

Anja GEBHARDT & Michael BECK

(Pädagogische Hochschule St.Gallen)

Was ist Jugendlichen wichtig im (Berufs-)Leben?

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe38/gebhardt_beck_bwpat38.pdf

seit 15.11.2020

in

bwp@ Ausgabe Nr. 38 | Juni 2020

Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer, Anja Gebhardt & Hannah Sloane**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2020

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Was ist Jugendlichen wichtig im (Berufs-)Leben?

Abstract

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung geht mit einschneidenden Veränderungen einher. Im vorliegenden Beitrag wird daher ergründet, was Jugendliche vor und nach dem Übergang für ihr Leben und Berufsleben als wichtig erachten. Ziel ist dementsprechend, die Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen von Schüler*innen der Sekundarstufe I und Auszubildenden zu beschreiben und miteinander zu vergleichen. Die Untersuchung dieses Erkenntnisinteresses basiert auf Daten zweier Online-Befragungen, an denen 1.333 Schüler*innen und 953 Auszubildende teilnahmen. Die Daten wurden deskriptiv und mit Hilfe multipler bayesianischer Mehrebenenregressionen ausgewertet. Der Vergleich der beiden Jugendlichengruppen weist insgesamt auf relativ geringe Unterschiede bezüglich der Wertorientierungen und Präferenzen hin. Hinsichtlich der Wertorientierungen zeigt sich, dass Beziehungen, eine gute Ausbildung und Lebensgenuss bedeutsam sind. In Bezug auf den Beruf präferieren die Jugendlichen eine Arbeit, die Spaß macht und Sicherheit bietet.

What is important to youth in (professional) life?

The transition from school to vocational education and training is accompanied by drastic changes. This paper therefore examines what youth consider important for their private and professional lives before and after the transition. Accordingly, we aim to describe and compare values and occupational preferences of students at lower-secondary school level and apprentices. The study is based on data from two online surveys in which 1,333 students and 953 apprentices participated. The data were analysed using descriptive analysis and with the help of multiple Bayesian multilevel regressions. Overall, the comparison of the two different groups of adolescents indicates relatively small differences concerning their values and occupational preferences. With regard to values, it is evident that relationships, education and enjoyment of life are important. Concerning their professional lives, adolescents prefer an occupation that is fun and offers professional security.

Schlüsselwörter: *Lebenswelten, Wertorientierungen, berufsbezogene Präferenzen, Schüler*innen Sekundarstufe I, Auszubildende*

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird ergründet, was Schüler*innen der Sekundarstufe I und Auszubildende für ihr Leben und ihr Berufsleben als wichtig erachten. Stärker fachsprachlich ausgedrückt, stehen Wertorientierungen und berufsbezogene Präferenzen von Jugendlichen – als spezifischer Ausschnitt ihrer inneren Lebenswelten – im Mittelpunkt dieses Artikels.

Die Jugendphase ist mit Blick auf diesen inhaltlichen Fokus besonders bedeutsam, weil die Entwicklung von Werten und Präferenzen sowie der Erwerb von Qualifikationen zu den zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter zählen (vgl. Fend 2003, 211; Flammer/Alsaker 2002, 57). Die Aufgabe der Qualifikation beginnt während der schulischen Ausbildung und setzt sich während der Berufsausbildung fort. Sie umfasst dabei die Berufswahl, die Aufnahme einer Berufsausbildung oder den anderweitigen Erwerb von Kompetenzen zur Ausübung eines Berufs und der damit einhergehenden Möglichkeit, über die Berufstätigkeit und dem damit verbundenen Einkommen ein ökonomisch selbstbestimmtes Leben zu führen (vgl. Quenzel 2010, 126). Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben beeinflusst den weiteren Lebensverlauf der Jugendlichen maßgeblich (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, 5).

Wertorientierungen (Ziele für das eigene Leben und die Gesellschaft sowie für eigene und fremde Verhaltensweisen, die eine Person für wichtig und wünschenswert erachtet (vgl. Abschnitt 2.1)) und berufsbezogene Präferenzen als eine spezifische Form der Wertorientierungen (Merkmale der beruflichen Tätigkeit, die eine Person für wichtig oder wünschenswert erachtet (vgl. Abschnitt 2.1)) sind bedeutsam und leitend für individuelle Entscheidungen, Wahrnehmungen und das Handeln von Menschen (vgl. Leven/Hurrelmann/Quenzel 2019, 187; Schneekloth 2019, 103; Jäpel 2017, 139; Huber/Lussi 2016, 98; Busch 2013, 148; Seifert/Bergmann 1989, 160; Feather/Newton 1982). Sie werden auf Basis individueller Erfahrungen mit Personen, Situationen, Objekten usw. abgeleitet (vgl. Wenty 2011, 6) und entsprechend häufig im Rahmen der primären und sekundären Sozialisation und in verschiedenen sozialen Kontexten bzw. äusseren Lebenswelten vermittelt, erworben und entwickelt. Wichtige Sozialisationsinstanzen sind dabei beispielsweise die Familie, Peergruppen, Institutionen wie die Schule und die Lernorte der Berufsausbildung sowie Medien. Die damit verbundenen Sozialisationsbedingungen und Interaktionen prägen die (beruflichen) Werte der Jugendlichen und damit ihre inneren Lebenswelten (vgl. Huber 2016, 41; Hurrelmann/Quenzel 2012, 202). Daher spielt die Entwicklung von Wertorientierungen und Präferenzen sowie deren Persistenz, z. B. während der Phase der Berufsorientierung, im Übergang in die Berufsausbildung sowie während der Berufsausbildung – sowohl aus Sicht der Forschung als auch aus Sicht der Bildungspraxis – eine wichtige Rolle.

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ist mit einschneidenden Veränderungen für die Jugendlichen und einem Wechsel der Sozialisationsinstanzen und -bedingungen assoziiert (vgl. Lange 2020, 1f.). Einer Vermutung von Hurrelmann/Quenzel (2012) zufolge, wandeln sich die (berufsbezogenen) Wertorientierungen durch Veränderungen in den Sozialisationsbedingungen (202). Aufgrund dessen möchten wir in diesem Beitrag die Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen von Schüler*innen der Sekundarstufe I und von Auszubildenden beschreiben und untersuchen, inwiefern sich die beiden Gruppen an Jugendlichen dies-

bezüglich unterscheiden. Die dazugehörigen Forschungsfragen (vgl. Kapitel 3) werden mit Hilfe von Befragungsdaten von Schüler*innen der Sekundarstufe I und Auszubildenden aus der Ostschweiz beantwortet.

Das Konzept der Lebenswelten scheint uns für die Betrachtung der Wertorientierungen und Präferenzen sowie deren Entwicklung resp. deren Persistenz in der Jugendphase ein geeigneter Bezugsrahmen zu sein. Denn erstens umfassen die inneren Lebenswelten einer Person – wie erwähnt – u. a. deren grundlegende Wertorientierungen und deren berufsbezogene Präferenzen (vgl. Grunau/Sachse 2020, 4; Calmbach et al. 2016, 29). Grunau/Sachse (2020) betonen in diesem Kontext: „auch für die Beschreibung von Bildungsaspirationen [berufsbezogene Präferenzen] habe das Paradigma der Lebenswelt eine Bedeutung“ (4). Zweitens wird den oben erwähnten Sozialisationsprozessen im Konzept der Lebenswelten große Relevanz zugeschrieben (vgl. Grunau/Sachse 2020, 4f.), wodurch drittens die äußeren Lebenswelten – wie z. B. die Familie, die Schule, der Lehrbetrieb – als Sozialisationsinstanzen ebenfalls Bedeutsamkeit erlangen.

Zur Untersuchung des Erkenntnisinteresses werden im zweiten Kapitel zunächst die zugrundeliegenden theoretischen Konzepte skizziert. Wir gehen in diesem Zusammenhang auf die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, Wertorientierungen und berufsbezogene Präferenzen sowie die Lebenswelten Jugendlicher ein. Im dritten Kapitel werden die konkreten Forschungsfragen abgeleitet, zudem wird der Forschungsstand im deutschsprachigen Raum umrissen. Das vierte Kapitel widmet sich anschließend dem methodischen Vorgehen, indem die Datenerhebung und die Datenanalyse erläutert und die Stichproben charakterisiert werden. Der detaillierte Ergebnisbericht erfolgt im fünften Kapitel, wobei zuerst die Wertorientierungen und Präferenzen der Schüler*innen (vgl. Abschnitt 5.1) und anschließend jene der Auszubildenden (vgl. Abschnitt 5.2) beschrieben werden. Ein Vergleich der beiden Jugendlichengruppen erfolgt in Abschnitt 5.3, bevor die wesentlichen Erkenntnisse im sechsten Kapitel zusammengefasst werden.

2 Wertorientierungen und berufsbezogene Präferenzen als Teil der jugendlichen Lebenswelten

2.1 Die Bedeutsamkeit von Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen im Jugendalter

Die Jugendphase ist mit Blick auf die Entwicklungsaufgaben ein besonderer Abschnitt. Zum einen werden die Jugendlichen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben konfrontiert, zum anderen hängt der weitere Verlauf der persönlichen Entwicklung entscheidend von der Bewältigung dieser Aufgaben und Anforderungen ab (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, 5).

Das gilt insbesondere für die Berufswahl und Berufsausbildung, einer wichtigen Entwicklungsaufgabe im Jugendalter (vgl. Fend 2003, 211; Flammer/Alsaker 2002, 57), die von Grob/Jaschinski (2003) zu den gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben gezählt wird (28). Denn der Erfolg bzw. Misserfolg beim Übergang von der Sekundarstufe I in eine Berufsausbildung (oder eine weiterführende Schule) beeinflusst die individuelle Erwerbsbiographie der Jugendlichen, deren langfristigen Erfolg im Arbeitsmarkt sowie deren gesellschaftliche Integration und Posi-

tion maßgeblich (vgl. Hupka-Brunner/Wohlgemuth 2014). Im Kontext dieser Entwicklungsaufgabe „geht es um die Entfaltung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um selbstverantwortlich schulischen und anschließenden beruflichen Anforderungen nachzukommen, mit dem Ziel, eine berufliche Erwerbsarbeit aufzunehmen und dadurch die eigene ökonomische Basis für die selbständige Existenz als Erwachsener zu sichern“ (Quenzel 2010, 126).

Zu den zentralen Entwicklungsaufgaben im persönlichen Bereich gehören während der Jugendphase die Entwicklung einer eigenen Identität, eigener Werte und Präferenzen (vgl. Huber 2016, 40; Grob/Jaschinski 2003, 28; Fend 2003, 211; Flammer/Alsaker 2002, 57).

Da die Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen als Teil der inneren Lebenswelten (vgl. Abschnitt 2.2) sowie deren Entwicklung im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen, werden die beiden Konstrukte nachfolgend erläutert.

Während sich in der englischsprachigen Literatur der Gebrauch des Begriffs values (vgl. z. B. Schwartz 1992; Feather/Newton 1982; Rokeach 1973) durchgesetzt hat, werden in existierenden deutschsprachigen Publikationen die Begriffe Werte, Wertorientierungen (vgl. Schneekloth 2019, 103ff.; Huber 2016, 40) und Werthaltungen mehrheitlich synonym verwendet (vgl. Asendorpf/Neyer 2012, 194; Kriesi/Malti/Buchmann 2007, 5) und von Konstrukten wie Einstellungen, Normen und Motiven abgegrenzt (vgl. Huber 2016, 40; Wenty 2011, 7f.). Da Werte in verschiedenen Forschungsdisziplinen und infolge dessen mit Hilfe unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge beleuchtet werden, besteht auch kein allgemeingültiger Konsens bezüglich der Begriffsdefinition (vgl. Huber 2016, 40; Wenty 2011, 2). Dennoch kann auf Grundlage einer vergleichenden Betrachtung verschiedener Definitionen ein einheitlicher Begriffskern identifiziert werden. Wertorientierungen sind zunächst als ein zentraler Aspekt der Persönlichkeit (vgl. Feather/Newton 1982, 220) und damit essenzielles Element der Lebenswelten von Jugendlichen zu kennzeichnen (vgl. Calmbach et al. 2016, 29). Sie stellen subjektive Konzeptionen oder Vorstellungen von wünschenswerten Zielen für das eigene Leben und die Gesellschaft sowie erwünschten eigenen oder fremden Verhaltensweisen dar (vgl. Huber 2016, 40; Hurrelmann/Quenzel 2012, 202; Schwartz 1992, 4; Feather/Newton 1982, 220). Kurz gesagt, sind „Wertorientierungen ... eine Antwort auf die Frage, was einer Person wichtig ist und was nicht“ (Wenty 2011, 6). Dabei bestehen sie unabhängig von spezifischen Situationen, weshalb sie als relativ stabil zu charakterisieren sind. Trotzdem können sich Wertorientierungen über die Lebensspanne auch verändern und entwickeln (vgl. Huber 2016, 40; Hurrelmann/Quenzel 2012, 202; Schwartz 1992, 4; Feather/Newton 1982, 220). Wichtig sind Wertorientierungen für Jugendliche und ihre Lebenswelten, da sie als Leitlinien für die Bewertung z. B. von Ereignissen und eigenem oder fremdem Verhalten fungieren (vgl. Asendorpf/Neyer 2012, 195f.; Kriesi/Malti/Buchmann 2007, 5; Schwartz 1992, 4). Sie „führen zu bestimmten Einstellungen und steuern das Verhalten“ (Hurrelmann/Quenzel 2012, 202), weshalb sie bedeutsam für das Denken und Handeln von Menschen sind (vgl. Feather/Newton 1982, 220). Infolge dessen beeinflussen Wertorientierungen auch zwischenmenschliche Interaktionen und Beziehungen, weswegen sie auf mehreren Ebenen (Individuum, Organisationen, Gesellschaft) wirksam sind (vgl. Huber 2016, 40) und den sozialen Erfolg und die soziale Integration einer Person determinieren (vgl. Kriesi/Malti/Buchmann 2007, 5). In diversen empirischen Studien wurden Versuche unternommen, Wertorientierungen zu strukturieren und

Wertedimensionen zu identifizieren. In älteren, englischsprachigen Studien wurden diese gebildet, indem zahlreiche Werte durch Adjektive und/oder Substantive verbalisiert und von Befragten in eine Rangfolge gebracht wurden. Häufig rekuriert wird in diesem Zusammenhang z. B. auf den Rokeach Value Survey, der verschiedene Endziele und instrumentelle Ziele umfasst (vgl. Rokeach 1973), und auf eine Strukturierung von Werten von Schwartz (1992), die von Schwartz/Boehnke (2004) empirisch verifiziert wurde und zehn Wertedimensionen beinhaltet: Universalität, Wohlwollen, Tradition, Konformität, Sicherheit, Macht, Leistung, Hedonismus, Stimulation und Selbstbestimmung. In neueren Studien, vor allem in Jugendstudien aus dem deutschsprachigen Raum, werden ausformulierte Items für die Erhebung von Wertorientierungen und die Identifikation von Wertedimensionen genutzt. Beispielsweise beschreibt Schneekloth (2019) sechs Wertedimensionen: Familie, Beziehungen, Teilhabe (Bedeutsamkeit z. B. von Familienleben, Freundschaften, Partnerschaften, Unabhängigkeit, Eigenverantwortung, Lebensgenuss); bewusste Lebensführung (Bedeutsamkeit z. B. von Gesundheitsbewusstsein, Umweltbewusstsein, Glaube); Tugendhaftigkeit (Bedeutsamkeit z. B. von Gesetz, Ordnung, Fleiß, Ehrgeiz, Sicherheit); Engagement und Toleranz (Bedeutsamkeit z. B. von politischem und sozialem Engagement, Toleranz, Respekt); Macht und Materialismus (Bedeutsamkeit z. B. von Macht, Lebensstandard, Durchsetzungskraft) sowie Tradition und Konformität (Bedeutsamkeit z. B. von Traditionen, Gleichförmigkeit, Geschichte) (104). Auch Lussi/Gassmann/Huber (2019a) berichten von ähnlichen Dimensionen, wenngleich sie bestimmte Dimensionen abweichend bündeln und einzelne Werte anders zuordnen. Sie nennen als Wertedimensionen die Kategorien: private Harmonie und Unabhängigkeit; Pflicht und Konvention; Materialismus; Idealismus sowie Tradition (99).

Berufsbezogene Präferenzen können als eine spezifische Form der Wertorientierungen verstanden werden. Denn: „Berufliche Werte sind Teil des allgemeinen Wertesystems einer Person. Sie beziehen sich auf die Bedeutung, die verschiedenen Aspekten der Arbeit beigemessen wird“ (Kriesi/Malti/Buchmann 2007, 12). Für das Konstrukt der berufsbezogenen Präferenzen werden in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen (synonym) verwendet. So sprechen verschiedene Autorinnen und Autoren z. B. von beruflichen Präferenzen (vgl. Jäpel 2017, 139) beruflichen Aspirationen (vgl. Engin 2016, 94), Berufs- bzw. Arbeitswerten (vgl. Busch 2013, 148), berufsbezogenen Werten, beruflichen Werten (vgl. Gruber 2010, 77f.) oder berufsbezogenen Motiven sowie in englischsprachigen Publikationen von work values, work goals oder work motives (vgl. Grube 2009, 9). Obwohl diverse Begriffe genutzt und diese auch unterschiedlich definiert werden, zeigt ein Vergleich der Begriffsbestimmungen, dass ein gemeinsamer Begriffskern herausgearbeitet werden kann. Demnach adressieren berufsbezogene Präferenzen Aspekte oder Merkmale der Arbeit bzw. der beruflichen Tätigkeit, die eine Person subjektiv für wichtig oder wünschenswert erachtet (vgl. Busch 2013, 148; Grube 2009, 9; Seifert/Bergmann 1983, 160). Für die Strukturierung der berufsbezogenen Präferenzen werden in bestehenden Arbeiten verschiedene Kategorisierungen vorgeschlagen. Häufig werden in diesem Zusammenhang intrinsische und extrinsische berufsbezogene Präferenzen angesprochen. Intrinsische Präferenzen beziehen sich darauf, dass die Arbeit bzw. die berufliche Tätigkeit als erfüllend, interessant, selbstbestimmt, verantwortungreich und das persönliche Wachstum unterstützend wahrgenommen wird, während extrinsische Präferenzen auf Aspekte wie Arbeitsplatzsicherheit, Verdienst, Karriereoptionen und Prestige der Arbeit resp. des Berufs

bezogen sind (vgl. Busch 2013, 148; Schwartz 1999, 43). Es sei erwähnt, dass in einigen Kategorisierungen die Übernahme von Verantwortung („Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben“ (Jäpel 2017, 140)) und das Prestige („soziale Anerkennung“ (Jäpel 2017, 140)) als eigenständige Kategorien geführt oder anders gruppiert („power (prestige, authority, influence)“ (Schwartz 1999, 43)) werden. Neben den intrinsischen und extrinsischen Präferenzen werden in mehreren Publikationen auch soziale Präferenzen und die Vereinbarkeit von Berufsleben und Freizeit erwähnt. Bezüglich der sozialen Präferenzen ist gemeint, dass die Arbeit gesellschaftlich sinnstiftend ist und/oder den Kontakt und die Arbeit mit Menschen beinhaltet (vgl. Busch 2013, 148; Schwartz 1999, 43). Im Hinblick auf die Bedeutsamkeit der Vereinbarkeit von Berufsleben und Freizeit geht es um Aspekte der beruflichen Tätigkeit, die es ermöglichen, dass neben der Arbeit genügend Zeit für Familie und Freizeit verbleibt. Diese Präferenzen werden bei Busch (2013) in der Kategorie Work-Life-Balance (148) und bei Jäpel (2017) in der Kategorie freizeitorientierte Schonhaltung (140) verortet. Die berufsbezogenen Präferenzen sind als elementarer Bestandteil der Lebenswelten bedeutsam für die Jugendlichen, da sie individuelle Entscheidungen im Kontext der Berufswahl und während der Berufsausbildung sowie die Wahrnehmung des Berufslebens, das berufliche Handeln und letzten Endes die berufliche Entwicklung entscheidend beeinflussen (vgl. Leven/Hurrelmann/Quenzel 2019, 187; Jäpel 2017, 139; Busch 2013, 148; Kriesi/Malti/Buchmann 2007, 12; Seifert/Bergmann 1989, 160).

Jugendliche entwickeln sich durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Entwicklungsaufgaben und in den verschiedenen sozialen Kontexten. Dabei sind diese nicht isoliert voneinander zu betrachten. Vielmehr beeinflussen sich die verschiedenen Entwicklungsbereiche und Sozialisationsinstanzen wechselseitig (vgl. Eschenbeck/Knauf 2018, 27f.; Hurrelmann/Quenzel 2012, 33f.; Quenzel 2010, 125f.).

Unter Bezug auf den Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags prägen dementsprechend sowohl die Berufswahl, die Qualifikation in der Schule und während der Berufsausbildung und die verschiedenen Sozialisationsinstanzen und -bedingungen als auch grundlegende Wertorientierungen und berufsbezogene Präferenzen sowie die Wechselwirkungen zwischen diesen Aspekten die Lebenswelten von Jugendlichen bzw. sind sie Teil dieser. Sie werden daher im nachfolgenden Abschnitt ausführlicher erläutert.

2.2 Die Lebenswelten von Jugendlichen

Das Konzept der Lebenswelten fand im Zusammenhang mit der so genannten Alltagswende seit den 1980er Jahren verstärkt Beachtung in verschiedenen pädagogischen und didaktischen Ansätzen und Disziplinen (vgl. Barz/Tippelt 2011, 117; Meyer-Drawe 2005, 923), u. a. in der Berufspädagogik (vgl. Büchter et al. 2019, 1). Dementsprechend wurde auch die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lebenswelten intensiviert. Dennoch gibt es bisher weder ein allgemein etabliertes Konzept der Lebenswelten noch eine weithin akzeptierte Begriffsdefinition (vgl. Kraus 2006, 116; Schreiber 2005, 311). Das dürfte zum einen der inflationären und häufig unreflektierten Nutzung des Begriffs geschuldet sein (vgl. Kraus 2006, 116; Muckel/Grubitzsch 1993, 132; Hitzler/Honer 1984, 58). Winkler (2005) spricht diesbezüglich von einer vielfach „theorieungebundenen Verwendung des Lebensweltbegriffes“ (16). Zum anderen ist die Unschärfe des Lebensweltenbegriffs und des Lebensweltverständnisses vermutlich auch auf die

Verwendung in verschiedenen Disziplinen und Kontexten sowie auf die Bezugnahme auf unterschiedliche Theorieansätze und phänomenologische Wurzeln zurückzuführen (vgl. Kraus 2006, 116f.; Schreiber 2005, 312f.), die ausführlicher z. B. in Kraus (2006), Schreiber (2005) und Hitzler/Honer (1984) erläutert werden. Mit Blick auf den begrenzten Umfang des Beitrags werden in den nachfolgenden Ausführungen lediglich wesentliche Charakteristika des Lebensweltverständnisses, das diesem Beitrag zugrunde liegt, beschrieben. Diesbezüglich sind wir uns bewusst, dass dies mit einer gewissen inhaltlichen Verkürzung einhergeht. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Beschreibungen in diesem Abschnitt mit Ausführungen bei Gebhardt/Quach (2020) korrespondieren, da sich der vorliegende Beitrag auf die gleiche Studie und damit dasselbe Lebensweltverständnis bezieht.

In verschiedenen Lebensweltkonzepten wird diskutiert, inwiefern Lebenswelten subjektiv oder intersubjektiv geprägt sind. Unter Bezug auf Schreiber (2005) gehen wir davon aus, dass Lebenswelten sowohl subjektiven als auch intersubjektiven Charakter aufweisen und sich beide Perspektiven verschränken. So sind Lebenswelten zum einen stets subjektiv geprägt, da Menschen basierend auf persönlichen Erfahrungen, Voraussetzungen und Bedingungen zu individuellen Sichtweisen gelangen (vgl. Kraus 2006, 122; Schreiber 2005, 314; Heursen 1996, 42). Wie in Kapitel 1 skizziert, können mit diesen Sichtweisen die individuellen Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen gemeint sein. Zum anderen determinieren verschiedene Sozialisationsinstanzen und -bedingungen sowie diverse Rahmenbedingungen die subjektive Wahrnehmung der Lebenswelten und so beispielsweise auch die Entwicklung von Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen. Aufgrund dessen ist die Deutung der Lebenswelten immer auch intersubjektiven Einflüssen ausgesetzt (vgl. Schreiber 2005, 314; Heursen 1996, 42; Muckel/Grubitzsch 1993, 130).

Die Verschränkung der subjektiven und intersubjektiven Perspektive korrespondiert mit einer von Grunau/Sachse (2020, 4ff.) und Gebhardt/Quach (2020, 6) befürworteten Verknüpfung von äußeren und inneren Lebenswelten. Äußere Lebenswelten sind dabei tatsächlich bestehende Orte oder soziale Gefüge. In Bezug auf die beiden Gruppen an Jugendlichen, die im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen, gehören beispielsweise die Schule (für Schüler*innen der Sekundarstufe I) resp. der Lehrbetrieb und die Berufsschule (für Auszubildende) oder die Familie und der Freundeskreis – in ihrer Funktion als Sozialisationsinstanzen – zu den äußeren Lebenswelten. Diesbezüglich ist zu erwähnen, dass die Jugendlichen gleichzeitig in mehrere äußere Lebenswelten eingebunden sein können (vgl. Götzl/Jahn 2017, 98). Die äußeren und inneren Lebenswelten sind miteinander verwoben, denn die inneren Lebenswelten der Jugendlichen konstituieren sich durch „die interne Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in den äußeren Lebenswelten“ (Gebhardt/Quach 2020, 4). Zu den inneren Lebenswelten zählen u. a. die im Fokus dieses Beitrags stehenden Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen der Jugendlichen (vgl. Grunau/Sachse 2020, 4f.; Calmbach et al. 2016, 29), die sich wie erwähnt z. B. auch in Abhängigkeit der Erfahrungen in der Schule, der Berufsausbildung, der Familie oder im Freundeskreis entwickeln.

Wegen der beschriebenen Verknüpfung der subjektiven und intersubjektiven Perspektive und der äußeren und inneren Lebenswelten gehen wir davon aus, dass sich die Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen von Schüler*innen der Sekundarstufe I und Auszubildenden

unterscheiden. Das begründet sich erstens durch die zunehmende emotionale und ökonomische Loslösung vom Elternhaus im Jugendalter, die durch die Aufnahme einer Berufsausbildung forciert wird. Zweitens nimmt die Bedeutung von Beziehungen zu Gleichaltrigen in der Jugendphase stetig zu. Besonders bedeutsam scheint drittens der – bereits in Kapitel 1 thematisierte – Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zu sein, da die Jugendlichen im Lehrbetrieb und in der Berufsschule neuen Anforderungen, Regeln, Erwartungen und Rollen und veränderten Sozialisationsbedingungen begegnen (vgl. Lange 2019, 17, zit. in Gebhardt/Quach 2020, 2). Lange (2020) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Lebenswelterweiterung“ (1), die mit „drastischen Veränderungen“ (2) verbunden ist. Diese Veränderungen sind nicht nur auf die Berufsausbildung selbst bezogen, die Aufnahme einer Berufsausbildung wirkt sich auch auf andere Facetten der jugendlichen Lebenswelten aus. „Der Übergang Schule/Arbeitswelt an der ersten Schwelle ist keineswegs nur ein Wechsel, bei dem der Betrieb an die Stelle der Schule tritt. Vielmehr verändert sich dabei das gesamte soziale Gefüge, in das der Jugendliche eingebunden ist. Es entsteht ein neuer sozialer Status innerhalb und außerhalb der Familie, der mit einer Veränderung des gesamten Alltagslebens einhergeht“ (Eckert 1989, 43).

Der Einfluss des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung und der damit einhergehende Einfluss des Wechsels der Sozialisationsinstanzen auf die inneren Lebenswelten wird von einigen bestehenden Arbeiten gestützt und konkretisiert. So postulieren Hurrelmann/Quenzel (2012): „In dem Maße, wie sich ... Sozialisationsbedingungen verändern, wandeln sich auch ihre [Anmerkung: gemeint sind die Jugendlichen] Wertorientierungen (202). In Bezug auf die berufsbezogenen Präferenzen sei exemplarisch die Annahme einer „Abkühlung“ von Bildungsaspirationen beschrieben (vgl. Glauser 2015, 155, 217; Gaupp et al. 2008, 19ff.). Als Abkühlung wird in diesem Kontext eine Anpassung ursprünglich (zu) hoher berufsbezogener Präferenzen an neue äußere Gegebenheiten bezeichnet. Als Beispiel sei eine Person genannt, welche zu Beginn der Sekundarstufe I die Wichtigkeit eines hohen Einkommens betont, im Laufe der Lehre jedoch realisiert, dass sie mit dem erlernten Beruf lediglich ein mittleres Einkommen erzielen kann. Zur Vermeidung kognitiver Dissonanz verändert die Person in der Folge ihre Einschätzung bezüglich der Wichtigkeit eines hohen Einkommens.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die äußeren Lebenswelten in Form von Sozialisationsinstanzen und den dazugehörigen Sozialisationsbedingungen und Interaktionen die inneren Lebenswelten der Jugendlichen – wie z. B. die Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen – mitprägen. Auch die Schule sowie der Lehrbetrieb und die Berufsschule sind Sozialisationsinstanzen, die auf die Persönlichkeitsentwicklung und damit die Entwicklung von Werten und Präferenzen der Schüler*innen resp. Auszubildenden einwirken können. Da die Jugendlichen einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule bzw. im Lehrbetrieb und/oder der Berufsschule verbringen und sie dort auf Gleichaltrige treffen, ist die Prägung durch die genannten Instanzen nicht zu unterschätzen (vgl. Huber 2016, 41; Hurrelmann/Quenzel 2012, 110). Hervorzuheben ist zudem, dass die Veränderungen in den äußeren Lebenswelten von Jugendlichen – und dabei v. a. der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – deren innere Lebenswelten ebenfalls determinieren. Infolge dessen vermuten wir, dass sich Jugendliche, die vor dem Übergang in die Berufsausbildung stehen (Schüler*innen Sekundarstufe I),

von Jugendlichen, die den Übergang bereits vollzogen haben (Auszubildende), hinsichtlich ihrer Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen unterscheiden.

3 Forschungsfragen und Forschungsstand

3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Entsprechend den skizzierten Annahmen, zielt der vorliegende Beitrag darauf, die Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen als Teil der inneren Lebenswelten von Schüler*innen der Sekundarstufe I und Auszubildenden empirisch zu beleuchten und miteinander zu vergleichen. Im Detail werden folgenden Forschungsfragen untersucht.

- (1) Was ist Schüler*innen der Sekundarstufe I wichtig im Leben und Berufsleben?
- (2) Was ist Auszubildenden wichtig im Leben und Berufsleben?
- (3) Inwiefern bestehen Unterschiede zwischen Schüler*innen der Sekundarstufe I und Auszubildenden in Bezug auf ihre Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen?

Insbesondere die dritte Forschungsfrage zielt darauf, die aufgestellten Vermutungen empirisch zu überprüfen. Demnach wird der Einfluss der äusseren Lebenswelten in Form abweichender Sozialisationsinstanzen und Sozialisationsbedingungen (Jugendliche auf Sekundarstufe I und in einer Berufsausbildung) auf die Entwicklung eines Teils der inneren Lebenswelten (Wertorientierungen und berufsbezogene Präferenzen) untersucht.

Zunächst wird der Forschungsstand anhand ausgewählter Studien mit grosser inhaltlicher und forschungsmethodischer Nähe zum vorliegenden Beitrag skizziert. Da der Übergang zwischen kommerziellen und wissenschaftlich orientierten Studien im Bereich der Jugendforschung fließend ist und auch die Resultate als renommiert geltender Jugendstudien nicht immer peer-reviewed erscheinen, erhebt diese Aufstellung keinen Anspruch an Vollständigkeit im Sinne einer systematischen Literaturübersicht. In diesem Zusammenhang liefern folgende Jugendstudien aus dem deutschsprachigen Raum Erkenntnisse bzw. Hinweise in Bezug auf die genannten Forschungsfragen. Gemeinsam ist den Studien, dass sie – jeweils neben anderen Themen – auch die Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen von Jugendlichen und zu deren Erforschung primär quantitative Daten nutzen. Berufsbezogene Präferenzen werden zusätzlich zu Jugendbefragungen häufig im Rahmen von Studien zu Ausbildungsentscheidungen erhoben, wobei dort häufig Entscheidungstheorien zu Bildungsübergängen (für eine Übersicht vgl. Gresch/Maaz/Baumer 2009) zugrunde liegen (vgl. Jäpel 2017; Glauser 2015; Hunkler 2014) und weniger Bezug insbesondere zu den inneren Lebenswelten junger Erwachsener besteht.

3.2 Shell Jugendstudie

Im Rahmen der Shell Jugendstudie werden in Deutschland in einem Rhythmus von vier Jahren Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren zu verschiedenen Themen befragt. Dabei werden u. a. Daten zu den Wertorientierungen der Jugendlichen und zu deren Erwartungen an die Berufstätigkeit erhoben. In der aktuellen Studie von 2019 wurden mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens Daten von 2.572 Jugendlichen gesammelt (vgl. Wolfert/Leven/Schneekloth

2019, 325). Darüber hinaus fanden ergänzende Interviews mit 20 Jugendlichen statt (vgl. Wolfert/Leven/Schneekloth 2019, 332). Die quantitativen Resultate geben Anhaltspunkte zur Beantwortung der Forschungsfragen (1) und (2). Demnach sind zwischenmenschliche Beziehungen (Freundschaften, Partnerschaft), ein gutes Familienleben sowie eigenverantwortlich leben und handeln zu können aus Sicht der Jugendlichen besonders bedeutsam. Dahingegen spielen traditionelle Werte („stolz sein auf die deutsche Geschichte“, „an Gott glauben“ und „am Althergebrachten festhalten“), politisches Engagement, Macht und Einfluss zu haben sowie das zu tun, was andere auch tun eine untergeordnete Rolle (vgl. Schneekloth 2019, 106ff.). Bezüglich berufsbezogener Präferenzen haben die Arbeitsplatzsicherheit, die Möglichkeit, etwas Sinnvolles für die Gesellschaft zu tun, das Gefühl etwas zu leisten und neben der Arbeit genügend Freizeit zu haben für die Jugendlichen oberste Priorität, während der Nutzen für die Gesellschaft, die Möglichkeit, sich um andere Menschen zu kümmern und das Vermeiden eines jobbedingten Umzugs eher geringe Relevanz besitzen (vgl. Leven/Hurrelmann/Quenzel 2019, 190). Sowohl in Bezug auf die Wertorientierungen als auch bezüglich der Erwartungen an die Berufstätigkeit geben Detailanalysen Aufschluss über Unterschiede nach soziodemographischen Merkmalen. Dabei werden insbesondere für die berufsbezogenen Erwartungen größere Unterschiede zwischen Männern und Frauen und in Abhängigkeit der sozialen Herkunft registriert (vgl. Schneekloth 2019, 103ff.; Leven/Hurrelmann/Quenzel 2019, 187ff.).

3.3 Eidgenössische Jugendbefragung ch-x/Projekt YASS

Das Projekt YASS erhebt im Rahmen der eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x im Abstand von jeweils vier Jahren Daten von Jugendlichen im Alter von 19 Jahren in der Schweiz mit Hilfe eines Fragebogens. Die Erhebung der Wertorientierungen ist sehr ähnlich angelegt wie in der Shell Jugendstudie. Im Zuge der Erhebungswelle 2014/2015 (die Daten der Erhebungswelle 2018/2019 wurden noch nicht publiziert) wurden Daten von 30.686 jungen Männern und Frauen erfasst (vgl. Huber et al. 2019, 16). Demnach schreiben Jugendliche den Freundschaften und Partnerschaften die größte Relevanz zu, ferner sind ein gutes Familienleben, der Lebensgenuss, Eigenverantwortung, Kontakte zu anderen Menschen und Unabhängigkeit wichtige Aspekte im Leben der Befragten. Die Wertedimension Tradition („stolz sein auf die schweizerische Geschichte“, „an den Traditionen festhalten“, „an Gott glauben“, „das tun, was andere auch tun“) hat demgegenüber vergleichsweise geringe Bedeutsamkeit. Zudem wird dem politischen Engagement und dem Ausüben von Macht und Einfluss ebenfalls relativ geringe Wichtigkeit zugeschrieben (vgl. Lussi/Gassmann/Huber 2019a, 100ff.). Wenngleich die skizzierten Grundtendenzen bezüglich der Bedeutsamkeit verschiedener Wertorientierungen auch für verschiedene Gruppen an Jugendlichen gelten, werden Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts, der sozialen Herkunft und des Bildungsniveaus der Jugendlichen verzeichnet und dargestellt (vgl. Lussi/Gassmann/Huber 2019b, 106ff.; Lussi/Gassmann/Huber 2019c, 112ff.).

3.4 Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg

In der 2013 und 2016 durchgeführten Lebenswelten-Studie wurden jeweils rund 2.000 14-16-jährige Jugendliche im österreichischen Bundesland Vorarlberg zu ihren Werthaltungen befragt (vgl. Böheim-Gahler/Kohler-Spiegel 2017). Die dort erhobenen Werte entsprechen den in die-

ser vorliegenden Studie erhobenen Wertorientierungen, bei den berufsbezogenen Präferenzen hingegen kamen teilweise unterschiedliche Operationalisierungen zur Anwendung. Elf dieser Werturteile wurden mittels Faktorenanalysen zwei Dimensionen zugeordnet (idealistisch vs. materialistisch), mit welchen vier Wertetypen beschrieben werden (vgl. Meusburger/Kohler-Spiegel 2017, 52ff.): Idealisten, Materialisten, Erfolgsorientierte und Zögerliche. Diese Wertetypen unterscheiden sich deutlich in der Bewertung der einzelnen Werturteile und in Bezug auf soziodemographische Faktoren wie Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund und Migrationshintergrund (vgl. Meusburger/Kohler-Spiegel 2017, 56). Das gleiche gilt für die berufsbezogenen Präferenzen (vgl. Böheim-Galehr/Quenzel 2017, 207ff.).

3.5 Jugendbarometer und SINUS-Studie „Wie ticken Jugendliche?“

Als Beispiele kommerzieller/marktforschungsorientierter Jugendstudien werden hier exemplarisch die SINUS-Studie „Wie ticken Jugendliche?“ sowie das Jugendbarometer der Credit Suisse genannt. Beide Studien können aufgrund ihrer Stichprobenverfahren nicht als repräsentativ betrachtet werden, werden jedoch auch im wissenschaftlichen Kontext häufig genannt, weshalb hier kurz auf sie eingegangen wird.

Die SINUS-Studie erhebt seit 2008 Wertorientierungen und berufliche Ziele von Jugendlichen im Alter zwischen 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Auf Basis von qualitativen Daten aus Tiefeninterviews (vgl. Calmbach et al. 2016, 18ff.) werden sieben Jugendtypen identifiziert und – auch unter Bezug auf die Bedeutsamkeit verschiedener Wertorientierungen und beruflicher Ziele – charakterisiert. Die Jugendtypen werden mit verschiedenen Lebenswelten in Verbindung gebracht (vgl. Calmbach et al. 2016, 38ff.). Da die SINUS-Studie vordergründig auf die Identifikation verschiedener Gruppen von Jugendlichen zielt und in diesem Zusammenhang auf qualitative Daten rekurriert wird, lassen sich für die Forschungsfragen (1) bis (3) jedoch keine direkten Erkenntnisse gewinnen, klar erkennbar ist jedoch, dass die dort erhobenen Werthaltungen sehr stark mit denen in quantitativ, standardisierten Jugendstudien erhobenen (vgl. z.B. Calmbach et al. 2020, 39f., 59f.) übereinstimmen.

Das Jugendbarometer der Credit Suisse wurde zwischen 2010 und 2020 neun Mal durchgeführt, dabei wurden jeweils rund 1.000 junge Menschen zwischen 16 und 25 Jahren aus vier Ländern (Schweiz, USA, Brasilien, Singapur) mittels eines Onlinefragebogens befragt. Dabei werden seit Beginn der Erhebungen unterschiedliche Werthaltungen sowie wünschenswerte Charakteristika zu einem allfälligen Arbeitgeber abgefragt, welche aber nur bei der Frage des Einkommens deckungsgleich mit den hier erhobenen berufsbezogenen Präferenzen sind (vgl. CS Jugendbarometer 2020, 24). Im Kohortenverlauf zeigen sich nur bei wenigen Werthaltungen klare Veränderungen (vgl. CS Jugendbarometer 2020, 10f.), im Ländervergleich hingegen zeigen sich klar erkennbare unterschiedliche Prioritäten der jungen Menschen (vgl. CS Jugendbarometer 2020, 12).

3.6 DJI Jugendsurvey

Der DJI Jugendsurvey untersuchte 1992, 1996 sowie 2003 mit Hilfe repräsentativer Stichproben von jungen Erwachsenen von 16-29-Jährigen (seit 2003 12-29-Jährige) deren Lebensum-

stände und Werthaltungen zu Familie, Beruf, Lebensführung und Politik (vgl. Gille/Sardei-Biermann/Gaiser/de Rijke 2006, 7). Dabei wurden die 18 erhobenen Werthaltungen der Altersgruppe der 16-29-Jährigen mittels Faktorenanalyse zu vier Dimensionen (Selbstentfaltung, Prosozialität, Konventionismus und Hedonismus) zusammengefasst und unter anderem bezüglich Unterschieden nach Geschlecht, Bildungshintergrund, Arbeitsmarktstatus sowie Migrationshintergrund untersucht (vgl. Gille/Sardei-Biermann/Gaiser/de Rijke 2006, 137ff.). Die Befragten zeigen teilweise starke Unterschiede hinsichtlich der genannten Dimensionen auf. Unterschiede in beruflichen Werthaltungen wurden dabei nur hinsichtlich Bildungsaspirationen untersucht, wobei keine Unterscheidung zwischen Schüler*innen und Auszubildenden getroffen wurde, einen Anhaltspunkt bietet jedoch der Einfluss des Alters: „Während hedonistische Orientierungen im Zeitverlauf unwichtiger werden, erfahren Pflichtbewusstsein, Verantwortungsübernahme und Ehrgeiz eine stärkere Unterstützung“ (vgl. Gille/Sardei-Biermann/Gaiser/de Rijke 2006, 149). Über die Befragungskohorten hinweg stellen die Autor*innen einen Anstieg prosozialer und einen Rückgang hedonistischer Orientierungen fest.

3.7 Berufsbezogene Präferenzen bei Jäpel (2017)

Neben den genannten Jugendstudien beschäftigt sich Jäpel (2017) mit den berufsbezogenen Präferenzen von Jugendlichen. Sie bezieht sich auf Daten von 3.680 Schweizer Schüler*innen, die im Schuljahr 2011/12 eine achte Klasse besuchten (124f.). Die Jugendlichen wurden mit einem standardisierten Fragebogen u. a. zu ihren Berufspräferenzen befragt. Da diese nicht im Fokus der Untersuchung stehen, findet keine Auseinandersetzung mit der Bedeutsamkeit verschiedener Präferenzen statt, weshalb keine direkten Hinweise für die Beantwortung der Forschungsfragen (1) bis (3) abgeleitet werden können. Nichts desto trotz werden Abweichungen nach Geschlecht, sozialer Herkunft, Bildung der Eltern und der Erstsprache analysiert und berichtet. Demnach sind materiell orientierte Berufspräferenzen (z. B. sicheres Einkommen, Erfolg, guter Verdienst) weniger bedeutsam für Mädchen und für Jugendliche aus einem Elternhaus mit mittlerem Bildungsstand. Die soziale Anerkennung des Berufs bei Freunden und Freundinnen sowie Eltern ist wichtiger für Jungen, fremdsprachige Jugendliche und Schüler*innen aus Familien mit mittlerem und hohem Bildungshintergrund (vgl. Jäpel 2017, 179f.).

3.8 Zwischenfazit zum Forschungsstand

Es zeigt sich, dass verschiedene Jugendstudien Wertorientierungen und berufsbezogene Präferenzen thematisieren, jedoch auch auf (wie es in den Sozialwissenschaften recht häufig ist) unterschiedliche Weise. Gemeinsam ist den Studien, dass sie die unterschiedliche Bedeutsamkeit verschiedener Wertorientierungen und/oder berufsbezogener Präferenzen aus Sicht der Jugendlichen aufzeigen. Dementsprechend bieten diese Studien Anhaltspunkte für die Beantwortung der ersten und zweiten Forschungsfrage. Obwohl in den angeführten Studien differenzierte Analysen durchgeführt werden, werden Unterschiede in Abhängigkeit des Alters bzw. des Lebensabschnittes (Schule resp. Berufsausbildung) selten berichtet. Dementsprechend liegen hinsichtlich der Wertorientierungen und Präferenzen keine belastbaren Befunde vor, die sich spezifisch auf Schüler*innen vor dem Übergang in die Berufsausbildung und/oder Auszubildende beziehen.

In den hier vertieft vorgestellten Studien wird ebenso wie in vielen anderen Jugendbefragungen wie zum Beispiel der „Steirischen Jugendstudie“ (vgl. Ehetreiber/Lederer-Hutsteiner 2017), „Jung sein in Liechtenstein“ (vgl. Litscher/Mazzurana 2017) sowie „Ich und meine Schweiz“ (vgl. Beyeler/Bütikofer/Stadelmann-Steffen 2015), aufgezeigt, dass Unterschiede in Bezug auf die Wertorientierungen und Präferenzen in Abhängigkeit verschiedener sozioökonomischer Merkmale der Jugendlichen, wie Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund existieren. Aufgrund dessen ergibt sich für unsere eigene empirische Untersuchung die Notwendigkeit, den Einfluss der genannten demographischen Merkmale der Jugendlichen bei der Analyse der Unterschiede zwischen den beiden Gruppen an Jugendlichen (Forschungsfrage (3)) zu kontrollieren.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Datenerhebung

Die Daten zur Beschreibung der Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen als Teil der inneren Lebenswelten von Jugendlichen und damit zur Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. Kapitel 3) wurden mittels selbstadministrierter Online-Befragungen im Klassenverband, welche im Rahmen der Studien „Lebenswelten Berufslernender“ (LEBEL) sowie „Lebenswelten Ostschweizer Jugendlicher“ (LeOJ) durchgeführt wurden, erhoben. Die Datenerhebungen fanden im Frühjahr 2018 bei 953 Auszubildenden (vgl. Gebhardt 2019, 16) respektive im Winter 2016/2017 bei 1.333 Schüler*innen der Sekundarstufe I (vgl. Beck/Ha 2018, 11) in der Ostschweiz statt. Die Jugendlichen wurden dabei entsprechend zu ihren Wertorientierungen, berufsbezogenen Präferenzen und weiteren Aspekten der Lebenswelten sowie zu verschiedenen sozioökonomischen Merkmalen befragt.

Die Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen wurden in beiden Erhebungen mittels verbalisierter vierstufiger Likert-Skalen erhoben. Die verwendeten Items wurden bereits in anderen Studien (vgl. Huber 2019; Schneekloth 2019; Leven/Hurrelmann/Quenzel 2019; Jäpel 2017) eingesetzt und haben sich entsprechend bewährt.

Tabelle 1 enthält eine Übersicht zur Erhebung der Wertorientierungen. Aufgelistet sind die Items im Wortlaut, sowohl für die Befragung der Schüler*innen der Sekundarstufe I als auch für die Befragung der Auszubildenden; die jeweilige Kurzbezeichnung der Wertorientierung, die zur vereinfachten Darstellung in den Abbildungen und Tabellen im Ergebnisbericht verwendet wird (vgl. Kapitel 5); die Nummerierung der Items sowie die Wertedimension (Kategorie), der das jeweilige Item zugeordnet wird. Wie in Abschnitt 2.1 beschrieben, beinhaltet jedes Item eine Zielstellung und/oder Verhaltensweise, die aus Sicht der Befragungsteilnehmenden als mehr oder weniger wünschenswert erachtet wird. Bei der Zusammenstellung und Auswahl der Items wurde darauf geachtet, dass verschiedene Wertedimensionen in der Datenerhebung berücksichtigt werden. Unter Bezug auf den Strukturierungsvorschlag von Schneekloth (2019, 104) (vgl. Abschnitt 2.1) wurden entsprechend Items zur Erhebung der Dimensionen Familie, Beziehungen, Teilhabe (Items 1, 2, 3, 4, 5 und 14); bewusste Lebensführung (Items 6 und 13); Tugendhaftigkeit (Items 7, 8 und 12); Engagement und Toleranz (Items

9, 15, 17 und 19); Macht und Materialismus (Items 10, 11 und 18) sowie Tradition und Konformität (Items 16 und 20) in die Online-Befragung integriert. Da Wertorientierungen Ausdruck dafür sind, was Jugendlichen wichtig ist und was nicht (vgl. Abschnitt 2.1), wurde jedes Item zur Erhebung der Wertorientierungen in Form einer Aussage formuliert, die mit dem Wortlaut „Mir persönlich ist in meinem Leben wichtig, ...“ (Schüler*innen) bzw. „Mir persönlich ist in meinem Leben wichtig, dass ich ...“ (Auszubildende) beginnt und im Anschluss jeweils eine spezifische Wertorientierung (z. B. „dass ich gesundheitsbewusst lebe“ (Schüler*innen), „gesundheitsbewusst lebe“ (Auszubildende)) adressiert.

In analoger Weise fangen die Items zur empirischen Erfassung der berufsbezogenen Präferenzen stets mit dem Wortlaut „Mir persönlich ist in meinem Berufsleben wichtig, dass ...“ (Auszubildende) an. Den Schüler*innen wurde analog die Frage „Was wäre dir bei einer zukünftigen Arbeitsstelle wichtig?“ gestellt, bevor verschiedene Items vorgelegt wurden. Die Items enden mit jeweils einer berufsbezogenen Präferenz (z. B. „eine Arbeit habe, die mir Spaß macht“ (Auszubildende) bzw. „Dass ich eine Arbeit bekomme, die mir Spaß macht“ (Schüler*innen)). Jedes Item adressiert jeweils ein bestimmtes Merkmal der Arbeit bzw. beruflichen Tätigkeit, dem die Befragungsteilnehmenden unterschiedliche Bedeutung zumessen können (vgl. Abschnitt 2.1). Tabelle 2 enthält einen Überblick bezüglich der erhobenen berufsbezogenen Präferenzen. Aufgelistet sind die Items im Wortlaut, sowohl für die Befragung der Schüler*innen der Sekundarstufe I als auch für die Befragung der Auszubildenden; die jeweilige Kurzbezeichnung der berufsbezogenen Präferenz, die zur vereinfachten Darstellung in den Abbildungen und Tabellen im Ergebnisbericht verwendet wird (vgl. Kapitel 5); die Nummerierung der Items sowie die Kategorie, der das jeweilige Item zugeordnet wird. Bei der Zusammenstellung und Auswahl der Items wurde darauf geachtet, dass verschiedene Kategorien in der Datenerhebung berücksichtigt werden. Bezug genommen wird in diesem Zusammenhang auf die Ausführungen in Abschnitt 2.1. Neben intrinsischen Präferenzen (Items 1 und 4) und extrinsischen Präferenzen (Items 3, 6, 8 und 9) wurden auch soziale Präferenzen (Item 7) und die Work-Life-Balance (Items 2 und 5) als Kategorien in die Online-Befragung integriert.

Wie erwähnt, wurden die Jugendlichen aufgefordert, die Wichtigkeit der einzelnen Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = „völlig unwichtig“, 2 = „eher unwichtig“, 3 = „eher wichtig“, 4 = „sehr wichtig“) einzustufen. Nicht für alle Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen liegen in den beiden Erhebungen exakt dieselben Itemformulierungen und auch nicht dieselbe Anzahl an Items vor. Die hier vorgestellten Analysen beschränken sich daher ausschließlich auf inhaltlich vergleichbare Items. In Bezug auf die Wertorientierungen bezieht sich der Vergleich auf 20 Items, im Hinblick auf die berufsbezogenen Präferenzen auf neun Items. Infolge dieser Reduktion variiert auch die Anzahl der Items pro Wertedimension resp. Kategorie berufsbezogener Präferenzen.

Tabelle 1: Überblick über die erhobenen Wertorientierungen

Nummer des Items	Kurzbezeichnung der Wertorientierung	Wortlaut des Items in der Befragung der Schüler*innen der Sekundarstufe I: Mir persönlich ist in meinem Leben wichtig, ...	Wortlaut des Items in der Befragung der Auszubildenden Mir persönlich ist in meinem Leben wichtig, dass ich ...	Kategorie
1	Gute Ausbildung	dass ich eine gute Ausbildung machen kann.	eine gute Ausbildung machen kann.	Familie, Beziehungen, Teilhabe
2	Gute Beziehungen	dass ich mit den Menschen, die mir in meinem Leben wichtig sind, eine gute Beziehung habe.	mit den Menschen, die mir in meinem Leben wichtig sind, eine gute Beziehung habe.	Familie, Beziehungen, Teilhabe
3	Leben genießen	dass ich die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen kann.	das Leben in vollen Zügen genießen kann.	Familie, Beziehungen, Teilhabe
4	Eigenverantwortlich leben und handeln	dass ich eigenverantwortlich lebe und handle.	eigenverantwortlich lebe und handle.	Familie, Beziehungen, Teilhabe
5	Abwechslungsreichtum und Aufregung	dass ich ein abwechslungsreiches und aufregendes Leben habe.	ein abwechslungsreiches und aufregendes Leben habe.	Familie, Beziehungen, Teilhabe
6	Gesundheitsbewusstsein	dass ich gesundheitsbewusst lebe.	gesundheitsbewusst lebe.	Bewusste Lebensführung
7	Fleiß und Ehrgeiz	dass ich fleißig und ehrgeizig bin.	fleißig und ehrgeizig bin.	Tugendhaftigkeit
8	Gesetz und Ordnung	dass ich Gesetz und Ordnung respektiere.	Gesetz und Ordnung respektiere.	Tugendhaftigkeit
9	Abweichende Meinungen tolerieren	dass ich auch solche Meinungen toleriere, die ich selbst nicht teile.	auch solche Meinungen toleriere, die ich selbst nicht teile.	Engagement und Toleranz
10	Hoher Lebensstandard	dass ich einen hohen Lebensstandard habe.	einen hohen Lebensstandard habe.	Macht und Materialismus
11	Durchsetzungskraft	dass ich mich und meine Bedürfnisse gegen andere durchsetze.	mich und meine Bedürfnisse gegen andere durchsetze.	Macht und Materialismus
12	Sicherheit	dass ich nach Sicherheit strebe.	nach Sicherheit strebe.	Tugendhaftigkeit
13	Umweltbewusstsein	dass ich vorrangig umweltbewusst handle.	umweltbewusst handle.	Bewusste Lebensführung

14	Unabhängigkeit	dass ich von anderen Menschen unabhängig bin.	von anderen Menschen unabhängig bin.	Familie, Beziehungen, Teilhabe
15	Phantasie und Kreativität	dass ich meine Phantasie und Kreativität entwickle.	meine Phantasie und Kreativität entwickle.	Engagement und Toleranz
16	An Traditionen halten	dass ich mich an die Sitten und Gebräuche aus der eigenen Tradition halte.	mich an die Sitten und Gebräuche aus der eigenen Tradition halte.	Tradition und Konformität
17	Sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen	dass ich sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfe.	sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfe.	Engagement und Toleranz
18	Macht und Einfluss	dass ich Macht und Einfluss habe.	Macht und Einfluss habe.	Macht und Materialismus
19	Politisches Engagement	dass ich mich politisch engagiere.	mich politisch engagiere.	Engagement und Toleranz
20	Tun, was andere auch tun	dass ich das tue, was die anderen auch tun.	das tue, was die anderen auch tun.	Tradition und Konformität

Tabelle 2: Überblick über die erhobenen berufsbezogenen Präferenzen

Nummer des Items	Kurzbezeichnung der berufsbezogenen Präferenz	Wortlaut des Items in der Befragung der Schüler*innen der Sekundarstufe I: Was wäre dir bei einer zukünftigen Arbeitsstelle wichtig?	Wortlaut des Items in der Befragung der Auszubildenden Mir persönlich ist in meinem Berufsleben wichtig, dass ...	Kategorie
1	Spaß	Dass ich eine Arbeit bekomme, die mir Spaß macht.	ich eine Arbeit habe, die mir Spaß macht.	Intrinsische Präferenz
2	Zeit für Familie	Dass man sich noch gut um Familie und Kinder kümmern kann.	ich neben der Arbeit genügend Zeit für meine Familie habe.	Work-Life-Balance
3	Arbeitsplatzsicherheit	Dass die Arbeitsstelle sicher ist.	ich meine Arbeitsstelle auf sicher habe.	Extrinsische Präferenz
4	Verantwortung	Dass ich Verantwortung übernehmen kann.	ich Verantwortung übernehmen kann.	Intrinsische Präferenz
5	Zeit für Hobbies	Dass ich nebenher noch viel Zeit für meine Hobbies habe.	ich neben der Arbeit genügend Zeit für meine Hobbies habe.	Work-Life-Balance
6	Geld	Dass ich viel Geld verdienen kann.	ich viel Geld verdienen kann.	Extrinsische Präferenz
7	Sinnvolles für die Gesellschaft	Dass ich etwas Sinnvolles für die Gesellschaft mache.	ich etwas Sinnvolles für die Gesellschaft mache.	Soziale Präferenz
8	Karriere	Dass ich Karriere machen kann.	ich Karriere machen kann.	Extrinsische Präferenz
9	Prestige	Dass meine Freunde/Freundinnen und Kollegen/Kolleginnen meine Arbeit toll finden.	meine Freunde/Freundinnen meinen Beruf toll finden.	Extrinsische Präferenz

Mit Blick auf die sozioökonomischen Merkmale wurden die Jugendlichen gebeten, ihr Alter und ihr Geschlecht anzugeben. Um des Weiteren Informationen zum Migrationshintergrund der Schüler*innen und Auszubildenden zu generieren, wurde deren Geburtsland sowie jenes von Vater und Mutter erfragt. Auf Basis der kombinierten Betrachtung werden beim Migrationshintergrund drei Kategorien gebildet: Jugendliche mit Migrationshintergrund in der 1. Generation (der/die Befragte wurde nicht in der Schweiz geboren), Jugendliche mit Migrationshintergrund in der 2. Generation (der/die Befragte wurde selbst in der Schweiz geboren, mindestens ein Elternteil wurde jedoch außerhalb der Schweiz geboren) und Jugendliche, die keinen Migrationshintergrund aufweisen (der/die Befragte sowie beide Elternteile wurden in der Schweiz geboren) (vgl. Gebhardt/Quach 2020, 12; Beck/Edelmann 2016, 171). Der höchste Bildungsabschluss der Eltern sowie der höchste sozioökonomische Status der Eltern werden als Indikatoren für die soziale Herkunft der Jugendlichen verwendet (vgl. Ehmke/Siegel 2005, 526). Der höchste in der Familie vorkommende Bildungsabschluss wird auf Grundlage von Angaben zur Schul- und Berufsausbildung von Vater und Mutter konstruiert. Bei der Codierung der Bildungsabschlüsse wird die so genannte International Standard Classification of Education (ISCED-97) verwendet (vgl. Beck/Jäpel 2019, 508; Beck 2015, 157f.; Bundesamt für Statistik 2008; Ehmke/Siegel 2005, 527; OECD 1999). In den Analysen für diesen Beitrag werden in diesem Zusammenhang vier Kategorien unterschieden: Abschlüsse bis und mit ISCED-Stufe 2 (d. h. maximal Abschluss der obligatorischen Ausbildung auf Sekundarstufe I), Abschlüsse der Stufen ISCED 3 und ISCED 4 (d. h. Abschluss auf Sekundarstufe II oder einer post-sekundären, nicht-tertiären Ausbildung), Abschlüsse der ISCED-Stufe 5 oder einer höheren Stufe (d. h. mindestens tertiärer Bildungsabschluss) sowie eine Restkategorie, sofern die Jugendlichen keine Angaben machten oder die Antwortoption „weiß nicht“ wählten. Der höchste sozioökonomische Status in der Familie basiert auf Angaben zu den Berufen der Eltern (vgl. Ehmke/Siegel 2005, 527). Diese werden mit Hilfe der International Standard Classification of Occupation (ISCO) in der Version von 2008 (vgl. ILO 2012) in eine Maßzahl überführt, die in einem weiteren Schritt in den so genannten International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) (vgl. Ganzeboom 2010; Ganzeboom/De Graaf/Treiman 1992) übersetzt wird. Dieser kann Werte zwischen 16 und 90 annehmen und wird als lineares Maß des sozioökonomischen Status allgemein anerkannt.

4.2 Stichproben

In Tabelle 3 sind die Charakteristika der beiden Stichproben zusammengefasst und einander gegenübergestellt.

Tabelle 3: Charakteristika der Stichproben

Stichproben/Kennzeichen	Auszubildende		Schüler*innen Sekundarstufe I	
Anzahl Personen	953		482	
Geschlecht	weiblich	60%	weiblich	44%
	männlich	40%	männlich	56%
Alter	Median	17	Median	14
	Mittelwert	18.7	Mittelwert	14.1
	Standardabweichung	4.6	Standardabweichung	1.0
	Minimum	15	Minimum	12
	Maximum	51	Maximum	17
Lehrjahr bzw. Klassenstufe	1. Lehrjahr	65%	7. Schuljahr	24%
	2. Lehrjahr	23%	8. Schuljahr	29%
	3. Lehrjahr	10%	9. Schuljahr	26%
	4. Lehrjahr	2%	Sonstige	20%
Migrationshintergrund (MH)	Ohne MH	52%	Ohne MH	70%
	MH 2. Generation	33%	MH 2. Generation	21%
	MH 1. Generation	15%	MH 1. Generation	9%

Die Befragung der Auszubildenden im Rahmen der Studie LEBEL basiert auf einer Gelegenheitsstichprobe in den Kantonen der Ostschweiz (St.Gallen, Thurgau, Appenzell Ausserrhoden, Appenzell Innerrhoden). Die teilnehmenden Jugendlichen wurden über Berufsschullehrpersonen rekrutiert, welche berufsbegleitend an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen studieren. Gesamthaft wurden 953 Auszubildende aus 20 verschiedenen Berufen, die sich zehn Berufsfeldern zuordnen lassen, befragt. Rund zwei Drittel der Lernenden (65%) befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im 1. Lehrjahr, 23% im 2. Lehrjahr, 10% im 3. Lehrjahr und 2% im 4. Lehrjahr. Der Median für das Alter beträgt 17 Jahre, der Mittelwert des Alters liegt bei 18.7 Jahren. Mit rund 92% ist die Mehrheit der Befragten zwischen 15 und 22 Jahren alt. Bezogen auf die geschlechtsbezogene Zusammensetzung der Stichprobe lässt sich festhalten, dass jene zu 60% aus Frauen und zu 40% aus Männern besteht. Rund die Hälfte (52%) der Jugendlichen hat keinen Migrationshintergrund, 33% verfügen über Migrationshintergrund in der 2. Generation und 15% über Migrationshintergrund in der 1. Generation (vgl. Gebhardt/Quach 2020, 12).

Für die Studie LeOJ wurden Real- und Sekundarschulen sowie integrierte Formen der Sekundarstufe I in Form einer Klumpenstichprobe (stratifiziert nach dem Urbanitätsgrad (vgl. Eurostat 2012)) in den Schweizerischen Kantonen St.Gallen und Appenzell Ausserrhoden gezogen. Insgesamt wurden 1.333 Schüler*innen in 81 Schulklassen in die Befragung einbezogen. Mit Blick auf die Vergleichbarkeit der beiden Stichproben wird die Stichprobe der Schüler*innen aus der Studie LeOJ für die hier vorliegenden Analysen innerhalb dieses Beitrags auf diejenigen Fälle beschränkt, bei welchen die Befragten als gewünschten Bildungsabschluss einen Abschluss angaben, welcher einer Berufsausbildung entspricht oder sicher eine Berufsausbildung voraussetzt. Entsprechend reduziert liegen Daten von 482 Schüler*innen der Sekundarstufe I vor. Von diesen besuchten zum Zeitpunkt der Datenerhebung 24% das 7. Schuljahr, 29% das 8. Schuljahr und 26% das 9. Schuljahr. Weitere 20% sind in anderen Formen, z. B. altersdurch-

mischten Klassenverbänden organisiert. In Bezug auf das Alter liegt der Median bei 14 Jahren. Das Durchschnittsalter beträgt 14.1 Jahre, wobei die jüngsten Schüler*innen 12 und die ältesten teilnehmenden Schüler*innen 17 Jahre alt sind. Von den Befragten gaben 56% an, männlich zu sein und 44% gaben an, weiblich zu sein. In der Stichprobe der Schüler*innen befinden sich 21% Jugendliche mit Migrationshintergrund in der 2. Generation, während 9% der Jugendlichen selbst im Ausland geboren sind und dementsprechend Migrationshintergrund in der 1. Generation aufweisen. 70% haben keinen Migrationshintergrund (vgl. Beck/Ha 2018, 11ff.).

4.3 Datenauswertung

Mit Blick auf Beschreibung der inneren Lebenswelten von Schüler*innen der Sekundarstufe I und von Auszubildenden, d. h. in Bezug auf die erste und zweite Forschungsfrage werden die Daten deskriptiv ausgewertet (vgl. Wirtz/Nachtigall 2008, 71ff.). Hierfür werden die Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen in einer Rangfolge – basierend auf den kumulierten Häufigkeiten für die zustimmenden Antwortkategorien „eher wichtig“ und „sehr wichtig“ – dargestellt. Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage, die den Vergleich der inneren Lebenswelten der beiden Jugendlichengruppen adressiert, wird mittels multipler bayesianischer Mehrebenenregressionen (vgl. McElreath 2015, 355) der Einfluss der Zugehörigkeit zu einer der beiden untersuchten Stichproben ermittelt. Aufgrund der Mehrebenen-Struktur der Stichproben werden random-slopes-Modelle gerechnet. Für jede Wertorientierung und berufsbezogene Präferenz werden Posterior-Means sowie 95% Compatibility Intervals (CI) der Stichprobenzugehörigkeit (Schüler*innen vs. Auszubildende), jeweils unter Kontrolle der Kovariaten Geschlecht (Referenzkategorie: weiblich), Migrationshintergrund (Referenzkategorie: kein Migrationshintergrund), höchster Bildungsabschluss der Eltern (Referenzkategorie: ISCED 3 und ISCED 4, Abschluss einer Ausbildung auf Niveau Sekundarstufe II oder einer post-sekundären, nicht tertiären Ausbildung) und dem höchsten sozioökonomischen Status der Eltern (ISEI, mittelwertszentriert) berechnet. Die Parameter, welche die Unterschiede zwischen den Auszubildenden und den Schüler*innen zeigen, werden graphisch dargestellt.

5 Ergebnisbericht – Wertorientierungen und berufsbezogene Präferenzen als Teil der Lebenswelten von Schüler*innen der Sekundarstufe I und Auszubildenden

5.1 Wertorientierungen und berufsbezogene Präferenzen von Schüler*innen

Der nachfolgende Abschnitt widmet sich der ersten Forschungsfrage (vgl. Kapitel 3) und damit einem Teil der inneren Lebenswelten von Schüler*innen der Sekundarstufe I. Konkret geht es um die Aspekte, die für die Schüler*innen wichtig sind im Leben und mit Blick auf das zukünftige Berufsleben.

Die Wertorientierungen sind in Abbildung 1 absteigend nach ihrer Wichtigkeit geordnet, basierend auf den kumulierten Häufigkeiten der zustimmenden Antworten „eher wichtig“ und „sehr wichtig“. Abbildung 1 zeigt, dass Schüler*innen einer guten Ausbildung und guten Beziehungen zu für sie wichtigen Menschen und damit Aspekten der Wertedimension Familie, Bezie-

hungen, Teilhabe oberste Priorität zuschreiben. Des Weiteren sind Genuss am Leben, Eigenverantwortung in Bezug auf das eigene Leben und Handeln, Abwechslungsreichtum und Aufregung sowie ein gesundheitsbewusstes Leben für die Jugendlichen ebenfalls sehr wichtig und somit kennzeichnend für ihre inneren Lebenswelten. Vergleichsweise wenig Bedeutsamkeit messen die Schüler*innen der Unterstützung sozial Benachteiligter und gesellschaftlicher Randgruppen, dem Ausüben von Macht und Einfluss und dem politischen Engagement bei. Den letzten Platz in der Rangfolge der Wertorientierungen belegt der Aspekt, dass zu tun, was andere auch tun. Die Wertedimension Tradition und Konformität hat dementsprechend eher nachgelagerte Bedeutung für die inneren Lebenswelten von Schüler*innen der Sekundarstufe I.

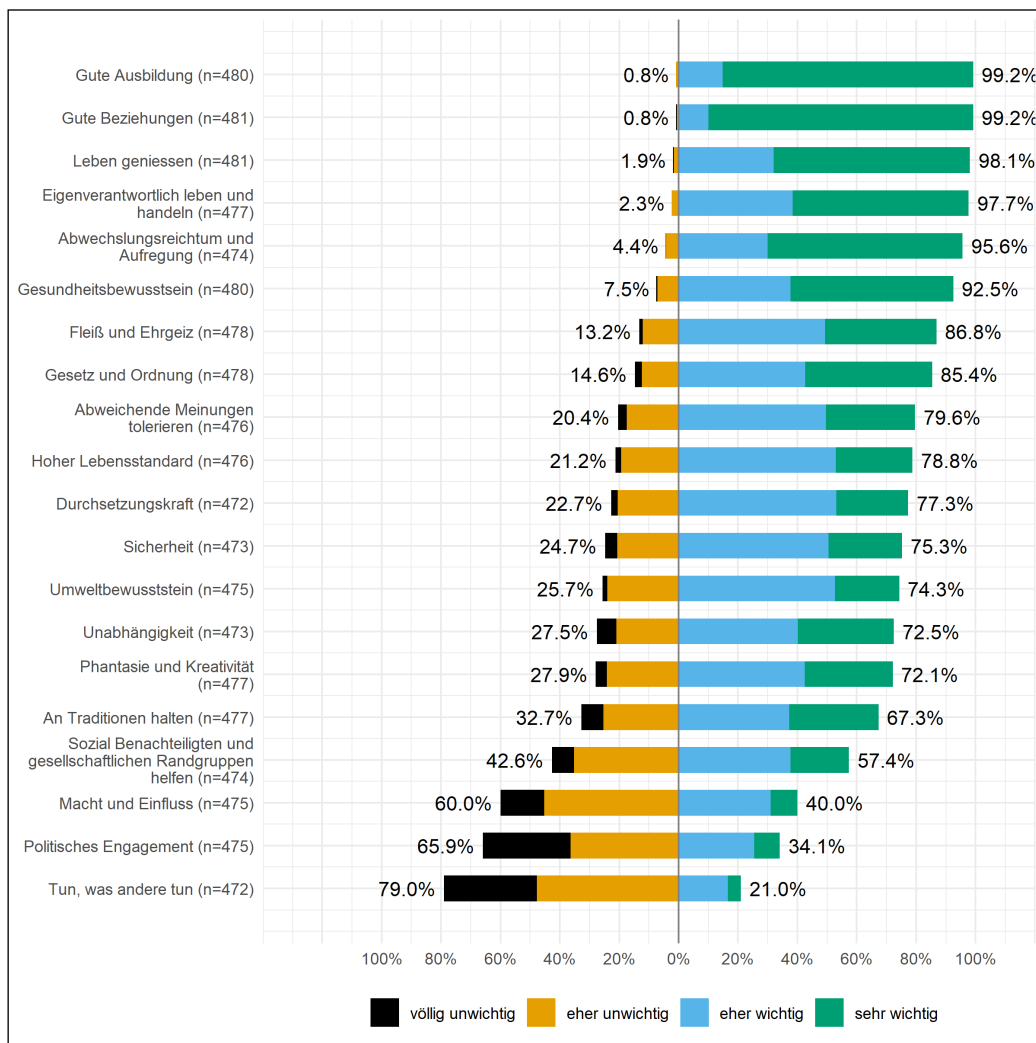


Abbildung 1: Bedeutsamkeit verschiedener Wertorientierungen aus der Sicht von Schüler*innen der Sekundarstufe I

Analog zur den Wertorientierungen illustriert Abbildung 2 die Bedeutsamkeit verschiedener berufsbezogener Präferenzen aus der Perspektive der Schüler*innen. Die Präferenzen sind dabei in absteigender Reihenfolge gemäß den kumulierten Häufigkeiten der zustimmenden Antworten „eher wichtig“ und „sehr wichtig“ angeordnet. Am wichtigsten ist den Jugendlichen,

dass sie zukünftig einer Arbeit nachgehen können, die ihnen Spaß macht. Auch genügend Zeit für die Familie und einen sicheren Arbeitsplatz zu haben, ist den Schüler*innen vergleichsweise bedeutsam. Im Gegensatz dazu besitzen die gesellschaftliche Sinnhaftigkeit der Tätigkeit, die Aussicht auf Karriere und das Prestige des Berufs bei Freundinnen und Freunden aus Sicht der Schüler*innen relativ wenig Relevanz. Auf den mittleren Rangplätzen befinden sich die Übernahme von Verantwortung, die Vereinbarkeit von Arbeit und Hobbies sowie die Aussicht auf ein hohes Einkommen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit Ausnahme der Arbeitsplatzsicherheit extrinsische berufsbezogene Präferenzen eher wenig charakteristisch für die inneren Lebenswelten der Schüler*innen sind.

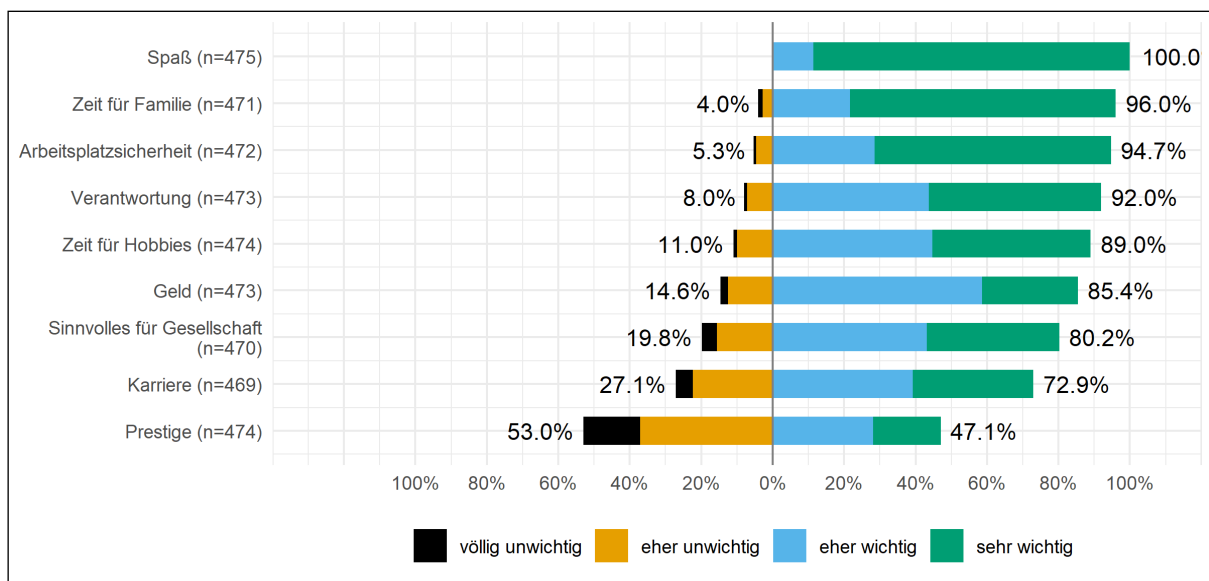


Abbildung 2: Bedeutsamkeit verschiedener berufsbezogener Präferenzen aus der Sicht von Schüler*innen der Sekundarstufe I

5.2 Wertorientierungen und berufsbezogene Präferenzen von Auszubildenden

In diesem Abschnitt geht es um die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (vgl. Kapitel 3) und damit um einen Teil der inneren Lebenswelten von Auszubildenden, sprich um die Dinge, die Auszubildende für ihr Leben und Berufsleben als wichtig erachten.

Abbildung 3 zeigt die verschiedenen Wertorientierungen geordnet nach der Bedeutsamkeit, welche die Auszubildenden diesen in ihrem Leben zuschreiben. Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei wiederum die kumulierte Häufigkeit der zustimmenden Antworten („eher wichtig“, „sehr wichtig“) zugrunde. Anhand der dargestellten Reihenfolge der Wertorientierungen ist ersichtlich, dass gute zwischenmenschliche Beziehungen für die Auszubildenden die vergleichsweise größte Wichtigkeit besitzen. Auf dem zweiten Rangplatz folgt eine gute Ausbildung absolvieren zu können. Ebenfalls bedeutsam ist für die Jugendlichen, das Leben in vollen Zügen zu genießen und dass sie eigenverantwortlich leben und handeln können. Werte der Dimension Familie, Beziehungen, Teilhabe sind demzufolge prägend für die inneren Lebenswelten von Auszubildenden. Zudem stufen die Auszubildenden die Relevanz von Abwechslungsreichtum und Aufregung im Leben sowie eines gesundheitsbewussten Lebens relativ hoch ein. Dahin-

gegen spielen die Orientierung an Traditionen, das Ausüben von Macht und Einfluss, politisches Engagement und das Tun von Dingen, die andere auch tun als Werte eine untergeordnete Rolle. Die Wertedimension Tradition und Konformität ist also wenig kennzeichnend für die Lebenswelten der Auszubildenden.

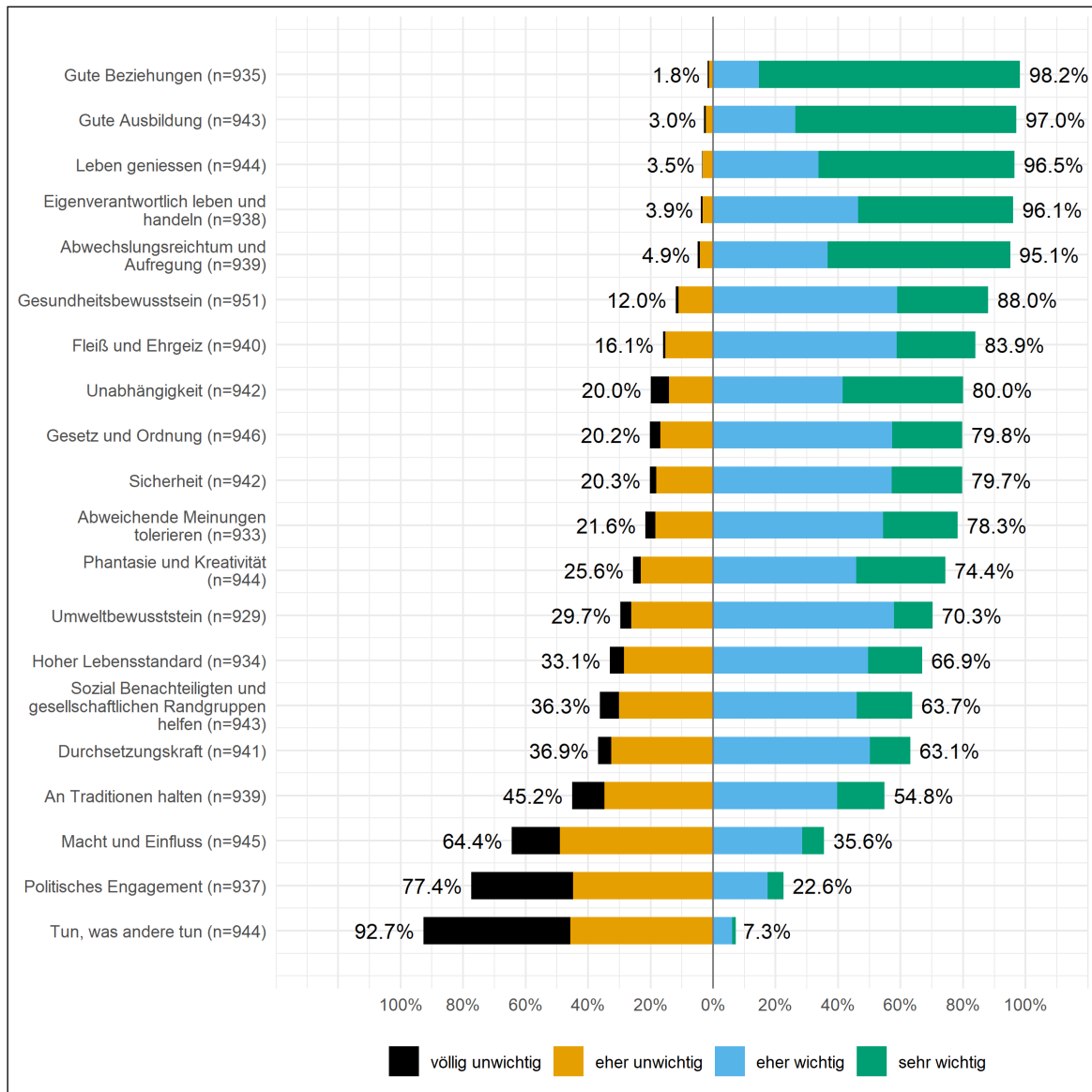


Abbildung 3: Bedeutsamkeit verschiedener Wertorientierungen aus der Sicht von Auszubildenden

Die berufsbezogenen Präferenzen sind in Abbildung 4 nach ihrer Bedeutsamkeit für die Auszubildenden in absteigender Reihenfolge sortiert. Grundlage der Rangbildung ist die kumulierte Häufigkeit der zustimmenden Antworten („eher wichtig“, „sehr wichtig“). Dass die Arbeit Spaß macht, ist aus Sicht der Auszubildenden die berufsbezogene Präferenz mit der größten Wichtigkeit. Außerdem bekunden die Jugendlichen, dass die Sicherheit einer Arbeitsstelle sowie Zeit für Hobbies und die Familie zu haben von vergleichsweise hoher Bedeutsamkeit sind. Daher kann festgehalten werden, dass die inneren Lebenswelten der Auszubildenden von einer Präferenz der Work-Life-Balance und der intrinsischen Präferenz des Spaßes an der Arbeit geprägt

sind. Während die Übernahme von Verantwortung auf einem mittleren Platz rangiert, besitzen die gesellschaftliche Sinnhaftigkeit der Arbeit, die Aussicht auf eine Karriere und ein hohes Einkommen relativ geringe Relevanz. Mit deutlichem Abstand befindet sich der Aspekt, dass Freundinnen und Freunde den ausgewählten Beruf wertschätzen auf dem letzten Rangplatz. Entsprechend sind die Lebenswelten der Berufsschüler*innen vergleichsweise wenig von extrinsischen berufsbezogenen Präferenzen determiniert.

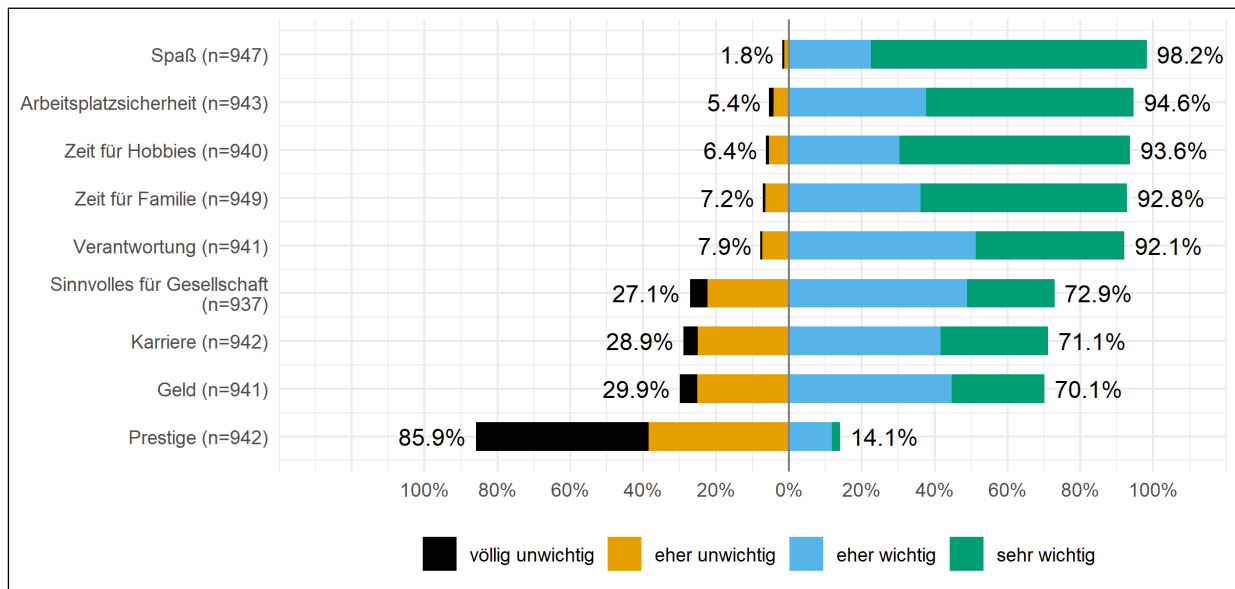


Abbildung 4: Bedeutsamkeit verschiedener berufsbezogener Präferenzen aus der Sicht von Auszubildenden

5.3 Unterschiede zwischen den Lebenswelten der Schüler*innen und Auszubildenden in Bezug auf die Bedeutsamkeit verschiedener Wertorientierungen und berufsbezogener Präferenzen

Nachdem in den Abschnitten 5.1 und 5.2 die Wichtigkeit verschiedener Wertorientierungen und berufsbezogener Präferenzen für die Schüler*innen und Auszubildenden separat beschrieben wurde, gilt es in diesem Abschnitt, die Unterschiede zwischen den inneren Lebenswelten der beiden Gruppen an Jugendlichen in Bezug auf die Bewertung der Wertorientierungen und Präferenzen aufzuzeigen und damit die dritte Forschungsfrage (vgl. Kapitel 3) zu beantworten.

Nachfolgend werden zunächst die Differenzen in Bezug auf die Bewertung der Wertorientierungen berichtet. Tabelle 4 veranschaulicht die Rangfolgen der Wertorientierungen, getrennt für die Schüler*innen und Auszubildenden.

Auf den ersten Blick ist eine relativ hohe Übereinstimmung zwischen den Rangfolgen und damit den inneren Lebenswelten der beiden untersuchten Gruppe ersichtlich. Lediglich bei zwei Items ist eine starke Abweichung (mindestens fünf Rangplätze) erkennbar. So ist es Auszubildenden (Rangplatz 8) im Verhältnis wichtiger als Schüler*innen (Rangplatz 14) unabhängig zu sein. Demgegenüber ist Durchsetzungskraft für Schüler*innen (Rangplatz 11) bedeutsamer als für Auszubildende (Rangplatz 16).

Tabelle 4: Rangfolgen der Wertorientierungen bei Auszubildenden und Schüler*innen der Sekundarstufe I

Wertorientierungen	Rangfolge Auszubildende	Rangfolge Schüler*innen
Gute Beziehungen	1	2
Gute Ausbildung	2	1
Leben genießen	3	3
Eigenverantwortlich leben und handeln	4	4
Abwechslungsreichtum und Aufregung	5	5
Gesundheitsbewusstsein	6	6
Fleiß und Ehrgeiz	7	7
Unabhängigkeit	8	14
Gesetz und Ordnung	9	8
Sicherheit	10	12
Abweichende Meinungen tolerieren	11	9
Phantasie und Kreativität	12	15
Umweltbewusstsein	13	13
Hoher Lebensstandard	14	10
Sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen	15	17
Durchsetzungskraft	16	11
An Traditionen halten	17	16
Macht und Einfluss	18	18
Politisches Engagement	19	19
Tun, was andere tun	20	20

Hinsichtlich der berufsbezogenen Präferenzen (Tabelle 5) zeigt sich folgendes Bild: Auch hier bestehen überwiegend keine großen Unterschiede in der Ordnung der Präferenzen, sprich bezüglich den inneren Lebenswelten der beiden Jugendlichengruppen. Die vergleichsweise auffälligsten Unterschiede (Abweichung von mindestens zwei Rangplätzen) bestehen in der Priorisierung der Zeit für Hobbies und die Familie sowie in Bezug auf die Bedeutsamkeit der Aussicht auf ein hohes Einkommen. Demnach ist den Schüler*innen (Rangplatz 2) die Zeit mit der Familie vergleichsweise wichtiger als Auszubildenden (Rangplatz 4), wohingegen Berufsschüler*innen (Rangplatz 3) von einer höheren Präferenz bezüglich der Zeit für Hobbies berichten als Schüler*innen der Sekundarstufe I (Rangplatz 5). Die Aussicht auf ein hohes Einkommen besitzt für Schüler*innen (Rangplatz 6) eine höhere Relevanz als für Auszubildende (Rangplatz 8).

Tabelle 5: Rangfolgen der berufsbezogenen Präferenzen bei Auszubildenden und Schüler*innen der Sekundarstufe I

Berufsbezogene Präferenzen	Rangfolge Auszubildende	Rangfolge Schüler*innen
Spaß	1	1
Arbeitsplatzsicherheit	2	3
Zeit für Hobbies	3	5
Zeit für Familie	4	2
Verantwortung	5	4
Sinnvolles für Gesellschaft	6	7
Karriere	7	8
Geld	8	6
Prestige	9	9

Um zu überprüfen, ob die in den Rangfolgen erkennbaren Abweichungen der inneren Lebenswelten aufgrund von Unterschieden in den Stichprobensamensetzungen bestehen oder auf tatsächliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen an Jugendlichen zurückzuführen sind, werden die Wertorientierungen und berufsbezogenen Präferenzen im Folgenden graphisch dargestellt. Die Abbildung 5 und die Abbildung 6 zeigen für jede erhobene Wertorientierung und Präferenz und pro untersuchter Gruppe jeweils einen Punktschätzer (Posterior Mean) sowie das dazugehörige 95% CI, welches angibt, in welchem Bereich sich der Mittelwert der Posterior-Verteilung mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% tatsächlich befindet. Der Abstand der Punkte zwischen den beiden Gruppen gibt die geschätzte mittlere Differenz in Bezug auf die jeweilige Wertorientierung resp. Präferenz – unter Konstanthaltung der kontrollierten Variablen (Geschlecht, Migrationshintergrund, höchster Bildungsabschluss der Eltern, sozioökonomischer Status der Eltern; vgl. Abschnitt 4.3) – wieder. Überlappende Intervalle können so interpretiert werden, dass sich der Mittelwert der beiden Gruppen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit im selben Bereich befindet. Sich ausschließende CIs hingegen bedeuten, dass der Unterschied zwischen den tatsächlichen Mittelwerten sehr wahrscheinlich wirklich vorhanden ist.

Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen an Jugendlichen im Hinblick auf die verschiedenen Wertorientierungen werden in Abbildung 5 illustriert. Die größten Abweichungen in den inneren Lebenswelten sind für die Aspekte „Gesundheitsbewusstsein“, „Gesetz und Ordnung“ sowie „An Traditionen halten“ zu verzeichnen, die allesamt hinsichtlich ihrer Wichtigkeit von Schüler*innen höher bewertet werden als von Auszubildenden. Ferner zeigt sich für die Möglichkeit einer guten Ausbildung, das eigenverantwortliche Leben und Handeln, Fleiß und Ehrgeiz, die Durchsetzungskraft, den hohen Lebensstandard und das zu tun, was andere auch tun jeweils eine ebenfalls höhere Priorisierung seitens der Schüler*innen der Sekundarstufe I. Diese kann mit einer gewissen Sicherheit festgestellt werden, in dem Sinne, dass es keine Überlappung der CIs gibt.

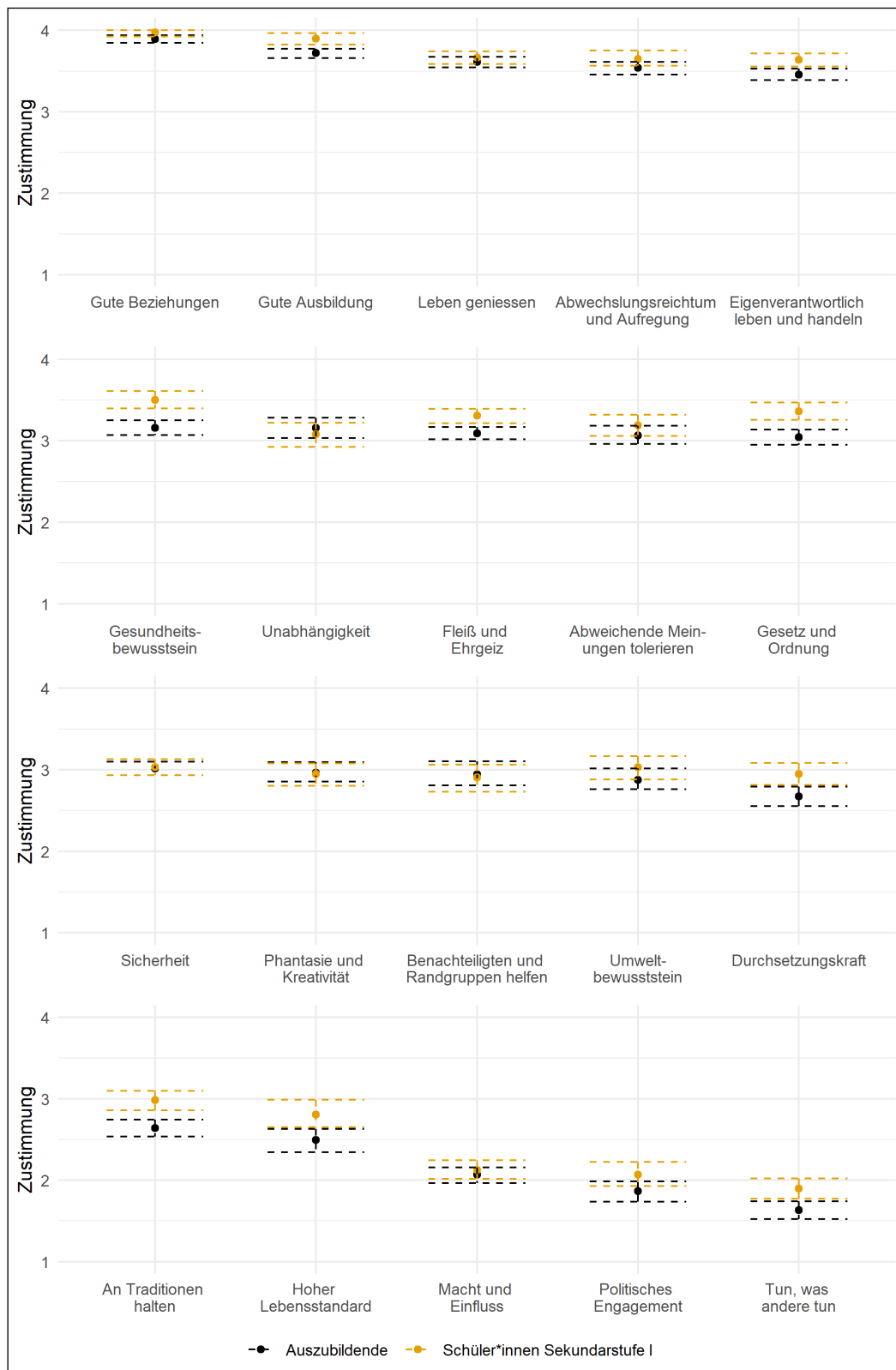


Abbildung 5: Wertorientierungen – Unterschiede zwischen Schüler*innen und Auszubildenden (Punktschätzer und 95% CI)

Die Unterschiede zwischen den Schüler*innen der Sekundarstufe I und den Berufsschüler*innen in Bezug auf die berufsbezogenen Präferenzen sind in Abbildung 6 dargestellt. Bei den meisten Präferenzen sind lediglich geringe Abweichungen der inneren Lebenswelten zu

verzeichnen, der deutlichste Unterschied besteht darin, dass Auszubildende dem Prestige des Berufs gegenüber Freundinnen und Freunden eine geringere Wichtigkeit beimessen als Schüler*innen. Erkennbare Differenzen im dem Sinne, dass sich die CIs nicht überlappen, gibt es außerdem bezüglich der Bedeutsamkeit von Spaß an der Arbeit, der Zeit für Hobbies, der Zeit für die Familie und im Hinblick auf das Geldverdienen. Während die Zeit für Hobbies einen höheren Stellenwert bei Auszubildenden einnimmt, schreiben die Schüler*innen dem Spaß an der Arbeit, der Zeit für die Familie und der Aussicht auf ein hohes Einkommen größere Relevanz zu als Berufsschüler*innen.



Abbildung 6: Berufsbezogene Präferenzen – Unterschiede zwischen Schüler*innen und Auszubildenden (Punktschätzer und 95% CI)

Insgesamt zeigt sich unter Kontrolle der Kovariaten Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsabschluss der Eltern und sozioökonomischer Status der Eltern eine recht hohe Übereinstimmung in den Wertorientierungen und Präferenzen und damit in den inneren Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern und Auszubildenden, der größte Abstand umfasst weniger als einen halben Skalenpunkt.

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Beitrag wurde eruiert, was Jugendlichen vor (Schüler*innen Sekundarstufe I) und nach dem Übergang in die Berufsausbildung (Auszubildende) im Leben und im Berufsleben wichtig ist und inwiefern diesbezüglich – unter Kontrolle verschiedener sozioökonomischer

Merkmale – Unterschiede zwischen den beiden Gruppen an Jugendlichen und damit ihren inneren Lebenswelten bestehen. Implizit wurde hierdurch auch der Versuch unternommen, zu beleuchten, inwiefern die äußeren Lebenswelten der Jugendlichen (z. B. Schule, Lehrbetrieb, Berufsschule in ihrer Funktion als Sozialisationsinstanzen mit jeweils unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen) – die sich durch den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung verändern – Aspekte der inneren Lebenswelten (Wertorientierungen und berufsbezogene Präferenzen) beeinflussen könnten. Auf Basis theoretischer Grundlagen wurde eine entsprechende Vermutung formuliert, der zufolge sich die Schüler*innen und Auszubildenden hinsichtlich ihrer Wertorientierungen und Präferenzen unterscheiden dürften (vgl. Abschnitt 2.2).

Für die empirische Untersuchung des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen wurden Daten von 482 Schüler*innen und 953 Auszubildenden aus der Ostschweiz genutzt, die mit Hilfe von Online-Fragebögen erhoben wurden.

Die Resultate verdeutlichen, dass sowohl für Schüler*innen als auch für Auszubildende zwischenmenschliche Beziehungen, eine gute Ausbildung, Genuss am Leben und Eigenverantwortung in Bezug auf das eigene Leben und Handeln oberste Priorität besitzen. Werte der Wertedimension Familie, Beziehungen, Teilhabe sind demgemäß prägende Elemente der inneren Lebenswelten der Jugendlichen. Das Festhalten an Traditionen und Konformität sowie die Ausübung von Macht und Einfluss und politisches Engagement sind aus Sicht der Jugendlichen weniger bedeutsame Wertorientierungen. Schüler*innen schreiben zudem der Unterstützung sozial Benachteiligter und von gesellschaftlichen Randgruppen eher geringe Wichtigkeit zu. Wenngleich die Vergleichbarkeit mit existierenden Jugendstudien wegen der Unterschiedlichkeit der Stichproben ein Stück weit eingeschränkt ist, decken sich die Erkenntnisse hinsichtlich der Wertorientierungen weitgehend mit jenen aus anderen Jugendstudien (vgl. Abschnitt 3.2).

Mit Blick auf die berufsbezogenen Präferenzen gewichten beide Gruppen an Jugendlichen den Spaß an der Arbeit und die Arbeitsplatzsicherheit hoch. Während es für Auszubildende zudem wichtig ist, dass neben der Arbeit Zeit für Hobbies verbleibt, ist für Schüler*innen v. a. die Zeit für die Familie bedeutsam. Spaß an der Arbeit als intrinsische Präferenz, Arbeitsplatzsicherheit als extrinsische Präferenz und die Präferenz für eine Work-Life-Balance sind folglich kennzeichnend für diesen Ausschnitt der inneren Lebenswelten der Jugendlichen. In Abgrenzung dazu spielen das Prestige des Berufs gegenüber Freunden und Freundinnen sowie die Karriereaussichten für beiden Gruppen an Jugendlichen eine untergeordnete Rolle. Auszubildenden ist außerdem die Aussicht auf ein hohes Einkommen, Schüler*innen der Mehrwert für die Gesellschaft im Berufsleben weniger wichtig. Extrinsische und soziale berufsbezogene Präferenzen spielen also eine untergeordnete Rolle in den jugendlichen Lebenswelten. Die Spiegelung der Ergebnisse mit Resultaten der Shell Studie (vgl. Kapitel 3) ist nur in begrenztem Rahmen möglich, da – neben der Verschiedenheit der Stichproben – unterschiedliche Items in der Befragung genutzt wurden. Allerdings stimmen die Ergebnisse insofern mit der Shell Jugendstudie überein, als dass Arbeitsplatzsicherheit einen hohen Stellenwert einnimmt, während der Mehrwert für die Gesellschaft einen hinteren Rangplatz belegt. Es können aber auch Differenzen festgestellt werden. So wird für die Aussichten auf Karriere und ein hohes Einkommen in der Shell Studie mittlere Bedeutsamkeit verzeichnet, während die Jugendlichen in unserer

Untersuchung diesen Präferenzen verhältnismäßig geringe Bedeutung beimessen (mit der Ausnahme der Aussicht auf ein hohes Einkommen aus Sicht der Schüler*innen).

Insgesamt zeigt sich unter Kontrolle der Kovariaten Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsabschluss der Eltern und sozioökonomischer Status der Eltern eine recht hohe Übereinstimmung in Bezug auf die inneren Lebenswelten von Schüler*innen und Auszubildenden. So unterscheiden sich Schüler*innen und Auszubildende bezüglich der Wichtigkeit der verschiedenen Wertorientierungen wenig. Tendenziell bestehen jedoch Unterschiede, wobei die Unabhängigkeit von Auszubildenden höher gewichtet wird als von Schüler*innen. Einige weitere Wertorientierungen werden demgegenüber von den Schülerinnen und Schülern etwas stärker gewichtet als von Berufsschüler*innen („Eigenverantwortlich leben und handeln“, „Gesundheitsbewusstsein“, „Fleiß und Ehrgeiz“, „Gesetz und Ordnung“, „Hoher Lebensstandard“, „Durchsetzungskraft“, „An Traditionen halten“, „Tun, was andere auch tun“. Die Abweichungen zwischen den inneren Lebenswelten der Schüler*innen und Auszubildenden bezüglich der Bedeutsamkeit, die sie verschiedenen berufsbezogenen Präferenzen beimessen, sind ebenfalls eher gering. Obwohl das Prestige den jeweils letzten Rangplatz einnimmt, zeichnet sich bezüglich dieser Präferenz der deutlichste Unterschied ab. Demnach ist das Prestige für Schüler*innen bedeutsamer als für Auszubildende. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse auf tendenzielle Unterschiede, d. h. weniger starke Differenzen hin. Es zeigt sich, dass die Schüler*innen der Sekundarstufe I den Spaß an der Arbeit, die verbleibende Zeit für die Familie und die Verdienstmöglichkeiten in der Tendenz etwas höher gewichten als Berufsschüler*innen. Auszubildenden ist es dahingegen etwas wichtiger als Schüler*innen, neben der Arbeit Zeit für Hobbies aufbringen zu können.

Gesamthaft betrachtet unterscheiden sich die Wertorientierungen und Präferenzen der Schüler*innen und Auszubildenden, sprich diese Aspekte der inneren jugendlichen Lebenswelten – entgegen der eingangs skizzierten Vermutung – relativ wenig. Die äußeren Lebenswelten und die Veränderungen in den äußeren Lebenswelten infolge des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung – der mit einschneidenden Veränderungen für die Jugendlichen (inkl. einem Wechsel der Sozialisationsinstanzen und veränderten Sozialisationsbedingungen) assoziiert wird – scheinen die inneren Lebenswelten der Jugendlichen nur bedingt zu verändern. Dies sei exemplarisch am Beispiel aus Abschnitt 2.2 diskutiert. So deutet in Bezug auf die beruflichen Ziele wenig darauf hin, dass sich die Präferenzen „abkühlen“, wenn sie mit der Realität konfrontiert sind. Das könnte zu einem darauf hindeuten, dass häufig eine Ausbildung gewählt wird, die den tatsächlichen Präferenzen entspricht. Zum anderen könnte es bedeuten, dass die Präferenzen im Zeitverlauf sehr stabil sind und auch dann nicht angepasst werden, wenn sich die ursprünglichen Wünsche nicht erfüllen sollten. Dies würde mit einem definitiven Merkmal der Wertorientierungen korrespondieren. Demnach sind Wertorientierungen und damit auch berufsbezogene Präferenzen – als spezifische Form der Wertorientierungen – relativ stabil (vgl. Abschnitt 2.1). Eine weitere Erklärung wäre, dass eine erste Abkühlung bereits bei der Selektion auf die unterschiedlichen Formen der Sekundarstufe I erfolgt.

Die Erklärung der empirischen Resultate, die im Rahmen dieses Beitrags generiert wurden, bleibt ein Stück weit spekulativ. Die Zusammenhänge zwischen Aspekten der äußeren und inneren Lebenswelten und insbesondere die Bedeutung des Übergangs von der Schule in die

Berufsausbildung für die Entwicklung von Wertorientierungen und Präferenzen von Jugendlichen ist daher in Zukunft weiter zu ergründen. Diese Schlussfolgerung teilen auch Lussi/Huber (2016): „Die Frage, warum junge Erwachsene verschiedene Wertorientierungen [und Präferenzen] entwickeln, bleibt in der sozialwissenschaftlichen Forschung ... weitgehend ungeklärt. Angesichts der Bedeutung, die Werten in der Gesellschaft zugeschrieben wird, sollte die zukünftige Jugendforschung deshalb vermehrt auf den Grundmechanismen der Werteentwicklung Beachtung schenken“ (107). Vielversprechend und geeignet scheinen hierfür längsschnittliche Studien und der Einbezug qualitativer Daten zu sein.

Literatur

Asendorpf, J. B./Neyer, F. J. (2012): Psychologie der Persönlichkeit. Berlin.

Barz, H./Tippelt, R. (2011): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 117-136.

Beck, M. (2015): Bildungserfolg von Migranten – Der Beitrag von Rational-Choice-Theorien bei der Erklärung von migrationsbedingten Bildungsungleichheiten in Bern und Zürich. Bern.

Beck, M./Edelmann, D. (2016): Migrationshintergrund und Gender: Eine Überprüfung der statistischen Konstruktion von Differenz am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In: Kriesi, I. et al. (Hrsg.): Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung. Münster, 128-192.

Beck, M./Ha, J. (2018): Lebenswelten Ostschweizer Jugendlicher. St.Gallen.

Beck, M./Jäpel, F. (2019): Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden, 491-522.

Beyeler, M./Bütikofer, S./Stadelmann-Steffen, I. (2015): Ich und meine Schweiz – Befragung von 17-jährigen Jugendlichen in der Schweiz. Bern.

Böheim-Gahler, G./Kohler-Spiegel, H. (2017): Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016. Innsbruck.

Böheim-Gahler, G./Quenzel, G. (2017): Lebenswelten in Schule und Freizeit. In: Böheim-Gahler, G./Kohler-Spiegel, H. (Hrsg.): Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016. Innsbruck, 155-214.

Büchter, K. et al. (2019): Call for Papers für die Ausgabe 38 (Frühjahr/Sommer 2020) von *bwp@* – Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung.

Bundesamt für Statistik (2008): International Standard Classification of Education (ISCED 97). Online: <http://www.portal-stat.admin.ch/isced97/docs/do-d-15.02-isced-01.pdf> (30.09.2020).

Busch, A. (2013): Die Geschlechtersegregation beim Berufseinstieg – Berufswerte und ihr Erklärungsbeitrag für die geschlechtstypische Berufswahl. In: Berliner Journal für Soziologie, 23, H. 2, 145-179.

- Calmbach, M. et al. (2016): *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. 1. Aufl. Wiesbaden.
- CS Jugendbarometer (2020): *Credit Suisse Jugendbarometer 2020 – Die politisierte Jugend bekennt Farbe*. Bern.
- Eckert, M. (1989): *Lernen und Entwicklung in Massnahmen*. Wiesbaden.
- Ehretreiber, C./Lederer-Hutsteiner, T. (2017): *5. Steirische Jugendstudie 2017*. Graz.
- Ehmke, T./Siegel, T. (2005): ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 521-539.
- Engin, G. (2016): *Berufliche Aspirationen von Jugendlichen der gymnasialen Mittelstufe*. Darmstadt.
- Eschenbeck, H./Knauf, R.-K. (2018): *Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung*. In: Lohaus, A. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin, 23-50.
- Eurostat (2012): *Degree of Urbanisation (DEGURBA) - Local Administrative Units*. Online: http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/miscellaneous/index.cfm?TargetUrl=DSP_DEGURBA (30.09.2020).
- Feather, N. T./Newton, J. W. (1982): Values, expectations, and the prediction of social action: An expectancy-valence analysis. In: *Motivation and Emotion*, 6(3), 217-244.
- Fend, H. (2003): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen.
- Flammer, A./Alsaker, F. D. (2002): *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern.
- Ganzeboom, H. (2010, Mai): *A new international socio-economic index [isei] of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 [isco-08] constructed with data from the issp 2002-2007*. Paper presented at the Annual Conference of International Social Survey Programme. Lissabon.
- Ganzeboom, H./De Graaf, P./Treiman, D. (1992): *A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status*. In: *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Gaupp, N. et al. (2008): *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bonn.
- Gebhardt, A. (2019): *Überblick und erste Ergebnisse aus Phase I des Projekts „Lebenswelten Berufslernender“*. St. Gallen.
- Gebhardt, A./Quach, H. (2020): *Welchen Herausforderungen begegnen Auszubildende im Berufs- und Privatleben?* In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 38, 1-31. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe38/gebhardt_quach_bwpat38.pdf (11.10. 2020).
- Gille, M. et al. (2006): *Jugendliche und junge Erwachsens in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und politische Beteiligung 12- bis 29-Jähriger*. Wiesbaden.

Glauser, D. (2015): Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz. Wiesbaden.

Götzl, M./Jahn, R. W. (2017): Subjektive und intersubjektive Perspektiven auf Lebenssituationen – Zur (strengen) Interdependenz von Situations- und Wissenschaftsorientierung aus der Perspektive des (lernenden) Subjekts. In: Fischer, A./Oeftering, T./Oppermann, J. (Hrsg.): Der fachdidaktische Code der Lebenswelt - und/oder Situationsorientierung. Baltmannsweiler, 94-111.

Gresch, C/Baumert, J./Maaz, K. (2009). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In Baumert, J/Maaz, K/Trautwein, U. (Hrsg.), Bildungsentscheidungen: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft. Wiesbaden, 230-256.

Grob, A./Jaschinski, U. (2003): Erwachsen werden: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim.

Grube, A. (2009): Alterseffekte auf die Bedeutung berufsbezogener Motive und die Zielorientierung. Münster.

Gruber, E. (2010): Männer und Frauen in traditionellen und nicht traditionellen Studienrichtungen: Geschlechtsrolle, Motive für die Studienwahl, Intrinsische und Extrinsische Motivation sowie Relevanz berufsbezogener Werthaltungen. Graz.

Grunau, J./Sachse, L. (2020): Berufsausstieg oder Bildungsaufstieg? Biographische Orientierungen und Lebensweltbezüge von Studierenden mit Ausbildung in einem Gesundheitsfachberuf. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 38, 1-20. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe38/grunau_sachse_bwpat38.pdf (24.06.2020).

Heursen, G. (1996): Das Leben erfahren. Lebensweltorientierte didaktische Ansätze. In: Pädagogik, 48(6), 42-46.

Hitzler, R./Honer, A. (1984): Lebenswelt - Milieu - Situation: terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 36(1), 56-74. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-55468> (30.09.2020).

Huber, S. G. (2016): Werte und Wertorientierungen. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Young Adult Survey Switzerland. Bern, 40-42.

Huber, S. G./Lussi, I. (2016): Die Wertorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Young Adult Survey Switzerland. Bern, 98-101.

Huber, S. G. (2019): Young Adult Survey Switzerland (YASS) der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Young Adult Survey Switzerland. Bern, 8-14.

Huber, S. G. et al. (2019): Datenmanagement und Gewichtung. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Young Adult Survey Switzerland. Bern, 15-17.

Hunkler, C. (2014): Ethnische Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System. Wiesbaden.

Hupka-Brunner, S./Wohlgemuth, K. (2014): Wie weiter nach der Schule? Zum Einfluss der Selektion in der Sekundarstufe I auf den weiteren Bildungsverlauf von Schweizer Jugendlichen. In: Neuenschwander, M. (Hrsg.): Selektionsschwellen im Schweizerischen Bildungssystem. Zürich, 99-131.

Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim.

ILO (2012): International Standard Classification of Occupations ISCO-08 Volume 1 Structure, Group Definitions And Correspondence Tables. Genf.

Jäpel, F. (2017): Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative: Einflussfaktoren individueller Bildungsentscheidungen am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung. Bern.

Kraus, B. (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext (Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie), 37(2), 116-129.

Kriesi, I./Malti, T./Buchmann, M (2007): Wertorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener in der Schweiz. Auswertung des Schweizerischen Kinder- und Jugendsurvey COCON. Zürich.

Lange, S. (2020): Die Lebenswelterweiterung der Jugendlichen zu Beginn der Berufsausbildung – die Berufsausbildungseingangsphase aus der Perspektive der Auszubildenden. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 38, 1-17. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe38/lange_bwpat38.pdf (24.06.2020).

Lange, S. (2019): Die Berufsausbildungseingangsphase: Anforderungen an Auszubildende und ihre Bewältigungsstrategien am Beispiel des Kfz-Mechatronikerhandwerks. (Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen, 55). Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6004720w> (17.09.2020).

Leven, I./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2019): Beruf und Karriere: Im Falle des Falles zählt die Sicherheit des Arbeitsplatzes. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): Jugend 2019: 18. Shell Jugendstudie: eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, 187-212.

Litscher, M./Mazzurana, T. (2017): Jung sein in Lichtenstein. Lichtenstein.

Lussi, I./Gassmann, Y./Huber, S. G. (2019a): Stabilität und Veränderung in den Werten junger Erwachsener in der Schweiz. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Young Adult Survey Switzerland. Bern, 100-105.

Lussi, I./Gassmann, Y./Huber, S. G. (2019b): Sprachregionale und geschlechterspezifische Unterschiede in den Werten. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Young Adult Survey Switzerland. Bern, 106-111.

Lussi, I./Gassmann, Y./Huber, S. G. (2019c): Herkunfts- und bildungsspezifische Einflüsse bei der Ausprägung von Werten. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Young Adult Survey Switzerland. Bern, 112-119.

Meusburger, K./Kohler-Spiegel, H. (2017): Werthaltungen und Zukunftserwartungen junger Menschen. In: Böheim-Gahler, G./Kohler-Spiegel, H. (Hrsg.): Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016. Innsbruck, 39-70.

McElreath, R. (2015): Statistical Rethinking. Boca Raton.

Meyer-Drawe, K. (2005): Anfänge des Lernens. In: Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Weinheim, 24-37.

Muckel, P./Grubitzsch, S. (1993): Untersuchungen zum Begriff der "Lebenswelt". In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 17(3/4), 119-139. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-249525> (17.09.2020).

OECD (1999): Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries. Online: <http://www.oecd.org/education/1841854.pdf> (30.09.2020).

Quenzel, G. (2010): Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmiss-erfolg. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, 123-136.

Rokeach, M. (1973): The nature of human values. New York.

Schneekloth, U. (2019): Entwicklungen bei den Wertorientierungen von Jugendlichen. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): Jugend 2019: 18. Shell Jugendstudie: eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, 103-132.

Schreiber, W. (2005): Historisches Lernen und Lebenswelt. In: Weber, B./Stalla, B./Merkel-Trinkwalder, P. (Hrsg.): Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie: interdisziplinäre Forschungsbeiträge im Fokus ethischer Verantwortlichkeit. Regensburg, 311-323.

Schütz, A./Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.

Schwartz, S. H. (1992): Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Advances in experimental social psychology, 25, H. 1, 1-65.

Schwartz, S. H. (1999): A theory of cultural values and some implications for work. In: Applied psychology: an international review, 48, H. 1, 23-47.

Schwartz, S. H./Boehnke, K. (2004): Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. In: Journal of research in personality, 38, H. 3, 230-255.

Seifert, K. H./Bergmann, C. (1983): Deutschsprachige Adaption des Work Values Inventory von Super – Ergebnisse bei Gymnasiasten und Berufstätigen. In: Psychologie und Praxis, Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 27, H. 4, 160-172.

Wenty, B. (2011): Wertorientierungen von Jugendlichen im Kontext Wertewandel unter besonderer Berücksichtigung sinnbasierter Lebenseinstellungen. Wien.

Winkler, C. (2005): Lebenswelten Jugendlicher: Eine empirisch-quantitative Exploration an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung im Regierungsbezirk Oberfranken. München.

Wirtz, M./Nachtigall, C. (2008): Statistische Methoden für Psychologen. Weinheim.

Wolfert, S./Leven, I./Schneekloth, U. (2019): Methodik. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): Jugend 2019: 18. Shell Jugendstudie: eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, 325-338.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Gebhardt, A./Beck, M. (2020): Was ist Jugendlichen wichtig im (Berufs-)Leben? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1-36. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe38/gebhardt_beck_bwpat38.pdf (15.11. 2020).

Die Autor*innen



Dr. ANJA GEBHARDT

Pädagogische Hochschule St.Gallen, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Bereich Berufsbildungsforschung

Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen

anja.gebhardt@phsg.ch

<https://www.phsg.ch/de/forschung/institute/professionsforschung-kompetenzentwicklung/berufsbildungsforschung>



Dr. MICHAEL BECK

Pädagogische Hochschule St.Gallen, Institut Bildung und Gesellschaft

Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen

michael.beck@phsg.ch

<https://www.phsg.ch/de/forschung/institute/bildung-und-gesellschaft>