

bwp@ Spezial 12 | April 2016

**Berufsorientierung im Lebenslauf -
theoretische Standortbestimmung und
empirische Analysen**

Hrsg. v. **Hannelore Faulstich-Wieland, Sylvia Rahn & Barbara Scholand**

Ingo BLAICH & Andreas FREY

(TU Dresden & HdBA Mannheim)

**Berufsorientierung als Identitätsmanagement.
Konzeptionelle Überlegungen zur Vorhersagbarkeit
von Berufswahlprozessen.**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial12/blaich_frey_bwpat_spezial12.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Berufsorientierung als Identitätsmanagement. Konzeptionelle Überlegungen zur Vorhersagbarkeit von Berufswahlprozessen

Abstract

Mit der Nachhaltigkeit von Bildungsentscheidungen ist der wunde Punkt aller theoretischen und praktischen Arbeiten im Feld der Berufsorientierung berührt. In dem sich Projekte praktischer Berufsorientierung an Schüler im Vorfeld von Übergängen adressieren, ordnen sie sich der institutionellen und organisatorischen Strukturierung von Bildungslaufbahnen mit entsprechender Taktung von Übergängen unter und müssen fast zwangsläufig das Gelingen von Übergängen, das Erleichtern kohärenter Bildungsbiografien als Erfolgskriterium annehmen. Dagegen steht die keinesfalls nachrangige Perspektive auf Berufsorientierung als individuellen Entwicklungs-, Sozialisations- oder *coping*-Prozess, worin Abbrüche, Umorientierungen als Zwischenschritte oder entwicklungsfördernde Krisen thematisierbar sind. Theorien des beruflichen Selbstkonzepts und der Identität changieren gleichsam zwischen empirisch exakter Prozessperspektive und dem Versuch, die Ausbildung des beruflichen Selbstkonzepts sowohl als normativen Maßstab wie als valides Prognoseinstrument für Übergangsverläufe zu erheben. Der vorliegende Beitrag setzt sich kritisch mit diesen Ansprüchen auseinander und relativiert, vor dem Hintergrund breiter empirischer Befunde, die Relevanz eines ideal ausgebildeten beruflichen Selbstkonzepts für Berufswahlentscheidungen. Aufgrund der hohen interindividuellen Variabilität berufsbezogener Entwicklungsverläufe der Jugendlichen entwickelt oder konturiert sich die berufliche Identität vielfach erst im Ausbildungs- oder Studienverlauf. Für die pädagogische Praxis der Berufsorientierung heißt dies paradoxerweise dennoch, Identitäts- und Selbstkonzeptbildung der Jugendlichen zu stärken, da dies in der Tat am ehesten zu nachhaltigen Berufswahlentscheidungen führt.

1 Einleitung

Wie können berufsorientierende Projekte und Initiativen zu nachhaltigeren Bildungsentscheidungen führen? Für Michael Heister (2013) ist es die zentrale Rückfrage an das einschlägige Lehrbuch zur Berufsorientierung (Brüggemann/Rahn 2013), die darin für den Rezensenten unbeantwortet bleibt. Damit korrespondiert eine wachsende gesellschaftliche Sensibilität gegenüber *mismatch*-Phänomenen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Dazu zählt zum einen und in erster Linie die Gleichzeitigkeit von unbesetzten Ausbildungsplätzen und einer größeren Zahl von nicht vermittelten, ausbildungswilligen Jugendlichen, zum anderen die (Erst-)Orientierung der Schulabgänger auf eine sehr begrenzte Auswahl des Spektrums möglicher Ausbildungsberufe – mit dem Effekt des Nachwuchsmangels bspw. in etablierten Handwerks- oder Dienstleistungsberufen. Aber auch Ausbildungs- und Studienabbrüche werden als Fehlallokationen angesehen, und es besteht die Erwartung, durch eine bessere Vorbereitung der Berufswahl diskontinuierlichen Ausbildungsverläufen präventiv begegnen zu können (Ertelt/Frey 2013). Im Mittelpunkt berufsorientierender Maßnahmen und Projekte stehen daher die positive Beeinflussung beruflicher Selbstkonzeptentwicklung und die Ausbildung

zentraler Handlungs- und Entscheidungskompetenzen (Berufswahlreife). Denn eine möglichst gute Passung zwischen individuellen Wünschen oder Zielen und dem Ausbildungsberuf/Studienfach ist für die jugendlichen Schulabgänger zentrale Handlungsorientierung, die sie zu weiterführenden Schulabschlüssen, Studienfachwechseln oder Doppelqualifikationen motiviert (vgl. Mahl et al. 2014). Die Ausbildung realitätsangemessener, berufsbezogener Identitätsentwürfe ist somit zentrale Aufgabe der Berufsorientierung. Empirische Forschungsergebnisse unterstreichen die große Relevanz dieser theoretischen wie praktischen Fokussierung. Vielfach belegt sind Effekte der Geschlechtsidentität auf die Berufs- oder Studienfachwahl (vgl. zur Übersicht Makarova und Herzog 2013). Stuhlmann (2009) kann zeigen, dass eine bewusste Festlegung auf einen Beruf/Studienfach (berufliches Selbstkonzept) einen guten Prädiktor für einen kohärenten Ausbildungsverlauf darstellt (vgl. Bergmann 2011). Auch die Berufswahlreife, als normatives Lern- und Entwicklungsziel im Rahmen schulischer Berufsorientierungsprozesse, fußt konzeptionell auf diesem Zusammenhang (vgl. Hartkopf 2013). Liegt daher womöglich im Begriff der beruflichen Selbstkonzept- oder Identitätsentwicklung jener Schlüssel der Vorhersehbarkeit und Steuerung von Berufsorientierungsprozessen, deren Fehlen Heister kritisch anmahnte?

Zeitdiagnostische Perspektiven auf die Sozialisationsbedingungen in unserer Gesellschaft weisen auf Ambivalenzen und Paradoxien hin, die dieser Annahme inhärent sind. „In dem Maße, wie industrialisierte Dienstleistungsgesellschaften Selbststeuerung und Flexibilität fördern, prämiieren ihre Institutionen solche Individuen als kompetent, autonom und innovativ, die in der Lage sind, selbständig und unter Nutzung gesellschaftlicher Regeln und Ressourcen ihren Lebenslauf zu gestalten“ (Heinz 2000, 175). Ein „innerer Kompass“ sei notwendig, „um die vielfältigen Handlungsanforderungen und Widersprüche bei der Einräumung von persönlicher Autonomie flexibel und sinnvoll zu bewältigen und ein Bild von der eigenen Persönlichkeit zu entwerfen“ (Hurrelmann 2004, 42). Allerdings sind die Bedingungen der Möglichkeit der Identitäts- oder Selbstentwicklung milieuspezifisch gebrochen; sie variieren nach Bildungsgrad, sozialer und ethnischer Herkunft (Böhnisch et al. 2009, 63ff.). Gleichzeitig lassen die Flexibilisierung fester Berufsbilder und beruflicher Kompetenzprofile die Konzentration auf stabile Selbst- oder Identitätsentwürfe antiquiert erscheinen (vgl. Euler 2010) und vielmehr „Unsicherheitsbewältigungskompetenz“ zu prämiieren, d. h. die Fähigkeit mit sich rasch ändernden Bedingungen, unscharfen Anforderungsprofilen, Veränderungsanforderungen auch an die eigene Persönlichkeit umgehen zu können.

Vor diesem Hintergrund möchten wir die Abhängigkeit der Berufswahlentscheidung von Identitätsbildungsprozessen kritisch hinterfragen und nach Durchsicht vorhandenen Datmaterials eindeutig relativieren. Wir möchten darlegen, dass die Prognosefähigkeit auf einer normativen Idealisierung scheinbar reibungsloser Übergangsverläufe beruht, wobei die Kontingenz individueller Bildungsbiografien durch hohe Rationalitätserwartungen an die Berufswahlentscheidung limitiert wird. Entscheidungsrevisionen erscheinen so defizitär, weil vermeidbar. Dagegen wird hier die Veränderlichkeit von Identität im Lebenslauf stark gemacht, wie sie bereits in entwicklungspsychologischen Berufswahltheorien ausformuliert ist. Diesen gegenüber möchten wir wiederum mehr Gewicht auf die Beachtung des institutionellen gesellschaftlichen Kontextes (also v. a. Bildungsinstitutionen) und seines Effekts auf die

Ausbildung und Veränderung von Identitäts- und Selbstkonzepten legen. Wenn Berufsorientierung ein durchaus selbstgesteuerter Lern- und Entwicklungsprozess ist, dann muss die Interaktion zwischen gesellschaftlicher Bewältigungsaufforderung und individueller Verarbeitung und Reaktion in den Mittelpunkt rücken. Für die pädagogische Praxis der Berufsorientierung heißt dies paradoxerweise dann dennoch, vor allem die Identitäts- und Selbstkonzeptbildung der Jugendlichen in allen Phasen der schulischen und nachschulischen Ausbildung zu stärken, da dies in der Tat am ehesten zu nachhaltigen Berufswahlentscheidungen führt.

2 Was leistet der Identitätsbegriff?

Selbstkonzept oder Identität derart in den Mittelpunkt zu rücken, impliziert ausdrücklich nicht die Behauptung, dass Studienfach und Ausbildungsberuf zwingend identitätsprägend sind. Andere Lebensbereiche können dafür wesentlich wichtiger und die Erwerbsorientierung primär instrumentell motiviert sein. Identität und Selbstkonzept zielen konzeptionell auf die Fähigkeit, subjektiv verbindliche Entwürfe möglicher individueller Entwicklung bzw. subjektiv als wertvoll erachtete Ziele zu entwickeln und das eigene Handeln im Sinne der Zielverwirklichung darauf auszurichten. Ohne eine inhaltliche Vorstellung von einem Beruf, einer Arbeitstätigkeit oder einem Studienfach kann die Anforderung, sich für Ausbildung oder Studienfach zu entscheiden, nicht selbstbestimmt getroffen werden. Minimale Identifikationen sind für eine subjektive Bindung an diesen Zukunftsentwurf und Erzeugung intrinsischer Motivation unerlässlich, die wiederum als entscheidend für den erfolgreichen Abschluss einer tertiären Ausbildung anzusehen sind (s. u.).

2.1 Berufliches Selbstkonzept oder Identität? – Begriffliche Klärungen

Mit dem beruflichen Selbstkonzept liegt ein der Entwicklungspsychologie entstammendes valides, der Operationalisierung für empirische Forschung zugängliches Modell zur Erfassung berufswahlbezogener Kognitionen vor, welches Eingang in etablierte Berufswahltheorien gefunden hat. „Für Gottfredson sind berufliche Aspirationen und Orientierungen Präsentationen des Selbst. Sie spiegeln Interessen, Fähigkeiten, das Anspruchsniveau und die gewünschte und angestrebte Stellung in der Gesellschaft wider. Von Kindern und Jugendlichen genannte Berufswünsche sind aus dieser Perspektive Indizes für die Entwicklung des Selbstkonzepts und für altersabhängige Vorstellungen von beruflichen Tätigkeiten, den Fähigkeiten und Merkmalen der Berufsausübenden und den Bedingungen und dem Ertrag beruflicher Arbeit“ (Ratschinski 2009, 39). Diese minimale Definition umfasst bereits zwei Aspekte: die inhaltliche Seite dessen, was einen Beruf thematisch und handlungsbezogen ausmacht und die soziale Geltung, die diese Tätigkeiten durch Einkommen, Reputation/Status erfahren. Primärer Ansatzpunkt für die Berufsorientierung ist jedoch die fachliche Seite. Über die Wahrnehmung individueller Fähigkeiten und Kenntnisse, Ausbildung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Umgang mit kognitiven oder praktischen Problemen (Kracke 2004), der Motivation zur Exploration beruflicher Einmündungschancen bildet sich idealtypisch während der Adoleszenz eine „Zone subjektiv akzeptabler Berufsalternativen“

(Brändle/Grundmann 2013, 59), zwischen denen schlussendlich die Entscheidung zu treffen ist. Individuelle Fähigkeiten, Interessen und Neigungen stellen zentrale Entscheidungskriterien für die Berufswahl dar und verweisen damit auf die hohe empirische Evidenz des beruflichen Selbstkonzepts. Umgekehrt spielen in verzögerten Berufsfindungsprozessen fehlende oder schwach ausgeprägte berufliche Selbstkonzepte eine entscheidende Rolle (vgl. exempl. Blauch 2011). Demzufolge sind berufsorientierende Maßnahmen sinnvoll, welche den Jugendlichen die Chance geben, Fähigkeiten und Interessen auszuprobieren, zu entdecken oder zu verstärken und für die Umsetzung beruflicher Pläne relevantes Wissen zu erwerben.

Angesichts einer mehrheitlich neigungsbezogenen Berufswahl, die sich an der Verwirklichung individueller Interessen und Fähigkeiten orientiert, ist eine solche Konzentration auf die fachlich-inhaltlichen Aspekte konsequent und ist zudem anschlussfähig für die Analyse auf den Fachschulunterricht bezogener (Teil-)Selbstkonzepte. Für Jugendliche ist diese fachliche Seite jedoch nur ein Teil ihrer vorberuflichen Orientierung. Eine Untersuchung von Hess et al. (2007) zeigte, wie stark Gymnasiast/innen sich am Normalarbeitsverhältnis und damit an Arbeitszeitstrukturen und Fragen der Balance zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen orientieren. Reibold befragte Schüler/innen der Schulabgangsklassen aller Schultypen, was für sie hinsichtlich ihrer weiteren nachschulischen Ausbildung entscheidungsrelevante Informationen sind. Genannt wurden von allen: Sicherheit des Arbeitsplatzes, Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Bezahlung, abwechslungsreiche Tätigkeiten, Familienfreundlichkeit (Reibold 2013, 120). Die Unterschiede zwischen den Schultypen liegen in der jeweils anderen Reihenfolge, in der die Schüler/innen diese Kriterien nennen. Fachlich-inhaltliche Aspekte sind selbstverständlich wichtig – aber sie bilden wohl eher die Grundlage einer beruflichen Orientierung und Identitätsbildung, die nachfolgend mit anderen zentralen Aspekten der individuellen Lebensführung bzw. zukunftsbezogenen Zielen und Wünschen abgestimmt werden.

Die Einbettung der Berufswahl in den komplexen Prozess des Erwachsenenwerdens kann mit dem beruflichen Selbstkonzept also nicht erfasst werden. Andere Identitätsfacetten, wie bspw. die Geschlechtsidentität, scheinen nur in ihrem Berufsbezug auf. Effekte geschlechtsspezifischer Sozialisation zeigen sich zwar durchaus in der je spezifischen Ausprägung mathematischer oder sozial-/künstlerischer Kompetenzen und Interessen. Nicht berücksichtigt wird allerdings die Einbettung der Berufswahl in familiäre und auf die Freizeit bezogene Selbstentwürfe, die von Männern und Frauen jeweils anders gewichtet werden. Die „Berufsorientierung der Frauen ist viel stärker durch Vereinbarkeitsthemen geprägt [...] als jene der Männer“ (Makarova/Herzog 2013, 177). Frauen orientieren sich daher stärker auf soziale und Dienstleistungsberufe, die eher in Teilzeit oder in Selbständigkeit ausgeübt werden können. Darüber reproduziert sich die geschlechtsspezifische Berufsstruktur, die wiederum auf lebensweltlich fundierte Sozialisationsprozesse auf die Ausbildung der Geschlechtsidentität von Kindern und Jugendlichen zurückwirken. Denn „die Suche nach einem zur Person passenden Beruf wird durch Erwartungen und Stereotype gelenkt, welche die Jugendlichen mit ihrem Geschlecht in Verbindung bringen“ (ebd.,179).

Berufliche Selbstkonzepte sind demnach in mehrdimensionale Selbstentwürfe eingebettet, was die Frage nach ihrer Vermittlung und handlungsleitenden Relevanz eröffnet. Mechthild Oechsle favorisiert dafür in Anknüpfung an Marcia den Begriff der erarbeiteten (d. h. reflexiv zugänglichen) Identität (Oechsle 2009a, 41f.) in Kombination mit dem Konzept der Lebensplanung. Darin lassen sich die mehrdimensionalen Selbstentwürfe, sowohl in biografischer Retrospektive als auch auf „eine mögliche Zukunft, indem Alternativen erwogen, Entscheidungen vorbereitet und künftige Anforderungen antizipiert werden“, verknüpfen (ebd. 36). Identität und Lebensplanung sind globale Modelle einer biografischen (Selbst-)Regulation aller wesentlichen Aspekte der Lebensführung, deren einheitsstiftendes Moment jenes „Gefühl der Identität“ bildet, wie Pütz et al. (2012) betonen. Identität wird hier, im Anschluss an den Klassiker Erik. H. Erikson, als zukunftsoffenes Konzept zur Erfassung komplexer biografischer Entwicklungsprozesse präsentiert. Es ist an unterschiedliche theoretische Modelle zur Berufswahl anschlussfähig. Sozial-kognitive Lerntheorien sehen berufliche Interessen als kumulative Lernergebnisse auf Basis von Lernerfahrungen, die durch „Geschlecht, Nationalität, Persönlichkeit und Fähigkeiten angeregt werden“ und „Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen“ stärken (Hirschi 2013, 20). Konstruktivistische Berufswahl- oder Career-Development-Theorien verabschieden sich gänzlich von der Idee eines „allgemein gültigen Entwicklungsverlaufs von Berufslaufbahnen“ (ebd. S. 31), subjektivieren diese radikal, in dem Berufserfolg allein an die „persönliche Zufriedenheit mit und Sinnhaftigkeit der Arbeit“ geknüpft wird (ebd.). Berufsorientierung, Identitäts- oder Selbstentwicklung werden prozessualisiert, d.h. als über die Lebensspanne veränderlich konzipiert. Problematisch daran ist, dass hinter dieser subjektiv-konstruktivistischen Perspektive externe, institutionelle und strukturelle Faktoren tendenziell verschwinden und dass dies zusätzlich die Prognosefähigkeit minimiert. In der biografieanalytischen Konzentration auf die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung objektiver Restriktionen und Optionen im Berufsorientierungsprozess können latent wirkende Selektionsmechanismen und deren soziale Strukturbedingtheit nicht mit erfasst werden. Dass gerade darin auch ein gewisses Prognosepotential liegen kann, wird im Abschnitt 2.4 näher ausgeführt.

Ratschinskis jüngster theoretischer Vorschlag, der sich deutlich am Konzept der Berufswahlkompetenz und des beruflichen Selbstkonzepts orientiert, versucht diese Schwachstellen durch eine Schärfung der Prognosekriterien zu vermeiden. Für den Berufsorientierungsprozess wird Identität als Kombination von „Eigenaktivität, Realismus, Entschiedenheit bzw. Entscheidungssicherheit und Berufsbindung bzw. Verbindlichkeit der Entscheidung“ definiert (Ratschinski 2014, 3f.) „Jemand hat Identität erreicht, der sich selbstverantwortlich und selbstständig (Eigenaktivität) auf einen Beruf festgelegt hat (Entschiedenheit), der realisierbar ist (Realismus) und der für ihn eine gewisse Verbindlichkeit erlangt hat (Berufsbindung)“ (ebd.). Ratschinski verknüpft also die Ausbildung beruflicher Wünsche mit dem Eingehen eines subjektiv verpflichtenden *commitment* und mit dem Wissen um deren Realisierungschancen. Alle Unabwägbarkeiten im biografischen Prozess der Umsetzung beruflicher Interessen, so ist hier kritisch anzumerken, werden durch diese Konzeption in die Zeit vor der Entscheidung hineingeholt. Dass Entscheidungen sich als nicht umsetzbar erweisen bzw. aus guten Gründen revidiert werden, ist entweder nicht vorgesehen oder wird als defizitär betrachtet. Beruf-

liche Identität ist nach diesem Entwurf Bestandteil einer Berufswahlkompetenz, die zu rationalen und nachhaltigen Berufswahlentscheidungen führen soll. Mit Büchter/Christe (2014) ließe sich fragen, ob derart elaborierte Identitäts- oder Selbstentwürfe nicht eher am Ende der sekundäre und tertiäre Bildungsphasen umspannenden (Post-)Adoleszenz stehen. Trotz der normativen Idealisierung des rational entscheidungsfähigen Individuums ermöglicht die Konstanz von Persönlichkeitsstrukturen eine Prognose von Entwicklungsverläufen, wie auch Bergmann (2011) betont. Die gute Prognosefähigkeit des beruflichen Selbstkonzepts beruht auf einer Passung von berufs- und arbeitsweltbezogenen individuellen Kognitionen, Wissen und der sozialen Praxis/Realität. Darin eingeschlossen sind die nicht belegten Annahmen, dass erstens unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen der vorberuflichen Sozialisation tatsächlich alle relevanten Informationen/Erfahrungen für das Festhalten an einer einmal getroffenen Entscheidung und damit für ein stabiles berufliches Selbstkonzept im zeitlichen Vorlauf der Entscheidungssituation erreichbar sind – und zweitens, dass für die Entscheidung und für den Verbleib die gleichen Kriterien relevant sind. Nach einem Überblick über die empirische Relevanz von Identitäts- und Selbstkonzepten im Berufswahlprozess werden diese beiden Annahmen kritisch diskutiert.

2.2 Empirie

Ohne Zweifel ist der Identitätsbezug für die Berufsorientierung zentral. Die für die Ausbildung beruflicher Ziele notwendige intrinsische Motivation, exploratives Verhalten und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zeigen sich nur dann in ausreichendem Maße, wenn die Entwicklungsaufgabe der Berufswahl subjektiv angenommen wurde. Der Identitätsbezug ist in diesem Sinne *conditio sine qua non* einer erfolgreichen Berufsorientierung. Empirisch ist das Verhältnis von beruflicher Identität und deren Realisierungschancen komplexer und widersprüchlicher zugleich.

Die Chancen individuelle berufliche Ziele realisieren zu können, variieren sozialstrukturell sehr stark. Wie die 16. Shell-Jugendstudie von 2010 berichtete, sind sich insgesamt „71% der Jugendlichen sicher oder sehr sicher, ihre beruflichen Wünsche erfüllen zu können“, der Unterschicht zugehörige Jugendliche geben dies nur zu 41% an (zit. nach Pütz et al. 2012, 152). Für chancenbenachteiligte Jugendliche kann die neigungsbezogene Berufswahl zu jenem von Büchter/Christe beschriebenen „double bind“ werden, weil von diesen Jugendlichen weniger die Ausbildung und Umsetzung beruflicher Wünsche, als vielmehr die „Kompromissbereitschaft, das Zurückstecken von Erwartungen und Umorientierung gefordert“ wird. (Büchter/Christe 2014, 13). Nicht nur die Umsetzung von beruflichen Zielvorstellungen ist erschwert; schon die Herausbildung beruflicher Identitätsentwürfe ist für benachteiligte Jugendliche prekär angesichts der geringeren Chancen, sich als beruflich kompetent Handelnder wahrzunehmen und entsprechend weiterzuentwickeln (Bojanowski 2012, 122). Vor allem jene, die in das Übergangssystem einmünden oder aus anderen Gründen mit ihren Bildungsabschlüssen und Kompetenzprofilen auf dem Ausbildungsmarkt nicht konkurrenzfähig sind, können ihren eigenen berufsbezogenen Lebensentwurf erst in langwierigen Entwicklungsprozessen im Rahmen institutionell vorstrukturierter Optionsräume herausarbeiten und umsetzen. Lothar

Böhnisch spricht hier von „anomischen Selbststrukturen“ (zit. nach ebd., 126), die der sukzessiven Korrektur im Durchlauf zusätzlicher Bildungsgänge bedürfen.

Jedoch sind nicht nur strukturelle Restriktionen für Brüche oder Pausen im Ausbildungsverlauf verantwortlich. Zwischen Schule und weiterer Ausbildung ein *gap year* einzulegen, ist zumindest für die Jugendlichen aus akademischen Elternhäusern eine attraktive Alternative und Ausdruck einer selbstbestimmten Gestaltung des Übergangs in die Erwerbswelt (Schneider/Franke 2014, 50). Freiwillige soziale Dienste, Auslandsaufenthalte sowie der unspezifische Wunsch nach einer Pause nach dem Abitur intermittieren den als gradlinig erwarteten Bildungsverlauf der Jugendlichen und geben Raum für weitere berufliche Orientierung, die ca. ein Drittel der 2012 vom DZHW befragten Abiturient/innen auch als notwendig ansahen (ebd., 48).

Wesentlich grundsätzlicher muss jedoch hinterfragt werden, ob die definatorische Zusammenfügung von beruflicher Identität und subjektiver Realitätsprüfung nicht die individuellen Orientierungsleistungen überfordert bzw. die Subjektperspektive einseitig zum Garanten einer objektiven Wirklichkeitserkenntnis stilisiert. Offenkundig ist es nicht der Normalfall, dass Studierende „ausreichend informiert“ ihre Entscheidung für ein Studienfach treffen. „Lediglich ein gutes Drittel (35%) der angehenden Studierenden, 37% der Schüler/innen mit Berufsausbildungsabsicht sowie 44% derjenigen mit Doppelqualifikationsabsicht fühlen sich umfassend auf die anstehende Entscheidung vorbereitet“ (Heine et al. 2010, 18). Neuere Daten des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung zeigen zwar, dass die Anteile der „ausreichend informierten“ Schulabgänger/innen in den letzten Jahren gestiegen sind; jedoch führen ausreichende Informationen über Ausbildungs-/Studieninhalte und andere Aspekte der Realisierungschancen allein nicht zu einer leichteren (und nachhaltigeren) Entscheidung (Schneider/Franke 2014, 30). Nachweisbar ist aber, dass sich Absolvent/innen eines Studienfachs und Abbrecher/innen desselben in dieser Dimension deutlich voneinander unterscheiden. Letztere wiesen laut einer Studie des DZHW von 2009 deutlich größere Wissensdefizite betreffend der Studieninhalte und der Studienanforderungen auf (Heublein et al. 2009, 62). Keine Unterschiede zeigten sich interessanterweise bezüglich einer subjektiv klaren beruflichen Zielperspektive des Studiums. 47% der Absolvent/innen und 45% der Abbrecher/innen gaben bei Studienbeginn an, ein klares Berufsbild vor Augen zu haben – jeweils 32% bzw. 31% verfügten über keine entsprechenden Vorstellungen (Heublein et al. 2009, 61). Als moderierende und diese divergenten Befunde möglicherweise erklärende Variable ist die Selbsterkenntnis anzuführen. Nicht allein das formale Wissen um Studieninhalte etc. ist ausschlaggebend, sondern die Fähigkeit, dies auf die eigene Persönlichkeit, Interessenprofile und Leistungsfähigkeit beziehen zu können. Gelingt dies eben nicht in ausreichendem Maße, kann es zu Leistungsproblemen, vor allem aber zu mangelnder intrinsischer Studienmotivation aufgrund fehlender oder schwach ausgeprägter Fachidentifikation kommen. Für die Frage nach der Nachhaltigkeit von Berufswahlentscheidungen ist das der entscheidende Punkt. Heublein/Hutzsch folgend, befördern dominant extrinsische Studienorientierungen, der Blick auf sichere Beschäftigungsmöglichkeiten, Verdienstmöglichkeiten und Statuspositionen eher die Abbruchneigung als eine schwach ausgebildete berufliche Identität (ebd. S. 55). Im Gegenteil, obwohl eine solche klare berufliche Zielvorstellung durchaus vorhanden sein kann,

trägt sie nur dann zu einem erfolgreichen Studium bei, wenn sie dem individuellen Leistungsvermögen und Interessensspektrum angepasst ist.

Wie im nächsten Abschnitt näher ausgeführt wird, kann man sehr skeptisch sein, inwiefern Schulabgänger/innen dies im Entscheidungsvorlauf tatsächlich realistisch abschätzen können. In der empirischen Forschung wird nicht davon ausgegangen, sondern vielmehr versucht, formelle wie informelle Lernprozesse bildungsgangbegleitend zu identifizieren und zu beschreiben und damit den entwicklungsfördernden Charakter von Ausbildungsinstitutionen ernst zu nehmen. So kommen auch die Strukturen in den Blick, innerhalb derer diese Entwicklungsprozesse ablaufen, und hier lässt sich zeigen, dass im Bachelor/Master-System ein realitätsangemessenes berufliches Selbstkonzept von Beginn an von höherer Bedeutung ist als in den herkömmlichen Studienstrukturen. Die zeitliche Straffung des Bachelorstudiums reduziert den Spielraum für die Bewältigung des Übergangs ins Studium und die damit verbundenen Anpassungsprobleme. Hier zeigen die empirischen Daten sehr deutlich, „dass es den Studierenden ohne eine ausgeprägte intrinsische Motivation, ohne hohes Interesse an ihrem Fach und den sich daraus ergebenden beruflichen Möglichkeiten schwer fällt, diese beträchtlichen Anforderungen mit dem nötigen Willen und der notwendigen Energie anzugehen“ (ebd. VI).

Abschließend sei noch eine Konstellation angesprochen, die bisher, soweit wir das überblicken, nicht systematisch erforscht ist, für die sich aber empirische Anhaltspunkte in der in Blaich/Müller (2014) berichteten Untersuchung finden lassen. Ein subjektiv klar ausgeprägtes berufliches Selbstkonzept im Sinne einer ernsthaft angestrebten Ausbildungsrichtung kann die Realitätsprüfung als überflüssig erscheinen lassen und zwar gerade weil man sich des beruflichen Weges so sicher fühlt. In den von Blaich/Müller durchgeführten Gruppendiskussionen berichteten diejenigen von keinen Informationsstrategien oder explorativem Verhalten, die eine klare Berufsvorstellung mitteilen konnten. Subjektiv, so lässt sich dies interpretieren, war die Berufsorientierung zum Befragungszeitpunkt abgeschlossen oder suspendiert und die Realitätsangemessenheit der gefassten beruflichen Pläne bleibt eine biografisch offene und erst noch zu klärende Frage. Theoretisch begründen lässt sich diese Konstellation aus der Kritik an der Akteurskonzeption des *homo oeconomicus* innerhalb der sozialwissenschaftlichen Rational-Choice-Theorien. Hier wurde herausgearbeitet, dass Akteure je nach Motivation auch mit nicht-rationalen Informations- und Entscheidungsstrategien operieren; sich bspw. mit einer begrenzten Informationsbasis zufrieden geben (*satisficing*) (Schimank 2000). Moderiert wird diese Motivation zur Informationssuche über die subjektive Risiko-Kosten-Einschätzung der anstehenden Entscheidung. Je stärker subjektiv das Bestreben ist, eine falsche Entscheidung zu vermeiden bzw. ein Bewusstsein über die Komplexität und Tragweite der Berufswahlentscheidung vorhanden ist, umso wahrscheinlicher ist ein umfangreiches Informationsverhalten. Dass davon allein eine sichere Entscheidung nicht abgeleitet werden kann, lässt sich wiederum, wie oben berichtet, empirisch gut ausweisen.

Eine andere Facette dieser Problematik zeigt sich bei jenen Studienberechtigten, die apodiktische Grundsatzentscheidungen für oder gegen ein Studium als Basis aller weiteren Berufsorientierung getroffen haben, relativ unabhängig davon, ob diese Option für ihr Interessen- und Fähigkeitsspektrum die passende ist: „...mangelnde Selbstreflexion bzw. das Verhaftetsein an

reinen, auf ihren Realitätsgehalt und ihre Realisierungsmöglichkeit nicht weiter überprüften, Wunschvorstellungen“ begünstigen in diesem Falle einen diskontinuierlichen Ausbildungsverlauf (Blaich 2011, 234). Erst direkte Erfahrungen im Studien- oder Ausbildungsgang unterziehen die beruflichen Selbstkonzepte dem notwendigen Praxistest.

Der empirische Überblick zeigt bisher, dass die institutionelle Struktur des Übergangs von der Schule in Ausbildung/Studium sehr wohl auf die Ausbildung realitätsangemessener beruflicher Selbstkonzepte bzw. Identitätsentwürfe und damit einer verantwortungsbewussten Entscheidung abzielt. Gleichzeitig wird hinreichende institutionelle Flexibilität vorgehalten, um individuelle Berufsorientierung bildungsgangbegleitend weiter vorantreiben zu können, unabhängig davon, ob objektive Restriktionen der Realisierung von Berufswünschen entgegenstehen oder individuell eine bindende Entscheidung noch nicht getroffen werden kann. Im Folgenden soll die Funktionalität dieser Zweigleisigkeit angesichts der lebensweltlichen Intransparenz der Arbeitssphäre unterstrichen werden.

2.3 Die lebensweltliche Intransparenz der Berufs- und Arbeitswelt

Identitäts- und Selbstkonzeptentwicklung sind lebensweltlich fundiert. Wie die Stufenmodelle der Entwicklung von Berufswünschen im Kindes- und Jugendalter aufzeigen, basieren sie auf alltagsweltlichen Erfahrungen im Umgang mit Wissenskomplexen, Werkstoffen, aus Interaktionszusammenhängen mit Berufstätigen, aus der Perspektivenübernahme mit entsprechenden Rollenvorbildern. Nur relativ wenige Berufe sind jedoch in der Alltagswelt gut sichtbar – das gilt vor allem für die Professionen, Dienstleistungs- und Medienberufe sowie ausgewählte Handwerksberufe. Wesentlich unbekannter sind weite Bereiche der industriellen Fertigung sowie viele Angestelltenberufe. Man muss von einer weitreichenden Intransparenz der Arbeitswelt in die Lebenswelt hinein ausgehen. Kinder und Jugendliche lernen nur wenige Berufsbilder direkt kennen und erfahren auch über die Medien nur eine sehr selektive, und vor allem die Beschäftigungsstruktur nicht repräsentativ abbildende Erweiterung ihres arbeitsweltbezogenen Wissens (vgl. Gehrau/Jo vom Hofe 2013). Im Ergebnis zeigt sich seit Längerem, dass sich ein Großteil der Nachfrage im schulischen und beruflichen Ausbildungssystem auf eine relativ enge Auswahl an Berufen konzentriert. Bei über 300 möglichen Ausbildungsberufen konzentrieren sich 75,5% der weiblichen und 61,7% der männlichen Ausbildungsanfänger/innen auf die jeweils 25 am häufigsten gewählten Berufe (Bundesinstitut für Berufliche Bildung 2015, 26). Eine wesentliche Aufgabe der Berufsorientierung besteht daher in der Vermittlung berufs- und arbeitsweltbezogenen Wissens als Grundlage für die weitere Entwicklung von beruflichen Selbst- oder Identitätskonzepten. Der Schulunterricht selbst, aber auch die in den Schulkontext eingebundenen klassischen berufsberatenden Angebote, konzentrieren sich in abstrakter Form stark auf inhaltliche Aspekte von Berufsbildern oder beruflichen Tätigkeiten. Jugendliche möchten aber nicht nur wissen, welche Tätigkeiten ein Beruf beinhaltet, welche Fertigkeiten notwendig sind oder welche Interessen darin verwirklicht werden können, sondern ganz wesentlich auch, wie sich die berufliche Tätigkeit in den Rahmen einer umfänglicheren Lebensplanung einbetten lässt (s. o.). Doch auch ein breites Informationsangebot garantiert keine umfassende Informiertheit und zwingend rationale Ent-

scheidung auf Basis einer elaborierten beruflichen Identität, was sich im Wesentlichen auf die individuellen Verarbeitungsweisen zurückführen lässt. Informationsangebote können nicht adäquat rezipiert werden, wenn sie nicht den jeweils individuellen Entwicklungsstand in der Berufsorientierung adressieren. Die hohe interindividuelle Variabilität der Entwicklungsverläufe steht in einer kaum aufhebbaren Spannung zu berufsorientierenden Angeboten (siehe auch das Thüringer Modell, welches für eine konsequente Individualisierung eintritt; vgl. Driesel-Lange et al. 2013). Zudem werden die Informationen kritisch auf ihre Neutralität, Authentizität und Passfähigkeit zu individuellen Relevanzstrukturen hin bewertet. Wie Müller/Blaich aus Gruppendiskussionen mit Schüler/innen beruflicher Gymnasien berichten, identifizieren Jugendliche zielsicher tendenziöse Beratung oder Information in Richtung z. B. gesellschaftlich erwünschter Berufsfelder; und ebenso auch simplifizierende Herangehensweisen an die Berufswahl, wie bspw. die Reduktion auf Interessenkongruenz: „Ich mag Tiere, will aber kein Tierarzt werden“ (Müller/Blaich 2014, 8). Empirisch zeigt sich ebenso, dass trotz der Ausweitung des Informationsangebots ins Internet, die Intransparenz der Berufswelt nicht gänzlich aufzulösen ist. Studienanfänger/innen des Wintersemesters 2013/14 an sächsischen Hochschulen gaben in einer Online-Befragung an, dass sie zusätzliche Informationen vor allem zu beruflichen Karrierechancen (69%), den Arbeitsalltag in Unternehmen (74%) und den Inhalt beruflicher Tätigkeiten (67%) wünschen, ihr Informationsbedarf hier also nicht gedeckt ist (Quelle: unveröffentlichte Auswertung eigener Daten der Studie von Müller/Blaich 2014, 2f.). Gleichzeitig scheint ein gewisser Rest an Unsicherheit im Entscheidungsprozess für die Schulabgänger tolerabel, wenn sich diese auf die Entscheidung zwischen mehreren (inhaltlich verwandten) Optionen bezieht (Blaich 2015, 262). Sich subjektiv zumindest hinsichtlich der fachlichen Ausrichtung (z.B. Maschinenbau bzw. Techniker) sicher zu sein, macht eine Entscheidung eher möglich, und die Spezifika der gewählten Alternative können dann kennengelernt werden.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die Intransparenz der Arbeitssphäre in der Berufsorientierung nicht als simples Informationsproblem angesehen werden kann. Dass sie vielmehr konstitutiv ist, wird dann deutlich, wenn man sich die Diskrepanz zwischen eher allgemein für ein bestimmtes Betätigungsfeld qualifizierenden Berufsausbildungen und der Spezialisierung konkreter Arbeitsplätze in Erinnerung ruft. Für zahlreiche akademische Berufe gilt dies in noch viel grundlegender Weise. Die traditionell relativ enge Kopplung zwischen Studienfach und Berufssphäre wie sie für Natur- und Ingenieurwissenschaften, Medizin, Lehramtsstudien und Jura typisch ist, trifft weniger die Realität im breiten Fächerspektrum der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften, die meist keinen direkten Berufsfeldbezug aufweisen und dies für ihre Fächer als konstitutiv erachten (vgl. Hessler/Oechsle 2012). Der Berufsbezug variiert jedoch auch bei nicht-akademischen Berufen. Sehr eng sind Ausbildung und spätere Berufstätigkeit im Handwerk sowie in medizinischen und sozialen Berufen verknüpft. Die neue Stufung der Ausbildung in einigen kaufmännischen und Dienstleistungsberufen verlagert die tatsächliche Berufswahl in den Ausbildungsgang selbst. In dem nach einer gemeinsamen Grundausbildung erst Spezialisierungen in konkrete Berufsbilder gewählt werden, wird die nachschulische Entscheidungssituation davon entlastet, Perspektiven und Verantwortung für den kompletten Übergang in die Berufswelt zu übernehmen. Ähnlich wie im

akademischen Bereich ist es zunächst eine Entscheidung für eine bestimmte fachliche Richtung und noch keine direkte Berufswahl. Letztere kann dann leichter auf Basis der bisherigen Erfahrungen im Ausbildungsgang getroffen werden.

2.4 Habitus und Identität

Es gibt eine Reihe externer Faktoren, die zu Abbruch oder Fachwechsel führen können, und die subjektiv kaum antizipierbar sind. In diesem Abschnitt möchten wir argumentieren, dass Identitäts- und Selbstkonzepte wichtige, darüber hinausgehende Bedingungsfaktoren des Verbleibs im ursprünglich gewählten Ausbildungsgang nicht erfassen können, weil Ausbildungsbetrieb, Berufs- und Hochschulen als sekundäre Sozialisationsinstanzen konzeptionell keinen eigenen Stellenwert zugewiesen bekommen. Deren Sozialisationswirkungen haben jedoch erheblichen Einfluss auf den Verbleib in Ausbildung/Studium und können nur sehr begrenzt im Vorfeld der Entscheidungssituation antizipiert werden. Die Hochschul- und Studierendenforschung knüpft daher zur Analyse von Studienverläufen an die bildungssoziologischen Arbeiten von Pierre Bourdieu an. Bourdieu selbst verzichtet zugunsten des Habituskonzepts auf den Identitätsbegriff. Sein „theoretisches Bemühen zielt auf den Nachweis einer durchgängigen gesellschaftlichen Bestimmtheit von Subjektivität und ihrem Denken, Wahrnehmen und Handeln. Habitus ist sein Begriff für die Verschränkung von sozialer Position und individueller Perspektive, von verinnerlichten sozialen Strukturen und individueller Entäußerung in soziale Strukturen und Felder reproduzierende Praxisformen“ (Wigger 2007, 172). In dieser Komplementarität von Habitus und Feld (d. h. dem sozialen Handlungsbereich wie Universität oder Ausbildungsbetrieb) kehrt die Passungsproblematik wieder, die hier als zentrale Bewältigungsaufforderung für den Verbleib und den erfolgreichen Abschluss im gewählten Ausbildungsgang anzusehen ist. Portele und Huber (1983) beschreiben einen Akademikerhabitus mit Status- und Bildungsbewusstsein, Führungs- und Privilegienanspruch als Reflex der tatsächlich privilegierten Stellung akademisch Ausgebildeter in unserer Gesellschaft. Dieser Habitus drückt sich u. a. in einer gemeinsamen Weltsicht, einer Sprache, der Dominanz des rationalen Denkens aus und vollzieht eine deutliche Grenzziehung zur nicht-akademischen Welt. Innerhalb des universitären Fächerspektrums kann dies mit der Identifizierung spezifischer Fachkulturen bestimmter Studienrichtungen weiter differenziert werden (vgl. Liebau/Huber 1985).

Die Bedeutung dieser habituellen Differenzen liegt in der je spezifischen Strukturierung von Selektionsmechanismen. Mathematisch-technisches Verständnis, Affinität zu statuserheischenden Distinktionspraktiken von Medizinerinnen und Juristen, die spezifische Argumentations- und Diskussionsstile in den Geistes- und Sozialwissenschaften erzeugen zusätzlich zu formalen Leistungskriterien einen Selektionsdruck, den jene Studierenden am ehesten meistern (wenn sie ihn überhaupt als solchen wahrnehmen), die herkunftsbedingt eine habituelle Vorprägung dazu mitbringen. Kramer und Helsper (2010) beschreiben dies auf die unterschiedlichen Schultypen beziehend. Alheit, Rheinländer et al. (2008) können belegen, dass nicht-traditionelle Studierende, die ihren Hochschulzugang nicht über einen schulischen, sondern über einen beruflichen Ausbildungsabschluss inklusive Weiterqualifikation erworben

haben, die größten Schwierigkeiten mit der akademischen Umwelt haben. Restringierende Studienbedingungen werden für sie schnell zu Ausschlussfaktoren. Angesichts der in ihrer sozialstrukturellen wie kulturellen Zusammensetzung immer heterogeneren Studierendenschaft kann von habitueller Übereinstimmung zwischen akademisch geprägtem Elternhaus und Studienkultur nicht ausgegangen werden. Im Zentrum der Hochschulsozialisation steht heute daher nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung, sondern Studieren kann als „dauernde[r] Prozess der Habitustransformation“ verstanden werden (Schröder/Rebenstorf 2013, 63). Diese Perspektive ermöglicht es, die Verknüpfung von institutionellen und organisatorischen Strukturvorgaben mit den Rahmenbedingungen auf individueller Ebene prozessanalytisch zu erfassen, ohne dies als einseitigen Anpassungsprozess zu simplifizieren. Individuelle Bewältigungsmuster und „entgegenkommende“ Studiengangstrukturen und -kulturen bilden eine Figuration, innerhalb derer sich Studienverläufe variabel bewegen (ebd.). Idealtypisch erwartbar ist ein Hineinwachsen in die Kultur des jeweiligen Studienfaches – nach der Bewältigung der für die Studieneingangsphase nicht untypischen Umbruchserfahrungen in Bezug auf die bisherige Lernbiografie sowie lebensweltliche und soziale Einbindung (Portele/Huber 1983, 109).

Die Bedeutung der Habituskonzeption wie sie exemplarisch bei Schröder/Rebenstorf für eine qualitative Untersuchung von Studienverläufen fruchtbar gemacht wurde, liegt nicht allein in der Betonung von individuellen Lern- oder Sozialisationsprozessen. Der entscheidende Unterschied zu Identitäts- oder Selbstkonzepten liegt im Bezug dieser Lernprozesse auf konkrete institutionelle und organisatorisch verfasste Handlungsfelder, die nicht einfach einen neutralen Rahmen für individuelle Bildungsprozesse abgeben, sondern selbst verfestigte Institutionsgeschichte mit inkorporierten kulturellen Traditionen und lebensweltlichen Selbstverständlichkeitsannahmen darstellen. Indem im Habitusbegriff latenten Persönlichkeitsmerkmalen größeres Gewicht für die Regulierung von Passung/Nicht-Passung zugemessen wird, werden die Grenzen von Identitäts- und Selbstkonzepten deutlich sichtbar, die sich doch meist auf verbalisierbare Elemente des individuellen Selbstbildes beschränken. Der Habitus entzieht sich tendenziell der Reflexion und Antizipation im Vorfeld einer Berufswahlentscheidung. Indem über Habitusprägung herkunftsbedingte Grundorientierungen, wie bspw. pro oder contra Hochschulstudium (Brändle/Grundmann 2013), in die Ausbildung beruflicher Selbst- oder Identitätskonzepte eingehen, besitzt die Habitusperspektive selbst prognostisches Potential bezüglich des Ausbildungsverlaufs. Allerdings determiniert der Habitus biografische Entwicklung nicht; er eröffnet Spielräume des Möglichen, dessen Grenzen, aufgrund der Latenz habitueller Strukturen, subjektiv kaum prognostiziert werden können. Berufswahl ist, auch aus diesem Blickwinkel, eben ein Prozess des Sich-Kennenlernens, der Akkumulation von Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen, die z.B. erst nach erfolgreichem Abschluss einer Berufsausbildung das subjektive Zutrauen zu einem erfolgreichen Hochschulstudiums bewirken (vgl. Blaich 2011, 223ff.).

Die Habitusperspektive kann berufliche Selbst- und Identitätskonzepte nicht ersetzen, denn die fehlende Subjektperspektive verhindert die konkrete, biografische Verarbeitung individueller und externer Einflüsse auf die berufliche Entwicklung (so schon die Kritik von Heinz 2000, 173). Aber sie kann ergänzend aufzeigen, dass für den Gesamtübergangsverlauf Fakto-

ren eine Rolle spielen, die sich mit den auf das individuelle Bewusstsein fixierten Selbst- und Identitätskonzepten nicht erfassen lassen.

3 Fazit

Die vorstehenden Ausführungen sollten einerseits zu einer differenzierenden Beurteilung der Reichweite theoretischer Modelle beitragen und andererseits Ansatzmöglichkeiten für eine verbindende Diskussion bisher weitgehend unverbunden nebeneinanderlaufender wissenschaftlicher Forschungsperspektiven aufzeigen. Der Identitäts- bzw. Selbstbezug konnte dabei als unverzichtbare Voraussetzung einer selbstbestimmten Berufswahl stark gemacht werden. Ein Großteil der Jugendlichen verfügt über elaborierte berufliche Zielvorstellungen, die ihnen eine nachhaltige Berufswahl ermöglichen. Nicht minder häufig sind jedoch Übergangsverläufe, in denen sich, in unterschiedlichen Abstufungen, berufliche Pläne bzw. deren Realisierungschancen erst verlaufsbegleitend ausbilden oder inhaltlich konturieren. Vor allem qualitative Studien (Vgl. Oram 2007, Oechsle 2009b, Blaich 2011) weisen daher regelmäßig eine entsprechende Typologie unterschiedlicher Verlaufstypen auf. Eine wichtige Schlussfolgerung daraus ist die stärkere Beachtung der berufsorientierenden Wirkung auch von nachschulischen, tertiären Bildungsgängen. Sie bilden einen Erfahrungsraum, in dem vorab gefasste berufliche Ziele oder vage Identitätsentwürfe durch konkrete Erfahrungen validiert, geschärft oder auch revidiert werden. Und auch scheinbar bruchlose Übergangsverläufe in den Beruf müssen als Prozesse einer fortlaufenden Bestätigung oder Transformation vorab gefasster Ziele, Wünsche bzw. Habitusstrukturen aufgefasst werden. Sich im Vorfeld der Entscheidungssituation möglichst umfangreich über alle relevanten beruflichen Optionen informiert und sie entsprechend individueller Relevanzen reflektiert zu haben, um zu einer rationalen (was hier vor allem heißt: nachhaltigen) Entscheidung zu kommen, ist eher normative Orientierungsfolie für die pädagogische Praxis, als empirisch valide Beschreibung von beruflichen Entscheidungen im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf.

Dennoch kann ein realistisches berufliches Selbstkonzept als optimale Voraussetzung für eine gelingende Berufswahl angesehen werden, weil damit all jene Risiken für einen Ausbildungs- und Studienabbruch oder Fachrichtungswechsel minimiert werden, die auf individuelle Orientierungsschwierigkeiten zurückzuführen sind (Ertelt/Frey 2013; Frey/Ertelt 2013). Der Komplexität der (post-)adoleszenten Identitätsentwicklung wird ein einseitig auf berufsfachliche Aspekte konzentriertes Selbstkonzept- oder Identitätsmodell allerdings nicht gerecht. Der Identitäts- bzw. Selbstbezug kann vielmehr als zentrales Regulativ der Berufsorientierung und des Übergangsmanagement bezeichnet werden. Er reguliert zeitliche Dauer des Übergangsprozesses, die Intensität des explorativen Verhaltens, der Informationssuche und der Antizipation der Entscheidungssituation. Er reguliert aber vor allem auch die subjektive Verarbeitung institutioneller berufsorientierender Angebote. Wie Müller/Blaich (2014) aufzeigen, ist der Selbst- oder Identitätsbezug ein entscheidendes Kriterium für die Bewertung einer Information und der Informationsquelle. Für die Akteure im Praxisfeld Berufsberatung/Berufsorientierung ist dies von zentraler Bedeutung, da sie ihre Zielgruppe und damit ihren Auftrag verfehlen können, wenn es ihnen nicht gelingt, Jugendliche in ihrem je individuellen Ent-

wicklungsstand und subjektiven Relevanzen in der Berufsorientierung anzusprechen (vgl. ebd.). Berufsorientierung ist in diesem Sinne Identitätsarbeit, wie Heiner Keupp (2005) sie konzipiert, und zwar mit dem Ziel, den Jugendlichen bis zur – durch die Struktur der Bildungsinstitutionen extern vorgegebenen – Entscheidungssituation eine umfangreiche und reflektierte berufliche Selbst- oder Identitätsentwicklung zu ermöglichen. Deren Einbindung in den Sekundarschulbereich ist dabei von hoher Bedeutung, da hier Entwicklungsanreize gesetzt werden, welche die Jugendlichen mehrheitlich positiv aufgreifen. Empirische Studien zeigen wiederholt auf, dass Gymnasiast/innen auch deshalb in der Ausprägung beruflicher Vorstellungen hinter den Schüler/innen von Haupt- und Realschulen zurückbleiben (Herzog et al. 2006, 135, Wensierski 2008, 155), weil Berufsorientierung an den Gymnasien nicht überall den gleichen Stellenwert hat wie an Mittel- oder Hauptschulen.

Die Diskussion der Habitusperspektive sollte aufzeigen, dass für eine erfolgreiche Selbstkonzeptentwicklung das Informieren über berufliche Möglichkeiten zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung darstellt. Im Habitus eingeschriebene Werte, Normalitätsannahmen und praktisches Wissen und Können eröffnen einen Entwicklungsraum, der schwer mittels intellektueller Selbstreflexion subjektiv eingeschätzt werden kann. Notwendig sind hier vielmehr Angebote, die eine direkte Erfahrung beruflicher Handlungskontexte, bzw. eine umfängliche Perspektivenübernahme anhand alltagsnaher Vorbilder ermöglichen. Nur so ist es überhaupt möglich, die auch nichtfachliche Aspekte umfassenden Realisierungsbedingungen und -chancen individueller beruflicher Pläne stärker bereits im Entscheidungsprozess zu berücksichtigen, und schlussendlich die Chance auf nachhaltige Berufswahlentscheidungen zu erhöhen.

Literatur

Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, H. 4, 577-606.

Bergmann, C. (2011): Einflussfaktoren auf die Berufswahl aus berufspsychologischer Sicht: Ausgewählte Erklärungsansätze am Beispiel von Studienberatungstests. In: Hammerer, M./Kanelutti, E./Melter, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, 105-110.

Blaich, I. (2011): Ratlos oder schlecht beraten? Diskontinuierliche Ausbildungsbiografien von Abiturienten. Zugl. Diss. Technische Universität Dresden. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-66064> (12.01.2016).

Blaich, I. (2015): Selbstverständlich, kritisch. Wie Jugendliche das Internet im Berufsorientierungsprozess nutzen. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Wirtschaft & Erziehung, 67, H. 7, 265-264.

Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W. (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim & München.

Bojanowski, A. (2012): „Moratorium 2.0“. Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In: Ratschinski, G./Steuber, A. (Hrsg.): Ausbildungsreife. Wiesbaden, 115-132.

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. Münster, 58-72.

Brüggemann, T./Rahn, S. (2013): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster.

Büchter, K./Christe, G. (2014): Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. In: Beruf in Wissenschaft und Praxis (BWP), 43, H. 1, 12-15.

Bundesinstitut für Berufliche Bildung (2015): Berufsbildungsbericht 2015. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Driesel-Lange, K./Kracke, B./Hany, E. et al. (2013): Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 281-298.

Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2013): Interessen- und Motivationsdiagnostik in beruflichen Zusammenhängen. In: Frey, A./Lissmann, U./Schwarz, B. (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. Weinheim, 249-272.

Euler, D. (2010): Der flexible Beruf. Beruflichkeit im Rahmen flexibler Formen der Kompetenzentwicklung. In: Euler, D./Walwei, U./Weiß, R. (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung. Stand und Perspektiven. Stuttgart, 79-100.

Frey, A./Ertelt, B.-J. (2013): Diagnose und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Ausbildung. In: Frey, A./Lissmann, U./Schwarz, B. (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. Weinheim, 407-440.

Gehrau, V./Jo vom Hofe, H. (2013): Medien und Berufsvorstellungen Jugendlicher. Eine Studie zur Darstellung von Berufen in Fernsehserien und deren Einfluss auf die Berufsvorstellung Jugendlicher. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 123-133.

Hartkopf, E. (2013): Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz: Zwei Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung und der Berufsorientierungspraxis aus psychologischer und pädagogischer Perspektive. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 42-58.

Heine, C./Willich, J./Schneider, H. (2010): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife (HIS: Forum Hochschule, 1). Online: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201001.pdf (12.01.2016).

Heinz, W. R. (2000): Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, 165-186.

- Heister, M. (2013): Rezension: Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 42, H. 4, 60. Online: www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/id/7118 (12.01.2016).
- Herzog, W./Neuenschwander, M. P./Wannack, E. (2006): Der Berufswahlprozess: Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern.
- Hess, M./Raeder, S./Grund, S. (2007): Determinanten beruflicher Identität bei Gymnasiasten. Fragliche klassische Berufsorientierung. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 59, H. 10, 23-29.
- Hessler, G./Oechsle, M. (2012): Studium und Beruf – Praxiskonzepte von Studierenden der Soziologie und Sozialwissenschaften. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, S. et al. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, 113-126.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Busch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. In: HIS: Projektbericht. Online: http://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruch_ursachen.pdf (12.01.2016).
- Hirschi, A. (2013): Berufswahltheorien - Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 27-41.
- Hurrelmann, K. (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7. Aufl. Weinheim & München.
- Keupp, H. (2005): Die Reflexive Modernisierung von Identitätskonstruktionen: Wie heute Identität geschaffen wird. In: Hafener, B. (Hrsg.): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwabach, 60-94.
- Kracke, B. (2004): Berufsbezogene Entwicklungsregulation bei Jugendlichen. In: Wiese, B. S. (Hrsg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a. M., 35-60.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, 103-125.
- Liebau, E./Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung. Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 25, H. 3, 314-339.
- Mahl, F./Schlimbach, T./Reißig, B. (2014): „Ich muss mich noch informieren (lassen).“ Berufsorientierungsprozesse im Zusammenspiel von individuellem Handeln und institutioneller Unterstützung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/mahl_etal_bwpat27.pdf (12.01.2016).
- Makarova, E./Herzog, W. (2013): Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 175-184.

Müller, M./Blaich, I. (2014): Berufsorientierung im Netz. Wie rezipieren Jugendliche berufswahlrelevante Informationen im Internet. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 27. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/27/mueller-blaich> (12.01.2016).

Oechsle, M. (2009a): Berufsorientierungsprozesse unter Bedingungen entgrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe – subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. In: Oechsle, M. et al. (Hrsg.): *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden, 23-44.

Oechsle, M. (2009b): *Abitur und was dann? Orientierungen und Handlungsstrategien im Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium*. In: Oechsle, M. et al. (Hrsg.): *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden, 55-128.

Oram, M. (2007): *Der Studien- und Berufswahlprozess. Zur subjektiven Rekonstruktion einer biographischen Entscheidung*. Marburg.

Portele, G./Huber, L. (1983): *Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung*. In: Huber, L. (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart, 92-113.

Pütz, H.-G./Kuhnen, S./Lojewski, J. (2012): *Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale*. In: Bornkessel, P./Asdonk, J. (Hrsg.): *Der Übergang Schule - Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Wiesbaden, 139-190.

Rahn, S./Brüggemann, T./Hartkopf, E. (2013): *Berufliche Orientierungsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I. Ergebnisse aus dem Berufsorientierungspanel*. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster, 109-122.

Ratschinski, G. (2009): *Selbstkonzept und Berufswahl: Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Münster.

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. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf (12.01.2016)

Rehbold, R. R. (2013): *Berufsorientierung im Zeitalter von Web 2.0. Gestaltungsoptionen für Angebote zur beruflichen Orientierung vor dem Hintergrund zielgruppenspezifischer Anforderungen*. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 27, H. 53, 105-123.

Schimank, U. (2000): *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim, München.

Schneider, H./Franke, B. (2014): *Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. Forum Hochschule 6. Hannover.

Schröder, S./Rebenstorf, H. (2013): Der Studienverlauf – zwei Perspektiven. In: Bülow-Schramm, M. (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen. Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld, 57-85.

Stuhlmann, K. (2009): Die Realisierung von Berufswünschen: Durch die Identitätsentwicklung vorhersagbar? In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LIfE-Studie. Wiesbaden, 73-100.

Wensierski, H.-J. von (2008): Berufsorientierende Jugendbildung – Jugendbildung zwischen Sozialpädagogik, Schule und Arbeitswelt. In: Diskurs. Kindheits- und Jugendforschung, 3, H. 2, 149-161.

Wigger, L. (2007): Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biografischen Interviews. In: Müller, H.-R./Stravoravdis, W. (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, 171-192.

Zitieren dieses Beitrages

Blaich, I./Frey, A. (2016): Berufsorientierung als Identitätsmanagement. Konzeptionelle Überlegungen zur Vorhersagbarkeit von Berufswahlprozessen. In: *bwp@ Spezial 12* Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, hrsg. v. Faulstich-Wieland, H./Rahn, S./Scholand, B., 1-18. Online: http://www.bwpat.de/spezial12/blaich_frey_bwpat_spezial12.pdf (18.4.2016).

Die Autoren



Dr. INGO BLAICH

Technische Universität Dresden, Institut für Soziologie

E-Mail: ingo.blaich@tu-dresden.de

WWW: https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/is/tuk/blaich



Prof. Dr. ANDREAS FREY

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit - HDBA Mannheim

E-Mail: Hochschule@arbeitsagentur.de

WWW: <http://www.hdba.de/hochschule/organisation/lehrende/profil-frey/person-frey/>