

bwp@ Spezial 22 | November 2024

Berufliche Orientierung im digitalen Wandel

Hrsg. v. K. Driesel-Lange, C. Staden & B. Ziegler

Stephanie OEYNHAUSEN¹, Sevil MUTLU², Mona GRANATO¹ & Ermioni ATHANASIADI¹

(¹Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn & ²Technische Universität Darmstadt)

Workshop *Logiken der Berufswahl* – Wie Jugendliche ein anerkennungssensibles und reflexives Angebot zur Beruflichen Orientierung wahrnehmen

Online:

https://www.bwpat.de/spezial22/oeynhausen_etal_spezial22.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2024



www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Workshop *Logiken der Berufswahl* – Wie Jugendliche ein anerkennungssensibles und reflexives Angebot zur Beruflichen Orientierung wahrnehmen

Abstract

Das Bedürfnis nach sozialer Wertschätzung und Anerkennung ist ein zentraler Einflussfaktor bei der Berufswahl junger Menschen, so neuere Forschungsbefunde. Es stellt sich folglich die Frage, wie Angebote der Beruflichen Orientierung so gestaltet werden können, dass die Anerkennungsbedürfnisse junger Berufswähler*innen verstärkt berücksichtigt werden. Als möglicher Ansatz einer solchen „anerkennungssensiblen“ Beruflichen Orientierung wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Technischen Universität Darmstadt (TU Da) ein Berufsorientierungsworkshop entwickelt. Dieser Workshop soll Schüler*innen dazu anregen, sich explizit mit der Bedeutung von oftmals unbewussten sozialen Anerkennungsbedürfnissen in ihrer Berufswahl auseinanderzusetzen. Ziel des Workshops ist es, Jugendliche bei einer reflektierten und selbständigen Berufswahl zu unterstützen. Der Beitrag präsentiert erste empirische Ergebnisse zu der Frage, wie der Workshop *Logiken der Berufswahl* von den teilnehmenden Schüler*innen bewertet wird und welche Jugendlichen besonders von dem Angebot profitieren.

Workshop *Logics of Career Choice* – How Pupils Perceive an Approval-Sensitive and Reflective Career Orientation Program

The need for social approval and appreciation is a central influencing factor in the career choice of young people, according to recent research findings. This raises the question of how career orientation programs can be designed to better address the approval needs of young career seekers. As a possible approach to such “approval-sensitive” career orientation, a career orientation workshop was developed by the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) and the Technical University of Darmstadt (TU Darmstadt). This workshop aims to encourage students to explicitly consider the importance of often unconscious social approval needs in their career choices. The goal of the workshop is to support young people in making a reflective and independent career choice. The contribution presents empirical results on how the workshop *Logics of Career Choice* is evaluated by the participating students and which young people particularly benefit from the program.

Schlüsselwörter: *Anerkennungssensible Berufsorientierung, Workshop Logiken der Berufswahl, selbstbestimmte Berufswahl, reflektierte Berufswahl, Eltern-erwartungen*

1 Einleitung

Im Rahmen von Angeboten der Beruflichen Orientierung werden Schüler*innen dazu angeregt, sich mit vielfältigen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Dazu gehören selbstreflexive Fragen, wie „wofür interessiere ich mich?“ und „was sind meine Stärken?“, genauso wie Fragen zum Erkunden beruflicher Möglichkeiten, z. B. „was gibt es überhaupt für Berufe?“. Doch auch das Image von Berufen hat einen wichtigen Einfluss auf die Berufswahl und junge Menschen lassen sich bei ihrer Entscheidung für oder gegen einen Beruf oftmals von (unbewussten) Anerkennungsbedürfnissen leiten (Eberhard et al., 2009; Matthes, 2019; Oeynhausen & Ulrich, 2020). Daher stellt sich die Frage, wie diese Einflüsse in pädagogischen Angeboten zur Förderung der Beruflichen Orientierung stärker berücksichtigt werden können. Ein Ansatz besteht darin, Klischeevorstellungen über Berufe durch den Einsatz von Rollenmodellen *implizit* entgegenzuwirken (vgl. Athanasiadi et al., 2020; Beckmann et al., 2023).

Als weitere Möglichkeit für ein „anerkennungssensibles“ Angebot zur Beruflichen Orientierung wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Technischen Universität Darmstadt (TU Da) ein Workshop konzipiert, in dem Schüler*innen sich *explizit* mit der Bedeutung des menschlichen Bedürfnisses nach Wertschätzung und Anerkennung in Berufswahlprozessen auseinandersetzen. Die Grundidee des Workshops ist es, durch die Bewusstmachung sonst zumeist unbewusst ablaufender „Logiken der Berufswahl“ bei den Schüler*innen Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, die ihnen dabei helfen, eine wohlüberlegte, selbstbestimmte Berufswahlentscheidung zu treffen (vgl. Oeynhausen & Mutlu, 2022). Der Workshop wurde zwischen Ende 2021 und Anfang 2023 als Teil der BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie in allgemeinbildenden Schulen unterschiedlicher Schulformen durchgeführt und in einem quasi-experimentellen Forschungsdesign auf seine Wirksamkeit untersucht.

Der vorliegende Beitrag stellt erste Ergebnisse zu der Frage vor, wie der Workshop von den Schüler*innen aufgenommen und bewertet wird. Im Fokus steht die subjektive Beurteilung des Angebots durch die Teilnehmenden im Hinblick darauf, ob sie das Angebot als hilfreich erlebt haben und inwiefern es sie zu Reflexionsprozessen anregt. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen einer anerkennungssensiblen beruflichen Orientierung (Kapitel 2) sowie der Workshop *Logiken der Berufswahl* als eigens entwickeltes, anerkennungssensibles und reflektionsförderndes Angebot zur beruflichen Orientierung skizziert. Anschließend werden die zentralen Fragestellungen des vorliegenden Beitrags dargestellt (Kapitel 3). Nach kurzer Erläuterung der Methodik der BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie (Kapitel 4), werden empirische Ergebnisse zu den Bewertungen des Workshops durch die Schüler*innen in den Kapiteln 5-6 vorgestellt und diskutiert.

2 Anerkennungssensible Berufliche Orientierung – theoretische Rahmung

2.1 Die Bedeutung von sozialer Anerkennung für die Berufswahl

In Zeiten des zunehmenden Fachkräftemangels ist das Thema Berufsorientierung in aller Munde. Eine frühzeitige, praxisnahe und individuelle Berufsorientierung gilt als entscheidend für einen erfolgreichen Übergang von Schüler*innen in Ausbildung, Studium und Beruf (KMK

2017). Der Begriff „Berufsorientierung“ ist jedoch mehrdeutig (vgl. Schudy, 2014), bzw. kann mindestens in einer doppelten Perspektive verstanden werden: als individuelle Entwicklung einerseits und als pädagogisches Angebot zur Förderung der beruflichen Entwicklung andererseits (vgl. Driesel-Lange, 2011). In diesem Beitrag folgen wir den begrifflichen Konventionen der KMK, die seit 2017 mit Blick auf pädagogische Interventionen zur Förderung der beruflichen Entwicklung von *Beruflicher Orientierung* spricht.

Ein klassischer Ansatz in der Beruflichen Orientierung zielt darauf ab, die Fähigkeiten und Interessen von Jugendlichen zu ermitteln und dazu passende Berufe vorzuschlagen. Diese Vorgehensweise beruht wesentlich auf dem Modell der „Theory of Vocational Personalities in Work Environment“ (Holland, 1997). Demnach lassen sich bei Menschen bestimmte Persönlichkeitsorientierungen unterscheiden, welche wiederum zu bestimmten Berufen passen. Die Passung zwischen Individuum und einem Beruf ist demnach dann am stärksten, wenn eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen den (beruflichen) Tätigkeitsinteressen bzw. -fähigkeiten des Individuums mit den Tätigkeiten eines Berufs besteht.

Die „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie“ (Gottfredson, 1981)¹ stellt eine wesentliche Ergänzung zu Hollands Theorie dar und berücksichtigt zusätzlich die davor liegenden Entwicklungsphasen beginnend mit der Kindheit – vor der bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl im Jugendalter. Sie baut auf dem entwicklungspsychologischen Verständnis auf, nach dem Menschen im Laufe ihres Heranwachsens ein Selbstkonzept als Vorstellung über die eigene Person sowie Vorstellungen über Berufe (Berufskonzepte) entwickeln. Entspricht das berufliche Selbstkonzept des Individuums dem wahrgenommenen Berufskonzept, so wird es laut Theorie wahrscheinlicher, dass dieser Beruf in die Berufswahl einbezogen wird. Gleichzeitig werden Berufe, die nicht dem eigenen Selbstkonzept entsprechen, von vornherein ausgeschlossen. Dadurch verkleinert sich das Spektrum der in Betracht kommenden Berufe. Dieser Theorie zu Folge entstehen Berufskonzepte durch Sozialisationserfahrungen der Heranwachsenden. Beispielsweise nehmen Kinder wahr, dass bei der Feuerwehr überwiegend Männer arbeiten, was dieses Berufsbild in ihrer Wahrnehmung zu einem „typischen Männerberuf“ macht (Helbig & Leuze, 2012). Auch stellen laut diesem theoretischen Ansatz Heranwachsende bereits früh fest, dass manche Berufe mehr Anerkennung (etwa von Freunden und Familie) versprechen als andere. Lange bevor sie die Entscheidung für einen bestimmten Beruf treffen, schließen Heranwachsende – so die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie – Berufe unbewusst aus ihrem Aspirationsfeld aus, da sie Berufe leichter ausschließen können, als ein Berufsziel zu konkretisieren (Gottfredson, 1981, 2005; Mutlu et al., 2024).

Neuere empirische Forschungsbefunde unterstützen die These, dass die Antizipation „mangelnder sozialer Passung“ bei der Berufswahl ein zentraler Ausschlussfaktor ist: Erwarten Jugendliche bei der Wahl eines Berufes negative Reaktionen ihres nahen sozialen Umfelds, so wird

¹ In unserer theoretischen Argumentation zur Berufsorientierung und im Workshop *Logiken der Berufswahl* beziehen wir uns ausschließlich auf die 'Eingrenzungs- und Kompromisstheorie' von Gottfredson (1981). Gottfredsons Theorien und Arbeiten zum Thema Intelligenz und ihre Ansichten zur genetischen Basis von IQ-Unterschieden zwischen ethnischen Gruppen, die wiederholt Rassismuskorrekturen hervorgerufen haben, sind ausdrücklich nicht Gegenstand unserer Arbeit.

dieser Beruf oftmals selbst dann als mögliche Option aus ihrem Berufsfeld ausgeschlossen, wenn er zu ihren Tätigkeitsinteressen passt (Landwehr, 2020; Matthes, 2019). Vor allem geschlechtsuntypische Berufe und jene, die Heranwachsende als wenig prestigeträchtig und daher als unpassend zum eigenen sozialen Umfeld empfinden, werden häufig aus der „Zone der akzeptablen Alternativen“ ausgeschlossen. Ein zentraler Grund hierfür liegt in dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung: “Vocational choice [...] seems to be mostly a byproduct of wanting to belong, be respected, and live a comfortable life as defined by one’s reference group” (Gottfredson, 2005, S. 81).

Berufe sind demnach zentral für die Herausbildung einer eigenen beruflichen *und* sozialen Identität. Der Wunsch nach Anerkennung gehört zu den stärksten immateriellen Bedürfnissen des Menschen (Maslow, 1943). Dieser Wunsch motiviert Menschen – bewusst oder unbewusst – durch das eigene Verhalten Einfluss darauf zu nehmen, wie andere über sie denken, so die Theorie des Impression Management (Goffmann, 1969; Mummendey, 2002). Es ist davon auszugehen, dass auch die Berufswahl von dieser Motivation betroffen ist (Oeynhausen & Ulrich, 2020). Denn Berufe gelten als Definitionsräume sozialer Identität, ein „Filter“ durch den hindurch eine Person wahrgenommen, beurteilt und taxiert wird“ (Gildemeister & Robert, 1987, S. 73). Junge Menschen orientieren sich an Berufen, die sie für anerkannt halten und von denen sie daher erwarten, dass sie mit einem Zuwachs an sozialer Wertschätzung und einer Stärkung ihrer beruflichen und sozialen Identität einhergehen. Junge Menschen erwarten Anerkennung vor allem durch die Ausübung solcher Berufe, bei welchen sie annehmen in der Gesellschaft als „intelligent“, „gebildet“ und „reich“ angesehen zu werden (vgl. Eberhard et al., 2009, 2018; Ebbinghaus, 2022). Umgekehrt bedeutet dies: Berufe, bei denen Jugendliche annehmen, sie seien für eine positive Selbstdarstellung ihrer Person nicht förderlich, z. B. weil sie meinen, sie würden mit einem solchen Beruf eher für „ungebildet“ gehalten, schließen sie besonders häufig aus ihrem Berufswahlspektrum aus. In diesem Ausschlussprozess werden sie in hohem Maße durch ihr soziales Umfeld geprägt.

Eltern sind dabei von besonderer Bedeutung, denn sie werden häufig als die wichtigste Beratungs- und Informationsquelle für Berufswahlentscheidungen genannt. Eltern können die Berufswahl ihrer Kinder durch ihre berufliche Vorbildfunktion, durch positive bzw. negative Arbeitserfahrungen sowie ihre Erwartungen an den schulischen und beruflichen Werdegang ihrer Kinder auf vielfältige Weise beeinflussen (Bryant et al., 2006; Dombrowski, 2015; Boockmann et al., 2017; Kazi & Akhlaq, 2017; Steinmann & Maier, 2018; Noack et al., 2010; Cheung et al., 2014; Porfeli et al., 2008; Schnitzler, 2019). Der sozioökonomische Hintergrund der Eltern steht dabei in Zusammenhang mit den beruflichen Aspirationen und der Berufswahl von Jugendlichen (Ashby & Schoon, 2010; Schnabel et al., 2002; Schoon & Parsons, 2002). Jugendliche aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status weisen z. B. häufiger ein differenziertes Selbstkonzept und eine höhere berufliche Anpassungsfähigkeit auf (Blustein et al., 2002), wählen aber im Durchschnitt seltener handwerklich-technische Fächer (Steinmann & Maier, 2018; Trusty et al., 2000). Auch die elterlichen Erwartungen an den schulischen Erfolg und die berufliche Zukunft ihrer Kinder beeinflussen deren Bildungs- und Berufsaspirationen (Sawitri et al., 2014). Demnach fällt die Bereitschaft von Jugendlichen für Handwerksberufe geringer aus, wenn Eltern ein Abitur oder ein Studium erwarten (Mischler & Ulrich, 2018). Elterliche Erwartungen können zudem zu Schwierigkeiten bei der Entscheidungsfin-

dung beitragen, insbesondere wenn sie im Widerspruch zu den Interessen und Wünschen der Jugendlichen stehen (Leung et al., 2011).

2.2 Anstoß von Reflexionsprozessen durch Irritationen

Die Förderung der Selbstreflexion gilt als ein Kernziel Beruflicher Orientierung (u. a. Wensierski et al., 2005), welche in Angeboten der schulischen Berufsorientierung in der Reflexionsebene (neben der Wissens- und Handlungsebene) verankert ist (Wensierski et al., 2005 S. 16; Hany & Driesel-Lange, 2006, S. 519). Selbstreflexionsmodule sind daher häufig Bestandteil berufsorientierender Angebote, die auf die Stärkung der Berufswahlkompetenz zielen (z. B. Sommer & Rennert, 2020; Kayser, 2013; Driesel-Lange, 2011). Nach dem Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010, 2020) durchlaufen Jugendliche einen individuellen, längerfristigen Prozess mit phasentypischen Ausprägungen, in dem sie unterschiedliche Lern-, Informations-, Bewertungs-, Planungs- und Entscheidungssituationen erfolgreich bewältigen müssen. In diesen Situationen erwerben sie selbst- und berufsbezogenes Wissen und wenden es an. Dabei sind sie immer wieder gefordert, sich selbstgesteuert und selbstmotiviert mit den Anforderungen auseinanderzusetzen. Das Selbstwissen, d.h. die Selbstkenntnis und -wahrnehmung von Merkmalen und Eigenschaften der eigenen Person, ist nach diesem Modell eine zentrale Facette von Berufswahlkompetenz (Driesel-Lange, et al., 2011) und kann als Ergebnis von Selbstreflexion verstanden werden (Sommer & Rennert, 2020). Auch in anderen Modellen von Berufswahlkompetenz ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion in den jeweiligen Dimensionen enthalten (vgl. u.a. Meijers, 2013; Ratschinski, 2014).

Reflexionsprozesse als metakognitive Prozesse sind vor allem für bewusstes und zielgerichtetes Handeln von Bedeutung (Masui & De Corte, 2005; Pai, 2015; Carver & Scheier, 1981) und können zugleich als Verarbeitungsphasen praktischer Erfahrungen nach inneren Zweifeln verstanden werden (Boud et al., 1985). Nach dem Stufenmodell von Boud et al. (1985) beinhalten Reflexionsprozesse von Lernenden neben der Bewusstmachung von Erfahrungen auch die Neubewertung dieser Erfahrungen (Boud et al., 1985; Hilzensauer, 2008). Auf diese Weise können Jugendliche neue Perspektiven im Hinblick auf die eigenen Denk- und Entscheidungsprozesse entwickeln. Für eine anerkennungssensible berufliche Orientierung stellen Prozesse der Selbstreflexion ein förderliches Mittel dar, da sie unbewusste Präferenzen zu Geschlechtstyp und Prestige bewusst machen (Kayser, 2013, S.72) und dabei auch die erwerbsbiografische Selbstverantwortung begünstigen können (Neises & Weiß, 2023). Die Förderung der Berufswahlkompetenz gelingt durch die Bereitstellung berufsorientierender Lerngelegenheiten, die es den Jugendlichen ermöglichen, sich mit den zukünftigen Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt im Kontext ihrer eigenen Wünsche, Ziele und Vorstellungen von der (Berufs-)Biographie auseinanderzusetzen (Driesel-Lange et al., 2020). Die Auseinandersetzung mit den zum Teil unbewussten sozialen Erwartungen an die eigene Berufswahl und damit auch mit dem eigenen (beruflichen) Selbstkonzept kann somit unmittelbar zur Weiterentwicklung der Berufswahlkompetenz beitragen.

Empirische Befunde unterstreichen die Bedeutung von Reflexionsprozessen im Kontext der Berufswahl. Berichte von Jugendlichen weisen darauf hin, dass diese im Anschluss an Maßnahmen der Selbstreflexion eine Steigerung ihrer Berufswahlkompetenz wahrnehmen (Kayser,

2013, S. 119). Module zur Selbstreflexion können bei Jugendlichen positive Veränderungen in verschiedenen Aspekten der Berufswahlkompetenz bewirken: So können Reflexionsgespräche zur Stärkung der Selbstwissens beitragen (Sommer & Rennert, 2020), gruppenbasierte Interventionen mit reflexiven Elementen können u.a. das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die Einstellungen gegenüber der eigenen Zukunft erhöhen (Santili et al. 2019). Ausführliche Reflexionen von praktischen berufsorientierenden Angeboten können zur Stärkung weiterer Facetten, wie Belastbarkeit oder Entscheidungssicherheit beitragen (Ratschinski et al., 2017).

Interventionen, die Jugendliche bei der Stärkung ihres beruflichen Selbstkonzepts und der Erhöhung ihrer berufswahlbezogenen Selbstwirksamkeit unterstützen, können gleichfalls dazu beitragen, die Kontrolle über die eigene Berufswahl zu steigern (z. B. Brown & Brooks 1991). Die Selbstkontrolle über die Berufswahl gilt als eine Kerndimension beruflicher Bewältigungsfähigkeit in dieser Phase (Driesel-Lange et al., 2010; Savickas, 1997, 2005) und beinhaltet neben Selbstbestimmtheit (Fuchs-Brüninghoff, 2010) auch das Gefühl von Verantwortlichkeit für die eigene Berufswahl (Brown et al., 2003). Die Förderung von Reflexionsprozessen im Kontext der Beruflichen Orientierung ist somit von großer Bedeutung, wenn junge Menschen dazu befähigt werden sollen, selbstbewusste Entscheidungen für ihre berufliche Zukunft zu treffen und ggf. den eigenen Interessen widersprechenden Erwartungen aus dem sozialen Umfeld entgegenzutreten.

Um Selbstreflexivität als pädagogisches Mittel in einem berufsorientierenden Angebot einsetzen zu können und eine Auseinandersetzung von Schüler*innen mit der eigenen Person zu ermöglichen, sind didaktische Ansätze erforderlich, die der Zielgruppe gerecht werden und die jeweiligen Rahmenbedingungen berücksichtigen. Der gezielte Einsatz von Irritationen bei Jugendlichen stellt eine solche Möglichkeit dar (z. B. Koller, 2016). Einige bildungstheoretische Ansätze und damit verbundene didaktische Überlegungen sehen in Irritationen einen wichtigen Aspekt für den Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen. Demnach können Irritationen einen Ausgangspunkt für persönliche Veränderung darstellen (Schäffter, 1997). Nach Benner (2005) können Bildungsprozesse ohne „negative Erfahrungen“ (S. 7), wie Irritationen, gar nicht erfolgreich sein. Gruschka (2019) sowie Bähr et al. (2019) zu Folge sind Irritationen und Krisenmomente wesentliche Elemente eines effektiven Unterrichts, die gezielt herbeigeführt werden sollten. In der gendersensiblen beruflichen Orientierung werden Ansätze, die mit Irritationen arbeiten, bereits angewandt (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017). Irritationen setzen an bisherigen „Selbstverständlichkeiten“ (Combe & Gebhard, 2012, S.89) an; es geht dabei um „das Arbeiten mit der Irritation des für selbstverständlich Gehaltene“ (ebd. S. 116). Faulstich-Wieland und Scholand (2017) beziehen Irritationen im Berufswahlprozess insbesondere auf die Erweiterung des Berufsspektrums über Geschlechterstereotype hinaus (etwa durch die Thematisierung der Vorstellung von Geschlecht als etwas „Natürlichem“).

Reflexivität über den Weg der Irritation ist gleichzeitig ein bedeutendes didaktisches Instrument, um mit Schüler*innen reale Problemstellungen zu bearbeiten (Biesta, 2020; Hautz & Slepcevic-Zach, 2022; Godfrey et al., 2005). „Difficult questions“ als Diskussionsfragen können Schüler*innen zum Reflektieren anregen und so dazu beitragen, dass neue Perspektiven und Realitätsverständnisse entstehen (Biesta, 2006; Hautz & Slepcevic-Zach, 2022). Der reflexive Diskurs ist für solche Anregungen und eine mögliche Anpassung bisheriger Einstellungen

und Vorstellungen hin zu neuen Ansichten besonders geeignet, da Individuen in einem Gruppendiskurs eine selbstbestimmte Position einnehmen und die Darstellung ihrer Person in der Gruppe eigenhändig steuern können (Chandler, 2004). Allerdings wird in Gruppendiskussionen mit Schüler*innen mitunter offensichtlich, dass reflexive Sequenzen im Klassenverbund auch Spannungen hervorrufen können, u. a. da Schüler*innen mit Inkonsistenzen umgehen müssen, die aus dem Spannungsverhältnis zwischen kulturell und sozial vorherrschenden Normen und Regeln sowie ihrer eigenen bzw. einer fremden Meinung entstehen (Chandler, 2004). Zusammenfassend zeigt sich, dass reflexive Prozesse in berufsorientierenden Angeboten bei Heranwachsenden unter anderem dazu beitragen können, dass sie stärker Verantwortung für ihre Berufswahl übernehmen und damit diese Dimension von Berufswahlkompetenz stärken. Um solch reflexive Prozesse auszulösen, gelten u. a. Irritationen und Gruppendiskussionen als probate Herangehensweisen, die deshalb auch in dem Workshop „Logiken der Berufswahl“ zum Einsatz kommen.

3 Vorstellung des Workshops und Forschungsfragen

Der im Rahmen der BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie konzipierte 90-minütige Workshop „Logiken der Berufswahl“ setzt als selbstreflexives und anerkennungssensibles berufliches Orientierungsangebot an den skizzierten theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden zur Bedeutung von Ausgrenzungs- sowie Reflexionsprozessen in der Entwicklung von Heranwachsenden an. Ziel des Workshops ist, diese „unbewussten Logiken“ des Berufswahlprozesses für Schüler*innen einer bewussten Reflexion zugänglich zu machen und sie dadurch anzuregen, sich weiter mit ihrer Berufswahl auseinanderzusetzen, um eine bewusste Entscheidung zu treffen. Der Workshop versteht sich damit als Ergänzung zu berufsorientierenden Angeboten, welche vorrangig auf die Passung von individuellen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen und Interessen mit dem Berufsprofil zielen, z. B. nach der Theorie von Holland (1997). Den teilnehmenden Schüler*innen wird zu Beginn des Workshops durch die Workshopleitung transparent gemacht, „dass es nicht Ziel des Workshops ist, über bestimmte Berufswege oder Berufe zu informieren oder gar Empfehlungen auszusprechen“ (Oeynhausen & Mutlu, 2022, S. 6). Vielmehr steht die Beschäftigung, „wie Berufswahl eigentlich funktioniert“² im Vordergrund, ebenso wie der Einfluss unbewusster „Logiken der Berufswahl“ bei der „Entscheidung“ für einen Beruf bzw. Bildungsweg. Im Workshop überlegen und diskutieren die Schüler*innen spielerisch im Klassenverband, welche Berufe für sie „überhaupt nicht in Frage kommen“, welche gesellschaftlichen Stereotype zu Berufen existieren und welche Rolle das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bei der Berufswahl spielt. Der Workshop umfasst interaktive Elemente, um die bewusste Auseinandersetzung und Reflexion in der Gruppe anzuregen, wie z. B. die Auseinandersetzung mit der Eingrenzungs- und Kompromisstheorie zur Stereotypenbildung (Geschlecht und Prestige) in der Berufswahl, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ursachen stereotyper Berufsbilder, mit Geschlechterzuschreibungen und damit einhergehenden Rollenbildern (vgl. Tabelle 1; für eine ausführliche Darstel-

² Da der offizielle Titel des Workshops *Logiken der Berufswahl* etwas sperrig klingt, wurde er an den Schulen unter dem Titel „Wie funktioniert eigentlich Berufswahl?“ durchgeführt.

lung vgl. Oeynhausen & Mutlu, 2022). Die Kombination unterschiedlicher didaktischer Elemente (u. a. Irritation) sowie die Integration verschiedener in der Klassendiskussion entstehender Perspektiven entsprechen dabei den Empfehlungen für die Entwicklung von Interventionen in der Beruflichen Orientierung (Brown et al., 2003).

Tabelle 1: Phasen des Workshops Logiken der Berufswahl (Dauer: ca. 90 Minuten)

Einstieg & Überblick im Berufswahlprozess	Persönliche Einblicke in Berufswege der Workshopleitung und kurzes Kennenlernspiel; Ziele: Aktivierung der Schüler*innen; Einblicke für Workshopleitung, wo Schüler*innen im Berufswahlprozess stehen.
Hinführung: Berufswahltests	Schüler*innen machen kurzen, spielerischen Berufswahltest und setzen sich mit seiner Logik (Fokus auf Interessen und Stärken) sowie mit den ihnen vorgeschlagenen Berufen auseinander. Sie sortieren diese Berufe und benennen erste Gründe für den Ausschluss von Berufen
Input: Berufswahltheorie	Was prägt unsere Berufswahl? WS-Leitung gibt mithilfe einer Präsentation Input zur Eingrenzungs- und Kompromisstheorie nach Gottfredson, d. h. zum unbewussten Ausschluss von Berufen, die nicht geschlechtsadäquat und nicht prestigeträchtig erscheinen.
Auseinandersetzung mit Stereotypen (Geschlecht & Prestige)	Schüler*innen setzen sich anhand konkreter Berufsbeispiele und einer Verortungsmatrix (angelehnt an das von der TU Darmstadt entwickelte Instrument zur Erfassung des beruflichen Aspirationsfeldes „IbeA“) mit gesellschaftlichen Zuschreibungen bzgl. Geschlecht und Prestige auseinander. Sie reflektieren Gründe für diese Zuschreibungen.
Bedeutung Anerkennungsbedürfnisse in Berufswahl	Die WS-Leitung fasst zusammen: Das Bedürfnis nach Anerkennung ist der zentrale Grund für den Ausschluss von Berufen, die in der Berufswahl nicht geschlechtsadäquat und nicht prestigeträchtig erscheinen. Mithilfe von Erzählungen über Personen, die ungewöhnliche Berufswahlentscheidungen getroffen bzw.- sich beruflich umorientiert haben, regt die WS-Leitung zur Diskussion über die Bedeutung von Anerkennungsbedürfnissen bei der Berufswahl an.
Abschluss	Abschlussspiel und Handout regen zur weiteren Reflexion der eigenen Gewichtung verschiedener Bedürfnisse bei der Berufswahl an.

Quelle: Oeynhausen & Mutlu 2022, ©BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie.

Der Workshop zielt darauf ab, die Selbsterkenntnis und Eigenverantwortung der Jugendlichen zu fördern, indem er sie ermutigt, sich ihrer Gründe für den Ausschluss bestimmter Berufe bewusst zu werden (Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, Vermutung Geschlecht bzw. Prestige eines Berufs passen nicht zu eigenen Vorstellungen). Dies hinterfragt das Gefühl der Autonomie und regt Diskussionen über die tatsächliche Selbstbestimmtheit beruflicher Entscheidungen an. Durch diese bewusste Auseinandersetzung soll die Entscheidungsfähigkeit gestärkt und die Motivation erhöht werden, sich intensiver mit der Berufswahl zu beschäftigen, d.h. Reflexionsprozesse angeregt werden.

In diesem Beitrag werden übergeordnete Ziele des Workshops dahingehend untersucht, ob die Intervention bei den Teilnehmenden gut angekommen ist, ob sie dazu beiträgt, das Interesse am Thema Berufswahl zu erhöhen und inwieweit sie Reflexionsprozesse fördern kann. Die ersten bei der Durchführung der Workshops gewonnen Eindrücke deuten darauf hin, dass der Work-

shop Reflexionsprozesse in Gang setzt (Oeynhausen & Mutlu, 2022; Granato & Mutlu, 2022). Um dies empirisch zu überprüfen, stehen die subjektiven Bewertungen des Workshops durch die Jugendlichen unmittelbar im Anschluss an seine Durchführung im Zentrum dieses Beitrags.³ Dies ermöglicht Rückschlüsse auf die soziale Validität des Angebots (z. B. Barrett et al., 2001). Die Forschungsfragen lauten:

1. Wie nehmen die Schüler*innen den Workshop wahr?
2. Trägt der Workshop dazu bei, Einblicke in das Thema Berufswahl zu geben und das Interesse daran zu erhöhen?
3. Fördert der Workshop Reflexionsprozesse bezüglich der eigenen Berufswahl?
4. Wird der Workshop als hilfreich für die eigene Berufswahl empfunden?

4 Methodische Herangehensweise

Der Berufsorientierungsworkshop wurde als Teil der BIBB-TU Da-Berufsorientierungsstudie zwischen Ende 2021 und Anfang 2023 an allgemeinbildenden Schulen unterschiedlicher Schulformen durchgeführt und seine Wirksamkeit mittels eines quasi-experimentellen Forschungsdesigns evaluiert ([BIBB_TUDa-BO-Studie](#)). Hierfür nahmen die Schüler*innen in zwei Gruppen an schriftlichen Befragungen zu ausgewählten Themen der Beruflichen Orientierung teil: Die Treatmentgruppe wurde zu drei Zeitpunkten befragt: kurz vor dem Workshop (M1), unmittelbar danach (M2) und vier bis acht Wochen später (Abschlussbefragung M3) (siehe Abbildung 1). Die Vergleichsgruppe wurde zweimal im Abstand von vier bis acht Wochen befragt und nahm nach Abschluss beider Befragungen am Workshop teil (Wartegruppenkontrolldesign). Aus Gründen der praktischen Umsetzbarkeit fand keine randomisierte Zuordnung zu den Untersuchungsgruppen statt.

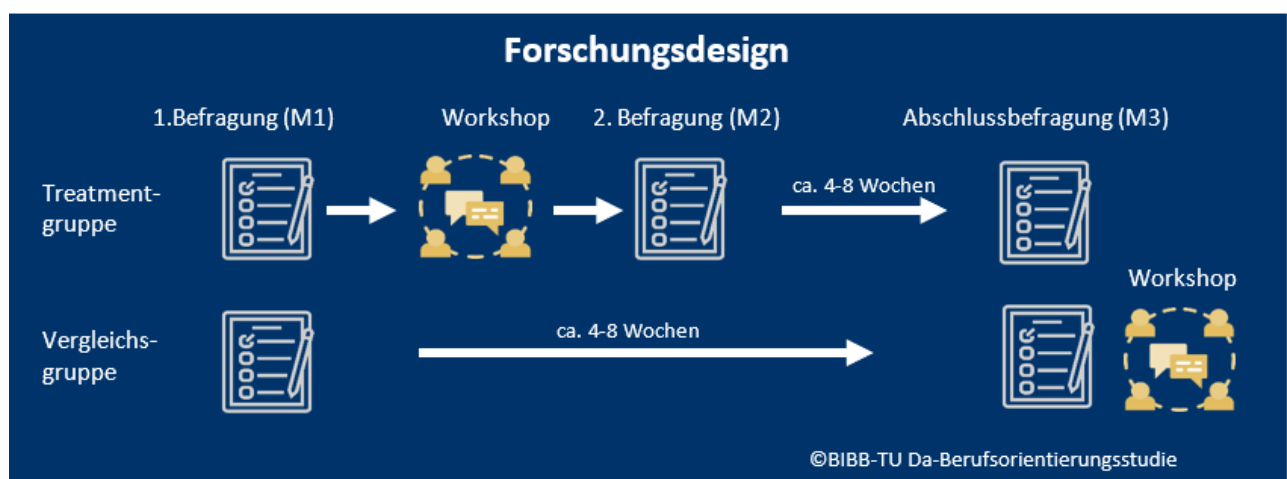


Abbildung 1: Forschungsdesign der BIBB-TU Da-Berufsorientierungsstudie

³ Der direkte Bezug zum Anerkennungsbedürfnis ist Thema anderer, kommender Beiträge.

Der Workshop wurde in drei Regionen in insgesamt 100 Schulklassen an 35 Schulen durchgeführt. Die Auswertungen in diesem Beitrag beruhen auf der Treatmentgruppe mit 1.376 Schüler*innen aus 70 Schulklassen (siehe Abbildung 2). Der Erhebung liegt eine disproportional geschichtete Stichprobe mit drei Klumpen zugrunde: 1) Hauptschulen (sowie in NRW Sekundarschulen; 8.-9. Klasse), Gesamt-/ Realschulen (inkl. Realschulen Plus und Mittelstufenschulen; zumeist 9. Klasse) und an Gymnasien (9.-12. Klasse) durchgeführt. Die nicht randomisierte Klumpenstichprobe ermöglicht Aussagen nach der Schulform, unabhängig von ihrer Größe. Die Mehrzahl der Workshops wurde in Nordrhein-Westfalen durchgeführt (59% der teilnehmenden Schüler*innen, weitere 27% in Hessen und 14% in Rheinland-Pfalz) (s. Abbildung 2).

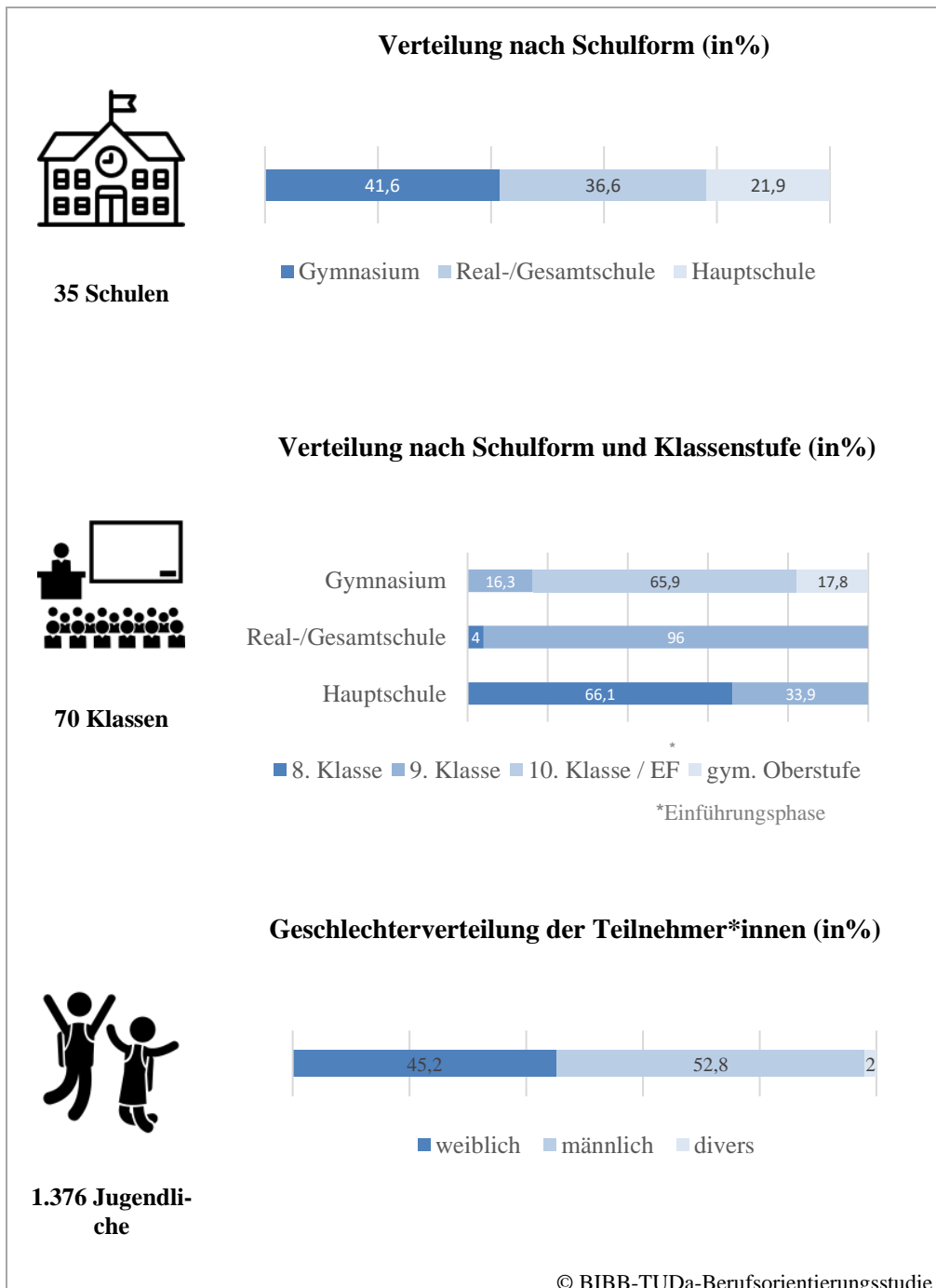


Abbildung 2: Eckwerte zur realisierten Stichprobe

Die Studie fand während der regulären Unterrichtszeit statt, geleitet von Mitarbeiter*innen des BIBB-TUDa-Teams oder von geschulten Workshopleitungen mit Jugendbildungserfahrung. Die Befragungen wurden mit Tablets durchgeführt und dauerten jeweils ca. 20-30 Minuten.

Die Reflexion von Anerkennungsbedürfnissen bei der Berufswahl war bisher kein spezifisches Ziel von Angeboten zur Beruflichen Orientierung. Die Items wurden daher speziell für die Befragung zur Beforschung der Wirksamkeit des Workshops formuliert. Insgesamt wurden den Schüler*innen acht Items zur Bewertung des Workshops vorgelegt (siehe auch Abbildung 3, Teil A):

- Anregung zum Nachzudenken über Berufswahl durch Workshop
- Nachdenken über eigene Wünsche und Erwartungen an späteren Beruf durch Workshop
- Workshop hilfreich für Berufswahl
- Höheres Interesse an Berufswahl durch Workshop
- Nachdenken über Entscheidungsverhalten bei Berufswahl durch Workshop
- Einblick in Thema Berufswahl durch Workshop
- Workshop hat Spaß gemacht
- Nachdenken/Achtsamkeit über Abwertung von Menschen wegen Berufswahl durch Workshop

Im Mittelpunkt der Analysen dieses Beitrags stehen die ersten vier der o.g. Variablen, die einen direkten Bezug zu dem übergeordneten Ziel des Workshops haben, Reflexionsprozesse anzustoßen. Als erklärende Variablen werden neben soziodemografischen Merkmalen folgende Variablen berücksichtigt: (siehe auch Abbildung 2, Abbildung 3, Teil B):

- Entschlossenheit, einen bestimmten Beruf zu wählen
- Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit
- Unsicherheit bzgl. Berufswahl
- Interesse am Thema Berufswahl
- Antizipierte Elternerwartungen: Studium
- Antizipierte Elternerwartung: Berufliche Ausbildung
- Relevanz der elterlichen Meinung beim Thema Berufswahl.

Die vier erstgenannten Variablen liefern Anhaltspunkte darüber, wo die Schüler*innen in ihrem individuellen Berufsorientierungsprozess zum Zeitpunkt der Teilnahme am Workshop stehen. Es ist zu vermuten, dass dies einen entscheidenden Einfluss auf die Bewertung des Workshops hat, da z. B. Schüler*innen, die bereits fest entschlossen sind, einen bestimmten Beruf zu wählen, womöglich durch die Diskussion über die Bedeutung von Anerkennungsbedürfnissen in der Berufswahl stärker herausgefordert werden als Schüler*innen, die noch keine konkreten beruflichen Vorstellungen haben. Da die Diskussion über die Bedeutung von Elternerwartun-

gen wichtiger Teil des Workshops ist, liefern die drei letztgenannten Variablen zudem wichtige Informationen darüber, inwiefern die Schüler*innen davon ausgehen, dass ihre Eltern bestimmte Erwartungen an sie haben und wie relevant die elterliche Meinung für sie ist.

Die Operationalisierungen dieser Variablen können Abbildung 3 entnommen werden.

A) KONSTRUKTE UND ITEMS ZUR BEWERTUNG DES WORKSHOPS	
Zielvariablen im Fokus <ul style="list-style-type: none"> ✦ „Der Workshop hat mich dazu gebracht, über das Thema Berufswahl nachzudenken.“ ✦ „Durch den Workshop achte ich ab jetzt stärker darauf, welche Wünsche und Erwartungen ich an meinen späteren Beruf habe.“ ✦ „Der heutige Workshop hat mir bei meiner Berufswahl geholfen.“ ✦ „Der Workshop hat mein Interesse am Thema gesteigert.“ 	
<ul style="list-style-type: none"> ✦ „Durch den Workshop habe ich gemerkt, wie Menschen bei ihrer Berufswahl entscheiden.“ ✦ „Der Workshop hat mir einen guten Einblick in das Thema Berufswahl gegeben.“ ✦ „Der Workshop hat mir Spaß gemacht.“ ✦ „Durch den Workshop möchte ich in Zukunft darauf achten, niemanden wegen seines Berufes abzuwerten.“ 	
B) WEITERE KONSTRUKTE UND ITEMS	
Entschlossenheit bestimmter Beruf <ul style="list-style-type: none"> ✦ „Ich weiß genau, in welchem Beruf ich später arbeiten möchte.“ 	Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit* <ul style="list-style-type: none"> ✦ „Ich werde alle Anforderungen der Berufs-/ Studienwahl bewältigen.“ ✦ „Ich bin überzeugt davon, die Berufs-/ Studienwahl gut zu meistern.“
Unsicherheit bzgl. Berufswahl <ul style="list-style-type: none"> ✦ „Ich bin mir unsicher, welche Dinge mir für meinen zukünftigen Beruf am wichtigsten sind.“ 	Interesse am Thema Berufswahl (vor WS) <ul style="list-style-type: none"> ✦ „Es ist mir wichtig, mich mit meiner Berufswahl zu beschäftigen.“ ✦ „Es ist mir wichtig, herauszufinden, welche Berufe zu meinen Interessen passen.“
Antizipierte Elternerwartung: Studium <ul style="list-style-type: none"> ✦ „Meine Mutter erwartet, dass ich studiere.“ ✦ „Mein Vater erwartet, dass ich studiere.“ 	Antizipierte Elternerwartung: Berufliche Ausbildung <ul style="list-style-type: none"> ✦ „Meine Mutter erwartet, dass ich eine berufliche Ausbildung mache.“ ✦ „Mein Vater erwartet, dass ich eine berufliche Ausbildung mache.“
Relevanz der elterlichen Meinung beim Thema BW <ul style="list-style-type: none"> ✦ „Es ist mir wichtig, dass ein Beruf auch meinen Eltern gefällt.“ 	
<p>Die Items wurden auf einer 5-stufigen Skala gemessen (1: „stimmt gar nicht“ bis 5: „stimmt voll und ganz“). Für jedes Konstrukt wurden die Einzelitems zu einem summarischen Index (Wertebereich 1–5) zusammengefasst ($r = .43-.84$).</p> <p>*Ausgewählte Items der Dimension „Selbstwirksamkeit“ des „Berufsorientierungsindex“ (BOX) (Driesel-Lange et al., 2023).</p>	
<p>© BIBB-TU Da-Berufsorientierungsstudie</p>	

Abbildung 3: Übersicht über Konstrukte und Items

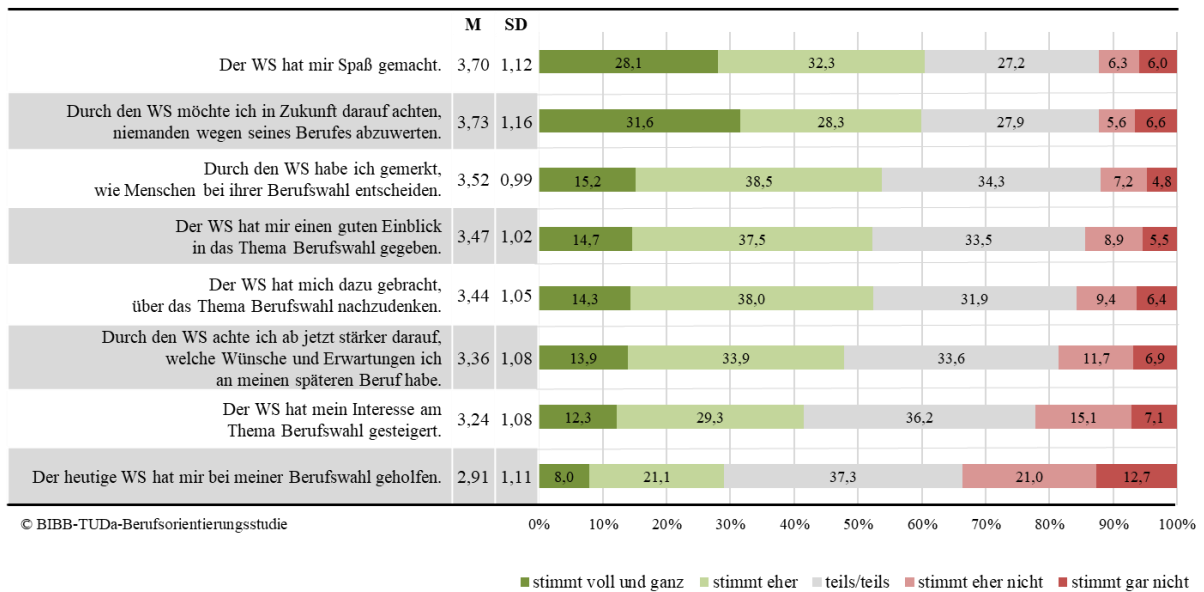
Die Auswertungen der Workshopbewertungen beruhen auf Daten der Befragung M2 (unmittelbar nach dem Treatment). Auswertungen zu soziodemografischen Daten, wie Schulform, vermutete Elternerwartungen u. ä. nutzen die Daten der Vorabbefragung M1.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Antworten der Schüler*innen zur Bewertung des Workshops insgesamt (Kapitel 5.1) sowie differenziert nach Geschlecht und Schulform (Kapitel 5.2) und elterlichen Erwartungen (Kapitel 5.3) analysiert. In Kapitel 5.4 werden die Ergebnisse multivariater Regressionsanalysen vorgestellt, um die Stabilität der gefundenen Zusammenhänge zu ermitteln.

5.1 Bewertung des Workshops durch die Schüler*innen

Rund 60% der Befragten geben an, dass ihnen der Workshop Spaß gemacht hat, weitere 27% der Schüler*innen stimmen dem teilweise zu. Hohe Zustimmung erfahren auch Aussagen, die sich auf die Weiterentwicklung ausgewählter Aspekte der Berufswahlkompetenz durch den Workshop beziehen: So stimmen über 50% der Schüler*innen zu, dass sie durch den Workshop realisiert haben, „wie Menschen bei ihrer Berufswahl entscheiden“ sowie „einen guten Einblick“ in das Thema Berufswahl erhalten haben und verstärkt darüber nachdenken. Ein Großteil der Schüler*innen (knapp 60%) stimmt der Aussage zu, durch den Workshop künftig keine Abwertung anderer Menschen aufgrund ihres Berufs vornehmen zu wollen. Beinahe die Hälfte der Befragten (48%) äußert Zustimmung zu der Aussage „Durch den Workshop achte ich ab jetzt stärker darauf, welche Wünsche und Erwartungen ich an meinen späteren Beruf habe“. Etwas geringer ist der Anteil der Schüler*innen, bei denen der Workshop das Interesse an ihrer Berufswahl gesteigert hat (42%). Die Aussage „Der heutige Workshop hat mir bei meiner Berufswahl geholfen“ erfährt die vergleichsweise geringste Zustimmung. Lediglich 29% aller Befragten stimmen „voll und ganz“ oder „eher“ zu, weitere 37% geben an, dass dies zumindest teilweise zutrifft (vgl. Abbildung 4).



Erläuterungen: M = Mittelwert (5er-Skala von 1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt voll und ganz);
 WS = Workshop; n = 1.281

Abbildung 4: Bewertungen des Workshops durch die Schüler*innen

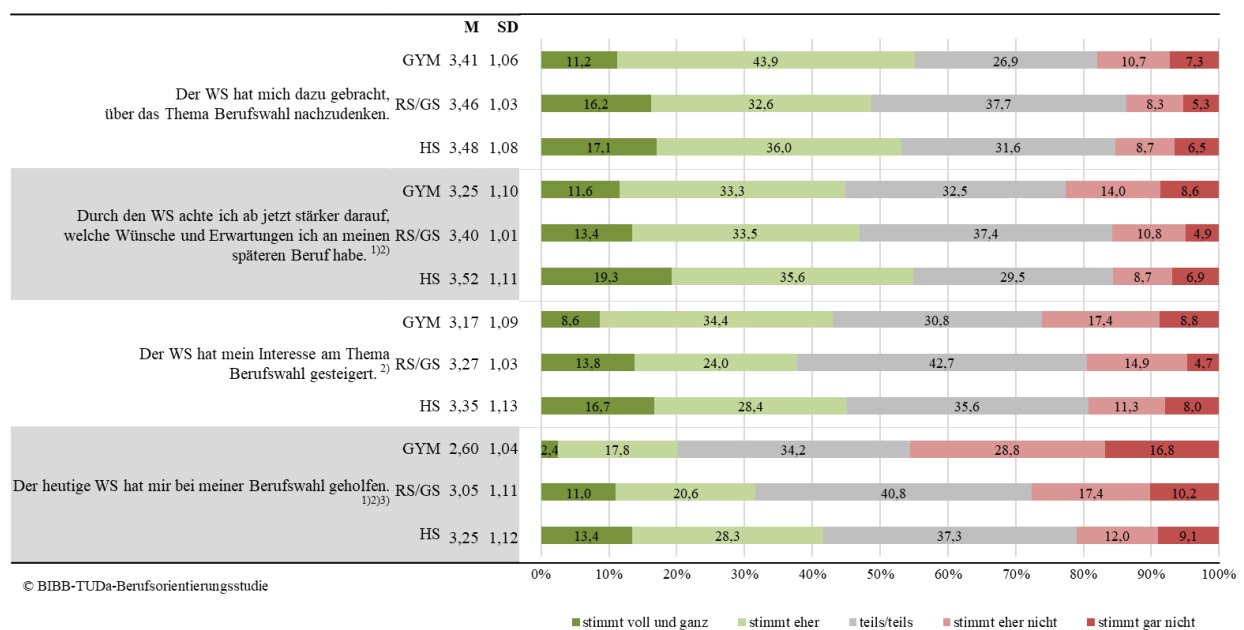
Die Befragungsergebnisse verdeutlichen den vorrangig positiven Eindruck des Workshops für einen großen Teil der Schüler*innen. Der Workshop trägt aus Schüler*innensicht dazu bei, ihr Interesse am Thema Berufswahl zu steigern und Reflexionsprozesse auszulösen. Die Schüler*innen haben Freude am Workshop und erleben Veränderungen hinsichtlich ausgewählter Aspekte ihrer Berufswahlkompetenz. Demgegenüber wird der Workshop verhältnismäßig seltener als hilfreich für die Berufswahl wahrgenommen.

5.2 Differenzierung der Workshopbewertungen nach soziodemographischen Merkmalen

Um zu ermitteln, welche Schüler*innen besonders vom Workshop profitieren, werden die Bewertungen nach Teilgruppen differenziert vorgestellt. Schülerinnen geben signifikant häufiger als ihre männlichen Mitschüler an, der Workshop habe ihr Interesse am Thema Berufswahl gesteigert ($M_w = 3,39$ und $M_m = 3,14$; $t(1256) = -4,24$, $p < ,001$) und sie zum Nachdenken angeregt ($M_w = 3,57$ und $M_m = 3,35$; $t(1255) = -3,70$, $p < ,001$)⁴. Bei der Aussage „Der heutige Workshop hat mir bei meiner Berufswahl geholfen“ finden sich keine statistisch signifikanten Unterschiede nach Geschlecht. Bei den Bewertungen des Workshops differenziert nach der Schulform wird deutlich, dass Real-/ Gesamt- und Hauptschüler*innen im Vergleich zu Schüler*innen am Gymnasium den Workshop signifikant häufiger als unmittelbar hilfreich für ihre Berufswahl ansehen ($t_{HS}(809) = 8,21$, $p < ,001$; $t_{RS/GS}(1004) = 6,60$, $p < ,001$) oder als anregend, mehr über ihre Wünsche und Erwartungen an das Berufsleben zu reflektieren ($t_{HS}(808) = 3,22$, $p = ,001$; $t_{RS/GS}(1004) = 2,16$, $p < ,05$). Demgegenüber geben Schüler*innen aller drei Schulformen ungefähr gleich häufig an, durch den Workshop zum Nachdenken über das Thema Berufswahl angeregt zu werden. Bei Gymnasiast*innen löst diese Frage eine höhere Ambivalenz aus: Im Vergleich zu Schüler*innen anderer Schulformen stimmen sie dieser Frage häufiger

ger sowohl (eher) zu als auch (eher) nicht zu. Dieses Antwortverhalten zeigt sich ebenfalls bei den übrigen drei Items: Schüler*innen am Gymnasium geben im Vergleich zu denjenigen an anderen Schulformen häufiger eine Zustimmung oder Ablehnung an und verzeichnen somit gleichzeitig den geringsten Anteil neutraler Antworten („teils/ teils“) im Vergleich zu Schüler*innen anderer Schulformen (vgl. Abbildung).

Differenziert man die Antworten der Gymnasiast*innen nach Jahrgangsstufe, so bewerten die Oberstufenschüler*innen den Workshop insgesamt positiver als Schüler*innen der 9. Klasse (außer bei dem Item „Der heutige Workshop hat mir bei meiner Berufswahl geholfen“).⁵ Dies gilt über alle Schulformen hinweg: Schüler*innen, die kurz vor ihrem angestrebten Schulabschluss stehen, stimmen der Aussage „Der heutige Workshop hat mir bei meiner Berufswahl geholfen“ signifikant häufiger zu ($M = 3,03, SD = 1,08$) als Schüler*innen, die noch weiter von ihrem aspirierten Schulabschluss entfernt sind ($M = 2,85, SD = 1,12, t(1186) = -2,43, p < ,05$). Bei den anderen Items zeigen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Schülern/Schülerinnen, die kurz vor dem von ihnen angestrebten Schulabschluss stehen und jenen, bei denen dies nicht der Fall ist.⁶



n = 1.257-1.259

Erläuterungen: M = Mittelwert (5er-Skala von 1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt voll und ganz)

WS = Workshop; GYM = Gymnasium, RS/GS = Real-/Gesamtschule; HS = Hauptschule

¹⁾ Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen GYM und RS/GS (T-Test)

²⁾ Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen GYM und HS (T-Test)

³⁾ Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen RS/GS und HS (T-Test)

Abbildung 5: Bewertungen des Workshops differenziert nach Schulform (Häufigkeitsverteilung und Mittelwertvergleich)

⁵ Zwischen Gymnasiastinnen/Gymnasiasten der Oberstufe und der EF und zwischen Schülern/Schülerinnen der 9. Klasse und der EF bestehen keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung des Workshops.

⁶ Die Variable „angestrebter Schulabschluss“ bezieht sich auf den Schulabschluss, den ein*e Schüler*in angibt, erreichen zu wollen (z. B. Abitur). Dieser kann von der aktuell besuchten Schulform (z. B. Realschule) sowie dem dort bevorstehenden Schulabschluss (z. B. Mittlere Reife) abweichen.

5.3 Differenzierung der Workshopbewertungen nach elterlichen Erwartungen

Bevor der Zusammenhang zwischen vermuteten elterlichen Erwartungen und Workshopbewertungen dargestellt wird, wird berichtet, welche Erwartungen die Befragten seitens ihrer Eltern im Hinblick auf ihren weiteren Bildungsweg wahrnehmen. Fast jede*r zweite Schüler*in vermutet, dass seine bzw. ihre Eltern ein Studium von ihm/ ihr erwarten (49% „voll und ganz“ bzw. „eher“), etwa ein Viertel der Schüler*innen stimmt dem teilweise zu (26%), ein weiteres Viertel (25%) nimmt keine derartige Erwartung wahr. Im Vergleich dazu vermuten Schüler*innen seltener, dass ihre Eltern die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung von ihnen erwarten (40%); 30% der Befragten stimmen dieser Aussage teilweise und 31% eher nicht oder gar nicht zu. Zu beachten ist hierbei, dass die wahrgenommenen Elternerwartungen hinsichtlich eines Studiums bzw. einer Berufsausbildung getrennt (d. h. mit zwei separaten Items) erfragt wurden. Insgesamt stimmen z. B. 19% aller Befragten sowohl der Aussage zu, dass ihre Eltern (vermutlich) ein Studium von ihnen erwarten, als auch dass sie eine Berufsausbildung erwarten (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Wahrgenommene Elternerwartungen Bildungsweg (Berufliche Ausbildung oder Studium; Häufigkeitsverteilung)

		Elternerwartung: Studium			Gesamt	
		stimmt (eher/ gar) nicht	teils/teils	stimmt (eher/ voll und ganz)		
Elternerwartung: Berufliche Ausbildung	stimmt (eher/ gar) nicht	Anzahl	116	42	246	404
		% der Gesamtzahl	8,9%	3,2%	18,8%	30,9%
	teils/teils	Anzahl	70	165	150	385
		% der Gesamtzahl	5,4%	12,6%	11,5%	29,5%
	stimmt (eher/ voll und ganz)	Anzahl	137	132	248	517
		% der Gesamtzahl	10,5%	10,1%	19,0%	39,6%
Gesamt		Anzahl	323	339	644	1.306
		% der Gesamtzahl	24,7%	26,0%	49,3%	100,0%

Datenquelle. © BIBB-TU Da-Berufsorientierungsstudie (n = 1.306).

In Abhängigkeit der wahrgenommenen elterlichen Erwartungen ergeben sich Unterschiede in der Bewertung des Workshops: Schüler*innen, die annehmen, dass ihre Eltern eine Berufsausbildung erwarten, bewerten den Workshop signifikant positiver als Schüler*innen, die dies nicht annehmen (siehe Tabelle 3). Der spiegelbildliche Unterschied zwischen Workshopbewer-

tungen von Schüler*innen, die annehmen, dass ihre Eltern ein Studium erwarten, und von denjenigen, die dies nicht annehmen, ist nicht signifikant (siehe Tabelle 3). Auch bei den Gymnasiast*innen bleibt ein solcher Effekt zumindest auf Signifikanzniveau aus, obwohl deskriptiv die Nützlichkeit des Workshops von den Gymnasiast*innen, die glauben, dass ihre Eltern ein Studium erwarten, etwas positiver bewertet wird als von jenen, die dies nicht annehmen.

Tabelle 3: Bewertungen des Workshops in Abhängigkeit von Elternerwartung

Elternerwartung: Ausbildung		N	M	SD	SE	T	p
Der Workshop hat mich dazu gebracht, über das Thema Berufswahl nachzudenken.	(eher) ja	383	3,3 1	1,11	0,0 7	-3,00	,003
	(eher) nein	477	3,5 3	1,06			
Durch den Workshop achte ich ab jetzt stärker darauf, welche Wünsche und Erwartungen ich an meinen späteren Beruf habe.	(eher) ja	383	3,1 1	1,13	0,0 8	-5,69	<,001
	(eher) nein	479	3,5 4	1,05			
Der Workshop hat mein Interesse am Thema Berufswahl gesteigert.	(eher) ja	383	3,0 8	1,10	0,0 8	-3,50	<,001
	(eher) nein	479	3,3 5	1,11			
Der heutige Workshop hat mir bei meiner Berufswahl geholfen.	(eher) ja	383	2,6 1	1,12	0,0 8	-6,45	<,001
	(eher) nein	479	3,1 1	1,14			

Datenquelle. © BIBB-TU Da-Berufsorientierungsstudie.

Elternerwartung: Studium		N	M	SD	SE	T	p
Der Workshop hat mich dazu gebracht, über das Thema Berufswahl nachzudenken.	(eher) ja	298	3,4 7	1,06	0,0 8	0,74	0,46
	(eher) nein	605	3,4 1	1,09			
Durch den Workshop achte ich ab jetzt stärker darauf, welche Wünsche und Erwartungen ich an meinen späteren Beruf habe.	(eher) ja	299	3,3 2	1,10	0,0 8	-0,69	0,49
	(eher) nein	606	3,3 7	1,10			
Der Workshop hat mein Interesse am Thema Berufswahl gesteigert.	(eher) ja	299	3,2 2	1,06	0,0 8	-0,60	0,55
	(eher) nein	606	3,2 6	1,12			
Der heutige Workshop hat mir bei meiner Berufswahl geholfen.	(eher) ja	299	2,9 3	1,12	0,0 8	0,77	0,44
	(eher) nein	606	2,8 7	1,15			

Datenquelle. © BIBB-TU Da-Berufsorientierungsstudie.

5.4 Multivariate Ergebnisse zu den Workshopbewertungen

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen (vgl. Tabelle 4) lassen schlussfolgern, dass der Workshop besonders von denjenigen Schüler*innen als hilfreich und nützlich bewertet wird, die in ihrem Berufsorientierungsprozess noch am Anfang stehen: Die Unsicherheit in Bezug auf die Berufswahl hat einen höchstsignifikanten Einfluss auf die Workshopbewertungen der Schüler*innen: Je unsicherer sich die Schüler*innen fühlen, desto positiver fallen die Bewertungen aus (unter Berücksichtigung der anderen einbezogenen Einflussfaktoren, wie beispielsweise Schulform, Geschlecht oder Interesse am Thema Berufswahl). Dies gilt für alle vier in die Regressionen einbezogenen Items zur Workshopbewertung. Eine große Erklärungskraft für die Bewertung des Workshops hat auch die motivationale Grundhaltung der Schüler*innen zum Thema Berufsorientierung: Wer bereits vor der Teilnahme am Workshop ein höheres Interesse an der eigenen Berufswahl hat, bewertet den Workshop in allen vier Items signifikant positiver im Vergleich zu Jugendlichen mit geringerem Interesse.

Zudem bleibt in den Regressionsanalysen der Effekt bei den Gymnasiast*innen stabil: Schüler*innen am Gymnasium bewerten den Workshop weniger positiv im Vergleich zu Teilnehmenden anderer Schulformen, auch wenn alle anderen Erklärungsfaktoren gleich ausgeprägt sind. Demgegenüber ist der Geschlechtereffekt (mit Ausnahme des Items zur Interessenssteigerung) in den Regressionsanalysen unter Berücksichtigung der anderen Erklärungsvariablen nicht stabil. Die Jahrgangsstufe hat einen signifikant positiven Effekt auf die Interessenssteigerung sowie den Anstoß zu Reflexionen, d. h. je höher die Jahrgangsstufe, desto eher stimmen die Befragten zu, der Workshop habe ihr Interesse am Thema Berufswahl gesteigert und sie zu Reflexionen angeregt. Während antizipierte Studienerwartungen der Eltern keinen signifikanten Einfluss auf die Workshopbewertungen der Jugendlichen haben, wirkt sich die Antizipation von Ausbildungserwartungen auch im multivariaten Modell signifikant auf die Workshopbewertungen aus: Je stärker Schüler*innen annehmen, dass ihre Eltern die Aufnahme einer Berufsausbildung von ihnen erwarten, desto eher stimmen sie zu, dass der Workshop sie zum Nachdenken und Reflektieren angeregt hat, ihr Interesse am Thema Berufswahl gesteigert hat und hilfreich für die eigene Berufswahl ist.

Tabelle 4: Einflussfaktoren auf die Workshopbewertungen (Ergebnisse multivariater Regressionsanalysen)

	Anregung zum Nachdenken über Berufswahl		Anstoß von Reflexion über Wünsche und Erwartungen an den späteren Beruf		Steigerung des Interesses am Thema Berufswahl		Hilfreich für eigene Berufswahl	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Konstante	0,97**	0,06	0,40	0,31	0,72*	0,31	1,40***	0,32
Geschlecht: weiblich (Ref. männlich)	0,10	0,06	0,05	0,06	0,14*	0,06	-0,04	0,07
Schulform: ¹⁾								
Real-/Gesamtschule	-0,04	0,09	-0,17	0,09	-0,15	0,09	-0,13	0,10
Gymnasium	-0,15	0,14	-0,46**	0,14	-0,38**	0,14	-0,54***	0,14
Jahrgangsstufe	0,10	0,06	0,15**	0,06	0,12*	0,06	0,01	0,06
Unsicherheit bzgl. Berufswahl	0,21***	0,03	0,20***	0,03	0,16***	0,03	0,14***	0,06
Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit	0,08	0,05	0,11*	0,05	0,07	0,05	0,05	0,05
Interesse am Thema Berufswahl (vor WS)	0,26***	0,05	0,33***	0,05	0,31***	0,05	0,17**	0,06
Antizipierte Elternerwartung:								
Studium	-0,05	0,03	0,01	0,03	0,00	0,03	0,00	0,03
Ausbildung	0,06*	0,03	0,11***	0,03	0,07*	0,03	0,11***	0,03
Relevanz der elterlichen Meinung beim Thema Berufswahl	0,06*	0,03	0,01	0,03	0,03	0,03	0,05	0,03

Erläuterungen. Signifikanzen gekennzeichnet mit * $p < .05$, ** $p < .01$., *** $p < .001$; Korrigierter Determinationskoeffizient R^2 zwischen .08 und .10, ¹⁾ Dummy-kodierte Variable mit Hauptschule als Referenzkategorie.

Datenquelle: © BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie.

6 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Im Forschungsfeld Berufsorientierung besteht inzwischen Einigkeit darüber, dass Ansätze, die sich auf die Passung von Persönlichkeit- und Interessensorientierungen mit beruflichen Umwelten fokussieren (z. B. Holland, 1997), für die Erklärung von Berufswahl und insbesondere der Nicht-Wahl von Berufen zu kurz greifen (Hirschi & Baumeler, 2020). Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung hat sich in vergangener Forschung als ein wichtiger Faktor für die Berufswahl herausgestellt (Matthes, 2019; Oeynhausens & Ulrich, 2020; Weiß, 2019; Ziegler et al., 2020). Eine systematische Umsetzung und Erforschung von Möglichkeiten, dieses Bedürf-

nis in Angeboten zur Beruflichen Orientierung konkret zu berücksichtigen, steht bislang noch aus. Der vorliegende Beitrag adressiert diese Entwicklungs- und Forschungslücke durch die evidenzbasierte Untersuchung eines eigens neu konzipierten Angebots zur Förderung anererkennungssensibler beruflicher Orientierung (Oeynhausen & Mutlu, 2022). Dafür wurden die subjektiven Bewertungen des Workshops durch die teilnehmenden Schüler*innen analysiert, um erste Aussagen sowohl über die Akzeptanz des Workshops bei Jugendlichen, als auch über dessen Zielerreichung treffen zu können.

Die Mehrheit der Schüler*innen bewertet unmittelbar nach ihrer Teilnahme den Workshop als positiv bzw. als teilweise positiv. Durch den Workshop steigen bei den Jugendlichen – ihren Angaben zu Folge – Selbstreflexion und Bewusstsein für die eigene Berufswahl. Dieses Ergebnis wird von mündlichen Rückmeldungen der teilnehmenden Schüler*innen während der Erhebungsphase untermauert. Wie deutlich manche Jugendliche im Zuge des Workshops Momente der Selbsterkenntnis erleben, zeigt sich z. B. sehr eindrücklich in der Mitteilung eines Schülers, dass er tatsächlich einen anderen Beruf wählen würde, wenn er unabhängig von der Meinung seiner Eltern entscheiden könnte. Ein anderer Schüler äußert seine Zweifel an der von ihm angestrebten Berufswahl zum Polizisten anstatt zum Koch, da er sich im Laufe des Workshops klar macht, dass die Wahl durch Prestigebedürfnisse statt durch Interessen getrieben sei. Diese Situationen zeigen beispielhaft sehr treffend auf, wie Schüler*innen, angeregt durch die Teilnahme am Workshop, anfangen, über ihre verschiedenen, zum Teil auch widersprüchlichen Bedürfnisse bei der Berufswahl bewusst zu reflektieren (Granato & Mutlu, 2022).

Die Analysen verweisen gleichzeitig auf die Komplexität von Berufswahlprozessen: Die Aussage, dass der Workshop als hilfreich für die eigene Berufswahl wahrgenommen wird, erfährt eine vergleichsweise geringe Zustimmung. Dies ist insofern wenig überraschend, als dass der Workshop primär darauf zielt, bislang unbewusste Annahmen der Schüler*innen zu irritieren und auf diesem Wege neue Denkanstöße auszulösen und nicht unmittelbar zur Wahl eines konkreten Berufs bei den Jugendlichen beizutragen. Es ist zu vermuten, dass sich einige Jugendliche eher konkrete Unterstützung bei der Berufswahl und Antworten auf die Frage, welcher Beruf zu ihnen passen könnte, erhofft hatten, auch wenn die Workshopleitung zu Beginn deutlich gemacht hat, dass dies nicht Ziel des Angebotes ist. Wenngleich berufsorientierende Angebote zur Selbstreflexion und generellen Orientierung notwendige Handlungsschritte im beruflichen Orientierungsprozess darstellen (Kayser, 2013), wird ihr Stellenwert von Jugendlichen oft geringer eingeschätzt als Angebote zur konkreten Beratung und zur Begleitung. Gleichzeitig sind weitere individuelle Merkmale zu berücksichtigen, da z. B. berufswahlinteressierte Jugendliche den Workshop positiver bewerten als Jugendliche mit einem geringen Interesse an der eigenen Berufswahl. Die differenzierte Betrachtung der Schüler*innen-Bewertungen weist zwar auf schulformspezifische Unterschiede hin, legt jedoch auch nahe, dass sich eine pauschale Aussage aufgrund der Vielzahl an Wirkungsfaktoren nur schwer treffen lässt.

6.1 Erklärungsansätze für schulformspezifische Unterschiede

Bei der Interpretation schulformspezifischer Bewertungen ist zu berücksichtigen, dass die teilnehmenden Schüler*innen der verschiedenen Schulformen unterschiedlich weit von ihrem jeweiligen Schulabschluss entfernt sind. Die Mehrzahl der befragten Gymnasiast*innen

besucht zum Befragungszeitpunkt die 10. Klasse und ist damit zeitlich noch deutlich weiter vom Schulabschluss entfernt als die befragten Haupt- und Realschüler*innen.

Schüler*innen aller drei Schulformen stimmen ungefähr gleich häufig zu, durch den Workshop zum Nachdenken über das Thema Berufswahl angeregt zu werden. Bei den anderen Zielvariablen bewerten Schüler*innen an Real-/ Gesamt- und Hauptschulen den Workshop häufiger als Gymnasiast*innen positiv. Die negativeren bzw. ambivalenteren Bewertungen des Workshops durch Schüler*innen an Gymnasien lassen sich womöglich dadurch erklären, dass Gymnasiast*innen im Mittel statushöhere Bildungsaspirationen verfolgen (z.B. Schratz & Grundmann, 2024). Daher ist es denkbar, dass sie infolge der Diskussion über die Relevanz von Anerkennungsbedürfnissen stärkere kognitive Dissonanzen erleben als Jugendliche anderer Schulformen. Aus der Forschung ist bekannt, dass didaktische Module, welche die Selbstreflexion von Schüler*innen anregen sollen, mitunter starke Dissonanzreaktionen hervorrufen können (z. B. Chabrak & Craig, 2013). Das Bedürfnis, das höhere Ausmaß an Irritation und das damit einhergehende kognitive Dissonanz erleben aufzuweichen, könnte dazu beigetragen haben, dass Schüler*innen am Gymnasium den Workshop seltener als positiv bewerten, um auf der einen Seite ihre beruflichen Anerkennungsbedürfnisse und auf der anderen Seite zugleich auch ihr Autonomiebedürfnis nach einer von Anderen unbeeinflussten Berufswahl zu verteidigen. Der Befund, dass Schüler*innen an Gymnasien in den Bewertungskriterien seltener die Mittelkategorie „teils/teils“ ankreuzten, könnte also auch dahingehend gedeutet werden, dass diese Zielgruppe durch den Workshop häufiger irritiert wurde als Schüler*innen anderer Schulformen. Auch wenn dies zum Teil unmittelbar im Anschluss an den Workshop zu negativeren Bewertungen beiträgt, ist denkbar, dass diese Irritationen im Nachhinein weitere Reflexionsprozesse auslösen und der Workshop auch bei diesen Schüler*innen – dem Stufenmodell von Boud et al. (1985) folgend in einer etwas späteren Phase – seine intendierte Wirkung entfaltet.

6.2 Bedeutung von persönlichen Merkmalen und Einschätzungen der Schüler*innen

Insgesamt deuten die Analysen darauf hin, dass der Workshop besonders hilfreich für unsichere und bisher beruflich weniger orientierte Schüler*innen ist. Jugendliche, die mehr Sicherheit im Berufswahlprozess berichten, verfolgen tendenziell häufiger bereits einen konkreten Berufswunsch oder haben ein bestimmtes Berufsfeld im Blick. Durch die Teilnahme am Workshop werden sie herausgefordert, ihre Überlegungen noch einmal zu überprüfen. Dies kann als gefährdend für die eigene soziale Identität erlebt werden und selbstwertschützende Abwehrmechanismen in Gang setzen (Major & O'Brien, 2005). Nach dem Modell der Transitionsphasen (Hopson & Adams, 1976) in einer erweiterten Fassung von Welzer (1990, 1993) gehen Phasen der Hilflosigkeit und Desorientierung bei Jugendlichen erst in kurzzeitig selbstwertsteigernde Zustände der Minimierung und Verdrängung über, bevor ein wirklicher Bewältigungsprozess stattfindet. Unsichere und unentschlossene Jugendliche, die sich nach diesem Modell noch in der davor liegenden Phase befinden, nehmen die Reflexionsanstöße des Workshops dagegen vermutlich als weniger gefährdend für ihr Selbstbild wahr.

Schüler*innen, die vermuten, dass ihre Eltern eine Berufsausbildung von ihnen erwarten, werden laut den vorliegenden Resultaten vermehrt zu Reflexionsprozessen angeregt. Dieses Ergebnis ließe sich dahingehend deuten, dass gerade die Jugendlichen, die eine hohe berufliche Aus-

bildungserwartung seitens der Eltern vermuten, durch die Teilnahme am Workshop eine Aufwertung des Bildungswegs „berufliche Ausbildung“ wahrnehmen. Wenn durch den Workshop entsprechend seiner Zielsetzung bei den Schüler*innen angekommen ist, dass jeder Beruf Anerkennung verdient und es auch unabhängig von gesamtgesellschaftlichen Prestigerankings verschiedenste Wege gibt, im Beruf Anerkennung zu erfahren, könnte dies dazu beigetragen haben, dass sich der Workshop positiv bestätigend auf eigene berufliche Ausbildungsaspirationen auswirkt und es so zu positiveren Workshopbewertungen kommt. Gleichzeitig ist denkbar, dass Schüler*innen, die vermuten, dass ihre Eltern eine Berufsausbildung von ihnen erwarten, während sie selbst lieber studieren möchten, sich durch den Workshop ebenfalls in ihren Aspirationen gestärkt fühlen. Der Workshop könnte in ihrer Wahrnehmung argumentativ dazu beitragen, die eigenen Aspirationen in den Vordergrund zu stellen, zumal sie mit einem Studium einen aus gesellschaftlicher Sicht oftmals als prestigehaltiger angesehenen Bildungsweg anstreben. In beiden Fällen könnte sich die Teilnahme am Workshop bestätigend auf die eigenen Bildungsaspirationen der Schüler*innen auswirken. Die Teilnahme am Workshop bietet Schüler*innen mit elterlichen Ausbildungserwartungen im Vergleich zu Jugendlichen ohne solche Erwartungen einen Resonanzboden, um ihre eigenen Bildungsaspirationen im Verhältnis zu den elterlichen Erwartungen zu reflektieren. Die Vermutung, dass die Eltern ein Studium erwarten, wirkt sich hingegen – den vorliegenden Analysen zufolge – nicht signifikant auf die Workshopbewertungen der Schüler*innen aus. Möglicherweise sehen diese Jugendlichen die mit einem Studium assoziierten höheren Statuserwartungen eher im Einklang mit gesellschaftlichen Bewertungen.

6.3 Limitationen, zukünftige Forschung und erste Schlussfolgerungen für die Praxis

Ausgehend von den dargestellten Analysen lassen sich erste Aussagen darüber treffen, welche Schüler*innengruppen den Workshop besonders positiv bewerten und wer dementsprechend besonders von dem berufsorientierenden Angebot zu profitieren scheint. Insgesamt fällt die Varianzaufklärung in den dargestellten Modellen jedoch relativ gering aus. Es ist zu vermuten, dass weitere personenbezogene und kontextuale Merkmale (z. B. Persönlichkeit, eigene Bildungsaspirationen, Verhältnis zu den Eltern, sozialer Status der Eltern aber auch Klassenatmosphäre, Workshopsetting) einen entscheidenden Einfluss darauf haben, wie Schüler*innen den Workshop bewerten. Hier stehen noch weitere Analysen an. Ergänzende, in diesem Beitrag nicht dargestellte Auswertungen weisen beispielsweise darauf hin, dass die Workshopbewertungen stark damit zusammenhängen, wie sympathisch die jeweilige Workshopleitung den Teilnehmenden ist. Andere personenbezogene Faktoren, bei denen ein Einfluss auf die Bewertung des Workshops anzunehmen ist (z. B. Verhältnis zu den Eltern) konnten u. a. wegen Datenschutzbestimmungen bzw. des Umfangs der Fragebögen der BIBB-TUDA-Berufsorientierungsstudie nicht miterhoben werden.

Wenngleich bei der Durchführung des Workshops ein hohes Maß an Standardisierung angestrebt wurde, ist es bei dem hier eingesetzten Workshopformat unvermeidbar, dass jeder Workshop zumindest im Verlauf der Diskussionen einzigartig ist. Inwieweit eine lebendige und kontroverse Diskussion entsteht oder nicht und ob die Auseinandersetzung mit dem Thema primär kognitiv erfolgt oder (etwa durch das Teilen eigener Erfahrungen der Schüler*innen) auch eine

stärker emotionale Färbung erhält, ist nur zum Teil durch die Workshopleitung steuerbar und hängt auch wesentlich von Zusammensetzung und Tagesform der teilnehmenden Klassen ab. Diese Faktoren dürften jedoch gleichfalls einen ganz wesentlichen Einfluss darauf haben, wie sehr der Workshop Reflexionsprozesse bei den Schüler*innen anstößt und wie die Workshopbewertungen ausfallen. Zentrale kontextuale Merkmale wurden auf Klassenebene mittels eines Merkbogens erhoben und sind Gegenstand anstehender Analysen. Weitere besonders wichtige Kontextmerkmale, die Einfluss auf Wirksamkeit und Bewertungen des Workshops haben dürften, sind der individuelle und klassenspezifische Stand im Berufsorientierungsprozess. Welche Angebote zur Beruflichen Orientierung haben zuvor bereits stattgefunden? Beschäftigen die Schüler*innen sich zum ersten Mal mit dem Thema Berufswahl oder gab es schon reichlich Gelegenheit zum Explorieren und Reflektieren? Welche Erwartungen haben welche Schüler*innen an berufsorientierende Angebote, speziell an dieses Angebot? Diese Faktoren spiegeln die motivationalen und kognitiven Voraussetzungen für die erwerbsbiographische Selbstreflexion der Jugendlichen wider, die entscheidend dafür sind, dass der Workshop Reflexionsprozesse anstoßen und bei der Beruflichen Orientierung hilfreich sein kann.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Auswertungen zur Bewertung des Workshops aus Schüler*innensicht geben somit erste Hinweise auf Wirksamkeit und Nutzen des Workshops. Von zentraler Bedeutung für die Gesamtbewertung sind weiterführende Längsschnittanalysen, welche Aufschluss darüber geben können, ob sich durch den Workshop über die Zeit bestimmte Einstellungen bzw. Verhaltensweisen verändern, Jugendliche stärker reflektieren und sich ggf. von den Erwartungen ihres sozialen Umfelds frei machen können. Erste Längsschnittanalysen weisen darauf hin, dass dies quantitativ nicht immer leicht nachweisbar ist und machen deutlich, dass qualitative Begleitforschung vonnöten ist. Es zeigt sich jedoch, dass Jugendliche, die am Workshop teilgenommen haben, im Vergleich zur Vergleichsgruppe retrospektiv von einer vermehrten Auseinandersetzung mit ihrer Berufswahl berichten (Mutlu et al., 2023). Offen für zukünftige Untersuchungen bleibt dabei die Frage, inwieweit subjektive Bewertungen des Workshops durch die Schüler*innen mit diesen positiven Effekten durch den Workshop assoziiert sind (vgl. Schultes, 2023).

Die Bewertung des Workshops durch die Schüler*innen ist somit insgesamt positiv, erfordert jedoch eine differenzierte Betrachtung. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass vor allem unsichere, aber interessierte Schülerinnen profitieren und dass Schüler*innen durch den Workshop eher zum Nachdenken angeregt werden, wenn sie elterliche (Ausbildungs-)Erwartungen wahrnehmen. Grundsätzlich ist anzunehmen, dass der Workshop am besten wirkt, wenn er in ein Gesamtkonzept Beruflicher Orientierungsangebote eingebettet ist. So kann idealtypisch zunächst eine Aufweichung unbewusst verankerter Konzepte entstehen und das Aspirationsfeld ausgeweitet werden, bevor mithilfe weiterer Angebote mögliche Irritationen begleitet werden und eine Exploration und Konkretisierung der Berufswahloptionen stattfinden kann. Wichtig ist hierbei auch die Integration von Elementen, die das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit stärken, um die Selbstbestimmung bei der Berufswahl zu fördern. Ein geschützter Raum, der auch emotionale Berührung ermöglicht, etwa durch Berichte von jungen Erwachsenen über ihre Berufswege und Erfahrungen, kann helfen, den subjektiven Druck zu mindern und den Mut zu stärken, einen eigenen, selbstbestimmten Weg zu finden.

Literatur

- Amundson, N. E., Borgen, W. A., Iaquinta, M., Butterfield, L. D. & Koert, E. (2010). Career Decisions From the Decider's Perspective. *The Career Development Quarterly*, 58(4), 336–351. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00182.x>
- Ashby, J. S. & Schoon, I. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 350–360. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.06.006>
- Athanasiadi, E., Schare, T. & Ulrich, J. G. (2020). Ausbildungsbotschafterbesuche als Instrument der Berufsorientierung: Wege zum Beruf aufzeigen, Identifikationspotenziale erschließen. *BWP*(4), 40–44.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht: Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke & M. Pfeiffer (Hrsg.), *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_1
- Barrett, P. M., Shortt, A. L., Fox, T. L. & Wescombe, K. (2001). Examining the Social Validity of the FRIENDS Treatment Program for Anxious Children. *Behaviour Change*, 18(2), 63–77.
- Beckmann, J., Esteve, A. E. & Granato, M. (2023). Können Rollenvorbilder junge Frauen für IT-Ausbildungsberufe begeistern? »Ausbildungsbotschafter« als Beispiel einer anerkennungssensiblen Berufsorientierung. *BWP*(2), 18–22.
- Benner, O. (2005). Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, Beiheft 49, 7–21. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=7781
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Taylor and Francis. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315635811/beyond-learning-gert-biesta> <https://doi.org/10.4324/9781315635811>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S. & Bhati, K. S. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 311–323. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.49.3.311>
- Boockmann, B., Brändle, T., Klee, G., Kleinemeier, R., Puhe, H. & Scheu, T. (2017). *Das Aktivierungspotenzial von Eltern im Prozess der Berufsorientierung - Möglichkeiten und Grenzen: Studie für das Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)*. Tübingen : Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. an der Universität Tübingen; Bielefeld : SOKO Institut GmbH. <https://tobias-lib.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/92562>
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning learning into experience*.

- Brown, S. D., Ryan Krane, Nancy E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M. & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 411–428. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00052-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00052-0)
- Brown, Duane, Brooks, Linda. (1991). *Career counseling techniques*. Allyn & Bacon. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000795600870656>
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M. & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149–175. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.004>
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). The self-attention-induced feedback loop and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17(6), 545–568. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(81\)90039-1](https://doi.org/10.1016/0022-1031(81)90039-1)
- Chabrak, N. & Craig, R. (2013). Student imaginings, cognitive dissonance and critical thinking. *Critical Perspectives on Accounting*, 24(2), 91–104. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2011.07.008>
- Chandler, S. (2004). Reflective discourses in the classroom: Creating spaces where students can change their minds. *Feminist Teacher*, 15(1), 16–33. <https://www.jstor.org/stable/40545904>
- Cheung, C.-K., Cheung, H. Y. & Wu, J. (2014). Career unreadiness in relation to anxiety and authoritarian parenting among undergraduates. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(3), 336–349. <https://doi.org/10.1080/02673843.2014.928784>
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). Fragen und Verstehen im Unterricht.» Entselbstverständlichung «und Irritation als Voraussetzungen verstehenden Lernens. *Hamburg macht Schule*(24), 30–31.
- Dombrowski, R. (2015). *Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher: Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht*.
- Driesel-Lange, K., Dietrich, J [J.] & Hany, E. (2006). *Interventionen zur Berufsorientierung in der gymnasialen Mittelstufe: Fördern Trainings die Berufswahlkompetenz*.
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B [B.] & Schindler, N [N.]. (2010). Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule–Beruf: Beratung als pädagogische Intervention* (S. 157–175). Waxmann Verlag.
- Driesel-Lange, Katja, Hany, Ernst, Kracke, B [Bärbel] & Schindler, N [Nicola] (2011). Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. *DDS – Die Deutsche Schule*.
- Ebbinghaus, M. (2022). *BIBB Report 01 2022 Pflege...damit kann ich mich (nicht) sehen lassen... Zum Image von Pflegeberufen und seiner Bedeutung für die Berufswahl Jugendlicher*. https://www.researchgate.net/profile/margit-ebbinghaus/publication/362432420_bibb_report_01_2022_pflgedamit_kann_ich_mich_nicht_sehen_lassen_zum_image_von_pflegerberufen_und_seiner_bedeutung_fur_die_berufswahl_jugendlicher

Eberhard, V., Granato, M., Herzer, P., Matthes, S. Schnitzler, A, Schratz, R., Ulrich, J. G. & Weiß, U [U.]. (2018). *Betriebe ohne Azubis, Jugendliche ohne Ausbildungsstellen: Ausbildungsmarkt in der Krise: Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors 2018 zu Berufsorientierung und Passungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt.*

Eberhard, V., Scholz, S. & Ulrich, J. G. (2009). Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. *BWP*, 38(3), 9–13.

Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2017). *Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen: Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen* (Working Paper Forschungsförderung Nr. 034). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. <https://www.econstor.eu/handle/10419/215966>

Fuchs-Brüninghoff, E. (2010). Selbsterkenntnis als Wegmarke bei der Identitätsfindung. In U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule–Beruf: Beratung als pädagogische Intervention* (S. 113–130). Waxmann Verlag.

Gildemeister, R. & Robert, G. (1987). Probleme beruflicher Identität in professionalisierten Berufen. In H. P. Frey & K. Haußer (Hrsg.), *Identität: Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung.*

Godfrey, P. C., Illes, L. M. & Berry, G. R. (2005). Creating Breadth in Business Education Through Service-Learning. *Academy of Management Learning and Education*, 4, 309–323. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:144015624>

Goffmann, E. (1969). *Wir spielen alle Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* Piper.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.28.6.545>

Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 71–100). John Wiley.

Granato, M. & Mutlu, S. (2022). Anerkennungssensible Berufsorientierung als Weg zu sozialer Wertschätzung in der Berufswahl. *G.I.B.*, 25(4), 5–7.

Gruschka, A. (2019). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke & M. Pfeiffer (Hrsg.), *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken* (S. 159–173). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_2

Hany, E. & Driesel-Lange, K. (2006). Berufswahl als pädagogische Herausforderung. Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 517–531. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=1004

Hautz, H. & Slepcevic-Zach, P. (2022). Irritationen als Anstoß für Lern- und Bildungsprozesse – Das Beispiel Service-Learning. In Bettina Greimel-Fuhrmann (Hrsg.), *Beiträge zum 15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress.* BWP@.

Helbig, M. & Leuze, K. (2012). Ich will Feuerwehrmann werden! Wie Eltern, individuelle Leistungen und schulische Fördermaßnahmen geschlechts(un-)typische Berufsaspirationen

prägen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(1), 91–122. <https://doi.org/10.1007/s11577-012-0154-9>

Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung* 5, 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.77>

Hirschi, A. & Baumeler, F. (2020). Berufswahltheorien - Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *UTB: Bd. 5249. Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Waxmann. <https://boris.unibe.ch/109794/>

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08980-000>

Hopson, B. & Adams, J. (1976). Towards an understanding of transition: Defining some boundaries of transition dynamics. In J. Adams, J. Hayes & B. Hopson (Hrsg.), *Transition: Understanding and Managing Personal Change*. Osmun & Co.

Kayser, H. (2013). *Gestaltung schulischer Berufsorientierung: ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung*. ULB Darmstadt tprints. <https://tprints.ulb.tu-darmstadt.de/3521/>

Kazi, M. A. & Akhlaq, M. (2017). Factors affecting Students' Career Choice. *Journal of Research and Reflections in Education*(2), 187–196. <http://www.ue.edu.pk/jrre>

KMK (= Kultusministerkonferenz) (2017). Empfehlungen zur Beruflichen Orientierung an Schulen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf

Knauf, H. & Oechsle, M. (2007). Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In Kahlert, H., Mansen, J (Hrsg.), *Bildungssoziologische Beiträge. Bildung und Berufsorientierung: der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 143–162). <https://pub.uni-bielefeld.de/record/1862558>

Koller, H.-C. (2016). Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In A. Lischewski (Hrsg.), *Negativität Als Bildungsimpuls? Über Die Pädagogische Bedeutung Von Krisen, Konflikten und Katastrophen* (S. 213–235). BRILL. https://doi.org/10.30965/9783657784783_010

Landwehr, J. (2020). *Master-Thesis: Warum wird der Gärtner*innen Beruf nicht gewählt*.

Leung, S. A., Hou, Z.-J., Gati, I. & Li, X. (2011). Effects of parental expectations and cultural-values orientation on career decision-making difficulties of Chinese University students. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.08.004>

Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B [Bärbel] & Holstein, J. (2015). *Handbuch Schulische Berufsorientierung: Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule-Beruf*.

- Major, B. & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual review of psychology*, 56, 393–421. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Masui, C. & De Corte, E. (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *The British journal of educational psychology*, 75(Pt 3), 351–372. <https://doi.org/10.1348/000709905X25030>
- Matthes, S. (2019). *Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung [Dissertationsschrift]*. (1. Auflage). Barbara Budrich. <https://www.econstor.eu/handle/10419/206793>
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13, 47-66.
- Mummendey, H. D. (2002). Selbstdarstellungstheorie. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (3: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien). Hans Huber. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/1886234>
- Mutlu S., Ziegler B. and Granato M. (2024) Logics of career choice - concept and results of an approval-sensitive career guidance workshop. *Front. Psychol.* 14:1235221 <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1235221/full>
- Neises, F. & Weiß, U [Ulrich] (2023). Jugend zwischen Aufbruch und Stagnation: Förderung erwerbsbiografischer Selbstverantwortung am Übergang Schule-Beruf. *BWP*, 52(2), 40–43.
- Noack, P., Kracke, B [Bärbel], Gniewosz, B. & Dietrich, J [Julia] (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 50–57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.006>
- Oeynhaus, S. & Mutlu, S. (2022). *Berufsorientierungsangebote „anerkennungssensibel“ gestalten: Vorstellung eines innovativen Workshopkonzepts* (Version 1.0). Bundesinstitut für Berufsbildung. https://res.bibb.de/vet-repository_780204
- Oeynhaus, S. & Ulrich, J. (2020). Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bei der Berufswahl von Jugendlichen. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *UTB: Bd. 5249. Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2, überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 97–108). Waxmann.
- Pai, H.-C. (2015). The Effect of a Self-Reflection and Insight Program on the Nursing Competence of Nursing Students: A Longitudinal Study. *Journal of professional nursing : official journal of the American Association of Colleges of Nursing*, 31(5), 424–431. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.03.003>
- Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und-fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. *Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. bwp@ Berufs-und Wirtschaftspädagogik-online*, 27, 1-29.

Ratschinski, G. (2012). Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In G. Ratschinski (Hrsg.), *Ausbildungsreife: Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 135–156). Springer VS.

Ratschinski, G., Sommer, J., Eckhardt, C., & Struck, P. (2017). Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. Endbericht. v. *Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*. Bonn. https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/bop-abschlussbericht-evaluation-2017.pdf?_blob=publicationFile&v=3

Santilli, S., Nota, L. & Hartung, P. J. (2019). Efficacy of a group career construction intervention with early adolescent youth. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 49–58. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.007>

Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. John Wiley.

Sawitri, D. R., Creed, P. A. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Parental influences and adolescent career behaviours in a collectivist cultural setting. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(2), 161–180. <https://doi.org/10.1007/s10775-013-9247-x>

Schäffter, O. (1997). Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In *Schriften der DGfE. Bildung zwischen Staat und Markt* (S. 691–708). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14403-8_63

Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Köller, O. & Baumert, J. (2002). Parental Influence on Students' Educational Choices in the United States and Germany: Different Ramifications—Same Effect? *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 178–198. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1863>

Schnitzler, Annalisa (2019): Abi und dann? Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 48 (1), S. 15–19 <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-183285>
<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9613>

Schoon, I. & Parsons, S. (2002). Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 262–288. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1867>

Schratz, R. & Grundmann, N. (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport_2024_vorversion.pdf

Schultes, M.-T. (2023). An introduction to implementation evaluation of school-based interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 189–201. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1976633>

Sommer, J. & Rennert, C. (2020). *Interventionsstudie Potenzialanalyse (ISPA)*. <https://a.storyblok.com/f/91125/x/83aa260bf0/interventionsstudie-potenzialanalyse-ispa.pdf>

Steinritz, G., Kayser, H. & Ziegler, B. (2012). Erfassung des beruflichen Aspirationsfelds Jugendlicher. IbeA ein Diagnoseinstrument für Berufsorientierung und Forschung. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 22, 1–16. http://www.bwpat.de/ausgabe22/steinritz_etal_bwpat22.pdf

Steinmann, B. & Maier, G. W. (2018). Berufswahl. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, 223–250. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_10

Trusty, J., Robinson, C. R., Plata, M. & Ng, K.-M. (2000). Effects of Gender, Socioeconomic Status, and Early Academic Performance on Postsecondary Educational Choice. *Journal of Counseling & Development*, 78(4), 463–472. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01930.x>

Weiß, U [U.]. (2019). *Anerkennung verstehen, Übergänge möglich machen.: Zur Bedeutung von Anerkennungsbeziehungen im Übergangsraum*. <https://www.ueberaus.de/wws/erkennung-verstehen.php>

Wensierski, H. J., Schützler, C. & Schütt, S. (2005). *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Eine Veröffentlichung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*.

Ziegler, B., Engin, G. & Rotter, E. (2020). Berufliche Aspirationen Jugendlicher erfassen und reflektieren: Theoretischer Hintergrund, Merkmale und Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel eines Online Tools. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *UTB: Bd. 5249. Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2, überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 415–426). Waxmann

Zitieren dieses Beitrags (10.11.2024)

Oeynhausens, S., Mutlu, S., Granato, M. & Athanasiadi, E. (2024): Workshop *Logiken der Berufswahl – Wie Jugendliche ein anerkennungssensibles und reflexives Angebot zur beruflichen Orientierung wahrnehmen*. In K. Driesel-Lange, C. Staden & B. Ziegler (Hrsg.), *bwp@ Spezial 22: Berufliche Orientierung im digitalen Wandel* (S. 1–31). https://www.bwpat.de/spezial22/oeynhausens_etal_spezial22.pdf

Die Autorinnen



Dr. STEPHANIE OEYNHAUSEN

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)/ Abteilung 1
„Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsmonitoring“

Friedrich-Ebert-Allee 114-116, 53113 Bonn

oeynhausen@bibb.de

www.bibb.de



SEVIL MUTLU, M. Ed.

Technische Universität Darmstadt (TU Da)/ Arbeitsbereich
Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung

Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt

sevil.mutlu@tu-darmstadt.de

www.abpaed.tu-darmstadt.de



Dr. MONA GRANATO

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)/ Abteilung 1
„Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsmonitoring“

Friedrich-Ebert-Allee 114-116, 53113 Bonn

granato@bibb.de

www.bibb.de



ERMIONI ATHANASIADI, M. Sc.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)/ Abteilung 1
„Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsmonitoring“

Friedrich-Ebert-Allee 114-116, 53113 Bonn

ermioni.athanasiadi@gmail.com

www.bibb.de