurückgreifen zu müssen. Denn genau dies war in vorliegender Studie erforderlich, um Daten zur Phase der diffusen Berufsorientierung im Kontext des Wunschberufs bzw. der Wunschberufsrichtung aus der Kindheit zu erhalten. Eine solch angelegte Studie würde sicherlich einen erheblichen Zeit- und Kostenaufwand mit sich bringen, da Teilnehmende bereits ab der frühen Kindheit in eine Untersuchung aufgenommen, in regelmäßigen Abständen – zunächst in größeren Abständen, in der Hauptphase der beruflichen Orientierung in deutlich kürzeren Abständen – kontaktiert und über viele Jahre hinweg begleitet werden müssten. Allerdings würde eine entsprechend ausgerichtete Studie ermöglichen, alle relevanten Informationen über die Bedingungen und Veränderungen des Entscheidungsverhaltens im Rahmen der Berufswahl zu erhalten, auf deren Grundlage schließlich auch belegbare Aussagen darüber getroffen werden könnten, wie der Kindheitswunsch zustande kam und wie sich dieser im Laufe der Zeit entwickelt hat. Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte diesbezüglich lediglich ermittelt werden, welche Erinnerungen die Teilnehmenden an ihre Kindheitstraumberufe haben und wie sie diese im Nachhinein beurteilen. Inwiefern diese Traumberufe bzw. Traumberufsrichtungen aus den Kindheitstagen allerdings tatsächlich in der vorgebrachten Form existierten oder aber das Erinnerungsvermögen durch Ereignisse im Kindheits- oder Jugendalter beeinträchtigt bzw. verfälscht wurde, bleibt ungeklärt und darf keineswegs als reine Belanglosigkeit abgetan werden. Die Ausführungen Dimbaths im Rahmen eines Interviews aus dem Jahr 2018

unterstreichen die Tragweite dieses Themenbereichs: *„Aus erinnerungspsychologischer Sicht ist jedes Erinnern kein Rückgriff auf die Vergangenheit. Ich kann ja nicht in eine Zeitmaschine springen. Weil wir immer nur in der Gegenwart sein können, bleibt uns nichts übrig, als auf die Spuren unserer Wahrnehmungen zurückzugreifen, die bestimmte Erlebnisse in unserem Bewusstsein oder unserem Organismus hinterlassen haben. Das wiederum heißt: Wir können gar nicht authentisch auf ein vergangenes Ereignis zugreifen. Denn immer, wenn wir daran denken, bearbeiten wir diese Erzählung aufs Neue“* (Dimbath 2018, o. S.). Mit Blick auf die vorliegende Studie wäre ein entsprechender Abgleich der retrospektiv vorgetragenen Traumberufe bzw. Traumberufsrichtungen aus der Erinnerung heraus mit den tatsächlich zum Zeitpunkt des Auftretens erlebten Wunschvorstellungen in der Kindheit durchaus interessant – wenngleich selbstverständlich nicht realisierbar.

Im Rahmen eines Science-Fiction-Hörspiels namens „2035. Die Zukunft beginnt jetzt“ aus dem Jahr 2022 wird sich in zehn Episoden aus der Sicht einer Abschlussklasse von 2022 mit dem Blick auf die Zukunft und der Frage nach möglichen Folgen der Corona-Pandemie befasst, die dem imaginären Jahrgang die Phase der beruflichen Orientierung, des Erwachsenwerdens und des Sich-Selbst-Findens deutlich erschwert und unter abnormale Bedingungen gestellt hat. Was sich also aufgrund der Corona-Pandemie bis ins Jahr 2035 verändert haben könnte und was die Krisenzeit vermeintlich angerichtet hat, sind die zentralen Fragen des Hörspiels, die in sehr verschiedenen Perspektiven beantwortet werden. Auch der Untersuchungsverlauf, welcher der vorliegenden Forschungsarbeit zugrunde liegt, wurde zum Ende hin von den Auswirkungen der Corona-Pandemie erfasst. Zwar konnte ein Großteil der Erhebung unter nicht-pandemischen Bedingungen erfolgen, weshalb die Thematik folglich nur am Rande zum Tragen kam, allerdings kann sie nicht gänzlich ignoriert werden, denn

„Corona, [...] das hat schon ein bisschen schon geprägt die Zeit.“ (Transkript\_5\_GD\_BBS, Pos. 254)

Es hat sich gezeigt, dass sich die Untersuchungsteilnehmenden am Ende ihrer beruflichen Orientierungsphase von den pandemischen Umständen beeinflusst sahen, wenn es beispielsweise darum ging, Praktika zu absolvieren oder auf Informationsmessen zu gehen – Aspekte, die wichtige Bausteine für die Berufsorientierung Jugendlicher darstellen. Ein Wegfall ist entsprechend als einschneidend zu bewerten. Auch die Ableistung der Pflichtpraktika im Rahmen des Moratoriums oder das Moratorium selbst wurden hiervon beeinträchtigt.

TNGYM1: Also aktuell haben wir eine „Corona-Unterbrechung“ und es läuft nicht viel, was das FSJ angeht.  
(Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 148)

TNGYM1: Das 1. Praktikum war eigentlich schon für Ende Februar bis zu den Osterferien angedacht, jedoch wurde das wegen Corona nach hinten verschoben, sodass ich dieses Praktikum so wie es aussieht ab April haben werde.  
(Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 158)

TNGYM1: Wir hatten immer noch kein Praktikum. Corona macht uns da aktuell einen Strich durch die Rechnung. Aber so wie es aussieht findet das 1. Praktikum im Juni statt. Habe mich auch schon für ein Praktikum beworben und habe die Stelle wahrscheinlich sicher. Das klärt sich in den nächsten Tagen hoffentlich. (Whatsapp-Verlauf\_TNGYM1, Pos. 161)

TNBBS3: Ich habe den Platz für den Bundesfreiwilligendienst tatsächlich bekommen, daher startete dieser am 01.10.2020. Da leider schon schnell der nächste Lockdown angefangen hat, haben sich meine Erwartungen nicht erfüllt. Mein BFD habe ich im Jugendhaus *Name der Einrichtung* in *Ortsname der Einrichtung* gemacht und da das eigentlich ein Ort von vielen Tagungen und Schulungen ist, war die Zeit eher langweilig. Ich war viel alleine im Büro, weil ich die ersten 4 Monate kein Homeoffice machen durfte. (E-Mail-Verkehr\_TNBBS3, Pos. 35)

**Ebenso erfuhren die Untersuchungsteilnehmenden einen Einschnitt durch die Pandemiemaßnahmen, als sie sich in einem alles andere als regulären Studienbetrieb zurechtfinden und im Studium ankommen sollten.**

TNBBS1: Leider war der Start in das Universitätsleben mit Corona und der Schwierigkeit des Studiums selbst zu viel geworden und Ich habe mich gegen das Studium entschieden, da Ich auch zur Zeit Mentale/Psychische Hürden wieder zu bewältigen habe. Dies liegt einerseits an der Tatsache, dass ich bis jetzt nicht einmal in der Universität oder überhaupt auf dem Universitätsgelände war, wegen Corona. Da es damals nur Onlinevorlesungen gab und Ich diese auch von Zuhause vom Computer aus besuchen konnte, genau wie auch meine Prüfungen, die ich in meinem Zimmer absolvierte, bestand kein Grund, um überhaupt mein Zimmer mehr zu verlassen. Durch diese Kombination + schon der Isolation wegen Corona konnte Ich auch nicht auf ein anderes Studium wechseln, da es mich zu sehr Mental erschöpft hat und entschied mich es abzubrechen. (E-Mail-Verkehr\_TNBBS1, Pos. 93-96)

**Entsprechendes trifft auf den Berufsausbildungsbetrieb zu, der zum Teil nicht wie gewohnt stattfinden konnte und unter erschwerten Rahmenbedingungen gestellt wurde.**

**Darüber hinaus wurde die Reiselust der Jugendlichen, die zwischen dem Schulabschluss und dem Ausbildungs- bzw. Studienbeginn gestillt werden sollte, durch die erheblichen Einschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie getrübt, sodass Reisen entweder nur in abgeschwächter Form oder gar nicht umgesetzt werden konnten.**

ULBBS: Hast du schon überlegt, was du in der Zwischenzeit machst?

TNBBS5: Reisen, wenn's irgendwie noch geht durch Corona. (Transkript\_5\_GD\_BBS, Pos. 70-71)

Dementsprechend würde sich für weiterführende Forschungsarbeiten ein Blick auf diese erschwerten Bedingungen der Berufsorientierung Jugendlicher lohnen, um über den obenstehend gewährten Einblick in einen kleinen Teil der coronabezogenen Erhebungsdaten hinaus herauszufinden, welche Veränderungen dem Prozess der beruflichen Orientierung durch die festgesetzten Maßnahmen in Form von Lockdowns, Distanzunterricht und allgemeine Vorsichtsmaßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie zuzuschreiben sind und welche Auswirkungen diese entsprechend mit sich gebracht haben und noch immer langfristig mit sich bringen.

Aufgrund diverser Aussagen der Untersuchungsteilnehmer\*innen wird an dieser Stelle eine Empfehlung dahingehend ausgesprochen, die Qualität sowie die entsprechende Ausrichtung und Umsetzung berufsorientierender Maßnahmenangebote näher zu untersuchen. Das Hauptaugenmerk vorliegender Studie lag auf der Untersuchung der Berufsorientierungsprozesse Jugendlicher, sodass das umfangreiche Datenmaterial selbstverständlich ebenfalls einen Einblick in das konkrete Angebot der Schulen und der Stellen gewährt, die sich der Berufsorientierung widmen, da dieses einen wichtigen Teil des Prozesses darstellt. Hierbei konnten neben zielgerichteten und gewinnbringenden Angeboten auch solche identifiziert werden, denen von den Untersuchungsteilnehmenden Lücken, Missstände und Fehlgerichtetheit attestiert wurden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Maßnahmen Jugendliche, die sich in der beruflichen Orientierung befinden, konkret benötigen, um eine aufgeklärte Berufswahl treffen zu können. Welche Maßnahmen des vorhandenen Angebotsspektrums sind hingegen als überflüssig einzustufen? Es entsteht der Eindruck, dass im Bereich der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und beruflicher Art bei den Schülerinnen und Schülern deutliche Informationslücken zu verzeichnen sind, die einer bewussten und aufgeklärten Berufswahl zum Teil im Weg stehen. Hier kann auf fehlende bzw. einseitig ausgerichtete Angebote zur Berufsorientierung auf Seiten der Schulen hingewiesen werden. Ebenso richtet sich die Kritik an den Maßnahmenkatalog der mit Schulen kooperierenden bzw. individuell agierenden Akteur\*innen. Da hierzu in vorliegender Untersuchung zahlreiche negativ konnotierte Aussagen erfasst wurden, scheint dringender Handlungsbedarf zu bestehen. Hier lohnt sich demzufolge ein tieferer Blick in die Systematik der Maßnahmenlandschaft im Bereich der Berufsorientierung, um Konzepte zu erarbeiten, wie diese maßgeschneidert auf die einzelnen Jugendlichen übertragen werden können und passgenau dort ansetzen, wo sie ideale Unterstützung versprechen. Dies sollte sich für zukünftige Forschungen vor dem Hintergrund anbieten, als dass die weiterführende Schule als wichtigste Schnittstelle agiert, wenn es um die Berufsorientierung Jugendlicher geht. Hier ist zu überprüfen, ob sich die Schule auch als solche versteht und ihrer Rolle gemeinsam mit den Lehrkräften sowie kooperierenden Partnerinnen und Partnern gerecht wird, da Jugendliche in Deutschland durch den mehrjährigen Schulbesuch im Rahmen der Schulpflicht im Schulsystem verortet sind und hier eine systematische Adressierung möglich ist, die es im Sinne einer langjährigen Begleitung umfassend zu nutzen gilt.

Für die Praxis kann aus den erarbeiteten Ergebnissen die Quintessenz gezogen werden, dass eine reine Fokussierung auf eine sowohl sachlich ausgerichtete als auch unstrukturiert und somit willkürlich erfolgende Informationsweitergabe an die jugendlichen Berufswählenden nicht das gewünschte Ziel beruflicher Unterstützungsarbeit sein kann. Vielmehr sind alle Jugendlichen für sich genommen als Berufswahl-Individuen zu betrachten und sollten als solche auch eine auf ihre individuellen Bedürfnisse ausgerichtete berufsorientierende Begleitung erfahren können. Denn verläuft eine berufsorientierende Unterstützungsmaßnahme sowohl inhaltlich als auch strukturell an der individuellen Situation der jeweiligen sich in der Berufsorientierung befindlichen Jugendlichen vorbei, da nicht auf die konkreten Bedarfs- und Interessenslagen im Sinne des Entwicklungsstandes eingegangen wird, können nicht die gewünschten Unterstützungsergebnisse erzielt und die Berufswählenden nicht in die für sie bestimmten Ausbildungs- und Berufssparten eingebunden werden. So ist es möglich, dass die Entwicklungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern einer Jahrgangsstufe hinsichtlich ihrer Berufsorientierungsprozesse weit auseinanderklaffen. Ein Teil der Klasse hat zum Beispiel bereits konkrete Vorstellungen über favorisierte Berufe und ist somit bereits weit in der beruflichen Entwicklung vorangeschritten, während sich ein anderer Teil der Klasse hingegen noch gar nicht oder nur sehr oberflächlich mit der zu treffenden Berufswahl auseinandergesetzt hat und entsprechend ganz am Anfang der beruflichen Entwicklung steht. Eine in dieser Situation angesetzte Informationsveranstaltung, die an die gesamte Klasse gerichtet ist, verfehlt möglicherweise bei beiden Zielgruppen den Sinn und Zweck, da sich die erste Gruppe zu unkonkret informiert, die zweite Gruppe sich hingegen mit dem Informationsangebot überfordert fühlt. Folglich sind die Schulen dazu angehalten, die berufsorientierenden Sequenzen, die im Unterricht und bzw. oder außerhalb des Unterrichts umgesetzt werden, nochmals hinsichtlich ihrer Zielgerichtetheit zu überprüfen und entsprechend einer individuell auszurichtenden Ansprache umzustrukturieren, sodass die Hilfe gezielt am jeweiligen Entwicklungsstand der Jugendlichen ansetzen kann. Diese Notwendigkeit ergibt sich ebenfalls für die institutionell außerhalb der Schule liegenden Unterstützungsangebote. Diese haben die gesamte sich der Berufsorientierung widmenden Netzwerkstruktur mit ihren Kernaspekten im Blick, sollten jedoch zusätzlich das Augenmerk deutlicher auf den einzelnen Berufswählenden mit seinen Bedarfen und Wünschen werfen, um der häufig auftretenden Orientierungslosigkeit und Desorientierung möglichst effektiv entgegenwirken zu können.

Um die Jugendlichen zu einer adäquaten und gewinnbringenden Bewältigung des nachschulischen Übergangs zu befähigen, ergibt sich unter Adressierung der Praxis begleitender Berufsorientierung eine weitere Konsequenz für die konkreten Qualitätsmerkmale beruflicher Orientierungsangebote. Für eine Steigerung der Qualitätsstandards der Angebote sollten neue Kriterienkataloge erarbeitet bzw. bestehende Kriterienkataloge überarbeitet und entsprechend in berufsorientierenden Unterrichtseinheiten sowie außerunterrichtlichen Veranstaltungen umgesetzt werden, um die einzelnen Angebote inhaltlich daran auszurichten, was den Berufswählenden als Unterstützung einen optimalen Nutzen liefern kann. Hierzu ist ein entsprechender Austausch

mit der Forschung, die sich auf das Themengebiet spezialisiert hat, vonnöten. Aber nicht nur ein Austausch zwischen Praxis und Forschung ist an dieser Stelle von Belang. Ebenso ergibt sich die Notwendigkeit, den Austausch innerhalb der ausführenden Praxis und mit den darin handelnden Akteur\*innen auszubauen, da hier konkrete, zielgerichtete Absprachen für die Systematisierung aller Ablaufprozesse und aller Inhalte eine Steigerung der Qualität im System berufsorientierender Maßnahmen versprechen.

Damit in den Schulen geeignete – das heißt adressatengerechte – Berufsorientierungsarbeit geleistet werden kann, ist es unabdingbar, die ausführenden Lehrpersonen in ihrer Beratungs- und Begleitungskompetenz zu schulen und entsprechend fortzubilden. Denn vor allem in diesem Bereich deuten die erhobenen Untersuchungsdaten den größten Handlungsbedarf an, betrachtet man die Aussagen aus dem Untersuchungsfeld in vorangehendem Diskussionskapitel. Daher wird an dieser Stelle ein passgenaues Fortbildungsangebot für Lehrkräfte vorgeschlagen, um hinsichtlich der Unterstützung der ihnen anvertrauten Schüler\*innen im Berufsorientierungsprozess nicht nur ein konzeptuell gut aufgestelltes Grundgerüst darbieten zu können, welches curricular in den Unterricht eingebettet ist, sondern auch mit professioneller pädagogischer Haltung und hoher berufsorientierungsbasierter Expertise für den Fortschritt der Jugendlichen in ihrem Berufswahlprozess förderlich agieren zu können. Zur Erreichung eines dahingehend einheitlichen Bildes sollten nicht nur einzelne Lehrkräfte konkret für diese Aufgabe berufen werden. Vielmehr sollte die Schuladministration neben explizit hierauf spezialisiertem Personal alle Lehrkräfte in einer Form ausbilden lassen, die gewährleistet, dass jede Lehrperson adäquat mit Fragen und Unsicherheiten rund um das Thema der Berufsorientierung umgehen und geeignete Informationen und aufbauende Motivation an die Schüler\*innen weitergeben kann, sodass von Seiten der Schule eine möglichst flächendeckende unterstützende Begleitung im Prozess der beruflichen Orientierung sicherstellen ermöglicht wird.

Darüber hinaus wird den Akteur\*innen des allgemeinbildenden sowie berufsbildenden Schulsystems geraten, verpflichtende Praxiseinheiten in die Oberstufenphase einzuführen und während der Unterrichtszeit hierfür entsprechend Zeit einzuräumen. Das Problem der fehlenden praktischen Erfahrungswerte kam im Rahmen der Erhebung des Öfteren zur Sprache und wurde von den Schülerinnen und Schülern in mehrerer Hinsicht kritisiert: Sie möchten ihre Ferien nicht dazu aufwenden, im Rahmen von freiwilligen Praktika berufliche Erfahrungen zu sammeln, sondern wollen sich in der freien Zeit erholen, sich auf das kommende Schuljahr vorbereiten oder aushilfsweise Geld verdienen. Mit dieser Einstellung der Jugendlichen im Hinterkopf sollte seitens des Schulsystems – hier wäre konkret das Bildungsministerium am Zuge – über die Integration von Praktika in die Oberstufenphase nachgedacht und diese zugunsten des damit zu erreichenden Fortschritts des beruflichen Entwicklungsstandes der Jugendlichen umgesetzt werden. Auf diese Weise müsste nicht auf die Eigeninitiative der Schüler\*innen vertraut werden, denen es zum Großteil an Motivation und bzw. oder zeitlicher Orientierung für derartige Maßnahmen fehlt. Die Integration praktischer Exploration als Teil der schulischen Berufsvorbereitung in dieser für die Zielgruppe

kritischen Findungsphase würde einen enormen Mehrwert für die Jugendlichen darstellen, sodass den Schulen zu raten ist, diese berufsvorbereitenden Maßnahmen nicht als Nebenschauplätze zu behandeln, sondern verstärkt in den normalen Unterricht mit einzubinden.

In die Empfehlung für eine Angleichung praxisrelevanter Maßnahmen soll an dieser Stelle auch die Praxis der Freiwilligendienste mit einbezogen werden. Es wurde anhand der Untersuchung deutlich, dass Jugendliche mit Hochschulzugangsberechtigung häufig einen Freiwilligendienst an die Schulzeit anschließen, da sie sich über die Notwendigkeit der Umsetzung ihres beruflichen Entscheidungsverhaltens zwar durchaus bewusst sind, allerdings mit Ende der Schulzeit häufig noch keine ausreichend aufgeklärte und somit zufriedenstellende Entscheidung darüber treffen können, was sie als Traumberuf oder Traumberufsrichtung benennen würden und folglich noch mehr Zeit für die berufliche Entscheidungsfindung benötigen. Auch geht es manchen Jugendlichen um eine Bestätigung oder aber Korrektur der vorläufig getroffenen Berufsentscheidung, die mit Hilfe des Freiwilligendienstes erreicht werden soll. Für den Fall, dass sich der ursprünglich angedachte Berufswunsch während der Absolvierung des Moratoriums als unpassend herausstellt, treten bei den betroffenen Jugendlichen erhebliche Zweifel und Unsicherheiten auf, denen professionell begegnet und die entsprechend aufgefangen werden sollten. Um den Jugendlichen in allen drei genannten Situationen möglichst unterstützend zur Seite stehen zu können, ist die Integration berufsorientierender Ansätze sinnvoll. Denn es kann trotz fehlender gesetzlicher und konzeptioneller Verankerung davon ausgegangen werden, dass viele Absolvierende eines Freiwilligendienstes mit der Aufnahme des Dienstes die Konkretisierung der eigenen beruflichen Orientierung als Ziel implizieren. Nicht umsonst werden Jugendliche, die ihr Moratorium zum Zweck des Entscheidungsaufschubs einlegen, in Fachkreisen im weitesten Sinne in den Kontext der Benachteiligtenförderung gestellt. Dementsprechend könnte über die Möglichkeit nachgedacht werden, Workshoptage, an denen alle Freiwilligendienstler\*innen eines Jahrgangs zusammenkommen, mit speziellen Einheiten zu versehen, im Rahmen derer möglichst individuell auf die einzelnen Entscheidungsstände der Jugendlichen eingegangen und an potenziell vorherrschenden Verunsicherungen und Irritationen gearbeitet werden kann. Während des Durchlaufens des Freiwilligen Jahres wird von vielen Jugendlichen tatsächlich Unterstützung dahingehend benötigt, die gewonnenen Eindrücke und die gesammelten Erfahrungen – seien sie positiver oder negativer Natur – vor dem Hintergrund des beruflichen Entscheidungshandelns reflektiert zur Finalisierung der Berufswahl einzuordnen. Hier sollten Einheiten konzipiert werden, die sich speziell an diesem Themenpunkt orientieren und einen Beitrag zur Erleichterung der beruflichen Entscheidungsfindung leisten.

Die obenstehenden Ausführungen zu Forschungsdesideraten zeigen, dass sich eine weiterführende Forschung sowohl an das vorliegende Forschungsthema zur Berufsorientierung aus der Sicht der Jugendlichen anschließen kann, um die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zu Handlungs- und Entwicklungskontexten der jugendlichen

Berufswählenden in Phasenverläufen auszubauen und zu konkretisieren, als auch daran angrenzende und ebenfalls durch vorliegende Studie tangierte Themenbereiche wie individuelle sowie schulische Maßnahmenangebote beruflicher Orientierung in weiteren Studien in den Blick genommen werden sollten. An diesen Stellen ergeben neue Forschungsanstrengungen aus den dargelegten Gründen durchaus Sinn. Um das Übergangsmanagement an der Statuspassage Schule – Beruf auszubauen und die Jugendlichen durch entsprechende Qualitätssteigerung und Qualitätssicherung berufsorientierender Maßnahmen und Angebote auf dem Weg in ihre berufliche Zukunft bestmöglich hinsichtlich ihrer Eigenverantwortlichkeit sowie eines konstruktiven Umgangs mit Phasen der Verunsicherung und der Orientierungslosigkeit zu fördern und die einzelnen Orientierungs- und Entwicklungsschritte zielgerichtet zu unterstützen, sollten in der Praxis angelehnt an obenstehende Ausführungen neue Denkansätze angestoßen und entsprechende Vorkehrungen getroffen werden. Die gewonnenen Erkenntnisse machen eine grundlegende Neugestaltung der beruflichen Orientierungsangebote an Schulen, die zur Hochschulreife führen, erforderlich. Zur Erreichung derartiger Vorhaben ist ein enger Austausch zwischen Forschung und Praxis unabdingbar, der die Weichen für die notwendigen Veränderungen im komplexen Feld der Berufsorientierung stellt.

Die Forschungsarbeit soll abschließend mit einer Wortwolke<sup>44</sup> (siehe Abbildung 8) beendet werden, die sinnbildlich für die Ausführungen im Rahmen dieser Studie steht, indem sie sowohl die inhaltliche Vielfalt als auch die häufig erlebte Verwirrtheit im Rahmen beruflicher Orientierungsprozesse aufzeigt und visuell diejenigen Themenbereiche hervorhebt, mit denen sich die Berufswählenden in ihrem beruflichen Orientierungsprozess entsprechend konfrontiert sehen.

Die Jugendlichen *fragen* sich mit *Blick* auf ihren *eigenen beruflichen Weg*, welche *Richtung* vermeintlich die *richtige* ist, ob sie sich *eher* ein *Studium* oder *vielleicht eher* eine *Ausbildung* vorstellen können. Sie *hoffen* in der dafür verbleibenden *Zeit* bis zum *Abitur*, das *zunächst noch weit weg* erscheint, jedoch *schnell* näher und näher kommt, oder aber während des *FSJ* die für sie *passende Entscheidung treffen* zu können. Dabei besteht die *Möglichkeit*, sich entlang der eigenen *Interessen* zum *Beispiel* in einem *Praktikum*, auf einer *Veranstaltung* oder aber mithilfe der *Arbeitsagentur über die unterschiedlichen Bereiche und einer entsprechenden Passung* mit der eigenen *Person zu informieren*. Ebenfalls *helfen* ihnen *Familie, Freunde, Leute* aus der *Klasse, Lehrer* und *andere Personen* mit *Gesprächen*, um sie dahingehend zu *beeinflussen* und ihnen den *Raum* zu *geben, möglichst überlegt* durch die unterschiedlichen *Orientierungsphasen* zu gelangen, *sich selbst* bei der Berufsfindung *treu* zu bleiben und den eigenen *Neigungen und Wünschen* nachzugehen. Oft werden dabei *wichtige Entscheidungen* erst *spät getroffen*, um *möglichst direkt den richtigen Beruf aufnehmen* zu können und Fehlentscheidungen zu vermeiden.

---

<sup>44</sup> Diese besteht aus 160 Wörtern, die am häufigsten in den Erhebungsdaten vorkommen. Ein Teil dieser Wörter findet sich kursiv im nachfolgenden Fließtext wieder. Bewusst selektiert wurden Wörter der Gattungen Pronomen, Konjunktionen, Präpositionen, Füllwörter etc.. Je größer das jeweilige Wort in der Wortwolke dargestellt wird, desto häufiger kommt es in den Daten vor.



## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Ahrens, D. (2007). Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.). *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Juventa Verlag, Weinheim, S. 185-206.
- Ahrens, F. (2012). Ausbildungsreife oder Berufswahlkompetenz – ein förderpädagogischer Strukturierungsversuch mit dem Identitätsstatus-Modell. In: Ratschinski, G./Streuber, A. (Hrsg.). *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*. Springer VS, Wiesbaden, S. 157-172.
- Ammon, H. (1980). *Berufsorientierung in der Schule. Eine didaktische Grundlegung*. Ehrenwirth, München.
- Anslinger, E./Barp, C./Partetzke, M. (2018). Berufliche Orientierung. Überdenken – Weiterdenken. Plädoyer für eine sozialwissenschaftlich fundierte Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. In: Friese, M. (Hrsg.). *Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt*. wbv, Bielefeld, S. 279–294.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, Tübingen.
- Arndt, I. (2018). Verbesserung der Übergänge von Jugendlichen von der Schule in Ausbildung und Beruf durch die Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem. In: Arndt, I./Neises, F./Weber, K. (Hrsg.). *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn, S. 38-54.
- Arndt, I./Neises, F./Weber, K. (Hrsg.) (2018). *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn.
- Arnold, W. (1953). *Euer Sohn - Eure Tochter vor der Berufswahl*. In: Spieler, J. (Hrsg.). *Bedrohte Jugend - Drohende Jugend*. Heilpädagogische Schriftenreihe, Heft 8. Zweite, verbesserte Auflage. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Baacke, D./Sander, U. (2006). Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, S. 257-271.
- Baethge, M./Wieck, M. (2015). Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte. Neue Konstellation zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium. In: *Mitteilungen aus dem SOFI Jahrgang 9, Heft 22*, S. 2-6.
- Baethge-Kinsky, V./Wieck, M./Baethge, M. (2015). Inklusion in der beruflichen Bildung. UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In: *Mitteilungen aus dem SOFI Jahrgang 9, Heft 22*, S. 2-6.
- Baumgardt, I. (2021). Berufliche Orientierungen in der Primarstufe – der Beruf aus der Perspektive von Schulkindern. In: Weyland, U./Ziegler, B./Driesel-Lange/Kruse, A. (Hrsg.). *Entwicklungen und Perspektiven der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn, S. 97-113.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein*. Berlin.
- Becker, R./Haunberger, S./Schubert, F. (2010). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, Jahrgang 42, Nr. 42*, S. 292-310.
- Becker, R./Hecken, A. E. (2007). Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldhorpe. *Zeitschrift für Soziologie, Jahrgang 36, Heft 2*. Lucius & Lucius Verlag, Stuttgart, S. 100-117.
- Behrens, M./Ganß, P./Schmidt-Koddenberg, A. (2017). Berufsorientierung in einer postmodernen, diversitätsgeprägten Gesellschaft. Ein Beitrag zu einer differenzierten Sicht auf Berufsorientierungsprozesse und berufswahlunterstützende Maßnahmen. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Waxmann Verlag, Münster, S. 22-38.
- Beinke, L. (Hrsg.) (1983). *Zwischen Schule und Berufsbildung*. Lexika-Verlag, München.

- Beinke, L. (1983). Elterneinfluss und Berufswahl. Anmerkungen zu einem Forschungsdefizit. In: Beinke, L. (Hrsg.). Zwischen Schule und Berufsbildung. Lexika-Verlag, München.
- Beinke, L. (1997). Einführung und Übersicht über Berufswahltheorien. In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt (Hrsg.), Zeitschriftenaufsatz, S. 14-21.
- Beinke, L. (2000). Elterneinfluß auf die Berufswahl. Bock Verlag, Bad Honnef.
- Beinke, L. (2006a). Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Beinke, L. (2006b). Der Einfluss von Peer Groups auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie aus dem Jahre 2004 einschl. Alleinerziehender und Lehrer. In: Bley, N./Rullmann, M. (Hrsg.). Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe. Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern, Recklinghausen, S. 249-265.
- Beinke, L. (2011). Berufswahlschwierigkeiten und Ausbildungsabbruch. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Beinke, L. (2020). Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster, S. 427-434.
- Beinke, L./Richter, H. (1995). Berufswahlunterricht – ein Modell unter Einschluß eines besonderen Medienpaketes und mit Vorbereitung auf ein Betriebspraktikum. 6., überarbeitete Auflage, Verlag Arbeitslehre-Didaktik, Gießen.
- Bender-Szymanski, D. (1976). Das Verhalten von Jugendlichen bei der Berufsentscheidung. Studien zur Arbeits- und Berufspädagogik, Band 13. Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
- Bergmann, C./Eder, F. (2015). Berufliche Interessen und berufliche Wertorientierungen von Lehramtsstudierenden. In: Tarnai, C./Hartmann, F. G. (Hrsg.). Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland. Waxmann, Münster, S. 143-161.
- Biermann, H. (2017). Inklusion in der beruflichen Bildung. In: Schlemmer, E./Lange, A./Kuld, L. (Hrsg.). Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. Beltz Juventa, Weinheim, S. 546-559.
- Bigos, M. (2020). Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen. Dissertation des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften an der Johann Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main. Springer Gabler, Mainz.
- Bijedic, T./Pahnke, A. (2017). Zum Einfluss von Berufsorientierungsmaßnahmen an Schulen auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen. In: Arndt, H. (Hrsg.). Perspektiven der Ökonomischen Bildung. Disziplinäre und fachübergreifende Konzepte, Zielsetzung und Projekte. Reihe Wochenschau Wissenschaft, Schwalbach, S. 101-116.
- Birgmeier, B. R. (2010). Coaching für jugendliche Berufseinsteiger – Funktion und Relevanz professioneller Begleitung in altersspezifischen Transitionsphasen. In: Köck, M./Stein, M. (Hrsg.). Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Unter Mitarbeit von Sailer, M.; Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 205-225.
- Birks, M./Mills, J. (2015). Grounded Theory. A Practical Guide. SAGE Publications, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC.
- Blöhmeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.). Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Bodensteiner, P./Kraus, J. (Hrsg.) (2016). Akademikerschwemme versus Fachkräftemangel. Hans-Seidel-Stiftung, München.
- Bois-Reymond, M./Diepstraten, I. (2007). Neue Lern- und Arbeitsbiographien. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.). Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Juventa Verlag, Weinheim, S. 206-226.
- Bordieu, P. (1979). Entwurf einer Theorie der Praxis. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bornkessel, P. (2015). Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten. Waxmann, Münster.

- Bothe, N./Schöler, T. (2017). Vertiefte Berufsorientierung in Schülerfirmen. In: Brüggemann, T./Diesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Waxmann Verlag, Münster, S. 271-286.
- Brändle, T./Grundmann, M. (2013). Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl: theoretische Konzepte und empirische Befunde. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Waxmann, Münster.
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards A Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9, S. 275-305.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2015). Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Auflage, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz und München.
- Breuer, F. (2010). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Auflage, VS Verlag, Wiesbaden.
- Brüggemann, T. (2017). Risiken und Nebenwirkungen von Instrumenten zur Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Diesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Waxmann Verlag, Münster, S. 323-326.
- Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.) (2013). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Waxmann, Münster.
- Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.) (2020). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster.
- Brüggemann, T./Rahn, S. (2020). Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster, S. 11-24.
- Brüggemann, T./Diesel-Lange, K./Gehrau, V./Weyer, C./Zaynel, N. (2017). Der Berufswahlpass auf dem Prüfstand. Erste Einblicke in den Berufswahlpass-Relaunch-Prozess. In: Brüggemann, T./Diesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Waxmann Verlag, Münster, S. 199-222.
- Brüggemann, T./Diesel-Lange, K./Weyer, C. (2017). Evidenzbasierte Instrumente zur Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Diesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Waxmann Verlag, Münster, S. 9-20.
- Brüggemann, T./Diesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.) (2017). Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Waxmann Verlag, Münster.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2005). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Berufsorientierung und Berufsberatung. Ersatz für die Empfehlungen über Vorberufliche Bildung und Berufsberatung des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 26.01.1972. BIBB-Pressemitteilung Nr. 48 vom 16.12.2005, Bonn.  
URL: <http://www.bibb.de/de/23734.htm>, [03.12.2022].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2022a). Ausbau von Jugendberufsagenturen schreitet voran. Pressemitteilung 03/2022, Bonn.  
URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/pmjugendberufsagenturen.pdf>, [03.12.2022].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2022b). Berufsorientierung. Bonn.  
URL: <https://www.bibb.de/de/680.php>, [03.12.2022].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2022c). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.  
URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport%202022\\_20102022\\_online.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport%202022_20102022_online.pdf), [03.12.2022].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2022d). Jahresbericht 2021. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Berufsbildungsbericht 2022. Berlin.  
URL: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1), [06.05.2022].

- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2015). Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG). Frankfurt am Main/Offenbach, Köln.  
URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93202/de7b1c8ea1a882cf01107cb56bab4aa9/abschlussbericht-gesetz-ueber-den-bundesfreiwilligendienst-und-jugendfreiwilligendienst-data.pdf>, [09.03.2023].
- Bundschuh, S./Ghandour, E./Herzog, E. (Hrsg.) (2016). Bildungsförderung und Diskriminierung – marginalisierte Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Bundschuh, S./Ghandour, E./Herzog, E. (2016). Einleitung. In: Bundschuh, S./Ghandour, E./Herzog, E. (Hrsg.). Bildungsförderung und Diskriminierung – marginalisierte Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 9-15.
- Burzan, N. (2017). Zur intergenerationalen Stabilisierung der Zugehörigkeit zur Mittelschicht. In: Lessenich, S. (Hrsg.). *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*.  
URL: [http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband\\_2016/article/view/436](http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/436) [19.04.2023].
- Burzan, N./Kohrs, S./Schad, M. (2019). Verunsicherung in den Mittelschichten? Konzeptionelle und methodische Erwägungen sowie empirische Befunde zur aktuellen Entwicklung in Deutschland. Sozialpolitik.CH, Vol. 1/2019 – Article 1.3, Dortmund.
- Bußhoff, L. (1995). Berufswahl. In: Kreklau, C. (Hrsg.). Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen der Bildungsarbeit – Ausbildungsförderung. Band 3, Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln.
- Butz, B. (2008). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: G.-E. Famulla (Hrsg.). Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergänge sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“. Schneider Verlag, Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 42-62.
- Büchter, K./Christe, G. (2014). Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. BWP 1/2014, BIBB.
- Calmbach, M./Schleer, C. (2020). Berufsorientierung und „Future Readiness“ Jugendlicher. Eine repräsentative SINUS-Studie zur Sicht der Eltern. Springer VS, Wiesbaden.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE Publications, London/Thousand Oaks/New Delhi.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. 2nd Edition*. SAGE Publications, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC.
- Corbin, J./Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Fourth Edition*. SAGE Publications, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC/Boston.
- Daheim, H. (1970). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*. Studien-Bibliothek, Kiepenheuer & Witsch, Köln/Berlin.
- Dederig, H. (2006). Berufs- und Arbeitsorientierung. In: Rauner, F. (Hrsg.). *Handbuch Berufsorientierung. 2. Aktualisierte Ausgabe*. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 217-223.
- Deeken, S./Butz, B. (2010). Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn.
- Deutsche Shell Holding GmbH (2019). 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Zusammenfassung. Beltz, Hamburg.
- Dimbath, O. (2003). *Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne*. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Dimbath, O. (2007). Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.). *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Juventa Verlag, Weinheim, S. 163-183.
- Dimbath, O. (2018). 'Ich kann ja nicht in eine Zeitmaschine springen'. Oliver Dimbath im Interview mit Ingo Petz, In: fluter. Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung. 3. Juni 2018.

- Dollase, R. (2016). Alle wollen „Abi“ und „Uni“. Über tabuisierte Ursachen von Bildungshysterie und Bildungsdünkel. In: Bodensteiner, P./Kraus, J. (Hrsg.) (2016). Akademikerschwemme versus Fachkräftemangel. Hans-Seidel-Stiftung, München, S. 21-54.
- Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hrsg.) (2010). Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Dörner, O./Iller, C./Schüßler, I./Maier-Gutheil, C./Schiersmann, C. (Hrsg.) (2019). Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Barbara Budrich Verlag, Opladen/Berlin/Toronto.
- Dreer, B. (2013). Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Springer VS, Erfurt.
- Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. E. (1987). Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Rowohlt, Reinbek.
- Driesel-Lange, K. (2017). Jede Medaille hat zwei Seiten. Herausforderungen an Theorie und Praxis der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Waxmann Verlag, Münster, S. 327-330.
- Driesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2010). Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Materialien-Nr. 165. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.), Druckservice Albrecht Schirmer.
- Driesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2011). Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. DDS- Die Deutsche Schule, 103. Jahrgang, Heft 4, Waxmann Verlag, S. 312-325.
- Driesel-Lange, K./Kracke, B. (2017). Potentialanalysen als Instrument der Förderung in der Berufs- und Studienorientierung. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.) (2017). Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Waxmann Verlag, Münster, S. 99-124.
- Druckrey, P. (2017). Berufsorientierung. Basisartikel zum Dossier Berufsorientierung. überaus – ein Fachportal des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn.  
URL: <https://www.ueberaus.de/wws/grundlagen-berufsorientierung.php>, [05.11.2022].
- Düggeli, A. (2017). Direkter oder verzögerter Übertritt? Das letzte Schuljahr zwischen Aspiration und Realisierung. In: Neuenschwander, M. P./Nägele, C. (Hrsg.). Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele. Springer VS, Wiesbaden, S. 163-179.
- Düggeli, A./Kinder, K. (2020). Wissen aufbauen, Selbstwirksamkeit fördern und Sinnfindung begleiten. Ansätze für einen handlungsbefähigenden Berufswahlunterricht. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 303-311.
- Eisenführ, F./Weber, M./Langer, T. (2001). Rationales Entscheiden. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Springer-Verlag, Heidelberg/Dordrecht/London/New York.
- Eisenführ, F./Weber, M./Langer, T. (Hrsg.) (2001a). Fallstudien zu rationalem Entscheiden. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York.
- Eißel, D. (1977). Schülerproblem: Ausbildung und Berufswahl. Unterricht zum neu eingeführten Thema Berufsentscheidung und Ausbildung für Haupt- und Realschüler. Analysen, Materialien und didaktische Hinweise. 1. Auflage, Urban und Schwarzenberg, Münchn/Wien/Baltimore.
- Enggruber, R. (2018). Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. In: Arndt, I./Neises, F./Weber, K. (Hrsg.). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn, S. 27-37.
- Epkner, M. (2017). Potentialanalysen als Instrument der Berufsorientierung. Konzeption und Gestaltung des Verfahrens Peak us. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Waxmann Verlag, Münster, S. 253-270.

- Erikson, E. H. (1966). Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Erikson, R./Jonsson, J. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, R. et al. (Hrsg.). Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Westview Press, Stockholm, S. 1-63.
- Ertelt, B.-J./Korte, R. (2017). Brain Drain – Brain Gain: Migration und Berufsorientierung. In: Schlemmer, E./Lange, A./Kuld, L. (Hrsg.). Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. Beltz Juventa, Weinheim, S. 439-450.
- Ertl, H. (2021). Berufsorientierung zwischen individueller Sozialisation und Bedarfen des Ausbildungsstellenmarktes. In: Weyland, U./Ziegler, B./Driesel-Lange/Kruse, A. (Hrsg.). Entwicklungen und Perspektiven der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn, S. 11-14.
- Esser, H. (1999). Soziologie. Spezielle Grundlagen – Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main, Campus.
- Europäischer Sozialfonds (ESF) in Rheinland-Pfalz (2014). Rahmenbedingungen für den Förderansatz Vertiefte Berufsorientierung. Förderperiode 2014-2020. Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie Rheinland-Pfalz.
- Famulla, G.-E. (2013). Erfahrungen aus dem Programm "Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben" In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.). Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 11-41.
- Faulstich-Wieland, H. (2016a). Auszubildende in geschlechtsuntypischen Berufen. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 85-114.
- Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.) (2016b). Berufsorientierung und Geschlecht. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Faulstich-Wieland, H. (2016c). Berufsorientierung und Geschlecht. Eine Einleitung. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 7-22.
- Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2016a). Beobachtungen schulischer Berufsorientierung – Be- und Entgrenzung der Statuspassage Schule Beruf. In: Faulstich-Wieland, H./Rahn, S./Scholand, B. (Hrsg.). Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. bwp@Spezial 12, April 2016. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Hamburg.  
URL: [www.bwpat.de/spezial12/faulstich-wieland\\_scholand\\_bwpat\\_spezial12.pdf](http://www.bwpat.de/spezial12/faulstich-wieland_scholand_bwpat_spezial12.pdf), [21.09.2022].
- Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2016b). Rahmenbedingungen und Umsetzung der schulischen Berufsorientierung in Hamburg. Welche Rolle spielt „Geschlecht“? In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 133-146.
- Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2017a). Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen. Unter Mitarbeit von Beer, T./Lucht, A./Wallraf, XY.; Working Paper Forschungsförderung, Nummer 034, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2017b). Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Unter Mitarbeit von Beer, T./Carroccia, V./Lucht, A., Band 365. der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Fend, H. (2005). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3., durchgesehene Auflage. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Ferschl, F. (1975). Nutzen- und Entscheidungstheorie. Einführung in die Logik der Entscheidung. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Flake, R./Malin, L./Risius, P. (2017). Einflussfaktoren der Bildungsentscheidung von Abiturienten für Ausbildung oder Studium. Hrsg. vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln, IW-Trends 3. 2017, Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Jg. 44., Nr. 3.
- Flick, U. (2019). Methodologie qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Auflage, rowohlt's enzyklopädie, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Rheinbek bei Hamburg, S. 251-265.
- Flick, U. (2011). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage, rowohlt's enzyklopädie, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Rheinbek bei Hamburg.

- Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2019). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Auflage, rowohlt's enzyklopädie, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Rheinbek bei Hamburg.
- Forßbohm, D. (2014). Berufswahl als Entscheidung. Zur Entwicklung eines Modells von der Berufswahl. In: Büchter, K./Kremer, H./Zoyke, A. (Hrsg.) Berufsorientierung. bwp@ Ausgabe Nr. 27, URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe27/forssbohm\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/forssbohm_bwpat27.pdf), [21.09.2022].
- Friese, M. (2017). Förderung einer gendersensiblen Berufsorientierung. In: Schlemmer, E./Lange, A./Kuld, L. (Hrsg.). Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. Beltz Juventa, Weinheim, S. 451-462.
- Gehrau, V. (2014). Kultivierung von Berufsvorstellungen durch Fernsehen bei Jugendlichen. Medien- und Kommunikationswissenschaft, Ausgabe Nr. 62, S.417-438.
- Gehrau, V. (2020). Medien und Berufsorientierung: Der Einfluss des Fernsehkonsums auf das kognitive Set von Berufen Jugendlicher. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster, S. 198-208.
- Gehrau, V./Hofe, H. J. (2013). Medien und Berufsvorstellungen Jugendlicher. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Waxmann, Münster, S. 123-133.
- Gehrau, V./Röttger, U. (2015). Massenmedien, Berufsorientierung und Personalrekrutierung. In: Brüggemann, T./Deuer, E. (Hrsg.). Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf. wbv, Bielefeld, S. 25-42.
- Georg, W. (2001). Zur Debatte um das Ende des Berufs und die Zukunft der beruflichen Bildung. In: Bildung und Erziehung, Jahrgang 54, Heft 1, S. 369-382.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.) (2013). Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Gielisch, N. /Rüsing, K. M. (2018). Inklusive Berufsvorbereitung und Ausbildungsbegleitung in Brandenburg. In: Arndt, I./Neises, F./Weber, K. (Hrsg.). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn, S. 112-128.
- Girtler, R. (1984). Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Böhlau Verlag, Wien.
- Glaser, B. G. (2011). Der Umbau der Grounded-Theory-Methodologie. Unter Mitarbeit von Holton, J. A. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.). Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 137-161.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory. Aldine, Chicago.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), S. 26-34.
- Granato, M. (2020). Bildungs- und Berufsorientierung junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster, S. 209-224.
- Granato, M./Ulrich, J. (2020.). Berufsorientierung von Jugendlichen unter den Bedingungen eines Ausbildungsmarktes: Welche Sicht haben die Jugendlichen auf Berufe? In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 157-177.
- Greinke, H. (1986). Entscheidungsverlauf und Entscheidungseffizienz – Eine Experimentaluntersuchung. Marchal-und-Matzenbacher-Wissenschaftsverlag, Krefeld.
- Hainmüller, B. (1996). Arbeitserfahrung als Methode der Berufsorientierung. Ein Vergleich englischer und deutscher Konzepte unter Berücksichtigung der Aktionsprogramme der europäischen Gemeinschaft zum Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Peter Lange, Frankfurt am Main.
- Hammerer, M./Kanelutti-Chilas, E./Melter, I. (Hrsg.) (2013). Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II: Das Gemeinsame in der Differenz finden. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Hammerer, M./Kanelutti-Chilas, E./Krötzel, G./Melter, I. (Hrsg.) (2017). Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV: Schwierige Zeiten – Positionierungen und Perspektiven. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Hartmann, F. G./Tarnai, C./von Maurice, J. (2015). Berufliche Interessen in der Kernfamilie. In: Tarnai, C./Hartmann, F. G. (Hrsg.). Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland. Waxmann, Münster, S. 87-114.

- Hartkopf, E. (2020). Berufswahlkompetenz, Berufswahlbereitschaft und Berufswahlreife. Theoretische Hintergründe, Konstrukte, Messungen und praktische Bedeutung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Waxmann, Münster, S. 43-56.
- Hartz, S./Schardt, V. (2010). (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hrsg.). Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 21-43.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*. Longmans & Green, New York.
- Heine, C. (2010). Soziale Ungleichheit im Zugang zu Hochschule und Studium. Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung, Demokratische und Soziale Hochschule, Arbeitspapier Nr. 213, Düsseldorf.
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum „Individual Disparitäten Effekt“ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zur ‚PISA‘ Springer VS, Wiesbaden, S. 181-194.
- Heinz, W. F. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Juventa-Verlag, Weinheim.
- Heiser, P. (2016). Datenauswertung mit der Grounded Theory Methodologie. Videoaufzeichnung der Vorlesung zur qualitativen Sozialforschung, Fernuniversität in Hagen. Zugriff via YouTube unter <https://www.youtube.com/watch?v=r5ssX18NM7c>, [09.03.2020].
- Hell, B. (2015). Geschlechtsdifferenzen im Bereich der beruflichen Interessen: Ausmaß, Ursachen und Konsequenzen der Testentwicklung. In: Tarnai, C./Hartmann, F. G. (Hrsg.). *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland*. Waxmann, Münster, S. 31-43.
- Helmrich, R./Winnige, S. (2016). Fachkräftemangel und Fachkräfteüberschuss. In: Bodensteiner, P./Kraus, J. (Hrsg.) (2016). *Akademikerschwemme versus Fachkräftemangel*. Hans-Seidel-Stiftung, München, S. 55-78.
- Herrmann, A./Sorge, V. (2018). Oberschule, Inklusion, Berufsorientierung – Gelingensbedingungen einer Reform im Spannungsfeld von ministerieller Steuerung und Umsetzung an der einzelnen Schule im Bundesland Bremen. In: Arndt, I./Neises, F./Weber, K. (Hrsg.). *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn, S. 73-83.
- Herzog, W./Neuenschwander, M. P./Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Prisma, Band 2, Schriftenreihe des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Haupt Verlag, Bern.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R. (2020). Die Entwicklung der Studienabbruchquote in Deutschland. DZHW Brief 03/2020. Hannover, DZHW.  
URL: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_03\\_2020.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020.pdf), [02.03.2022].
- Hinz, A. (2018). Inklusion und ihre Bedeutung für die berufliche Bildung. In: Arndt, I./Neises, F./Weber, K. (Hrsg.). *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn, S. 15-26.
- Hinz, U. (2017). Der Studienkompass – Übergangsbegleitung an der Schwelle von der Schule in die Hochschule. Praxiserfahrungen und Evaluationsergebnisse. In: Brüggemann, T./Diesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Waxmann Verlag, Münster, S. 187-198.
- Hirschi, A. (2008). Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl. In: Läge, D./Hirschi, A. (Hrsg.). *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Lit Verlag, Zürich/Berlin, S. 155-172.
- Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Waxmann, Münster.
- Hirschi, A./Baumeler, F. (2020). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*, Waxmann Verlag, Münster, S. 31-42.

- Hochschulrektorenkonferenz (2021). Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2021/2022. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2021, Berlin/Bonn.  
URL: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK\\_Statistik\\_BA\\_MA\\_Uebrige\\_WiSe\\_2021\\_22.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK_Statistik_BA_MA_Uebrige_WiSe_2021_22.pdf), [07.03.2022].
- Hoffmann, A. (2018). Aktuelle Entwicklung in der beruflichen Bildung in Rheinland-Pfalz. Rede des scheidenden Ministerialdirigenten Walter Wahl auf der Hauptausschusssitzung des vlbs in Kaiserslautern. vlbs-aktuell, Jahrgang 40, Juni/Juli 2018, Nr. 6/7.
- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments, 3rd. edition. Psychological Assessment Resources, Odessa.
- Hurrelmann, K. (2009). Die Lebenssituation der jungen Generation. In: GEW Hauptvorstand (Hrsg.). Zukunft in die Schule holen. Lebensplanung, Arbeits- und Berufsorientierung. Tagungsdokumentation. Bertelsmann, Bielefeld.
- Huth, S./Aram, E./Wagner, S./Engels, D./Maur, C. (2015). Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG). Frankfurt am Main, Offenbach, Köln.  
URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/93202/de7b1c8ea1a882cf01107cb56bab4aa9/abschlussbericht-gesetzueber-den-bundesfrei-willigendienst-und-jugendfreiwilligendienst-data.pdf> [18.05.2022, 19:39 Uhr].
- Jung, E. (2000). Arbeits- und Berufsfindungskompetenz. In: Schlösser, H. (Hrsg.). Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Bergisch Gladbach, S. 93-116.
- Jungermann, H./Pfister, H.-R./Fischer, K. (2010). Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. 3. Auflage. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.
- Jungmann, W. (2004). Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: Schumacher, E. (Hrsg.). Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Julius Klinkhardt Verlag/Bad Heilbronn, Obb., S. 171-188.
- Jungwirth, I. (2017). Wandel der Arbeit und Arbeitsmärkte – Chancen für hochqualifizierte Migrantinnen? In: Schlemmer, E./Lange, A./Kuld, L. (Hrsg.). Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. Beltz Juventa, Weinheim, S. 368-383.
- Kaak, S./Lipowski, K./Kracke, B. (2017). Schulische Netzwerke als Perspektive der Qualitätsentwicklung in der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Waxmann Verlag, Münster, S. 39-52.
- Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.) (2007). Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Juventa Verlag, Weinheim.
- Kanning, U. P. (2017). Berufsorientierungstests – Grundlagen und Qualitätskriterien. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Waxmann Verlag, Münster, S. 69-84.
- Kanning, U. P. (2020). Berufsorientierungstests. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster, S. 360-373.
- Keck, R. W. (2009). Zur Geschichte der Schule. In: Blöhmeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.). Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 157-162.
- Kelle, U. (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Kieser, A./Kubicek, H. (1992). Organisation. 3. Aufl., Berlin.
- Kirsch, W. (1970). Entscheidungsprozesse I. Verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Entscheidungstheorie. Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, Wiesbaden.
- Kirsch, W. (1971). Entscheidungsprozesse II. Informationsverarbeitungstheorie des Entscheidungsverhaltens. Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, Wiesbaden.
- Kirsch, W. (1988). Die Handhabung von Entscheidungsproblemen. Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse. Barbara Kirsch Verlag, München.

- Knauf, H./Oechsle, M. (2007). Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.). Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Juventa Verlag, Weinheim, S. 143-162.
- Kohli, M. (1971). Berufswahl und berufliche Sozialisation. Eine Darstellung ihres Zusammenhangs am Beispiel der Hochschule. Dissertation, Bern.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Ausgabe 37, S. 1-29.
- Kohli, M. (2003). Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, J. (Hrsg.). Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Leske + Budrich, Opladen, S. 525-545.
- Kohlrausch, B. (2017). Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler unter den Bedingungen des demografischen Wandels. In: Schlemmer, E./Lange, A./Kuld, L. (Hrsg.). Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. Beltz Juventa, Weinheim, S. 386-400.
- Konzept der Agenturen für Arbeit, Integrationsfachdienste und Schulen RLP (2022). Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in den Beruf für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in Rheinland-Pfalz (IFD-ÜSB). Start: Schuljahr 2022/2023, Förder2022-2025,  
URL: [https://berufsorientierung.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/berufsorientierung.bildung-rp.de/Lehrkraefte/Berufliche\\_Orientierung\\_fuer\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen/A\\_Konzept\\_IFD-UESB\\_2022-2025.pdf](https://berufsorientierung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/berufsorientierung.bildung-rp.de/Lehrkraefte/Berufliche_Orientierung_fuer_Menschen_mit_Behinderungen/A_Konzept_IFD-UESB_2022-2025.pdf), [07.03.2023].
- Kooperationsvereinbarung zwischen dem Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie, dem Ministerium für Bildung und der Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland der Bundesagentur für Arbeit (2019). Zur Umsetzung von Berufsorientierungsmaßnahmen und Begleitung des Übergangs in den Beruf für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung sowie die Weiterentwicklung von Strukturen und Maßnahmen vom April 2019.  
URL: [https://berufsorientierung.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/berufsorientierung.bildung-rp.de/Lehrkraefte/Berufliche\\_Orientierung\\_fuer\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen/IFD\\_UESB\\_BOM\\_Kooperationsvereinbarung\\_2019.pdf](https://berufsorientierung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/berufsorientierung.bildung-rp.de/Lehrkraefte/Berufliche_Orientierung_fuer_Menschen_mit_Behinderungen/IFD_UESB_BOM_Kooperationsvereinbarung_2019.pdf), [25.05.2022].
- Köck, M./Stein, M. (Hrsg.) (2010). Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Unter Mitarbeit von Sailer, M.; Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kracke, B./Driesel-Lange, K. (2016). Gendersensibilität in der Berufsorientierung durch Individualisierung. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 164-186.
- Kracke, B./Hany, E./Driesel-Lange, K./Kunz, N. (2020). Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitet und erweiterte Auflage, S. 225-237.
- Kraus, J. (2016). Einführung. In: Bodensteiner, P./Kraus, J. (Hrsg.) (2016). Akademikerschwemme versus Fachkräftemangel. Hans-Seidel-Stiftung, München, S. 9-13.
- Kreher, T./Lempp, T. (2013). Übergänge in die Arbeitswelt. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.). Handbuch Übergänge. Beltz Juventa, Weinheim/Basel, S. 688-704.
- Kristen, C. (1999). Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 5.  
URL: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf>, [21.09.2022].
- Kruse, C. (2019). „Bildung, das ist unser Auftrag!“ – Beratung im Freiwilligen Sozialen Jahr im Spannungsfeld zwischen außerschulischen Bildungszielen und psychosozialen Problemlagen. In: Dörner, O./Iller, C./Schübler, I./Maier-Gutheil, C./Schiersmann, C. (Hrsg.). Beratung im Kontext des lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Barbara Budrich Verlag, Opladen/Berlin/Toronto, S. 195-205.

- Kruse, C./Riering, L. (2021). Träger des Freiwilligen Sozialen Jahres – Akteure der Berufsorientierung? In: Weyland, U./Ziegler, B./Driesel-Lange/Kruse, A. (Hrsg.). *Entwicklungen und Perspektiven der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn, S. 294-311.
- Krüger, H.-H. (2006). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, S. 13-34.
- Krüger, U. M. (2005). Berufe im Fernsehen. In: Dostal, T./Toll, L. (Hrsg.). *Die Berufswelt im Fernsehen. Beiträge zur Arbeits- und Berufsforschung*, Nürnberg, S. 19-183.
- Kunz, N./Schreiber, M. (2017). My System of Career Influences. Ein qualitatives Instrument für die Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Waxmann Verlag, Münster, S. 155-166.
- Kultusministerkonferenz (2004). Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 in der Fassung vom 01.06.2017.
- Kultusministerkonferenz (2017). Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017.
- Kultusministerkonferenz/Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2015). *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bericht zur Umsetzung 2015*. Berlin.  
URL: [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/bericht\\_qualifizierungsinitiative\\_in\\_deutschland\\_2015\\_-2.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/bericht_qualifizierungsinitiative_in_deutschland_2015_-2.pdf?__blob=publicationFile&v=1), [21.09.2022].
- Laakmann, M./Schultheiß, J./Petermann, F./Petermann, U. (2017). Förderung sozialer Kompetenzen im Rahmen der Berufsorientierung. Das JobFit-Training als Praxisbeispiel. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Waxmann Verlag, Münster, S. 223-238.
- Läge, D./Hirschi, A. (Hrsg.) (2008). *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Lit Verlag, Zürich/Berlin.
- Lamszus, H. (1983). Konflikte Jugendlicher beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: Beinke, L. (Hrsg.). *Zwischen Schule und Berufsbildung*. Lexika-Verlag, München, S. 174-193.
- Langenheder, W. (1975). *Theorie menschlicher Entscheidungshandlungen*. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart.
- Lange, E. (1978). *Berufswahl. Eine empirische Untersuchung der Berufswahlsituation von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten*. Wilhelm Fink Verlag, München.
- Lange, E./Büschges, G. (1975). *Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Reader zur Berufswahl. Aspekte-Paper*, Frankfurt.
- Lau, T./Wolff, S. (1983). Der Einstieg in das Untersuchungsfeld als soziologischer Lernprozeß. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 35, S. 417-437.
- Lauterbach, W./Wood, A. (2017). Jugendliche und er Übergang in die ökonomische Selbstständigkeit: Berufswahlkompetenz als Orientierungs- und Reflexionswissen am Ende der Sekundarstufe I. In: Schlemmer, E./Lange, A./Kuld, L. (Hrsg.). *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit*. Beltz Juventa, Weinheim, S. 463-482.
- Laux, H. (1998). *Entscheidungstheorie. 4., neubearbeitete und erweiterte Auflage*. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York.
- Lave, J./Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, New York/Cambridge.
- Lazarus, R. S. (1981). Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.). *Kritische Lebensereignisse*. Urban & Schwarzenberg, München, S. 198-232.
- Legewie, H./Schervier-Legewie, B. (2004). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“ Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. *FQS Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Volume 5, No. 3, Art. 22.

- Lemmermöhle, D. (2002). Arbeitslehre und berufsorientierende Bildung aus der Geschlechterperspektive. In: Schudy, J. (Hrsg.). *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., S. 125-141.
- Lenz, K./Wolter, A. (2001). Abitur als Statuspassage: Ein Beitrag zum Funktionswandel des Gymnasiums. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*. Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 175-202.
- Lewin, K./Minks, K.-H./Uhde, S. (1996). Abitur – Berufsausbildung – Studium. Zur Strategie der Doppeltqualifizierung von Abiturienten. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jahrgang 29, Nr. 3. Kohlhammer, Stuttgart, S. 431-454.
- Lippegaus-Grünau, P./Mahl, F./Stolz, I. (2010). *Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick*. Veröffentlicht vom Deutschen Jugendinstitut. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.  
URL: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/9\\_11904\\_Berufsorientierung\\_Programme\\_und\\_Projekte\\_Mahl.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/9_11904_Berufsorientierung_Programme_und_Projekte_Mahl.pdf), [29.09.2022].
- Liz Mohn Center gGmbH, Bertelsmann Stiftung (2022) (Hrsg.). *Was bewegt die Jugend in Deutschland? – Einstellungen und Sorgen der jungen Generation Deutschlands*.
- Lödermann, A.-M./Scharrer, K. (2010). Mit Mentorin zum Studium – Schülerinnen-Mentoring als studienvorbereitende Maßnahme. In: Köck, M./Stein, M. (Hrsg.). *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Unter Mitarbeit von Sailer, M.; Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 283-294.
- Löwenbein, A./Sauerland, F./Uhl, S. (2017). Einführung. Herausforderungen bei der Berufswahl und der Berufsorientierung. In: Löwenbein, A./Sauerland, F./Uhl, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf*. Waxmann Verlag, Münster, S. 7-12.
- Löwenbein, A./Sauerland, F./Uhl, S. (Hrsg.) (2017). *Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf*. Waxmann Verlag, Münster.
- Mahl, F./Zimmermann, J./Gaupp, N./Lex, T. (2020). Berufsorientierung und Übergangswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen des Deutschen Jugendinstituts (DJI). In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster, S. 178-184.
- Makarova, E./Aeschlimann, B./Herzog, W. (2016). Wenn Frauen in MINT-Studiengängen fehlen: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht und die Studienwahl junger Frauen. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): *Berufsorientierung und Geschlecht*. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 39-57.
- Makarova, E./Herzog, W. (2020). Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster, S. 271-278.
- Makarova, E./Lüthi, J./Hofmann, M. (2017). Innovative Wege einer gendersensiblen Berufsorientierung. Das elektronische Lernspiel like2be. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Waxmann Verlag, Münster, S. 239-252.
- Männle, U. (2016). Zum Geleit. In: Bodensteiner, P./Kraus, J. (Hrsg.) (2016). *Akademikerschwemme versus Fachkräftemangel*. Hans-Seidel-Stiftung, München, S. 3-6.
- Mansel, J. (2001). Neue Ängste Jugendlicher? In: Mansel, J./Schweins, W./Ulbrich-Herrmann, M. (Hrsg.). *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*. Jugendforschung. Juventa Verlag, Weinheim/München.
- Mansel, J./Schweins, W./Ulbrich-Herrmann, M. (Hrsg.) (2001). *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*. Jugendforschung. Juventa Verlag, Weinheim/München.
- Maschetzke, C. (2009). Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In: Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009). *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Unter Mitarbeit von Gläsel, N.; *Geschlecht & Gesellschaft*, Band 34. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 181-228.

- Matthes, S. (2018). Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufswahl. Berichte zur Beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Verlag Barbara Budrich, Bonn.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Beltz Verlag, Weinheim Basel.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse - Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), 1-15.  
URL: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>, [23.04.2021].
- Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2011). Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Mey, G./Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.). Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 11-48.
- Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2020). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Design und Verfahren. 2. Auflage, Springer, Wiesbaden.
- Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2014). Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Springer VS, Wiesbaden.
- Meyer, R. (1999). Entscheidungstheorie. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, Wiesbaden.
- Micus-Loos, C./Plöber, M. (2017). „Das sind auch so richtige Mannweiber“ – Normative Orientierung in den Berufswahlprozessen junger Frauen. In: Schlemmer, E./Lange, A./Kuld, L. (Hrsg.). Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. Beltz Juventa, Weinheim, S. 354-367.
- Miethe, I./Dierckx, H. (2014). Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtung aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.). Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin/Toronto, S. 19-37.
- Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.) (2014). Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin/Toronto.
- Ministerium für Bildung (Hrsg.) (2020). Schulgesetz (SchulG). Fassung vom 30. März 2004, zuletzt geändert am 26. Juni 2020,  
URL: <http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+RP&psml=bsrlpprod.psml>, [21.09.2022].
- Mitteldeutsche Verlags- und Druckhaus GmbH (2023). Trennung nach 33 Jahren. Universität Koblenz-Landau beendet Doppelmoral. Halle.  
URL: <https://www.mz.de/leben/universitat-koblenz-landau-beendet-doppelmodell-3527900>, [23.08.2023].
- Moos, R. H./Schaefer, J. A. (1986). Life Transitions and Crises. A Conceptual Overview. In: Moos, R. H. (Ed.) Coping with Life Crises. An Integrated Approach. Plenum Press, New York, S. 3-28.
- Muckel, P./Maschwitz, A./Vogt, S. (2013). Grounded Theory. Audio-Podcasts in sieben Folgen: Was ist eigentlich Grounded Theory? Oldenburg/Rastede. Abrufbar unter  
URL: <https://groundedtheoryoldenburg.wordpress.com>, [20.02.2020].
- Muckel, P./Maschwitz, A./Vogt, S. (2017). Was ist eigentlich Grounded Theory? Oder: Was ich immer schon einmal über Grounded Theory wissen wollte. Mitschrift einer Audio-Podcast-Serie [URL: <https://groundedtheoryoldenburg.wordpress.com>], Verschriftlichung des Podcast-Serie abrufbar unter [http://oops.uni-oldenburg.de/3205/1/Grounded%20Theory\\_Muckel-MaschwitzVogt.pdf?fbclid=IwAR0kzD17loUf54I3n7MbiYLUzFBKqISHG5SGgkfI9WG6dmlde\\_H1ODn9bW0](http://oops.uni-oldenburg.de/3205/1/Grounded%20Theory_Muckel-MaschwitzVogt.pdf?fbclid=IwAR0kzD17loUf54I3n7MbiYLUzFBKqISHG5SGgkfI9WG6dmlde_H1ODn9bW0), Oldenburg.
- Müri, P. (1971). Eltern vor der Entscheidung: Gymnasium oder Volksschule? – Eine sozialpsychologische Studie über den Einfluss elterlicher Wertvorstellungen und Verhaltensmuster auf die Wahl der höheren Schule, Reihe XXII Soziologie, Herbert Lang & Cie AG, Peter Lang GmbH, Bern/Frankfurt am Main.
- Nagy, G. (2006). Berufliches Interesse, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium. Berlin.
- Neises, F. (2018). Exklusion überwinden – Zugänge zu und Teilhabe an regulärer Ausbildung und Beschäftigung. In: Arndt, I./Neises, F./Weber, K. (Hrsg.). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn, S. 55-70.

- Neuenschwander, M. P. (2020). Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: Brüggenmann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitet und erweiterte Auflage, S. 291-302.
- Neuenschwander, M. P./Gerber, M./Frank, N./Rottermann, B. (2012). Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. VS Verlag, Wiesbaden.
- Neuenschwander, M.P./Hartmann, R. (2011). Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der ersten Berufs- und Lehrstellenwahl. BIBB, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40, 4/2011, S. 41-44, URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/6694>, [12.07.2022].
- Neuenschwander, M. P./Nägele, C. (Hrsg.) (2017). Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele. Springer VS, Wiesbaden.
- Nida-Rümelin, J. (2014). Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Edition Körber, München.
- Nida-Rümelin, J. (2016). Perspektiven akademischer und beruflicher Bildung. In: Bodensteiner, P./Kraus, J. (Hrsg.) (2016). Akademikerschwemme versus Fachkräftemangel. Hans-Seidel-Stiftung, München, S. 79-108.
- Nieswand, B. (2008). Ethnografie im Spannungsfeld von Lokalität und Sozialität. *EthnoScripts: Zeitschrift für aktuelle ethnologische Studien*, 10(2), 75-103. URL: <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-415227>, [13.12.2021].
- Nowak, G. (2002). Berufswahl. Theorie und Praxis bei LehrerabsolventInnen. Forschungsprojekt. Wien. URL: [http://www.mychoice.at/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Berufswahl\\_YCS\\_Design.pdf](http://www.mychoice.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Berufswahl_YCS_Design.pdf), [21.09.2022].
- OECD (2002). OECD-Gutachten zur Berufsberatung Deutschland. Besuch und Entwurf: Juni 2002. ibv Publikationen, Nr. 38 vom 18. September 2022, S. 2679-2698.
- Oechsle, M. (2009a). Abitur und was dann? Problemskizze und Forschungsfragen. In: Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009). Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Unter Mitarbeit von Gläsel, N.; *Geschlecht & Gesellschaft*, Band 34. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 13-21.
- Oechsle, M. (2009b). Berufsorientierungsprozess unter Bedingungen entgrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe – subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. Stand der Forschung und Theorierahmen. In: Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009). Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Unter Mitarbeit von Gläsel, N.; *Geschlecht & Gesellschaft*, Band 34. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 22-44.
- Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009). Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Unter Mitarbeit von Gläsel, N.; *Geschlecht & Gesellschaft*, Band 34. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Oehme, A. (2013). Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Beltz Juventa, Weinheim/Basel, S. 632-650.
- Oerter, R. (2006). Entwicklung der Identität. *Psychotherapie* 11. Jahrgang, Band 11, Heft 2. CIP-Medien, München, S. 175-191.
- Oeynhausens, S./Ulrich, J. G. (2020). Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bei der Berufswahl von Jugendlichen. In: Brüggenmann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitet und erweiterte Auflage, S. 97-108.
- Olberg, H.J. von (2017). Das Duale Orientierungspraktikum Münster (DOP-M). Erkundungen zur Selbstreflexion beim Übergang von der Gymnasialen Oberstufe in Hochschule und Berufs-(Ausbildung). In: Brüggenmann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Waxmann Verlag, Münster, S. 287-304.
- Ostermann, A./Freundenberg, A./Driesel-Lange, K. (2017). Möglichkeiten der Förderung berufswahlkompetenter Studienwahlentscheidungen in MINT-Fächern. In: Brüggenmann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Waxmann Verlag, Münster, S. 167-186.
- Päßler, K./Hell, B./Schuler, H. (2015). Berufliche Interessen und kognitive Fähigkeiten: Sind differenzielle Zusammenhänge nachweisbar und welche Rolle spielt das Geschlecht? In: Tarnai, C./Hartmann, F. G. (Hrsg.). *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland*. Waxmann, Münster, S. 115-141.

- Pelka, B. (2010). Jugendliche als Experten ihrer beruflichen Orientierung. Zur Erprobung eines Delphi-Designs in einem Workshop mit Jugendlichen. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis – SuB 33/2010*, Heft 1 Januar-Juni, S. 112-116.
- Pelka, B. (2016). Welche Berufsorientierung suchen Jugendliche? Ein Phasenplan zur nachfrageorientierten Gestaltung von Berufsorientierungsangeboten. *dvb forum 1*, S. 9-11.
- Pelka, B./Lutz, P. M. (2004). Die Darstellung von Berufen im Fernsehen und ihre Auswirkungen auf die Berufswahl. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: *Publikationen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IBA)*, S. 65-69.  
URL: [http://doku.iab.de/ibv/2004/ibv2404\\_57.pdf](http://doku.iab.de/ibv/2004/ibv2404_57.pdf), [23.09.2022].
- Pfäffli Schmid, M. (2010): Berufsorientierung in der Sekundarstufe I: Wissen und Handeln von Lehrpersonen. Eine vergleichende Analyse angehender und im Beruf tätiger Lehrerinnen und Lehrer. Selbstverlag, Bern.
- Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Wirtschaft im Bereich der Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung in Rheinland-Pfalz (2009).  
URL: <http://berufsorientierung.bildung-rp.de>, [14.08.2022].
- Rahmenvereinbarung der Partner des Ovalen Tisches zur Beruflichen Orientierung in Rheinland-Pfalz 2021-2026 (2021).  
URL: [https://berufsorientierung.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/berufsorientierung.bildung-rp.de/Lehrkraefte/Rahmenvorgaben/Rahmenbedingungen\\_BM/Rahmenvereinbarung\\_OT\\_BSO\\_2021-2026\\_\\_1\\_.pdf](https://berufsorientierung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/berufsorientierung.bildung-rp.de/Lehrkraefte/Rahmenvorgaben/Rahmenbedingungen_BM/Rahmenvereinbarung_OT_BSO_2021-2026__1_.pdf), [14.08.2022].
- Rahn, S./Brüggemann, T./Hartkopf, E. (2013). Berufliche Orientierungsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I. Ergebnisse aus dem Berufsorientierungspanel (BOP). In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Waxmann, Münster, S. 109-122.
- Rahn, S./Brüggemann, T./Hartkopf, E. (2014). Das Berufsorientierungspanel. (BOP). Abschlussbericht zur regionalen Paneluntersuchung „Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher im Rhein-Erft-Kreis“. *Ecotransfer*, Münster.
- Rahn, S./Brüggemann, T./Hartkopf, E./Fuhrmann, C. (2020). Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I im Spiegel einer regionalen Panelstudie. Zentrale Ergebnisse und aktuelle Bedeutung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitet und erweiterte Auflage*, S. 141-156.
- Rahn, S./Hartkopf, E. (2016). Geschlechtsuntypische Berufswahlen. Beobachtungen aus dem Berufsorientierungspanel. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): *Berufsorientierung und Geschlecht*. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 115-132.
- Ratschinski, G. (2009). Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Waxmann, Münster.
- Ratschinski, G. (2012). Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In: Ratschinski, G./Streuber, A. (Hrsg.). *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*. Springer VS, Wiesbaden, S. 135-156.
- Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 27.  
URL: [https://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski\\_bwpat27.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf), [01.06.2022].
- Ratschinski, G. (2020). Benachteiligtenförderung in der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Waxmann, Münster, S. 279-290.
- Rauner, F. (2006). Berufsbildungsforschung – Eine Einführung. In: Rauner, F. (Hrsg.). *Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktualisierte Auflage*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 9-16.
- Rauner, F. (2006). *Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktualisierte Auflage*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Recknagel, E. (2017). Berufswahl ist (k)ein Spiel. Ability – spielpädagogische Methoden zur Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Waxmann Verlag, Münster, S. 305-320.

- Richter, M. (2016). Berufsorientierung von Hauptschülern. Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft. Springer VS, Wiesbaden.
- Rosowski, E. (2009). Berufsorientierung im Kontext von Lebensplanung. Welche Rolle spielt das Geschlecht? In: Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009). Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Unter Mitarbeit von Gläsel, N.; *Geschlecht & Gesellschaft*, Band 34. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 129-180.
- Rost, J. (2014). Erkenntnistheoretische Grundlagen von qualitativen und quantitativen Methoden – Differentielle Indikation und Bewertungskriterien als Problem der Integration. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Springer VS, Wiesbaden, S. 192-196.
- Ryter, A. (2020). Portfoliokonzepte in der Berufsorientierung. Chancen und Herausforderungen. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Waxmann, Münster, S. 398-404.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Sacher, W. (2011). Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.). *Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 9–22.
- Sackmann, R. (2003). Institutionalisierte Lebensläufe in der Krise In: Allmendinger, J. (Hrsg.). *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002*. Leske + Budrich, Opladen, S. 565-582.
- Sailer, M. (2010). Freie Berufswahl und Berufswahlfaktoren. In: Köck, M./Stein, M. (Hrsg.). *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Unter Mitarbeit von Sailer, M.; Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 51-68.
- Scharmann, T. (1966). *Jugend in Arbeit und Beruf. Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde*, Band 10, herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut. Juventa Verlag, München.
- Schmeiser, M. (2006). Von der „äußeren“ zur „inneren“ Institutionalisierung des Lebenslaufs. Eine Strukturgeschichte. *BIOS*, Jg. 19, Heft 1, Verlag Barbara Budrich, S. 51-92.
- Schlemmer, E./Lange, A./Kuld, L. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit*. Beltz Juventa, Weinheim.
- Schmid-Thomae, A. (2012). *Berufsfindung und Geschlecht. Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten*. Springer VS, Wiesbaden.
- Schmoll, H. (2019): *Bildungsungerechtigkeit. Eltern prägen die Bildungsbiografie*. SWR2 Wissen: Aula. Sendung vom 21. Juli 2019, 8:30 Uhr. Redaktion: Caspary, R., Produktion: SWR 2019.
- Schneeweiß, H. (1966). *Entscheidungskriterien bei Risiko. Ökonometrie und Unternehmensforschung VI*. Springer-Verlag, Heidelberg.
- Schnitzler, A. (2020). Die Veränderung von Bildungsaspirationen am Ende der Schulzeit. Einflüsse und Wechselwirkungen des Berufsorientierungsprozesses. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitet und erweiterte Auflage*, S. 185-197.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1).  
URL: <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>, [27.04.2021].
- Schröder, W. (1986). *Leistungsorientierung und Entscheidungsverhalten. Schriften zur empirischen Entscheidungsforschung*, Band 5. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Schröder, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (2013). *Handbuch Übergänge*. Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
- Schudy, J. (2002). Das Betriebspraktikum. Notwendige Optimierung eines Elements schulischer Berufsorientierung. In: Schudy, J. (Hrsg.). (2002) *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., S. 191-206.
- Schudy, J. (Hrsg.) (2002). *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb..

- Schumacher, E. (Hrsg.) (2004). Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Julius Klinkhardt Verlag/Bad Heilbronn, Obb..
- Seiffert, J./Geitner, S./Obermeit, T. (2008). Arbeitserfahrung und Berufsorientierung. Evaluation eines Modellprojektes zur Berufsorientierung des Landkreises Stollberg. Forschungspapiere der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Reihe <<Lerntätigkeit & Arbeitsgestaltung>>, Nr. 01/2008, Chemnitz.
- Seiffert, H. (1989). Theorie. In: Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.). Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. Ehrenwirth, München, Auszug S. 368-369.
- Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.) (1989). Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. Ehrenwirth, München.
- Senge, K. (2006). Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hrsg.). Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 35-47.
- Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hrsg.) (2006). Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden
- Sieckendiek, U./Nestmann, F. (2017). Laufbahnberatung und soziale Beziehungen: Wer berät mit? In: Hammerer, M./Kanelutti-Chilas, E./Krötzl, G./Melter, I. (Hrsg.). Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV: Schwierige Zeiten – Positionierungen und Perspektiven. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 163-177.
- Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH (2023). SINUS-Institut. Wer wir sind. Heidelberg.  
URL: <https://www.sinus-institut.de/sinus-institut>, [19.10.2023].
- Solga, H. (2003). Ein Leben ohne Schulabschluss. Das ständige Scheitern an der Normalbiographie. In: Allmendinger, J. (Hrsg.). Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Leske + Budrich, Opladen, S. 546-564.
- Spieler, J. (Hrsg.) (1953). Bedrohte Jugend - Drohende Jugend. Heilpädagogische Schriftenreihe. Heft 8, 2., verbesserte Auflage. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Stachowiak, H. (1989). Modell. In: Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.). Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. Ehrenwirth, München, Auszug S. 219-222.
- Staden, C./Howe, F. (2020). E-Portfolio für die schulische Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster, S. 405-414.
- Statistisches Bundesamt Destatis (2018). Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2018.
- Statistisches Bundesamt Destatis (2023). Sterbefälle und Lebenserwartung. Bevölkerung. Wiesbaden.
- Stein, M. (2020). Von PatInnen und LotsInnen. Coaching- und Mentoringprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster, S. 435-445.
- Stein, M./Stummbaum, M. (2010a). Maßnahmen zur integrativen Unterstützung von Schulabsolvent/innen mit Migrationshintergrund bei der Berufseinmündung. In: Köck, M./Stein, M. (Hrsg.). Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Unter Mitarbeit von Sailer, M.; Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 226-254.
- Stein, M./Stummbaum, M. (2010b). Mentorenkonzepte als Hilfestellung beim Übergang von der Hauptschule in den Beruf. In: Köck, M./Stein, M. (Hrsg.). Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Unter Mitarbeit von Sailer, M., Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 188-204.
- Steinritz, G./Kayser, H./Ziegler, B. (2012). Erfassung des beruflichen Aspirationsfelds Jugendlicher – IbeA, ein Diagnoseinstrument für Berufsorientierung und Forschung.  
In: bwp @ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe 22.  
URL: [https://www.bwpat.de/ausgabe22/steinritz\\_etal\\_bwpat22.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe22/steinritz_etal_bwpat22.pdf).
- Strauss, A. (1994). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wilhelm Fink Verlag, München.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Strübing, J. (2011). Zwei Varianten der Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.). Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 261-278.

- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. 3., überarbeitet und erweiterte Auflage. Springer VS, Wiesbaden.
- Strübing, J./Hirschauer, S./Ayaß, R./Krähnke, U./Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Denkanstoß. *Zeitschrift für Soziologie* 2018, 47(2), Oldenburg, S. 83-100.  
URL: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Tarnai, C./Hartmann, F. G. (Hrsg.) (2015). *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland*. Waxmann, Münster.
- Thielen, M. (2020). Berufsorientierung bei Jugendlichen mit Fluchthintergrund. Ausgangslage und Herausforderungen. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster, S. 256-270.
- Thomas, J./Weißmann, R. (2020). Fähigkeits- und Interessenstest in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann, Münster, S. 349-359.
- Thomas, S. (2020). Ethnografie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: Design und Verfahren. 2. Auflage, Springer, Wiesbaden, S. 293-313.
- Troeder, M./Sturm, H. (2018). Inklusion in der beruflichen Bildung in Hamburg – Aufgabe und Herausforderung für Schulentwicklungsprozesse und Ausgestaltung geeigneter Rahmenbedingungen. In: Arndt, I./Neises, F./Weber, K. (Hrsg.). *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn, S. 97-111.
- Van Gennep, A. (2005). *Übergangsriten (Les rites de passage)*. 3., erweiterte Auflage, Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Vereinbarung der Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, der Bundesagentur für Arbeit und der Integrationsbeauftragten mit der Kultusministerkonferenz, 19.06.2009: „Ausbildungsreife sicherstellen – Berufsorientierung stärken“.
- Vereinbarung zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, dem rheinland-pfälzischen Bundesministerium, dem rheinland-pfälzischen Wirtschaftsministerium, dem rheinland-pfälzischen Arbeitsministerium und der Regionaldirektion Rheinland-Pfalz der Bundesagentur für Arbeit (2021). *Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss. Laufzeit 2021-2026*.  
URL: [https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/downloads/dateien/bildungsketten\\_vereinbarung\\_ab2021\\_rp.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/downloads/dateien/bildungsketten_vereinbarung_ab2021_rp.pdf?__blob=publicationFile&v=4), [21.09.2022].
- Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2015). *Richtlinie zur Schullaufbahnberatung sowie Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung vom 10. Dezember 2015 unter Bezug auf die Verwaltungsvorschrift vom 18. November 2011*.  
URL: <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/VVRP-VVRP000003673>, [28.09.2022].
- Vogel, J. (2018). PraWO plus – Berufsorientierung der Initiative Inklusion in Thüringen. In: Arndt, I./Neises, F./Weber, K. (Hrsg.). *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn, S. 84-94.
- Weber, M. (1922). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Mohr, Tübingen.
- Weißmann, R./Thomas, J. (2020). Inklusion in der Berufsorientierung. Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2., überarbeitet und erweiterte Auflage, S. 312-318.
- Wenzler-Cremer (2007). *Grounded-Theory Methodologie*. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung.  
URL: <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswaehlen/grounded-theory-methodologie.html>. [02.10.2022].
- Weyer, C./Gehrau, V./Brüggemann, T. (2016). Der Einfluss von Medien auf die Entwicklung von Berufswünschen im Prozess der Berufsorientierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, S. 108-126.

- Weyland, U./Ziegler, B./Driesel-Lange/Kruse, A. (Hrsg.) (2021). *Entwicklungen und Perspektiven der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bonn.
- Wiezorek, C. (2007). *Bildungsentscheidungen und biographische Hintergründe von Hauptschülern*. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.). *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Juventa Verlag, Weinheim, S. 101-118.
- Witzel, A. (2020). *Qualitative Längsschnittstudien*. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Design und Verfahren*. 2. Auflage, Springer, Wiesbaden, S. 59-78.
- Wolter, A. (2014). *Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland*. In: Banscheraus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staak, S./Winter, S. (Hrsg.). *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Aus der Reihe „GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung“, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 19-38.
- Ziegler, B./Engin, G./Rotter, E. (2020). *Berufliche Aspiration Jugendlicher erfassen und reflektieren. Theoretischer Hintergrund, Merkmale und Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel eines Online-Tools*. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2., überarbeitet und erweiterte Auflage, S. 415-426.
- Zika, G./Maier, T./Mönnig, A. (2017). *Auswirkungen der Zuwanderung Geflüchteter auf Wirtschaft und Arbeitsmarkt. Berechnungen mit den BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen*. Wissenschaftliches Diskussionspapier, Heft 184, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Zoelch, C./Thomas, J. (2010). *2.1 Identitätsentwicklung im Spannungsfeld von Berufswahl, Ausbildung und Berufseintritt*. In: Köck, M./Stein, M. (Hrsg.). *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Unter Mitarbeit von Sailer, M.; Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 93-128.

## ANHANG



## Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Thüringer Berufswahlkompetenzmodell.....	V
Anhang 2: Tabelle mit erhobenem Datenmaterial.....	VI
Anhang 3: Memo: Was ist die Geschichte der Untersuchung? .....	XII
Anhang 4: Memo: Berufsorientiertheit.....	XIII
Anhang 5: Visuelle Darstellung der Phasenverläufe aller Untersuchungsteilnehmenden.....	XVII
Anhang 5.1: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin GYM1.....	XIX
Anhang 5.2: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer GYM2.....	XX
Anhang 5.3: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin GYM3.....	XXI
Anhang 5.4: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer GYM4.....	XXII
Anhang 5.5: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS1.....	XXIII
Anhang 5.6: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS2.....	XXIV
Anhang 5.7: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS3.....	XXV
Anhang 5.8: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS4.....	XXVI
Anhang 5.9: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS5.....	XXVII
Anhang 5.10: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS6.....	XXVIII
Anhang 5.11: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS7.....	XXIX
Anhang 5.12: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS8.....	XXX
Anhang 5.13: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS9.....	XXXI
Anhang 5.14: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin FSJ1.....	XXXII
Anhang 5.15: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer FSJ2.....	XXXIII
Anhang 5.16: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin FSJ3.....	XXXIV
Anhang 5.17: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin FSJ4.....	XXXV
Anhang 6 Phasenmodelle der Berufswahl und der Berufsorientierung .....	XXXVI
Anhang 6.1: Phasenmodell nach Neuenschwander/Hartmann 2011.....	XXXVI
Anhang 6.2: Phasenmodell nach Pelka 2010.....	XXXVI
Anhang 6.3: Phasenmodell nach Beck 1976.....	XXXVII



## Anhang 1

### Thüringer Berufswahlkompetenzmodell

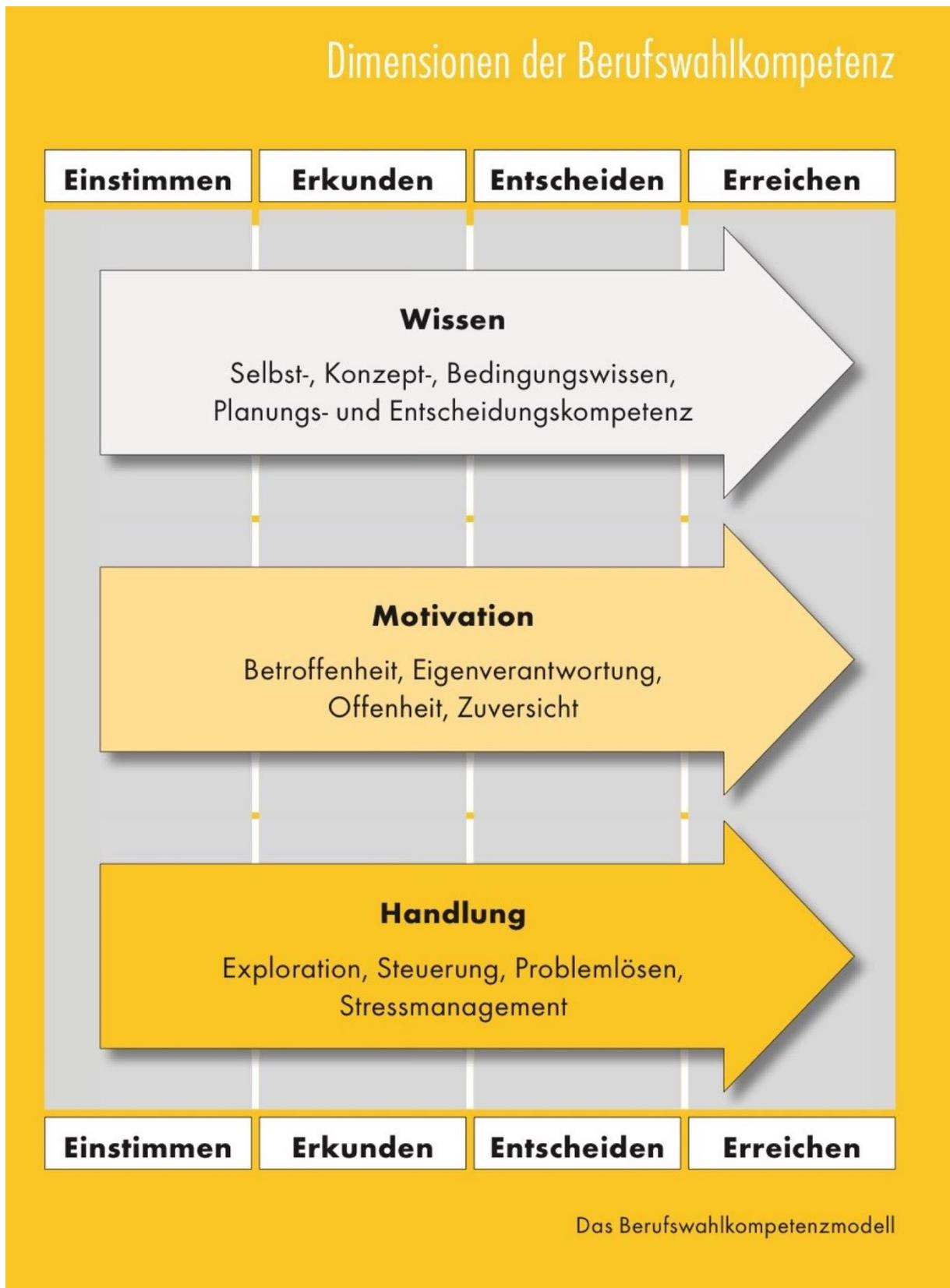


Abb. 1: Thüringer Berufswahlkompetenzmodell nach Diesel-Lange et al. (2010), S. 11

## Anhang 2

### Tabelle mit erhobenem Datenmaterial

<b>Erhebungsform</b>	<b>Datenmaterial</b>
Feldnotizen und Protokolle	<ul style="list-style-type: none"><li>- Beobachtungsprotokoll_1_Workshoptag_Hohenahr</li><li>- Beobachtungsprotokoll_2_Workshoptag_Hohenahr</li><li>- Beobachtungsprotokoll_1_GD_GYM</li><li>- Beobachtungsprotokoll_2_GD_GYM</li><li>- Beobachtungsprotokoll_3_GD_GYM</li><li>- Beobachtungsprotokoll_4_GD_GYM</li><li>- Beobachtungsprotokoll_5_GD_GYM</li><li>- Beobachtungsprotokoll_1_EG_TNGYM2_GYM</li><li>- Beobachtungsprotokoll_2_EG_TNGYM2_GYM</li><li>- Beobachtungsprotokoll_0_Teilnehmerakquise_BBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_1_GD_BBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_2_GD_BBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_3_GD_BBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_4_GD_BBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_5_GD_BBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_1_BWB_TNBBS8_BBAfABBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_2_BWB_TNBBS8_BBAfABBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_1_BWU_BBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_2_BWU_BBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_Infoabend_Erfolg-garantiert-Betriebe-informieren-Eltern_BBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_Infoveranstaltung-Boerhing-Ingelheim_BBS</li><li>- Protokoll_1_Treffen_BBAfABBS</li><li>- Beobachtungsprotokoll_TdoT_UniKO</li><li>- Beobachtungsprotokoll_Teilnehmerakquise_VV_Pr-Internat</li><li>- Beobachtungsprotokoll_Berufsinformationstag1_Pr-Internat</li><li>- Beobachtungsprotokoll_Berufsinformationstag2_Pr-Internat</li><li>- Gesprächsprotokoll_Treffen_TNFSJ3_1</li><li>- Gesprächsprotokoll_Treffen_TNFSJ3_2</li><li>- Gesprächsprotokoll_Treffen_TNFSJ3_3</li><li>- Gesprächsprotokoll_Treffen_TNFSJ3_4</li><li>- Gesprächsprotokoll_Treffen_TNFSJ3_5</li><li>- Gesprächsprotokoll_Treffen_TNFSJ2_1</li><li>- Gesprächsprotokoll_Treffen_TNFSJ2_2</li><li>- Gesprächsprotokoll_Treffen_TNFSJ2_3</li><li>- Gesprächsprotokoll_Treffen_TNBBS8</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesprächsprotokoll_Pr-Internat_Studien-Berufskoordinatorin_1</li> <li>- Gesprächsprotokoll_Pr-Internat_Studien-Berufskoordinatorin_2</li> </ul>
Tonaufnahmen Gruppen- diskussionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transkript_1_GD_GYM (81:19 Min.)</li> <li>- Transkript_2_GD_GYM (39:28 Min.)</li> <li>- Transkript_3_GD_GYM (29:02 Min.)</li> <li>- Transkript_4_GD_GYM (38:01 Min.)</li> <li>- Transkript_5_GD_GYM (27:51 Min.)</li> <li>- Transkript_1_EG_TNGYM2_GYM (25:31 Min.)</li> <li>- Transkript_2_EG_TNGYM2_GYM (21:59 Min.)</li> <li>- Transkript_1_GD_BBS (53:08 Min.)</li> <li>- Transkript_2_GD_BBS (59:20 Min.)</li> <li>- Transkript_3_GD_BBS (41:56 Min.)</li> <li>- Transkript_4_GD_BBS (56:42 Min.)</li> <li>- Transkript_5_GD_BBS (50:17 Min.)</li> </ul>
Tonaufnahmen Berufs- wahlberatungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transkript_1_BWB_TNBBS8_BBAfABBS (49:42 Min.)</li> <li>- Transkript_2_BWB_TNBBS8_BBAfABBS (40:42 Min.)</li> </ul>
Tonaufnahmen Telefongespräche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transkript_TG_TNFSJ1 (54:05 Min.)</li> </ul>
Ethnografische Interviews	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ethn-Interview_01_TdoT_UniKO (ohne Zeitangaben)</li> <li>- Ethn-Interview_02_TdoT_UniKO</li> <li>- Ethn-Interview_03_TdoT_UniKO</li> <li style="background-color: yellow;">..._04_bis_96_...</li> <li>- Ethn-Interview_97_TdoT_UniKO</li>   <li>- Ethn-Interview_01_Pr-Internat (ohne Zeitangaben)</li> <li>- Ethn-Interview_02_Pr-Internat</li> <li>- Ethn-Interview_03_Pr-Internat</li> <li style="background-color: yellow;">..._04_bis_12_...</li> <li>- Ethn-Interview_13_Pr-Internat</li> </ul>
Leitfadengestützte Interviews	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transkript_Leidf-Interview_BBAfARLP1 (46:43 Min.)</li> <li>- Transkript_Leidf-Interview_BBAfARLP2 (34:46 Min.)</li> </ul>
E-Mail-Verkehr	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E-Mail-Verkehr_TNFSJ1</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNFSJ2</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNFSJ3</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNFSJ4</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E-Mail-Verkehr_Koordinator_FSJ-KBRLP</li> <li>- E-Mail-Verkehr_P6_Feldbegleiterin_Jenny</li> <li>- E-Mail-Verkehr_P6_Feldbegleiterin_Laura</li> <li>- E-Mail-Verkehr_P6_Feldbegleiter_Hilmar</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNGYM4</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNBBS_allgemein</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNBBS1</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNBBS2_I</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNBBS2_II</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNBBS3</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNBBS4</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNBBS5</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNBBS8</li> <li>- E-Mail-Verkehr_TNBBS9</li> <li>- E-Mail-Verkehr_BBAfABBS</li> <li>- E-Mail-Verkehr_BBS_Gatekeeperin-KS</li> <li>- E-Mail-Verkehr_Schulleitung_BBS</li> <li>- E-Mail-Verkehr_BBS_Studien-und-Berufsberaterin</li> <li>- E-Mail-Verkehr_Organisator_Elterninfoabend_IHK-RH_HWK-RH</li> <li>- E-Mail-Verkehr_Pr-Internat_Internatsleitung</li> <li>- E-Mail-Verkehr_Pr-Internat_Studien-und-Berufskoordinatorin</li> <li>- E-Mail-Verkehr_Pr-Internat_Jahrgangsstufenleitung</li> <li>- E-Mail-Verkehr_GYM2_Schulleitung</li> <li>- E-Mail-Verkehr_GYM2_Koordinatorin_Berufsorientierung</li> <li>- E-Mail-Verkehr_Jugendbildungsförderung_Vereinsleitung</li> </ul>
Whatsapp-Verläufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Whatsapp-Verlauf_TNFSJ1</li> <li>- Whatsapp-Verlauf_TNFSJ2</li> <li>- Whatsapp-Verlauf_TNFSJ3</li> <li>- Whatsapp-Verlauf_P6_Feldbegleiterin_Jenny</li> <li>- Whatsapp-Verlauf_P6_Feldbegleiterin_Laura</li> <li>- Whatsapp-Verlauf_P6_Feldbegleiter_Hilmar</li> <li>- Whatsapp-Verlauf_TNGYM1</li> <li>- Whatsapp-Verlauf_TNGYM2_I</li> <li>- Whatsapp-Verlauf_TNGYM2_II</li> <li>- Whatsapp-Verlauf_TNGYM3</li> <li>- Whatsapp-Verlauf_TNBBS8</li> <li>- Whatsapp-Verlauf_BBS_Gatekeeperin-KS</li> </ul>
Bild- und Videoaufnahmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bild- und Videoaufnahmen_1_Workshoptag_Hohenahr (23 Bilder, 2 Videos)</li> <li>- Bildaufnahmen_2_Workshoptag_Hohenahr (9 Bilder)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildaufnahmen_1_GD_GYM (3 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_2_GD_GYM (3 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_5_GD_GYM (15 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_2_EG_TNGYM2_GYM (2 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_0_Teilnehmerakquise_BBS (12 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_1_GD_BBS (3 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_2_GD_BBS (5 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_3_GD_BBS (4 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_5_GD_BBS (2 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_1_BWU_BBS (6 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_2_BWU_BBS (7 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_Infoabend_Erfolg-garantiert-Betriebe-informieren-Eltern_BBS (48 Bilder)</li> <li>- Bildaufnahmen_Infoveranstaltung-Boerhing-Ingelheim (5 Bilder)</li> </ul>
<p>Feldspezifische Textartefakte</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posterpräsentation1 Berufswahlunterricht BBS</li> <li>- Posterpräsentation2 Berufswahlunterricht BBS</li> <li>- Posterpräsentation3 Berufswahlunterricht BBS</li> <li>- Handreichungen der Beraterin für akademische Berufe des Hochschulteams der AfA i.R.d. Berufswahlunterrichts an der BBS: <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Mein Angebot“</li> <li>- „Nützliche Internet-Adressen“</li> <li>- „Nützliche Internetadressen zur Orientierung bei der Studien- und Berufswahl“</li> <li>- „Zeitschiene für Ihre Berufs- und Studienwahl – s. auch Seite 8/9 im Heft „Nach dem Abi?““</li> <li>- „Alternative: Ausbildung??!?! – Eine Ausbildung kann ein guter Start in eine berufliche Karriere sein“</li> <li>- „Überbrückungsmöglichkeiten zwischen Schule und Studium / Ausbildung“</li> <li>- „Anmeldebogen Berufsberatung“</li> <li>- „Nach dem Abi? – Informationen zur Studien- und Berufswahl für Rheinland-Pfalz und Saarland“, Hrsg.: Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland, Ausgabe 2018/2019</li> <li>- „Ausbildungsreport 2018 Rheinland-Pfalz“, Hrsg.: DGB-Jugend Rheinland-Pfalz</li> <li>- „Bildung und Beruf“, Hrsg.: BvLB, Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e.V., Ausgabe August 2018, DBB Verlag GmbH</li> </ul> </li> </ul>

- „Bildung und Beruf“, Hrsg.: BvLB, Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e.V., Ausgabe September 2018, DBB Verlag GmbH
- Flyer „Lehrerin oder Lehrer werden. Beruf mit Berufung – Herausforderung und Erfüllung zugleich“. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz
- Flyer „Archäologie für Entdecker“ Generaldirektion Kulturelles Erbe Rheinland-Pfalz
- Abiturzeitung\_LandkreisA-Abiturjahrgang-2004
- Abiturzeitung\_LandkreisA-Abiturjahrgang-2005
- Abiturzeitung\_LandkreisA-Abiturjahrgang-2006
- Abiturzeitung\_LandkreisA-Abiturjahrgang-2008
- Abiturzeitung\_LandkreisA-Abiturjahrgang-2009
- Abiturzeitung\_LandkreisA-Abiturjahrgang-2011
- Abiturzeitung\_LandkreisA-Abiturjahrgang-2012
- Abiturzeitung\_LandkreisB-Abiturjahrgang-2017
- Abiturzeitung\_LandkreisB-Abiturjahrgang-2018
- Abiturzeitung\_LandkreisB-Abiturjahrgang-2019
- Abiturzeitung\_LandkreisC-Abiturjahrgang-2006
- Abiturzeitung\_LandkreisC-Abiturjahrgang-2008
- Abiturzeitung\_LandkreisC-Abiturjahrgang-2009
- Abiturzeitung\_LandkreisC-Abiturjahrgang-2010
- Abiturzeitung\_LandkreisC-Abiturjahrgang-2011
- Abiturzeitung\_LandkreisC-Abiturjahrgang-2012
- Abiturzeitung\_LandkreisC-Abiturjahrgang-2013
- Broschüre „Fit für’s Berufsleben. Das neue Schulprogramm ihrer AOK“. Für Schülerinnen und Schüler ab der 8./9. Klasse
- Flyer „hobit 29.-31-1-2019 Hochschul- und Berufsinformationstage Darmstadt. Ich. Meine Ideen, Ziele, Möglichkeiten.“
- „Studienwahl 2018/2019 – Der offizielle Studienführer für Deutschland.“ Hrsg. Stiftung für Hochschulzulassung und Bundesagentur für Arbeit
- Broschüre der Initiative „Nach vorne führen viele Wege“ Ministerium für Wirtschaft, Klimaschutz, Energie und Landesplanung
- Der Koblenzer Schulwegweiser Ausgabe 2019/2020
- Studie Ausbildungsreport 2018 Rheinland-Pfalz; Hrsg: DGB-Jugend Rheinland-Pfalz
- Zeitungsartikel WOCHENBLATT vom 27.6.2018 „Noch ohne Ausbildungsplatz? Berater der Arbeitsagentur helfen in Fragen der Berufs- oder Studienwahl“
- Anschreiben für Eltern und Schülerinnen und Schüler des IfT Instituts für

- Talententwicklung mit allen Terminen der vocatium Fachmesse für Ausbildung und Studium 2019, Region West
- Flyer GRILS' DAY Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
- Anschlussvereinbarung zum Prozess der Berufs- und Studienorientierung i.R. von ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW
- Berufswahlpass NRW
- Berufswahlpass PLUS für den Regierungsbezirk Köln
- Vocatium in Bonn/Rhein-Sieg I; Handbuch der Fachmesse
- abi>>dein weg in studium und beruf. November 2018, 42. Jahrgang, Heft 5. Hrsg. Bundesagentur für Arbeit
- abi>>dein weg in studium und beruf. Dezember 2018, 42. Jahrgang, Heft 6. Hrsg. Bundesagentur für Arbeit
- abi>>dein weg in studium und beruf [extra]. Typisch Frau, typisch Mann? Ausgabe 2018. Hrsg. Bundesagentur für Arbeit
- Einladung „Ein Abend für Eltern“ BASF BBS
- Elternbrief zur Studienfahrt BBS
- Infoschreiben zur Berufsberatung BGY17 BBS
- Einladung Infoabend „Erfolg garantiert: Betriebe informieren Eltern“
- Broschüre „Tag der offenen Tür“ Johannes Gutenberg Universität Mainz am 30.01.2019
- nxlvl – Der Reiseführer für deinen Berufsweg; Hrsg. DGB - Bundesvorstand Abteilung Jugend und Jugendpolitik

Tab. 1: Erhobenes Datenmaterial

## Anhang 3

### Memo: Was ist die Geschichte der Untersuchung?

Die Hauptgeschichte handelt aus Forschersicht wohlmöglich davon, wie Jugendliche mit der Notwendigkeit, sich am Ende der Schulzeit oder aber nach bereits abgeschlossener Schule für eine berufliche Richtung zu entscheiden, umgehen und dabei die auftretenden Herausforderungen unterschiedlichster Ausprägung wahrnehmen. Eine solche berufliche Orientierung Jugendlicher kann entweder reibungslos und ohne große Irritationen verlaufen; genauso kann die Berufsorientierung aber auch alles andere als wie zuvor beschrieben verlaufen, nämlich versetzt mit Orientierungslosigkeit, Angst, Druck, Zweifeln und Unentschlossenheit. Die Jugendlichen aus unterschiedlichen institutionellen Settings bewältigen die im zweiten Falle wahrgenommenen Hürden im Berufsorientierungsprozess, um den für sich passenden Beruf oder das für sich passende Berufsfeld ausfindig machen zu können. Diese Zielsetzung, denjenigen Beruf zu identifizieren, der sie im späteren Arbeitsleben erfüllen und glücklich machen wird, scheint ihnen die erforderliche Motivation zu geben, die auftretenden Herausforderungen zu bewältigen. In diesem Bewältigungsprozess sind die Jugendlichen als aktiv handelnde Akteure ihrer eigenen Berufsorientierung anzusehen, wenngleich manche Jugendliche die Aktivitätskomponente verschieden interpretieren und auslegen als wieder andere Jugendliche. Sie sind jedoch nicht nur dafür zuständig, die eigenen Gedanken und Empfindungen rund um die berufsbezogene Entscheidung zu sortieren und zu bewerten, sondern sehen sich auch dazu gezwungen äußere Einflüsse einzuordnen und angemessen auf ihren eigenen Berufsorientierungsprozesses zu übertragen. Werden die von außen an sie herangetragenen Ratschläge und Meinungen als passend eingestuft, so werden diese entsprechend in die eigene Kriterienliste mit aufgenommen und beeinflussen somit positiv konnotiert den Verlauf des beruflichen Orientierungsprozesses. Genauso können die Einflüsse von Familie, Freunden, Lehrkräften usw. jedoch auch als störend und hemmend beurteilt werden, was wiederum dazu führt, dass kein Fortschreiten im Prozess der Berufsorientierung bewirkt wird, sondern vielmehr die persönlichen Gegner namens ‚Zweifel‘ und ‚Angst‘ gefüttert werden und die Orientierungslosigkeit nochmals anzuwachsen scheint. Denn nicht allen Jugendlichen kann ein Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein attestiert werden, durch das sie über diese äußeren, meist ungefragt und dementsprechend ungewollte erfolgenden Einflüsse, hinwegsehen und die eingeschlagene Richtung im Berufsorientierungsprozess verteidigen.

## Anhang 4

### Memo: Berufsorientiertheit

Im Rahmen des Prozesses der Berufsorientierung kommt der Aspekt der Berufsorientiertheit zum Tragen, welcher geprägt ist von Unsicherheit (→ siehe Kategorie ‚Unsicherheit‘), Angst (→ siehe Kategorie ‚Zukunftsangst (In-Vivo)‘) und Druck (→ siehe Kategorie ‚Druck‘).

Es gibt zwar auch Teilnehmende im Untersuchungsfeld, die eine klare Vorstellung (→ siehe Kategorie ‚Konkreter Berufswunsch vorhanden‘) von ihrer beruflichen Zukunft haben, aber die sind deutlich in der Unterzahl.

Häufig ist das Problem, dass es (zu) viele Möglichkeiten gibt, was als → ‚Qual der Wahl (In-Vivo)‘ bezeichnet wird.

Der Umstand, dass nach dem Abitur nahezu die gesamte Berufswelt offen steht (abzüglich der Bereiche, die den Berufswählenden durch nicht erfüllte Zugangsvoraussetzungen verwehrt bleiben), wird als Drucksituation bezeichnet, die den Jugendlichen Angst bereitet. (→ siehe Kategorie ‚Abitur als Fluch und Segen (In-Vivo)‘).

Angst, sich für einen falschen Weg zu entscheiden (→ siehe Kategorie ‚Fehlentscheidung‘).  
Angst, nicht das richtige zu finden und unglücklich im Beruf zu werden.

Angst, sich nach einer falschen Entscheidung nochmals umorientieren zu müssen und somit Zeit zu verlieren (→ siehe Kategorien ‚Umorientierung nach getroffener Berufswahl‘ und ‚Zeitlicher Druck‘).

Zeit ist ohnehin ein häufig genannter Aspekt im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses, der wiederum Druck auslöst.

Die erste Wahl MUSS aus Sicht der Jugendlichen die Richtige sein. Umwege werden als negativ eingestuft! (→ siehe Kategorien ‚Angst vor falscher Berufsentscheidung‘ und ‚Angst vorm Scheitern‘)

Was, wenn nie der richtige Beruf unter den viel zu vielen Möglichkeiten gefunden wird?

Andererseits wird es aber auch als Chance angesehen, sich mit den Grundlagen des Abiturs genau das auszusuchen, das zu dem eigenen Persönlichkeitsprofil passt (→ siehe Kategorie ‚Abitur öffnet Türen (In-Vivo)‘).

Aber auch hier stellt sich die Frage, ob die Motivation, ein Studium aufzunehmen, immer intrinsischer oder häufig auch extrinsischer Natur ist?

Es entsteht der Gedanke „Wenn ich schon Abitur habe, dann gehe ich auch studieren!“, was von Seiten der Untersuchungsteilnehmenden häufig als logische Schlussfolgerung postuliert wird (→ siehe Kategorie ‚Studium als logische Schlussfolgerung‘).

Die vielen Meinungen der anderen = Einflussfaktoren (→ siehe Kategorien ‚Äußere Einflussfaktoren‘ in Form der ‚Eltern‘, ‚Geschwister‘, ‚Freunde‘, ‚Soziales Umfeld‘, ‚Lehrkräfte‘) lassen die Unsicherheit oft noch stärker wachsen. Vor allem dann, wenn die Ratschläge entgegen der eigenen Meinung ausfallen (→ siehe Kategorien ‚Unterschiedliche Ratschläge aus Umfeld‘).

In der Schule wird oft aufs Studium vorbereitet: „*Wenn ihr später das Studium macht, braucht ihr das auch*“ und so. Im Unterricht merkt man's halt, dieses Vorbereiten von wegen *wissenschaftliches Arbeiten und sowas*. (Transkript\_2\_GD\_BBS, Pos. 257)

Die Eltern beraten in den meisten Fällen sehr subjektiv: entweder sollen die Kinder die eigene, unerfüllten Träume verwirklichen oder aber ihnen wird der eigene Anspruch (indirekt) auferlegt. Wenn dieser nicht erfüllt wird, folgt eine enttäuschte Reaktion. Eltern unterstützen die Kinder in der Phase der Berufsorientierung. Manchmal lassen sie ihnen aber auch zu wenig Freiheit.

Es gibt jedoch auch die Fälle, in denen die Eltern ihren Kinder die Entscheidung selbst überlassen. Nicht aus Desinteresse, sondern aus dem Vertrauen heraus, das sie ihren Kindern entgegen bringen.

In manchen Familien ist der/die TN\*in fast schon dazu gedrängt, das Abitur zu machen und dann studieren zu gehen, weil beispielweise die gesamte Familie Abitur gemacht hat und im Anschluss ins Studium eingestiegen ist. Oder aber er/sie ist der/die Erste in der Familie mit Abitur bzw. Studium. (siehe Kategorie ‚Akademikerfamilie‘ vs. ‚Arbeiterfamilie‘) Geschwister werden häufig als Ansporn oder sogar als Konkurrenz angesehen.

Geld spielt eine große Rolle im Orientierungsprozess (siehe Kategorie ‚Geld als Einflussfaktor‘):

Der Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit - und das möglichst schnell (→ zeitlicher Druck) - wird häufig genannt.

Manche TN möchten mit dem ausgewählten Beruf gut verdienen, um später keine Geldsorgen (wie die eigenen Eltern) haben zu müssen.

### **Zur Entwicklung der Berufsorientierungsphase:**

Es sollte darauf eingegangen werden, ob und wenn ja inwiefern sich die Phase der Orientierung innerhalb des Untersuchungszeitraums entwickelt. Wie sah es zu Beginn der Erhebungsphase aus, wie am Ende?

Wird die berufliche Orientierung klarer, folglich die Berufsentscheidung konkreter, oder bleibt eine große Unsicherheit zurück?

Was verändert sich und was hat dazu geführt, dass sich etwas verändert hat?

Bei der Berufsorientiertheit spielen zwei Gegensätze eine entscheidende Rolle: einmal können sich die jungen Berufswählenden in einem Stadium der Orientierungslosigkeit befinden oder aber in einem Stadium der klaren Orientiertheit. Hier wird auf der Grundlage des Untersuchungsmaterials davon ausgegangen, dass vor allem erstgenanntes Stadium weit unter den Jugendlichen verbreitet ist und diese Phase als äußerst herausfordernd empfunden wird. Es entstehen regelmäßig neue Unsicherheiten, die sich über den ursprünglichen Zustand der Orientierungslosigkeit überlagern.

Es mischt sich die Unsicherheit bezüglich des Berufswunsches (→ siehe Kategorie ‚Unsicherheit Berufswunsch‘) mit ein, die in den gesamten Daten deutlich hervorsticht.

Neben der Tatsache, dass sich viele Schülerinnen und Schüler generell unsicher sind, ob sie nach dem Abitur eine Ausbildung oder ein Studium (→ siehe Kategorie ‚Unsicherheit Studium oder duale Ausbildung‘) machen möchten, sind sich darüber hinaus auch viele bei der Benennung eines konkreten Berufswunsches unsicher.

Wenn aber hingegen der Berufswunsch klar ist – sei es, weil er schon seit Kindheitstagen besteht oder durch eine in naher Vergangenheit stattgefundenen berufsbezogenen Entscheidung getroffen wurde – ergibt sich die Beantwortung der Frage Studium vs. duale Ausbildung automatisch dadurch\*.

---

\*Es wurde jedoch auch in einem Fall geäußert (*nachfolgende Aussage stellt den O-Ton besagter FSJlerin dar*): „Ich möchte so gerne Lehrerin werden, aber das Studium hält mich davon ab!“

→ Lehramt als Ausbildung wäre hier der Wunsch.

*Aus der „Grenzen im Kopf auflösen“- Gruppe wurden von Name Feldbegleiterin und mir nicht alle, sondern nur drei der vier Teilnehmenden ausgewählt, weil eine Teilnehmerin aus dem Raster rausfiel, obwohl sie sich sehr für eine Teilnahme an der Untersuchung und auch für dies Thematik an sich interessierte. Sie ist sich jedoch bereits sehr sicher in ihrer Entscheidungsfindung. Sie möchte Erzieherin werden, dies mit der Erzieherausbildung umsetzen und dann als Förderkraft an Grundschulen arbeiten. Eine solche Ausbildung dauert normalerweise laut besagter Workshop-Teilnehmerin vier Jahre und ein Anerkennungsjahr. Zwei Jahre davon sind schulisch. Durch ihr Abitur und das FSJ werden aber zwei Jahre abgezogen. Sie möchte kein Studium machen, aber trotzdem gerne an Schulen arbeiten. Sie habe bereits Lehramt auf Deutsch und Geografie auf Haupt- und Gesamtschule studiert, nach zwei Semestern jedoch abgebrochen, da ein zu hoher Leistungsdruck herrschte. Wenn es „Lehrer als Ausbildung“ geben würde, würde sie es sofort machen! Das hat sie ausdrücklich betont. Dem enormen Druck, der auf ihr als Studentin gelastet hat, konnte sie nicht standhalten. Die theoretische Arbeitsweise war nichts für sie.*

(Beobachtungsprotokoll\_1\_Workshoptag\_Hohenahr, Pos. 22)

(→ siehe ebenfalls Kategorie ‚Zweifel am Studium, nicht am Beruf‘!)

---

Darüber hinaus ist jedoch auch ein aufgeweichtes Stadium zwischen den zwei Polen denkbar. So der Umstand, dass sich neben der Verfolgung des Wunschberufs auch nach alternativen Ausbildungsoptionen im Sinne von Plan B oder einem Kompromissberuf umgeschaut wird, wie den Daten ebenfalls zu entnehmen ist. Somit macht auch der Themenbereich der Desorientiertheit einen wichtigen Punkt im Gefüge beruflicher Orientierung der Untersuchungsteilnehmenden aus. Hierbei geht es nicht mehr um die ursprünglich vorherrschende Orientierungslosigkeit, wie sie obenstehend beschrieben wurde. Vielmehr wird das Stadium der Orientierungslosigkeit abgeschwächt und transformiert in ein Stadium, in dem sich die Jugendlichen nicht mehr mit dem zuvor

auferlegten Druck und den belastenden Ängsten konfrontiert sehen (zumindest nicht mehr in dem Maße, wie es im Stadium der Orientierungslosigkeit der Fall war!), sondern das Chaos sich ordnet, der Nebel sich lichtet, die absolute Verwirrung weicht. Sie befinden sich noch nicht in dem Zustand völliger Klarheit hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft, konnten jedoch die Scheuklappen ablegen, die sie zuvor scheinbar getragen haben, und schauen sich entsprechend um, beginnen sich aktiv und bewusst zu orientieren.

## Anhang 5

### Visuelle Darstellungen der Phasenverläufe aller Untersuchungsteilnehmenden

---

Zur Erläuterung:

Im Nachfolgenden werden die Phasenverläufe aller 17 Untersuchungsteilnehmenden visuell dargestellt. Um bei drei Teilnehmenden, bei denen die Verlaufsvisualisierung konfus erscheint, zur besseren Übersicht beizutragen, wurde ab einem bestimmten Knotenpunkt die Farbauswahl der Verlaufslinie geändert, um auch sich überlagernde Verlaufsabschnitte für die Leserschaft transparent darzustellen.

So geschehen bei TNGYM2, bei dem der Knotenpunkt in Phase 6 als Suche einer Ausbildungsinstitution bei der Absage auf alle Bewerbungen, die sowohl selbstbestimmt und dementsprechend in Form eines Wunsch-Ausbildungsplatzes als auch fremdbestimmt und dementsprechend in Form eines Ausbildungsplatzes im Sinne eines Plan B bzw. eines Kompromissberufs erfolgten, festgelegt wurde.

Bei TNGYM3 stellt die Abzweigung von der Bewerbung um einen Wunsch-Ausbildungsplatz zur parallelen Bewerbung um einen Ausbildungsplatz in Form eines Plan B im Übergang zur Phase 6 den Knotenpunkt und folglich den Wechsel der Farbgebung dar.

Ebenfalls wurde diese Vorgehensweise bei TNBBS1 angewandt und hier der Knotenpunkt in Phase 8 als Um- bzw. Neuorientierung bei der Absage auf eine Bewerbung, die nach dem Abbruch des Studiums erfolgte, festgelegt.

Bei den Untersuchungsteilnehmenden aus dem Bereich des Freiwilligen Sozialen Jahres wurde sich hingegen konstant für eine Linienfarbe vor und für eine abweichende Linienfarbe nach der Phasenkomponente der Ableistung des Freiwilligen Sozialen Jahres in Phase 5 als Entscheidungsaufschub, Überprüfung, Überbrückung entschieden. Grund dafür ist, dass die Verläufe vor dem Freiwilligendienst retrospektiv erhoben wurden und daher vor einem anderen Bezugsrahmen zu betrachten sind, auch wenn die Prozessabschnitte, die retrospektiv erhoben wurden, mit Ausnahme der Frage nach dem Vorhandensein eines Traumberufs bzw. einer Traumberufsrichtung aus der Kindheit sich unmittelbar vor dem Antritt des Freiwilligendienstes ereignet haben und demnach eine gute Einordnung der Ergebnisse in den Untersuchungskontext gegeben ist.

Wie bereits in Kapitel 5.2.1 erläutert werden im Rahmen der visuellen Darstellung nur diejenigen Teilnehmenden berücksichtigt, die vor dem Abbruch der Untersuchungsteilnahme für eine festgelegte zeitliche Dauer an der Untersuchung teilgenommen haben, woraus sich ergibt, dass die nachfolgende Visualisierung nicht die Phasenverläufe aller 19 Untersuchungsteilnehmenden, sondern lediglich die Phasenverläufe von 17 Untersuchungsteilnehmenden umfasst.

Um der Leserschaft die besonderen Umstände der Orientierungsprozesse der Untersuchungsteilnehmenden und somit den Modellverlauf an wichtigen Punkten durch Zusatzerläuterungen transparent darlegen zu können, werden die am relevantesten erscheinenden Aspekte der individuellen Phasenverläufe rechts im Modell aufgeführt. Wird ein Modellverlauf in zwei unterschiedlichen Linienfarben dargestellt, so orientieren sich die Begriffe oder Symbole in ihrer farblichen Darstellung entsprechend an den einzelnen Linienfarben, um bei einer Überschneidung in einer Phase den Bezug korrekt herstellen zu können. Folgende Legende erklärt die einzelnen Symbole:

Legende:

	Beschleunigung
	Verzögerung
	Enorme private Herausforderung
	Gravierende Stagnation
	Aktive Berufsorientierungsmaßnahme(n)
	Schulabbruch; Abbruch der Untersuchungsteilnahme
	Schulabbruch; Fortführung der Untersuchungsteilnahme

# Anhang 5.1: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin GYM1

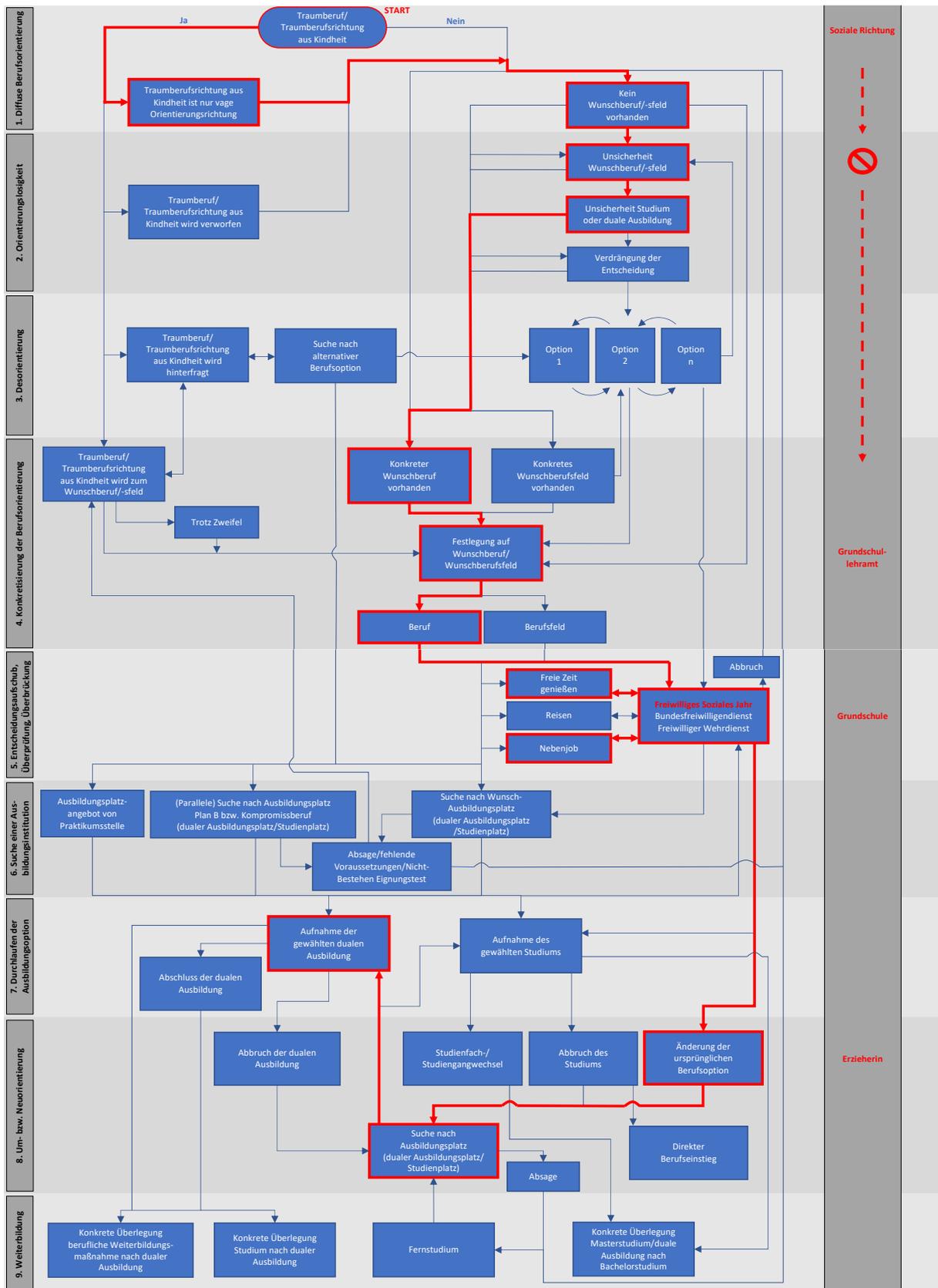


Abb. 2: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin GYM1 (eigene Darstellung)

## Anhang 5.2: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer GYM2

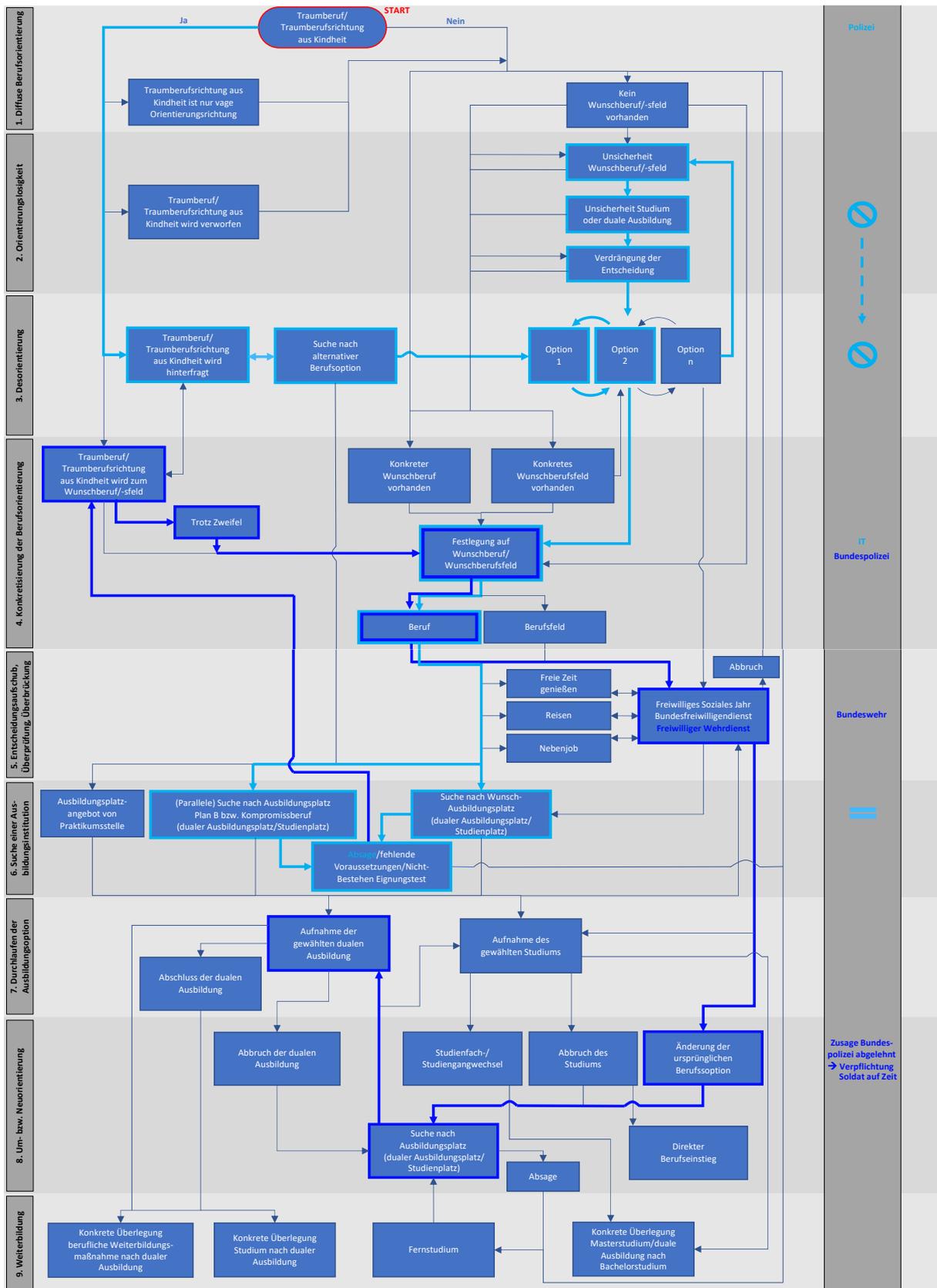


Abb. 3: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer GYM2 (eigene Darstellung)

## Anhang 5.3: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin GYM3

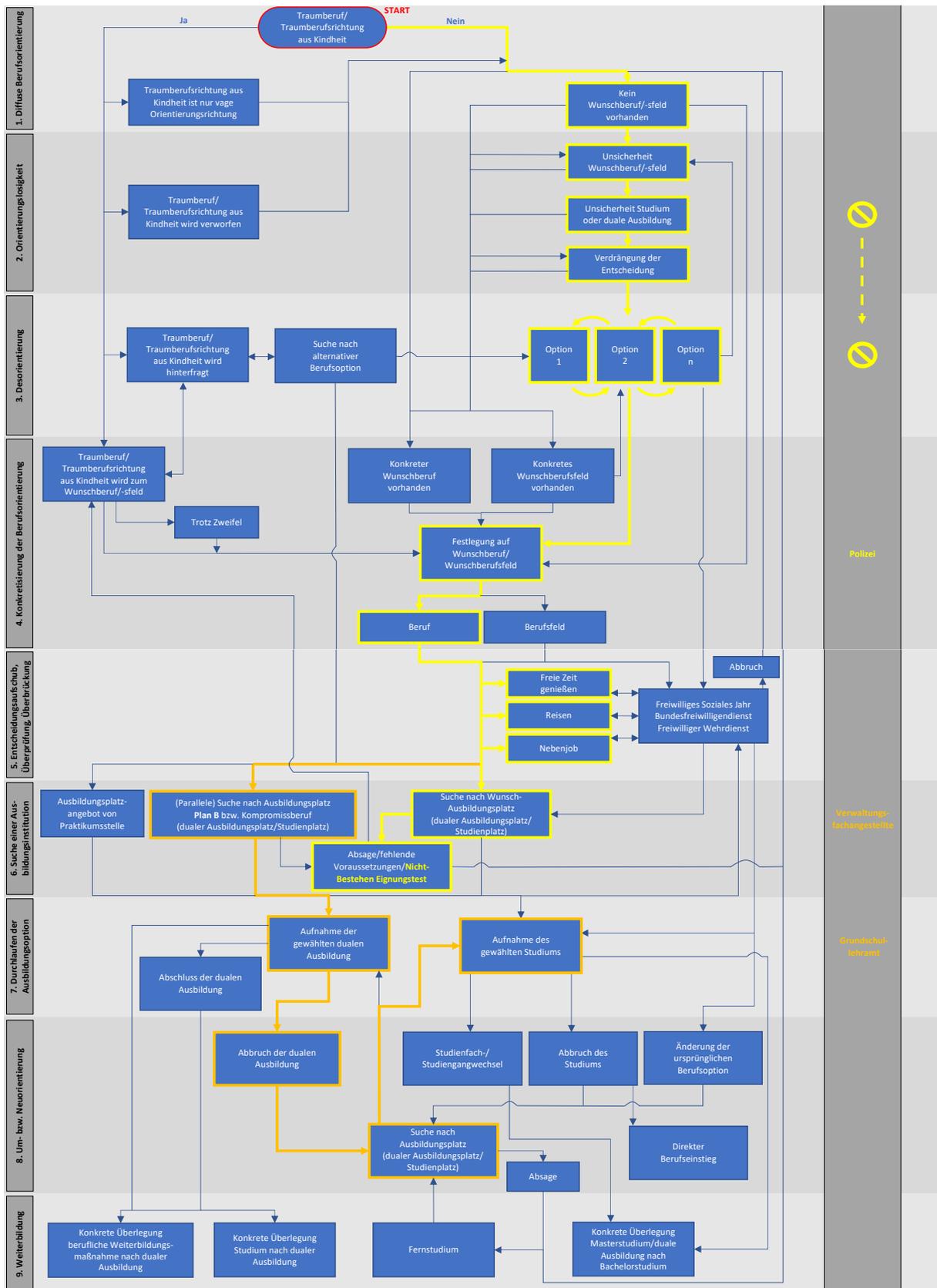


Abb. 4: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin GYM3 (eigene Darstellung)

## Anhang 5.4: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer GYM4

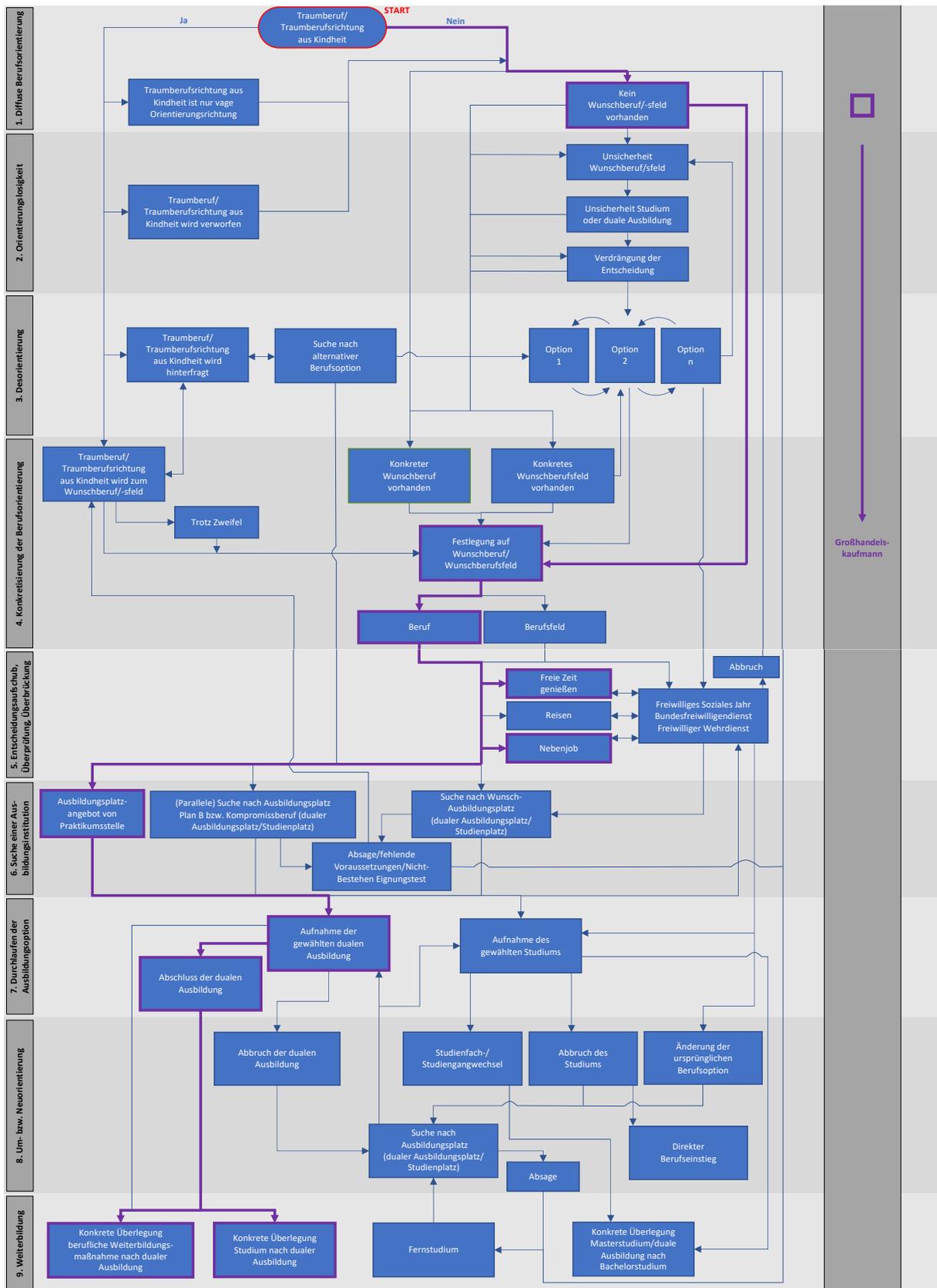


Abb. 5: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer GYM4 (eigene Darstellung)

# Anhang 5.5: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS1

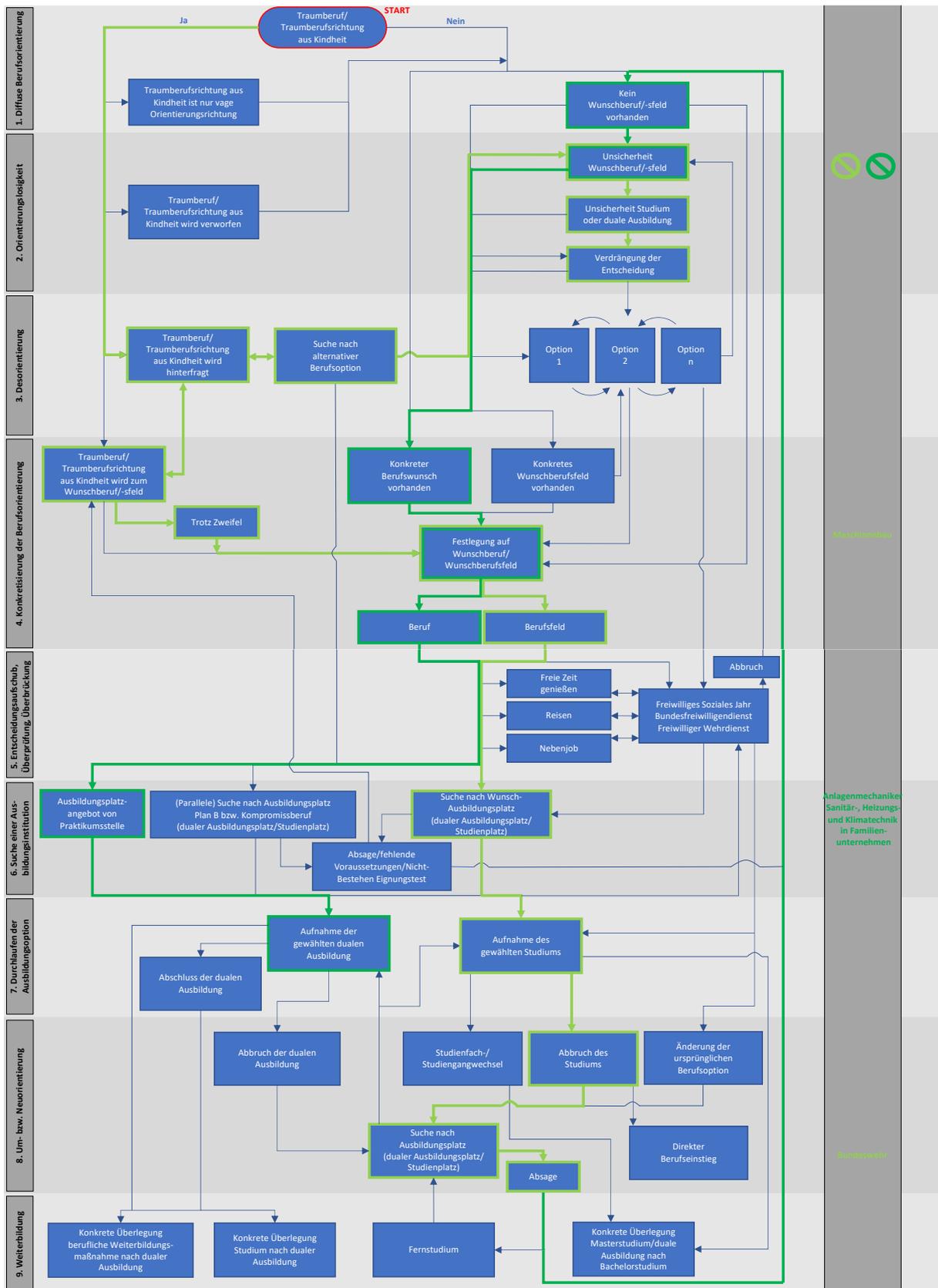


Abb. 6: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS1 (eigene Darstellung)

## Anhang 5.6: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS2

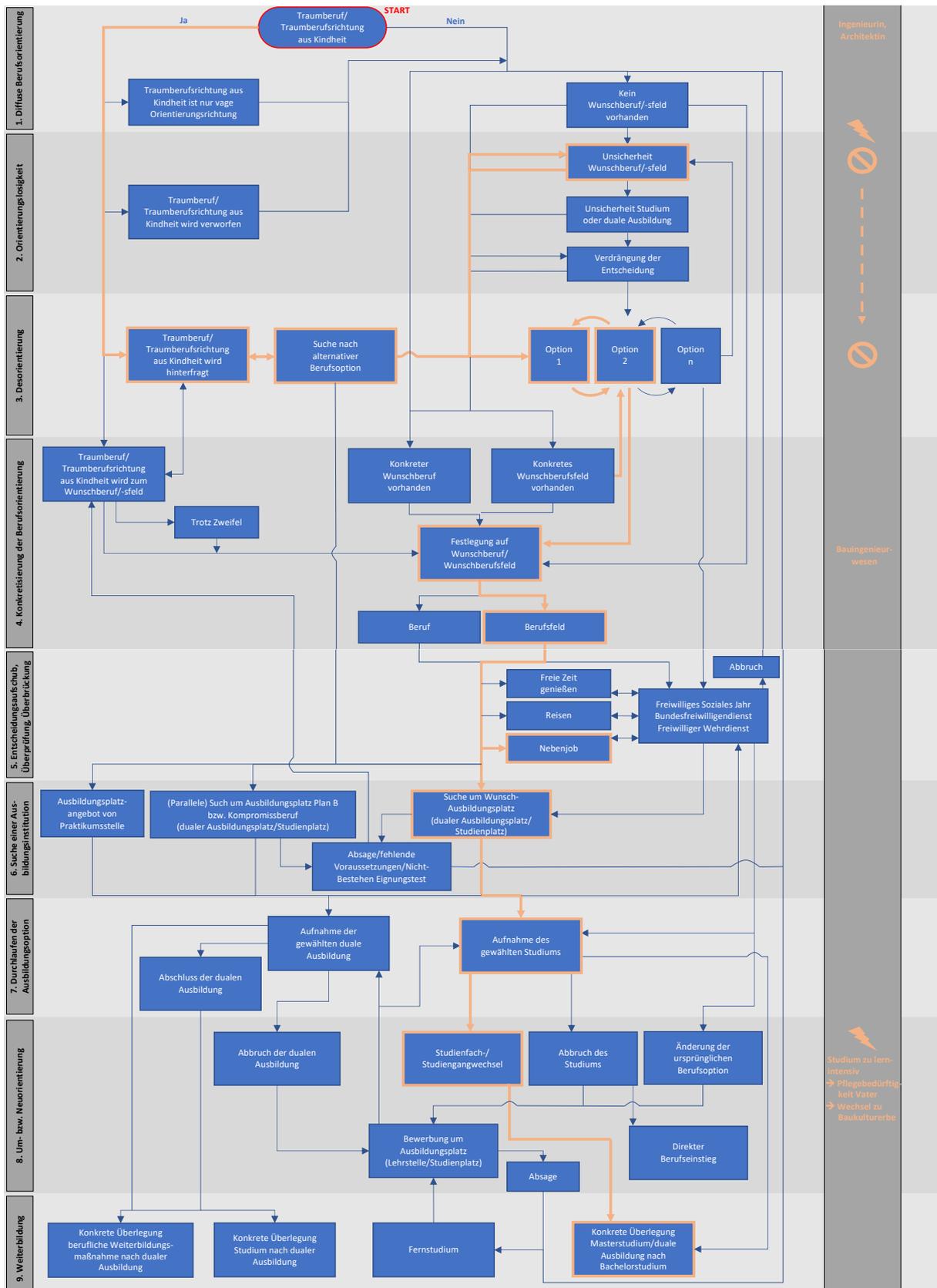


Abb. 7: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS2 (eigene Darstellung)

## Anhang 5.7: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS3

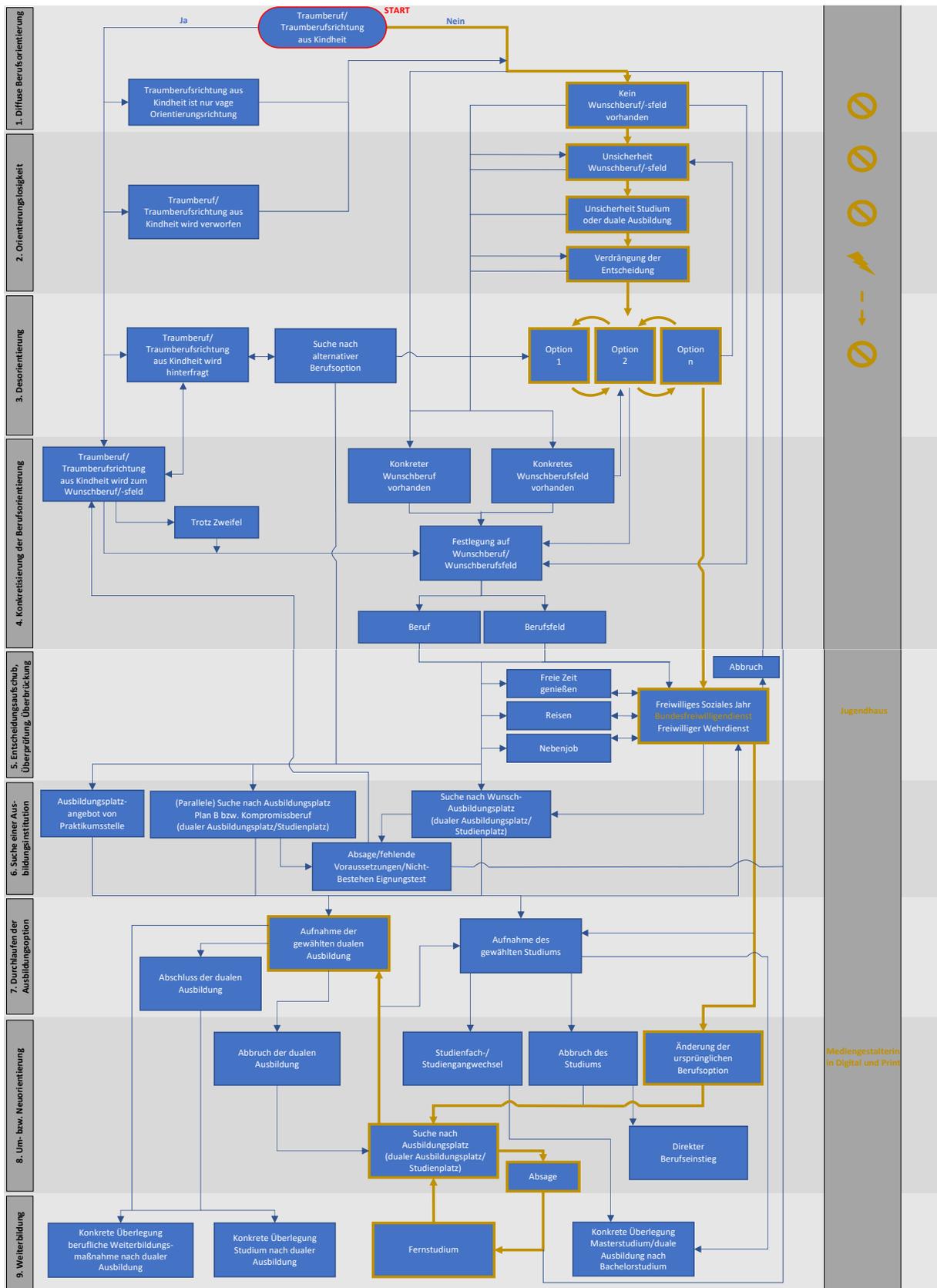


Abb. 8: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS3 (eigene Darstellung)

## Anhang 5.8: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS4

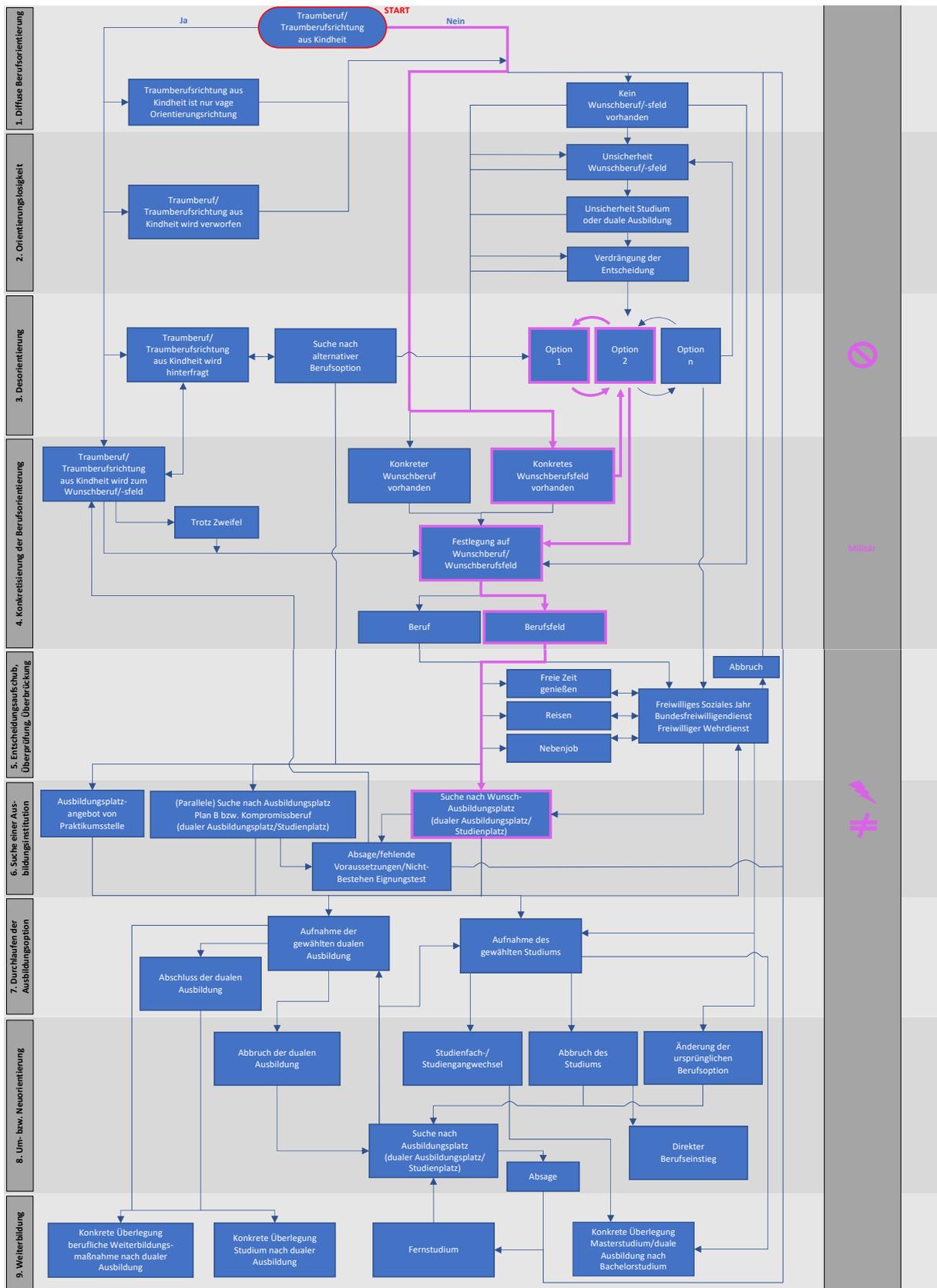


Abb. 9: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS4 (eigene Darstellung)

# Anhang 5.9: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS5

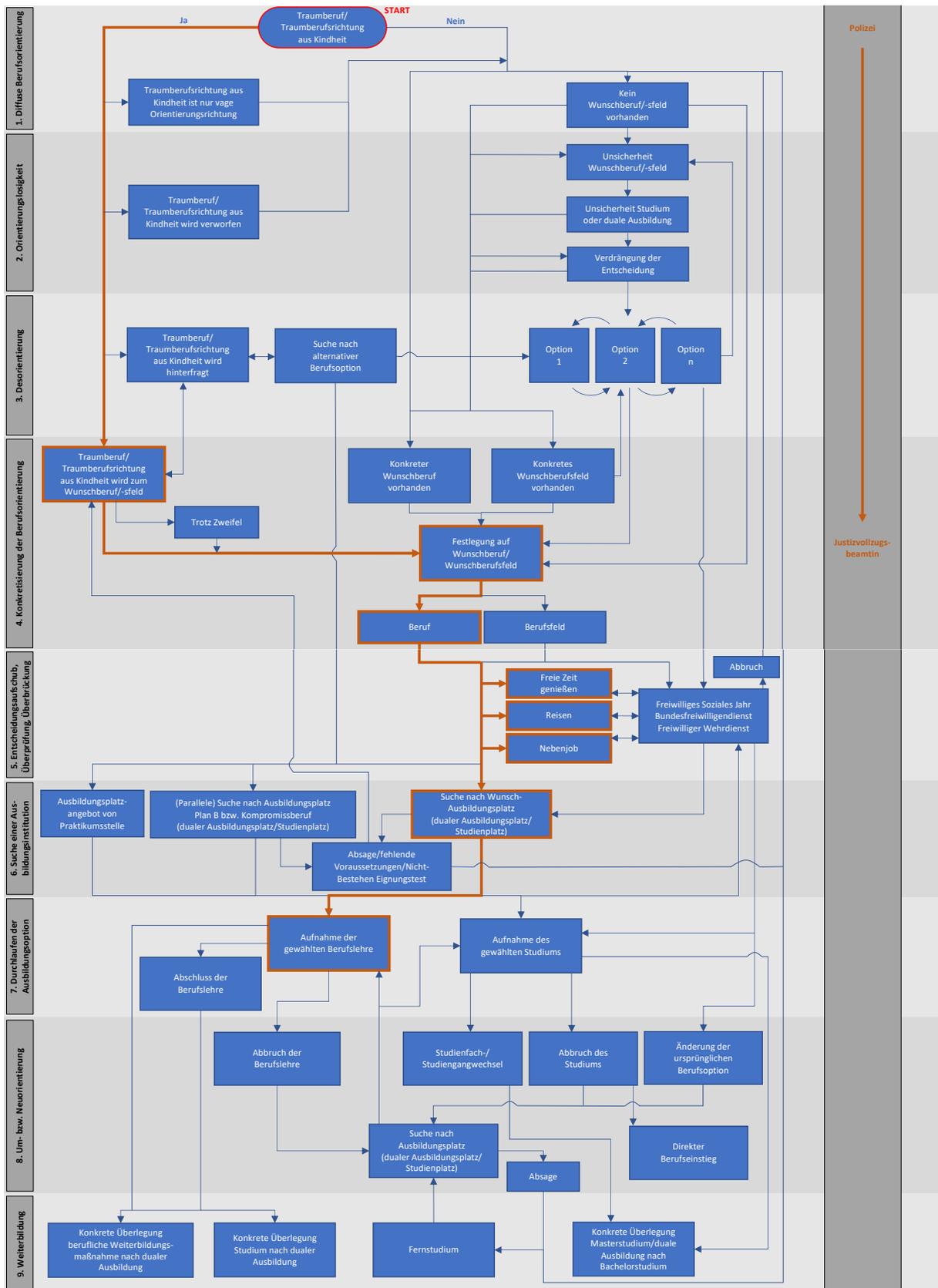


Abb. 10: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS5 (eigene Darstellung)

# Anhang 5.10: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS6

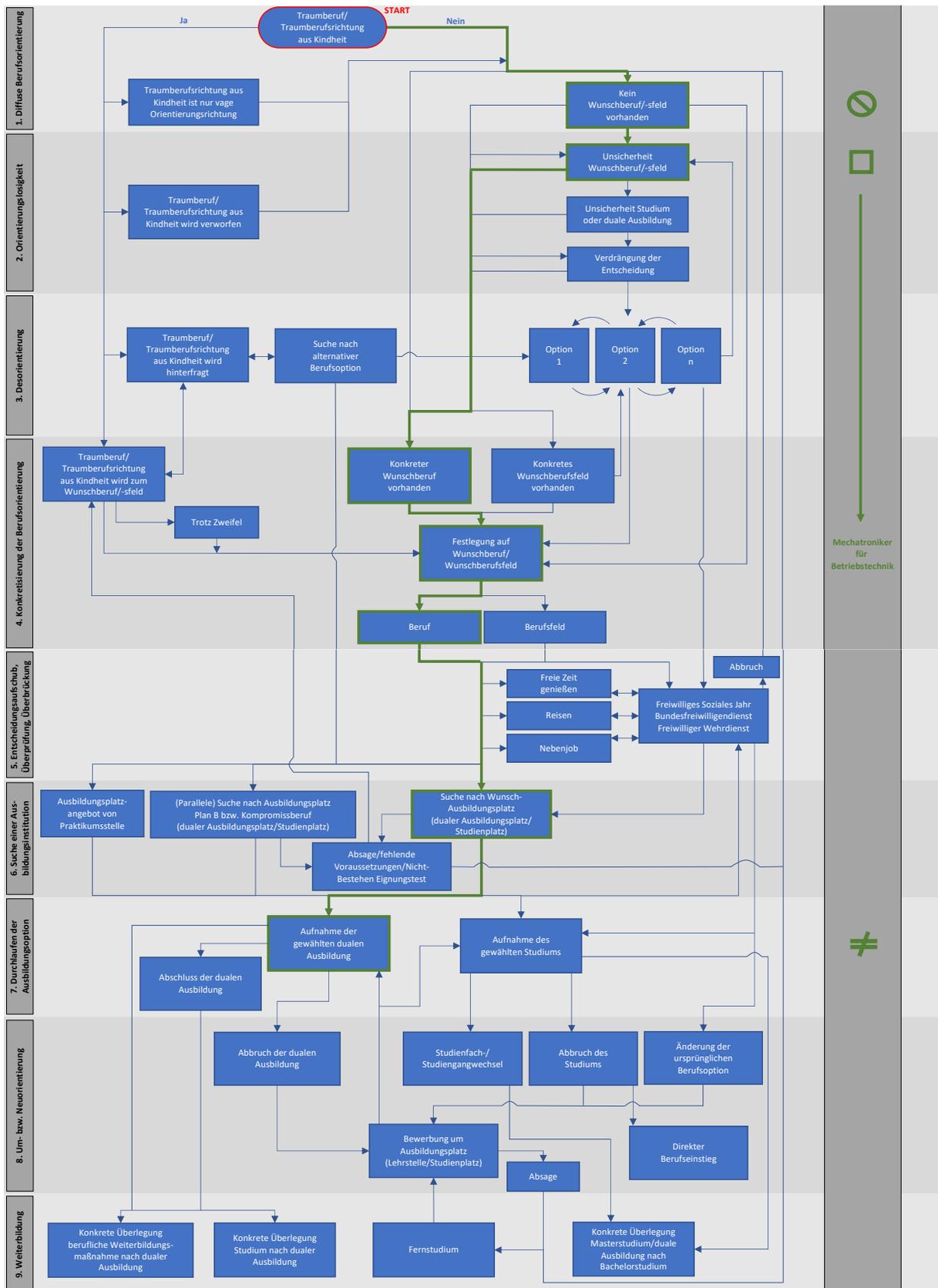


Abb. 11: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS6 (eigene Darstellung)

# Anhang 5.11: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS7

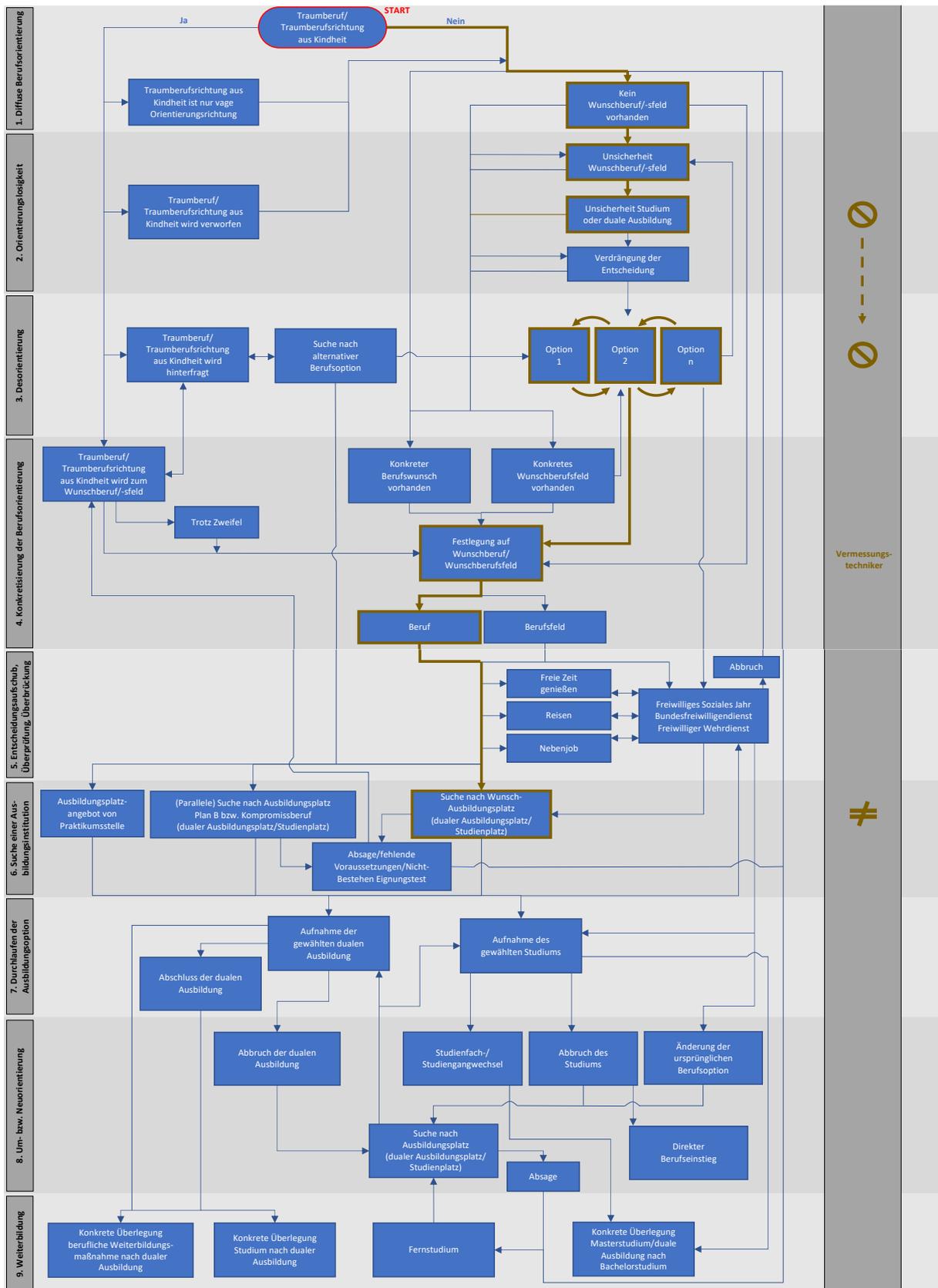


Abb. 12: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS7 (eigene Darstellung)

## Anhang 5.12: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS8

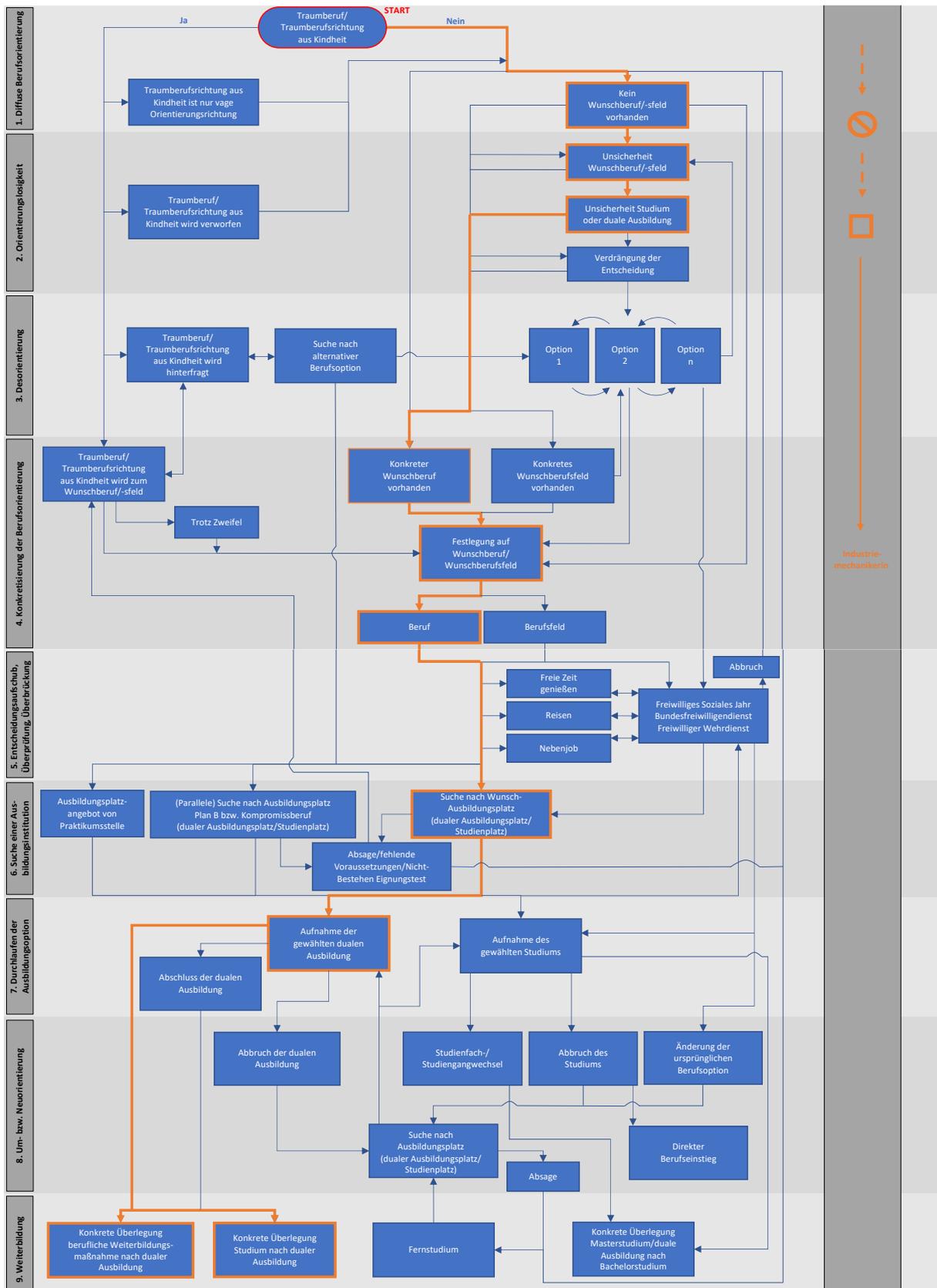


Abb. 13: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin BBS8 (eigene Darstellung)

# Anhang 5.13: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS9

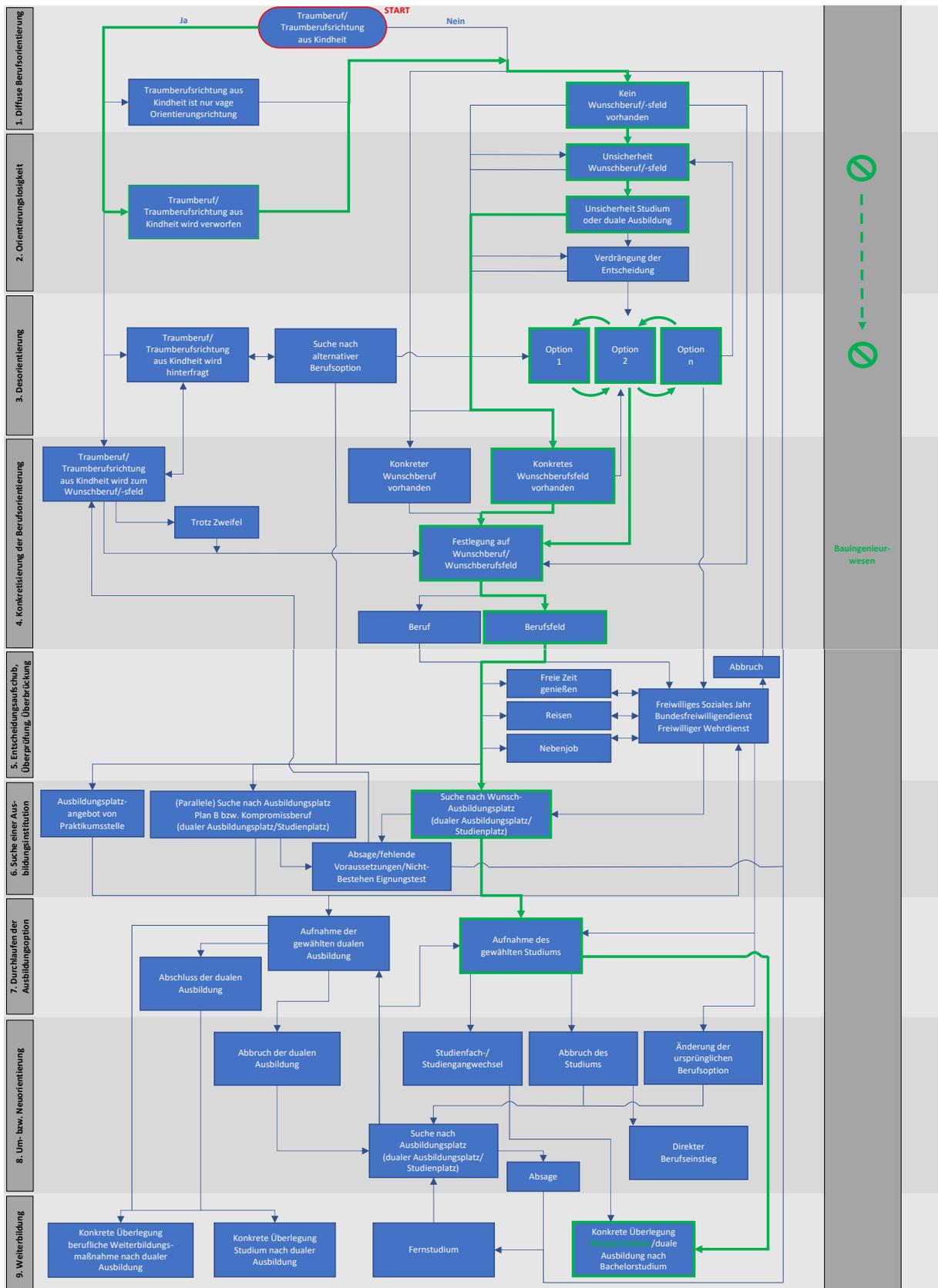


Abb. 14: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer BBS9 (eigene Darstellung)

# Anhang 5.14: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin FSJ1

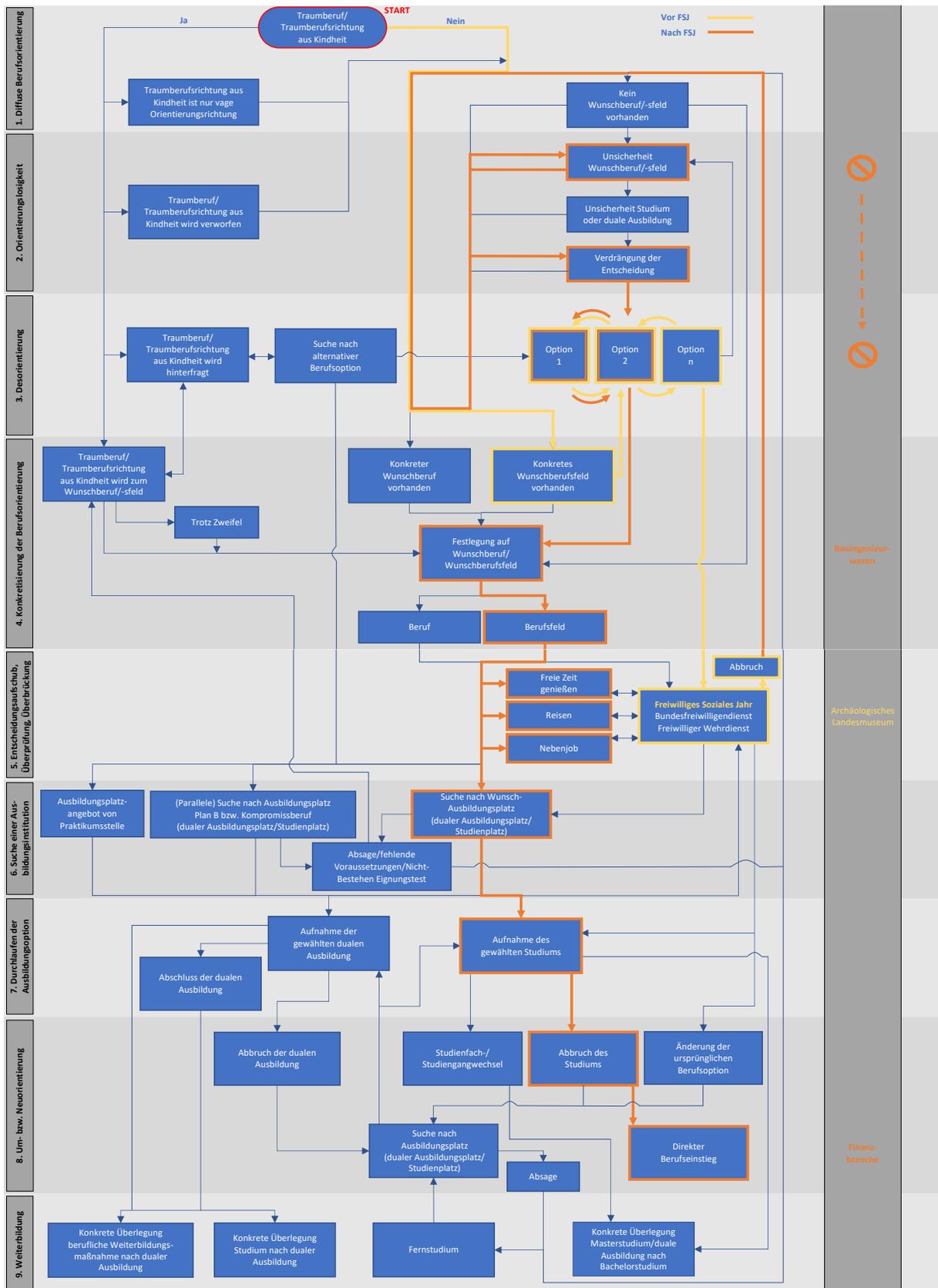


Abb. 15: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin FSJ1 (eigene Darstellung)

# Anhang 5.15: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer FSJ2

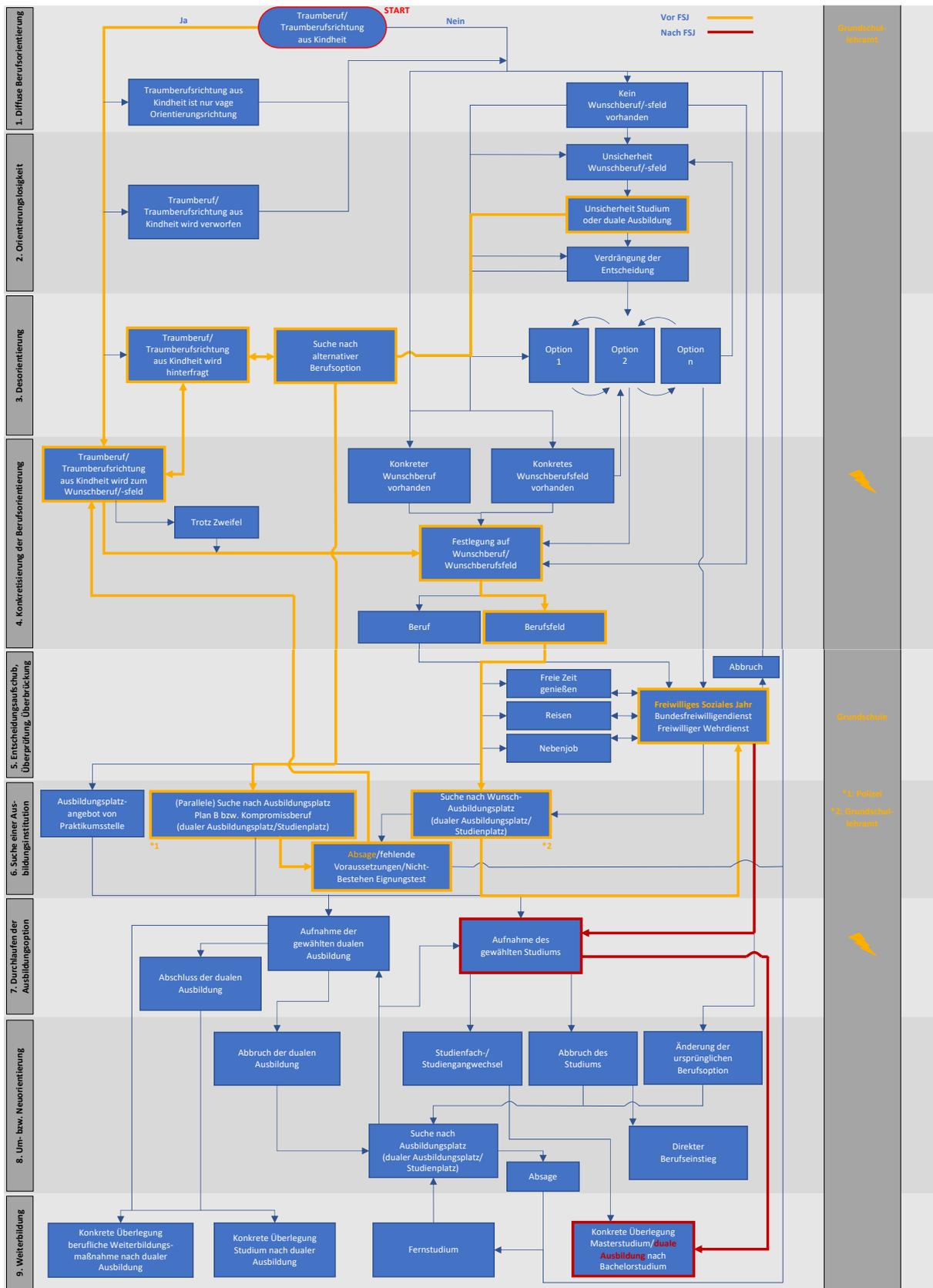


Abb. 16: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmer FSJ2 (eigene Darstellung)

## Anhang 5.16: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin FSJ3

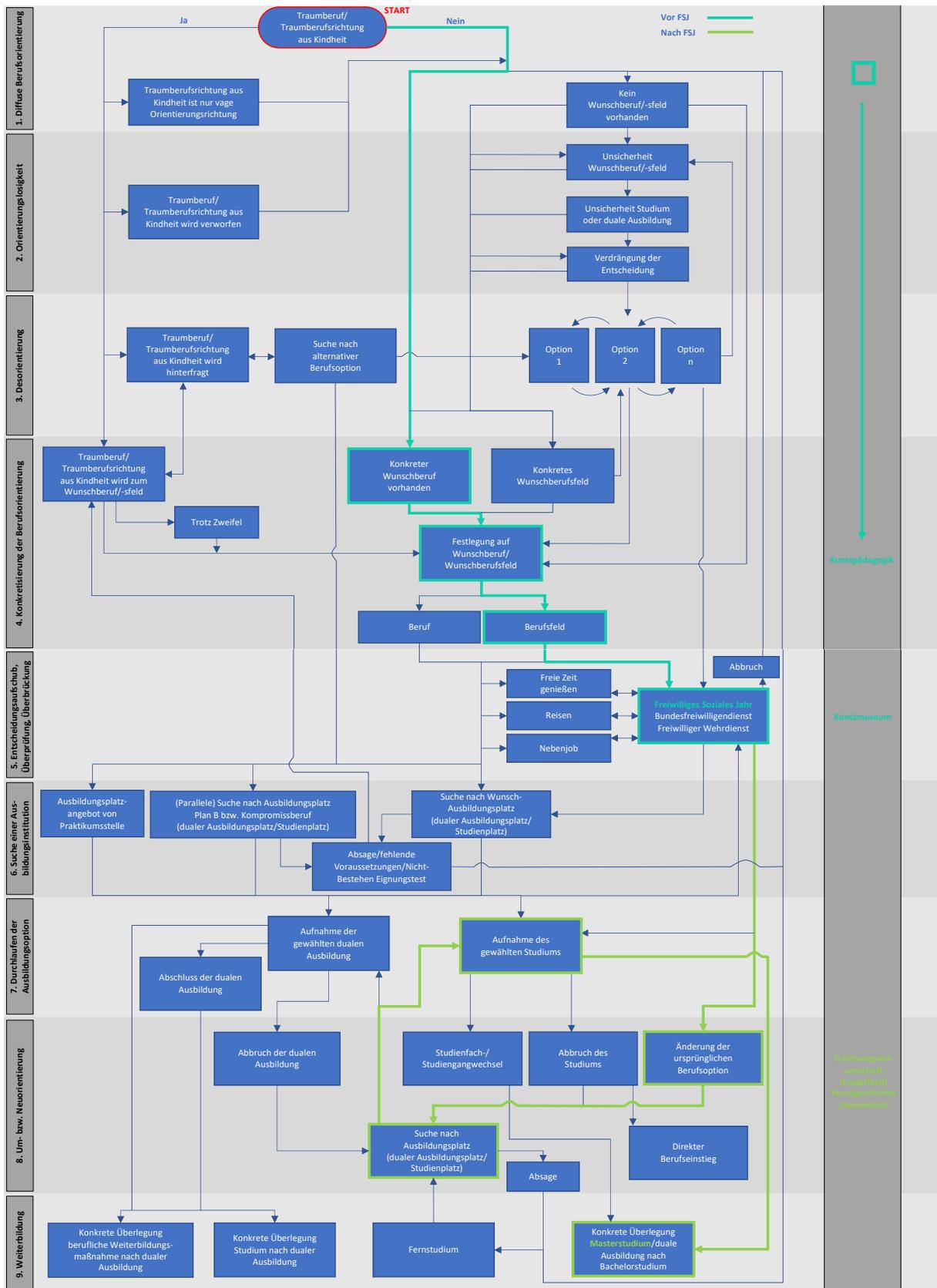


Abb. 17: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin FSJ3 (eigene Darstellung)

# Anhang 5.17: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin FSJ4

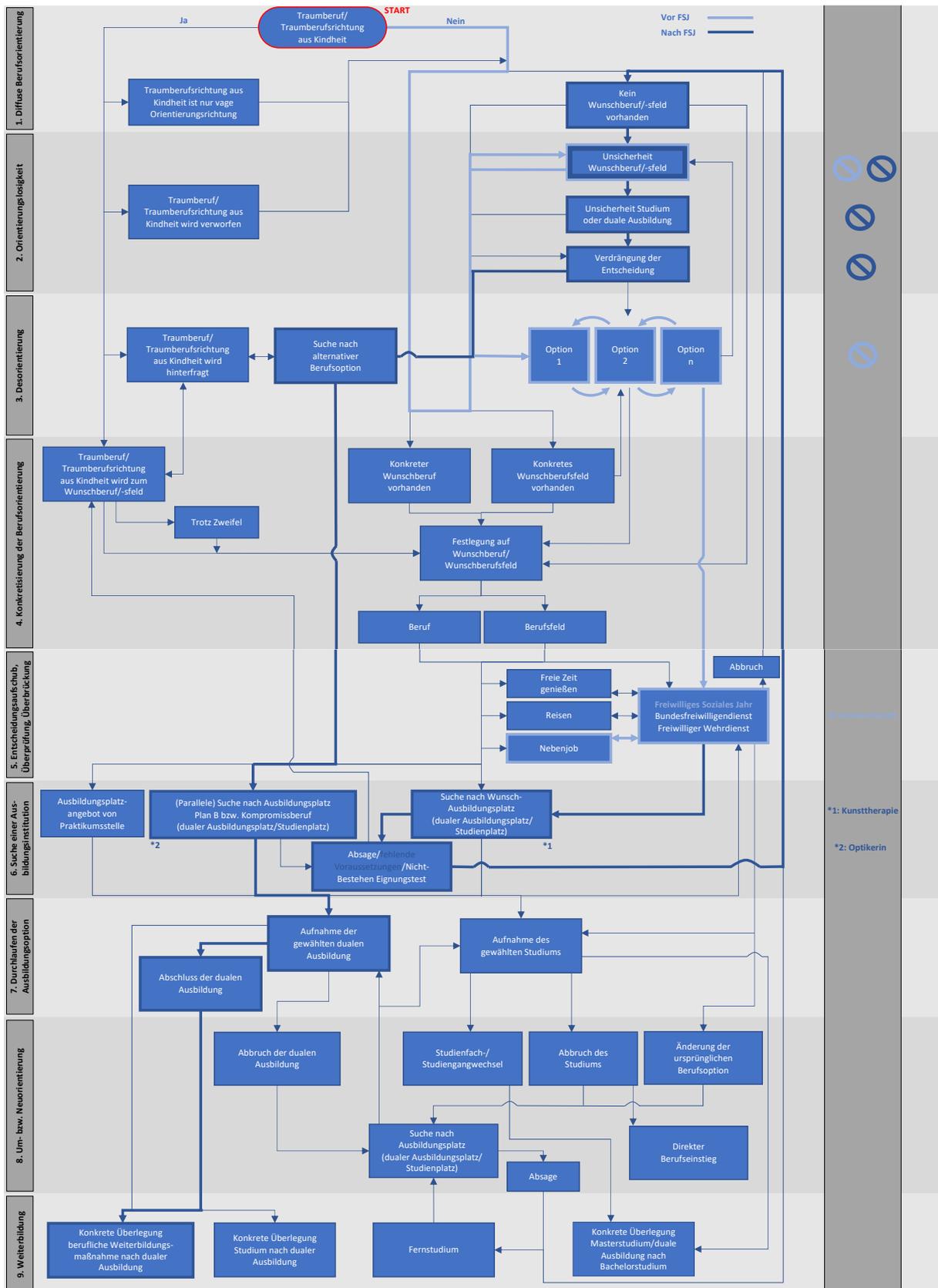


Abb. 18: Phasenverlauf Untersuchungsteilnehmerin FSJ4 (eigene Darstellung)

## Anhang 6

### Phasenmodelle der Berufswahl und der Berufsorientierung

#### Anhang 6.1: Phasenmodell nach Neuenschwander/Hartmann 2011

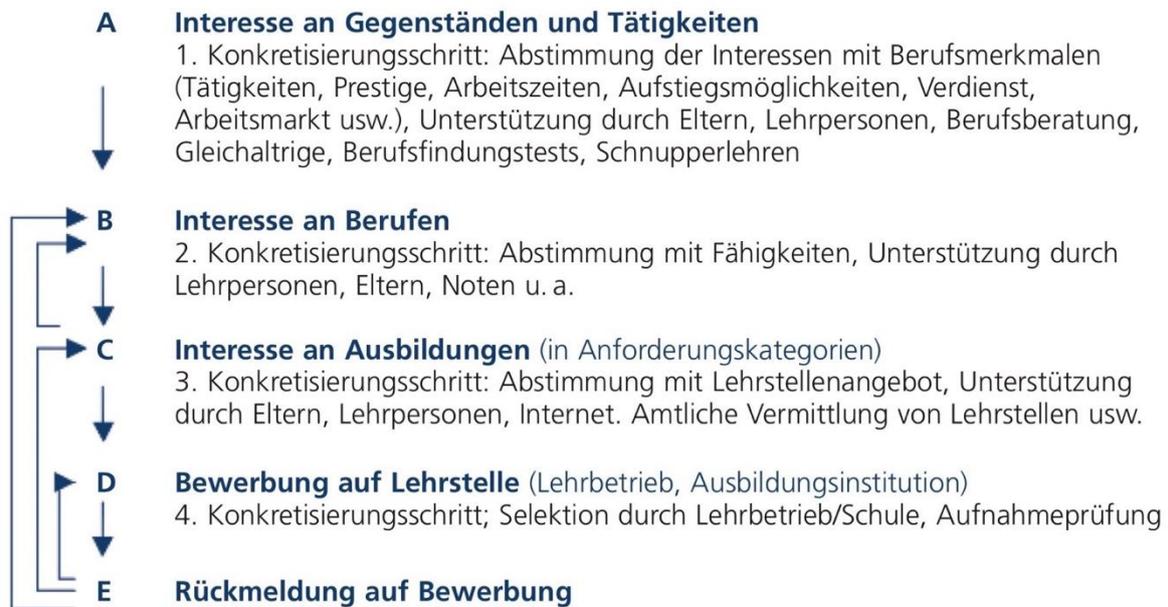


Abb. 19: Phasenmodell der Berufswahl nach Neuenschwander/Hartmann 2011, S. 43

#### Anhang 6.2: Phasenmodell nach Pelka 2010

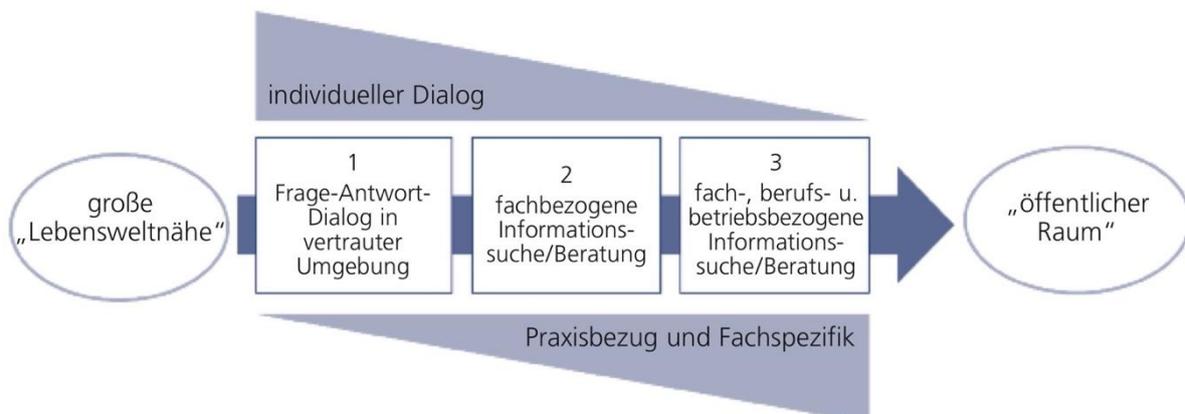


Abb. 20 Phasenmodell zur Berufsorientierung nach Pelka 2010, S. 46

## Anhang 6.3: Phasenmodell nach Beck 1976

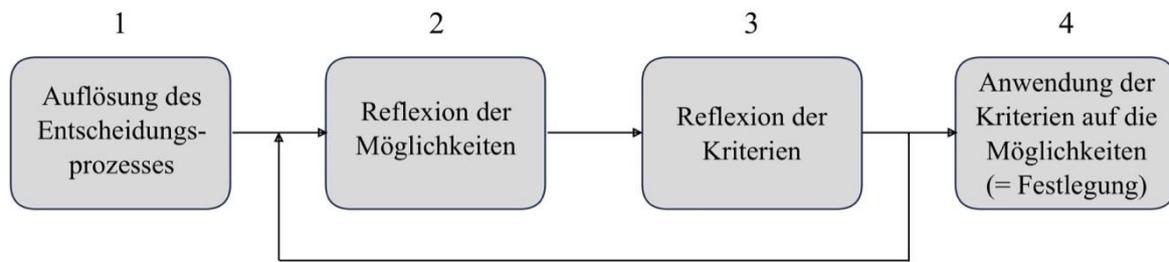


Abb. 21: Stufenmodell des entscheidungsbezogenen Berufswahlprozesses nach Beck 1976, S. 107 (eigene Darstellung)