



Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext

Thomas Bäumer

Dissertation zur Erlangung der
naturwissenschaftlichen Doktorwürde
des Fachbereichs I – Psychologie – der Universität Trier

Gutachter:

Professor Dr. Reinhold Scheller

Professor Dr. Günter Krampen

April 2005

Dissertationsort: TRIER

Danksagung

Viele Menschen haben meine berufliche Entwicklung begleitet und mir den Zugang zu wertvollen Lernerfahrungen eröffnet. Diesen Menschen meinen Dank auszusprechen, ist mir ein wichtiges Anliegen.

Herr Professor Reinhold Scheller hat mein Interesse auf berufliche Entwicklungsprozesse gelenkt. Ich danke ihm für den stets freundschaftlichen Umgang und die Diskussionen, die in die Formierung der Modellvorstellungen der vorliegenden Arbeit mündeten.

Herr Professor Günter Krampen hat maßgebliche Anregungen für die zentralen Konstrukte und Theoriebausteine gegeben. Danken möchte ich ihm zudem für die freundliche Unterstützung, die er mir auch im Rahmen meiner Tätigkeit im Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation entgegengebracht hat.

Ohne das Einverständnis der Schulleiter, Lehrer und Eltern der an der Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie die Unterstützung durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz und die Bezirksregierung Trier hätte die Datenerhebung nicht realisiert werden können. Dafür mein herzlicher Dank.

Besonders bedanken möchte ich mich bei den Schülerinnen und Schülern, die bereitwillig den zur Erfassung der zentralen Konstrukte entwickelten, umfangreichen Fragebogen bearbeitet haben und mich so an ihren Erfahrungen und Entscheidungsprozessen teilnehmen ließen.

Mein Promotionsvorhaben wurde in der Anfangsphase durch ein Stipendium der Nikolaus-Koch-Stiftung auf einen guten Weg gebracht. Auch dafür möchte ich mich aufrichtig bedanken.

Mein innigster Dank gilt meiner lieben Kollegin und Partnerin Frau Dr. Jutta von Maurice, die nicht nur meinen beruflichen, sondern auch meinen privaten Lebensweg seit langem begleitet. Ohne ihre Zuversicht und Unterstützung wäre meine berufliche Entwicklung sicherlich weniger zielgerichtet verlaufen. Daß die vorliegende Arbeit fertiggestellt werden konnte, ist zu einem nicht unerheblichen Teil ihr Verdienst.

Inhaltsverzeichnis

1 Allgemeine Einleitung.....	1
2 Einleitung in die Thematik „Berufswahl“	4
2.1 Soziologische Ansätze	6
2.2 Psychologische Ansätze.....	8
2.2.1 Differentialpsychologische Ansätze.....	8
2.2.2 Motivationspsychologische Ansätze	9
2.2.3 Entwicklungspsychologische Ansätze	9
2.2.4 Entscheidungstheoretische Ansätze	10
2.2.5 Lerntheoretische Ansätze	11
2.2.6 Zwischenbilanz und integrative Konzepte	11
3 Metatheorie: Handlungen als Person-Umwelt-Beziehungen	14
4 Kontext der Berufswahl	22
5 Prozeß der Berufswahl	27
5.1 Entscheidungstheoretische Grundlagen.....	28
5.2 Entscheidungstheoretische Erörterungen der Berufswahl	36
6 Struktur der Berufswahl	40
6.1 Berufliches Selbstkonzept.....	40
6.1.1 Interessen.....	44
6.1.2 Kompetenzüberzeugungen	51
6.1.3 Berufliche Werte	55
6.1.4 Gemeinsamkeiten der beruflichen Selbstkonzeptkonstrukte	65
6.2 Berufskonzepte	66
6.3 Entscheidungsstile	67
7 Lernerfahrungen als Quellen der Berufswahl	71
8 Entschlußakt „Berufswahl“	83
9 Entwicklung der Fragestellung.....	87
10 Fragebogenentwicklung und Operationalisierung der Konstrukte.....	88
10.1 Hintergrundvariablen	88
10. 2 Lernerfahrungen.....	88
10.3 Entscheidungsgrundlagen	91
10.3.1 Interessen und Kompetenzüberzeugungen.....	91

10.3.2 Werte	94
10.3.3 Berufskonzepte.....	96
10.3.4 Entscheidungsstile.....	96
10.4 Inhaltlicher Entschluß und Entscheidungsstatus	97
10.5 Darbietung der Items im Fragebogen	98
11 Datenerhebung	100
11.1 Rekrutierung der Stichprobe.....	100
11.2 Erhebungsmodus	102
11.3 Datenrücklauf	103
12 Datenaufbereitung.....	106
12.1 Faktorisierung der Selbstkonzeptkonstrukte und Entscheidungsstile	107
12.1.1 Zur Behandlung von fehlenden Werten	108
12.1.2 Interessen und Kompetenzüberzeugungen.....	108
12.1.3 Berufliche Werte	115
12.1.4 Entscheidungsstile.....	118
12.1.5 Zusammenfassender Überblick.....	121
12.2 Klassifikation der Berufsbezeichnungen	121
12.3 Lernerfahrungen	125
12.4 Entscheidungsstatus.....	129
12.5 Exkurs: Einfluß der Erhebungssituation auf das Antwortverhalten	133
13 Beschreibung der Stichprobe anhand der Hintergrundvariablen	135
13.1 Soziodemographischer Hintergrund der Analyseeinheit „Abschlußschüler“	135
13.2 Soziodemographischer Hintergrund der Analyseeinheit „Hauptschüler“	137
13.3 Sozioökonomischer Status.....	139
14 Berufswahlrelevante Lernerfahrungen.....	142
14.1 Lernerfahrungen der Abschlußschüler	142
14.2 Lernerfahrungen der Hauptschüler.....	159
14.3 Zusammenfassender Überblick	163
15 Entscheidungsgrundlagen	164
15.1 Entscheidungsgrundlagen der Abschlußschüler.....	164
15.1.1 Selbstkonzepte der Abschlußschüler.....	164
15.1.2 Entscheidungsstile der Abschlußschüler.....	171
15.1.3 Berufskonzepte der Abschlußschüler.....	172

15.1.4 Entscheidungsgrundlagen der Abschlußschüler im Überblick	178
15.2 Entscheidungsgrundlagen der Hauptschüler.....	179
15.2.1 Selbstkonzepte der Hauptschüler	179
15.2.2 Entscheidungsstile der Hauptschüler.....	184
15.2.3 Berufskonzepte der Hauptschüler	185
15.2.4 Entscheidungsgrundlagen der Hauptschüler im Überblick	188
16 Entscheidungsstatus als Kondensat beruflicher Ziele	191
16.1 Entscheidungsstatus der Abschlußschüler	191
16.2 Entscheidungsstatus der Hauptschüler.....	194
17 Zwischenbilanz.....	198
18 Berufswahl im engeren Sinne: Entscheidung für einen Beruf	201
19 Berufswahl im weiteren Sinne: Einflüsse auf den Entscheidungsstatus	207
19.1 Einflüsse auf den Entscheidungsstatus der Gymnasiasten	207
19.2 Einflüsse auf den Entscheidungsstatus der Realschüler	210
19.3 Einflüsse auf den Entscheidungsstatus der Hauptschüler.....	212
20 Interpretation und Diskussion	216
20.1 Zur Rolle des Geschlechts bei der Wahl einer beruflichen Alternative	216
20.2 Zur Bedeutung der schulischen Umwelt für berufliche Entscheidungen	219
20.3 Zur Erfassung und Rolle der Lernerfahrungen	224
20.4 Zur kausalen Interpretation der Befunde	228
20.5 Bewertung des vorgeschlagenen Modells der beruflichen Entscheidung	231
20.6 Zusammenfassung und Ausblick	233
Literaturverzeichnis.....	241
Anhang A. Tabellen	282
Anhang B. Fragebogen.....	321

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Verschiedene Klassifikationen beruflicher Werte.....	63
Tabelle 2	Die Items des Inventars der Lernerfahrungen.....	90
Tabelle 3	24 Berufe als Items des Interessen- und des Kompetenzüberzeugungs- inventars, geordnet nach Umwelttyp, Geschlechtstyp und Qualifikations- niveau	93
Tabelle 4	Die vier Items der Skala „Bedeutung von Arbeit und Beruf“.....	95
Tabelle 5	Die 22 Items des Inventars der beruflichen Werte.....	95
Tabelle 6	Die 18 Items des Inventars der Entscheidungsstile.....	97
Tabelle 7	Die vier Items zur Bewertung der Entscheidung	98
Tabelle 8	Der „Berufswahl-Fragebogen“ im Überblick	99
Tabelle 9	Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schultypen in bezug auf Deutschland, Rheinland-Pfalz und Trier.....	101
Tabelle 10	Der Datenrücklauf im Überblick.....	103
Tabelle 11	Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Interessen- und den Kompetenzüberzeugungsitems.....	110
Tabelle 12	Eigenwerte der vierfaktoriellen Hauptkomponentenanalysen der Interes- sen- und der Kompetenzüberzeugungsitems.....	111
Tabelle 13	Vierfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Interessenitems nach Vari- max-Rotation.....	112
Tabelle 14	Vierfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Kompetenzüberzeugungs- items nach Varimax-Rotation.....	113
Tabelle 15	Eigenwerte der dreifaktoriellen Hauptkomponentenanalyse der beruflichen Werte-Items	115
Tabelle 16	Dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der beruflichen Werte-Items nach Varimax-Rotation	117
Tabelle 17	Verschiedene Faktorenanalysen der Wert der Arbeit-Items	118
Tabelle 18	Eigenwerte der dreifaktoriellen Hauptkomponentenanalyse der Entschei- dungsstilitems nach Varimax-Rotation; reduzierter Datensatz.....	119
Tabelle 19	Dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Entscheidungsstilitems; reduzierter Datensatz.....	120
Tabelle 20	Die auf die Entscheidungsgrundlagen bezogenen Faktoren im Überblick	121

Tabelle 21	Urteilerübereinstimmung der Klassifikation der Berufsbezeichnungen nach dem Umwelttyp	122
Tabelle 22	Urteilerübereinstimmung der Klassifikation der Berufsbezeichnungen nach dem Geschlechtstyp	124
Tabelle 23	Urteilerübereinstimmung der Klassifikation der Berufsbezeichnungen nach dem Qualifikationsniveau	124
Tabelle 24	Kategorienhäufigkeiten der Berufsbezeichnungen nach ihrem Umwelttyp, Geschlechtstyp und Qualifikationsniveau	125
Tabelle 25	Phi-Koeffizientenmatrix der 18 Lernerfahrungsitems bezüglich ihres Erlebens.....	127
Tabelle 26	Entscheidungsstatus: Häufigkeiten von kurz- und langfristigen berufsbezogenen Zielen.....	129
Tabelle 27	Zusammenhang des Entscheidungsstatus mit der Bewertung der Entscheidung.....	132
Tabelle 28	Unterschiede zwischen Gymnasiasten mit unterschiedlicher Erhebungssituation in kontinuierlichen Variablen (t-Tests; df=98) und dichotomen Variablen (χ^2 -Tests; df=1)	134
Tabelle 29	Verteilungen über die Hintergrundvariablen in der Analyseeinheit „Abschlußschüler“	136
Tabelle 30	Verteilungen über die Hintergrundvariablen in der Analyseeinheit „Hauptschüler“	138
Tabelle 31	Sozioökonomischer Status und Hintergrundvariablen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“	140
Tabelle 32	Sozioökonomischer Status und Hintergrundvariablen der Analyseeinheit „Hauptschüler“	141
Tabelle 33	Lernerfahrungen der Abschlußschüler: Kategorisierung und Nennungshäufigkeiten.....	145
Tabelle 34	Urteilerübereinstimmung (Kappa) hinsichtlich der Kategorisierung der Lernerfahrungen der Abschlußschüler	151
Tabelle 35	Die 15 empirisch ermittelten Lernerfahrungstypen der Abschlußschüler	153
Tabelle 36	Die Lernerfahrungsformen der Abschlußschüler sowie der nach Schultyp und Geschlecht unterschiedenen Untergruppen	154
Tabelle 37	Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die erfragten Lernerfahrungen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“	156

Tabelle 38	Zusammenhänge zwischen Lernerfahrungen im offenen und geschlossenen Format.....	158
Tabelle 39	Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die Einschätzung erfahrungsrelevanter Institutionen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“	159
Tabelle 40	Lernerfahrungen der Hauptschüler: Kategorisierung und Nennungshäufigkeiten.....	161
Tabelle 41	Urteilerübereinstimmung (Kappa) hinsichtlich der Kategorisierung der Lernerfahrungen der Hauptschüler.....	162
Tabelle 42	Die 15 empirisch ermittelten Lernerfahrungstypen der Hauptschüler.....	163
Tabelle 43	Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die Interessen der Abschlußschüler	166
Tabelle 44	Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die Kompetenzüberzeugungen der Abschlußschüler.....	168
Tabelle 45	Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die beruflichen Werte der Abschlußschüler	169
Tabelle 46	Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die Entscheidungsstile der Abschlußschüler	173
Tabelle 47	Effekte von Klasse und Geschlecht auf die Interessen der Hauptschüler.....	181
Tabelle 48	Effekte von Klasse und Geschlecht auf die Kompetenzüberzeugungen der Hauptschüler.....	182
Tabelle 49	Effekte von Klasse und Geschlecht auf die beruflichen Werte der Hauptschüler.....	183
Tabelle 50	Effekte von Klasse und Geschlecht auf die Entscheidungsstile der Hauptschüler	185
Tabelle 51	Vorhandensein eines langfristigen Ziels bei den Abschlußschülern.....	192
Tabelle 52	Kurzfristige Ziele der Abschlußschüler	193
Tabelle 53	Der Entscheidungsstatus der Abschlußschüler	193
Tabelle 54	Der Umwelttyp des gewählten Berufs der Abschlußschüler	195
Tabelle 55	Vorhandensein eines langfristigen Ziels bei den Hauptschülern	195
Tabelle 56	Kurzfristige Ziele der Hauptschüler	196
Tabelle 57	Der Entscheidungsstatus der Hauptschüler	197
Tabelle 58	Der Umwelttyp des gewählten Berufs der Hauptschüler	198

Tabelle 59	Diskrimination der Berufsumwelten der entschiedenen Abschlußschüler durch deren Interessen und Kompetenzüberzeugungen: Eigenwerte und Signifikanz der Diskriminanzfaktoren	203
Tabelle 60	Diskrimination der Berufsumwelten der entschiedenen Abschlußschüler durch deren Interessen (INT) und Kompetenzüberzeugungen (KÜZ): Unrotierte und rotierte Ladungen und Gruppenzentroide	204
Tabelle 61	Diskrimination der Berufsumwelten der entschiedenen Abschlußschüler durch deren Interessen und Kompetenzüberzeugungen: Klassifikationsmatrix	205
Tabelle A-1	Häufigkeitsverteilungen der Interessenitems	282
Tabelle A-2	Häufigkeitsverteilungen der Kompetenzüberzeugungsitems	283
Tabelle A-3	Sechsfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Interessenitems nach Varimax-Rotation	284
Tabelle A-4	Siebenfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Kompetenzüberzeugungsitems nach Varimax-Rotation	285
Tabelle A-5	Vierfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der tau-b-Matrix der Interessenitems nach Varimax-Rotation	286
Tabelle A-6	Vierfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der tau-b-Matrix der Kompetenzüberzeugungsitems nach Varimax-Rotation	287
Tabelle A-7	Vierfaktorielle Hauptachsenanalyse der Interessenitems nach Varimax-Rotation	288
Tabelle A-8	Vierfaktorielle Hauptachsenanalyse der Kompetenzüberzeugungsitems nach Varimax-Rotation	289
Tabelle A-9	Häufigkeitsverteilungen der beruflichen Wertitems	290
Tabelle A-10	Fünffaktorielle Hauptkomponentenanalyse der beruflichen Wertitems nach Varimax-Rotation	291
Tabelle A-11	Dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der tau-b-Matrix der beruflichen Wertitems nach Varimax-Rotation	292
Tabelle A-12	Dreifaktorielle Hauptachsenanalyse der beruflichen Wertitems nach Varimax-Rotation	293
Tabelle A-13	Häufigkeitsverteilungen der Entscheidungsstilitems	294
Tabelle A-14	Eigenwerte der dreifaktoriellen Hauptkomponentenanalyse der Entscheidungsstilitems nach Varimax-Rotation; vollständiger Datensatz	295

Tabelle A-15	Dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Entscheidungsstilitems nach Varimax-Rotation; vollständiger Datensatz	296
Tabelle A-16	Vierfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Entscheidungsstilitems; reduzierter Datensatz	297
Tabelle A-17	Dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der tau-b-Matrix der Entscheidungsstilitems nach Varimax-Rotation; reduzierter Datensatz	298
Tabelle A-18	Dreifaktorielle Hauptachsenanalyse der Entscheidungsstilitems nach Varimax-Rotation; reduzierter Datensatz	299
Tabelle A-19	Sechsfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Phi-Koeffizienten-Matrix der Lernerfahrungsitems nach Varimax-Rotation: Eigenwerteverlauf und Ladungsmatrix	300
Tabelle A-20	Sechsfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der allgemeinen Bedeutsamkeit der Institutionen nach Varimax-Rotation: Eigenwerteverlauf und Ladungsmatrix	301
Tabelle A-21	Verteilungen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ über die Variable „Wohnort“	302
Tabelle A-22	Verteilungen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ über die Variable „Familienverhältnisse“	303
Tabelle A-23	Verteilungen der Analyseeinheit „Hauptschüler“ über die Variable „Wohnort“	304
Tabelle A-24	Verteilungen der Analyseeinheit „Hauptschüler“ über die Variable „Familienverhältnisse“	305
Tabelle A-25	Lernerfahrungen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“: Typisierung verschiedener Aussagen (n=926)	306
Tabelle A-26	Lernerfahrungen der Analyseeinheit „Hauptschüler“: Typisierung verschiedener Aussagen (n=460)	310
Tabelle A-27	Effekte von Klasse und Geschlecht auf die erfragten Lernerfahrungen der Analyseeinheit „Hauptschüler“	313
Tabelle A-28	Effekte von Klasse und Geschlecht auf die Einschätzung erfahrungsrelevanter Institutionen der Analyseeinheit „Hauptschüler“	314
Tabelle A-29	Normalverteilungs- und Varianzhomogenitätsprüfung der Entscheidungsgrundlagen-Variablen in den nach Schultyp und Geschlecht aufgeteilten Untergruppen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“	315

Tabelle A-30	Normalverteilungs- und Varianzhomogenitätsprüfung der Entscheidungsgrundlagen-Variablen in den nach Klasse und Geschlecht aufgeteilten Untergruppen der Analyseeinheit „Hauptschüler“.....	316
Tabelle A-31	Diskrimination der Berufsumwelten der entschiedenen Abschlußschüler durch deren Interessen und Kompetenzüberzeugungen: Tests auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test mit Lilliefors-Anpassung; KS).....	317
Tabelle A-32	Diskrimination der Berufsumwelten der entschiedenen Abschlußschüler durch deren Interessen und Kompetenzüberzeugungen: Gleichheitstest der Gruppenmittelwerte der Merkmalsvariablen.	318
Tabelle A-33	Klassifikationsmatrizen der Diskrimination der Umwelttypen der gewählten Berufe der entschiedenen Abschlußschüler durch deren Entscheidungsgrundlagen: Kreuzvalidierungen	319
Tabelle A-34	Beispiele der Lernerfahrungen von Gymnasiasten mit unterschiedlichem Entscheidungsstatus	320

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Schichtenmodell des Entschlußakts „Berufswahl“	86
Abbildung 2	Zusammenfassende Darstellung der Untersuchungsgruppen	102
Abbildung 3	Anzahl angegebener Alternativen der Abschlußschüler (Boxplots).....	174
Abbildung 4	Anzahl angegebener Alternativen der Abschlußschüler in den Umwelt- bereichen (Boxplots).....	175
Abbildung 5	Anzahl angegebener Alternativen der Abschlußschüler bezogen auf den Geschlechtstyp (Boxplots)	176
Abbildung 6	Anzahl angegebener Alternativen der Abschlußschüler bezogen auf das Qualifikationsniveau (Boxplots).....	177
Abbildung 7	Anzahl angegebener Alternativen der Hauptschüler (Boxplots)	187
Abbildung 8	Anzahl angegebener Alternativen der Hauptschüler in den Umweltberei- chen (Boxplots).....	188
Abbildung 9	Anzahl angegebener Alternativen der Hauptschüler bezogen auf den Geschlechtstyp (Boxplots)	189
Abbildung 10	Anzahl angegebener Alternativen der Hauptschüler bezogen auf das Qualifikationsniveau (Boxplots).....	190

*Das Wichtigste im Leben ist die Wahl eines Berufes.
Der Zufall entscheidet darüber.*
Blaise Pascal

1 Allgemeine Einleitung

Auf die Frage nach dem, was sie sind oder tun, werden die meisten erwachsenen Personen des westlichen Kulturkreises spontan mit ihrem Beruf antworten und nicht etwa mit Angaben zur Körpergröße oder Religionszugehörigkeit, zum Geschlecht oder Familienstand, zu Hobbys oder Freizeitbeschäftigungen. Bereits dieses kleine Beispiel mag verdeutlichen, welche immense Bedeutung Arbeit und Beruf für die individuelle Identität zukommt (vgl. z.B. Crites, 1969). Befunde etwa zu den Auswirkungen von Arbeitslosigkeit unterstreichen dies (vgl. etwa Feather, 1990). Auch für den alltäglichen Lebensvollzug darf der Beruf als das wesentliche steuernde Element gelten, schließlich konsumiert die Berufstätigkeit den größten Teil des Zeitbudgets (vgl. Oerter, 1985). Von ähnlich großer Bedeutung sind Arbeit und Beruf auch für die Gesellschaft, nicht nur über ihren unmittelbaren Beitrag zum Bruttosozialprodukt, sondern auch, weil sie selbst gesellschaftskonstituierende Elemente darstellen (vgl. Scharmann, 1977). Schließlich formen Arbeit und Beruf das grundlegende Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft, wird doch der Einzelne über seine berufliche Position in der Gesellschaft verortet (vgl. z.B. Corsten, 1995; Decker, 1981; Friedmann & Havighurst, 1977; Sandberger, 1981).

Es dürfte daher kaum überraschen, daß sich alle sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen mit Arbeit und Beruf auseinandersetzen, ja sich sogar – wie die Betriebs- und die Volkswirtschaftslehre – um diesen Themenkreis formieren. In den Sozialwissenschaften ist es die Soziologie, bei der Arbeit und Beruf ein zentrales Forschungsfeld darstellen. Auch in der Psychologie werden verschiedene Facetten von Arbeit und Beruf betrachtet. Im Rahmen der Arbeits- und Organisationspsychologie etwa beschäftigt man sich mit Phänomenen von Arbeit und Beruf im wesentlichen aus dem Blickwinkel der Organisation. Eine Subdisziplin, die dem (Selbst-)Verständnis der Psychologie als Lehre vom Verhalten und Erleben des *Individuums* näher kommt, ist die *Berufspsychologie*, die zwar im deutschsprachigen Bereich eher ein Schattendasein führt, im anglo-amerikanischen Bereich unter dem Namen der „Vocational Psychology“ jedoch ein breites Feld für sich okkupieren darf. Die letzte umfassende deutschsprachige Bestandsaufnahme zur Berufspsychologie stammt hingegen aus dem Jahre 1977 (Seifert, 1977a).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit steht mit der beruflichen Entwicklung bzw. genauer und umgrenzter mit der Berufswahl (näheres zur Begriffsbestimmung in Kapitel 2) ein zentrales Themenfeld der Berufspsychologie im Mittelpunkt. Nach wie vor ist die Berufswahl eine der

wichtigsten und konsequenzenreichsten Entscheidungen im Leben eines Menschen. Die gesellschaftliche Verfassung Deutschlands stellt den Jugendlichen am Ende seiner (Pflicht-)Schulzeit vor die Aufgabe, sich für einen Ausbildungsberuf oder eine weitergehende schulische Ausbildung zu entscheiden. Die gesetzlich garantierte Berufswahlfreiheit wird dabei in die individuelle Verantwortung übergeben. Zugleich trägt die Gesellschaft an den Jugendlichen die normative Vorgabe heran, seine Laufbahn möglichst kontinuierlich zu gestalten, gelten doch Berufsabbrüche und -wechsel noch immer als individuelles Versagen. In diesem Zusammenspiel von Wahlfreiheit und normativem Reglement wird der Jugendliche in seinem Leben häufig erstmalig zu selbständigem Handeln aufgefordert. Da diese Entscheidung eine der weitreichendsten im gesamten Lebensverlauf ist, müssen die individuellen Voraussetzungen für diese Wahl grundlegend bestimmt werden. Gleichwohl sollten strukturelle Beschränkungen nicht übersehen und zusammen mit den individuellen Größen angemessen in einer umfassenden Betrachtung verdichtet werden.

Der Schwerpunkt der Theorienbildung zur Berufswahl liegt in den USA zweifelsohne bei der Psychologie, während dieser Bereich in Deutschland vorwiegend von Soziologen und Pädagogen okkupiert wird. Die vergleichsweise schwach ausgeprägte psychologische Theorienbildung zur Berufswahl im deutschsprachigen Bereich beschränkt sich bisher weitgehend auf eine Übernahme US-amerikanischer Theorien und Befunde. Es stellt sich dabei allerdings die Frage, inwieweit eine derartige Übernahme überhaupt zulässig ist. Bildungssystem und Berufslandschaft – als die Berufswahl wesentlich bestimmende Umweltfaktoren – unterscheiden sich in den beiden Kulturen beträchtlich (vgl. Ziehm, 1998). Auch Personmerkmale dürfen nicht ohne weiteres als identisch angenommen werden. Schließlich gibt es keine Anhaltspunkte dafür, daß sich das Wechselspiel von Umweltfaktoren und Personmerkmalen in verschiedenen Kulturen in gleicher Weise gestaltet. Hamilton (1994) präzisiert die Unterschiede zwischen der US-amerikanischen und der deutschen Bildungs- und Berufswirklichkeit in einem zweidimensionalen Bezugssystem. Er kennzeichnet Berufslandschaften mit Hilfe der Konzepte „Durchsichtigkeit“ (transparency) und „Durchlässigkeit“ (permeability). Durchsichtigkeit bezieht sich darauf, wie gut Jugendliche das Ausbildungssystem und den Arbeitsmarkt durchschauen und ihr berufliches Fortkommen planen können. Durchlässigkeit läßt sich als Einfachheit der Bewegung innerhalb des Bildungs-Arbeitsmarkt-Systems definieren; je durchlässiger ein System ist, desto leichter sind Laufbahnen zu ändern. In der Regel stehen die beiden Dimensionen in Gegensatz zueinander. Die Bildungs-Arbeitsmarkt-Systeme in den USA lassen sich als durchlässig, aber wenig durchsichtig charakterisieren, während sie in den deutschsprachigen Ländern durchsichtig, aber

wenig durchlässig sind. Folgt man diesem Gedanken, wird klar, warum in den USA die psychologische Perspektive, in Deutschland hingegen die soziologische oder pädagogische Perspektive überwiegt. Eine durchlässige, aber wenig durchsichtige Berufslandschaft stärkt die individuelle Eigenperspektive, während die (pädagogisch forcierte) Durchsichtigkeit, aber (soziokulturell bedingte) Undurchlässigkeit der Berufslandschaft eine Zuweisung von Berufen begünstigt. Dies bildet sich auch in einem unterschiedlichen Verständnis der Berufsberatung ab. Während der US-amerikanische Ansatz ausschließlich individuumszentriert ist (vgl. z.B. Schmidt & Meara, 1984), hat die – staatlich geregelte – Berufsberatung in Deutschland nicht zuletzt auch wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Belange zu beachten (vgl. etwa Meisel, 1978), was mitunter von den Ratsuchenden als Anbieten aktuell verfügbarer Ausbildungs- oder Arbeitsstätten ohne Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse (miß-)interpretiert wird. Insgesamt gesehen mangelt es der psychologischen Beschäftigung mit berufswahlrelevanten Themen im deutschsprachigen Bereich – mit wenigen Ausnahmen (z.B. Abele, 2002; Wiese, 2004) – an einem gefestigten Selbstverständnis. Jedoch gestaltet sich auch in Deutschland die Berufswahl in erster Linie als individuelle Entscheidung und macht damit eine grundlegend psychologische Perspektive zwingend notwendig.

Im folgenden Kapitel soll daher eine erste Annäherung an das Thema „Berufswahl“ aus psychologischer Perspektive geleistet werden.

2 Einleitung in die Thematik „Berufswahl“

Wie bei vielen psychologischen Termini steht auch beim Begriff „Berufswahl“ die scheinbare Eindeutigkeit des Alltagsverständnisses im Gegensatz zu wissenschaftlichen Definitionsbemühungen. Im alltagssprachlichen Verständnis suggeriert die Berufswahl ein singuläres Ereignis ähnlich der Wahl eines Menüs im Restaurant. Zwar werden auch im Alltag durchaus Schwierigkeiten gesehen, die mit der Wahl eines Berufs einhergehen können, die enorme Reichweite der Berufswahl für die Identitätsfindung des Individuums bleibt jedoch zumeist unerkannt. Die wissenschaftlichen Bemühungen zum Thema „Berufswahl“ sind auf einem deutlich höheren Komplexitätsniveau gelegen und betonen die Bedeutsamkeit dieser Entscheidung.

Seit ihren Anfängen ist die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Berufswahl auf das Engste mit der Berufsberatung verbunden. Die ersten theoretischen Vorstellungen zur Berufswahl stammen entsprechend von dem Begründer der Berufsberatung in den USA, Frank Parsons, dessen recht simpel anmutende Formel des „Matching men and jobs“ die drei bis heute gültigen Aufgabengebiete der Berufspsychologie, der Berufsberatung und der Berufswahltheorien charakterisiert (vgl. z.B. Borgen, 1991):

- (1) die Beschreibung von Personen,
- (2) die Beschreibung von Berufen und
- (3) die Zusammenführung von zueinander passenden Personen und Berufen.

In Deutschland wurde eine ähnliche Programmatik von Hugo Münsterberg (vgl. Münsterberg, 1997) entwickelt, welche die Analyse der Berufstätigkeit sowie die Analyse individueller Eigenschaften und Fähigkeiten im Sinne der Berufseignung als wesentliche Aufgabengebiete der Berufspsychologie vorsah (vgl. Frieling, 1980). Dem Alltagsverständnis entsprechend wurde Berufswahl also lange Zeit auch von wissenschaftlicher Seite als weitgehend singuläres Ereignis verstanden, in dessen Zentrum das Individuum in seiner individuellen Ausstattung einerseits und eine relativ festgefügte Berufslandschaft andererseits steht.

In Auseinandersetzung mit diesen eher statischen Vorstellungen kam es in den 50er Jahren zur Ausarbeitung einer entwicklungspsychologischen Perspektive, welche den Begriff „Berufswahl“ mehr und mehr durch den der „beruflichen Entwicklung“ ersetzte. Die Wahl eines Berufs als singulärer Entscheidungsakt wurde in einen Entwicklungskontext eingebettet. Der eigentlichen Wahl eines Berufs geht demzufolge bereits eine längerfristige Auseinandersetzung des Individuums mit Arbeit und Beruf voraus. Zudem werden auch nach der Wahl eines Berufs weitere berufliche Entscheidungen anstehen (vgl. Hicks & London, 1991). Wird der Blick jedoch

in dieser Form auf die berufliche Entwicklung gelenkt, verliert die Berufswahl als singulärer Entscheidungsakt an Augenmerk, gilt doch die Berufswahl nur als eine von vielen Entscheidungen im Laufe der individuellen beruflichen Entwicklung. Trotz des Eingebettetseins in eine längere Sequenz beruflicher Entscheidungen bleibt die Berufswahl jedoch eine der bedeutsamsten Punkte innerhalb der beruflichen Gesamtentwicklung. Es ist daher gerechtfertigt, ihr auch in wissenschaftlichen Erörterungen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Wird der Blick auf die Berufswahl gelenkt, kann zugleich die Zielgruppe, die von dieser Entscheidung betroffen ist, umschrieben werden: Offensichtlich handelt es sich hierbei um Jugendliche, die an einem Übergang von der Schule in den Beruf stehen (vgl. Friebel, 1983). Im deutschen Bildungssystem sind dies Schülerinnen und Schüler, welche aus der allgemeinbildenden Schule entlassen werden und in die Berufsausbildung und damit letztendlich in den Arbeitsmarkt übergehen (sollen). Die Berufswahl kann somit als „sozial-institutionell initiiertes und subjektiv realisierter Entscheidungsprozeß“ (Fobe & Minx, 1996, S. 7) aufgefaßt werden.

Die Berufswahl im so verstandenen Sinne kann retrospektiv und prospektiv von anderen Phänomenen der beruflichen Entwicklung abgegrenzt werden (vgl. auch Kuvlesky & Bealer, 1966). Der Berufswahl gehen in der Regel unverbindliche berufliche Präferenzen oder Berufswünsche voraus. Der Berufswahl folgt ein tatsächlicher Berufseintritt, welcher neben der individuellen Wahl auch eine Entscheidung der Organisation für die Person erfordert. Auch spätere Entscheidungen im beruflichen Entwicklungsprozeß – etwa Arbeitsplatz- und Berufswechsel – sind aus dem Begriff der Berufswahl auszuklammern. Während also Berufswahl retrospektiv von beruflichen Präferenzen und Berufswünschen und prospektiv vom konkreten Berufseintritt abzugrenzen ist, bleibt zu berücksichtigen, daß in Deutschland in aller Regel eine Berufsausübung ohne vorherige Ausbildung nicht möglich ist. Die Berufswahl im so verstandenen Sinne läßt sich damit letztlich in die Wahl einer entsprechenden Ausbildung einerseits und des angestrebten Berufs andererseits unterteilen, wenngleich diese kurz- und längerfristigen Ziele üblicherweise eng zusammenhängen.

Das Thema „Berufswahl“ wurde zum Zielpunkt einer Vielzahl theoretischer Überlegungen, welche im folgenden in einem groben Überblick dargestellt werden. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Thematik, die über das hier Notwendige hinausgeht, sei auf beispielhafte einschlägige Literatur verwiesen: In den Monographien von Brown, Brooks und Associates (1990, 1996; Brown & Associates, 2002) sowie Savickas und Lent (1994) kommen in vielen Fällen die Originalautoren zu Wort, in den Ausführungen von Bußhoff (1989), Crites (1969), Scheller (1976), Seifert (1977b) sowie Walsh und Osipow (1983a, 1983b, 1995) sind dafür die

kritischen Stellungnahmen reichhaltiger. Wesentliche Einzelbeiträge erscheinen im *Journal of Vocational Behavior* und im *Journal of Counseling Psychology*. Im *Journal of Vocational Behavior* wird zudem regelmäßig über die Entwicklungen in der Berufspsychologie berichtet (zuletzt etwa Hanisch, 1999; Lee, Mitchell & Sablynski, 1999).

Aufgrund der Fülle vorgeschlagener Ansätze ist es kaum möglich, eine Klassifikation vorzulegen, die den strengen Regeln der Klassenbildung gerecht würde. Im Normalfall rekurren die Autoren von Überblickswerken auf pragmatische, semantische Klassifikationen. Auf einer übergeordneten Ebene lassen sich soziologische von psychologischen Perspektiven abgrenzen.

2.1 Soziologische Ansätze

Soziologische Ansätze betrachten die Berufswahl als Prozeß, der mehrere sozial determinierte Phasen beinhaltet und in einer zunehmenden Einengung beruflicher Alternativen besteht. Als Bedingungsfaktoren dieses Prozesses gelten sozial vermitteltes Lernen sowie ökonomische und soziale Determinanten. In der Tat ist ein Katalog derartiger Determinanten der Berufswahl von immensem Umfang, die Bedeutung der einzelnen Faktoren unbestreitbar. Die *ökonomischen* Determinanten begrenzen in erster Linie die Berufswahl, indem sie die generell vorhandenen beruflichen Alternativen, wie auch deren momentane Zugänglichkeit und Bedeutsamkeit steuern. Im einzelnen zählt etwa Seifert (1977b) auf: allgemeine Wirtschaftslage, lokale Wirtschaftsstruktur, Struktur der Berufe, Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb eines Berufs, Arbeitsmarktlage und Arbeitsmarktpolitik, Einkommensverhältnisse. Die *sozialen* Determinanten können weder in ihrer inhaltlichen Ausrichtung noch in ihren jeweiligen Auswirkungen derart eindeutig gefaßt werden. Seifert (1977b) führt an: kulturelle/epochale Einflüsse, sozioökonomische Schichtzugehörigkeit, Familie/Eltern, Schule, Peers/Freundschaften, Institutionen der Berufsberatung, wirtschaftliche Interessenverbände. Das Zusammenspiel der verschiedenen ökonomischen und sozialen Determinanten sowie ihre jeweiligen Auswirkungen wurden allerdings bislang noch nicht in einen umfassenden theoretischen Rahmen gestellt, wenngleich ihre Bedeutung kaum von der Hand zu weisen ist.

Eine dezidiert soziologische Position vertritt beispielsweise Daheim (1970), der Berufswahl als Zuweisung (Allokation) von Berufspositionen auffaßt. Das Individuum wählt eine Berufsposition, indem es mit dieser verknüpfte Rollenerwartungen mit seiner „Orientierung“ vergleicht. Rollenerwartungen und Orientierungen werden dabei unter dem Einfluß von Personen und Instanzen – sogenannten „Agenten der Gesellschaft“ – ausgebildet. Die Zuweisung einer Berufsposition verläuft über drei Entwicklungsstufen. Zunächst erfolgt die Entscheidung für eine

bestimmte Schulbildung, welche zumeist von der Familie als Agenten gefällt wird. Die zweite Stufe beinhaltet die Wahl für eine bestimmte Berufsausbildung oder in Einzelfällen für eine bestimmte Berufsposition. Agenten sind in dieser Phase – neben der Familie, die im Laufe der individuellen Entwicklung an Bedeutung verliert – Lehrer, Freunde, Berufsvertreter und Berufsberater. Zu guter Letzt erfolgen auf einer dritten Stufe Wahlen zwischen Berufspositionen, wobei Vorgesetzte und Kollegen als maßgebliche Agenten fungieren. Entscheidungen auf jeder der drei Stufen grenzen den Spielraum für die folgenden beruflichen Wahlen ein, so daß die Berufswahl als Prozeß der fortschreitenden Verengung beruflicher Alternativen zu charakterisieren ist.

Die Darstellung der theoretischen Position Daheims macht deutlich, daß soziologische Ansätze den Einfluß des Individuums auf ihre Berufswahl und berufliche Entwicklung insgesamt als begrenzt einschätzen. Hier lassen sich natürlich graduelle Unterschiede auffinden, von den sogenannten „Zufallstheorien“ (etwa Miller & Form, 1964), welche die Berufswahl vollständig auf historische, geographische, ökonomische und soziale Bedingungen zurückführen, bis hin zu Ansätzen, die dem Individuum und der Gesellschaft nahezu gleiche Bedeutung beimessen (etwa Blau, Gustad, Jessor, Parnes & Wilcock, 1956). Interessant erscheint in diesem Zusammenhang der Ansatz Kohlis (1973), der entscheidungs-, entwicklungs-, und allokatorentheoretische Vorstellungen zusammenfaßt. In diesem Ansatz kommt dem Laufbahnkonzept, als Abfolge von beruflichen Positionen, eine zentrale Rolle zu. Kohli unterscheidet zwischen einer objektiven und einer subjektiven Laufbahn, d.h. zwischen der faktischen Abfolge und Verknüpfung beruflicher Positionen und deren subjektiver Interpretation und Ausgestaltung. Es bestehen gesellschaftlich vorgegebene *objektive Laufbahnnormen*, welche allerdings teilweise in Konkurrenz zueinander stehen und nicht bis ins Kleinste ausgearbeitet sind, so daß Spielraum für die Wahl zwischen verschiedenen Laufbahnmustern bleibt. Gewöhnlich „schmiegt sich die subjektive Laufbahn . . . den objektiven Normen an“ (S. 53) und wird nur an „Wendepunkten“ aktiviert, wenn Leerstellen oder Widersprüche in den objektiven Normen auftreten (etwa Berufseintritt, Verlust des Arbeitsplatzes). Wenngleich die Aufnahme individuellen Handelns in das Konzept Kohlis begrüßenswert ist und einen entscheidenden Fortschritt der soziologischen Perspektive darstellt, bleibt Kohli insgesamt noch stark der traditionell soziologischen Sichtweise verhaftet, indem er der subjektiven Laufbahn eine nur untergeordnete Rolle zuweist.

Die soziologischen Ansätze bewertend ist festzuhalten, daß ihr wesentlicher Beitrag in der Zusammenstellung der ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen der Berufswahl und beruflichen Entwicklung besteht. Individuelle Aspekte beruflicher Entwicklung werden jedoch

allenfalls rudimentär berücksichtigt, und so läßt sich die persönliche Entscheidung für einen *bestimmten* Beruf oder etwa auch die Entstehung von Entscheidungsschwierigkeiten letztendlich nicht erklären. Schließlich bleibt die Theorienkonstruktion auf einem insgesamt gesehen eher niedrigen Niveau.

2.2 Psychologische Ansätze

Während sich soziologische Theorien trotz aller Verschiedenartigkeit noch immer als kohärentes Bündel zusammenfassen lassen, sind die psychologischen Theorien weiter zu unterteilen, wobei einzelne Theorien mitunter in mehreren Gruppen angemessen einzuordnen wären. In der Regel werden differentialpsychologische, motivationspsychologische, entwicklungspsychologische, entscheidungstheoretische und lerntheoretische Ansätze unterschieden.

2.2.1 Differentialpsychologische Ansätze

Die einleitend bereits erwähnten frühen Ansätze zur Berufswahl folgen einer differentialpsychologischen Perspektive. In ihrer klassischen Ausprägung des Matching-Men-and-Jobs-Ansatzes sind folgende Annahmen maßgebend: Jeder Mensch ist einerseits aufgrund seiner individuellen Eigenschaften, insbesondere seiner Fähigkeiten, für einen bestimmten Beruf optimal geeignet. Jeder Beruf erfordert andererseits zu seiner Ausübung ein spezielles Fähigkeits- oder Persönlichkeitsmuster. Die Berufswahl – als singuläres Ereignis – gestaltet sich als rationaler Entscheidungsakt, bei dem die individuellen Eigenschaften und die Anforderungen des Berufs miteinander verglichen und der am besten passende Beruf ausgewählt wird.

Die Weiterentwicklung dieses klassischen Ansatzes zum Trait-and-Factor-Ansatz besteht im wesentlichen in einer Aufweichung der obigen strengen Prinzipien. So geht man nun davon aus, daß die Eignung der Person sich auf verschiedene Berufe beziehen kann. Neben der Eignung wird dabei auch die Neigung berücksichtigt, wobei als neue Methodik die Faktorenanalyse zur Bestimmung etwa von Interessen und Werten genutzt wird.

Dem Matching-Men-and-Jobs-Ansatz und dem Trait-and-Factor-Ansatz ist gemein, daß sie weitgehend atheoretisch bleiben. Erst die Modifikation in Richtung eines typologischen Person-Umwelt-Fit-Ansatzes durch Holland (1997; siehe Kapitel 6.1; vgl. auch Chartrand, 1991) schaffte eine theoretische Einbindung. Es bleibt als Kritikpunkt die ausgesprochen statische Betrachtung berufsbezogener Phänomene. Die Work-Adjustment-Theorie von Lofquist und Dawis (1969) ist zwar in stärkerem Maße dynamisch formuliert, darf allerdings nicht zu den Berufswahl-Theorien im engeren Sinne gezählt werden.

Die praktische Relevanz und der heuristische Wert differentialpsychologischer Ansätze ist nicht zu leugnen. In der Berufsberatung – sei es im persönlichen Gespräch oder auch im computergestützten Einsatz – finden sie bis heute (nahezu ausschließliche) Anwendung. So berücksichtigen denn auch alle weiteren psychologischen Perspektiven zur Berufswahl und beruflichen Entwicklung zumindest in Ansätzen differentialpsychologische Gedanken (vgl. auch Swanson, 1996).

2.2.2 Motivationspsychologische Ansätze

Motivationspsychologische Ansätze zeichnen sich vor allem dadurch aus, daß sie ihr Augenmerk auf Bedürfnisse, Interessen, Motive oder Ziele von Personen richten und die Berufswahl als Ausdruck dieser grundlegenden Kräfte konzipieren. Die Ursachen der Ausgestaltung dieser Kräfte werden zumeist in die frühe Kindheit verlegt. Zu diesen Ansätzen zählen beispielsweise der psychodynamische Ansatz von Bordin (1990) sowie die bedürfnisorientierte Theorie von Roe (1957, 1977).

Die empirische Datenbasis zur Prüfung motivationspsychologischer Ansätze ist dürftig geblieben und beruht häufig auf klinischen Beobachtungen. Ein weiteres Manko ist darin zu sehen, daß sie nur unter der Voraussetzung absoluter Berufswahlfreiheit Geltung erlangen können, sozioökonomische und arbeitsmarktpolitische Determinanten also ausblenden. Ein gewisser heuristischer Wert ist ihnen jedoch nicht abzuspochen.

Häufig wird auch die Selbstkonzept-Theorie von Super (z.B. Super, Starishewsky, Matlin & Jordaan, 1963) zu dieser Theoriengruppe gezählt; wir stellen diese an anderer Stelle ausführlich dar (siehe Kapitel 6).

2.2.3 Entwicklungspsychologische Ansätze

Die entwicklungspsychologischen Berufswahl-Modelle entstanden in kritischer Auseinandersetzung mit den differentialpsychologischen Ansätzen. Nach einigen unsystematischen Überlegungen in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts (etwa durch Charlotte Bühler oder Paul Lazarsfeld) kam es in den 50er Jahren vor allem in den USA zur Ausarbeitung einer entwicklungspsychologischen Perspektive der Berufswahl. Ginzberg, Ginsburg, Axelrad und Herma (vgl. Ginzberg, 1972) faßten die Berufswahl dabei als etwa zehn Jahre andauernden Entwicklungsprozeß von aufeinander sinnvoll bezogenen Schritten bzw. Entscheidungen auf, der in einem Kompromiß zwischen den Ansprüchen des Individuums und den von der Umwelt vorgegebenen Möglichkeiten mündet. Einen die gesamte Lebensspanne umfassenden Bezugs-

rahmen setzte jedoch erst Super (z.B. 1980; vgl. Kapitel 6), dessen Theorie der beruflichen Entwicklung zweifelsohne die bis heute bedeutendste und einflußreichste Konzeption zu dieser Thematik geblieben ist. Gemeinsam ist den entwicklungspsychologischen Ansätzen die Aufteilung der beruflichen Entwicklung in Phasen, wobei typischerweise von zunehmendem Realitätsbezug, zunehmender Einengung und zunehmender Irreversibilität der beruflichen Entscheidungen ausgegangen wird. In neueren Arbeiten relativiert Super (1990) die Annahme der Irreversibilität und die jüngste entwicklungspsychologische Laufbahn-Theorie (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1983, 1986) apostrophiert sogar eine weitgehende Wandelbarkeit beruflicher Entwicklungsverläufe.

Sicherlich ist den entwicklungspsychologischen Ansätzen höchste Relevanz und ein immenser heuristischer Wert beizumessen, zumal ihre Proponenten häufig differentialpsychologische und soziologische Annahmen integrieren konnten. Aufgrund des umfangreichen Geltungsanspruchs lassen sie allerdings eine ausreichende Konkretisierung ihrer Fragestellungen vermissen. Die empirische Überprüfung ist aufwendig, methodisch anspruchsvoll und bisher nicht zufriedenstellend gelöst. Insgesamt kann man festhalten, daß bei dieser Theoriengruppe der schmale Grat zwischen Sparsamkeit und Gehalt eher zugunsten des Gehalts überschritten wird. Allerdings dürfte damit die Bewährung an der Realität wahrscheinlicher werden.

2.2.4 Entscheidungstheoretische Ansätze

Die Berufswahl stellt ein Paradebeispiel einer Entscheidung bzw. einer Entscheidungssequenz dar, und so verwundert es nicht, daß verschiedene entscheidungstheoretische Ansätze auf die Berufswahl bezogen worden sind. Dabei ist zu bedenken, daß die Entscheidungstheorie alles andere als ein homogenes Feld darstellt (siehe auch Kapitel 5). Frühe Ansätze (etwa Gelatt, 1962; Katz & Martin, 1962; Vroom, 1964) folgen normativen Vorgaben, wie sie im Modell des „homo oeconomicus“ aber auch in den psychologischen SEU-Modellen (Subjective Expected Utility) formuliert wurden. Eine andere Entscheidungsstrategie – die „Elimination-by-Aspects“-Regel von Tversky (1972) – verwendet Gati (1986) in seinem „Sequential Elimination Approach“ der Berufswahl. Von diesen eingeschränkten, jeweils nur einem Prinzip folgenden Modellen können Ansätze abgegrenzt werden, die verschiedene Entscheidungsstile und deren Auswirkungen auf berufliches Verhalten konzeptualisieren (vgl. Kapitel 6.3).

Insgesamt gesehen ist der Einfluß entscheidungstheoretischer Modelle auf berufsbezogene Forschungsbelange eher gering geblieben, wohingegen sie in die Berufsberatung massiv Einzug gehalten haben. Zumeist bleiben die entscheidungstheoretischen Modelle jedoch zu statisch und

können daher der realen Entscheidungssituation des Berufwählers nicht gerecht werden. Grundannahmen entscheidungstheoretischer Art sollten jedoch in ein umfassendes Modell der Berufswahl integriert werden.

2.2.5 Lerntheoretische Ansätze

Zu den moderneren Entwicklungen in der Theorienbildung zur Berufswahl zählen lerntheoretische Erörterungen. Die soziale Lerntheorie von Krumboltz und Mitarbeitern (z.B. Krumboltz, Mitchell & Jones, 1976; Mitchell & Krumboltz, 1996) ist noch recht stark verhaltenstheoretischen Vorstellungen verbunden. Sie stellt die berufliche Laufbahn als Ergebnis instrumenteller, assoziativer und stellvertretender Lernerfahrungen dar, welche durch Umweltgegebenheiten wie auch genetische Einflüsse bedingt sind. Folge dieser Lernerfahrungen sind generalisierte Selbstkonzepte sowie Problemlösefertigkeiten, die wiederum durch die Handlungen der Person Einfluß auf weitere Lernerfahrungen nehmen.

Auf Basis der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1986) entwickelten Lent, Brown und Hackett (1994) den wohl jüngsten Versuch eines umfassenden Rahmenmodells für die Entwicklung beruflicher Interessen, Entscheidungen und Tätigkeiten. Da dieser Ansatz auch für die vorliegende Arbeit relevant ist, wird er an anderer Stelle (siehe Kapitel 6.2) ausführlicher besprochen.

Die lerntheoretischen Berufswahltheorien können einen hohen heuristischen Wert für sich beanspruchen und auf eine recht breite empirische Datenbasis zurückgreifen. Spezifische, aus den Theorien abgeleitete Hypothesen wurden allerdings noch nicht umfassend geprüft, so daß der Status lerntheoretischer Berufswahltheorien abschließend kaum beurteilt werden kann.

2.2.6 Zwischenbilanz und integrative Konzepte

Die berufliche Entwicklung stellt sich als hochkomplexes, multidimensionales Phänomen dar, das in besonderer Weise an der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft anzusiedeln ist. Ein umfassendes Rahmenmodell der Berufswahl, welche als spezifische Entscheidung oder Entwicklungsaufgabe in einem lebenslangen Prozeß zu konzeptualisieren ist, muß daher soziologische und psychologische Aspekte berücksichtigen. Auch gilt es, die verschiedenen psychologischen Ansätze zu integrieren (vgl. auch Osipow, 1990; Savickas & Lent, 1994). Da die berufliche Entwicklung nicht unabhängig von den spezifischen kulturellen und historischen Rahmenbedingungen ist, wird eine Explikation des Kontextes, auf den sich das Modell bezieht, unumgänglich sein (vgl. Kapitel 4).

Für die Berufswahlsituation in Deutschland hat Bußhoff (1989) eine integrative Rahmenkonzeption vorgestellt, die von einem entscheidungstheoretischen Minimalkonzept ausgeht. Demnach nimmt die Person eine von ihrem üblichen Lebensverlauf abgehobene Entscheidungssituation wahr. Aus mindestens zwei *Entscheidungsalternativen* bildet sie unter Zuhilfenahme ihrer *Entscheidungsfertigkeiten* und unter Abwägung mindestens eines *Entscheidungskriteriums* eine *Handlungspräferenz* aus. Ist die Person zumindest ansatzweise von der Realisierbarkeit der Handlungspräferenz überzeugt, formuliert sie eine *Handlungsabsicht*, der in der Regel eine *Handlung* folgt. Entscheidungsalternativen speisen sich aus dem im Gedächtnis gespeicherten *Umweltkonzept*, welches etwa das Wissen über die Berufswelt umfaßt. Entscheidungsfertigkeiten rekurren auf die *Problemlösemethoden* der Person, die sich auf unterschiedliche Weise gestalten können. Entscheidungskriterien greifen auf das *Selbstkonzept* zurück, das alle berufsrelevanten Personmerkmale wie Fähigkeiten, Interessen, Werte enthält. Für alle diese Strukturen nimmt Bußhoff (1989) ein Kontinuum von vagen, undifferenzierten bis hin zu elaborierten, differenzierten Größen an. Die unterschiedlich komplexen Umweltkonzepte, Selbstkonzepte und Problemlösemethoden sieht Bußhoff (1989) als Ergebnis von *Lernerfahrungen*. Zudem ist die Entscheidung selbst von Lernprozessen durchsetzt. Auch stellt eine durchgeführte Handlung selbst wieder eine Lernerfahrung dar. Lernerfahrungen, die aufgrund sozialer Interaktionen zustandekommen, sind in dem Modell von Bußhoff von besonderer Bedeutung. Diese mit dem Begriff der Sozialisation verbundenen Lernerfahrungen führen zur Übernahme etwa von Werten und Regeln der dominanten Bezugsgruppen. In den Sozialisationsprozeß reichen damit gesellschaftliche *Entwicklungserwartungen* hinein, welche das als angemessen anzusehende Verhalten von Personen eines bestimmten Lebensabschnitts präzisieren. Die Lebensabschnitte werden nicht zuletzt durch den biologischen Reifegrad der Person bestimmt.

Zusammenfassend betrachtet Bußhoff (1989) Berufswahl somit als „**Entwicklungsprozeß**, der aus dem Zusammenspiel von **Reifungsprozessen** und **Lernerfahrungen** seine innere Dynamik erhält. Die Lernerfahrungen beziehen sich auf bestimmte **Umweltbedingungen** und **Einflüsse**. Dabei kommt den Entwicklungserwartungen große Bedeutung zu, und zwar in der Funktion, den Berufswähler mit den Aufgaben der Berufswahl zu konfrontieren“ (S. 57). Mit einer solchen Definition bietet Bußhoff (1989) ein umfassendes Ordnungsschema an. Es gelingt ihm, das entscheidende Individuum ins Zentrum der Überlegungen zu rücken, ohne dabei soziale oder gesellschaftliche Aspekte zu vernachlässigen. Eine kohärente Theorie, aus der sich konkrete Hypothesen zur Berufswahl und beruflichen Entwicklung ableiten ließen, kann (oder will) Bußhoff jedoch nicht liefern.

Die Berufswahl und berufliche Entwicklung sind – so lässt sich abschließend konstatieren – in einem multimodalen Spannungsfeld von individuellen Merkmalen und Umweltkomponenten anzusiedeln. Dieser Erkenntnis ist auch auf metatheoretischer, paradigmatischer Ebene Rechnung zu tragen.

3 Metatheorie: Handlungen als Person-Umwelt-Beziehungen

Die Psychologie als Wissenschaft ist vor allem auf Erkenntnis ausgerichtet und weniger auf die technologische Anwendung dieser Erkenntnis. Wissenschaft verfolgt das Ziel einer theoretischen Reduktion phänomenaler Vielfalt durch Abstraktion und stellt sich somit als eine spezifisch menschliche Kulturleistung dar. Als solche muß sie sich freilich ihrer Historizität und ihrer Abhängigkeit von der Phylogenese und Ontogenese menschlicher Erkenntnisfähigkeit bewußt sein (vgl. auch Janich, 1991).

Die jeder wissenschaftlichen Auseinandersetzung zugrundeliegende Abstraktionsleistung erscheint in größerem Ausmaß erst beim Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Der Mensch begreift sich erstmals als von anderen Menschen und von der Natur abgegrenzte Einheit. Dieser historisch nachzuzeichnende Prozeß wird bekanntlich in der Ontogenese nachvollzogen. Da Wissenschaft die Emanzipation von der eigenen und der fremden Natur beinhaltet, ist sie stets als (Re-)Konstruktion von Wirklichkeit aufzufassen. Wissenschaft als Konstruktionsleistung haftet so immer Unsicherheit über die gewonnenen Erkenntnisse an, wengleich ohne die Hoffnung, daß diese Unsicherheit geringer wird, naturgemäß keine Wissenschaft bestehen kann. Zumindest für jene, die nach „ewigen Wahrheiten“ über das Erleben und Verhalten von Menschen trachten, erweist sich diese Hoffnung allerdings aus mehreren Gründen als trügerisch:

- (1) Der Erkenntnisgegenstand der Psychologie ist seinem Wesen nach unanschaulich. Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Psychischen ist nur möglich, wenn wir ein Modell desselben konstruieren. Bekanntermaßen suchte der Behaviorismus einen Ausweg aus diesem Dilemma, wurde damit allerdings zur Verhaltenswissenschaft und eben nicht zur *Psychologie*.
- (2) Forscher und Forschungsgegenstand fallen in der Psychologie zusammen und es erscheint unangemessen, sich als Forscher anders zu konstruieren als seinen Forschungsgegenstand.
- (3) Mit der Biologie teilt die Psychologie das Schicksal, sich mit *lebenden Systemen* zu beschäftigen, die phylogenetisch und ontogenetisch vielfachem Wandel unterliegen und als Beobachtungsgegenstand nicht der vollständigen experimentellen Kontrolle unterworfen werden können.
- (4) Der Mensch ist nicht nur einer biologischen Evolution verhaftet, sondern folgt auch einer kulturellen Entwicklung. Jede Erkenntnis über den Menschen läuft damit prinzipiell Gefahr, sich vor dem Hintergrund kulturellen Wandels schnell als veraltet zu erweisen.

Nehmen wir den Gedanken ernst, daß der Forschungsgegenstand der Psychologie nicht nur ein physikalisch und chemisch definierter Körper, sondern darüber hinaus ein biologischer Organismus und letztendlich ein kulturelles Wesen ist und daß wir selbst als Forscher und Wissenschaftler Teil dieses Forschungsgegenstandes sind, muß zwangsläufig unser Menschenbild dieser Erkenntnis Rechnung tragen (vgl. z.B. Erb, 1997; Herzog, 1984).

In Anschluß an Pepper (nach Reese & Overton, 1979) werden in der Regel drei grundlegende Menschenbilder oder „Welthypothesen“ unterschieden: das mechanistische, das organismische und das kontextuelle Modell.

- (1) Dem mechanistischen Modell liegt die Metapher der Maschine zugrunde. Demnach läßt sich der Mensch auf einzelne Elemente reduzieren, deren additives Zusammenspiel durch von Außen auf sie einwirkende Kräfte vollständig kausal determiniert ist. Die Maschine ist zerlegbar und in ihrer Konstruktion prinzipiell erkennbar. Eine exakte Voraussage ist möglich, sobald eine vollständige Analyse erfolgt. Das mechanistische Modell ist sicherlich das einflußreichste in der Psychologie. Paradigmatisch findet es sich vor allem im radikalen Behaviorismus aber auch in Informationsverarbeitungstheorien.
- (2) Dem organismischen Modell liegt der Organismus als Metapher für ein lebendiges, organisiertes System zugrunde. Dabei sind weniger statische Elemente von Bedeutung, sondern vielmehr die Aktivität als kennzeichnendes Merkmal des Organismus. Der Mensch konstruiert durch Aktivität seine Welt und entwickelt sich auf diese Weise quasi von innen heraus. Viele ältere entwicklungspsychologische Vorstellungen folgen einem solchen biologisch geprägten Modell aber etwa auch Piagets genetische Epistemologie.
- (3) Grundlegende Metapher des kontextuellen Modells ist das historische Ereignis (vgl. Bronfenbrenner, 1983). Wichtige Annahmen sind hierbei der ständige Wandel auf allen Analyseebenen und das ineinander Eingebettetsein aller Ebenen. Wandel ist demnach als Gegebenes aufzufassen und nicht als Störung in einem an sich stabilen System. Paradigmatisch steht dieses Modell für die Evolutionstheorie, die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne und die Chaostheorie.

Vereinfachend kann man die drei Modelle in Hinblick auf ihre Bedeutung für Individuum und Umwelt betrachten: Im mechanistischen Modell findet sich ein passives Subjekt in einer aktiven Umwelt, im organismischen Modell ein aktives Subjekt in einer passiven Umwelt und im kontextuellen Modell schließlich ein aktives Subjekt in einer ebenfalls aktiven Umwelt (vgl. z.B. Lerner, 1988; Steenbarger, 1991).

Die einleitenden Bemerkungen zur Thematik Beruf und Berufswahl (vgl. Kapitel 2) verweisen auf das kontextuelle Modell als Bezugsrahmen für die vorliegende Arbeit (zur Kritik des kontextuellen Modells vgl. Capaldi & Proctor, 1999). Die Berufsstruktur der arbeitsteiligen Gesellschaft gilt als vollständig kulturelles Artefakt (vgl. Kapitel 4), und insofern ist der Mensch in diesem Zusammenhang als kulturelles Wesen zu verstehen. Als Kulturwesen *verhält* sich der Mensch nicht nur, er *handelt*.

Handeln bedeutet zielgerichtetes Ausüben einer Tätigkeit (vgl. Kaminski, 1990; Locke & Latham, 1990). Mit dem Handlungsbegriff schwingen verschiedene Bedeutungsgehalte mit, welche durchaus kontrovers zu diskutieren sind (z.B. Heil & Mele, 1993; Lenk, 1981, 1984; Straub, 1999; Straub & Werbik, 1999). Eine Arbeitsdefinition des Handlungsbegriffs kann von Brandtstädter (1996) übernommen werden: Handlungen sind Verhaltensweisen, die (a) in Rückgriff auf intentionale Zustände, wie Ziele, Werte, Überzeugungen oder Willen, vorhergesagt und erklärt werden können, (b) zumindest teilweise unter personaler Kontrolle stehen und aus alternativen Optionen gewählt werden, (c) durch soziale Regeln und Konventionen bzw. deren subjektiven Repräsentationen konstituiert und reglementiert werden und (d) darauf abzielen, eine Situation aus dem Status Quo mit persönlich gewünschten Zukunftsvorstellungen in Übereinstimmung zu bringen. Die genannten Punkte müssen dabei als notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingungen der Handlungsdefinition aufgefaßt werden (vgl. hierzu Greve, 1988).

Nicht alles Verhalten ist Handeln. Das reflexartige Schlagen nach einer nahe dem Ohr summenden Mücke etwa genügt den Kriterien einer Handlung nicht. Es ist vielmehr die Zuschreibung von Intentionalität, Absichtlichkeit und damit auch Verantwortlichkeit, die menschliches Handeln auszeichnet und von dem allgemeineren Verhaltensbegriff abhebt. Nicht der Rückgriff auf die Vergangenheit als Ursache, sondern die Ausrichtung auf die Zukunft durch Antizipation von Zielen ist wichtig. So macht auch das beobachtbare Tun nur einen Teil des umfassenderen Handlungskonzepts aus.

Handlungen sind prinzipiell nicht nur Merkmal eines aktiven Subjekts, sondern zugleich abhängig von einer ebenfalls aktiven Umwelt. Die Notwendigkeit der Einbettung des Handlungskonzepts in einen kontextuellen Ansatz ergibt sich aus verschiedenen Aspekten.

Wenn mit dem Konzept der Handlung Menschen die Verantwortlichkeit für ihr Tun zugeschrieben wird, muß von zumindest partieller *Handlungsfreiheit* ausgegangen werden. Gerade an diesem Punkt kommen jedoch kontextuelle Begrenzungen hinzu, sind doch Handlungen regelgeleitet und damit auch eingeschränkt. Dabei werden regulative und konstitutive Regeln unterschieden: Regulative Regeln werden extern auferlegt oder in Form von Gesetzen, Normen und

Erwartungen internalisiert. Sie schränken den Handlungsspielraum ein und schaffen über allgemeine Bestrafungs- und Belohnungsmechanismen generelle Handlungsmuster. Konstitutive Regeln geben einen zumindest groben Rahmen vor, wie und unter welchen Umständen ein Tun zu einer bestimmten Handlung wird. Sie konstituieren die „Spielregeln“, die das beobachtbare Verhalten erst als spezifische Handlung definieren. Gedächtnispsychologisch sind uns diese Regeln als Skripte oder Schemata vertraut. Die Regeln sind vorwiegend sozialer Natur und somit grundsätzlich *verhandel-* und veränderbar. Gleichwohl produzieren sie gewisse Universalismen, deren kultureller Hintergrund stets zu beachten bleibt. Obwohl regulative und konstitutive Regeln die Handlungsfreiheit jedes Menschen begrenzen, bleibt jedoch stets die Möglichkeit, gegen diese Regeln zu verstoßen. Das Konzept der Handlungsfreiheit ist somit aus einer kontextuellen Position heraus mit der Existenz von Regeln und damit einer Determination von Handeln vereinbar (vgl. z.B. Flick, 1991; Schwemmer, 1991; Sichler, 1991).

Im Zusammenhang mit der kontextuellen Einbettung von Handlungen steht ihre *Polyvalenz*. Auf der individuellen Seite bedeutet Polyvalenz, daß jede Handlung mehreren Zwecken dienen kann, die durchaus miteinander in Widerspruch stehen können. Dies mag auf sozialer Ebene dazu führen, daß externe Beobachter dem Handeln eines Individuums andere Absichten zuschreiben als jene, die das Individuum selbst verfolgt. Das Handeln des Individuums kann auf diese Weise zu Konflikten mit dem sozialen Kontext führen, welche nach Möglichkeit konsensuell zu lösen sind. Eine Entwicklung von Zielhierarchien aufgrund dieser Polyvalenz – von quasi-natürlichen Bedürfnissen hin zu globalen „Lebenszielen“ – entspricht in der Ontogenese der Ausweitung des individuellen Aktionsradius von der proximalen Umwelt bis zum komplexeren und abstrakteren Makrosystem (sensu Bronfenbrenner) der Kultur.

Handeln wird prinzipiell als verantwortliches, absichtliches Tun verstanden. Die Verquickung von intentionalen und nicht-intentionalen Handlungsaspekten verweist in diesem Zusammenhang nochmals auf die Kontextabhängigkeit des Handlungskonzepts. Handlungen werden stets von „Widerfahrnissen“ (Kamlah, 1973) begleitet. Dezidiert beschäftigen sich Brandtstädter und Greve (1999) mit dieser Thematik. Demnach wird das Ausführen von Handlungen neben intentionalen auch von kontra-, para-, peri-, prä-, und subintentionalen Aspekten begleitet:

- *Kontraintentionale* Aspekte des Handelns treten auf, wenn sich andere – zusätzliche oder gegensätzliche – Konsequenzen der Handlung ergeben, als die Person beabsichtigte oder vorhersehen konnte. Die Absicht *allein* darf nicht als handlungskausal, sondern als handlungskonstitutiv betrachtet werden; ob das Handeln zu dem gewünschten Ergebnis führt, bleibt zunächst offen. Das Zusammenspiel von Handlung und Widerfahrnis macht so gerade

erst den Spannungsbogen der Handlung aus; „Handlungen werden dadurch zu Geschichten, daß ihnen etwas dazwischenkommt“ (Marquard, 1986, S. 129).

- *Paraintentionale* Aspekte verweisen darauf, daß einer Handlung in der Regel nicht ein isoliertes Motiv oder Ziel, sondern ein ganzes Motivsystem zugrundeliegt. Die in einem solchen System verknüpften Motive können durchaus im Widerspruch zueinander stehen, wenn etwa moralische und hedonistische Zielvorstellungen zusammentreffen.
- *Periintentionale* Aspekte umfassen Folgen von Handlungen, die nicht intendiert, aber durchaus vorausgesehen und billigend in Kauf genommen werden. Die mit einer Entscheidung verbundenen Kosten etwa sind als periintentionale Handlungsaspekte zu verstehen.
- *Präintentionale* Aspekte beinhalten Einflüsse auf die Absichtsbildung, welche nicht wiederum im intentionalistischen Modus gefaßt werden können, da ansonsten ein infinites Regreß einsetzen würde. Emotionen, Einsichten, Einstellungen, Erwartungen und Werte können nicht absichtlich herbeigeführt werden, so daß ein explanatorischer Rest verbleibt, der vor allem durch biologische und kulturelle Präformierungen zu klären ist.
- *Subintentionale* Aspekte umfassen schließlich die physiologisch-physikalischen Ebenen einer Handlungsausführung. Auch wenn diese unverzichtbar zur Handlung gehören, ist die Handlung selbst daraus nicht erklärbar, da zum einen kein Analogismus zwischen intentionalen und physiologischen Zuständen besteht und zum anderen der Kontext (etwa institutionell oder semantisch) vernachlässigt wird, welcher zur Deutung einer Bewegung als spezifische Handlung unverzichtbar ist.

Betrachtet man die Ausführungen von Brandtstädter und Greve (1999) zu den intentionalen und nicht-intentionalen Handlungsaspekten im Überblick, wird deutlich, daß sich Absichtsbildung, Handlung und Handlungskonsequenz nicht deterministisch auseinander ergeben. Aufgrund der kontextuellen chronologischen und diachronischen Einbettung von Handlungen bilden sich letztlich unentwirrbare „Handlungs-Widerfahrnis-Gemenge“ aus (vgl. Kamlah, 1973), die schließlich erst den Lebenslauf eines Menschen ausmachen (vgl. auch Brandtstädter, 2001).

Die Diskussion des Handlungskonzepts macht die Notwendigkeit deutlich, Handlung im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt anzusiedeln (vgl. auch Volpert, 1980). Unter Hinzuziehung der sowjetischen Tätigkeitspsychologie (vgl. z.B. Leont'ev, 1977) sowie der Phänomenologie (vgl. z.B. Graumann, 1990), welche auf die *Gegenständlichkeit* jeglicher Tätigkeit verweisen, wird Handlung als Person-Gegenstand- bzw. Person-Umwelt-Beziehung verstanden. Gegenstände und Umwelten können dabei sowohl konkret wie auch ideell gefaßt werden.

Die im Kontext verwurzelte Handlung wird zum Träger jeglicher Entwicklung (vgl. Dannefer & Perlmutter, 1990; Silbereisen & Eyferth, 1986; Silbereisen & Kastner, 1986). Für die Phylogenese wurde dies deutlich von Marx dargestellt, für die Ontogenese seien beispielhaft die Arbeiten Piagets angeführt. Die Ontogenese wiederholt dabei nicht nur die Phylogenese, der Entwicklungskontext des Kindes ist seinerseits bereits ein vollständig kultureller Kontext, welcher durch menschliche Handlungen gebildet wurde. Mit anderen Worten ist die Ontogenese nicht nur von biologischen, sondern auch – und vermutlich im stärkeren Maße – von kulturellen Faktoren abhängig. Das Kind entwickelt sich in ständiger Auseinandersetzung mit seiner gegenständlichen Umwelt, wobei die Ausbildung von Objektpermanenz und Greifvermögen primäre Entwicklungen und Entwicklungsgrundlagen darstellen. Die doppeldeutige Denotation des Wortes „Begreifen“ ist durchaus sinntragend: Durch die Handlung wird das Wissen um den Gegenstand zunächst konkret physikalisch aufgebaut. Das Kind erkennt früh spezifische Merkmale von Gegenständen wie etwa Gewicht und Härte. Die Gegenstände oder Objekte, mit denen das Kind handelnd umgeht, sind zugleich durch Handlungen hergestellte oder manipulierte Gegenstände. Das Kind erschließt sich daher durch sein Handeln die *Bedeutung* der Gegenstände. Die Belegung von Objekten mit Bedeutungen wird durch die Sprache erleichtert und verstärkt. Es ist wohl kein Zufall, daß fast alle Sprachen in ihrer universellen Tiefenstruktur semantischer Natur sind und der Struktur von Handlungen (Subjekt-Handlung/Prädikat-Objekt) entsprechen (Fillmore; nach Aebli, 1980; vgl. auch Brennenstuhl, 1975). So wie das Kind sich die Bedeutung der Gegenstände erschließt, wird es erkennen, daß die Gegenstände bestimmte Handlungen nahelegen („Affordance“ im Sinne Gibsons, 1982).

Im Säuglings- und Kleinkindalter stellen vor allem die Eltern dem heranwachsenden Kind die Objekte zur Verfügung, an denen es seine Handlungen vollziehen kann. Das natürliche Explorationsverhalten des Kindes unterstützt dabei die Zuwendung zu Objekten. Neben dieser indirekten Sozialisation durch Formierung des Entwicklungskontextes erfolgt zudem eine direkte Regulation der kindlichen Handlungen durch die Eltern auf verbalem oder nonverbalem Wege, etwa wenn das Kind wiederholt und mit zunehmendem Druck darauf hingewiesen wird, daß Bauklötze zum Aufeinanderstapeln und nicht zum Herumwerfen gedacht sind. Da die Eltern nicht nur kindliches Handeln regulieren, sondern bereits früh auf das Verhalten des Kindes reagieren, kann von einer Ko-Konstruktion der Wirklichkeit gesprochen werden. Während sich Säuglinge und Kleinkinder im wesentlichen in vorgegebenen Kontexten entwickeln, die von ihnen unabhängige Gegenstände beinhalten, kommt es mit zunehmendem Alter zu einer immer abstrakteren Repräsentation der Gegenstände und zu einer immer stärkeren Einflußnahme des

Individuums auf die Gegenstände, indem diese letztendlich handelnd selbst produziert werden. In diesem Sinne sprechen etwa Lerner und Busch-Rosnagel (1981) von Individuen als Produzenten ihrer eigenen Entwicklung (vgl. auch Lerner & Walls, 1999).

Das bisher Gesagte sei nochmals zusammengefaßt (vgl. auch Oerter, 1991): Das Kind wird in eine kulturelle Umwelt hineingeboren, die vor allem durch Handlungen produzierte Gegenstände bereithält. Die Beziehung zwischen dem Kind und den vorgefundenen Gegenständen ist selbst wiederum als Handlung zu begreifen. Die Gegenstände legen dabei spezifische Handlungen nahe, die so erlernt werden. Handlungen sind aber stets bidirektional: Das Subjekt eignet sich Wissen, Erkenntnis über den Gegenstand an, der Gegenstand wird durch das Subjekt aufgebaut, verändert oder manipuliert. Letztendlich wird die Kultur, oder allgemeiner die Gesellschaft, reifiziert aber auch – wenngleich wohl nur in kleineren Ausschnitten – verändert. Der Begriff der Handlung eignet sich somit zugleich zur Charakterisierung der aktiven Umwelt wie auch des aktiven Individuums und ist daher im Rahmen des kontextualistischen Modells anzusiedeln (vgl. Rosnow & Georgoudi, 1986).

Handlungen sind – der Arbeitsdefinition gemäß – stets zielgerichtet. Ziele, die die aktive Umwelt an das Individuum heranträgt, lassen sich als *Entwicklungsaufgaben* charakterisieren (vgl. Havighurst, 1974). Vor allem das Jugendalter ist mit einer Vielzahl derartiger Aufgaben durchsetzt, wobei die Berufsfindung sich als besonders dringliche Entwicklungsaufgabe darstellt (vgl. Fend, 2001). Nach Dreher und Dreher (1985, 1991) messen Jugendliche gerade dieser Aufgabe höchste Priorität bei (vgl. auch Nurmi, 1989, 1991). Die Entwicklungsaufgabe „Berufsfindung“ stellt sich in gleicher Weise dar wie das „Begreifen“ jeglicher Gegenstände: Der Jugendliche steht hier vor der Aufgabe, sich die Berufswelt handelnd zu erschließen. So wie alle Gegenstände letztlich kulturell geformte Objekte sind, ist auch die Berufswelt als wesentlicher Bestandteil der kulturellen Entwicklung aus Handlungen erwachsen. Berufe lassen sich somit als komplexe Handlungsbündel, als Möglichkeiten oder gar Handlungsanweisungen verstehen (siehe Kapitel 4). Es ist wohl kaum ein Zufall, daß die Begriffe „Beruf“ und „Tätigkeit“ häufig synonym verwandt werden.

Abschließend kann festgehalten werden, daß das Phänomen der Berufswahl aus diversen Gründen nur auf Grundlage eines kontextualistischen metatheoretischen Rahmens diskutiert werden kann und damit in ein handlungstheoretisches Modell eingebunden werden sollte (vgl. Collins & Young, 1986; Osipow, 1987): Phylogenese und Ontogenese des Menschen lassen sich als umweltbezogene Handlungen im Kontext interpretieren. Phylogenetisch ist eine ständige Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten der Menschheit zu konstatieren, die zugleich dazu

führt, daß der Einzelne sich auf spezifische Handlungsmöglichkeiten beschränken, also *wählen* muß, was letztlich die arbeitsteilige Gesellschaft hervorrief. Die jeweils in einer Kultur anzutreffende Berufswelt ist also ebenfalls nur auf Grundlage eines handlungstheoretischen Modells zu begreifen. Dieser Gedanke soll im nächsten Kapitel vertieft werden.

4 Kontext der Berufswahl

Im letzten Kapitel wurde darauf verwiesen, daß sich die Phylogenese des Menschen nur im Zusammenspiel von biologischer Evolution und kulturellem Wandel abbilden läßt. Konstitutiv ist geradezu die Ablösung biologischer Vorgaben durch kulturelle Ausgestaltungen und Entwicklungen. Damit findet auch die Ontogenese vorwiegend im kulturellen Kontext statt. Der kulturelle Kontext ist dabei als Ergebnis unzähliger Handlungen anzusehen. Durch seine Handlungen – in erster Linie die Erfindung und den Gebrauch von Werkzeugen und Sprache – emanzipiert sich der Mensch von der Natur und schafft sich mit Kultur und Gesellschaft seine eigene Umwelt (vgl. z.B. Klix, 1993). Die durch menschliches Handeln produzierte Umwelt ist auch und vor allem eine arbeitsteilige Umwelt, wird also wesentlich durch die *Berufsstruktur* bestimmt.

Die aktuelle Berufsstruktur läßt sich durch eine fortentwickelte Arbeitsteilung charakterisieren. Schon in den antiken Hochkulturen besteht eine – wenn auch rudimentäre – Arbeitsteilung, die etwa die Positionen von Soldaten, Priestern, Lehrern, Sklaven etc. vorsieht. Im Mittelalter ist bereits eine Arbeitsteilung in größerem Umfang zu beobachten; es gilt nicht umsonst als Zeitalter des ständisch bzw. zünftig organisierten Handwerks. Erst mit Einsetzen der Industrialisierung kommt es jedoch zu einer ausufernden Zerteilung der Arbeitstätigkeiten, bis hin zur monotonen, repetitiven „Fließbandarbeit“ (vgl. z.B. Beck, Brater & Daheim, 1980; Bolte, Aschenbrenner, Krekel & Schultz-Wild, 1970; Hobbensiefken, 1980).

Die Berufsstruktur ist somit als ausgesprochen dynamisches Gebilde aufzufassen, welches dem historischen Wandel unterworfen ist. Sie ist nicht nur Ausdruck vergangener, sondern auch gegenwärtiger und sogar zukünftiger Handlungen. Technologisch-organisatorische, wirtschaftliche und politische Entwicklungen beeinflussen die Berufsstruktur in nicht unerheblichem Maße. Zugleich nimmt auch der Einzelne durch seine Partizipation an den Änderungen der Berufsstruktur aktiv Anteil.

Mit der zunehmenden Zergliederung der Arbeitstätigkeiten geht eine Bedeutungsverschiebung des Berufsbegriffs einher. Etymologisch von „rufen“ bzw. „Ruf“ abgeleitet, zeigt „Beruf“ zunächst die Mitgliedschaft in der christlichen Gemeinde an. Es folgte dann eine Einengung auf religiöse Führer (Priester und Mönche) innerhalb dieser Gemeinde. Mit Thomas von Aquin wurde die platonische Ständelehre des Idealstaates mit der Unterscheidung von Nährstand, Wehrstand und Lehrstand auf das Christentum übertragen, womit die ständische gesellschaftliche Rangordnung als gottgewollt festgeschrieben wurde. Erst Luther verbindet den Berufs-

begriff mit den ständisch organisierten Arbeitstätigkeiten, die dadurch einen Verpflichtungscharakter erhalten. Dieser religiöse Bezug bleibt bis zum heutigen Zeitpunkt bestehen (vgl. etwa die Webersche „Protestantische Ethik“; z.B. Weber, 1973; vgl. auch Kapitel 6.1.3). Allerdings wandelt sich im Zuge der Säkularisierung der „Ruf Gottes“ allmählich zu einer „inneren Berufung“. Der von einer Einzelperson innegehaltene Beruf wird schließlich immer weniger von der statisch-ständischen Rangordnung bestimmt, sondern hängt im Gegenzug immer stärker von der individuellen Leistung ab. Damit einhergehend wird auch die Berufswahl in die individuelle Verantwortung übergeben. Die Nutzung des Berufsbegriffs in der heutigen Form schließlich – als Bezeichnung einer Arbeitstätigkeit oder eines Tätigkeitsbündels – findet sich erst seit knapp einem Jahrhundert. 1925 wurde zum Zwecke eines Zensus eine Liste der verschiedenen existierenden Berufe zusammengetragen – „Die neue Berufsordnung“ (vgl. Stooß, 1977). Die Definition von „Beruf“ als Tätigkeitsbündel wird heute durch zwei Aspekte ergänzt, nämlich daß die Tätigkeiten (a) auf Erwerb (von Tauschwert oder Geld) ausgerichtet sind (Bezug zum Individuum) und (b) zur Volkswirtschaft beitragen (Bezug zur Gesellschaft). Auch wenn man Berufe in ihrem Kern weiterhin als Tätigkeitsbündel bezeichnen kann, treten gesellschaftliche und private Kennzeichen oder Funktionen hinzu. Status und Prestige als wesentliche Charakteristika eines Berufes seien hier erwähnt (vgl. z.B. Borow, 1966). Im Zusammenhang damit stehen das geforderte Qualifikationsniveau als Zugangsbeschränkung und das zu erzielende Entgelt, so daß heute der ausgeübte Beruf häufig als Indikator der sozialen Schicht herangezogen wird (vgl. etwa Pappi, 1979).

Mit der Zergliederung der Arbeitstätigkeiten und der einhergehenden Bedeutungsverschiebung und -ausdehnung des Berufsbegriffs wird die Klassifikation von Berufen und die Definition der existierenden Berufsbilder zu einem komplexen Unterfangen, das bis heute als defizitär bezeichnet werden muß (vgl. Frieling, 1980). Der mangelnden Validität traditioneller Berufsbezeichnungen versucht man beispielsweise durch eine genauere Spezifikation zu begegnen. So enthält etwa die „Klassifizierung der Berufe“ der Bundesanstalt für Arbeit von 1981 insgesamt 22300 Berufsbezeichnungen, die 1989 Berufsklassen zugewiesen werden können. Der ehemalige Stand/Beruf „Schmied“ zerfällt etwa in 15 Berufsklassen mit 219 verschiedenen Berufsbezeichnungen. Die Unterteilung orientiert sich scheinbar direkt an den charakteristischen Tätigkeiten. Vereinfachend geht man bei derartigen Klassifizierungsversuchen davon aus, daß die Berufsbezeichnungen den charakteristischen Tätigkeiten entsprechen, so wie ein Bäcker üblicherweise Backwaren herstellt und ein Verkäufer mit dem Verkauf von Waren befaßt ist. Man spricht daher von einer semantischen Klassifikation (vgl. Frieling, 1980). Daß diese Entsprechung zwischen

Berufsbezeichnung und Tätigkeit heute – allein etwa aufgrund des technologischen Wandels – häufig nicht mehr gewährleistet ist, mag der Vergleich der Tätigkeiten eines Bäckers zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit denen eines zeitgenössischen Bäckers verdeutlichen.

Eine in diesem Kontext zu erwähnende Entwicklung des vorigen Jahrhunderts ist ein Wandel der Berufsstruktur, der unter den Begriff der „Professionalisierung“ zusammengefaßt wird (vgl. Hesse, 1972). Diese Tendenz findet im deutschen und US-amerikanischen Bereich, im Zuge der Globalisierung von Wirtschaft zunehmend in der ganzen Welt, wenngleich unter jeweils verschiedenen historischen und gesellschaftlichen Prämissen. Professionalisierung wird zum einen von den Berufsinhabern selbst angestrebt, zum anderen nehmen externe gesellschaftliche und staatliche Kräfte Einfluß darauf. Allgemein kann jede Verfestigung von einer eher laienhaft vollzogenen Tätigkeit zu einem von Spezialisten ausgeübten Beruf als Professionalisierung bezeichnet werden. Damit ist der Prozeß jedoch nicht abgeschlossen. Die Berufsinhaber entwickeln eine spezielle Berufsgesinnung und verfassen Qualifizierungsanforderungen. Dies dient in erster Linie dazu, den eigenen Status zu festigen, den Zugang von Berufsanwärtern zu steuern und diese entsprechend zu sozialisieren. Eine auf solche Aspekte der Berufsstruktur rekurrende Vorstellung findet sich in folgender Definition von Beruf: „Beruf soll heißen eine freie, möglichst kontinuierlich ausgeübte, vorwiegend auf Eignung und Neigung gegründete, erlernte und spezialisierte sowie entgeltliche Dienstleistung, die als Funktion einer arbeitsteilig organisierten Wirtschaft bzw. Gesellschaft der Befriedigung materieller und geistiger Bedürfnisse dient“ (Scharmann, 1977, S. 34). Mit der Professionalisierung eröffnet sich die Gefahr, daß Tradition vor Innovation geht. Diese Gefahr wird verstärkt durch die Berufs- und Ausbildungsordnungen, die zwangsläufig gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen hinterherlaufen müssen. Auf diese Weise bleiben traditionelle Muster häufig auch dann noch von Bedeutung, wenn sie der faktischen Berufsstruktur schon lange nicht mehr entsprechen.

Berufe sind zusammengefaßt Ausdruck der historisch-kulturellen Entwicklung und bezeichnen Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsbündel, also charakteristische Handlungen bzw. Stereotype derselben. Berufe sind zudem mit weiteren Merkmalen teils so eng verbunden, daß sie als Indikatoren etwa des sozioökonomischen Status herangezogen werden. Auch wenn die Berufsbezeichnungen mitunter das spezifische Tätigkeitsmuster nur noch unzureichend widerspiegeln, ist doch davon auszugehen, daß sie eine – mehr oder weniger – valide Orientierung über die Berufswelt ermöglichen und als Berufskonzepte individuell geformt und gespeichert werden (siehe Kapitel 6.2).

Die Wandelbarkeit der Berufsstruktur bedingt, daß jede Geburtskohorte andere Bedingungen und Kontexte vorfindet, in deren Rahmen sie ihre beruflichen Entscheidungen treffen muß (vgl. z.B. Blossfeld, 1989). Vor diesem Hintergrund ist der momentan relevante Kontext der Jugendlichen, die vor der Aufgabe der Berufswahl stehen, zu spezifizieren. In der Berufswahl konkretisiert sich mit dem Übergang von der Schule in den Beruf ein Wandel des Kontextes. Gerade die Entwicklung im Jugendalter wird daher häufig als „Handeln im Kontext“ gedeutet (Silbereisen, Eyferth & Rudinger, 1986; Silbereisen & Todt, 1994). Berufliche Entscheidungen sind dabei mit einer Vielzahl weiterer im Jugendalter anstehender Entwicklungsaufgaben verknüpft (vgl. Havighurst, 1974), die zur übergreifenden Aufgabe der „Identitätsfindung“ zusammengefaßt werden können (vgl. z.B. Fend, 1991; Kühnlein & Paul-Kohlhoff, 1995; Oerter & Dreher, 2002).

Ebenso wie die Berufsstruktur ist auch die Schule als Kontext der Abschlußschüler dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen (vgl. etwa die immer noch aktuelle PISA-Diskussion). Die bedeutsamste Veränderung der schulischen Bildung kann mit dem Begriff der „Bildungsexpansion“ umschrieben werden (vgl. Meulemann, 1990). Beginnend mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Laufe des 19. Jahrhunderts läßt sich zum einen ein immer längeres Verbleiben in der Schule, zum anderem eine stärkere Präferenz der weiterführenden Schulbildung beobachten. Die Schullaufbahn wird dabei immer unabhängiger vom sozialen Status der Herkunftsfamilie und orientiert sich stattdessen zunehmend an individuellen Leistungen.

Das Prinzip der Dreigliedrigkeit – Hauptschule, Realschule, Gymnasium – war über lange Jahre charakteristisch für das deutsche Schulsystem. Dabei kamen diesen drei Schulformen relativ festgefügte Aufgabenorientierungen zu: Vorbereitung auf praktische Tätigkeiten an der Hauptschule, Vorbereitung auf praktisch-theoretische Tätigkeiten an der Realschule und Vorbereitung auf theoretische Tätigkeiten am Gymnasium (vgl. Hennecke, 1979). Jedoch wurden in den letzten Jahrzehnten Übergangsschranken zwischen den Schularten entschärft und zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeiten geschaffen (etwa Gesamtschulen oder Erwerb der „Mittleren Reife“ an Hauptschulen). Damit weichen die Aufgabenorientierungen von Hauptschule, Realschule und Gymnasium mehr und mehr auf. So tritt die Hauptschule ihre praktisch berufsorientierende Funktion auf Ausbildungsgänge des Dualen Systems (vgl. Greinert, 1995) zunehmend an die Realschule ab und wird im Gegenzug immer mehr zum „Auffangbecken“ strukturell benachteiligter Schüler etwa aus Migrantenfamilien sowie in anderen Bildungsgängen gescheiterter Schüler. Genauso wenig führt allerdings das Erlangen der „Hochschulreife“ durch das gymnasiale Abitur automatisch zur Aufnahme eines Studiums (vgl. Rösner, 1999). Die Unterschiede zwischen den Schularten in Hinblick auf das Aufgabengebiet „Berufsorientierung“

bleiben jedoch bestehen. So fehlt etwa die an Hauptschulen praktizierte „Arbeitslehre“ an Gymnasien vollständig. Ebenso absolvieren Gymnasiasten im Gegensatz zu Haupt- und Realschülern keine (Pflicht-)Praktika. Der Berufskontext kann von den Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf nur antizipiert werden, so daß bei Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten durch den unterschiedlichen Umfang berufsvorbereitender Angebote differente Entscheidungsverläufe zu erwarten sind.

Über die Berufswahl wird der Jugendliche schließlich in die Berufswelt und den Arbeitsmarkt integriert; häufig definiert dieser Akt den Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter. Berufe als Handlungsfelder eröffnen neue Handlungsmöglichkeiten und erlangen schließlich identitätsstiftende Funktion (vgl. Krampen & Reichle, 2002; Oerter, 1985).

Vor diesem Hintergrund wird die Relevanz von Berufswahlprozessen deutlich. Die Wahl eines Berufs verortet das Individuum in die Gesellschaft. Das Phänomen „Berufswahl“ ist somit ohne kontextuelle Einbettung kaum zu verstehen (vgl. auch Law, 1981). Erst eine hoch diversifizierte Bildungs- und Berufsstruktur einerseits und die historisch noch recht junge gesetzlich verbrieft Berufswahlfreiheit andererseits machen eine individuelle Entscheidung für einen bestimmten Beruf möglich und notwendig.

Diese individuelle Entscheidung der aus dem Schulsystem ausscheidenden Jugendlichen für einen spezifischen Beruf wird in den folgenden Kapiteln im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen.

5 Prozeß der Berufswahl

Nachdem im letzten Kapitel der Kontext der Berufswahl dargelegt wurde, soll nun die personale Seite des für berufswahlrelevante Prozesse maßgeblichen Person-Umwelt-Gefüges betrachtet werden. Auf Seiten der Person ist dabei eine prozessuale von einer strukturellen Perspektive abzugrenzen.

In diesem Kapitel wird zunächst der prozessuale Aspekt und damit die Frage nach dem „Wie“ der Berufswahl analysiert. Die Klärung dieser Frage ergibt sich aus der Charakterisierung der Berufswahl als Handlung. Das Konzept der Handlung ist mit jenem der Entscheidung eng verbunden (vgl. Brandtstädter, 1996), denn Handeln-Können impliziert immer auch die Fähigkeit oder Notwendigkeit zum Entscheiden. Keine Handlung muß so sein, wie sie ist, sondern hätte ebenso anders sein können. Selbst wenn nur eine Handlungsalternative offensteht, besitzt das Individuum stets die Freiheit, diese Handlung auszuführen oder sie zu unterlassen.

Die Entscheidung ist nur ein Teilpunkt, eine Etappe im Handlungsverlauf. In ihrem „Rubikonmodell“ unterscheiden Heckhausen, Gollwitzer und Mitarbeiter vier klar voneinander abgrenzbare Handlungsphasen (Gollwitzer, 1996; Heckhausen, Gollwitzer & Weinert, 1987): In der **prädeziSIONalen Phase** wägt das Individuum die Handlungsalternativen nach Kriterien der Wünschbarkeit und Realisierbarkeit ab. Ergebnis dieses Abwägens von Wert und Erwartung ist die Formierung einer Präferenz. Erst die Transformation dieser Präferenz in eine Absicht leitet in die zweite Phase über. Dieser Schritt wird als Überschreiten des Rubikons bezeichnet und markiert den *Entschluß*. In der **präaktionalen Phase** erfolgt die Planung des Vorgehens, mit dem die Absicht erreicht werden soll. Dazu werden Handlungsvorsätze gefaßt. Ob die Absicht auch tatsächlich zur Initiierung relevanter Handlungen führt, bleibt abhängig von ihrer Volitionsstärke und von der Einschätzung der Günstigkeit der Situation. Wird beides für positiv befunden, beginnt die **aktionale Phase**, und die Handlung wird ausgeführt. In der **postaktionalen Phase** erfolgt schließlich eine Bewertung der Handlung danach, ob bzw. inwieweit das angestrebte Ziel erreicht werden konnte. Das Rubikonmodell eignet sich sowohl zur Beschreibung einer einzelnen Handlung als auch zur Analyse ganzer Handlungsketten, ja des gesamten Lebensvollzugs einer Person. Hilfreich ist dabei die strikte Trennung der Phasen. So kann jede einzelne Phase gesondert betrachtet werden, und tatsächlich lassen sich jeder Phase psychologische Theorien-gruppen zuordnen: Die prädeziSIONale Phase markiert etwa das Hauptuntersuchungsfeld der klassischen Entscheidungstheorie. Die präaktionale Phase wird von der Willenspsychologie und von den Problemlösetheorien näher betrachtet. Die aktionale Phase findet in der Tätigkeits-

psychologie ihr Pendant, und als Vertreter der Beschäftigung mit der postaktionalen Phase ist die Dissonanztheorie zu nennen. Alle diese Theorien bilden aber jeweils nur Ausschnitte aus einem größeren Rahmen ab, wie er gerade durch das vorgestellte interaktionale Rubikonmodell vorgegeben wird. Es ist zu konzedieren, daß zahlreiche „Feedback“-Schleifen die einzelnen Phasen miteinander verbinden. Eine getrennte Betrachtung der Phasen oder gar nur einzelner Abschnitte einer Phase kann daher niemals zu einer vollständigen Aufklärung menschlicher Entscheidungen führen. Eine dem Rubikon-Modell ähnliche Unterteilung der „Berufswahl­tätigkeit“ unternimmt Stern (1980), der die vier Phasen anhand von zugehörigen Aufgaben charakterisiert: Informationsaufgabe (Berufsorientierung), Entscheidungsaufgabe (Wahl einer beruflichen Alternative), Handlungsaufgabe (berufliche Eingliederung) und Planungs- und Entwicklungsaufgabe (Laufbahnplanung und berufliche Entwicklung).

5.1 Entscheidungstheoretische Grundlagen

Im folgenden werden zunächst die wesentlichen Bestimmungsstücke einer Entscheidung betrachtet, über die bei aller Heterogenität des Forschungsfeldes weitgehend Übereinstimmung besteht. Nach Jepsen und Dilley (1974) setzt eine Entscheidung einen Entscheider, eine Entscheidungssituation sowie entscheidungsrelevante Information voraus. Die entscheidungsrelevante Information ist als Bündel verschiedenster Bestandteile zu sehen:

- (1) die Kenntnis von zwei oder mehr Alternativen,
- (2) das Wissen um die verschiedenen Konsequenzen der Alternativen,
- (3) eine Schätzung der Auftretenswahrscheinlichkeit für jede Konsequenz,
- (4) eine Bewertung jeder Konsequenz bezüglich ihrer Nützlichkeit für den Entscheider und
- (5) Strategien, mit deren Hilfe die Information (1) bis (4) so arrangiert wird, daß eine vorteilhafte Alternative erkannt und eine Verpflichtung (commitment) für diese Alternative ausgebildet werden kann.

Wie ein Individuum nun mit der entscheidungsrelevanten Information umgeht, wird in diversen Entscheidungsmodellen behandelt. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal aller existierenden Entscheidungsmodelle ist ihre Ausformulierung als präskriptive oder deskriptive Modelle. Präskriptive Modelle schreiben vor, wie eine rationale oder optimale Entscheidung getroffen werden soll, während deskriptive Modelle das reale Entscheidungsverhalten von Menschen abzubilden versuchen. Allerdings lassen sich diese Modelle nicht in vollkommen disjunkte Klassen aufteilen. Präskriptive Modelle erheben häufig den Anspruch, reales Entscheidungsverhalten

auch zu beschreiben. Ob sie es jedoch *immer* tun, darin besteht gerade eine Kontroverse innerhalb der Entscheidungsforschung.

Die präskriptiven Modelle sind deutlich älter als die deskriptiven. Sie wurden ursprünglich konzipiert, um das optimale Verhalten bei Glücksspielen zu ermitteln. Der klassisch rationale Ansatz setzt sämtliche Information als gegeben voraus und beschränkt sich auf die Formulierung jener Strategie, die zur optimalen Kombination der Information verhilft. Zunächst müssen alle möglichen Konsequenzen der zur Wahl stehenden Alternativen bestimmt und hinsichtlich ihres Wertes in eine eindeutige, stabile und transitive Rangreihe gebracht werden. Der *erwartete Wert* für jede Alternative ergibt sich, indem für jede mögliche Konsequenz deren Wert mit ihrer Eintrittswahrscheinlichkeit multipliziert wird und die resultierenden Produkte aufsummiert werden. Gewählt wird nach dem klassisch rationalen Ansatz jene Alternative, deren erwarteter Wert maximal ist.

Schritt für Schritt wurde dieses klassisch rationale Modell immer stärker „subjektiviert“. Zunächst ersetzte man den bislang objektiv bestimmbar Wert (vor allem als Geldwert definiert) durch den subjektiven *Nutzen*. In einem zweiten Schritt wurden die zuvor mathematisch errechenbaren Eintrittswahrscheinlichkeiten der Konsequenzen als subjektive Erwartungen aufgefaßt. Es ergibt sich daraus das SEU-Modell, das Pate für zahlreiche psychologische Theorien wurde, etwa den Erwartungs-Wert-Theorien (vgl. Krampen, 2000). Neben der zunehmenden Subjektivierung der Größen sind weitere Entwicklungen dieser Modellgruppe zu konstatieren: So wurden Alternativen und Ergebnisse jeweils als aus verschiedenen Merkmalen zusammengesetzt interpretiert, welche dann zu gewichten und bewerten sind (vgl. Huber, 1977), z.B. in der Elimination-by-Aspects-Theory (Tversky, 1972) oder in der Multiple-Attribute-Utility-Theory (vgl. z.B. Slovic, Fischhoff & Lichtenstein, 1977). Auch griff man den Gedanken auf, daß nicht immer eindeutige Präferenzordnungen aufzustellen sind, da auch Indifferenzen auftreten können. Stochastische Modelle streben Aussagen darüber an, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Alternative bei wiederholter Wahl vorgezogen wird (vgl. z.B. Kirsch, 1977).

Die bisher geschilderten Entscheidungsmodelle beschränken sich auf umgrenzte Entscheidungssituationen, die vermutlich in der Realität kaum anzutreffen sind. Der deskriptive Anspruch, der mit diesen originär präskriptiven Modellen durchaus auch verbunden ist, wird nicht eingelöst. In Auseinandersetzung mit diesen Modellen wurde die einer Entscheidung zugrundeliegende Informationslage nochmals kritisch betrachtet. Die bislang geschilderten Modelle sehen sämtliche Information als gegeben an. Will man jedoch den deskriptiven

Anspruch der Entscheidungsmodelle stärken, kommt man nicht umhin, sich mit der Herkunft entscheidungsrelevanter Information zu befassen.

Der hier angesprochene Gegensatz zwischen geschlossenen und offenen Entscheidungsmodellen wird in vorbildlicher Weise von Koziellecki (1981) herausgearbeitet. In Einklang mit einem kontextualistischen Weltbild sind bei einer Entscheidung sowohl Person- als auch Umweltmerkmale zu berücksichtigen: Der *Entscheider* wählt aus mehreren Alternativen eine aus und übernimmt die Verantwortung für seine getroffene Entscheidung. Zielgerichtetheit, Erinnerungsfähigkeit sowie (weitgehende) Serialität der Informationsverarbeitung kennzeichnen ihn. Ziele werden hierbei als Zustände beschrieben, die die Person durch Lösen von Aufgaben erreichen will und die mit einem bestimmten Nutzen verbunden sind. Ebenso wichtig wie die Person des Entscheiders ist aber auch die natürliche oder soziale Umwelt. Sie kann durch die Dimensionen Unsicherheit, Dynamik und Komplexität beschrieben werden. *Unsicherheit* (deterministisch – probabilistisch) kennzeichnet das Ausmaß der Vorhersagbarkeit von Ereignissen, *Dynamik* (statisch – dynamisch) bezieht sich auf die Wandelbarkeit der Umwelt und *Komplexität* (simpel – komplex) charakterisiert schließlich die Anzahl umweltbeschreibender Merkmale. Umwelten können sich unter Berücksichtigung dieser drei Dimensionen ganz unterschiedlich gestalten. Im Rahmen entscheidungstheoretischer Erörterungen sind aber nicht alle Umwelten von gleicher Bedeutsamkeit. Vor allem die Umweltdimension „Unsicherheit“ kann hier aufgegriffen werden: Eine absolut deterministische Umwelt gibt keinen Raum für das Treffen von Entscheidungen. Nur probabilistische Umwelten halten für den Menschen *Entscheidungsaufgaben* bereit; sie stehen folglich im Zentrum entscheidungstheoretischer Erörterungen. Derartige Entscheidungsaufgaben werden als probabilistisch oder riskant bezeichnet. Es bleibt zu beachten, daß bei realen Entscheidungen in der Regel von einer höheren Komplexität auszugehen ist, da zur angemessenen Umweltrepräsentation zahlreiche Attribute berücksichtigt werden müssen (vgl. Mackinnon & Wearing, 1980). Simple Entscheidungsaufgaben hingegen sind von untergeordneter Bedeutung, treten sie doch allenthalben in Laborsituationen auf.

Koziellecki (1981) setzt sich mit den in realen Lebenskontexten bedeutsamen riskant-komplexen Aufgaben detailliert auseinander. Seinen Ausführungen zufolge ist zur Beschreibung riskant-komplexer Aufgaben die Betrachtung der Alternativen, der Hypothesen (Präferenzen, Erwartungen) und der Konsequenzen von Belang. Er führt – wie oben erwähnt – als weiteres Merkmal die Unterscheidung zwischen geschlossenen und offenen Entscheidungsaufgaben ein. Bei geschlossenen Entscheidungsaufgaben sind die Alternativen, Hypothesen und Konsequenzen vorgege-

ben; bei offenen Entscheidungsaufgaben müssen diese drei Sätze hingegen vom Entscheider erst aktiv gesucht und formuliert werden.

Kozielecki (1981) stellt ausführlich dar, wie sich riskant-komplexe Aufgaben des geschlossenen Typs beschreiben lassen. Charakteristisch für Aufgaben dieses Typs ist die gute Definition, da alle Alternativen, alle Hypothesen und alle Konsequenzen dem Entscheider bekannt sind. Bei Aufgaben statischer Natur bleiben die Alternativen, die Hypothesen über zukünftige Zustände und die Konsequenzen über die gesamte Entscheidungsphase konstant. Bei Aufgaben dynamischer Natur können sich die drei Sätze aufgrund neu hinzukommender Information stetig ändern.

Riskant-komplexe Aufgaben des offenen Typs sind hingegen mit „tiefer Unsicherheit“ verbunden. Die Alternativen-, Hypothesen-, und Konsequenzen-Sätze sind bei diesen Aufgaben undefiniert, d.h. nicht von Vornherein bekannt (vgl. auch Etzioni, 1990). Der Entscheider ist zunächst gezwungen, sich Alternativen, Hypothesen und Konsequenzen durch aktive Informationssuche zu erschließen. Dabei ist die individuelle Einschätzung der Entscheidungssituation, etwa der Relevanz der Entscheidung, für das weitere Entscheidungsverhalten von Bedeutung (vgl. Feger, 1968). Eine wesentliche Frage bei offenen Entscheidungsaufgaben betrifft die Generierung von Alternativen. Diese muß als heuristischer (Such-)Prozeß aufgefaßt werden, bei dem individuelle Eigenschaften wie Flexibilität und Originalität des Denkens eine wichtige Rolle spielen (vgl. z.B. Sieber & Lanzetta, 1964). Das Abwägen zwischen den Alternativen gestaltet sich bei offenen Aufgaben grundsätzlich anders als bei geschlossenen, da stets eine bessere Alternative gefunden werden könnte. Die Definition eines *Anspruchsniveaus* ist daher unerlässlich. Das Anspruchsniveau charakterisiert jenes Ausmaß an Zielerreichung, das der Entscheider als befriedigend erlebt. Da die Entscheidungsaufgaben komplexer Natur sind, muß auch das Anspruchsniveau multidimensional konzeptualisiert werden. Es ist zu beachten, daß das Anspruchsniveau nicht als feste Größe zu verstehen ist. Es wird nach einem Entscheidungserfolg ansteigen, nach Mißerfolg jedoch eher sinken. Eine Adaptation des Anspruchsniveaus ist auch durch Modell-Lernen möglich und kann auf diese Weise etwa an jenes von Autoritäten angepaßt werden. Das bekannteste offene Entscheidungsmodell, das auf der Konzeption des Anspruchsniveaus basiert, ist das Satisficing-Modell von Simon (z.B. Simon, 1979; vgl. auch March, 1978). Demnach sucht die Person in einer sequentiellen Testprozedur nicht nach der optimalen, sondern lediglich nach einer „befriedigenden“ Alternative. Sobald eine Alternative die Anspruchsniveaus sämtlicher Konsequenzen überschreitet, wird diese gewählt und der Suchprozeß abgebrochen. Evans und Over (1996) fügen hinzu, daß Handeln nach Optimierungsgesichts-

punkten evolutionär nicht vorgegeben ist. Bei offenen Entscheidungsaufgaben spielen neben individuellen Eigenschaften auch Einflüsse aus der Umwelt eine wichtige Rolle. So kann etwa die Verunmöglichung einer Alternative über einen Reaktanz-Effekt die Attraktivität eben dieser Alternative erhöhen (vgl. z.B. Grabitz & Grabitz-Gniech, 1973). Auch Faktoren, die außerhalb der eigentlichen Entscheidungsaufgabe liegen, etwa institutionelle Normen oder zeitliche Begrenzungen, beeinflussen eine Entscheidung mitunter gravierend.

Die Ergänzung geschlossener durch offene Entscheidungsmodelle – wie etwa von Koziellecki (1981) vorgeschlagen – dürfte eine Bereicherung der zuvor einseitig am geschlossenen Modell orientierten Entscheidungstheorie darstellen und damit auch dem deskriptiven Anspruch deutlich näherkommen. Doch letztlich bleiben auch sie bei der Beschreibung realen Entscheidungsverhaltens defizitär.

Stärkere deskriptive Bemühungen kennzeichnen die Entscheidungstheorie der 80er und 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. In einem Überblicksartikel fassen Payne, Bettman und Johnson (1992) die Tendenzen innerhalb der deskriptiven Entscheidungstheorie seit 1980 zusammen. Der konstruktive Charakter von Präferenzen und Erwartungen beherrscht als Leitthema die Diskussion dieser Zeit. Demnach hängen die Informationen und Strategien, die ein Individuum zur Konstruktion von Präferenzen und Erwartungen nutzt, von einer Vielzahl von Merkmalen ab.

Präferenzen sind keineswegs so stabil, wie es die präskriptiven Entscheidungstheorien implizieren (vgl. auch Benhabib & Day, 1981). Vielmehr beschreiben gerade konfligierende Werte, Entscheidungskomplexität und Unsicherheit über Werte die menschliche Präferenzstruktur. Konflikte treten immer dann auf, wenn keine Alternative alle anderen klar dominiert, was bei den meisten realen Entscheidungen der Fall sein dürfte. Unzählige Arbeiten haben gezeigt, daß Präferenzen in diesem Fall von Aufgaben- und Kontextfaktoren abhängen, so daß bereits ein Wechsel der Präferenz zwischen nur zwei Alternativen durchaus nicht ungewöhnlich ist. Allein die Formulierung einer Aufgabe als Wahl oder als Vergleich reicht mitunter aus, um einen Präferenzwechsel zu provozieren. Die Kennzeichnung von Konsequenzen als Gewinn oder als Verlust kann den gleichen Effekt hervorrufen. Ebenso kann die Darbietungsweise von Informationen die Präferenzen beeinflussen. Insgesamt finden sich deutliche Hinweise darauf, daß Urteilsprozesse in aller Regel von einem Referenzpunkt (Anker) ausgehend durchgeführt werden. Ein wichtiger Referenzpunkt ist dabei der Status Quo, dessen Beibehaltung zumeist einer Veränderung vorgezogen wird. Dazu wird Information häufig so verarbeitet, daß gerade ausgeführte oder noch auszuführende Handlungen unterstützt werden (vgl. Montgomery, 1989). Des weiteren nimmt

die Komplexität von Entscheidungen – ausgedrückt etwa als Anzahl betrachteter Alternativen, Attribute oder auch als Zeitdruck – Einfluß auf die Präferenzbildung. Letztlich muß konstatiert werden, daß viele Individuen in Abhängigkeit von ihren Erfahrungen und ihrem Wissen Unsicherheit über zukünftige Präferenzen empfinden. Diese Unsicherheit äußert sich in der Regel umso stärker, je entfernter die Zukunft liegt.

Erwartungen unterliegen genau wie Präferenzen konstruktiven Prozessen. Dies wurde durch die Arbeiten von Tversky und Kahneman eindrucksvoll belegt. Sie konnten nachweisen, daß es selbst einschlägig geschulten Personen nicht gelingt, Wahrscheinlichkeiten auch nur annähernd präzise zu schätzen (vgl. z.B. Kahneman, Slovic & Tversky, 1982). In jüngerer Zeit ist allerdings die rein pessimistische Bewertung der verschiedenen Heuristiken (Verfügbarkeit, Repräsentativität, Ankern, Adjustieren) als kognitive Fehler dem Versuch gewichen, ihren adaptiven Charakter herauszuarbeiten.

Die Image-Theorie von Beach und Mitchell (vgl. z.B. Beach, 1990, 1998; Beach & Mitchell, 1996) versucht, die bisher diskutierten Punkte zu vereinen und gerade damit den deskriptiven Anspruch der Entscheidungsmodelle einzulösen (vgl. auch Beach & Lipshitz, 1996). Diese wohl jüngste umfassende Entscheidungstheorie hat im deutschen Sprachraum bislang nur wenig Resonanz gefunden. Aus diesem Grund soll sie im folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden. Die Autoren leisten eine Verbindung von Entscheidungs- und Kognitionsforschung, indem sie explizit drei entscheidungsrelevante kognitive Strukturen postulieren. Die drei als Images bezeichneten kognitiven Strukturen beschreiben, *warum was wie* erreicht werden soll.

(1) Wert-Image (Value Image)

Im Wert-Image sind die entscheidungstragenden Bewertungsprinzipien enthalten. Die Autoren verweisen auf die Wertpsychologie, um die Inhalte des Wert-Images zu charakterisieren (Frage: *warum*). Die Bewertungsprinzipien werden zumeist in der frühen Kindheit erworben und gelten als schwer änderbar. Als interne Quelle postulieren die Autoren eine Art Lernbereitschaft, die das Überleben der Person sichern soll; als externe Quelle dient die Instruktion durch Eltern, Lehrer, Freunde und Medien.

(2) Trajektorisches Image (Trajectory Image)

Im trajektorischen Image werden die Ziele expliziert, welche die Person erreichen will (Frage: *was*). In den meisten Fällen nennen Personen, werden sie nach ihren Zielen befragt, konkrete Ereignisse wie etwa das Erreichen eines Schulabschlusses. Vergleichsweise selten formulieren sie globale Zustände wie Glück als Zielangaben. Dies ist jedoch zu relativieren, da Ereignisse als Marker für Zustände angesehen werden können. Ziele können aus den Prin-

zipien des Wert-Images oder aus anderen, übergeordneten Zielen abgeleitet werden. Auch im Zuge der Durchführung von Plänen (vgl. strategisches Image) können neue Ziele entstehen. Extern können sie aus Notwendigkeiten oder durch Suggestion gebildet werden.

(3) Strategisches Image (Strategic Image)

Das vergleichsweise umfangreiche strategische Image beinhaltet Pläne, die von der Zielsetzung bis zur Zielerreichung oder auch zur Aufgabe des Ziels reichen (Frage: *wie*). Eine Person verfolgt in der Regel mehrere Pläne gleichzeitig oder strebt mit einem Plan die Erreichung mehrerer Ziele an. Aussetzen, Aufschieben oder auch ein Wechsel von Plänen wird dabei nicht ausgeschlossen. Die noch recht abstrakten Pläne werden in spezifischere – mehr oder weniger flexible und strukturierte – Taktiken überführt. Nicht jede Entscheidungsaufgabe verlangt von der Person die Konstruktion von Plänen und die Ausformulierung spezifischer Taktiken. Für bereits bekannte Situationen existieren mit den sogenannten Policies (in anderer Terminologie besser bekannt als Skripte) vorformulierte Pläne. Umgekehrt postulieren die Autoren eine Fähigkeit des Zusammenfügens von Taktiken zu Plänen. Externe Quellen von Plänen sind Instruktion, Unterstützung, Beratung oder auch Chancen und Möglichkeiten, die sich erst bei der Durchführung eines Planes ergeben mögen.

Grundlegende Annahme der Image-Theorie ist nun, daß die drei Images sowohl durch (unzählige) Einzelentscheidungen gebildet und ausformuliert werden, als auch ihrerseits weitere Entscheidungen beeinflussen. Prinzipiell sind dabei *Adoptions-* und *Progressions-*Entscheidungen voneinander abzugrenzen. Adoptions-Entscheidungen beinhalten die Aufnahme (bzw. Ablehnung) von „Kandidaten“ in die verschiedenen Images, insbesondere das trajektorische Image und beschreiben damit vor allem das Bilden von Zielen. Progressions-Entscheidungen betreffen demgegenüber die Kontrolle der Implementierung und Durchführung von Plänen und sind somit zeitlich den Adoptions-Entscheidungen nachgeordnet.

Unabhängig von der Art der Entscheidung findet immer ein „*Framing*“ statt (vgl. auch Dunegan, 1996). Es beschreibt das Absuchen jener Gedächtnisinhalte, deren Merkmale zum jeweiligen Kontext passen. Den Frame bilden solche Image-Konstituenten (sogenannte „Arbeits-Images“), die der Person als dem Kontext angemessen erscheinen. Adoptions- und Progressions-Entscheidungen sind dann als Änderung des Frames bzw. als Änderung des Kontextes zur Aufrechterhaltung des Frames aufzufassen. Eine allgemeine Tendenz zur Beibehaltung des Status Quo beeinflußt die Entscheidungen. Status Quo bezieht sich dabei auf die jeweils aktiven Ziele der Person, bedeutet also nicht in jedem Falle eine Erhaltung des Bestehenden. Das Bilden eines passenden Frames ist nur eine Funktion des *Nachdenkens* (Deliberation), welches Beach

und Mitchell (1996) als zentrale Tätigkeit eines entscheidenden Individuums ansehen. Weitere Funktionen sind das Generieren neuer Alternativen (Kandidaten) für die Images, das Treffen von Vorhersagen, das Bilden von Überzeugungen sowie Überlegungen zur Implementierung von Plänen.

Die Image-Theorie führt mit der Unterscheidung von *Kompatibilitäts-* und *Profitabilitäts-*Tests tiefer in die maßgeblichen Entscheidungsprozesse ein. Progressions-Entscheidungen erfolgen ausschließlich auf Basis von Kompatibilitäts-Tests, während Adoptions-Entscheidungen sich als Folge von Kompatibilitäts- und Profitabilitäts-Test darstellen lassen: *Adoptions-*Entscheidungen beginnen stets mit einem *Kompatibilitäts-*Test, einem *Screening* der Kandidaten. Jede einzelne Alternative wird dahingehend untersucht, inwiefern sie mit den jeweils relevanten Prinzipien, Zielen und Plänen der Person vereinbar ist. Beim Screening werden diejenigen Kandidaten aussortiert, deren Summe an Verletzungen der Image-Attribute (als ja/nein-Urteil) eine bestimmte, situationsspezifische Ausschluß-Schwelle überschreitet. Die ausschließliche Nutzung negativer Information beim Kompatibilitäts-Test vereinfacht den Entscheidungsprozeß erheblich und sorgt für eine hohe Qualität der verbleibenden Alternativen. Falls mehr als ein Kandidat den Kompatibilitäts-Test „überlebt“, schließt sich ein *Profitabilitäts-*Test an. Der Profitabilitäts-Test entspricht der klassischen Entscheidungssituation zwischen mehreren Alternativen. Akzeptiert wird der „beste“ Kandidat, wobei vor dieser Wahl eine Metawahl zwischen verschiedenen Wahlstrategien postuliert wird. Die Autoren siedeln diese Strategien auf einem Kontinuum von „analytisch mit Hilfsmitteln“ über „analytisch ohne Hilfsmittel“ bis hin zu „nicht-analytisch“ an. Welche dieser Strategien eingesetzt wird, ist von verschiedenen Merkmalen der Entscheidungsaufgabe (Unbekanntheit, Unklarheit, Komplexität, Instabilität), des Entscheidungskontextes (Irreversibilität, Iterativität, Signifikanz, Verantwortbarkeit, Zeit- und Kostenbeschränkungen) und des Entscheiders selbst (Wissen, Fähigkeit, Motivation) abhängig. Ausführlicher mit der Nutzung unterschiedlicher Strategien bei Entscheidungen haben sich Payne, Bettman und Johnson (1993) beschäftigt. In ihrer Konzeption des „adaptiven Entscheiders“ gehen sie davon aus, daß jeder Mensch über ein umfangreiches Repertoire an Entscheidungsstrategien (Heuristiken; vgl. Bromme & Hömberg, 1977) verfügt, die er über Erfahrungen oder über formales Training erwirbt. Je nach Aufgaben- und Kontextcharakteristika hat jede Strategie unterschiedliche Vor- und Nachteile. Zentrales Merkmal ist die Nutzung einer Metawahl zwischen den verschiedenen zur Verfügung stehenden Strategien (vgl. auch Beach, 1990), als Kompromiß zwischen der Genauigkeit und dem kognitiven Aufwand einer Entscheidung. Unabhängig von der letztendlich gewählten Strategie werden bei Profitabilitäts-Tests ausschließlich positive Informatio-

nen genutzt, was zugleich bedeutet, daß nun auf andere Information zurückgegriffen wird als beim Kompatibilitäts-Test. Beach (1993) nimmt an, daß Personen nur unter äußeren Zwängen nochmals zu den Kriterien des Kompatibilitäts-Tests zurückgehen und dann die Ausschlußschwelle erniedrigen und/oder toleranter gegenüber Verletzungen der Kriterien werden.

Connolly (1996) faßt die wesentlichen Vorteile der Image-Theorie gegenüber der klassischen Entscheidungstheorie stichwortartig zusammen:

- (1) geringe Zahl berücksichtigter Alternativen (da vorab Screening-Prozeß),
- (2) kürzeres Nachdenken (da die Images über einen längeren Zeitraum sukzessive ausgebildet werden und in der Entscheidungssituation nur noch über den Framing-Prozeß abgerufen werden müssen),
- (3) Kontextabhängigkeit guter Entscheidungen,
- (4) niedriger Gebrauch von Schlußfolgerungsprozessen, die für kognitive Fehler anfällig sind,
- (5) hohe Anbindung an die Handlungstheorie,
- (6) deutlicher Gegenstandsbezug von Entscheidungen (in der klassischen Entscheidungstheorie sind inhaltliche und Prozeßkomponenten getrennt, in der Image-Theorie sind inhaltliche Bezüge maßgeblich für den Entscheidungsprozeß) und
- (7) enge Verbundenheit der Entscheidung mit zentralen Werten und Prinzipien der Person.

Die empirische Überprüfung der theoretischen Unterschiede zwischen der klassischen Entscheidungstheorie und der Image-Theorie fällt nach Connolly (1996) zu Gunsten der Image-Theorie aus. Der besondere Vorteil der Image-Theorie gegenüber der klassischen Entscheidungstheorie besteht darin, daß eine Entscheidung nicht mehr als singulärer Akt sondern als *diachronischer Prozeß* konzipiert wird, bei dem entscheidungsrelevante kognitive Strukturen aufgebaut, umgewandelt und aktiviert werden. Damit werden Lern- und Gedächtnisprozesse angesprochen, die von den Urhebern der Image-Theorie selbst allerdings nicht genauer ausgeführt werden. Einen Versuch der Integration entscheidungstheoretischer und gedächtnispsychologischer Erkenntnisse unternimmt Pfister (1991), der allerdings eine von der Image-Theorie abweichende Nomenklatur benutzt. Werden Entscheidungen als diachronische Prozesse aufgefaßt, impliziert dies die Annahme einer wandelbaren Person in einer wandelbaren Umwelt und verweist somit auf das kontextuelle bzw. handlungstheoretische Rahmenmodell (vgl. z.B. Frese & Sabini, 1985).

5.2 Entscheidungstheoretische Erörterungen der Berufswahl

Die Entscheidungstheorie ist keine genuin psychologische Errungenschaft, sondern wurde vor allem von den Wirtschaftswissenschaften entwickelt (vgl. z.B. Gore & Dyson, 1964). Nachdem

die Entscheidungstheorie in ihren allgemeinen Grundzügen betrachtet wurde, gilt es nun, diese auf berufliche Entscheidungen zu übertragen.

Die verschiedenen Entscheidungsmodelle wurden ab den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts zunehmend auf die Berufswahl bezogen (vgl. Pitz & Harren, 1980). Berufliche Entscheidungen können geradezu als Paradebeispiel für Entscheidungen allgemein gelten, wenngleich sie zusätzlich einige einzigartige Merkmale aufweisen (vgl. Gati, 1994):

- (1) Die Anzahl potentieller Alternativen (z.B. Berufe, Ausbildungsstätten) ist oft sehr groß.
- (2) Es besteht eine immense Menge verfügbarer Information (z.B. berufskundliche Schriften) für jede einzelne Alternative. Zusätzlich lassen sich viele Berufe durch eine hohe Binnenvarianz der Merkmale charakterisieren.
- (3) Eine große Anzahl an Aspekten, Kriterien und Attributen wird benötigt, um Berufe und individuelle Präferenzen adäquat zu kennzeichnen.

Die frühen Ansätze orientieren sich ausschließlich am präskriptiven Modell (etwa Gelatt, 1962; Kaldor & Zytowski, 1969; Vroom, 1964; Wheeler & Mahoney, 1981; vgl. auch Mitchell & Beach, 1976) oder an dessen stärker „subjektivierten“ Weiterentwicklungen (etwa Gati, 1986). Vereinzelt wurde auch Simons Satisficing-Ansatz im Rahmen berufswahlrelevanter Erörterungen aufgegriffen (Hilton, 1962). Die mit dem klassischen Modell verknüpften Rationalitätsannahmen wurden gerade in bezug auf berufliche Entscheidungen massiv attackiert (z.B. Baumgardner, 1977). Erst in jüngerer Zeit wurden deskriptive Entscheidungsmodelle berücksichtigt. So wurde die in Kapitel 5.1 dargestellte Image-Theorie explizit auf berufliche Entscheidungen bezogen (Beach, 1996). Stevens (1996) beschäftigt sich speziell mit der Anwendung der Image-Theorie auf Laufbahnentscheidungen. Das Wert-Image, das trajektorische Image und das strategische Image lassen sich demnach jeweils mit berufswahlrelevanten Inhalten füllen. Das Wert-Image ist im wesentlichen identisch mit dem Selbstbild der Person, welches etwa von Super ins Zentrum seiner Theorie der beruflichen Entwicklung gesetzt wird (vgl. Kapitel 6). Neben den Wertvorstellungen enthält es Interessen und Kompetenzüberzeugungen. In der Regel ist das Wert-Image bei Jugendlichen, die vor der Berufswahl stehen, noch veränderlich und das Ausmaß an relevanten Erfahrungen eher gering. Ein empirischer Befund Eilers (1987) läßt sich nahtlos in die Image-Theorie einfügen. Demzufolge wirken sich Entscheidungen von Gymnasiasten im Rahmen der Schullaufbahn – etwa die Wahl einer zweiten Fremdsprache oder Oberstufen-Fachwahlen – bedeutsam auf das Selbstbild der Schüler aus. Im trajektorischen, zieldefinierenden Image sind der oder die präferierten Berufe angesiedelt, so daß sich in der Nomenklatur der Image-Theorie die Berufswahl als Sequenz von Adoptions-Entscheidungen für das

trajektorische Image darstellt. Mit Hilfe des Kompatibilitäts-Tests können dabei mitunter ganze Berufsgruppen sehr schnell und sehr früh von weiteren Überlegungen ausgeschlossen werden. So werden beispielsweise nach Gottfredson (1981) geschlechtsuntypische Berufe bereits im Kindesalter aus den Erwägungen ausgegrenzt. Bleiben nach dem Kompatibilitäts-Test mehrere berufliche Ziele übrig, kann sich ein Profitabilitäts-Test anschließen, wobei unterschiedlichste Strategien genutzt werden. Im strategischen Image sind die Pläne und Taktiken enthalten, welche der Person zur Erreichung ihres beruflichen Ziels dienen sollen. Diese sind bei beruflichen Entscheidungen in der Regel noch unklar und nur vage formuliert. Stevens (1996) sieht dies jedoch nicht unbedingt als Nachteil an, können doch auf diese Weise neue Informationen und sich ergebende Chancen leichter genutzt werden. Die Image-Theorie ist nach Stevens (1996) besonders geeignet, um berufliche Entscheidungsschwierigkeiten zu bearbeiten. Typischerweise werden nicht die Vor- und Nachteile einzelner Optionen im Sinne eines rationalen Modells abgewogen, sondern es handelt sich bei den beruflichen Zielen in erster Linie um solche Optionen, die nach dem Aussortieren unpassender Berufe übrig bleiben. Sie sind daher häufig vage und deuten höchstens in eine globale Richtung. Eine rationale Strategie wäre bei einer solchen Ausgangslage möglicherweise sogar kontraindiziert, da sie zu einem übereilten Entschluß führen könnte. Zudem deutet die Image-Theorie darauf hin, daß eine Klärung beruflicher Präferenzen allein an Hand von Interessen und Kompetenzüberzeugungen nicht ausreicht, sondern vielmehr durch die Berücksichtigung von allgemeinen Werten und Prinzipien ergänzt werden muß. In diesem Zusammenhang sind auch die Überlegungen Tiedemans anzusiedeln, der bereits 1961 darauf hinwies, daß berufliche Entscheidungen nicht in einem Vakuum stehen und etwa auch von privaten Entscheidungen abhängen können. Insgesamt handelt es sich bei der Exploration beruflicher Präferenzen um einen reziproken Prozeß: Die Präferenzen werden klarer, wenn Information über verschiedene berufliche Möglichkeiten vorliegt; die Informationssuche hängt aber ihrerseits von den schon ausgebildeten Präferenzen ab. Im Gegensatz zum klassischen Entscheidungsmodell kann das Ergebnis des Entscheidungsprozesses im Rahmen der Image-Theorie unterschiedliche Formen annehmen. So muß etwa die Formulierung multipler beruflicher Ziele bei der festzustellenden Entwicklung des Arbeitsmarktes weg von Lebensarbeitsplätzen hin zu projektbezogenen, kurzfristigeren Arbeitsformen nicht von Nachteil sein. Gelatt, ein früherer Verfechter des rationalen Modells, drückt dies 1989 folgendermaßen aus: „Changing one's mind will be an essential decision-making skill in the future“ (p. 252). In diesem Zusammenhang sind auch die zahlreichen Bemühungen zu sehen, berufliche Entscheidungsunsicherheiten oder Entschlußunfähigkeit nicht pauschal negativ zu bewerten (Krumboltz, 1992),

sondern genauer nach den verschiedenen Ursachen und Auswirkungen beruflicher Unentschlossenheit bzw. beruflicher Entscheidungsprobleme zu forschen (z.B. Baird, 1969; Campbell & Cellini, 1981; Chartrand & Robbins, 1990; Chartrand, Robbins, Morrill & Boggs, 1990; Fuqua, Blum & Hartman, 1988; Fuqua & Hartman, 1983; Gati, Krausz & Osipow, 1996; Hartman, Fuqua & Blum, 1985; Jones, 1989; Jones & Chenery, 1980; Lucas & Epperson, 1988, 1990; Osipow, Carney & Barak, 1976; Salomone, 1982; Sepich, 1987; Slaney, Palko-Nonemaker & Alexander, 1981; Vondracek, Hostetler, Schulenberg & Shimizu, 1990). Ebenso finden Prozesse der Kompromißbildung stärkere Beachtung (Gottfredson, 1981; Taylor & Pryor, 1985). Letztlich ist für jede Person einzeln zu klären, an welcher Stelle des Entscheidungsprozesses sie steht und ob dieser Status im Rahmen der beruflichen Entwicklung angemessen ist oder einer Intervention bedarf (vgl. Salomone & Mangicaro, 1991). Hierbei sollte die Sicht der betroffenen Person selbst berücksichtigt werden und kein normatives Kriterium – etwa ein solches der „beruflichen Reife“ – angesetzt werden. Unentschlossene aber auch entschlossene Personen bilden überdies keine homogene Gruppe, sondern lassen sich in Untergruppen aufteilen, die gesondert behandelt werden müssen (Larsen, Heppner, Ham & Dugan, 1988; Newman, Fuqua & Minger, 1990). Das Vorliegen eines Entschlusses muß zudem nicht mit einer positiven Bewertung (etwa hinsichtlich der Entscheidungssicherheit oder -zufriedenheit) einhergehen, wie auch das Fehlen eines Entschlusses durchaus positiv bewertet werden kann (etwa als Aufgeschlossenheit).

Gerade bei der Abbildung von beruflichen Entscheidungen dürfte – insgesamt betrachtet – die dynamische Image-Theorie der klassischen Entscheidungstheorie weit überlegen sein. Sie macht insbesondere deutlich, daß der Entscheidungsprozeß ohne eine gründliche Analyse der zugrundeliegenden entscheidungsrelevanten kognitiven Strukturen nur unzureichend abgebildet werden kann. Diesen Strukturen wollen wir uns im folgenden Kapitel zuwenden.

6 Struktur der Berufswahl

Im Rahmen der Image-Theorie konkretisieren die Images als entscheidungsrelevante kognitive Strukturen die inhaltliche Ausgestaltung der Personmerkmale in Person-Umwelt-Beziehungen. Im vorliegenden Kapitel werden das Wert-Image, das trajektorische Image und das strategische Image mit berufswahlrelevanten Inhalten gefüllt, um auf diese Weise zu klären, aus welchen Gründen die Entscheidung für welchen Beruf auf welche Weise getroffen wird. Dabei wird die Nomenklatur der Image-Theorie in die üblicherweise in der berufspsychologischen Literatur verwendete Begrifflichkeit überführt.

Das Wert-Image ist weitgehend identisch mit dem Selbstbild oder *Selbstkonzept* einer Person. Bei der Berufswahl als individueller Entscheidung ist das Bild oder die Konstruktion einer Person von sich selbst relevant und nicht etwa objektiv festzustellende Eigenschaften, wenngleich diese mitunter eine maßgebliche Grundlage für die Selbstwahrnehmung bilden mögen. Einen zentralen Stellenwert erhält das Selbstkonzept in der beruflichen Entwicklungstheorie von Super (1968, 1990), die in Kapitel 6.1 dargestellt wird. Vor diesem Hintergrund werden jene Charakteristika ausgeführt, welche als wesentliche Bestandteile des *beruflichen Selbstkonzeptes* anzusehen sind.

Dieser recht umfassenden Bestandsaufnahme des berufswahlrelevanten Wert-Images folgt eine Darstellung der Inhalte des trajektorischen und des strategischen Images. Im trajektorischen Image ist der angestrebte Beruf als avisiertes Ziel enthalten, dem weitere präferierte Berufe untergeordnet sein können. In bezug auf die Berufswahl ist dabei eine umfassendere kognitive Struktur zu konzeptualisieren, von der das trajektorische Image nur ein Bestandteil ist. Ebenso wie Selbstkonzepte müssen nämlich auch Umweltkonzepte, hier *Berufskonzepte*, berücksichtigt werden (siehe Kapitel 6.2). Im strategischen Image schließlich sind die verschiedenen Strategien enthalten, mit deren Hilfe die Wahl eines Berufs erfolgen kann. Im Rahmen der Erörterung beruflicher Entscheidungen hat man sich vor allem mit individuellen *Entscheidungsstilen* befaßt (siehe Kapitel 6.3).

6.1 Berufliches Selbstkonzept

Der immense Einfluß der beruflichen Entwicklungstheorie von Super auf die Berufspsychologie steht außer Zweifel. Das Ausmaß der Arbeiten Supers, das bei einer Zeitspanne von mehr als 60 Jahren von dessen Produktivität zeugt, ist enorm. Bei der Darstellung von Supers Beitrag zur vorliegenden Thematik wird auf eine der letzten Publikation Supers (1990) zurückgegriffen, in

welcher der Autor Reformulierungen und Integrationsansätze seiner – wie er es selbst nennt – „segmental theories“ darstellt. Den Kern seiner Arbeit faßt Super (1990) in 14 Propositionen zusammen:

- (1) Individuen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Werte, Interessen, Eigenschaften, Selbstkonzepte etc.
- (2) Auf Grundlage dieser Charakteristika qualifiziert sich jedes Individuum für eine Anzahl verschiedener Berufe.
- (3) Jeder Beruf erfordert ein spezifisches Muster an Fähigkeiten und Eigenschaften, wobei genügend Spielraum sowohl für eine Auswahl von verschiedenen Berufen für jede Person, wie auch für eine Auswahl verschiedener Personen für jeden Beruf besteht.
- (4) Berufliche Präferenzen und Kompetenzen, Lebensumstände sowie Selbstkonzepte ändern sich mit der Zeit und durch Erfahrungen; Selbstkonzepte werden mit zunehmendem Alter immer stabiler und sorgen so für Kontinuität von Entscheidungs- und Anpassungsverhalten.
- (5) Der lebenslange Änderungsprozeß kann als Serie von Lebensstadien charakterisiert werden, die in einem sogenannten Maxizyklus mit den Stadien „Wachstum“ – „Exploration“ – „Festlegung“ – „Aufrechterhaltung“ – „Abbau“ verlaufen. Bei Übergängen zwischen den Stadien oder in Zeiten der Destabilisierung durch sozioökonomische oder persönliche Ereignisse findet jeweils ein sogenannter Minizyklus gleicher Sequentierung statt.
- (6) Ein Laufbahn-Muster hängt ab von dem sozioökonomischen Status der Eltern, der Erziehung, den Fähigkeiten und Fertigkeiten, den Persönlichkeitseigenschaften und der beruflichen Reife eines Individuums sowie von sich ergebenden Gelegenheiten.
- (7) Der Stand der beruflichen Reife ist entscheidend für die Bewältigung von Anforderungen der Umwelt und des Organismus. Berufliche Reife ist ein Konglomerat körperlicher, psychologischer und sozialer Charakteristika und beinhaltet das Ausmaß der erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen vorhergehender Stadien und des gegenwärtigen Stadiums (vgl. auch Crites, 1965).
- (8) Berufliche Reife ist ein hypothetisches Konstrukt und operational schwer zu definieren. Sie ist weder monoton steigend noch als einheitlicher Trait zu begreifen (vgl. auch Crites, 1961).
- (9) Ein erleichternder und unterstützender Einfluß der Umwelt auf die Entwicklung etwa von Interessen, Fähigkeiten und Selbstkonzepten ist möglich.
- (10) Laufbahn-Entwicklung beinhaltet im wesentlichen die Entwicklung und Implementierung beruflicher Selbstkonzepte. Selbstkonzepte sind ein Produkt von angeborenen Fähigkeiten

und physischer Ausstattung sowie den Gelegenheiten zur Beobachtung und zum Spielen von Rollen. Auch die Bewertung des Rollenspiels durch andere, übergeordnete oder gleichgestellte Personen ist hierbei von Belang.

- (11) Die Synthese oder der Kompromiß zwischen Individuum und sozialen Faktoren, zwischen Selbstkonzepten und Realität erfolgt im Rollenspiel und durch Feedback-Lernen, wobei die Rollen in der Phantasie, in der Beratung oder in realen Aktivitäten (z.B. Schule, Nebenjobs) erprobt werden können.
- (12) Zufriedenheit mit der beruflichen Situation und dem Leben allgemein hängt von dem Ausmaß ab, in dem ein Individuum seine Fähigkeiten, Werte, Interessen, Selbstkonzepte etc. äußern kann.
- (13) Das Ausmaß an beruflicher Zufriedenheit steigt proportional mit dem Ausmaß der Implementierung von Selbstkonzepten.
- (14) Für die meisten Menschen bilden Arbeit und Beruf das Zentrum ihrer Persönlichkeitsorganisation. Für manche Menschen sind aber auch andere Foki zentral, etwa die Freizeit oder der Haushalt.

Zwei graphische Modelle sollen – von einem heuristischen Interesse geleitet – Supers Ansatz aus je unterschiedlicher Perspektive zusammenfassen: Der „Lebens-Laufbahn-Regenbogen“ („Life-Career-Rainbow“) bringt vor allem Supers rollentheoretische Vorstellungen zum Ausdruck, das „Torbogen-Modell“ („Archway-Model“) die differentialpsychologischen Überlegungen.

Der „Lebens-Laufbahn-Regenbogen“ symbolisiert die Entwicklung über die gesamte Lebensspanne als normale, aber keinesfalls invariante Abfolge von Lebensstadien: Wachstum (Geburt bis ca. 14. Lebensjahr), Exploration (ca. 14. bis 25. Lebensjahr), Festlegung (ca. 25. bis 40. Lebensjahr), Aufrechterhaltung (ca. 40. bis 65. Lebensjahr) und Abbau (ca. 65. Lebensjahr bis Lebensende). Die Lebensspanne wird durch das Konzept der beruflichen Reife (vgl. auch die Annahmen 6 bis 8) charakterisiert. Berufliche Reife wird definiert als Bereitschaft oder Fähigkeit, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die aufgrund von biologischen oder sozialen Veränderungen bzw. gesellschaftlichen Erwartungen an das Individuum herangetragen werden. Sie umfaßt – als multidimensionales hypothetisches Konstrukt – affektive und kognitive Aspekte. Affektive Aspekte der beruflichen Reife sind beispielsweise Planungsbereitschaft und Neugier, kognitive Aspekte etwa verschiedene Wissensbestände über die Welt der Berufe oder über Prinzipien der Entscheidungsfindung. Der Reifebegriff wird von Super nicht im Sinne älterer entwicklungspsychologischer Vorstellungen biologistisch und rein organismisch interpretiert. Vielmehr will er ihn im Sinne der Reifung eines guten Weins verstanden wissen, bei dem sowohl

die Rebe (das Individuum) als auch der Winzer (die Umwelt) zum Gelingen beitragen. Im Zuge des individuellen Lebenslaufs von der Geburt bis zum Tod nimmt die Person multiple Rollen ein, die zu verschiedenen Zeiten ansetzen und enden, aber auch ganz aufgegeben und wieder aufgenommen werden können. Super führt exemplarisch die Rollen Hausmann/frau, Berufstätige/r, Bürger/in, Freizeitler/in, Schüler/in und Sohn/Tochter auf. Zu jedem Zeitpunkt der individuellen Entwicklung lassen sich die innegehaltenen Rollen und deren relative Bedeutung als Lebensraum der Person spezifizieren. Die Rollen interagieren komplex mit- und gegeneinander und können das Leben der Person sowohl bereichern als auch überfrachten.

Im „Torbogen-Modell“ dient ein Portal zur Symbolisation von Supers differentialpsychologischen Vorstellungen zum Selbstkonzept. Die menschliche Entwicklung vollzieht sich nach dem Torbogen-Modell auf dem Fundament biographischer und geographischer Grundlagen und wird von Merkmalen der Person einerseits und der Gesellschaft andererseits getragen. Eine zunehmende Spezifizierung individueller Merkmale mündet in der Persönlichkeit, die – bezogen auf Arbeit und Beruf – vor allem Leistungsaspekte beinhaltet. Die gesellschaftlichen Merkmale fließen in die Sozialpolitik ein, welche die für die Arbeitswelt bedeutsamen Beschäftigungspraktiken umfaßt. Der auf diesen beiden Säulen aufsitzende Bogen repräsentiert die Laufbahn, die individuelle und gesellschaftliche Kräfte in einer wechselseitigen Determination umspannt. Die Konfrontation von Person und Umwelt findet schließlich ihren im Hochpunkt des Bogens angesiedelten Schlußstein im Konzept des Selbst. Das Selbst darf nach Super allerdings weder als einheitlich noch als stabil angesehen werden. Vielmehr inkorporiert ein Individuum verschiedene Selbstkonzepte auf unterschiedlichen Dimensionen (vor allem Eigenschaften) und Metadimensionen (Dimensionen, mit denen einzelne Selbstkonzepte charakterisiert werden können, etwa Struktur, Realitätsbezug oder Selbstwert). Diese Konzepte – Super räumt ein, daß man besser von personalen Konstrukten sensu Kelly sprechen sollte, um auch Umwelt-Konzepte erfassen zu können – entwickeln und ändern sich in dem Maße, wie sich situationale Erfordernisse ändern. Eine grundlegende Entwicklungstendenz führt zu einer immer besseren Passung von Individuum und Umwelt. Hier geht Super in Einklang mit seinen Entwicklungsvorstellungen den Weg von einem statischen „Matching“- zu einem dynamischen „Fit“-Ansatz (vgl. auch Holland, 1997; siehe Kapitel 6.1.1). Den „Zement“, der die einzelnen Steine des Torbogens zusammenhält, findet Super in der Lerntheorie, vor allem im sogenannten interaktiven Lernen, welches neben sozialem Lernen sensu Bandura auch das Lernen durch die Begegnung mit Objekten, Fakten und Ideen beinhaltet. Damit findet die Formierung von Selbst- und Berufskonzepten in der Interaktion von Person und Umwelt statt und basiert auf erfahrungsgebundenem Lernen.

Supers eher vage Aussagen zum Selbstkonzept stehen durchaus im Einklang mit neueren Entwicklungen innerhalb der Selbstkonzept-Theorien. Trotz der kontrovers geführten Diskussion des Konstrukts „Selbstkonzept“ läßt sich in einigen Punkten Übereinstimmung erzielen:

- (1) Das Selbst als aktive Instanz ist zu trennen von den Selbstkonzepten als Wissensbeständen einer Person über sich (vgl. Philipp, 1981). Diese Trennung geht zurück auf die bereits im 19. Jahrhundert von James (vgl. z.B. James, 1981) getroffene Unterscheidung des dynamischen „I“ und des strukturellen „Me“.
- (2) Das Selbstkonzept ist mehrdimensional, aber auch organisiert. Neuere Ansätze gehen von einer hierarchischen Organisation aus (vgl. z.B. Marsh, Byrne & Shavelson, 1992), die von situativen Selbstkonzepten über bereichsspezifische Selbstkonzepte bis hin zu einem generellen Selbstkonzept reicht. In dieser Abfolge ist auch mit zunehmender Stabilität der Selbstkonzepte zu rechnen (vgl. Epstein, 1983).
- (3) Bei der Betrachtung des Selbstkonzepts ist eine deskriptive und eine evaluative Komponente zu unterscheiden (vgl. Marsh & Hattie, 1996). Ebenso kann ein Real- von einem Ideal-Selbst abgegrenzt werden (vgl. z.B. Harter, 1996).
- (4) Das Selbstkonzept entwickelt sich im Zuge der Interaktion von Individuum und Umwelt in einem dynamischen Prozeß der Differenzierung und Integration (vgl. auch Veroff, 1983). Es spiegelt also letztlich Person-Umwelt-Beziehungen wider (vgl. z.B. Oosterwegel & Oppenheimer, 1993).

Stehen berufliche Entscheidungen an, werden bestimmte Teile des Selbstkonzeptes aktiviert, die als *berufliches Selbstkonzept* bezeichnet werden können (vgl. Betz, 1994). Der größte Teil eines beruflichen Selbstkonzeptes kann durch drei Konstrukte abgedeckt werden, welche im folgenden dargestellt werden: Berufliche Interessen, Kompetenzüberzeugungen und Werte.

6.1.1 Interessen

Beruflichen Interessen gilt seit jeher das Augenmerk psychologischer Berufswahlforschung (vgl. z.B. Strong, 1943), und zweifelsohne stellen sie das wichtigste Konstrukt zur Erklärung der individuellen Berufswahl dar. Die Gefahr eines tautologischen Zirkelschlusses ist allerdings ebenso wenig von der Hand zu weisen, wie die Möglichkeit der Nutzung des Interessenkonzepts zur Rationalisierung beruflicher Entscheidungen, denen mitunter andere Einflüsse zugrunde liegen mögen.

Wie viele psychologische Termini ist der Interessenbegriff mehrdeutig. Einen ersten Anhaltspunkt kann sein lateinischer Wortstamm geben: „inter-esse“ bedeutet wörtlich übersetzt

„dazwischen-sein“ und ist damit als „teilnehmen“ oder „beteiligt sein“ zu verstehen. Ursprünglich wurde der Interessenbegriff als juristischer Fachausdruck des „aus Ersatzpflicht entstandenen Schadens“ benutzt, woraus sich seine alltagssprachliche Verwendung als „Vorteil“ oder „Nutzen“ ableitet (etwa im Begriff „Interessenverband“ oder in der Phrase „es liegt in deinem Interesse“; vgl. Todt, 1978). Erst ab Mitte des 18. Jahrhunderts tritt die Bedeutungsfacette einer psychischen Teilnahme hinzu (Graumann, 1965). Insbesondere in pädagogischen Schriften wird – beginnend mit Herbart – Interesse zu einer grundlegenden Kategorie der Motivation menschlichen Verhaltens (vgl. z.B. Berlyne, 1949). Hier wird bereits eine wesentliche Unterscheidung zu anderen Motivformen deutlich, die in neueren Erörterungen (z.B. Prenzel, 1988) zentral wird, sich implizit jedoch in jeder Interessendefinition findet. Nach heutiger Sicht stellen Interessen *Person-Gegenstand-Relationen* dar und sind somit ein *interaktionales* Konstrukt, das nur auf dem Hintergrund handlungstheoretischer und kontextualistischer Annahmen verständlich wird (Kasten, 1991). Gerade diese Auffassung wird in der Pädagogischen Interessentheorie von Schiefele und Mitarbeitern (vgl. z.B. Schiefele, Hauser & Schneider, 1979; Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten, 1983) umfassend ausgearbeitet. Zwei Funktionen von Interesse sind voneinander abzugrenzen: Mit Interesse als *Person-Gegenstand-Beziehung* wird eine aktuelle Interessenhandlung, mit Interesse als *Person-Gegenstand-Bezug* eine dispositionelle Gerichtetheit bezeichnet. Alltagssprachlich finden wir diese Unterscheidung z.B. in den Phrasen „etwas ist interessant“ und „jemand ist interessiert“ (vgl. Rubinstein, 1973). Eine Interessenhandlung als *Person-Gegenstand-Beziehung* ist durch drei Merkmale zu charakterisieren und von anderen Handlungsformen abzugrenzen (vgl. Schiefele, 1986). Die Merkmale interagieren miteinander und sind nur analytisch zu trennen:

(1) Kognition

Eine kognitive Erfassung des Gegenstandes ist naturgemäß unumgänglich, wobei im Falle der Interessenhandlung von hoher kognitiver Komplexität der Gegenstandserfassung ausgegangen werden kann. Häufig ist die Erhöhung der kognitiven Differenziertheit und Integriertheit des Gegenstandes Anliegen der Handlung.

(2) Emotion

Eine positive emotionale Tönung des Handlungsvollzugs kann bei Interessenhandlungen vorausgesetzt werden, was zugleich konzentrierte und angestrengte Beschäftigung nicht ausschließt (vgl. auch die Flow-Erlebnisse bei Csikszentmihalyi, 1985).

(3) Evaluation

Der Gegenstand oder die Interessenhandlung erscheinen der Person als in sich wertvoll. Die

Interessenhandlung ist *selbst-intentional*, d.h. nicht durch einen äußeren Zweck *instrumentell* bestimmt.

Aus einer Vielzahl wiederholter gleichartiger Interessenhandlungen – also Person-Gegenstand-*Beziehungen* – entstehen Interessen als Person-Gegenstand-*Bezüge*. Die drei Bestimmungsstücke von Interessenhandlungen Kognition, Emotion und Evaluation charakterisieren auch die Bezüge (die im folgenden dem Alltagsverständnis entgegenkommend als Interessen bezeichnet werden), wobei hier eine besondere Einbettung in und Relevanz für die gesamte Persönlichkeit hinzutritt. Der Interessengegenstand nimmt im kognitiven System einer Person eine zentrale Stellung ein und ist mit anderen kognitiven Bereichen vielfach verknüpft. Die positive emotionale Tönung verweist auf den dynamisierenden Charakter der Interessen, löst sie doch eine verstärkte Hinwendung zum Interessengegenstand aus (vgl. auch Krapp, 1994). Schließlich sind die Interessengegenstände für das Selbstkonzept und die Selbstbewertung der Person von zentraler Bedeutung. Der Gegenstandsbegriff wird im übrigen von Schiefele et al. (1983) weit gefaßt, so daß nicht nur konkrete Objekte, sondern etwa auch abstrakte Ideen darunter subsumiert werden können. Sie führen allerdings den Gegenstandsbereich inhaltlich nicht aus, was jedoch für eine Taxonomie beruflicher Interessen unumgänglich ist. Außerdem sollte nach dem Vorschlag von Pryor (1981a) weniger der Gegenstand als solcher, sondern vielmehr die mit ihm vollzogene *Tätigkeit* zur inhaltlichen Kategorisierung von Interessen herangezogen werden. Der gleiche Gegenstand kann in der Auseinandersetzung durchaus unterschiedlichen Interessen dienen, ein Stein etwa dem Künstler zur Bearbeitung, dem Chemiker aber zur Analyse.

Eine differentielle Psychologie der Interessen (vgl. Buse, 1996) ist vor allem von der Berufspsychologie erarbeitet worden, was auf die herausragende Bedeutung der Interessen für berufliche Fragestellungen hindeutet. Am bedeutsamsten ist hier – insbesondere im anglo-amerikanischen, in jüngerer Zeit zunehmend auch im deutschsprachigen Bereich – die Typologie von Holland (1997).

Ebenso wie Super (siehe Kapitel 6.1) hat auch Holland seine Theorie im Laufe der Zeit mehrfach revidiert, wenn auch nicht in gleichem Maße und vor allem nicht mit einem derart expansiven Anspruch. Holland präferiert den Weg der Verfeinerung und genaueren Explikation und Definition seiner Konstrukte und bemüht sich in pragmatischer Weise um eine Erleichterung der Berufsberatung und der Entscheidungsfindung für Berater und Klient. Hollands Theorie ist als Persönlichkeitstheorie zu verstehen, die in der Tradition des Trait-and-Factor-Ansatzes wurzelt, diesen jedoch in Richtung eines flexibleren Modells der Person-Umwelt-Passung weiterentwickelt. Auf diese Weise läßt sie sich nicht nur auf das Problem der Berufswahl, sondern etwa

auch auf berufliche Zufriedenheit oder den Berufswechsel beziehen. Holland (1997) beschreibt die Grundgedanken seines Ansatzes mit Hilfe von vier Annahmen:

- (1) In der anglo-amerikanischen Kultur können die meisten Individuen als einer von sechs (Ideal-)Typen charakterisiert werden: Realistisch (R), Intellektuell (I), Künstlerisch (A), Sozial (S), Unternehmerisch (E) oder Konventionell (C). Nach den englischsprachigen Kürzeln dieser sechs Typen wird Hollands Ansatz häufig auch als RIASEC-Modell bezeichnet. Jeder Typ ist das Ergebnis der Interaktion einer Vielzahl von sozialen und personalen Kräften, wie Erbanlagen, Eltern, Freunden, Schichtzugehörigkeit und physikalischer Umwelt. Aufgrund von Erfahrungen lernt eine Person zunächst, bestimmte Aktivitäten zu bevorzugen. Später entwickeln sich daraus Interessen, welche wiederum die Ausbildung spezieller Kompetenzen fördern. Letztendlich formt sich eine persönliche Disposition, auf spezifische Art wahrzunehmen, zu denken und zu handeln. Verschiedene Typen selektieren und verarbeiten Informationen in unterschiedlicher Weise, aber alle Typen suchen Erfüllung durch charakteristische Tätigkeiten, Fertigkeiten und Talente und durch das Erreichen spezifischer Ziele. Personen aller sechs Typen sind somit aktive, bestimmte Umwelten gezielt aufsuchende oder vermeidende Wesen. Dadurch, daß bei einer Person nicht nur der ihr ähnlichste Typ, sondern die Ähnlichkeit zu allen sechs Idealtypen bestimmt werden kann, lassen sich 720 Persönlichkeitsmuster oder „Umweltbewältigungsrepertoires“ unterscheiden. Die Muster werden üblicherweise mit Hilfe der sechs, in absteigender Ähnlichkeit gereihten Kürzel dargestellt (etwa „IRACES“).
- (2) Es gibt sechs Umwelt(ideal)typen: Realistische (R), intellektuelle (I), künstlerische (A), soziale (S), unternehmerische (E) und konventionelle (C) Umwelten. Umwelten können in der selben Typologie beschrieben werden wie Personen, da sie vor allem durch die Personen, die sich in ihnen aufhalten und handeln, konstituiert und geformt werden. Das Umweltmuster läßt sich beispielsweise über die proportionale Verteilung der in einer Umwelt befindlichen Persönlichkeitstypen bestimmen.
- (3) Menschen suchen sich Umwelten, in denen sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten ausüben, ihre Einstellungen und Werte ausdrücken und sich akzeptablen Problemen und Rollen zuwenden können. Im geringen Umfang rekrutieren umgekehrt auch Umwelten für sie passende Personen.
- (4) Verhalten wird durch die Interaktion von Person und Umwelt determiniert.

Fünf weitere Annahmen kennzeichnen Beziehungen innerhalb von Person- oder Umweltmustern bzw. zwischen Person- und Umweltmustern.

(1) Hexagon

Die Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen den sechs Idealtypen lassen sich mit Hilfe eines Hexagons darstellen, wobei sich die jeweils ähnlichsten Typen als benachbarte und die unähnlichsten Typen als gegenüberliegende Punkte auszeichnen. Die Reihenfolge (kreisförmig gedacht) ist wiederum durch das Akronym RIASEC hergestellt, so daß etwa die benachbarten Bereiche R und I sich auch inhaltlich relativ ähnlich sind, während die gegenüberliegenden Bereiche R und S maximale Unähnlichkeit aufweisen. Hollands Ansatz wird häufig als hexagonales Modell bezeichnet, was den zentralen Stellenwert dieser graphischen Heuristik deutlich belegt.

(2) Konsistenz

Konsistenz bezieht sich auf das Muster innerhalb einer Person oder einer Umwelt. Es gibt an, inwieweit die von der Person präferierten Interessensbereiche oder die von einer Umwelt dargebotenen Facetten zueinander passen. Unter Bezugnahme auf das hexagonale Modell ist das Interesse einer Person mit dem Kürzel RI beispielsweise konsistenter als jenes einer Person mit dem Kürzel RS.

(3) Differenziertheit

Differenziertheit bezieht sich ebenfalls auf ein Interessen- oder Umweltmuster. Eine Person oder eine Umwelt gilt dann als differenziert, wenn in ihrem Muster ein Typ deutlich dominiert und entsprechend als undifferenziert, wenn sie zu allen sechs Typen etwa gleiche Ähnlichkeit aufweist.

(4) Identität

Das Konstrukt Identität wurde von Holland erst spät in die Theorie aufgenommen und kann als einziges nicht direkt aus dem Hexagon abgeleitet werden. Es beinhaltet die Klarheit und Stabilität von beruflichen Zielen und Selbstkonzepten einer Person bzw. von Zielen, Aufgaben und Belohnungen einer Umwelt.

(5) Kongruenz

Kongruenz bezieht sich auf die Ähnlichkeit zweier Typen bzw. Muster. In der Regel wird das Konzept der Kongruenz auf die Ähnlichkeit einer Person und einer Umwelt bezogen. Eine R-Person ist beispielsweise kongruent zu einer R-Umwelt, inkongruent zu einer S-Umwelt.

Holland (1997) formuliert noch weitere Grundannahmen, die auf einer abstrakteren Ebene angesiedelt sind und gleichsam seine theoretischen Position begründen: Die Berufswahl gilt als Ausdruck der Persönlichkeit einer Person; Interessentests sind Persönlichkeitstests; berufliche Stereotype verfügen über einen reliablen und bedeutsamen psychologischen und auch soziologi-

schen Sinn; Vertreter eines Berufs haben ähnliche Persönlichkeiten und Entwicklungsgeschichten und bilden in der Folge charakteristische interpersonale Umwelten aus; berufliche Zufriedenheit, Stabilität und Leistung hängen ab von der Kongruenz zwischen Person und Arbeitsplatz.

Das wichtigste und auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit bedeutsamste Charakteristikum der Persönlichkeitstypen sind die jeweils mit ihnen verbundenen Interessenorientierungen, wobei diese vor allem auf Tätigkeiten ausgerichtet werden:

- Der *realistische (R-)*Typ präferiert Aktivitäten, welche die explizite, geordnete oder systematische Manipulation von Objekten, Werkzeugen, Maschinen oder Tieren erfordern.
- Der *intellektuelle (I-)*Typ präferiert Aktivitäten, die sich durch eine beobachtende, symbolische, systematische und kreative Untersuchung von physikalischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen auszeichnen.
- Der *künstlerische (A-)*Typ präferiert mehrdeutige, freie und unsystematische Aktivitäten, welche die Manipulation von physikalischen, verbalen oder menschlichen Materialien beinhalten, um künstlerische Formen und Produkte zu schaffen.
- Der *soziale (S-)*Typ präferiert Aktivitäten, die durch die Manipulation anderer Menschen zu charakterisieren sind, um diese zu informieren, trainieren, erziehen, heilen oder aufzuklären.
- Der *unternehmerische (E-)*Typ präferiert Aktivitäten, die eine Manipulation anderer Menschen erfordern, um organisatorische Ziele zu erreichen oder ökonomischen Gewinn zu erzielen.
- Der *konventionelle (C-)*Typ präferiert Aktivitäten, welche die explizite, geordnete oder systematische Manipulation von Daten voraussetzen, um organisatorische oder ökonomische Ziele zu erreichen.

Holland befaßt sich mit den Faktoren, die das Gelingen oder auch das Mißlingen einer Laufbahn-Entwicklung beeinflussen. Für die Entwicklung eines konsistenten und differenzierten Persönlichkeitsmusters, einer klaren beruflichen Identität und die Etablierung in einem kongruenten Beruf sind nach Holland sieben Einflußgrößen bedeutsam:

- (1) Genügend Erfahrungen, um klar definierte Interessen, Kompetenzen und Selbstkonzepte zu entwickeln.
- (2) Genügend Erfahrungen, um eine gebrauchsfähige „Bibliothek beruflicher Stereotype“ zu erwerben.
- (3) Genügend Erfahrungen der Selbst-Klärung, um ein akkurates Bild der eigenen Interessen, Kompetenzen und Selbstkonzepte aufzubauen.

- (4) Genügend Erfahrungen der beruflichen Klärung, um eine valide und widerspruchsfreie Berufs-Bibliothek zu generieren.
- (5) Ein ausreichendes Maß an beruflicher Identität, interpersonaler Kompetenz, Selbstvertrauen und kulturellem Bezug, um anstehenden beruflichen Entscheidungen und Problemfeldern entgegenzutreten zu können. Negative Einflüsse können in diesem Bereich eine allgemein langsame Entwicklung, Entscheidungsschwierigkeiten aufgrund zu komplexer Zielsetzung, „Entfremdung“ von der Arbeit oder in seltenen Fällen auch neurotische oder pathologische Entwicklungen sein.
- (6) Ausreichende personale, ausbildungsbezogene und finanzielle Ressourcen, um entwickelte Pläne in die Tat umsetzen zu können.
- (7) Die Pläne werden nicht durch kulturelle, ökonomische, soziale oder technologische Entwicklungen durchkreuzt.

Mit der Aufzählung dieser Einflußfaktoren hat Holland einen Bezug zu lerntheoretischen und soziologischen Vorstellungen geschaffen und sich weit von einer reinen Trait-and-Factor-Orientierung entfernt. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß insbesondere der Entwicklungsgedanke weiterhin zu kurz kommt; Hollands Theorie bleibt insgesamt gesehen zu statisch, um die berufliche Entwicklung wirklich erklären zu können. Holland formuliert seine Vorstellungen sehr global und oberflächlich („Types produce types“) und kann Widersprüche in seinen Thesen nicht vermeiden. Wenn etwa die Hypothese aufgestellt wird, daß sich klar definierte Interessen dann entwickeln, wenn Vater und Mutter über kongruente Persönlichkeitsmuster verfügen, wird diese bereits von den auch von Holland konstatierten massiven Geschlechtsunterschieden in den Interessenorientierungen konterkariert. Sparsamkeit und Eleganz sind seinem Modell aber sicherlich nicht abzusprechen, und so darf es nicht verwundern, daß es eine immens große Anzahl empirischer Untersuchungen angeregt und in der Beratung massiv Einzug gefunden hat. Das Modell gilt als hilfreich, um den Status Quo einer Person hinsichtlich ihrer Interessenlage zu klären (Campbell & Borgen, 1999). Das Hexagon als Grundmodell bildet eine plausible und anschauliche Heuristik nicht nur der Ähnlichkeitsbeziehungen der (Ideal-)Typen, zugleich können auch die wesentlichen Kennwerte direkt aus ihm abgeleitet werden. Die Beschreibung von Personen und Umwelten in analoger Terminologie schließlich erlaubt eine einfache Bestimmung der Passung zwischen Person und Umwelt. Eine dermaßen einfache und zugleich komplexe Theorie sucht – wiewohl naturgemäß gerade aufgrund dieser Einfachheit gewisse Abstriche unumgänglich sind – sicherlich ihresgleichen (vgl. z.B. Brown, 1987).

Holland begreift seine Theorie nicht als Interessen- sondern umfassender als Persönlichkeitstheorie. In dem Erhebungsinstrument „Self Directed Search“ (SDS; Holland, 1997) werden neben den Interessen etwa explizit auch selbsteingeschätzte Kompetenzen berücksichtigt. Im folgenden werden Kompetenzüberzeugungen als zweiter wesentlicher Bestandteil des beruflichen Selbstkonzepts näher betrachtet.

6.1.2 Kompetenzüberzeugungen

Sowohl in der Pädagogischen Interessentheorie (vgl. etwa Schiefele et al., 1983) als auch in dem Ansatz von Holland (1997) werden Interessenhandlungen mit Kompetenzerlebnissen eng verbunden. Ein Blick auf eigene Erfahrungen dürfte verdeutlichen, daß ein überdauerndes Interesse ohne die Entwicklung spezifischer Kompetenzen, wie auch längerfristiger Kompetenzaufbau ohne echtes Interesse eher selten anzutreffen sein werden.

Kompetenzen im Sinne einer Eignung wurden in den frühen Trait-and-Factor-Theorien der Berufswahl (vgl. Kapitel 2) als ausschlaggebendes Merkmal einer Passung zwischen Person und Beruf betrachtet. Vor allem aus Sicht der einstellenden Organisation dürften individuelle Kompetenzen auch heute noch ein zentrales Kriterium sein. Im Rahmen der Erörterung des Selbstbildes als strukturelle personale Grundlage der Berufswahl interessieren naturgemäß nicht objektiv feststellbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern deren subjektive Wahrnehmung durch die Person. In Anschluß an Krampen (1991) bezeichnen wir diese subjektiven, selbsteingeschätzten Fähigkeiten und Fertigkeiten als „Kompetenzüberzeugungen“ (vgl. Krampen, 2000). Sie beinhalten die Erwartungen der Person darüber, daß ihr bei gegebener Situation angemessene Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. auch Novik, Cauce & Grove, 1996). Ins Zentrum seiner sozial-kognitiven Lerntheorie stellt Bandura (1982a, 1986) mit der Selbstwirksamkeit ein mit Kompetenzüberzeugungen eng verwandtes Konzept. Die Selbstwirksamkeit wurde 1981 erstmalig von Hackett und Betz auf berufliche Entscheidungsprozesse bezogen (vgl. auch Hackett, 1995; Hackett & Betz, 1995; Lent & Hackett, 1987). Die Autorinnen wollen damit insbesondere die eingeschränkten Wahloptionen für Frauen erklären. Demnach führen verschiedenste Sozialisationserfahrungen bei Mädchen zu geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen für traditionell männliche Berufe. Betz und Hackett (1981) konnten diese These auch empirisch überzeugend unterlegen. Bei gleicher genereller Selbstwirksamkeit zeigte sich bei Jungen kein Unterschied ihrer Kompetenzeinschätzung bzgl. traditionell männlicher und traditionell weiblicher Berufe, während Mädchen für traditionell männliche Berufe deutlich geringere Selbstwirksamkeitswerte aufwiesen.

Neben dieser Differenzierung von Kompetenzüberzeugungen in Hinblick auf den *Inhalt* beruflicher Entscheidungen wurde auch die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeit für den Entscheidungs*prozeß* untersucht. So gehen etwa nach Taylor und Betz (1983) niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen mit beruflicher Unentschiedenheit einher (vgl. auch Taylor & Popma, 1990).

1994 haben Lent et al. Selbstwirksamkeit schließlich als zentrales Konstrukt ihrer „vereinheitlichenden sozial-kognitiven Theorie beruflicher und akademischer Interessen, Entscheidungen und Handlungen“ dargestellt (vgl. auch Lent & Brown, 1996). Dieser Ansatz beruht ebenfalls auf der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1986), ergänzt diese aber durch kontextualistische Grundannahmen. Lent et al. (1994) rekurrieren auf spezifische kognitive Mechanismen, die zwischen der Lernerfahrungen bereitstellenden Umwelt und dem konkreten Handeln eines Individuums vermitteln. Selbstwirksamkeit wird hier als bereichsspezifische bis globale Erwartung definiert, Handlungen effektiv organisieren und durchführen zu können. Daneben spielen *Ergebniserwartungen* als antizipierte Folgen einer ausgeführten Handlung und *Ziele* als zukünftige (erwünschte) Ereignisse oder interne Standards für die Ausrichtung des Handelns eine wichtige Rolle. Ein weiteres aus der Theorie Banduras entlehntes Charakteristikum ist das Prinzip der „triadischen Reziprozität“. Demnach kommt es bei der Handlungsdurchführung zu einem komplexen Zusammenspiel von Person, Umwelt und Verhalten, welches zwar zu analytischen Zwecken aufgespaltet werden kann, in der Realität aber immer als untrennbares Gefüge erscheint.

Lent et al. (1994) spezifizieren Banduras Theorie in Form von drei ineinandergreifenden Modellen: ein Modell der Entwicklung von Interessen, ein Modell beruflicher Entscheidungen sowie ein Modell beruflicher Performanzen. Letzteres wird von den Autoren allerdings nur cursorisch behandelt und ist auch im Rahmen der vorliegenden Fragestellung von untergeordneter Bedeutung.

Die *Entwicklung von Interessen* konzipieren Lent et al. (1994) wie folgt: Eine Person wird im Laufe ihres Lebens mit einer Unzahl von Lernerfahrungen konfrontiert, welche von personalen Merkmalen (Prädispositionen, Geschlecht, Ethnizität, körperlicher Verfassung) und kontextuellen Hintergrundvariablen (etwa der Familie) beeinflusst werden. Derartige Lernerfahrungen können beispielsweise eigene Handlungen und deren Ergebnisse, stellvertretendes Lernen, soziale Beeinflussung oder auch physiologische Zustände und Reaktionen sein. Aufgrund dieser Lernerfahrungen bildet die Person bestimmte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie Ergebniserwartungen aus. Erlebt sich eine Person in einem spezifischen Bereich als erfolgreich und

verbindet damit positive Ergebniserwartungen, wird sie auch entsprechende Interessen entwickeln. Die Interessen werden sich ihrerseits auf die Zielbildung für folgende Aktivitäten auswirken. Der eigenen Interessenlage entsprechende Aktivitäten werden damit häufiger gewählt/geplant und anschließend durchgeführt. Die erfolgreiche (oder auch mißlungene) Durchführung von Aktivitäten übt in einem Feedback-Mechanismus ihrerseits Einfluß auf Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung aus. Diese Schleife wird im Laufe der Entwicklung immer wieder durchlaufen, wobei allerdings im späten Jugendalter bzw. frühen Erwachsenenalter eine gewisse Konsolidierung der Interessen festgestellt werden kann. Natürlich ist im Sinne der triadischen Reziprozität stets von Wechselwirkungen auf allen Ebenen auszugehen.

Bei *beruflichen Entscheidungen* sind neben den Interessen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Ergebniserwartungen bedeutsam. Der gewählte Beruf stellt ein spezifisches *Wahlziel* dar. Dieses Wahlziel ist von der *Wahlhandlung*, die zur Implementierung des Ziel führen soll, sowie nachfolgenden Performanzen zu unterscheiden. Die Konkretisierung des Wahlzieles und der Wahlhandlung wird neben personalen von kontextuellen Einflüssen bedingt. Kontextuelle Determinanten entfalten ihren Einfluß unmittelbar oder durch die individuelle Wahrnehmung gefiltert und lassen sich im Begriff der „Chancenstruktur“ auf einen Nenner bringen. Die kontextuellen Determinanten sind nicht bei jeder beruflichen Entscheidung in gleichem Maße bedeutsam. So kann es im extremen Fall zu einer absoluten Berufswahlfreiheit des Individuums oder auch zu einer vollständigen Begrenzung des Alternativenspektrums durch kontextuelle Umstände kommen. Solch extreme Konstellationen werden sich in der Realität jedoch eher selten finden lassen (zur Chancenstruktur als kontextuelle Einschränkung der Wahlmöglichkeiten vgl. Roberts, 1968).

Leider hat der Ansatz von Lent et al. (1994) erst in jüngerer Zeit zur Forschungstätigkeit angeregt. Auch greifen die von den Autoren angeführten empirischen Befunde, die vor allem auf Sekundär- und Zusammenhangsanalysen beruhen, auf eine spärliche Datenbasis zurück. Eine abschließende Bewertung ist daher derzeit kaum möglich. Insbesondere die Betonung kontextueller Einflüsse hebt den Ansatz jedoch von anderen psychologischen Vorstellungen ab und macht ihn heuristisch durchaus fruchtbar (vgl. auch Kapitel 7).

Während Holland (1997, siehe Kapitel 6.1.1) die Interessen einer Person ins Blickfeld rückt und diese kausal den Kompetenzüberzeugungen vorordnet, betrachten Lent et al. (1994) die vorwiegende kausale Ausrichtung genau umgekehrt von den Kompetenzüberzeugungen zu den Interessen (vgl. auch Barak, Librowsky & Shiloh, 1989). In bezug auf die Interaktionen von Interessen und Kompetenzen konnte Cooley allerdings schon 1967 eine wechselseitige Einfluß-

nahme feststellen. Im folgenden soll daher das Zusammenspiel von Kompetenzüberzeugungen und Interessen etwa näher betrachtet werden.

Korrelationen zwischen Interessen und Kompetenzüberzeugungen erreichen in der Regel eine bedeutsame, jedoch moderate Höhe zwischen .30 und .70, so daß nicht von einer vollständigen Redundanz eines der beiden Merkmale auszugehen ist (vgl. z.B. Betz, Harmon & Borgen, 1996; Campbell & Hackett, 1986; Hackett & Campbell, 1987; Lent, Larkin & Brown, 1989; Todt, 1984; Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003). Aufschlußreicher sind allerdings Studien, die – meist regressionsanalytisch – den Einfluß von Interessen und Kompetenzüberzeugungen auf andere berufswahlrelevante Variablen untersuchen. Der Anzahl beruflicher Optionen galt dabei besonderes Augenmerk. Nach Lent, Brown und Larkin (1986) tragen sowohl Interessen als auch Kompetenzüberzeugungen eigenständig zum Umfang wahrgenommener Berufswahloptionen bei. Detaillierter betrachteten Betz und Hackett (1981) das Ausmaß beruflicher Optionen als abhängige Variable. Den Befunden ihrer Studie zufolge hängt für Versuchsteilnehmer beiderlei Geschlechts die Zahl erwogener „Frauenberufe“ allein von den Interessen ab, während die Zahl erwogener „Männerberufe“ neben den Interessen auch von den Selbstwirksamkeitserwartungen bedingt wird. Vor dem Hintergrund dieser empirischen Befunde ist das Zusammenspiel von Interessen und Kompetenzüberzeugungen nicht abschließend zu klären. Vermutlich beeinflussen diese beiden Variablen berufliches Entscheidungsverhalten in einer komplexen Interaktion. Die Betrachtung dieses Zusammenspiels beruht in der Regel auf einer eher groben Unterscheidung von Kompetenzüberzeugungen für typisch männliche und typisch weibliche Berufe (vgl. Betz & Hackett, 1981; Clement, 1987). Greift man den Gedanken der Bereichsspezifität von Kompetenzüberzeugungen auf (vgl. auch Byrne, 1996; Lent et al., 1994), so sollte die differenziertere Unterteilung von Kompetenzüberzeugungen nach der Holland-Typologie einen direkteren Bezug zu Interessen herstellen und die Untersuchung des Zusammenwirkens von Interessen und Kompetenzüberzeugungen auf diese Weise wesentlich erleichtern (vgl. auch Betz et al., 1996; Tracey, 1997).

Neben Interessen und Kompetenzüberzeugungen gilt es, mit den beruflichen Werten und Werthaltungen ein weiteres Variablenbündel zu berücksichtigen, welches die bisher besprochenen, psychologischen Komponenten des Selbstkonzepts durch einen auch soziologisch relevanten Aspekt ergänzt.

6.1.3 Berufliche Werte

Werte und Wertungen stellen im Rahmen der Entscheidungstheorie (vgl. Kapitel 5.1) wesentliche Kenngrößen dar. In der Image-Theorie etwa wurde explizit ein Wert-Image apostrophiert, welches entscheidungsrelevante Prinzipien enthält. Die zentrale Bedeutung, die zahlreiche Wissenschaftler den Werten zuweisen, darf allerdings nicht darüber hinweg täuschen, daß ihr Status in der Psychologie alles andere als geklärt ist.

Es kann als zentrales Charakteristikum des Menschen angesehen werden, daß er der Welt wertend gegenüber tritt. So kommt keine Anthropologie, Soziologie oder Psychologie – kurz, keine Wissenschaft vom Menschen – ohne einen zumindest rudimentären Verweis auf bewertende Tätigkeiten oder Erlebnisweisen aus. Grundlegend müssen mehrere Bedeutungsfacetten des Wertbegriffs voneinander abgegrenzt werden (Graumann & Willig, 1983; Scholl-Schaaf, 1975):

(1) Werte als Attribut von Gegenständen (*Wert als Gut*)

Diese Bedeutungsfacette wird am deutlichsten in der ökonomischen Verwendung des Wertbegriffs, etwa im Preis (*Geldwert*) einer Ware. Wert wird hier verstanden als eine den Objekten selbst anhängige, weitgehend objektiv zu bestimmende Eigenschaft der „Güte“. In der Psychologie wird diesem Wertbegriff vor allem motivationaler Charakter zugeschrieben, etwa als „Valenz“ in der Feldtheorie Lewins.

(2) Werte als Attribut von Personen (*Wert als Maßstab*)

In diesem Sinne werden Werte als Dispositionen zum Werten, als Werthaltungen aufgefaßt. Sie rücken in die Nähe des Einstellungsbegriffs, werden jedoch als überdauernder, motivierender und auf einer höheren Hierarchiestufe stehend definiert. Zugleich wird ihr normatives Moment betont.

(3) Werte als interaktionales Konstrukt (*Wert als Ziel*)

Unter dieser Perspektive werden die beiden erstgenannten Facetten vereint, indem die Ausrichtung eines Individuums zu einem (gegenständlichen oder ideellen) Objekt betrachtet wird. Hier werden Werte mit Zielen identifiziert, wobei sich konkrete, handlungsnaher Ziele eher der ersten Bedeutungsfacette zuschreiben lassen, wohingegen abstrakte, übergreifende Ziele (etwa Gerechtigkeit, Frieden) eher die zweite Bedeutungsfacette widerspiegeln. Auch in der vermutlich bekanntesten und vielzitierten Definition von Werten als „Konzeption des Wünschenswerten“ nach Kluckhohn (1967) wird die zielbezogene Begriffsfacette sichtbar.

Allen Bedeutungsfacetten gemeinsam ist, daß sie Werten eine Orientierungsfunktion beimessen. Werte verleihen Vergangenen, Gegenwärtigem und Zukünftigem *Sinn* (Engelmayer, 1977) und sind an Phänomene des Urteilens wie des Entscheidens gebunden (Catton, 1959). Durch ihre Anbindung an Entscheidungen erhalten sie dynamisierende, motivierende Wirkung (Graumann, 1965). Diese Nähe zu grundlegenden Handlungs- und Erlebnisweisen sowie zu verschiedenen soziologischen wie psychologischen Termini (Norm, Motiv, Bedürfnis) legt es nahe, Werte als basale Größen anzunehmen, die einer Vielzahl von Phänomenen zugrunde liegen (zum Einfluß von Bewertungen etwa auf Wahrnehmungsprozesse vgl. z.B. Bruner & Krech, 1968; Lilli, 1975). Dementsprechend umfassend sind auch die Definitionsversuche des Begriffs „Wert“, so etwa Kmieciak (1976): „Ein kulturell- und sozialdeterminiertes (und geltendes), dynamisches, ichzentrales, selbstkonstitutives Ordnungskonzept als Orientierungsleitlinie, die den Systeminput einer Person (Wahrnehmung) selektiv organisiert und akzentuiert sowie ihren Output (Verhalten) reguliert, mithin eine ichdirigierte aktive Planung und Ausrichtung des Verhaltens über verschiedene Situationen hinweg ermöglicht“ (S. 150). Etwas straffer definiert Schwartz (1992) Werte als Konzepte oder Überzeugungen, die sich auf wünschenswerte Ziele oder Verhaltensweisen beziehen, spezifische Situationen transzendieren, die Auswahl oder Einschätzung von Verhaltensweisen und Ereignissen leiten und nach relativer Wichtigkeit geordnet sind.

Unabhängig davon, wie weitreichend die Definition des Wertbegriffs angelegt ist, läßt sich offenbar eine gewisse Zirkularität nicht vermeiden. Ausweg aus diesem Dilemma bietet nur die Umschreibung der von den Konzepten umschlossenen Phänomene und ihre Einbettung in einen größeren Bezugsrahmen verwandter Begrifflichkeiten. Sie ist zu ergänzen durch eine strukturelle und inhaltliche Ausfüllung des Begriffs.

Werte sind keine greifbaren Entitäten, sondern zunächst abstrakte Konstrukte und so muß sich ein Weg finden lassen, sie sichtbar zu machen. Am deutlichsten treten Werte in der Tätigkeit des (Be-)Wertens zu Tage. Die Tendenz des Menschen, positiv oder negativ auf verschiedenste Aspekte der Umwelt zu reagieren, ist ein zentrales Kennzeichen des Menschseins. In Anschluß an Parsons (vgl. Parsons & Shils, 1962) sind dabei kognitive („wahr – falsch“), ästhetische („angenehm – unangenehm“) und moralische („gut – böse“) Bewertungen zu unterscheiden. Alle drei Bewertungsarten verlangen den Rückgriff auf kognitive, affektive und evaluative Systeme. Eine kognitive Orientierung zur Welt, d.h. insbesondere das Entdecken von Unterschieden, ist unabdingbar, ebenso eine affektive Besetzung dieser Unterscheidungen. Um sich vom reinen Reagieren abzulösen, muß schließlich eine evaluative, sinngebende Stellungnahme zur Welt hinzutreten.

Aus den Akten des Wertens entspringen letztendlich *Werthaltungen* als überdauernde Dispositionen des Wertens. Daß diese erworben und nicht etwa angeboren sind (vgl. auch Hill, 1960), ergibt sich bereits aus der Tatsache, daß sie nur im Umgang mit der Welt entstehen können (was auch bei weiteren Phänomenen, etwa dem Interesse, beobachtet werden kann; siehe Kapitel 6.1.1). Welt ist für den Menschen insbesondere die soziale Welt, so daß sich hier eine Verknüpfung der individuumszentrierten Psychologie mit der kultur- und gesellschaftszentrierten Soziologie ergibt, was den interdisziplinären Charakter des Wertbegriffs verdeutlicht. Wertungen betreffen nicht nur externe (Umwelt-)Einheiten, sondern beziehen sich naturgemäß auch auf die eigene Person. Werte bzw. Werthaltungen steuern damit auch die Orientierung des eigenen Handelns an internen Standards oder an Zielen (vgl. auch Wheeler, Munz & Jain, 1990). Diese Funktion des Wertens tritt im Begriff „Selbstwert“ besonders plastisch zu Tage.

Es gilt nun, den Wertbegriff von verwandten psychologischen und soziologischen Begriffen abzugrenzen, um auf diese Weise seine Bedeutung weiter auszuloten. Verwandte psychologische Termini wie Trieb, Bedürfnis oder Motiv sind durch ihre dynamisierende Funktion mit dem Wertkonzept verbunden. Die Unterscheidung des Triebbegriffs von dem des Wertes ist relativ einfach, wenn wir ihn auf seinen biologisch-physiologischen Grund reduzieren. Bedürfnisse lassen sich von Werten dadurch abgrenzen, daß erstere einen Mangelzustand implizieren, dafür aber der zwingenden Verbindlichkeit, die zweiten anhaftet, nicht anheimfallen. Die Abgrenzung zum Motivbegriff gestaltet sich schwieriger, wird dieser doch zumeist in einem sehr weiten Sinn verwandt. Allerdings fehlt Motiven in der Regel der mit Werten verknüpfte normative Charakter. Vorerst kann also festgehalten werden, daß Werte sich vor allem durch ihren Forderungscharakter wie auch durch ihren – zumindest rudimentär vorhandenen – kognitiven Anteil von anderen Begriffen mit dynamisierendem Moment unterscheiden. Ihre intern handlungsleitende Funktion ermöglicht aber andererseits eine Abgrenzung von soziologischen Begriffen, insbesondere dem der Norm. Normen werden von außen – durch die Gesellschaft oder durch Bezugspersonen – an die Person herangetragen, während Werte quasi von Innen heraus wirken. Werte können als verinnerlichte Normen betrachtet werden, die aber, indem sie einzelne Situationen oder Handlungen transzendieren, auf einem hohen Abstraktionsniveau liegen.

Wenn im folgenden Überlegungen zu Struktur und Inhalt von Werthaltungen dargestellt werden, so ist bereits hier zu betonen, daß keine eindeutigen Ergebnisse erwartet werden dürfen. Vielmehr ist die Forschungslandschaft gerade in diesem Bereich von hoher Pluralität gekennzeichnet.

Scholl-Schaaf (1975) setzt sich detailliert mit der Struktur von Werthaltungen auseinander. Ihren Ausführungen zufolge variieren Werthaltungen in mehrfacher Hinsicht:

- (1) *Bewußtseinsgrad* als Ausmaß der Reflektierbarkeit von Werthaltungen.
- (2) *Überzeugtheit* als Ausmaß der subjektiven Sicherheit über die Richtigkeit eigener Werte.
- (3) *Stabilität* als Ausmaß der Konstanz von Werthaltungen.
- (4) *Intensität* als Ausmaß der subjektiv empfundenen Wichtigkeit der Werthaltungen.
- (5) *Generalisierungsgrad* als Ausmaß der Abstraktheit von Werthaltungen.
- (6) *Universalisierungsgrad* als Ausmaß des objektiven bzw. subjektiv gedeuteten Verbreitungsgrades eines Wertes in einer Kultur oder Gesellschaft.
- (7) *Differenzierungsgrad* als Ausmaß der vertikalen oder horizontalen Verteilung von Werten im gesamten Werthaltungssystem einer Person.
- (8) *Integrationsgrad* als Ausmaß der Widerspruchsfreiheit der in dem Wertüberzeugungssystem enthaltenen Werte.

Obwohl alle Kriterien über einen weiten Bereich variieren können, sind häufig extreme Formen nicht mehr mit dem Wertbegriff vereinbar: So muß ein gewisser Bewußtseinsgrad vorausgesetzt werden, um sinnvoll von Werten sprechen zu können. Auch sollten extrem stabile wertende Systeme eher als Dogmatismus, nicht aber als Werthaltung bezeichnet werden.

Die inhaltliche Bestimmung von Werten ist seit jeher Anliegen der Philosophie – insbesondere der Ethik. Bis heute ist es Philosophen allerdings nicht gelungen, eine allgemein verbindliche inhaltliche Klassifikation von Werten aufzustellen. Von vielen philosophischen Schulen – etwa der Skepsis – wird dieses Unterfangen sogar explizit abgelehnt. Anders hingegen in der Soziologie, die schon in ihren Anfängen – verbunden mit Max Weber und Talcott Parsons – um eine inhaltliche Klassifikation von Werten bemüht war. Solche Klassifikationen wurden etwa aufgestellt von Wickert (1940), Morris (1956), Willi (1966) oder Kluckhohn und Strodtbeck (1973). Der Psychologie – welche sich in der Regel einem Wertrelativismus verpflichtet – fehlte es lange Zeit an einer brauchbaren inhaltlichen Bestimmung des Wertbegriffs. Zwar hat die 1931 durchgeführte „Study of Values“ von Allport und Vernon (nach Graumann, 1965) in der Psychologie rege Forschungstätigkeit nach sich gezogen (vgl. Dukes, 1955), die von den Autoren und ihren Adepten vorgenommene Gleichsetzung von Werten und Interessen (siehe etwa den vollständigen Titel der deutschen Test-Version von Roth, 1972) grenzt den Geltungsbereich derartiger Bemühungen jedoch stark ein. Erst im Zuge der kognitiven Wende wurden Werte als eigenständige Einheit auch in der Psychologie hoffähig. Insbesondere Rokeach (1973) hat sich für die Verwendung des Wertbegriffs in der Psychologie eingesetzt und den Versuch einer –

zumindest tentativen – inhaltlichen Spezifikation unternommen. In dieser Tradition schließlich haben sich Schwartz und Bilsky (1987, 1990) um eine universelle inhaltliche und strukturelle Bestimmung von Werten bemüht.

Schwartz (1992) erarbeitete aufgrund theoretischer und empirischer Befunde eine Klassifikation von zehn übergreifenden Wert-Typen. Die zehn Wert-Typen sind in verschiedenen Kulturen aufzuzeigen und werden im folgenden mit beispielhaften untergeordneten Werten erläutert:

- (1) *Selbständigkeit*: Unabhängigkeit der Gedanken und Taten, Kreativität, Freiheit
- (2) *Anregung*: Vielfältigkeit, Spannung, Abenteuer
- (3) *Hedonismus*: Freude, Sinnlichkeit
- (4) *Leistung*: Ambition, Erfolg, Einfluß, Intelligenz
- (5) *Macht*: Autorität, Soziale Anerkennung, Reichtum
- (6) *Sicherheit*: Harmonie, Stabilität, Familie
- (7) *Konformität*: Selbstdisziplin, Unterordnung, Höflichkeit
- (8) *Tradition*: Respekt, Verpflichtung, Demut
- (9) *Wohltätigkeit*: Freundschaft, Liebe, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit
- (10) *Universalismus*: Toleranz, Weisheit, Schönheit, Gerechtigkeit

Zwei übergeordnete Dimensionen lassen sich aufspannen, die vor allem für Wertkonflikte relevant sind:

- Offenheit für Wandel versus Konservatismus (Selbständigkeit und Anregung versus Sicherheit, Konformität und Tradition) und
- Selbsterhöhung versus Selbsttranszendenz (Leistung und Macht versus Wohltätigkeit und Universalismus).

Nach umfassenden, globalen Bestimmungen des Wertbegriffs gilt es nun, den Wertbegriff auf Arbeit und Beruf zu beziehen. Der Wertbegriff taucht in diesem Bereich zum einen als „Wert der Arbeit“, zum anderen als „berufliche Werte“ auf (vgl. auch MOW International Research Team, 1987).

Als „Wert der Arbeit“ wird die Bedeutung bezeichnet, die eine Person ihrer Berufstätigkeit für ihren gesamten Lebensvollzug einräumt. In der Soziologie hat sich mit dieser Thematik bereits Weber (z.B. 1973) im Rahmen der „Protestantischen Ethik“ auseinandergesetzt und bürgerliche Arbeitswerte wie Leistung, Verzicht, Fleiß etc. konstatiert. Durch die Rezeption der Arbeiten Ingleharts (1977) gewann dieses Thema in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts insbesondere in Deutschland an Virulenz. Seine Thesen zur „Stillen Revolution“ apostrophieren einen Wandel von sogenannten „materialistischen“ zu „postmaterialistischen“ Werten,

welcher auf den Wandel von der Industrie- zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft und die fortschreitende Befriedigung elementarer Bedürfnisse in den westlichen Staaten zurückgehen sollte. Materialistische und postmaterialistische Werte wurden dabei auf Maslows (1977) Bedürfnishierarchie projiziert, so daß Ingleharts Ansatz insgesamt als „Entwicklungsthese“ verstanden werden kann (Vaasen, 1984). Demgegenüber steht die vor allem von Kmiecik (1976) und Noelle-Neumann (1978) vertretene „Verfallshypothese“. Sie besagt, daß ein allgemeiner Verfall der Protestantischen Ethik zu beklagen ist. Wie Vaasen (1984) ausführt, mißdeuten die beiden Autoren jedoch die Befundlage: Die generelle Bedeutung der Arbeit habe nicht abgenommen, vielmehr sei der Anspruch an die Arbeit (etwa Selbstbestimmungsrechte oder Interessenverwirklichung) gestiegen und hätten weitere Lebensbereiche wie Familie und Freizeit an Bedeutung gewonnen (vgl. auch Brock & Otto-Brock, 1988; Voskamp, 1990). Dies führe zu einer kritischen Bewertung der momentanen (weitgehend instrumentalisierten) Arbeitstätigkeit (vgl. auch Baethge, Hantsche, Pelull & Voskamp, 1988; Warnath, 1975).

Weniger von ideologischen Diskussionen belastet war die Forschung zum Themenbereich „Wert der Arbeit“ im anglo-amerikanischen Sprachraum, wo die Untersuchung des Erklärungswertes und die inhaltliche Ausdifferenzierung dieses Variablenkomplexes im Vordergrund stand. Ursprünglich und vornehmlich wurde der „Wert der Arbeit“ unter dem Begriff „Job Involvement“ als unidimensionales soziologisches Konzept betrachtet. Das Konstrukt wurde von verschiedenen Autoren jedoch unterschiedlich gedeutet (vgl. auch Rabinowitz & Hall, 1977; Saleh & Hosek, 1976):

- (1) als Ausmaß, in dem die Arbeit als Quelle der Bedürfnisbefriedigung angesehen wird (Dubin, 1956) bzw. als Ausmaß der Zentralität der Arbeit im Leben einer Person und im Rahmen ihrer Identitätsbildung (Lawler III & Hall, 1970; Lodahl & Kejner, 1965),
- (2) als Ausmaß der Möglichkeiten der Person zur Partizipation an bestimmten Prozessen, etwa der Einfluß auf betriebliche Entscheidungen (Allport, 1943),
- (3) als Ausmaß, in dem die Arbeit den Selbstwert einer Person beeinflusst (French & Kahn, 1962) oder
- (4) als Ausmaß, in dem die Arbeit als konsistent mit dem Selbstkonzept einer Person erfahren wird (Vroom, 1964)

Während das Konzept „Job Involvement“ vornehmlich in der Soziologie diskutiert wurde, entwickelte Greenhaus (1971) mit dem Konstrukt „Career Saliency“ eine stärker psychologische Perspektive. Angelehnt an Supers Entwicklungs- und Selbstkonzept-Theorie beschreibt es die Wichtigkeit der Arbeit bzw. einer Karriere im Berufsleben einer Person aus einer weitgehend

individuumszentrierten Sichtweise. Allerdings – so mußte Greenhaus 1973 eingestehen – handelt es sich hierbei nicht um ein eindimensionales Konstrukt. Eine Faktorisierung seines Fragebogens ergab drei Faktoren: (1) die relative Wichtigkeit der Karriere im Vergleich zu anderen Quellen der Lebenszufriedenheit wie Familie oder Freizeit, (2) die allgemeine Einstellung zur Arbeit und (3) die Beschäftigung mit der eigenen Karriere und das Planen einer Laufbahn. In der Folge wurde versucht, aus einer stärker theoretischen Perspektive das Konstrukt in seine verschiedenen Facetten aufzuspalten (vgl. etwa Kanungo, 1982). Am umfassendsten unterscheiden Blau, Paul und St. John (1993), aufbauend auf der Kritik von Morrow (1983), vier Facetten: „Job Involvement“, „Organizational Commitment“, „Occupational Commitment“ und „Value of Work“. Eine fünfte Facette „Union Commitment“ bezieht sich lediglich auf Gewerkschaftsmitglieder und wird von den Autoren nicht näher untersucht. Die Facetten können anhand ihrer zeitlichen Erstreckung in eine Reihenfolge gebracht werden: „Job Involvement“ und „Organizational Commitment“ sind kurzfristige Phänomene und rekurrieren auf die momentan ausgeübte Erwerbstätigkeit. „Occupational Commitment“ erstreckt sich mittelfristig und bezieht sich auf einen bestimmten präferierten Beruf. „Value of Work“ schließlich beschreibt ein langfristig wirksames Konstrukt und umfaßt den Wert der Arbeit an sich. Die vier Facetten sind in verschiedenen Phasen der beruflichen Entwicklung relevant. „Value of Work“ erlangt schon sehr früh Bedeutung, „Occupational Commitment“ erst nach einer Entscheidung für einen bestimmten Beruf, „Organizational Commitment“ und „Job Involvement“ schließlich bei einer bestimmten Erwerbstätigkeit.

Insgesamt gesehen überwiegen Studien, welche den Aspekt des „Job Involvement“ bei bereits Erwerbstätigen untersuchen. Allgemein wird der „Wert der Arbeit“ von Erwerbstätigen als hoch eingeschätzt, wobei nationale, altersgebundene und geschlechtsspezifische Unterschiede beobachtet werden können (MOW International Research Team, 1987). In Verbindung gebracht wurde dieser Wertaspekt etwa mit beruflicher Zufriedenheit (Weissenberg & Gruenfeld, 1968).

Im vorliegenden Zusammenhang bedeutsamer sind Arbeiten, die sich mit der Facette „Value of Work“ befassen und berufliche Entscheidungen und Entwicklungsprozesse von Schülern und Studenten untersuchen. Greenhaus und Simon (1977) etwa konnten einen tendenziellen Zusammenhang zwischen mangelnder „Career Saliency“ und beruflicher Unentschlossenheit feststellen. Nach Super und Nevill (1984; Nevill & Super, 1988) steht ein mangelnder Wert der Arbeit – hier gemessen als Bedeutung des Berufs als einer Rolle neben anderen – im Zusammenhang mit fehlender beruflicher Reife. Je höher der Wert der Arbeit für eine Person ist, umso umfassender ist ihre Informationssuche über generelle Aspekte der Berufswelt (vgl. auch Niles &

Goodenough, 1996). Eine positive Wirkung des Wertes der Arbeit auf das Explorationsverhalten über Berufe wie auch über das Selbst konnten Greenhaus und Sklarew (1981) nachweisen.

Es ergibt sich das Bild, daß der Wert der Arbeit generell nicht abgenommen hat, wenngleich er den zentralen Stellenwert mit anderen Lebensbereichen wie der Familie und der Freizeit zunehmend teilt. Der Wert der Arbeit – als relativ stabiles Kriterium – wirkt auf berufliche Entscheidungen ein. Personen, denen Arbeit und Beruf wichtig sind, werden in die Wahl eines Berufs mehr investieren und sich insbesondere stärker in der Informationssuche engagieren.

Aber auch andere Wertkonzepte sind bei einer Entscheidung zu berücksichtigen: berufliche Werte. Der Begriff „berufliche Werte“ bzw. „work values“ wurde von Super in die Psychologie der Berufswahl und beruflichen Entwicklung eingeführt (Zytowski, 1994), nachdem er bereits zuvor in der soziologischen Theorienbildung verwandt worden war (z.B. Rosenberg, 1980). Wie bei der allgemeinen Definition des Wertbegriffs sind auch bei beruflichen Werten verschiedene Bedeutungsfacetten zu differenzieren. Berufliche Werte sind allgemein als die mit einem Beruf verbundenen Ziele zu verstehen, die eine Person oder auch die Gesellschaft als erstrebenswert ansehen. Dieses Begriffsverständnis bezieht sich auf die Definition beruflicher Werte als Zielkonzept, die als interaktionale Bedeutungsfacette allgemeiner Werte dargestellt wurde. Berufliche Werte verbinden demnach den Wert (als Gut), welcher einem Beruf anhaftet, mit dem Wert (als Maßstab), der die individuellen Werthaltungen einer Person konkretisiert. Auch Erwartungswert-Modelle der Berufswahl (z.B. Wheeler & Mahoney, 1981) fassen den Wertaspekt im Sinne dieser Konzeption.

Im Gegensatz zum globalen „Wert der Arbeit“ – der wie dargestellt im wesentlichen den Berufswahlprozeß etwa in seiner Intensität beeinflusst – wirken berufliche Werte vermutlich direkt auf die Berufswahl und die berufliche Entwicklung ein. Ebenso können sie in ihrer Bedeutung für die Berufsausübung thematisiert werden, etwa als Determinanten der beruflichen Zufriedenheit.

Die Versuche, berufliche Werte inhaltlich zu bestimmen, sind zahlreich und kontrovers diskutiert. Dabei ist eine Vermischung beruflicher Werte mit beruflichen Interessen zu beklagen (z.B. Astin & Nichols, 1964; O'Connor & Kinnane, 1961). Einen Ausweg aus diesem Dilemma bietet Pryor (1979, 1981a), indem er Werte als Präferenzen für Qualitäten, Interessen hingegen als Präferenzen für Tätigkeiten definiert. In seinem Inventar hält er allerdings diese Trennung selbst nicht konsequent bei. Dieses und eine Reihe weiterer inhaltlicher Kategorisierungen sind in Tabelle 1 zusammengestellt.

Tabelle 1
 Verschiedene Klassifikationen beruflicher Werte

Berufliche Werte	A	B	C	D	E	F	G
Interessenverwirklichung	Work Itself Use Abilities	Work Itself	Work		Interesting work Match Work/Abilities		
Kreativität/Unabhängigkeit				Ability Utilization Creativity Independence Autonomy Achievement		Creativity Independence	Creativity Independence
Leistung	Achievement Growth on the Job	Achievement Possibility for Growth			Learn New Things	Self-Development	Achievement
Verantwortlichkeit Autorität/Leitung	Responsibility	Responsibility		Responsibility Authority Variety		Management	Management Variety
Verdienst Aufstiegsmöglichkeiten	Merit Increases Promotion	Salary Advancement	Pay Promotion	Compensation Advancement	Variety Pay Promotion	Money	Economic Rewards
Prestige	Recognition	Recognition Status	Recognition	Recognition Social Status		Prestige	Prestige
Sicherheit Arbeitsbedingungen	Employee Benefits Job Security Working Conditions	Job Security Working Conditions	Benefits Working Conditions	Security Working Conditions	Job Security Working Conditions Hours	Security Surroundings	Security Surroundings
Gesundheit							
<i>Agenten</i>	Relations to Supervisor Technical Supervision Relations to Co-Workers Work Group Management Policies	Interpersonal Relations Supervision – Technical Company Policies	Supervision Co-Workers Company	Supervision – Human Relations Supervision – Technical Co-Workers Company Policies		Interpersonal Relations Co-Workers	Supervisory Relations Associates
<i>Interessen</i>				Social Service Activity		Altruism Physical Activity	Altruism Intellectual Stimulation Esthetics
<i>Wert der Arbeit</i>	Home Life	Factors in Personal Life		Moral Values		Life Style Detachment	Way of Life

Anmerkungen. In der ersten Spalte sind die in der Arbeit verwendeten Begrifflichkeiten wiedergegeben; A: Friedlander (nach Starcevich, 1974); B: Herzberg (nach Russell, 1975); C: Locke (1976); D: Lofquist & Dawis (1969); E: MOW International Research Team (1987); F: Pryor (1981b); G: Super (1962).

Überblickt man die in Tabelle 1 aufgeführten Merkmale, so lassen sich diese sinnvoll in vier Gruppen unterteilen. Die erste Gruppe repräsentiert die beruflichen Werte im hier definierten Sinne. Trotz der zum Teil unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Kategorienanzahl läßt sich innerhalb dieser Gruppe eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Autoren feststellen. Insgesamt gesehen dürfte das Spektrum beruflicher Werte durch folgende Kategorien umfassend abgedeckt sein: (1) Interessenverwirklichung, (2) Kreativität/Unabhängigkeit, (3) Leistung, (4) Verantwortung, (5) Leitung/Autorität, (6) Verdienst, (7) Aufstiegsmöglichkeit, (8) Prestige, (9) Sicherheit, (10) Arbeitsbedingungen, (11) Gesundheit. Diese können nach Ergebnissen des MOW International Research Teams (1987) sowie nach Manhardt (1972) nochmals zu drei Dimensionen zusammengefaßt werden: eine expressive Dimension (Kategorien 1 bis 4), eine ökonomische Dimension (Kategorie 5 bis 8) und eine komfortorientierte Dimension (Kategorien 9 bis 11). Expressive Werte werden häufig auch als intrinsische Werte, ökonomische und komfortorientierte Werte als extrinsische Werte bezeichnet. Die zweite Gruppe umfaßt auf „Agenten“ bezogene Werte (Locke, 1976), d.h. Mitarbeiter und Vorgesetzte eines Unternehmens, sowie die Unternehmenskultur. Diese Werte haften nicht einem Beruf selbst an, sondern spezifischen Organisationen, so daß ihre Bedeutung eher bei der Wahl eines *Arbeitsplatzes*, weniger jedoch bei der Wahl eines *Berufs* zu suchen ist. In der dritten Gruppe sind die Wertaspekte zusammengefaßt, die einen engen Bezug zu Interessen aufweisen bzw. Interessen selbst widerspiegeln. Die vierte und letzte Gruppe schließlich beinhaltet Kategorien, die bereits im Abschnitt „Wert der Arbeit“ (siehe oben) abgehandelt wurden.

Im Vergleich zu den aufwendigen Kategorisierungsversuchen beruflicher Werte macht sich die Erforschung von Auswirkungen bzw. Quellen beruflicher Werte eher bescheiden aus. Hauptsächlich wurde der Zusammenhang mit beruflicher Zufriedenheit untersucht (z.B. Blood, 1969; Kalleberg, 1977; Mobley & Locke, 1970). Einige wenige Arbeiten zeigen jedoch auf, daß berufliche Werte durchaus mit der Berufswahl direkt in Verbindung zu bringen sind: So ließen sich bei Studierenden verschiedener Fachrichtungen unterschiedliche berufliche Wertorientierungen nachweisen (Ben-Shem & Avi-Itzhak, 1991; Fretz, 1972; Simpson & Simpson, 1960). Auch zeichnen sich verschiedene Gruppen von Berufstätigen durch unterschiedliche berufliche Werte aus (Lyman, 1955). Kausale Aussagen sind freilich auf Grundlage derartiger Studien kaum zu treffen. Underhill (1966) setzte sich mit dem Zusammenwirken von beruflichen Werten und Laufbahnentscheidungen bei verschiedenen beruflichen Gruppen auseinander. Das kausale Verhältnis variiert demnach mit den Investitionen in eine berufliche Laufbahn (etwa Ausbildungszeiten und -kosten). Je höher diese Investitionen waren, desto geringer war der Einfluß

beruflicher Werte auf die Laufbahnentscheidung und desto höher umgekehrt der Effekt der Laufbahn auf die beruflichen Werte. Busch (1973) zeigte aus soziologischer Perspektive, daß berufliche Wertorientierungen neben sozioökonomischen Kriterien die horizontale, stärker jedoch die vertikale Berufsmobilität beeinflussen (vgl. auch Schwarzweller, 1960). In einem Vergleich von Selbstwirksamkeits- und Erwartungs-Wert-Modellen konnte Wheeler (1983) schließlich feststellen, daß beide unabhängig voneinander zur Formierung beruflicher Präferenzen beitragen.

6.1.4 Gemeinsamkeiten der beruflichen Selbstkonzeptkonstrukte

Die Betrachtung des beruflichen Selbstkonzeptes mit seinen Aspekten „Interessen“, „Kompetenzüberzeugungen“ und „Werte“ erfolgte aus didaktischen Gründen in isolierten Facetten. Gerade daher seien abschließend einige besonders bemerkenswerte Punkte herausgestellt:

- (1) Alle Aspekte des beruflichen Selbstkonzepts erweisen sich als *interaktionale* Konstrukte und stiften damit eine Person-Gegenstand- bzw. Person-Umwelt-Beziehung. Interessen, Kompetenzüberzeugungen und Werte fügen sich somit nahtlos in die metatheoretischen Vorstellungen ein (vgl. Kapitel 3).
- (2) Jede Variable ist als mehrdimensional zu interpretieren. Eine Variabilität der einzelnen Bestandteile des beruflichen Selbstkonzepts ist nicht nur aufgrund unterschiedlicher Ausprägungen auf einer Dimension, sondern auch aus dem spezifischen Zusammenspiel verschiedener Dimensionen zu erwarten.
- (3) Das Zusammenspiel von Interessen, Kompetenzüberzeugungen und Werten erhöht die Variabilität des beruflichen Selbstkonzepts in erheblichem Maße.

Das berufliche Selbstkonzept einer Person ist somit – insgesamt gesehen – als hochkomplexes, intra- und interindividuell variables Phänomen aufzufassen. Die intraindividuelle Variabilität nimmt dabei aufgrund zunehmender Differenzierung und Integration im Laufe der individuellen Entwicklung ab und weicht einer zunehmenden Stabilisierung (vgl. auch Tracey, Robbins & Hofsess, 2005). Aufgrund von Sozialisationseinflüssen ist auch eine abnehmende interindividuelle Variabilität zu erwarten, so daß eine rein idiographische Betrachtung durch eine nomothetische Perspektive zu ergänzen sein dürfte. Für einen singulären Entscheidungsakt sollte sich mithin das relevante berufliche Selbstkonzept hinreichend reliabel und valide abbilden lassen. Die Entscheidung selbst läßt sich als Abgleich von Selbst- und Berufskonzepten darstellen. Die Berufskonzepte werden im folgenden Kapitel ausgeführt.

6.2 Berufskonzepte

Super (1990) räumt ein, daß die intensive Beschäftigung mit beruflichen Selbstkonzepten die Gefahr der Vernachlässigung von Berufskonzepten als individueller Konstruktion der beruflichen Umwelt in sich birgt. Dieses Eingeständnis hat jedoch bisher nicht dazu geführt, die Berufskonzepte einer Person genauer zu untersuchen. Allerdings können verschiedene Hinweise aufgezeigt werden, wie Berufskonzepte inhaltlich aussehen mögen.

In Kapitel 4 wurde darauf verwiesen, daß Berufsbezeichnungen charakteristische Tätigkeiten widerspiegeln, aber auch mit weiteren Merkmalen, wie etwa Prestige, eng verbunden sind. In der kognitiven Psychologie sind solche Vorstellungen eines semantischen Gedächtnisses als Netzwerk von Begriffen (=Berufen) und Merkmalszeichen bekannt (vgl. z.B. Simon, 1979). Entsprechend werden in der Entscheidungstheorie (siehe Kapitel 5) Alternativen (=Berufe) und deren Attribute unterschieden. Schließlich werden auch in der Berufsberatung und -information Berufe durch charakterisierende Merkmale gekennzeichnet (etwa in der von der Bundesagentur für Arbeit herausgegebenen Loseblattsammlung „Blätter zur Berufskunde“).

Unter Bezugnahme auf Kellys (1986) Personale-Konstrukt-Theorie haben sich Neimeyer und Mitarbeiter damit beschäftigt, auf welche Weise Personen ihr Wissen über Berufe organisieren (vgl. Kortas, Neimeyer & Prichard, 1992; Neimeyer, 1988; Neimeyer, Nevill, Probert & Fukuyama, 1985; Nevill, Neimeyer, Probert & Fukuyama, 1986). Sie konstatieren eine allgemeine Entwicklungslinie, die zu immer stärker differenzierten und integrierten beruflichen Schemata hinführt. Differenziertheit bezeichnet dabei die Anzahl der die verschiedenen Berufe beschreibenden Dimensionen, Integriertheit das Ausmaß der Interrelationen dieser Dimensionen. Neben dem Entwicklungsaspekt lassen sich diese Dimensionen auch für eine differentielle Betrachtung nutzen; Personen können so anhand der Differenziertheit und Integriertheit ihres Wissens über Berufe unterschieden werden. Die Autoren beschäftigen sich allerdings eher implizit mit der inhaltlichen Ausgestaltung der Berufe und Dimensionen, da sie das Konstruktsystem nur zur Ableitung von Indizes der „beruflichen Komplexität“ (im Sinne der „kognitiven Komplexität“; vgl. z.B. Schroder, Driver & Steufert, 1975; Scott, Osgood & Peterson, 1979) benutzen (vgl. auch Bodden, 1970). Hinweise auf die Inhalte des Berufskonzepts lassen sich aus den Konstruktionsprinzipien und empirischen Ergebnissen des „Repertory Grid“ entnehmen. Kern dieses Verfahrens ist eine Matrix, die von Berufen einerseits und berufsbeschreibenden Dimensionen andererseits aufgespannt wird (vgl. Neimeyer, 1988). Berufe und Dimensionen können vorgegeben oder von den Probanden selbst produziert werden. Sowohl bei den vorgegebenen Matrizen (z.B. Bodden, 1970; Neimeyer, 1988) als auch bei den selbst entwickelten

Matrizen (z.B. Cochran, 1983; Smith, Hartley & Stewart, 1978) werden Berufe vorwiegend anhand von Merkmalen wie etwa Verdienst oder Prestige charakterisiert. Die Dimensionen, welche das Berufskonzept inhaltlich ausfüllen, sind damit weitgehend identisch mit den Konzepten, welche wir im vorigen Kapitel als „berufliche Werte“ kennengelernt haben. Gottfredson (1981) verweist darauf, daß die „kognitive Landkarte“ der Berufe von den meisten Mitgliedern einer Gesellschaft geteilt und vor allem durch die beiden Dimensionen Prestige und Geschlechtstypizität aufgespannt wird. Als getrennte Cluster auf dieser zweidimensionalen Karte lassen sich Berufsfelder unterscheiden, wie sie beispielsweise durch die Holland-Typologie vorgegeben werden (vgl. auch Lapan & Jingeleski, 1992; vgl. Kapitel 4). Neben wertenden Aspekten sind in den Berufskonzepten in nicht unerheblichem Maße auch Vorstellungen zu den charakteristischen Tätigkeiten und den gestellten Anforderungen enthalten, so daß Berufskonzepte in Beziehung zu Interessen und Kompetenzüberzeugungen treten (vgl. Cole & Hansen, 1971; Prediger, 1982). Auch Holland (1997) definiert Berufe in seinem „Occupational Finder“ explizit mit Hilfe der von ihm entwickelten Interessen- (bzw. Umwelt-)Typologie (vgl. auch Chartrand, 1992; Cole, Whitney & Holland, 1971). Sein RIASEC-Modell ist in den USA weithin zur Klassifikation von Berufen anerkannt (McDaniel & Snell, 1999).

Insgesamt gesehen werden Berufskonzepte letztlich in der gleichen Terminologie beschrieben wie berufliche Selbstkonzepte, d.h. sie rekurrieren auf Interessen, Kompetenzüberzeugungen und Werte (vgl. auch Waas, 1984). In bezug auf die Berufe handelt es sich hierbei freilich um mehr oder weniger objektivierbare Größen, die in der individuellen Entscheidung mit den subjektiven Einschätzungen und Überzeugungen des Selbstkonzeptes in Übereinstimmung gebracht werden. Als kognitive Strukturen werden sich jedoch auch die Berufskonzepte interindividuell unterscheiden, etwa in Anzahl und Art verwendeter Alternativen und Dimensionen.

Zur Variabilität von Selbst- und Berufskonzepten gesellt sich schließlich mit dem Entscheidungsstil ein weiteres differenzierendes Merkmal, welches im folgenden Kapitel thematisiert wird.

6.3 Entscheidungsstile

Bei der Betrachtung des Entscheidungsprozesses in Kapitel 5 wurde darauf verwiesen, daß Menschen unterschiedlichste Strategien zur Verfügung stehen, mit denen sie Entscheidungen angehen können. Diese sind in der Nomenklatur der Image-Theorie im strategischen Image anzusiedeln.

Walsh (1987) hat eine Liste intra- und interindividuell variierender Merkmale des Entscheidungsverhaltens zusammengestellt. Diese Unterscheidungsmerkmale orientieren sich an den einzelnen Punkten eines Entscheidungsverlaufs, wie er etwa von Jepsen und Dilley (1974; vgl. auch Kapitel 5.1) mit den Phasen Problemerkennung, Alternativengenerierung, Informationssammlung und Alternativenbewertung formuliert wird. Im Rahmen der *Problemerkennung* sind individuelle Variationen beim Bemerken und Einschätzen des Problems zu konstatieren. So können (1) internale versus externale Hinweise Beachtung finden und (2) faktische versus affektive Foki auf internale Hinweise auftreten. Zudem kann (3) die Zeitperspektive, (4) die Fähigkeit zur Diskrimination relevanter Informationen, (5) das Ausmaß gesammelter Informationen und (6) die Anzahl der Kriterien variieren. Schließlich besteht ein Unterschied darin, ob der Entscheider die Problemerkennung (7) systematisch oder unsystematisch angeht. Bei der *Alternativengenerierung* finden sich folgende Quellen individueller Variation: (8) das Selbst versus Andere als Ressource für Alternativen, (9) kurz- versus langfristiger Planungshorizont, (10) globale versus spezifische Alternativen, (11) große versus kleine Spannbreite der Alternativen, (12) hohe versus niedrige Alternativenzahl, (13) hohe versus niedrige Kriterienzahl beim „Screening“ der Alternativen und wiederum (14) ein systematischer versus unsystematischer Zugang zur Alternativengenerierung. Bei der *Informationssammlung* unterscheidet man (15) hohe versus niedrige Selektivität der Information, (16) hohes versus niedriges Ausmaß an Information, (17) das Selbst versus Andere als Informationsquelle, (18) viele versus wenige Informationsquellen, (19) hoher versus niedriger Zeitaufwand und (20) systematischer versus unsystematischer Zugang zur Informationssuche. Letztendlich muß eine *Alternativenbewertung* erfolgen. Dabei kann man sich (21) eher auf sich selbst oder eher auf andere verlassen. Ebenso spielt (22) die Zeitperspektive, bezogen auf die Konsequenzen, eine Rolle. Zudem können (23) nur jeweils positive, negative, neutrale Kriterien oder Kombinationen aus diesen genutzt werden. Die Bewertung der Alternativen kann nach (24) faktischen versus affektiven Kriterien erfolgen. Schließlich können bei der Alternativenbewertung (25) ein hoher versus niedriger Zeitaufwand und (26) ein systematischer versus unsystematischer Zugang unterschieden werden. In allen vier Phasen des Entscheidungsprozesses Problemerkennung, Alternativengenerierung, Informationssammlung und Alternativenbewertung kann die Unmenge an intra- und interindividueller Variation mit zwei grundlegenden Dimensionen beschrieben werden:

- (1) Internale versus externale Orientierung
- (2) Systematischer versus unsystematischer Zugang

Vier weitere Dimensionen finden sich nicht in allen Phasen und sind somit von untergeordneter Bedeutung:

(3) Hoher versus niedriger Zeitaufwand

(4) Faktischer versus affektiver Fokus

(5) Vigilanz versus Unachtsamkeit

(6) Hoher versus niedriger Datenumfang

Für eine eingehende Betrachtung der Dimensionen (1) und (2) spricht, daß es sich hierbei vermutlich um überdauernde, aufgabenunspezifische Merkmale der Person handelt, während die Dimensionen (3) bis (6) auch von Aufgabencharakteristika abhängen dürften. Tatsächlich können die beiden ersten Dimensionen in Arbeiten wiedergefunden werden, die sich mit individuellen Entscheidungsstilen auseinandersetzen. In Hinblick auf berufliche Entscheidungen sind mehrere derartiger Taxonomien entworfen worden, wobei das Stilkonzept selbst jedoch nicht näher definiert wird. In der Psychologie tritt das Stilkonzept erstmalig im Rahmen der Erörterungen des *Lebensstils* einer Person auf (Adler, 1979; Ansbacher, 1967). Demnach ist alles Handeln der Person von ihrem charakteristischen Lebensstil bestimmt, wobei die intentionale, zielorientierte Funktionsweise betont wird. Das Stilkonzept beruht somit auf einer handlungstheoretischen Grundlage. Vom globalen Konzept des allumfassenden Lebensstils ist die Diskussion *kognitiver Stile* abzugrenzen. Diese sind in einem entscheidungstheoretischen Zusammenhang von besonderer Relevanz, da Entscheidungen zweifelsohne als kognitive Tätigkeiten aufzufassen sind. Kognitive Stile werden als personspezifische, situationsübergreifende und relativ stabile Modi der Informationsverarbeitung angesehen (vgl. z.B. Guilford, 1980; Huber, 1981). Wesentlich ist, daß hier eine individuelle *Präferenz* und nicht ein Leistungsmerkmal oder eine Fähigkeit angesprochen wird (vgl. z.B. Köstlin-Gloger, 1978; Petzold, 1985; Wardell & Royce, 1978). In bezug auf Entscheidungsstile folgt daraus, daß dem Individuum prinzipiell verschiedene Entscheidungsstrategien zur Verfügung stehen und der *Stil* die individuelle Präferenz für einzelne Strategien ausmacht. Dieser Aspekt ist auch von modernen Varianten der Entscheidungstheorie bisher weitgehend vernachlässigt worden, wird doch hier die Wahl der Strategie als vor allem durch Aufgabencharakteristika bestimmt angesehen.

Aus soziologischer Perspektive hat Slocum bereits 1959 darauf hingewiesen, daß Berufswahlen auf einem Kontinuum von rein impulsiven bis hin zu vollständig rationalen Entscheidungen angesiedelt werden können. Erste Hinweise auf unterschiedliche Stile bei beruflichen Entscheidungen finden sich bei Jepsen (1974a, 1974b), der über clusteranalytische Prozeduren zwölf verschiedene Entscheidungstypen ausmacht. Die Cluster unterscheiden sich beispielsweise

in der Anzahl erwogener Alternativen oder im Ausmaß der Informationssuche. Einflußreicher sind die Arbeiten von Harren (1979), der einen rationalen, einen intuitiven und einen abhängigen Entscheidungsstil unterscheidet. Harren konstruiert diese drei Stile als voneinander unabhängig, was Phillips, Friedlander, Paziienza und Kost (1985) auch faktorenanalytisch bestätigen konnten. Eine zweidimensionale Unterteilung des Entscheidungsverhaltens stammt von Johnson (1978). Demnach sammeln Personen Informationen eher systematisch oder eher spontan und analysieren diese anschließend eher internal (via „Nachdenken“) oder eher external (via „Reden“). Frese, Stewart und Hannover (1987) differenzieren „Zielorientierung“ und „Planungsausmaß“, bezeichnen diese allerdings als „Handlungsstile“. Bußhoff (1989) unterscheidet schließlich drei bipolare Dimensionen rational-intuitiv, aktiv-passiv und autonom-abhängig. Insgesamt gesehen muß der Status der inhaltlichen Ausdifferenzierung von Entscheidungsstilen bis heute als weitgehend unklar angesehen werden, wenngleich einige positive Befunde über einen Zusammenhang von Stilen mit Fortschritten in der Entscheidungsfindung oder mit der beruflichen Reife für die Unterscheidung von Harren sprechen (vgl. z.B. Phillips, Paziienza & Walsh, 1984; Phillips & Strohmer, 1982, 1983). Allerdings bleibt die Befundlage uneindeutig. So kann insbesondere die Bevorzugung des rationalen Entscheidungsstils nicht aufrechterhalten werden (vgl. z.B. Blustein, 1987). Zusammenhänge zwischen Entscheidungsstilen und der Struktur der Berufskonzepte (vgl. Kapitel 6.2) wurden von Kortas et al. (1992) untersucht, jedoch ohne eindeutige Ergebnisse. Personen mit unterschiedlichen Entscheidungsstilen profitieren auch in unterschiedlichem Ausmaß von einem Entscheidungstraining (Krumboltz, Kinnier, Rude, Scherba & Hamel, 1986). Geschlechtsunterschiede bestehen nach Lunneborg (1978) bei den Entscheidungsstilen von Harren nicht.

Die Berufswahl kann als offene, riskant-komplexe Entscheidungsaufgabe definiert werden (vgl. Kapitel 5.1). Gerade bei diesen Aufgaben ist die individuelle Herangehensweise stärker von personalen als von situationalen Größen bestimmt. Insofern ist die Betrachtung von differentiellen Entscheidungsstilen unumgänglich, will man nicht wesentliche kognitive Strukturen vernachlässigen.

Selbstkonzepte, Berufskonzepte und Entscheidungsstile als entscheidungsrelevante kognitive Strukturen sind letztlich nichts anderes als Gedächtnisstrukturen. Auch wenn das Gedächtnis naturgemäß in der Person zu situieren ist, so ist es doch grundlegend auf die Umwelt als Informationsgeber verwiesen. Der Aufbau der in diesem Kapitel betrachteten kognitiven Strukturen ist somit als *Lernen* zu begreifen. Lernen bzw. Lernerfahrungen im Zusammenhang mit beruflichen Entscheidungen werden im folgenden Kapitel betrachtet.

7 Lernerfahrungen als Quellen der Berufswahl

Das Konzept der Handlung wurde als Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit gewählt. Die Handlung als zielgerichtetes Ausüben einer Tätigkeit ist im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt anzusiedeln und stellt sich schließlich als Person-Umwelt-Beziehung dar. Die Diskussion der Arbeits- und Berufswelt als Kontext der Berufswahl erbrachte, daß die scheinbar allein in der Umwelt verankerte Berufsstruktur Ausdruck einer kulturellen Entwicklung ist und daher den aktiven Austausch von Person und Umwelt voraussetzt. Zugleich entwickeln sich die prozessualen und strukturellen Grundlagen der Berufswahl ebenfalls in einer interaktionalen Auseinandersetzung zwischen einem aktiven Individuum und einer aktiven Umwelt. Alle berufswahlrelevanten Konzepte sind mithin als Person-Umwelt-Beziehungen angemessen zu charakterisieren. Diesem relationalen Moment zum Trotz lassen sich aus psychologischem Blickwinkel die berufswahlrelevanten, interaktionalen Merkmale in der Person situieren, jedoch nicht als angeborene, sich lediglich intern entfaltende Eigenschaften, sondern als Konstruktionsleistungen der Person in der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Das berufliche Selbstkonzept, Berufskonzepte und Entscheidungsstile sind demnach nichts anderes als erfahrungsabhängige Wissens- oder Gedächtnisbestände, also kognitive Strukturen der Person (vgl. z.B. Fletcher, 1966).

An dieser Stelle sollen die vielfältigen und kontroversen Vorstellungen zum menschlichen Gedächtnis nicht näher ausgeführt werden (vgl. dazu etwa Dörner & van der Meer, 1995; Lüer & Lass, 1997; Schmidt, 1991). Bedeutsam ist jedoch die Unterscheidung verschiedener Gedächtnissysteme, etwa eines semantischen und eines episodischen Gedächtnisses. Insbesondere kann auf jüngere Überlegungen zu einem „ökologischen“, „kulturellen“ oder „externen“ Gedächtnis (vgl. Graumann, 1997) verwiesen werden, welche gedächtnispsychologische und kontextuelle Annahmen integrieren. Nach von Foerster (1991) ist davon auszugehen, daß Wahrnehmen, Lernen, Gedächtnis und Denken keine getrennten Phänomene sind, sondern interdependente Eigenschaften eines komplexen, autopoietischen Systems. Dieses System steht in vielfacher Weise in einer fortwährenden Austauschbeziehung mit seiner Umwelt. Während im Rahmen dieser Arbeit der Austausch etwa von Energie oder biochemischem Material weniger interessiert, rückt der Austausch von *Information* bei berufswahlrelevanten Person-Umwelt-Beziehungen in den Mittelpunkt. Der Austausch von Information ist die Grundlage allen *Lernens*. Da beim Menschen neben der rein kybernetischen Betrachtung von Information auch die Übermittlung von *Bedeutung* relevant wird, kann Lernen als *Wissenserwerb aufgrund von Erfahrungen* defi-

niert werden (vgl. Bower & Hilgard, 1983; Gagné, 1980; Opwis & Lüer, 1996). Der in der Person-Umwelt-Beziehung situierte Informationsaustausch wurde bisher nur selten unter inhaltlichen Gesichtspunkten betrachtet. Auf einer basalen Ebene wird ein eher passives, perzeptuelles und ein eher aktives, tätigkeitsgebundenes Lernen voneinander abgegrenzt. Eine parallele Unterscheidung deklarativer und prozeduraler Wissensbestände findet sich in Informationsverarbeitungstheorien (vgl. z.B. Halpern, 1996; Heppner & Krauskopf, 1987) und in der Wissenspsychologie (vgl. z.B. Mandl, Friedrich & Hron, 1988; Weinert & Waldmann, 1988). Deutlich wird dieser Aspekt in der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1986) herausgearbeitet.

Bandura (1986) faßt Lernen als Verarbeitung von Information über Verhaltensstrukturen und Umweltereignisse, indem diese in symbolische Repräsentationen transformiert werden, welche wiederum künftiges Handeln anleiten. Ältere assoziations- und kontingenztheoretische Überlegungen (vgl. z.B. Bower & Hilgard, 1983, 1984) werden somit überwunden und die aktive, selbstreflexive Person in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Grusec, 1992). Damit liegt Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie das kontextualistische Modell zugrunde (vgl. Schneewind, 1981). Die beiden grundlegenden Arten des Lernens bezeichnet Bandura (1986) als Beobachtungslernen und Tätigkeitslernen.

(1) Beobachtungslernen

Der größte Teil unseres Wissens entstammt der Beobachtung. Diese ist nicht auf den visuellen Sinn begrenzt, sondern umfaßt etwa auch das Hören und Tasten. Neben konkreten Modellen werden „symbolische Modelle“ wie Medien in Schrift und Bild bedeutsam. Das Beobachtungslernen setzt Aufmerksamkeits-, Behaltens-, Produktions- und Motivationsprozesse voraus, die den dezidiert kognitiven Ansatz Banduras deutlich machen:

- Aufmerksamkeitsprozesse

Daß man durch Beobachtung nur etwas lernen kann, dem man Aufmerksamkeit schenkt, ist eine fast triviale Erkenntnis der Wahrnehmungspsychologie (man bedenke aber die Nichtnotwendigkeit von Aufmerksamkeitsprozessen in behavioristischen Theorien). Allerdings werden mitunter auch Dinge gelernt, denen scheinbar keine Aufmerksamkeit galt („inzidentelles Lernen“). Verschiedene Eigenschaften der beobachteten Aktivitäten wie auch des Beobachters beeinflussen den Grad der Aufmerksamkeit. Seitens der beobachteten Aktivitäten sind etwa Salienz, Unterscheidbarkeit, Komplexität, funktionaler Wert und affektive Valenz zu nennen. Auf Seiten des Beobachters schlagen perzeptuelle und kognitive Fertigkeiten und Voreingenommenheiten, bereits erworbenes Wissen und Präferenzen sowie der momentane Erregungszustand zu Buche.

- **Behaltensprozesse**
Beobachtetes Verhalten wird in der Regel nicht unmittelbar imitiert, erlerntes Wissen nicht sofort angewandt. Behalten oder Speichern von Wissen ist daher eine wichtige Funktion des Beobachtungslernens. Hierzu ist die symbolische Transformation in diverse Repräsentationssysteme notwendig. Diese können verschiedene Modalitäten (verbal oder bildhaft), Ausarbeitungsgrade (knapp oder elaboriert) und Strukturen (isomorph oder konzeptuell) aufweisen. Aktives und verdecktes Wiederholen fördert Behaltensprozesse in besonderer Weise.
- **Produktionsprozesse**
Die symbolischen Repräsentationen der beobachteten Aktivitäten sollten auch in entsprechende Handlungen umgesetzt werden, damit Lernen überhaupt erkennbar wird. Bandura begreift diesen Prozeß als Anpassung der Handlung an die kognitiv repräsentierten Konzepte.
- **Motivationsprozesse**
Die Motivation spielt sowohl beim Erwerb beobachteter Handlungen wie auch bei deren späteren Ausführungen eine Rolle. Hierbei wirken vor allem die antizipierten Konsequenzen motivierend, sofern sie mit individuellen Präferenzen zusammenfallen. Positiv bewertete Konsequenzen können dabei direkt erlebt, stellvertretend beobachtet oder selbstproduziert sein.

Diese vier Subprozesse des Beobachtungslernens sind ihrerseits – vor allem in ihrer elaborierten Form – Produkt von Lernerfahrungen. Entwicklung wird so zu einem ständigen Wechselspiel zwischen bereits aufgebautem Wissen und neuen Erfahrungen.

(2) Tätigkeitslernen

Unter dem Konzept des Tätigkeitslernens versteht Bandura das Lernen aus den Konsequenzen eigener Handlungen. Das ausgeführte Verhalten wird von internalen (körperliche Sensationen) und externalen (soziale Belohnungen und Bestrafungen) Reaktionen begleitet, die als Informationsgrundlage zur Verfeinerung der Handlungskonzepte dienen. Tätigkeitslernen fördert die Ausarbeitung von Verhaltensregeln, welche die explizite Anleitung der Sequenzierung, des Timings und der angemessenen Ausführung von Handlungen bzw. Handlungselementen beinhalten. Tätigkeitslernen dient aber vor allem der Erarbeitung und Verfeinerung von motorischen Fertigkeiten, reicht doch gerade hierzu Beobachtungslernen nicht aus. Tätigkeitslernen ist letztlich ein Spezialfall des Beobachtungslernens, wobei die Person quasi die Effekte ihrer eigenen Handlung beobachtet. Auch wenn diese Prozesse nicht unbedingt

bewußt ablaufen, steigert die bewußte Beobachtung und das bewußte Nachdenken die Lernrate erheblich. Kognitive Subprozesse des Ableitens von Regeln aus Handlungen sind das Generieren von Handlungsalternativen aus bereits bestehendem Wissen, das Formulieren von regelableitenden Strategien, das Überwachen von situativen Faktoren und Konsequenzen, das Behalten von Effekttinformationen und das Anpassen von Konzept und Handlung. Insgesamt räumt Bandura dem Tätigkeitslernen – anders als etwa der radikale Behaviorismus sensu Skinner – eine geringere Bedeutung ein als dem Beobachtungslernen. Dies ergibt sich allein schon deshalb, weil der größte Teil der Effekttinformation als unsicher und ambivalent anzusehen ist und nicht ausschließlich von der Handlung selbst abhängt, sondern auch von situationalen Faktoren und dem Verhalten anderer Personen.

Wenngleich stärker dem behavioristischen Gedankengut anhängend haben Krumboltz und Mitarbeiter die sozial-kognitive Lerntheorie in ihrer Wirkung auf berufliche Entscheidungen betrachtet (vgl. z.B. Krumboltz et al., 1976; Krumboltz & Nichols, 1990; Mitchell & Krumboltz, 1990). Sie gehen davon aus, daß jedes Individuum eine eigene Geschichte von Lernerfahrungen aufweist, die so komplex und variantenreich ist, daß ein vollständiger Abruf häufig unmöglich sein dürfte. Unter anderem können über Lernerfahrungen stabile berufliche Stereotype entstehen. Beobachtungen von beruflichen Modellen, etwa in den Medien, oder das Mitanhören von Gesprächen über bestimmte Berufe sind Beispiele für diese Art von Lernerfahrungen. Eine andere Form bezieht sich auf selbstausgeführte Tätigkeiten und das Feedback aus den resultierenden Konsequenzen. Sportliche Erfolge etwa sind ein schon fast paradigmatisches Beispiel.

Auch Lent et al. (1994; vgl. Kapitel 6.1.2) haben Banduras sozial-kognitive Lerntheorie auf berufliche Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse übertragen. Lernerfahrungen werden von Lent et al. als Vorläufer der entscheidungsrelevanten kognitiven Variablen (Interessen, Kompetenzüberzeugungen, Werte), als Moderatoren der Beziehungen dieser Variablen oder als direkte entscheidungserleichternde oder -erschwerende Bedingungen begriffen. So dürfte etwa das oben beschriebene Tätigkeitslernen durch die erfolgreiche Ausübung einer Tätigkeit die Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person positiv beeinflussen. Zwischen der Wahl eines beruflichen Ziels und der Erreichung dieses Ziels können moderierende Lernerfahrungen eintreten, etwa die Absage auf eine Bewerbung. Ein direkter Einfluß ist beispielsweise durch die sozioökonomische Situation der proximalen oder distalen Umwelt gegeben. Auf diese Weise wird eine Einbindung der in Kapitel 2 beschriebenen soziologischen Variablen als individuelle Lernerfahrungen in eine psychologische Theorie der Berufswahl möglich (vgl. auch Howell, Frese & Sollie, 1985).

Eine Taxonomie von Lernerfahrungen haben die Bemühungen von Bandura (1986), Krumboltz et al. (1976) und Lent et al. (1994) nicht hervorgebracht. Hierzu muß auf eine andere Theoriengruppe zurückgegriffen werden. In der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (vgl. z.B. Baltes, 1979, 1990; Baltes, Reese & Lipsitt, 1980), die dem kontextualistischen Menschenbild verpflichtet ist (vgl. Kapitel 3), werden drei Arten von Einflüssen auf die individuelle Entwicklung diskutiert:

- (1) *Normative, altersabhängige Einflüsse*: Es handelt sich hierbei um Einflüsse, die in engem Zusammenhang mit dem chronologischen Alter stehen. Beispiele für derartige Einflüsse sind die biologische Reifung sowie altersbedingte Sozialisationsereignisse (etwa Einschulung).
- (2) *Normative, geschichtsabhängige Einflüsse*: Diese stehen in Zusammenhang mit der historischen Zeit. Zu trennen sind hierbei längerfristige Entwicklungen (z.B. Industrialisierung) von periodischen Effekten (z.B. Kriege).
- (3) *Nicht-normative Einflüsse*: Diese Einflüsse haben keinen Bezug zum chronologischen Alter oder zur historischen Zeit. Sie sind für jedes Individuum einzigartig in Auftreten, Art und Abfolge. Typische Beispiele sind Zufallsbegegnungen (Bandura, 1982b).

Brim und Ryff (1980) haben versucht, eine detailliertere Taxonomie von Lernerfahrungen aufzustellen. Sie unterscheiden die Lernerfahrungen anhand von drei dichotom ausgeprägten, objektiv erfaßbaren Eigenschaften: (1) viele versus wenige Personen erleben das Ereignis, (2) hohe versus niedrige Auftretenswahrscheinlichkeit des Ereignisses für eine einzelne Person und (3) hohe versus niedrige Korrelation des Ereignisses mit dem chronologischen Alter. Die acht Typen von Lernerfahrungen, die sich aus der Kombination dieser dichotomen Eigenschaften ergeben, sind sehr verschieden. Sie reichen von Ereignissen, die den normativen Lebenslauf abbilden (Einschulung, Heirat), bis hin zu solchen, die einzigartig für jede Person sind (Autounfall, Lotteriegewinn). Bereits diese zwei extremen Typen verdeutlichen, daß man sich nicht auf alle Lernerfahrungen in gleicher Weise vorbereiten kann. Bei der vorgestellten Taxonomie bleibt zu bedenken, daß viele Ereignisse im Leben einer Person unbenannt bleiben und somit auch nicht kommuniziert und diskutiert werden, häufig weil sie der Gesellschaft inakzeptabel erscheinen oder tabuisiert werden. Durch historische und kulturelle Veränderungen verschwinden überdies manche Ereignisse, während andere neu auftauchen .

Vondracek und Schulenberg (1992), von denen auch ein Modell der beruflichen Entwicklung unter der Perspektive der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne stammt (vgl. Vondracek et al., 1986), haben die Typologie von Brim und Ryff (1980) auf berufliche Fragestellungen übertragen. Sie diskutieren zum einen Ereignisse, die viele Personen betreffen, eine hohe Wahr-

scheinlichkeit aufweisen, in engem Zusammenhang mit dem chronologischen Alter stehen und damit als normativ gelten können. Auf die berufliche Entwicklung bezogen sind dies etwa Berufsstart und Berentung. Zum anderen greifen sie Ereignisse auf, die nur wenige Personen betreffen, eine niedrige Wahrscheinlichkeit aufweisen und kaum in Zusammenhang mit dem chronologischen Alter stehen. Diese bezeichnen die Autoren als nicht-normativ. Auf den beruflichen Bereich übertragen sind etwa Entlassung und Berufsunfähigkeit aufgrund eines Unfalls zu nennen. Da *normative Ereignisse* für die meisten Personen in einer spezifischen Sequentierung auftreten, kann sich die Person auf sie gezielt vorbereiten. Es sei hier an das Konzept der Entwicklungsaufgabe erinnert (Havighurst, 1974). Sozialisationsinstanzen versuchen häufig, die Vorbereitung des Individuums auf normative Ereignisse zu unterstützen. So ist etwa Arbeitslehreunterricht an Hauptschulen und der Besuch des Berufsberaters an Gymnasien vorgesehen (vgl. Hebel & Meiers, 1986). Alle Bemühungen gesellschaftlicher Instanzen zur Vorbereitung auf normative Ereignisse führen bei den betroffenen Individuen zu einer universellen Basis für Berufs- und Selbstkonzepte. Da sie alle Individuum in gleicher Weise betreffen, stellen diese Angebote der Berufsberatung und Berufsorientierung letztlich selbst normative Ereignisse dar. Auch könnten die immer wieder beobachteten Geschlechtsunterschiede in den berufswahlrelevanten Konzepten auf normative Lernerfahrungen bezüglich der Geschlechtsrolle (vorberufliche Sozialisation) zurückgeführt werden (vgl. z.B. Astin, 1984; Mischel, 1966). Vor der Entwicklungsaufgabe „Berufswahl“ stehend wird somit jeder Schüler über eine zumindest grobe Matrix von Berufen und diese charakterisierende Attribute verfügen. Ebenso dürften Interessen, Kompetenzüberzeugungen und Werte etwa in Hinblick auf schulische Fächer bestehen. Zur interindividuellen Differenzierung tragen normative Ereignisse sicherlich nur in geringem Umfang bei. Erst *nicht-normativen Ereignisse* machen die einzigartige individuelle Lerngeschichte aus (vgl. auch Lerner & Tubman, 1989). Auf der Mikroebene treten derartige Lernerfahrungen tagtäglich unzählige Male auf. Koller (1989) spricht in diesem Zusammenhang von „Alltagserfahrungen“. So dürften sich Berufskonzepte etwa durch die ständig auf das Individuum einströmenden Umweltangebote (Affordances im Sinne Gibsons, 1982) allmählich ausbilden, ist doch gerade die Umwelt des Menschen auch wesentlich eine berufliche Umwelt. Tagtäglich begegnen uns zahlreiche Informationen über berufliche Inhalte, sei es über den Bäcker und Metzger beim Einkauf, über Verkehrspolizisten und Busfahrer beim Weg zur Arbeitsstelle, über Bankangestellte und Ärzte bei unseren persönlichen Terminen oder etwa über Schauspieler und Gärtner bei unserer Freizeitgestaltung. Die Komplexität und Variabilität der

Lebensführung mündet bei jedem Individuum in einer einzigartigen Fülle nicht-normativer Lernerfahrungen.

In der amerikanischen Berufspsychologie wurde die Rolle von Lernerfahrungen, die von der Person aktiv gesucht oder herbeigeführt werden, unter dem Topos „berufliche Exploration“ näher untersucht (vgl. auch Kracke, 2004; Wiese, 2003). Grundlegend ist hier die Arbeit von Jordaan (1963; vgl. Super & Hall, 1978; Super et al., 1963). Ausgehend von Berlynes (1974) Analyse der Neugiermotivation definiert er berufliches Explorationsverhalten als mentale oder körperliche, absichtsvolle Handlung der Informationsgewinnung und Hypothesenprüfung über die eigene Person oder die Umwelt. Diese Handlungen sollen dabei helfen, einen Beruf zu wählen, sich auf einen Beruf vorzubereiten, in einen Beruf einzutreten, sich einem Beruf anzupassen oder in einem Beruf voranzukommen. Als Folge des beruflichen Explorationsverhaltens verändern sich Selbst- und Berufskonzepte. Zum Einfluß des beruflichen Explorationsverhaltens auf Selbst- und Berufskonzepte liegen leider kaum empirische Arbeiten vor. Lediglich das Fortschreiten im Entscheidungsprozeß (Blustein, Pauling, DeMania & Faye, 1994) bzw. die Entschiedenheit (Barak, Carney & Archibald, 1975; Greenhaus, Hawkins & Brenner, 1983) wurden als Konsequenzen des beruflichen Explorationsverhaltens untersucht. Verstärkt wurden dahingegen individuelle Merkmale betrachtet, die das Explorationsverhalten beeinflussen. Dabei wurde ein positiver Einfluß einer intrinsischen Motivation (Blustein, 1988), eines hohen Werts der Arbeit (Greenhaus & Sklarew, 1981), der entscheidungsbezogenen Selbstwirksamkeit (Blustein, 1989) und eines rationalen Entscheidungsstils (Blustein & Philips, 1988) auf Art und Ausmaß des Explorationsverhaltens festgestellt. Auch kontextuelle Einflüsse (Entscheidungszwang) lösen mitunter Explorationsverhalten aus (Blustein, 1992). Schließlich konnte man nachweisen, daß das Explorationsverhalten von bereits bestehenden Interessen dahingehend beeinflusst wird, daß zu interessanten Berufen confirmatorische Information, zu uninteressanten Berufen hingegen disconfirmatorische Information gesucht wird (Blustein & Strohmer, 1987; Neimeyer, Prichard, Berzonsky & Metzler, 1991).

Eine ganz andere Realisierung von Lernerfahrungen bleibt beim Konzept des Explorationsverhaltens unberücksichtigt, nämlich all jene Information, die nicht absichtlich gesucht wird, sondern sich im Zuge anderweitiger Umweltauseinandersetzungen beiläufig ergibt (vgl. auch Dreher & Dreher, 1991). Es handelt sich hierbei um *zufällige* Lernerfahrungen. Der Begriff des Zufalls ist sicher kontrovers, zugleich aber populär bei der Diskussion beruflicher Karrieren (vgl. z.B. Seligman, 1981) und bedarf daher der Erläuterung. Bereits im Rahmen der metatheoretischen Ausführungen wurde darauf verwiesen, daß Handlungen stets von Widerfahrnissen

begleitet werden (siehe Kapitel 3). Die zunächst widersprüchlich erscheinenden Begriffe Handlung und Zufall – konnotiert der eine doch das aktive, initiative Subjekt, der andere das passive, Umweltereignissen ausgelieferte Wesen – finden im Begriff der *Kontingenz* eine gemeinsame Basis: Kontingenz als das, was auch anders sein könnte, als das Mögliche, aber nicht Notwendige. Sie erschließt den Raum, in dem Handlungen – aber auch Zufälle – erst möglich werden (Makropoulos, 1998). Zufälliges wie Handeln setzen Indeterminiertheit voraus. Was notwendig geschieht, läßt dem Zufall ebensowenig Platz wie der handelnden Einflußnahme. Handeln-Können impliziert somit, sich den Wirkungen des Zufalls auszusetzen (vgl. Bubner, 1998; siehe auch Kapitel 3). Gleichwohl kann der Zufall nur dort wirken, wo gehandelt wird, als das Nicht-Intendierte, welches in die Handlung eingreift. Während der Zufall in der Philosophie oftmals diskutiert wird (vgl. z.B. Erbrich, 1988; Marquard, 1986; Ricken, 1999; von Graevenitz & Marquard, 1998) und auch in den Naturwissenschaften, beispielsweise in Evolutionstheorie, Chaostheorie und Quantenmechanik, einen prominenten Platz einnimmt (vgl. z.B. Gierer, 1998; Trembl, 1990), wird er in der Psychologie eher. Dies verwundert umso mehr, als die von ihr betrachteten Phänomene in der statistischen Analyse häufig als „Zufallsvariablen“, d.h. Wahrscheinlichkeitstheoretische Größen, gekennzeichnet werden vernachlässigt (vgl. auch Gigenzer, Swijtink, Porter, Daston, Beatty & Krüger, 1999). Lediglich Bandura hat sich 1982 dezidiert mit dem Einfluß von „Zufallsbegegnungen“ („chance encounters“) auf den Lebensweg einer Person befaßt (Bandura, 1982b). Ausgehend von der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne definiert er eine Zufallsbegegnung als nicht intendiertes Zusammentreffen sich zuvor unbekannter Personen. Diese kann den Lebensweg einer Person in Abhängigkeit von personalen und sozialen Determinanten (vgl. auch Miller, Wadsworth & Springer, 1991) mehr oder weniger stark beeinflussen. Daraus folgt, daß zwar nicht das Auftreten von Zufallsbegegnungen an sich, wohl aber der von ihnen ausgeübte Einfluß vorhergesagt werden kann. Auf der Grundlage von Ergänzungen durch Munn (1983) hat Bandura (1986) auch nicht-soziale zufällige Ereignisse, wie etwa die Entdeckung des Penicillins, in die Diskussion aufgenommen. Die Überlegungen Banduras wurden in der Folge auch für die Berufspsychologie entdeckt. Miller (1983) betont, daß soziologische Berufswahltheorien bereits früh die Rolle des Zufalls bei beruflichen Entscheidungen thematisiert haben (z.B. Miller & Form, 1964). Cabral und Salomone (1990) haben den Zufall in ein kontextualistisches Modell eingearbeitet. Sie verweisen insbesondere darauf, daß zufällige Ereignisse nicht unmittelbar wirken, sondern durch die von ihnen angestoßenen Lernprozesse entscheidungsrelevant werden. Der Zufall wird so als eine Erfahrungsebene akzeptiert, zugleich jedoch die Rolle von individuellen Merkmalen, vor allem jene des

Selbstkonzepts, hervorgehoben. Die Überlegungen Banduras (1982b) sollten in der Beratungspraxis berücksichtigt werden (vgl. auch Scheller, 1986).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß das aktive Individuum, welches in ständiger Auseinandersetzung mit seiner ebenfalls aktiven Umwelt steht, einem Strom von Ereignissen ausgesetzt ist, die entweder absichtlich gesucht werden oder sich zufällig ergeben. Derartige Erfahrungen können Lernprozesse auslösen, die zu einer Änderung der kognitiven Strukturen des Individuums führen. Die meisten dieser Erfahrungen werden über die Transformation in symbolische Repräsentationssysteme (vgl. z.B. Bandura, 1986; Gagné, 1980), etwa Berufs- und Selbstkonzepte, so weit verändert, daß sie der Person nicht mehr unmittelbar verfügbar sind. Einzelne Lernerfahrungen werden allerdings von einer derartigen Relevanz sein, daß sie von den Betroffenen problemlos aus dem episodischen Gedächtnis rekonstruiert werden können (vgl. z.B. Conway, 1990; Rubin, 1986).

Eine dichotome Unterteilung in „absichtliche“ und „zufällige“ Lernerfahrungen genügt sicherlich nicht den Ansprüchen einer umfassenden Taxonomie. Zwei weitere Dimensionen sollten Berücksichtigung finden (vgl. Bäumer, Scheller & von Maurice, 1994; von Maurice, Scheller & Bäumer, 1995). Dabei kann auf die Konzeption der Person-Umwelt-Beziehung zurückgegriffen werden. Die Dimension „Beziehung“ wird durch die absichtliche versus zufällige Realisierung der Lernerfahrung abgedeckt. Die Dimension „Umwelt“ läßt sich dahingehend differenzieren, aus welcher Quelle sich die Lernerfahrung speist. Nach Bandura (1982b, 1986) sind soziale und nicht-soziale Ereignisse zu unterscheiden. Soziale Ereignisse sind vor allem die diskutierten (Zufalls-)Begegnungen, welche im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie als Modelle wirken. Damit können die sozialen Ereignisse auch auf symbolische Modelle – d.h. Medien aller Art – ausgedehnt werden. Als „Umwelt“-Dimension der Lernerfahrungen können also drei Kategorien unterschieden werden: „Menschen“, „Medien“ und (nicht-soziale) „Ereignisse“. Bei der Differenzierung der Dimension „Person“ erfolgt ein Rückgriff auf die in Kapitel 6 diskutierten kognitiven Strukturen, die wie dargestellt durch Lernerfahrungen modifiziert werden. Modifiziert werden also die Berufs- oder die Selbstkonzepte einer Person. Entweder lernt die Person dabei einen ihr zuvor unbekanntem Beruf kennen („Alternativen“), erhält neue Information über bestimmte Berufe („Wissen“) oder ändert ihre Bewertungsgrundlage, also ihr Wert-Image oder Selbstkonzept („Bewertung“).

Aus der Kombination der drei Dimensionen „Beziehung“ (absichtlich – zufällig), „Umwelt“ (Menschen – Medien – Ereignisse) und „Person“ (Alternativen – Wissen – Bewertung) ergeben sich so 18 verschiedene Typen von Lernerfahrungen. Bei der folgenden, mit Beispielen illu-

strierten Darstellung dieser Typen beschränken wir uns auf berufswahlrelevante Lernerfahrungen, wenngleich eine Anwendung auf andere Fragestellungen durchaus denkbar wäre.

(1) Absichtlich-Menschen-Alternativen

Das Individuum erkundigt sich bei einem Ansprechpartner gezielt nach beruflichen Alternativen.

Bsp.: Gespräch mit den Eltern darüber, welche verschiedenen Berufe es gibt.

(2) Absichtlich-Menschen-Wissen

Das Individuum befragt einen Ansprechpartner über Attribute bestimmter Berufe, die es bereits oberflächlich kennt.

Bsp.: Gespräch mit einem Berufsberater über die Beschäftigungsaussichten in einem bestimmten Beruf.

(3) Absichtlich-Menschen-Bewertung

Das Individuum bittet einen Ansprechpartner um seine Einschätzung eines Berufs.

Bsp.: Gespräch im Freundeskreis darüber, ob ein bestimmter Beruf den eigenen Fähigkeiten entsprechen könnte.

(4) Absichtlich-Medien-Alternativen

Das Individuum informiert sich zielgerichtet in Medien über mögliche berufliche Alternativen.

Bsp.: Lesen von einschlägiger Literatur wie etwa „Beruf aktuell“.

(5) Absichtlich-Medien-Wissen

Das Individuum sucht in den Medien gezielt nach Informationen über bestimmte Berufe.

Bsp.: Durcharbeiten einzelner „Berufkundlicher Blätter“.

(6) Absichtlich-Medien-Bewertung

Das Individuum nutzt Medien zur Bewertung von Berufen.

Bsp.: Durchführung eines computergestützten Interessentests im „BIZ“.

(7) Absichtlich-Ereignisse-Alternativen

Das Individuum begibt sich in eine Situation, in der es erwartet, neue berufliche Alternativen zu finden.

Bsp.: Besuch einer Handwerksmesse.

(8) Absichtlich-Ereignisse-Wissen

Das Individuum sucht eine Situation auf, in der es sein Wissen über einzelne Berufe vertiefen kann.

Bsp.: Absolvieren eines Berufspraktikums

(9) Absichtlich-Ereignisse-Bewertung

Das Individuum begibt sich in eine Situation, um seine Bewertungsgrundlage zu ändern.

Bsp.: Ausprobieren eines neuen Hobbys.

(10) Zufällig-Menschen-Alternativen

Eine Zufallsbegegnung eröffnet eine neue berufliche Option.

Bsp.: Kennenlernen eines Berufvertreters im Urlaub.

(11) Zufällig-Menschen-Wissen

Eine Zufallsbegegnung erweitert die Kenntnisse über einen bestimmten Beruf.

Bsp.: Blick in das Cockpit eines Flugzeuges während des Flugs.

(12) Zufällig-Menschen-Bewertung

Eine Zufallsbekanntschaft führt zur Umbewertung eines Berufs.

Bsp.: Während eines Krankenhausaufenthaltes lernt man einen kompetenten Arzt kennen.

(13) Zufällig-Medien-Alternativen

Das Individuum liest, hört oder sieht etwas über einen ihm zuvor unbekanntem Beruf.

Bsp.: In einem Roman taucht ein Beruf auf, den die Person bislang noch nicht kannte.

(14) Zufällig-Medien-Wissen

Das Individuum erhält ungeplant Informationen bezüglich eines bestimmten Berufs.

Bsp.: Beim Durchblättern einer Zeitschrift stößt die Person auf einen Bericht, der ihr neue Kenntnisse über einen Beruf vermittelt.

(15) Zufällig-Medien-Bewertung

Das Individuum erfährt durch Mediennutzung zufällig neue Bewertungsgesichtspunkte.

Bsp.: In der Lieblings-TV-Serie der Person taucht ein Berufsvorteiler auf, der ihr sympathisch erscheint.

(16) Zufällig-Ereignisse-Alternativen

Ein zufälliges Ereignis bringt ein neues berufliches Ziel ins Blickfeld.

Bsp.: Durch ein lokales Erdbeben lernt die Person den Beruf des Seismologen kennen.

(17) Zufällig-Ereignisse-Wissen

Ein zufälliges Ereignis führt zu neuen Kenntnissen über einen Beruf.

Bsp.: Beobachtung eines Rettungsversuchs der Feuerwehr vermittelt der Person einen vertieften Einblick in das Tätigkeitsfeld dieses Berufs.

(18) Zufällig-Ereignisse-Bewertung

Ein zufälliges Ereignis läßt einen Beruf in einem anderen Licht erscheinen.

Bsp.: Der Besuch beim Tierarzt mit einer kranken Katze zeigt der Person, daß Tierarzhelfer interessante Tätigkeiten ausüben.

Die dargestellte Taxonomie mit den drei Dimensionen „Beziehung“, „Umwelt“ und „Person“ sollte zu einer fundierten Betrachtung berufswahlrelevanter Lernerfahrungen beitragen können. Sie wurde bisher allerdings noch nicht umfassend getestet und kann daher nicht abschließend bewertet werden. Dies ist unter anderem Aufgabe der vorliegenden Arbeit. Vor allem dürfte sie einer unsystematischen Zusammenstellung von „vorhersagbaren“ und „unvorhersagbaren“ Faktoren bei der Berufswahl (Salomone & Slaney, 1981; Scott & Hatalla, 1990) überlegen sein.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die personalen Grundlagen der Berufswahl (Selbstkonzept, Berufskonzepte, Entscheidungsstile) als interaktionale Konstrukte durch unzählige Lernerfahrungen ausgebildet werden. Auch Lernerfahrungen stellen ihrerseits Person-Umwelt-Beziehungen dar und fügen sich mithin nahtlos in die metatheoretischen Überlegungen ein (vgl. auch Hoffman & Nead, 1983). Lernerfahrungen können danach unterschieden werden, ob sie normativer oder nicht-normativer Art sind. Ebenso können sie sich in einer eher beobachtenden oder einer eher tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt ausbilden. Soll diese abstrakte Kategorisierung inhaltlich ausgefüllt werden, so kann auf drei Beschreibungsdimensionen zurückgegriffen werden: Lernerfahrungen werden absichtlich herbeigeführt oder ergeben sich zufällig. Sie können von Menschen, Medien oder Ereignissen ausgehen und auf Alternativen, Wissen oder Bewertung als kognitive Repräsentationen einwirken.

Mit diesem Kapitel ist die theoretische Diskussion des Phänomens Berufswahl als Handlung einer aktiven Person in einer aktiven Umwelt abgeschlossen. Im folgenden Kapitel betrachten wir zusammenfassend den Entschlußakt „Berufswahl“ und stellen schließlich ein integrierendes Rahmenmodell vor.

8 Entschlußakt „Berufswahl“

In den vorangegangenen Kapiteln wurden verschiedene Theorien und Befunde zur Berufswahl und beruflichen Entwicklung auf ein kontextualistisches Rahmenmodell zurückgeführt. Ausgehend von einem Modell der Handlung als Person-Umwelt-Beziehung wurde die Berufsstruktur als Kontext der Berufswahl in ihrer historischen Entwicklung und gegenwärtigen Wandelbarkeit dargestellt. Menschliche Entscheidungen konnten als diachronischer Prozeß des Aufbaus und der Wandlung kognitiver Strukturen definiert werden. Die entscheidungsrelevanten kognitiven Strukturen – Selbstkonzepte, Berufskonzepte, Entscheidungsstile – wurden mithin ebenfalls als dynamische Einheiten begriffen. Schließlich wurden auch die Lernerfahrungen, welche zur Ausbildung und Änderung der kognitiven Strukturen führen, im Kontext dynamischer Person-Umwelt-Beziehungen diskutiert.

In diesem Kapitel soll diese grundlegend dynamische Sichtweise durch einen eher statischen Blickwinkel ergänzt werden. Nicht nur ist die wissenschaftliche Analyse dynamischer Prozesse ein äußerst komplexes und schwieriges Unterfangen, auch der Mensch sträubt sich allzugern gegen eine zu starke Dynamik. Für die persönliche Identität ist eine gewisse Stabilität geradezu konstitutiv (Erikson, 1968; Scheibe, 1995), und daher wird auch bei Entscheidungen der Erhalt des Status Quo – wie dargestellt – häufig einer Veränderung vorgezogen. Die Berufswahl kann unter dieser Perspektive als Wiederherstellung von Identität durch einen Abgleich von Berufs- und Selbstkonzepten, ausgelöst durch die Bedrohung der bevorstehenden Schulentlassung, verstanden werden. In dieses Bild fügt sich etwa der Befund von Bolte et al. (1970), wonach Gymnasiasten häufig das Lehramtstudium nur deshalb ergreifen, weil sie nach dreizehnjähriger Erfahrung mit dem Beruf des Lehrers vertraut sind.

Der Ausgangspunkt des Entschlußaktes „Berufswahl“ ist normativ vorgegeben, wird doch jeder Jugendliche mit dem bevorstehenden Schulabschluß einem gewissen Entscheidungszwang ausgesetzt. Wichtig ist an dieser Stelle, daß sich in aller Regel ein relativ klar umrissener Zeitrahmen für den Entschlußakt „Berufswahl“ angeben läßt, der zumindest grob mit dem letzten Schuljahr zusammenfällt. Dessen ungeachtet bleiben im Einzelfall die Möglichkeiten sowohl eines früheren als auch eines verspäteten Entscheidungspunktes sowie eines Entscheidungsaufschubs offen.

Ebenfalls normativ vorgegeben ist die Notwendigkeit einer beruflichen Ausbildung, zumindest trifft dies für den größten Teil der Abschlußschüler in Deutschland zu, kennt die hiesige Berufsstruktur doch kaum Berufe ohne festgeschriebene Ausbildungsordnung. Der Entschlußakt

„Berufswahl“ läßt sich somit in zwei individuelle Zielperspektiven aufgliedern, einer kurzfristigen, auf die Ausbildung bezogenen, und einer langfristigen, auf den angestrebten Erwerbsberuf ausgerichteten.

Eine dritte normative Vorgabe besteht schließlich darin, daß unterschiedliche Schulabschlüsse zu unterschiedlichen berufsbildenden Maßnahmen führen, so daß der besuchte Schultyp ebenfalls Einfluß auf den Entschlußakt „Berufswahl“ nimmt.

Die Konfrontation mit der Entwicklungs- oder Entscheidungsaufgabe „Berufswahl“ löst mithin bei den Abschlußschülerinnen und -schülern einen Prozeß des Nachdenkens aus, der letztlich zum Entschluß für einen Beruf führt oder zumindest führen sollte. Die berufswahlrelevanten Größen werden dabei vom Individuum aktiv konstruiert; es versucht, seine Selbstkonzepte mit seinen Berufskonzepten in Übereinstimmung zu bringen. Dazu ist es erforderlich, über die berufswahlrelevanten Merkmale und Lernerfahrungen zu reflektieren (vgl. auch Cantor, Norem, Niedenthal, Langston & Brower, 1987). Dabei ist in allen Charakteristika ein interindividuell stark variierender Elaborationsgrad zu erwarten.

Der Entschlußakt „Berufswahl“ als singuläre Entscheidungshandlung läßt sich in einem Modell abbilden, welches quasi einen Schnappschuß im Prozeß der beruflichen Entwicklung wiedergibt. Wie jeder gute Schnappschuß sollte es das Spezielle der Berufswahlsituation einfangen. Das Modell des Entschlußaktes „Berufswahl“ ist in Abbildung 1 dargestellt. Es wird als Schichtenmodell konzeptualisiert, wobei im Sinne der metatheoretischen Vorstellungen alle Schichten miteinander auf komplexe und dynamische Art und Weise interagieren. Das Modell dient vor allem als Bezugsrahmen zur Rekonstruktion der individuellen Entscheidung.

Auf einer grundlegenden Schicht werden *Hintergrundvariablen* verortet. Im Rahmen der Berufswahl dürften vor allem der besuchte Schultyp und das Geschlecht von Bedeutung sein. Weitere Variablen wie Alter oder sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie lassen sich ebenfalls berücksichtigen.

Auf die Schicht der Hintergrundvariablen setzen die *Lernerfahrungen* auf, die im Laufe der Zeit akkumulieren, aber auch zunehmend integriert werden sollten. Es entwickelt sich somit eine zunehmend breitere Erfahrungsbasis. Während das Konstrukt der Lernerfahrungen an sich einen weiten Phänomenbereich umfaßt, wird es im Modell auf direkt berufswahlrelevante Erfahrungen begrenzt.

Eingebettet in die Lernerfahrungen entwickeln sich die *Entscheidungsgrundlagen*. In der vorliegenden Arbeit werden Selbstkonzepte (berufliche Interessen, Kompetenzüberzeugungen und Werte), Berufskonzepte und Entscheidungsstile berücksichtigt. Die Entscheidungsgrundla-

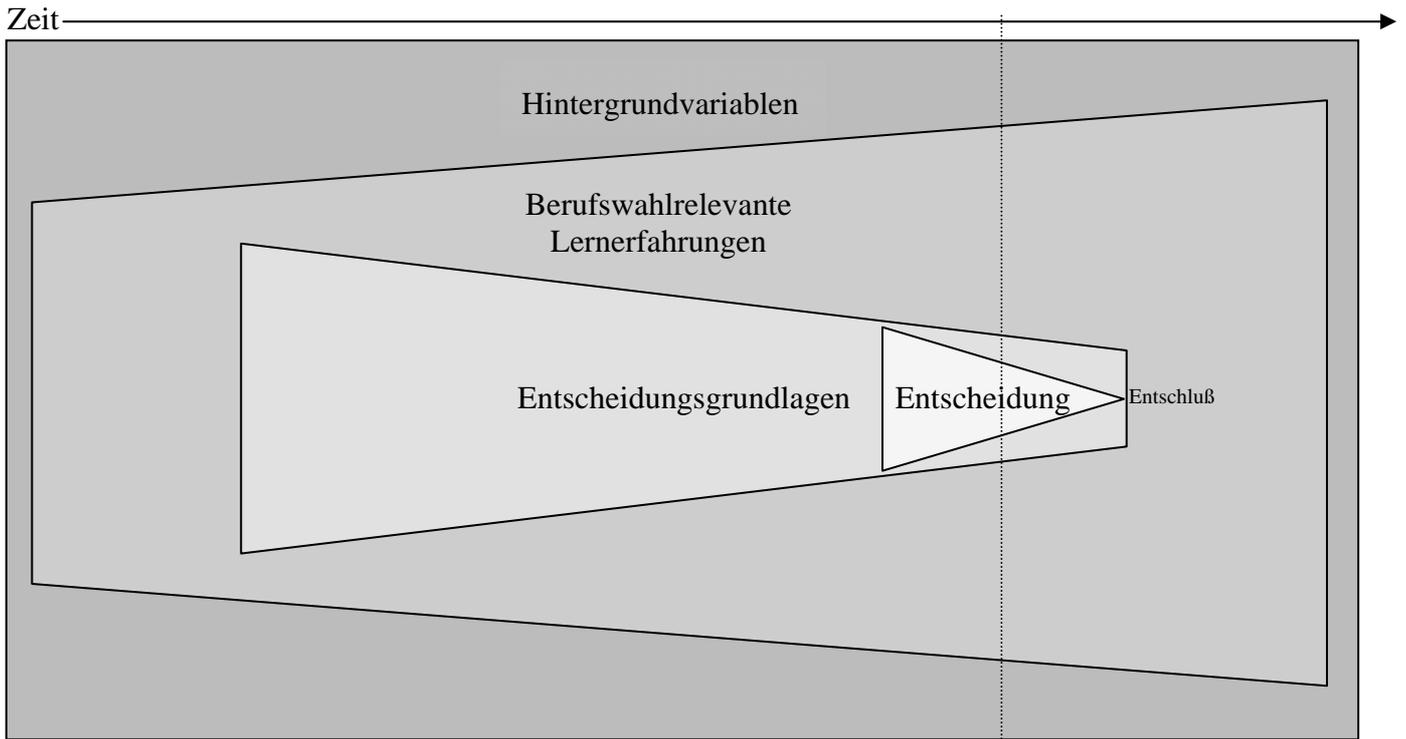
gen sollten im Laufe der Zeit einer zunehmenden Differenzierung und Integration unterzogen sein.

Eine letzte Schicht bildet schließlich die *Entscheidung*, die im Modell als sich über eine gewisse Zeitspanne erstreckender Prozeß konzeptualisiert wird. Dieser Prozeß gipfelt schließlich in einem singulären *Entschluß*.

Der eigentliche Schnappschuß steht als Momentaufnahme orthogonal zur Zeitachse und durchschneidet alle Schichten vertikal. Damit lassen sich die zu jenem Zeitpunkt realisierten Hintergrundvariablen, Lernerfahrungen und Entscheidungsgrundlagen abbilden.

Insgesamt gesehen betont das Modell somit die kontextuelle, handlungstheoretische Grundposition des aktiven, reflexiven Menschen – insbesondere in der Konstruktionsleistung seiner kognitiven Strukturen –, vernachlässigt aber auch nicht die aktive Umwelt, die hier vor allem im Konstrukt der Lernerfahrung Eingang findet. In diesem Sinne bleibt das Modell zunächst eine Idealvorstellung des Entschlußaktes „Berufswahl“. Es wird als Leitfaden verstanden, an dem sich die Person selbst oder auch ein externer Beobachter beim Blick auf den Entschlußakt „Berufswahl“ orientieren könnte. Aufgabe der vorliegenden Arbeit wird es sein, zu überprüfen, inwiefern dieses Ideal der Realität entspricht.

Abschließend sei noch einmal betont, daß der Entschlußakt „Berufswahl“, wie er im vorgestellten Modell abgebildet wird, lediglich einen kleinen Ausschnitt – eben einen Schnappschuß – aus einem noch wesentlich umfangreicheren und komplexeren Prozeß der beruflichen Entwicklung darstellt, welcher weder mit ihm beginnt noch endet (vgl. auch Rothstein, 1980). In Abbildung 1 wird dies durch die horizontale Ausdehnung der Schichten über die Zeitachse angedeutet, bei der der Schnappschuß lediglich einen vertikalen Schnitt ausmacht. Der Relevanz der Berufstätigkeit für das individuelle und gesellschaftliche Leben entsprechend umfaßt dieser Prozeß die gesamte Lebensspanne. Der Entschlußakt „Berufswahl“ steht jedoch in diesem Prozeß an einer entscheidenden Schnittstelle: am Übergang von der Schule in den Beruf und damit am Wendepunkt vom Jugendalter in den Erwachsenenstatus (vgl. z.B. Arnstein, 1980).



Schnappschuß

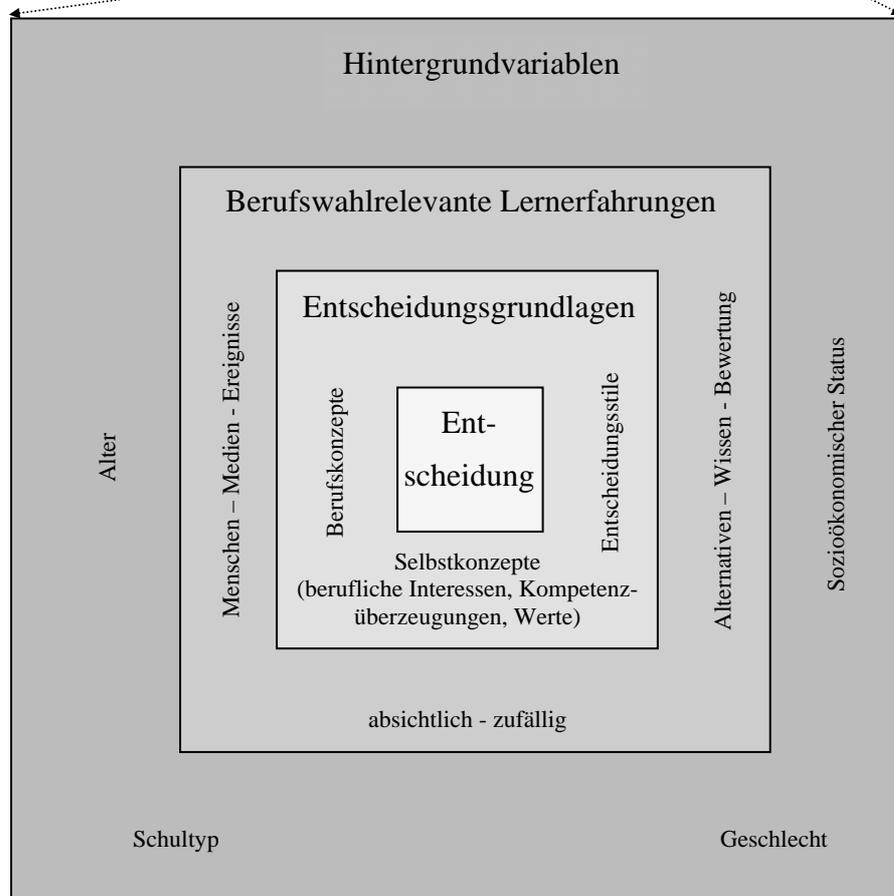


Abbildung 1
Schichtenmodell des Entschlußakts „Berufswahl“

9 Entwicklung der Fragestellung

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Erörterungen in ein heuristisches Schichtenmodell der Entschlußaktes „Berufswahl“ mündeten, gilt es im folgenden, dieses Modell einer empirischen Bewährungsprüfung zu unterziehen. In der vorliegenden Arbeit soll dazu ein erster entscheidender Schritt getan werden, indem mit Hilfe eines querschnittlichen Erhebungsdesigns die Relevanz der einzelnen modellkonstituierenden Variablen analysiert wird. Beziehungen der Variablen untereinander werden ebenfalls, wenngleich eher cursorisch, behandelt. Erst vor dem Hintergrund einer Bewährung des „Schnappschusses“ (vgl. Kapitel 8) erscheint es sinnvoll, das umfassendere Schichtenmodell auch longitudinal zu testen.

Jeder Schicht des Modells werden relevante Konstrukte bzw. Variablen zugeordnet, deren Bedeutung für die Berufswahl eruiert werden muß. Hinsichtlich des Hintergrundes sind in erster Linie das Geschlecht und die schulische Umwelt (besuchter Schultyp) sowie der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie entscheidungswirksam.

Den Lernerfahrungen als zentrales und bislang unzureichend berücksichtigtes Konstrukt gilt in der folgenden empirischen Analyse besonderes Augenmerk. Da menschliche Lebenslauf durch unzählige Lernerfahrungen geprägt wird, ist die Erhebung auf unmittelbar berufswahlrelevante Lernerfahrungen zu begrenzen. Dabei soll zum einen ein möglichst unverfälschter Pool natürlich vorkommender Lernerfahrungen erhoben, zum anderen aber auch die in Kapitel 7 hergeleitete Typologie überprüft werden.

Die Schicht der Entscheidungsgrundlagen umfaßt die bislang am häufigsten untersuchten Variablenkomplexe. Interessen, Kompetenzüberzeugungen und Werte als berufliche Selbstkonzepte, berufliche Alternativen als berufsbezogene Umweltkonzepte und Entscheidungsstile als Selbst- und Berufskonzepte verbindendes Konstrukt sollen analysiert werden.

Schließlich ist die Entscheidung selbst als inhaltlicher Entschluß und als Entscheidungsstatus zum Zeitpunkt der Erhebung (des Schnappschusses) zu berücksichtigen. Dabei kommt beiden Konzepten die Funktion abhängiger Variablen zu, welche durch Elemente der anderen, tiefer gelegenen Schichten aufzuklären sind.

Die Fragestellung der anstehenden empirischen Analyse läßt sich somit wie folgt zusammenfassen: Sind die verschiedenen, in mehreren aufeinander bezogenen Schichten gruppierten Konstrukte für den Entschlußakt „Berufswahl“ relevant? Kann das Schichtenmodell in seinem Aufbau bestätigt werden? Die Fragestellung erweist sich somit als vorwiegend explorativ. Auf die Ableitung von Hypothesen wird vor diesem Hintergrund verzichtet.

10 Fragebogenentwicklung und Operationalisierung der Konstrukte

Zur Klärung der in Kapitel 9 aufgeworfenen Fragestellung wird ein rational konstruierter Fragebogen eingesetzt. Zu allen im Modell des Entschlußaktes „Berufswahl“ enthaltenen Schichten werden Variablen gebildet und die relevanten Konstrukte operationalisiert.

Die Operationalisierung der Variablen hat sich in erster Linie an den Besonderheiten der avisierten Population zu orientieren. Dabei handelt es sich um Schüler beiderlei Geschlechts im Alter zwischen ca. 15 und 20 Jahren mit unterschiedlichem Bildungshintergrund und entsprechenden literarischen Fähigkeiten. Das Niveau der Fragen ist demnach so zu wählen, daß die (jüngeren) Hauptschüler nicht über-, die (älteren) Gymnasiasten hingegen nicht unterfordert werden. In Anbetracht der Vielzahl der in dem zu prüfenden Modell aufgenommenen Größen muß die Operationalisierung der Variablen dabei möglichst ökonomisch erfolgen. Auch muß die Motivation der jugendlichen Probanden gewährleistet werden.

Die Darstellung der Operationalisierung der verschiedenen Variablen orientiert sich im folgenden an den einzelnen Schichten des Modells. Die im Fragebogen realisierte Darbietungsreihenfolge wird anschließend ausgeführt.

10.1 Hintergrundvariablen

Als berufswahlrelevante Hintergrundvariablen werden zum einen das Geschlecht, zum anderen die schulische Umwelt (Schultyp und Klasse bzw. Jahrgang) erfaßt. Als personale Hintergrundvariable wird zudem das Alter der Probanden berücksichtigt. Zur Kennzeichnung des sozioökonomischen Status werden weitere Hintergrundvariablen gebildet: Wohnort, Wohnverhältnisse, Schulabschlüsse der Eltern, erlernte und ausgeübte Berufe der Eltern sowie Entscheidungsträger in der Familie. Die Frageformulierung und die Antwortvorgaben sind dem Fragebogen im Anhang B zu entnehmen.

10.2 Lernerfahrungen

Bei den Lernerfahrungen handelt es sich um ein Konstrukt, das – bezogen auf die Berufswahl – im Rahmen dieser Arbeit neu definiert und bisher keiner empirischen Analyse unterzogen wurde. Die theoretische Unterteilung in 18 Typen von Lernerfahrungen stellt eine präliminarische Konstruktion dar. Bei der Erfassung der Lernerfahrungen werden daher zwei Wege eingeschlagen:

Bei der Erfassung im *offenen Antwortformat* werden die Probanden gebeten, in eigenen Worten berufswahlrelevante Lernerfahrungen zu schildern. In einer umfassenden Instruktion wird zunächst erklärt, was berufswahlrelevante Erfahrungen sein könnten. Dazu wird auf die drei Dimensionen „Umwelt“, „Person“ und „Beziehung“ der in Kapitel 7 vorgeschlagenen Taxonomie beispielhaft zurückgegriffen. Anschließend wird das erwünschte Antwortverhalten instruiert. Die gesamte Instruktion ist im folgenden im Wortlaut wiedergegeben:

Jeder Mensch macht Erfahrungen, die ihn dazu führen, einen bestimmten Beruf zu ergreifen. Bitte überlegen Sie einmal, welche Erfahrungen Sie bisher in Hinblick auf die Berufswahl gemacht haben. Sie könnten z.B. über einen bestimmten Beruf etwas gelesen oder gesehen haben, oder vielleicht haben Sie jemanden kennengelernt, der Ihnen berufliche Informationen vermittelte; möglicherweise hatten Sie auch ein bestimmtes Erlebnis, das Ihre beruflichen Entscheidungen erleichterte. Durch derartige Erfahrungen kann man vorher unbekannte Berufe kennenlernen, oder man erfährt neue Dinge über bestimmte Berufe; vielleicht sieht man hinterher auch einen Beruf in einem anderen Licht. Solche Erfahrungen können sich zufällig ergeben, oder aber man hat sie mit Absicht gesucht. Vielleicht haben Sie aber auch etwas ganz anderes erlebt.

Ich möchte Sie nun bitten, die Erfahrungen, die für Ihre beruflichen Entscheidungen bedeutsam waren, zu schildern. Dafür finden Sie auf den nächsten beiden Seiten einige Kästchen, in denen Sie Ihre Erfahrungen niederschreiben sollen. Beschreiben Sie bitte in jedem Kästchen nur eine einzelne Erfahrung. Sie brauchen nicht alle Kästchen auszufüllen, falls Ihnen nicht so viele Erfahrungen einfallen.

Schreiben Sie bitte jeweils auf, in welchem Zusammenhang bzw. an welchem Ort Sie die Erfahrung gemacht haben (z.B. in der Schule, zuhause beim Fernsehen), wer daran beteiligt war (z.B. Freunde, Eltern, niemand) und was geschehen ist (z.B. erfahren, daß man als Kaufmann mit vielen Leuten zusammenkommt).

Die individuell erlebten Lernerfahrungen können in dafür vorgesehenen Kästchen mit jeweils drei Zeilen notiert werden. Insgesamt werden auf zwei Seiten zehn derartige Kästchen vorgegeben. Durch die Instruktion und die Vorgabe der Kästchen sollen die offenen Angaben auf ein handhabbares Maß reduziert werden, ohne jedoch die Person in ihrem Antwortverhalten zu stark einzuschränken.

Für die Erfassung der Lernerfahrungen im *geschlossenen Antwortformat* wird auf die in Kapitel 7 beschriebene Taxonomie von Lernerfahrungen zurückgegriffen. Die Probanden sollen hierbei auf einem relativ abstrakten Niveau die 18 Lernerfahrungstypen zum einen danach einschätzen, ob sie diese selbst erlebt haben (dichotome Antwortalternativen *ja – nein*) und zum anderen, für wie wichtig sie die jeweilige Lernerfahrung im allgemeinen – unabhängig vom eigenen Erleben – halten (sechsstufige Ratingskala mit den Antwortalternativen: *sehr unwichtig – ziemlich unwichtig – eher unwichtig – eher wichtig – ziemlich wichtig – sehr wichtig*). Da mit jedem Item drei Dimensionen zu erfassen sind, wird folgendes Vorgehen bei der Itemkonstruktion gewählt: Es werden drei Blöcke zu je sechs Items gebildet. Die drei Blöcke ergeben sich

durch die drei Kategorien „Alternativen“, „Wissen“ und „Bewertung“ der Dimension „Person“. Jeder Block beginnt mit einem spezifischen Einleitungssatz, der den Blick der Probanden auf die jeweiligen Lernerfahrungen lenkt. In dieser Weise auf eine bestimmte Form von Lernerfahrungen eingestimmt, erhalten die Probanden folgende Instruktion: „Geben Sie bitte für die folgenden Erfahrungen an, (a) ob Sie diese selbst erlebt haben und (b) für wie wichtig Sie eine derartige Erfahrung halten (bitte auch ankreuzen, wenn Sie sie selbst *nicht* gemacht haben)“. Die sechs Items jedes Blocks, die dieser Instruktion folgen, bilden sich aus den Kategorien „zufällig“ und „absichtlich“ der Dimension „Beziehung“ und den Kategorien „Menschen“, „Medien“ und „Ereignisse“ der Dimension „Umwelt“.

Tabelle 2

Die Items des Inventars der Lernerfahrungen

Einleitungssätze zur Kennzeichnung der Dimension „Person“	
Alternativen	Überlegen Sie bitte einmal, wie Sie zu den Berufen, die Sie in Ihre Überlegungen einbezogen haben, gekommen sind.
Wissen	Überlegen Sie bitte einmal, wie Sie zu Ihrem Wissen über bestimmte Berufe gekommen sind.
Bewertung	Manche Berufe interessieren einen, manche nicht. Welche Erfahrungen haben Sie gemacht, um Berufe bewerten zu können?
Items zur Erfassung der sechs Erfahrungen der Kategorie „Alternativen“	
Ich habe neue Berufe kennengelernt...	
(zufällig – Menschen)	...durch eine unerwartete Bekanntschaft.
(zufällig – Medien)	...weil ich zufällig etwas darüber gelesen (gesehen, gehört) habe.
(zufällig – Ereignisse)	...aufgrund eines unvorhergesehenen Ereignisses.
(absichtlich – Menschen)	...indem ich eine bestimmte Person danach fragte.
(absichtlich – Medien)	...durch zielgerichtete Nutzung von Büchern, Filmen etc.
(absichtlich – Ereignisse)	...indem ich eine bestimmte Veranstaltung besuchte.
Items zur Erfassung der sechs Erfahrungen der Kategorie „Wissen“	
Ich habe mein Wissen über Berufe erweitern können...	
(zufällig – Menschen)	...durch eine unerwartete Bekanntschaft.
(zufällig – Medien)	...weil ich zufällig etwas darüber gelesen (gesehen, gehört) habe.
(zufällig – Ereignisse)	...aufgrund eines unvorhergesehenen Ereignisses.
(absichtlich – Menschen)	...indem ich eine bestimmte Person danach fragte.
(absichtlich – Medien)	...durch zielgerichtete Nutzung von Büchern, Filmen etc.
(absichtlich – Ereignisse)	...indem ich eine bestimmte Veranstaltung besuchte.
Items zur Erfassung der sechs Erfahrungen der Kategorie „Bewertung“	
Ich kam zu einer Bewertung eines Berufs...	
(zufällig – Menschen)	...durch eine unerwartete Bekanntschaft.
(zufällig – Medien)	...weil ich zufällig etwas darüber gelesen (gesehen, gehört) habe.
(zufällig – Ereignisse)	...aufgrund eines unvorhergesehenen Ereignisses.
(absichtlich – Menschen)	...indem ich eine bestimmte Person danach fragte.
(absichtlich – Medien)	...durch zielgerichtete Nutzung von Büchern, Filmen etc.
(absichtlich – Ereignisse)	...indem ich eine bestimmte Veranstaltung besuchte.

Die Items setzen sich aus zwei Teilsätzen zusammen, wobei der erste Teilsatz die im spezifischen Einleitungssatz angesprochene Kategorie der Dimension „Person“ und der zweite Teilsatz die Kombination der Kategorien der Dimensionen „Beziehung“ und „Umwelt“ widerspiegelt. Die Einleitungs- und Teilsätze werden unter Bezug auf die sie charakterisierenden Kategorien in Tabelle 2 dargestellt.

Als spezifische Kontexte für Lernerfahrungen sollen schließlich verschiedene Institutionen in ihrer Relevanz für den Berufsfindungsprozeß eingeschätzt werden. 16 Institutionen mit berufsbildendem Bezug (Arbeitsamt, Berufsinformationszentrum, Berufsberatung, Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer), allgemeinbildendem Bezug (Schule, Schulpsychologischer Dienst, Volkshochschule, Universität, Fachhochschule), spezifisch regionale Bildungsangebote (Tuchfabrik, Katholische Akademie, Europäische Akademie für bildende Künste) sowie drei regionale Jugendzentren (JZ Mergener Hof, JZ Exzellenzhaus, JZ Euren) werden nach der persönlichen („*war mir hilfreich: ja – nein*“) und der allgemeinen Relevanz („*halte ich für: sehr unwichtig – ziemlich unwichtig – eher unwichtig – eher wichtig – ziemlich wichtig – sehr wichtig*“) bewertet. Für vier optionale Angaben weiterer Institutionen durch die Probanden selbst werden zusätzlich beide Antwortformate zur Einschätzung der persönlichen und der allgemeinen Relevanz bereitgehalten.

10.3 Entscheidungsgrundlagen

Die Schicht mit den meisten zu operationalisierenden Konstrukten im Modell des Entschlußaktes „Berufswahl“ stellen die Entscheidungsgrundlagen dar. Zu berücksichtigen sind Interessen, Kompetenzüberzeugungen, Wert der Arbeit, berufliche Werte, Berufskonzepte und schließlich Entscheidungsstile.

10.3.1 Interessen und Kompetenzüberzeugungen

Da Interessen und Kompetenzüberzeugungen konzeptuell eng verbunden sind, liegt es nahe, dies auch im Rahmen der Operationalisierung der Konstrukte zu nutzen.

Zur Erhebung von Interessen liegt eine Vielzahl deutsch- und englischsprachiger Instrumente vor (vgl. z.B. Bergmann & Eder, 1992; Walsh & Osipow, 1986). In der Regel werden in den Items Tätigkeiten beschrieben, die nach dem Interesse, welches sie bei der Person auslösen, einzuschätzen sind. Bei diesem Format kommt es allerdings schnell zu langen Tätigkeitslisten, will man die verschiedenen Interessenbereiche adäquat erfassen. Aus Gründen der Ökonomie ist daher eine andere Operationalisierung vorzuziehen. Gerade bei der Erfassung beruflicher Inte-

ressen können den Probanden anstelle der Tätigkeiten Berufsbezeichnungen, die als Tätigkeitsbündel zu beschreiben sind (vgl. Kapitel 4), zur Einschätzung vorgelegt werden. Außerdem ist diese Art der Operationalisierung nicht nur bei Interessen, sondern auch bei Kompetenzüberzeugungen durchaus gängig (vgl. z.B. Hackett, 1995). Eine geeignete Auswahl an Berufen ist dabei nach inhaltlichen Kriterien zu treffen.

Für die Unterteilung nach *Interessenbereichen* hat sich nicht nur im anglo-amerikanischen, sondern mittlerweile auch im deutschen Sprachraum die Typologie von Holland (1997; vgl. Kapitel 6.1.1) mit den sechs Bereichen realistische (R), intellektuelle (I), künstlerische (A), soziale (S), unternehmerische (E) und konventionelle (C) Interessen durchgesetzt (vgl. Buse, 1996). Zudem liegen für zahlreiche Berufe Einstufungen nach der entsprechenden Umwelttypologie vor (vgl. Bergmann & Eder, 1992; Holland, 1997), so daß eine geeignete Auswahl gut begründet zu treffen ist.

Die Auswahl der zur Erhebung der Interessen und Kompetenzüberzeugungen heranzuziehenden Berufe kann sich jedoch nicht nur an der Interessentypologie von Holland orientieren, sondern muß zwei darüber hinausgehende Aspekte in Rechnung stellen (vgl. auch Kapitel 9): Interessen, Kompetenzüberzeugungen und Berufe sind in hohem Maße geschlechtstypisch ausgeprägt. Um die Geschlechtsspezifität der Berufslandschaft angemessen zu berücksichtigen, sollen bei der Operationalisierung von Interessen und Kompetenzüberzeugungen typisch männliche, typisch weibliche und geschlechtsneutrale Berufe in das Erhebungsinstrument aufgenommen werden. Der zweite Aspekt betrifft das Qualifikationsniveau der Berufe. Um Schüler der verschiedenen Schultypen gleichermaßen anzusprechen, sollten Berufe verschiedenen Qualifikationsniveaus ausgewählt werden, wobei vereinfachend zwei Stufen (niedrig – hoch) differenziert werden.

Eine ausgewogene Kombination der drei Kriterien Umwelttyp (R – I – A – S – E – C), Geschlechtstyp (männlich – weiblich – neutral) und Qualifikationsniveau (niedrig – hoch) wäre wünschenswert, ist aber praktisch nicht möglich. Zum einen verteilen sich die Kategorien aller drei Kriterien in der Population nicht gleichförmig. So ist die Berufslandschaft von mehr R- als A-Berufen, mehr typisch männlichen als typisch weiblichen Berufen und mehr Berufen des niedrigen als des hohen Qualifikationsniveaus geprägt. Zum anderen variieren die Kriterien nicht unabhängig voneinander. Es existieren keine typisch weiblichen R-Berufe und keine typisch männlichen S-Berufe. R- und C-Berufe mit höherem Qualifikationsniveau sind spärlich. Die Berufe werden mit Hilfe verschiedener Quellen ausgewählt: Für die Umwelttypologie und die Einstufung des Qualifikationsniveaus lassen sich die entsprechenden Berufslisten von Holland

(1997) und Bergmann und Eder (1992) heranziehen. Für die Einteilung in typisch männliche, typisch weibliche und neutrale Berufe werden die Angaben des Statistischen Jahrbuchs 1993 für die Bundesrepublik Deutschland (Statistisches Bundesamt, 1993, Tabelle 6.8, S. 120) herangezogen. Dort werden der Anteil an Erwerbstätigen nach Berufsgruppen und nach Geschlecht getrennt aufgelistet. Als typisch männlich bzw. typisch weiblich werden bei der Aufbereitung dieses Datenmaterials Berufe definiert, bei denen der Anteil des jeweiligen Geschlechts an allen Erwerbstätigen mindestens 60% beträgt. Als neutral gelten Berufe, wenn der Männer- bzw. Frauen-Anteil zwischen 40% und 60% liegt. Um konkretere Berufsbezeichnungen zu erhalten, als sie im Statistischen Jahrbuch enthalten sind, wird in Einzelfällen auf die bei Gottfredson (1981) dargestellte „kognitive Landkarte“ der Berufe (vgl. Kapitel 6.2) zurückgegriffen. Ein letztes Auswahlkriterium ist schließlich die angenommene Bekanntheit der Berufe bei Abschlußschülern, also das Vermeiden allzu „exotischer“ Berufsbezeichnungen.

Tabelle 3

24 Berufe als Items des Interessen- und des Kompetenzüberzeugungsinventars, geordnet nach Umwelttyp, Geschlechtstyp und Qualifikationsniveau

Umwelt	Geschlecht	Qualifikationsniveau	
		niedrig	hoch
R	männlich	Schlosser (23/17) Kfz-Mechaniker (03/15)	Ingenieur (12/01)
	weiblich	–	–
	neutral	Gärtner (04/14)	–
I	männlich	–	Chemiker (21/19)
	weiblich	MTA (05/04)	Ernährungswissenschaftler (24/10)
	neutral	Laborassistent (18/16)	Biologe (19/11)
A	männlich	–	Dirigent (14/02)
	weiblich	Florist (08/12)	Modedesigner (09/13)
	neutral	Fotograf (11/03)	Journalist (02/18)
S	männlich	–	–
	weiblich	Krankenpfleger (16/06)	Sozialarbeiter (20/05)
	neutral	–	Arzt (10/08)
E	männlich	–	Rechtsanwalt (01/22)
	weiblich	Steward (15/24)	–
	neutral	Einzelhandelskaufmann (06/09)	Betriebswirt (07/21)
C	männlich	Polizist (22/23)	–
	weiblich	–	–
	neutral	Reisebürokaufmann (13/07)	Steuerberater (17/20)

Anmerkungen. Im Fragebogen werden die Berufe mit den Bezeichnungen für beide Geschlechter wiedergegeben; in den Klammern nach den Berufsbezeichnungen sind die Itemnummern im Interesseninventar vor dem Schrägstrich, im Kontrollüberzeugungsinventar nach dem Schrägstrich aufgeführt.

Die 24 ausgewählten Berufe (siehe Tabelle 3) werden getrennt für Interessen und Kompetenzüberzeugungen in unterschiedlichen, zufälligen Reihenfolgen vorgegeben. Die Bewertung erfolgt durch sechsstufige Ratingskalen, die jeweils symbolische Marken in den Antwortalternativen aufweisen (– – –, – –, –, +, + +, + + +). Nach der Instruktion wird die Ratingskala vergrößert dargestellt und zusätzlich mit Wortmarken versehen.

Im Interesseninventar wird folgende Instruktion vorgegeben: „Auf dieser Seite finden Sie einige Berufe aufgelistet. Bitte geben Sie für jeden dieser Berufe an, wie sehr er Sie **interessiert**, wie gerne Sie ihn ausüben würden“. Die Wortmarken der Ratingskala lauten: *sehr uninteressant* – *ziemlich uninteressant* – *eher uninteressant* – *eher interessant* – *ziemlich interessant* – *sehr interessant*.

Das Kompetenzüberzeugungsinventar wird mit folgender Instruktion eingeleitet: „Hier finden Sie nochmals 24 Berufe aufgelistet. Geben Sie nun bitte für jeden Beruf an, wie stark Sie davon überzeugt sind, diesen ausüben zu können. Wie **sicher** sind Sie, daß Sie die Fähigkeiten zur Ausübung dieses Berufs hätten?“. Die Antwortalternativen der Ratingskala werden mit den Wortmarken *sehr unsicher* – *ziemlich unsicher* – *eher unsicher* – *eher sicher* – *ziemlich sicher* – *sehr sicher* bezeichnet.

10.3.2 Werte

In bezug auf das Wertkonzept sind zwei Konstrukte zu unterscheiden: der Wert der Arbeit zum einen, die beruflichen Werte zum anderen (vgl. Kapitel 6.1.3). Für beide Konzepte liegt eine Vielzahl von Operationalisierungen vor (vgl. z.B. Blau et al., 1993; MOW International Research Team, 1987). Im Rahmen dieser Arbeit wird der *Wert der Arbeit* mit Hilfe zweier verschiedener Skalen erhoben:

- (1) Die Probanden sollen die drei Lebensbereiche Beruf, Familie und Freizeit nach ihrer Wichtigkeit auf 55 mm langen, grafischen Skalen, die direkt untereinander angeordnet sind, einstufen. Ein direkt abwägender Vergleich der drei Lebensbereiche wird so angeregt. Die Pole werden mit den Wortmarken *unwichtig* und *wichtig* bezeichnet. Die vorangestellte Instruktion lautet: „Jedem Menschen sind in seinem Leben verschiedene Dinge wichtig. Ich habe im folgenden drei Bereiche ‚Beruf‘, ‚Familie‘ und ‚Freizeit‘ ausgewählt. Geben Sie bitte für diese drei Lebensbereiche an, wie wichtig diese für Sie sind. Machen Sie dazu jeweils ein Kreuz auf die Skala rechts von dem jeweiligen Lebensbereich. Je wichtiger der Lebensbereich für Sie ist, desto weiter rechts sollten Sie ihr Kreuz auf der Skala machen und je unwichtiger, desto weiter links“.

- (2) Die Bedeutung von Arbeit und Beruf für das Leben der Person wird mit Hilfe von vier Items, von denen zwei positiv und zwei negativ formuliert sind, auf sechsstufigen Ratingskalen eingeschätzt. Tabelle 4 gibt die Itemformulierung wieder. Die grafisch markierten Ratingskalen werden – wie bei den Interessen und Kompetenzüberzeugungen – nach der Instruktion („Es folgen einige Aussagen zu Arbeit und Beruf. Geben Sie bitte an, wie sehr sie diesen Aussagen zustimmen, bzw. wie sehr Sie sie ablehnen.“) vergrößert mit den zugehörigen Wortmarken dargestellt (*sehr falsch* – *ziemlich falsch* – *eher falsch* – *eher richtig* – *ziemlich richtig* – *sehr richtig*).

Tabelle 4

Die vier Items der Skala „Bedeutung von Arbeit und Beruf“

Polung	Position	Item
positiv	2	Arbeit und Beruf sind sehr bedeutsam für mich.
positiv	4	Die Lebensziele eines Menschen sollten auf den Beruf bezogen sein.
negativ	1	Es wäre schöner, ohne Arbeit leben zu können.
negativ	3	Andere Dinge im Leben sind wichtiger als die Arbeit.

Tabelle 5

Die 22 Items des Inventars der beruflichen Werte

Beruflicher Wert	Position	Item
Interessenverwirklichung	06	seine Interessen verwirklichen können
	15	interessante Tätigkeiten
Kreativität/Unabhängigkeit	14	eigene Ideen verwirklichen können
	16	die Arbeit selbst planen und einteilen
Leistung	03	das Gefühl haben, wirklich etwas zu leisten
	09	die Ergebnisse der eigenen Anstrengungen sehen
Verantwortung	11	Entscheidungsbefugnis
	18	Verantwortung übernehmen
Leitung/Authorität	13	in einer Führungsposition arbeiten
	21	anderen Menschen sagen, was sie zu tun haben
Verdienst	07	genug verdienen, um sich viel leisten zu können
	20	viel Geld verdienen
Aufstiegsmöglichkeiten	02	gute Aufstiegsmöglichkeiten
	12	günstige Gelegenheiten zum Vorwärtskommen
Prestige	17	eine gesellschaftlich geachtete Stellung erreichen
	22	hohes Ansehen gewinnen
Sicherheit	10	ein sicherer Arbeitsplatz, eine sichere Stellung
	19	eine gesicherte berufliche Zukunft
Arbeitsbedingungen	04	ein angenehmer Arbeitsplatz
	08	in einer angenehmen Atmosphäre arbeiten
Gesundheit	01	eine Tätigkeit mit geringem Unfallrisiko
	05	eine Arbeit, die die Gesundheit nicht gefährdet

Neben dem Wert der Arbeit werden *berufliche Werte* erfaßt. Für die Operationalisierung der beruflichen Werte kann auf einen immensen Itempool zurückgegriffen werden.

Die elf in Kapitel 6.1.3 unterschiedenen beruflichen Werte werden mit je zwei Items abgebildet, so daß insgesamt 22 Items – in zufälliger Reihenfolge – vorgegeben werden. Das Layout dieses Inventars entspricht dem der Interessen- und Kompetenzüberzeugungsinventare. Tabelle 5 gibt die Itemformulierungen wieder. Die Instruktion lautet: „Hier finden Sie einige Dinge aufgelistet, die einem im Beruf oder bei der Arbeit wichtig sein können. Wie wichtig sind diese Dinge für Sie persönlich?“. Die Wortmarken der genutzten Ratingskala lauten: *sehr unwichtig* – *ziemlich unwichtig* – *eher unwichtig* – *eher wichtig* – *ziemlich wichtig* – *sehr wichtig*.

10.3.3 Berufskonzepte

Berufskonzepte spielen im vorgestellten Modell eine eher untergeordnete Bedeutung und werden als von der Person berücksichtigte Alternativen erfaßt. Im Fragebogen erfolgt dies durch eine einzelne Frage („Bitte schreiben Sie einmal alle Berufe auf, die Sie bisher in Ihre Überlegungen zur Berufswahl einbezogen haben“), auf die in einem offenen Antwortformat reagiert werden kann. Vorgegeben werden zehn, in zwei Spalten angeordnete Linien, auf denen die berücksichtigten Berufe niederzuschreiben sind.

10.3.4 Entscheidungsstile

Zur Erfassung von Entscheidungsstilen liegen bisher keine deutschsprachigen Verfahren vor. Zudem ist ihre dimensionale Ausdifferenzierung noch ungeklärt. In Kapitel 6.3 wurde insbesondere auf die Arbeiten von Harren (1979) und Bußhoff (1989) verwiesen. Die Itemkonstruktion orientiert sich an der umfassenderen Kategorisierung der Entscheidungsstile von Bußhoff (1989). Für jeden der Pole der drei bipolaren Dimensionen *rational-intuitiv*, *aktiv-passiv* und *autonom-abhängig* werden je drei Items formuliert. Tabelle 6 gibt die Items nach den Polen geordnet wieder.

Die faktische Dimensionierung der 18 Items wird der empirischen Analyse überlassen. Insbesondere läßt sich an dieser Stelle noch nicht entscheiden, ob sich rationales und intuitives Entscheidungsverhalten als unidimensional wie bei Bußhoff (1989) oder als unabhängig wie bei Harren (1979) erweisen wird. Eingeschätzt werden die Items wiederum auf einer sechsstufigen Ratingskala mit den Antwortkategorien *sehr falsch* – *ziemlich falsch* – *eher falsch* – *eher richtig* – *ziemlich richtig* – *sehr richtig*. Die Instruktion lautet: „Im folgenden finden Sie einige Aussagen über Entscheidungen. Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß diese auf Sie zutreffen“.

Tabelle 6
Die 18 Items des Inventars der Entscheidungsstile

Kategorie	Position	Item
rational	09	Bevor ich mich entscheide, denke ich erst alle wichtigen Punkte durch.
	14	Bevor ich eine Entscheidung treffe, möchte ich ihre Folgen genau kennen.
	16	Ich gehe eine Entscheidung systematisch und Schritt für Schritt an.
intuitiv	02	Entscheidungen treffe ich meist spontan.
	05	Ich entscheide oft über etwas, ohne es ganz genau durchzudenken.
	18	Ich vertraue auf mein Gefühl, wenn ich eine Entscheidung treffe.
aktiv	01	Wenn sich etwas neues ergibt, fällt es mir leicht, meine Entscheidung nochmal zu überdenken.
	04	Es fällt mir leicht, viele Alternativen zu finden, bevor ich mich entscheide.
	12	Ich versuche mich vor einer Entscheidung ausreichend zu informieren.
passiv	10	In der Regel reichen mir wenige Alternativen, um mich zu entscheiden.
	11	Ich warte oft auf die passende Gelegenheit, um mich zu entscheiden.
	13	Wenn ich mich entschieden habe, bleibe ich auch dabei.
autonom	06	Wenn ich eine Entscheidung treffe, bin ich sicher, daß sie die richtige ist.
	08	Die Folgen meiner Entscheidungen muß ich selbst tragen.
	15	Entscheidungen treffe ich für mich selbst, egal was andere dazu sagen.
abhängig	03	Beim Treffen von Entscheidungen berücksichtige ich, was andere von mir erwarten.
	07	Es fällt mir schwer, Entscheidungen ganz allein zu treffen.
	17	Man kann für seine Entscheidungen nie die volle Verantwortung übernehmen.

10.4 Inhaltlicher Entschluß und Entscheidungsstatus

Zur Klärung der Entscheidung für einen Beruf werden zwei Fragen formuliert, die sich auf das langfristige und das kurzfristige Berufsziel beziehen. Die Antwortvorgaben sind jeweils eine Kombination aus geschlossenem und offenem Format. Das langfristige Ziel wird mit der Frage „Haben Sie sich bereits für einen ganz bestimmten Beruf entschieden, den Sie später einmal ausüben wollen?“ erfaßt, wobei im Falle einer „ja“-Antwort zusätzlich der konkrete Beruf angegeben werden soll. Die Frage bezüglich des kurzfristigen Ziels lautet: „Was werden Sie nach Beendigung Ihrer Schulzeit voraussichtlich machen?“. Verschiedene Antwortmöglichkeiten werden vorgegeben, die jeweils noch konkretisiert werden können (z.B. „eine Ausbildung/Lehre beginnen als _____“). Zwischen den beiden Fragen zum lang- und kurzfristigen Ziel wird eine Frage nach dem Traumberuf des Probanden eingefügt, welche folgendermaßen formuliert ist: „Wenn Sie einmal von allen Einschränkungen absehen, wie etwa erforderliche Schulabschlüsse, welchen Beruf würden Sie dann am *liebsten* ergreifen?“. Die Antwort erfolgt im offenen Format.

Die Bewertung der Entscheidung schließlich wird mit vier Items erfaßt, die jeweils mit Hilfe sechsstufiger Ratingskalen mit symbolischer und verbaler Markierung beantwortet werden können. In Tabelle 7 sind die Items und die entsprechenden Antwortalternativen aufgeführt.

Tabelle 7
Die vier Items zur Bewertung der Entscheidung

<p>Entschiedenheit Wie entschieden sind Sie in Hinblick darauf, was Sie nach Beendigung Ihrer Schulzeit machen werden? <i>sehr unentschieden – ziemlich unentschieden – eher unentschieden – eher entschieden – ziemlich entschieden – sehr entschieden</i></p>
<p>Sicherheit Wie sicher sind Sie sich über Ihren Entschluß? <i>sehr unsicher – ziemlich unsicher – eher unsicher – eher sicher – ziemlich sicher – sehr sicher</i></p>
<p>Wichtigkeit Wie wichtig war der Entschluß für Sie? <i>sehr unwichtig – ziemlich unwichtig – eher unwichtig – eher wichtig – ziemlich wichtig – sehr wichtig</i></p>
<p>Zufriedenheit Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Entschluß? <i>sehr unzufrieden – ziemlich unzufrieden – eher unzufrieden – eher zufrieden – ziemlich zufrieden – sehr zufrieden</i></p>

10.5 Darbietung der Items im Fragebogen

Im Fragebogen, der in gleicher Form allen Probanden vorliegt, wird eine spezifische Reihenfolge der Items realisiert. Insgesamt umfaßt der Fragebogen neun Teile, die mit den Buchstaben A bis I gekennzeichnet sind.

Auf einem Deckblatt, welches mit dem Begriff „Berufswahl-Fragebogen“ überschrieben ist, wird über den Inhalt der Untersuchung aufgeklärt, die allgemeine Bearbeitungsinstruktion gegeben sowie eine Verlosung als Belohnung für die Teilnahme in Aussicht gestellt. Zur Identifikation der Gewinner dieser Verlosung werden die Probanden um Angabe eines vierstelligen anonymisierenden Codes gebeten. In Tabelle 8 ist die Reihenfolge der Testbestandteile A bis I zusammen mit Angaben zur Itemzahl, Seitenzahl und geschätzter Bearbeitungszeit wiedergegeben. Hinter der noch recht überschaubaren Anzahl von 148 Items verbergen sich freilich unterschiedlich komplexe Formate, welchen bei der vorgesehenen Bearbeitungszeit Rechnung getragen wird. Für die gesamte Bearbeitung werden 90 Minuten veranschlagt; dies entspricht zwei Unterrichtsstunden an den Schulen.

Der gesamte Fragebogen in dem den Probanden vorgelegtem Design ist im Anhang B wiedergegeben.

Tabelle 8
Der „Berufswahl-Fragebogen“ im Überblick

Teil	Itemzahl	Seitenzahl	Bearbeitungszeit
Deckblatt		1	2 min
A Hintergrundvariablen	11	2	5 min
B Lernerfahrungen – offenes Format	1	3	15 min
C Berücksichtigte Alternativen	1	2	2 min
Lernerfahrungen – geschlossenes Format (1)	6		4 min
Entscheidungsstatus	7		4 min
D Interessen	24	1	10 min
E Kompetenzüberzeugungen	24	1	10 min
F Lernerfahrungen – geschlossenes Format (2)	6	2	4 min
Wert der Arbeit	5		4 min
Lernerfahrungen – geschlossenes Format (3)	6		4 min
G Berufliche Werte	22	1	10 min
H Entscheidungsstile	18	1	8 min
I Institutionen	17	1	8 min
Σ	148	15	90 min

11 Datenerhebung

Mit der Fokussierung auf den Entschlußakt „Berufswahl“ rücken im Rahmen dieser Arbeit Überlegungen zur Auswahl der avisierten Population in den Blickpunkt. Aufschlußreiche Erkenntnisse über das betrachtete Phänomen sind vor allem dann zu erwarten, wenn Jugendliche genau zu jenem Zeitpunkt befragt werden, zu dem sie sich mit dem Wechsel von der schulischen zu einer beruflichen Umwelt befassen. Der Rekrutierung der Stichprobe ist daher besonderes Augenmerk zu schenken.

11.1 Rekrutierung der Stichprobe

Werden berufliche Phänomene in der Terminologie von Person-Umwelt-Beziehungen formuliert, ist es angemessen, auch im Rahmen der Datenerhebung auf diese Konzepte zurückzugreifen. Dabei sind Umweltmerkmale auf Makroebene und Mikroebene relevant.

Auf der *Makroebene* fällt die Wahl der zu rekrutierenden Stichprobe auf die Stadt Trier, welche sich durch eine spezifische Topographie auszeichnet. Trier liegt als kreisfreie Stadt in einem eher ländlich geprägten Raum, die Städte Koblenz, Mainz und Saarbrücken befinden sich in einiger Entfernung. Die am nächsten gelegene Stadt – Luxemburg – ist durch die Staatsgrenze deutlich abgetrennt. Die Stadt Trier eröffnet in ihrer topographischen Einbindung ein spezifisches Erfahrungsspektrum, das etwa durch die Anbindung größerer agrarisch geprägter Regionen und die Grenznähe gekennzeichnet ist. Die für Trier charakteristischen Umweltgegebenheiten schlagen sich unmittelbar in der Zusammensetzung der Schülerschaft nieder. Wie in Tabelle 9 abgebildet, sind in der Stadt Trier Gymnasiasten im Vergleich zum Land und Bund sowohl bei den Schülern insgesamt wie auch bei den Abschlußschülern deutlich überrepräsentiert. Während sich in den umliegenden Landkreisen zwar in aller Regel Hauptschulen und zum Teil auch Realschulen befinden, sind Gymnasien dort kaum vertreten. Die Überrepräsentation der Gymnasiasten läßt sich damit vermutlich darauf zurückführen, daß Schüler der umliegenden Landkreise sich zum Besuch des Gymnasiums häufig nach Trier begeben müssen.

Wird die Umwelt des Entschlußaktes „Berufswahl“ auf die Makroebene „Stadt Trier“ bezogen, stehen in einem nächsten Schritt Überlegungen auf der *Mikroebene* an. Dabei ist die Schule als gewohnte Umwelt der zu befragenden Jugendlichen in Rechnung zu stellen. In der Stadt Trier wird der Bildungsauftrag zum Zeitpunkt der Datenerhebung von 15 öffentlichen Schulen (sieben Hauptschulen, drei Realschulen und fünf Gymnasien) wahrgenommen. Die Befragung von Schülern dieser Schulen ist an die Zusage verschiedener Institutionen und Personen geknüpft.

Zunächst mußte die Genehmigung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz eingeholt werden, welche unter Mitwirkung der Bezirksregierung Trier erteilt wurde.

Tabelle 9

Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schultypen in bezug auf Deutschland, Rheinland-Pfalz und Trier

	Schüler insgesamt			Abschlußschüler		
	Deutschland	Rheinland-Pfalz	Trier	Deutschland	Rheinland-Pfalz	Trier
Hauptschule	31.0	32.6	23.0	33.6	47.6	29.5
Realschule	24.3	24.9	18.3	32.7	24.7	21.9
Gymnasium	44.7	42.5	58.7	33.7	27.7	48.6

Anmerkungen. Quellen: Statistisches Bundesamt (1997); Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (1995); Angaben sind Prozentwerte.

Ende des Jahres 1994 wurden die Rektorinnen und Rektoren der 15 öffentlichen Schulen der Stadt Trier in einem Schreiben über das geplante Projekt informiert und um ein persönliches Gespräch gebeten. Die Schulleiter von sechs Hauptschulen, zwei Realschulen und drei Gymnasien erklärten sich zu diesem Gespräch bereit. Bei den Rektorinnen und Rektoren jener elf Schulen, die über die Studie informiert werden konnten, stieß die geplante Untersuchung auf großes Interesse; sie äußerten durchweg ihre Teilnahmebereitschaft.

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler der elf kooperierenden Schulen wurde von der zeitlichen Nähe zum Entschlußakt „Berufswahl“ gesteuert: An Gymnasien wurden die Abiturienten (Jahrgangsstufe 13) und an Realschulen die Abschlußschüler (Klasse 10) in den Untersuchungsplan aufgenommen. Bei den Hauptschulen waren differenzierte Überlegungen nötig, da an einigen Hauptschulen des Landes Rheinland-Pfalz die Möglichkeit besteht, die mittlere Reife zu erlangen. Neben den Abschlußklassen 9, die zum Hauptschulabschluß führen, werden an diesen Schulen die zum Realschulabschluß führenden Klassen 10 sowie die sogenannten Klassen 9 Vorlauf (9V) angeboten, in denen jene Schüler zusammengefaßt werden, welche die mittlere Reife erreichen wollen. Hauptschüler, die verschiedene Abschlüsse anstreben, sollten sich in bezug auf berufswahlrelevante Prozesse unterscheiden. Neben Probanden der Abschlußklassen 9 und 10 werden daher Schüler der Klassen 9V befragt, die eine altersadäquate Vergleichsklasse zur Abschlußklasse 9 darstellen. Allerdings unterscheiden sich vermutlich Schüler der Klassen 9V in ihrem beruflichen Entwicklungsstand von Abschlußschülern der Klassen 9, da bei ihnen das Verlassen der Schule noch nicht aktuell ist. Um wiederum für die Schüler der Klassen 9V eine von der beruflichen Entwicklungssituation vergleichbare Gruppe zu erhalten, werden in das Untersuchungsdesign auch Schüler der Klassen 8 aufgenommen.

Der resultierende Untersuchungsplan ist komplex (vgl. Abbildung 2) und kann Hinweise auf den Entschlußakt „Berufswahl“ in zweifacher Hinsicht geben: Ein Vergleich der Abschlußschüler der drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium kann die Bedeutsamkeit der schulischen Umwelt für berufswahlrelevantes Verhalten klären. Ein Vergleich der Schüler der verschiedenen Hauptschulklassen hingegen ermöglicht bei einer ausgewählten Schulform erste querschnittliche Hinweise auf berufliche Entwicklungen (vgl. die Aufteilung in Analyseinheiten in Kapitel 11.3).

Stufe	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
8	Klasse 8		
9	Klasse 9 Klasse 9V		
10	Klasse 10	Klasse 10	
11			
12			
13			Jahrgangsstufe 13

Abbildung 2
Zusammenfassende Darstellung der Untersuchungsgruppen

Bei den Schülern, welche die Volljährigkeit zum Untersuchungszeitraum noch nicht erreicht hatten, wurden die Eltern über die Befragung informiert und um ihr Einverständnis in die Teilnahme ihres Kindes an der Untersuchung gebeten. Schließlich wurden die Schüler im Unterricht direkt angesprochen, so daß – bezogen auf die jeweilige Klasse bzw. Jahrgangsstufe der beteiligten Schulen – von einer Vollerhebung gesprochen werden kann.

11.2 Erhebungsmodus

Dem Zeitpunkt der Datenerhebung im Zyklus des Schuljahres galt besondere Aufmerksamkeit. Da der Übertritt von der schulischen zu einer beruflichen Umwelt für Abschlußschüler im Sommer ansteht, wurde die Befragung in den Monaten Februar bis Mai 1995 durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgte zum größten Teil im Klassenverband unter Anwesenheit eines Versuchsleiters, der für Rückfragen zur Verfügung stand. An zwei Gymnasien war der Erhebungsmodus aufgrund organisatorischer Wünsche der Schulleiter abzuwandeln. Hier wurden die Fragebogen in der Schule ausgegeben und von den Schülern zu Hause bearbeitet. In Kapitel 12.5

wird zu prüfen sein, ob sich die unterschiedliche Erhebungssituation auf das Antwortverhalten der Gymnasiasten ausgewirkt hat.

11.3 Datenrücklauf

Nach den in Kapitel 11.1 ausgeführten Überlegungen zum Studiendesign gehen in den Untersuchungsplan 743 Schüler männlichen und weiblichen Geschlechts als potentielle Versuchsteilnehmer ein. Von diesen konnten 567 Personen befragt werden; die 176 nicht befragten Schüler nahmen entweder zum Untersuchungstermin nicht am Schulunterricht teil oder konnten keine Einverständniserklärung ihrer Eltern vorlegen. 63 Fragebogen wurden von der weiteren Analyse ausgeschlossen. In der Regel waren dies Fragebogen, die in wesentlichen Teilen unvollständig ausgefüllt wurden; einzelne fehlende Werte führten hierbei nicht zum Ausschluß (vgl. Kapitel 12.1.1). Vier Fragebogen wurden aus auswertungstechnischen Gründen in der Analyse nicht berücksichtigt (siehe unten). Insgesamt können der Untersuchung somit die Daten von 504 Schülerinnen und Schülern zugrunde gelegt werden (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10

Der Datenrücklauf im Überblick

Gruppe	Untersuchungseinheiten			Ausschöpfung
	geplant	befragt	analysiert AS HS	
Hauptschule Klasse 8	143	116	90	62.9%
Klasse 9	219	178	100 + 53	69.9%
Klasse 9V	49	36	34	69.4%
Klasse 10	32	28	27	84.4%
Hauptschule alle Klassen	443	358	100 + 204	68.6%
Realschule	111	105	100	90.1%
Gymnasium	189	104	100	52.9%
Gesamt	743	567	300 + 204	67.8%

Anmerkungen. AS: Analyseeinheit „Abschlußschüler“; HS: Analyseeinheit „Hauptschüler“; Angaben sind absolute Häufigkeiten.

Wie aus Tabelle 10 zu ersehen, ist – bezogen auf die berücksichtigten Schultypen – eine unterschiedliche Ausschöpfungsquote zu konstatieren. Bei den befragten *Realschülern* kann bei einer Quote von 90.1% von einer Vollerhebung gesprochen werden. Der Rücklauf bei den *Hauptschülern* fällt mit 68.6% demgegenüber deutlich ab. Neben den an den Erhebungstagen fehlenden Schülern und jenen, von deren Eltern keine Einverständniserklärung vorlag, ist vor allem in den Klassen 8 und 9 mit 26 bzw. 25 betroffenen Probanden eine erhöhte Ausschlußquote aufgrund unvollständig bearbeiteter Fragebogen zu beobachten. Vermutlich schlagen hier

verminderte literarische Fähigkeiten sowie vermehrte Konzentrationsdefizite zu Buche. Auswirkungen auf berufswahlrelevante Inhalte und damit auf die Untersuchungsergebnisse sind allerdings bei der noch immer zufriedenstellenden Ausschöpfungsquote kaum zu erwarten. Die niedrige Ausschöpfungsquote von 52.9% bei den *Gymnasiasten* ist vermutlich in erster Linie auf den abgewandelten Erhebungsmodus zurückzuführen. Während bei den Gymnasiasten, die im Kursverband befragt wurden, eine Quote von 84.6% erreicht werden konnte, fällt der Rücklauf bei jenen Schülern, die den Fragebogen zu Hause bearbeiteten, mit 43.8% deutlich niedriger aus. Es kann hierbei nicht ausgeschlossen werden, daß es sich bei den Nicht-Antwortern gerade in Hinblick auf die Berufswahl um eine ausgelesene Gruppe handelt. Ein Vergleich der beiden Gruppen mit unterschiedlichem Erhebungsmodus wird in Kapitel 12.5 Hinweise auf die Gruppe der Nicht-Antworter geben.

Die Daten der 504 Schülerinnen und Schüler können – wie in Kapitel 11.2 angesprochen – in zweifacher Hinsicht analysiert werden: Mit stärkerem Blick auf Unterschiede zwischen den drei Schulformen (Vergleich der Abschlußklassen) oder mit stärkerem Blick auf Unterschiede zwischen den Klassenstufen (Vergleich der verschiedenen Hauptschulklassen). Um beide Fragestellungen angemessen zu beantworten, werden die beiden unabhängigen Analyseeinheiten „Abschlußschüler“ und „Hauptschüler“ gebildet:

Die Analyseeinheit „Abschlußschüler“ setzt sich zusammen aus Schülerinnen und Schülern der (regulären) Abschlußklassen der verschiedenen Schulformen. Neben den befragten Realschülern und Gymnasiasten sind dies Hauptschüler der Klasse 9. Mit dem Ziel einer zahlenmäßigen Gleichbesetzung der drei berücksichtigten Schulformen wird jede Untergruppe mit 100 Schülerinnen und Schülern besetzt; diese Zahl orientiert sich an der Untergruppe „Realschüler“, die mit 100 Probanden die am schwächsten besetzte Gruppe bildet (5 Fragebogen mußten aufgrund unvollständiger Bearbeitung ausgeschlossen werden; vgl. Tabelle 10). Von den insgesamt 104 befragten Gymnasiasten – alle Fragebogen ließen sich verwerten – werden 100 Probanden zufällig ausgewählt; die Daten von vier Probanden bleiben in den folgenden Analysen unberücksichtigt. Von den 153 Hauptschülerinnen und -schülern der Klasse 9 werden ebenfalls 100 nach Zufall ausgewählt; die 53 nicht aufgenommenen Probanden gehen in die Analyseeinheit „Hauptschüler“ ein. Die Stichprobengröße der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ beträgt somit insgesamt 300 Probanden.

Die Analyseeinheit „Hauptschüler“ umfaßt Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Hauptschulklassen. Neben den 53 in die Analyseeinheit „Abschlußschüler“ nicht aufgenommenen Hauptschülerinnen und -schülern der Klasse 9 sind dies Schülerinnen und Schüler der

Klassen 8, 9V und 10. Insgesamt weist die Analyseeinheit „Hauptschüler“ einen Stichprobenumfang von 204 Probanden auf. Wie in Tabelle 10 aufgeführt, ist eine Gleichbesetzung der vier Untergruppen dabei nicht zu leisten.

Aus dem Blickwinkel von Person-Umwelt-Beziehungen ist die Analyseeinheit „Abschlußschüler“ bedeutsamer als die Analyseeinheit „Hauptschüler“, dürften doch Umwelten verschiedener Schultypen stärker differieren als durch verschiedene Klassenstufen einer ausgewählten Schulform gebildete Umwelten. In den Auswertungen wird daher die Analyseeinheit „Abschlußschüler“ vorrangig behandelt.

12 Datenaufbereitung

Die 504 befragten Schülerinnen und Schüler stellen eine Fülle an Informationen zur Berufswahl bereit. Es gilt nun, die Daten vorab entsprechend der theoretischen Vorgaben und forschungsleitenden Fragestellungen aufzubereiten. Bei der Operationalisierung der berufswahlrelevanten Konstrukte wurden verschiedene Antwortformate verwendet. Die Angaben der befragten Probanden weisen daher unterschiedliche Datenniveaus auf, die bei der Datenaufbereitung ein differenziertes Herangehen erfordern.

Die Selbstkonzeptkonstrukte (Interessen, Kompetenzüberzeugungen, berufliche Werte) sowie die Entscheidungsstile wurden mit Hilfe sechsstufiger Ratingskalen erfaßt. Dabei sollte mit einer grafischen und verbalen Markierung Äquidistalität der Kategorien erreicht werden, damit Verfahren für Intervalldaten auf die per se ordinalskalierten Skalen angewandt werden können. Zur Aufbereitung der so erfaßten Konstrukte kommen datenreduzierende Verfahren zum Einsatz. Diese Datenreduktion wird in Kapitel 12.1 dargestellt.

Kapitel 12.2 befaßt sich mit der Kategorisierung von Berufsbezeichnungen, die bei mehreren Fragen in einem freien Antwortformat angegeben werden konnten. Im Mittelpunkt der Datenaufbereitung steht dabei das Bemühen, aus einer Vielzahl von Klassifikationsmöglichkeiten (vgl. etwa Frieling, 1980; siehe auch Kapitel 4) solche auszuwählen, die im Untersuchungszusammenhang zu besonders aussagekräftigen Ergebnissen führen.

Die berufswahlrelevanten Lernerfahrungen wurden in verschiedenen, komplex kombinierten Formaten erfaßt. Im Rahmen der Datenaufbereitung bleiben die von den Probanden im offenen Format formulierten Lernerfahrungen ausgeklammert, da deren Deskription und Kategorisierung von ihrem Umfang und ihrer Bedeutung für die vorliegende Arbeit eines eigenen Kapitels bedarf (vgl. Kapitel 14). Bei den Lernerfahrungen im geschlossenen Format wurde eine dichotome Antwortvorgabe mit einer sechsstufigen Ratingskala kombiniert. In Kapitel 12.3 wird vor allem zu überprüfen sein, ob sich die 18 theoretisch begründeten Typen von Lernerfahrungen auch empirisch hinlänglich trennen lassen und inwiefern die Einstufung des eigenen Erlebens von der allgemeinen, personunabhängigen Wichtigkeitseinstufung zu differenzieren ist. Daneben wird auch die Einschätzung der Bedeutsamkeit der berufswahlrelevanten Institutionen als Kontexte für Lernerfahrungen betrachtet.

Der Entscheidungsstatus rückt in Kapitel 12.4 in den Blickpunkt. Er wurde mit einem kombiniert kategorialen und offenen Antwortformat abgebildet, so daß ein differenziertes Herangehen zu seiner operationalen Definition notwendig ist.

Im Rahmen der Datenanalyse werden allen sechsstufigen Ratingskalen die Werte 1 (für die jeweils geringste Ausprägung) bis 6 (für die jeweils höchste Ausprägung) zugewiesen. Dichotome und mehrkategoriale Variablen werden je nach Maßgabe kodiert.

12.1 Faktorisierung der Selbstkonzeptkonstrukte und Entscheidungsstile

Aus theoretischer Perspektive sind die im Rahmen dieser Arbeit herangezogenen Selbstkonzeptkonstrukte und Entscheidungsstile als multidimensional aufzufassen, wobei Anzahl und inhaltliche Charakterisierung der Dimensionen kontrovers diskutiert werden. Im Zuge der Datenaufbereitung interessiert zunächst die Reduktion der empirischen Datenmatrix auf handhabbare Größen bei möglichst geringem Informationsverlust. Das Verfahren der Wahl ist die Faktorenanalyse, mit deren Hilfe die in einem größeren Itemsatz enthaltene Varianz auf einige wenige Faktoren reduziert werden kann. Die Hauptkomponentenanalyse ist dabei mit dem Vorteil verbunden, daß sich nach diesem Algorithmus eindeutige Faktorwerte berechnen lassen. Gegen den Einsatz der Hauptkomponentenanalyse lassen sich zwei Argumente aufführen, die für eine Ergänzung durch andere faktorenanalytische Algorithmen sprechen:

- Bei nicht normalverteilten Itemwerten steht zu befürchten, daß die bei der Hauptkomponentenanalyse als Datengrundlage herangezogene Korrelationsmatrix zu verzerrten Ergebnissen führt. Diesem Einwand ist durch eine zusätzliche Faktorisierung der Matrizen von Kendall's tau-b Rangkorrelationskoeffizienten zu begegnen (vgl. Lebart, Morineau & Warwick, 1984), welche die bei den vorliegenden Ratingskalen unweigerlich auftretenden Rangbindungen berücksichtigen (vgl. Arminger, 1979).
- Die Hauptkomponentenanalyse greift auf die gesamte Varianz der zugrundeliegenden Items zurück. Daß spezifische Varianzen und Fehlervarianzen nicht ausgeschlossen werden, wird in der Regel dann zum Problem, wenn im Vergleich zur Itemzahl eine zu hohe Anzahl von Faktoren extrahiert wird. Um zu prüfen, ob extrahierte Faktoren in erster Linie spezifische Varianzen und Fehlervarianzen binden, wird neben der Hauptkomponentenanalyse eine Hauptachsenanalyse durchgeführt.

Insgesamt gesehen bleibt die Hauptkomponentenanalyse der Korrelationsmatrix aufgrund der Möglichkeit zur Berechnung exakter Faktorwerte der Auswertungsalgorithmus der Wahl. Bei Berücksichtigung der skizzierten Probleme läßt sie sich jedoch durch die Ergebnisse anderer faktorenanalytischer Algorithmen sinnvoll ergänzen. Führen alle Analysen zum gleichen Ergebnis, darf die Faktorenlösung als stabil gelten. Die durch eine Hauptkomponentenanalyse der Korrelationsmatrizen extrahierten Faktorwerte können dann in weiteren Analysen – unter

Berücksichtigung der Problematik des Interpretationsspielraums – als zuverlässige Kennwerte der erfaßten Konstrukte eingesetzt werden.

12.1.1 Zur Behandlung von fehlenden Werten

Personen mit einer höheren Anzahl nicht bearbeiteter Items wurden aus der Analyse komplett ausgeschlossen (vgl. Kapitel 11.3). Allerdings fehlen bei 12 der 504 berücksichtigten Probanden (2.4%) dennoch Angaben zu einzelnen Items. Vier Probanden weisen insgesamt einen fehlenden Wert auf, drei Probanden weisen zwei, zwei Probanden drei und drei Probanden vier fehlende Werte auf. Insgesamt sind damit 28 fehlende Werte zu behandeln. Von diesem Problem betroffen sind der Fragebogen zur Erfassung der Interessen mit fünf fehlenden Werten, der Fragebogen zur Erfassung der Kompetenzüberzeugungen mit vier fehlenden Werten und der Fragebogen zur Erfassung beruflicher Werte mit acht fehlenden Werten. Vergleichsweise häufig mit 11 Fällen fehlen Werte bei den Entscheidungsstilen. Da ein Ausschluß der betroffenen Personen bei dieser geringen Anzahl von nicht bearbeiteten Items wenig sinnvoll ist, sollen die fehlenden Werte durch möglichst adäquate Schätzwerte ersetzt werden. Das übliche Vorgehen, fehlende Werte durch den Itemmittelwert zu ersetzen, hat mehrere Nachteile: Die wahren Itemvarianzen sowie die Iteminterkorrelationen werden unterschätzt und die beobachteten Verteilungen verzerrt. Zudem entspricht der eingesetzte Wert in der Regel keinem realen, in den Kategorien der Ratingskala vertretenen Wert (vgl. Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). Es wird daher ein alternatives Vorgehen bevorzugt: Für den jeweils betroffenen Probanden werden die City-Block-Distanzen zu allen anderen Probanden über alle Items eines Konstruktes berechnet, von denen die Werte des betroffenen Probanden vorliegen. In einem zweiten Schritt wird der Proband ausgewählt, der dem betroffenen Probanden nach dem Distanzkriterium „möglichst ähnlich“ ist. Für den fehlenden Wert wird dann der entsprechende Itemwert des so identifizierten „Referenzprobanden“ eingesetzt. Die nach diesem Algorithmus eruierten Werte schätzen die wahren Werte vergleichsweise zuverlässig und sind damit zur Substitution fehlender Werte besser geeignet als die üblicherweise genutzten Itemmittelwerte.

12.1.2 Interessen und Kompetenzüberzeugungen

Aufgrund der konzeptuellen Verwandtschaft und ähnlichen Operationalisierung von Interessen und Kompetenzüberzeugungen liegt es nahe, diese auch im Rahmen der Datenreduktion gemeinsam zu behandeln.

Die explorative Analyse der zur Erfassung von Interessen und Kompetenzüberzeugungen eingesetzten Items zeigt Verteilungen, die deutlich von der Normalverteilung abweichen (vgl. Tabelle A-1 und A-2). Die (Rand-)Kategorie „1“, die geringe Interessen („sehr uninteressant“) bzw. niedrige Kompetenzüberzeugungen („sehr unsicher“) anzeigt, ist bei fast allen Items am stärksten besetzt. Die restlichen Werte verteilen sich entweder annähernd normal oder fallen nach rechts weiter ab, so daß bimodale oder stark rechtsschiefe Verteilungen zu beobachten sind. Aus theoretischer Perspektive läßt sich die nicht-normale Verteilung der Items vermutlich darauf zurückführen, daß die Probanden bei der Bearbeitung der Berufslisten ganz im Sinne der Image-Theorie (vgl. Kapitel 5.1) vorgehen, ist doch das Ankreuzen einer Ratingskala auch als Entscheidung zu begreifen. Demnach würden in einem ersten Screening einige Berufe ad hoc ausgeschlossen, d.h. unmittelbar als den eigenen Interessen und Kompetenzüberzeugungen nicht entsprechend beurteilt. Erst in einem zweiten Schritt würden dann die übrigen Berufe einem Profitabilitätstest unterzogen und mit Hilfe der vorgegebenen Ratingkalen genauer eingestuft. Dies muß nicht erst in der Erhebungssituation geschehen, kann doch davon ausgegangen werden, daß der Prozeß des Aussortierens und Bewertens von Berufen gerade bei der Untersuchungsgruppe eine zentrale Beschäftigung darstellt (vgl. Kapitel 5.2).

Bevor die Interessen- und Kompetenzüberzeugungsitems faktorisiert werden, ist zu prüfen, ob diese auf empirischer Basis hinlänglich getrennt sind, um separate Faktorenanalysen rechtfertigen zu können, zumal für die Operationalisierung beider Konstrukte die gleichen Berufsbezeichnungen vorgegeben wurden. Aufgrund der Verteilungseigenschaften verwenden wir hierzu Verfahren, die lediglich die Ranginformation ausnutzen. Der Zusammenhang zwischen den sich entsprechenden Interessen- und Kompetenzüberzeugungsitems wird durch Kendall's tau-b modelliert, unterschiedliche zentrale Tendenzen mit Hilfe des Wilcoxon-Tests überprüft. Die Ergebnisse sind in Tabelle 11 dargestellt.

Wie anhand der tau-b-Werte zu ersehen, sind die Zusammenhänge zwischen Interessen und Kompetenzüberzeugungen auf Itemebene mit Werten zwischen .35 und .59 zwar signifikant, jedoch eher von moderater Höhe. Hinsichtlich der zentralen Tendenz lassen sich bei 18 der 24 vorgegebenen Berufe bedeutsame Unterschiede zwischen den Interessen- und Kompetenzüberzeugungseinschätzungen feststellen. Durchaus erwartungskonform ist dabei der Befund, daß alle Berufe, bei denen das Interesse die Kompetenzüberzeugung überwiegt, ein höheres Qualifikationsniveau aufweisen, während der umgekehrte Fall vor allem Berufe mit niedrigerem Qualifikationsniveau betrifft. Abschließend ist zu resümieren, daß die Erfassung von Interessen und Kompetenzüberzeugungen, die methodisch mit Hilfe der gleichen Berufsliste vorgenommen

wurde, zu nicht-redundanten Ergebnissen führt, da die Zusammenhänge moderat bleiben und sich die zentralen Tendenzen zumeist signifikant unterscheiden. Getrennte Faktorenanalysen der beiden Konstrukte sind damit angezeigt.

Tabelle 11

Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Interessen- und den Kompetenzüberzeugungssitemen

Item	U G Q	Zusammenhang		Zentrale Tendenz			p
		tau-b	RS I	RS K	Z		
Rechtsanwalt	E m 2	.51	29308.5	16142.5	-4.47	.000	
Journalist	A n 2	.57	23639.5	16546.5	-2.65	.008	
Kfz-Mechaniker	R m 1	.56	8052.0	25359.0	-7.35	.000	
Gärtner	R n 1	.35	8425.0	41978.0	-10.42	.000	
Medizinisch-technischer Assistent	I w 1	.44	19148.5	22756.5	-1.30	.194	
Einzelhandelskaufmann	E n 1	.46	11509.5	37631.5	-8.30	.000	
Betriebswirt	E n 2	.47	15914.5	18276.5	-0.99	.320	
Florist	A w 1	.47	7755.0	33861.0	-9.37	.000	
Modedesigner	A w 2	.58	21565.5	13150.5	-3.48	.000	
Arzt	S n 2	.51	39337.0	11066.0	-8.83	.000	
Fotograf	A n 1	.49	16083.5	25244.5	-3.33	.001	
Ingenieur	R m 2	.51	23952.5	15387.5	-3.23	.001	
Reisebürokaufmann	C n 1	.52	11094.5	31391.5	-7.24	.000	
Dirigent	A m 2	.42	8256.0	9135.0	-0.61	.539	
Steward	E w 1	.50	14403.5	21911.5	-2.99	.003	
Krankenpfleger	S w 1	.58	11784.5	24800.5	-5.21	.000	
Steuerberater	C n 2	.54	11916.5	18959.5	-3.20	.001	
Laborassistent	I n 1	.50	19151.0	17977.0	-0.46	.643	
Biologe	I n 2	.55	16639.0	17552.0	-0.39	.700	
Sozialarbeiter	S w 2	.56	11767.0	25908.0	-5.56	.000	
Chemiker	I m 2	.59	16028.5	9622.5	-3.32	.001	
Polizist	C m 1	.52	18238.0	21383.0	-1.18	.238	
Schlosser	R m 1	.47	7859.5	25551.5	-7.52	.000	
Ernährungswissenschaftler	I w 2	.54	14737.0	21848.0	-2.85	.004	

Anmerkungen. U: Umwelttyp (R: realistisch; I: intellektuell; A: künstlerisch; S: sozial; E: unternehmerisch; C: konventionell); G: Geschlechtstyp (w: weiblich; m: männlich; n: neutral); Q: Qualifikationsniveau (1: niedrig; 2: hoch); RS I: Rangsumme des Interessenitems; RS K: Rangsumme des Kompetenzüberzeugungssitemen; Z: Prüfstatistik des Wilcoxon-Tests; sämtliche tau-b-Korrelationen sind mit $p=.000$ hochsignifikant.

Zunächst ist die Eignung der Datenbasis für eine faktorenanalytische Behandlung zu prüfen. Für den gesamten Datensatz ist hierzu das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß (KMO) heranzuziehen, für einzelne Items das Maß der Stichproben-Adäquatheit (MSA; vgl. Norusis, 1990). Beide Maße relativieren die Iteminterkorrelationen an den Partialkorrelationen, aus denen die Effekte der jeweils anderen Items eliminiert wurden. Werte über .80 in den Maßen KMO und MSA gelten als

hervorragend, während Werte unter .50 als nicht mehr akzeptabel zu beurteilen sind. Mit einem KMO von .82 für die Interessenitems und von .85 für die Kompetenzüberzeugungsitems sind beide Datensätze zur Faktorisierung geeignet. Kein Item muß aufgrund eines mangelhaften MSA von der Analyse ausgeschlossen werden (vgl. Tabellen 13 und 14).

In einem nächsten Schritt wird eine geeignete Faktorenzahl bestimmt. Entsprechend der Umwelt-Typologie von Holland ist a priori eine maximale Faktorenzahl von Sechs zu erwarten. Das Kaiser-Guttman-Kriterium, wonach sich die Faktorenzahl an den Eigenwerten größer Eins orientiert, spricht bei den Interessen für sechs, bei den Kompetenzüberzeugungen für sieben Faktoren. Die Eigenwerteverläufe legen nach dem Scree-Test bei den Interessen, vor allem aber bei den Kompetenzüberzeugungen allerdings lediglich eine vierfaktorielle Lösung nahe.

In Tabelle 12 finden sich die Eigenwerte und Varianzaufklärungen der unrotierten und der rotierten vierfaktoriellen Lösungen. Während bei den Interessen insgesamt 48.0% der Varianz aufgeklärt werden, sind es bei den Kompetenzüberzeugungen 51.9%. Die Varianzaufklärung ist in beiden Fällen ausreichend. Bei den Kompetenzüberzeugungen verteilen sich die Eigenwerte der Faktoren in der rotierten Lösung insgesamt etwas gleichmäßiger als bei den Interessen.

Tabelle 12

Eigenwerte der vierfaktoriellen Hauptkomponentenanalysen der Interessen- und der Kompetenzüberzeugungsitems

	unrotierte Lösung		varimax-rotierte Lösung	
	Eigenwert	erklärte Varianz	Eigenwert	erklärte Varianz
Interessen				
	5.62	23.4%	3.74	15.6%
	2.42	10.1%	2.97	12.4%
	1.87	7.8%	2.74	11.4%
	1.60	6.7%	2.07	8.6%
	1.30	5.4%		
	1.13	4.7%		
	0.98	4.1%		
		
Kompetenzüberzeugungen				
	6.28	26.2%	3.53	14.7%
	2.49	10.4%	3.25	13.5%
	1.91	7.9%	3.18	13.3%
	1.78	7.4%	2.49	10.4%
	1.21	5.0%		
	1.09	4.6%		
	1.04	4.3%		
	0.83	3.5%		
		

Tabelle 13

Vierfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Interessenitems nach Varimax-Rotation

Item	U G Q	MSA	h ²	Faktor			
				1	2	3	4
Florist	A w 1	.77	.57	.75			
Modedesigner	A w 2	.89	.48	.61			
Krankenpfleger	S w 1	.79	.47	.60			
Steward	E w 1	.86	.40	.59			
Gärtner	R n 1	.69	.48	.59			.34
Fotograf	A n 1	.86	.37	.51			
Journalist	A n 2	.85	.41	.49		.33	
Sozialarbeiter	S w 2	.79	.27	.45			
Dirigent	A m 2	.80	.17	.39			
Laborassistent	I n 1	.80	.69		.82		
Chemiker	I m 2	.77	.63		.75		
Biologe	I n 2	.84	.58		.71		
Medizinisch-technischer Assistent	I w 1	.89	.47	.33	.58		
Arzt	S n 2	.88	.50	.44	.48		
Ernährungswissenschaftler	I w 2	.91	.45	.43	.44		
Steuerberater	C n 2	.80	.51			.68	
Einzelhandelskaufmann	E n 1	.68	.49			.68	
Betriebswirt	E n 2	.79	.49			.66	
Rechtsanwalt	E m 2	.83	.53			.65	
Reisebürokaufmann	C n 1	.83	.52	.35		.62	
Schlosser	R m 1	.63	.70				.83
Kfz-Mechaniker	R m 1	.68	.61				.77
Ingenieur	R m 2	.82	.42		.36	.33	.41
Polizist	C m 1	.79	.31	.32			.40

Anmerkungen. U: Umwelttyp (R: realistisch; I: intellektuell; A: künstlerisch; S: sozial; E: unternehmerisch; C: konventionell); G: Geschlechtstyp (w: weiblich; m: männlich; n: neutral); Q: Qualifikationsniveau (1: niedrig; 2: hoch); MSA: Maß der Stichprobenadäquatheit; h²: Kommunalität; Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Die Ladungsmatrizen der vierfaktoriellen Lösungen, das Maß der Itemgüte MSA und die Kommunalitäten h² der Interessen- und Kompetenzüberzeugungsitems finden sich in den Tabellen 13 und 14. Die Faktoren können in beiden Fällen mit Hilfe des Holland-Modells angemessen interpretiert werden (vgl. Kapitel 6.1.1), wobei die Faktorenlösungen der Interessen- und Kontrollüberzeugungsitems weitgehend übereinstimmen: Auf Faktor 1 laden bei beiden Analysen künstlerische und soziale Berufe, so daß der Name „AS-Faktor“ naheliegt. Bei beiden Konstrukten identisch ist auch Faktor 4, auf dem realistische Berufe laden und der deshalb die Bezeichnung „R-Faktor“ erhält. Auf Faktor 2 der Interessen bzw. Faktor 3 der Kompetenzüberzeugungen laden die intellektuellen Berufe („I-Faktor“). Auf Faktor 3 der Interessen bzw. Faktor 2 der

Kompetenzüberzeugungen schließlich laden unternehmerische und konventionelle Berufe, womit der Name „EC-Faktor“ zu begründen ist.

Tabelle 14

Vierfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Kompetenzüberzeugungsitems nach Varimax-Rotation

Item	U G Q	MSA	h ²	Faktor			
				1	2	3	4
Florist	A w 1	.79	.63	.79			
Gärtner	R n 1	.82	.61	.69			.36
Fotograf	A n 1	.91	.48	.61			
Sozialarbeiter	S w 2	.83	.34	.54			
Modedesigner	A w 2	.88	.39	.53			
Krankenpfleger	S w 1	.80	.46	.48		.42	
Steward	E w 1	.87	.35	.47	.34		
Dirigent	A m 2	.92	.21	.38			
Steuerberater	C n 2	.80	.67		.80		
Rechtsanwalt	E m 2	.85	.60		.75		
Betriebswirt	E n 2	.85	.56		.68		
Einzelhandelskaufmann	E n 1	.79	.44		.60		
Reisebürokaufmann	C n 1	.87	.57	.48	.56		
Journalist	A n 2	.89	.47	.43	.51		
Polizist	C m 1	.80	.26		.37		
Medizinisch-technischer Assistent	I w 1	.89	.65			.77	
Laborassistent	I n 1	.87	.65			.74	
Chemiker	I m 2	.84	.60			.66	.39
Biologe	I n 2	.87	.55	.30		.65	
Arzt	S n 2	.83	.46			.59	
Ernährungswissenschaftler	I w 2	.93	.53	.34	.32	.55	
Kfz-Mechaniker	R m 1	.69	.73				.85
Schlosser	R m 1	.72	.71				.83
Ingenieur	R m 2	.87	.53				.60

Anmerkungen. U: Umwelttyp (R: realistisch; I: intellektuell; A: künstlerisch; S: sozial; E: unternehmerisch; C: konventionell); G: Geschlechtstyp (w: weiblich; m: männlich; n: neutral); Q: Qualifikationsniveau (1: niedrig; 2: hoch); MSA: Maß der Stichprobenadäquatheit; h²: Kommunalität; Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Während sich also die Typen R und I des Holland-Modells bei den Interessen und Kompetenzüberzeugungen in der Faktorenstruktur getrennt abbilden, werden die Bereiche A und S sowie E und C jeweils zu einem Faktor zusammengefaßt. Zu bedenken ist dabei, daß es sich bei den zusammengefaßten Bereichen um benachbarte Typen des hexagonalen Modells von Holland (1997) handelt, die enge konzeptuelle Bezüge aufweisen. Zur mangelnden Trennung der A-, S-, E- und C-Typen können diverse Gründe angeführt werden. Neben einer unzureichenden Differenzierungsfähigkeit der Probanden ist die Auswahl der Berufe in Rechnung zu stellen. Zudem

könnte die orthogonale Rotation zu einer unbefriedigenden Abgrenzung der nach theoretischen Erwartungen kovariierenden Typen geführt haben. Die orthogonale Rotation ist jedoch aus auswertungstechnischen Gründen, vor allem der Nutzbarkeit von Faktorwerten, einer obliquen Rotation vorzuziehen, zumal wenn sich – wie in diesen beiden Fällen – gut interpretierbare Faktoren ergeben.

Insgesamt gesehen lassen sich die vierfaktoriellen Hauptkomponentenanalysen der Interessen- und Kompetenzüberzeugungssystems nach Varimax-Rotation gut interpretieren, wobei die Ergebnisse in beiden Fällen dem Holland-Modell entsprechen. Abschließend wird dieser Befund in dreifacher Hinsicht ergänzt (vgl. auch Kapitel 12.1):

- Hauptkomponentenanalysen mit unterschiedlicher Faktorenzahl: Da bei der Festlegung der Faktorenzahl ein erheblicher Ermessensspielraum bleibt, werden Faktorenanalysen mit jener Anzahl von Faktoren berechnet, die sich nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium ergeben (sechsfaktorielle Analyse der Interessenitems und siebenfaktorielle Analyse der Kompetenzüberzeugungssystems; vgl. Tabellen A-3 und A-4). Diese beiden Analysen weisen im wesentlichen zwei Mängel auf. Zum einen ist das Kriterium der Einfachstruktur in stärkerem Maße verletzt als in der vierfaktoriellen Lösung. Zum anderen sind die sechsfaktorielle Lösung der Interessenitems und die siebenfaktorielle Lösung der Kompetenzüberzeugungssystems nur teilweise im Gefüge des Holland-Modells zu interpretieren; für einige Faktoren bleiben die Markieritems arbiträr.
- Vierfaktorielle Hauptkomponentenanalysen der tau-b-Korrelationsmatrizen (vgl. Tabellen A-5 und A-6): Bei den Interessen- und den Kompetenzüberzeugungssystems stimmen die Hauptkomponentenanalysen der Produkt-Moment-Korrelationsmatrix und der tau-b-Korrelationsmatrix nahezu perfekt überein. Lediglich das Item „Ernährungswissenschaftler“ wird bei den Interessenitems nicht identisch zugewiesen.
- Vierfaktorielle Hauptachsenanalysen (vgl. Tabellen A-7 und A-8): Bei den Interessenitems läßt sich beobachten, daß zwei Items des I-Faktors der Hauptkomponentenanalyse (Arzt, Ernährungswissenschaftler) in der Hauptachsenanalyse dem AS-Faktor zugeordnet werden, wenngleich bedeutsame Nebenladungen auf dem I-Faktor dieses Ergebnis relativieren. Bei den Kompetenzüberzeugungssystems hingegen reproduziert die Hauptachsenanalyse die Hauptkomponentenanalyse nahezu vollständig. Insbesondere bei den Interessen ist jedoch zu beachten, daß die Items „Dirigent“ und „Polizist“ aufgrund zu geringer Ladungen in der Hauptachsenanalyse nicht mehr interpretiert werden können. Sowohl bei den Interessen als

auch bei den Kompetenzüberzeugungen klärt die Hauptachsenanalyse knapp 10% weniger Varianz auf als die Hauptkomponentenanalyse.

Insgesamt gesehen erfährt die vierfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Interessen- und der Kompetenzüberzeugungssitems von den ergänzend durchgeführten Faktorenanalysen eine deutliche Stützung. Nicht nur handelt es sich bei den Lösungen der vierfaktoriellen Hauptkomponentenanalysen um eine günstige und inhaltlich klar interpretierbare Faktorenzahl, auch lassen sich eventuelle Verteilungsmängel und Varianzprobleme ausschließen.

12.1.3 Berufliche Werte

Zunächst werden die Verteilungen der 22 zur Erfassung der beruflichen Werte eingesetzten Items explorativ analysiert. Bei allen Items sind Abweichungen von der Normalverteilung zu konstatieren (vgl. Tabelle A-9). Die zumeist linksschiefen Verteilungen sind durchaus erwartungskonform, beinhalten berufliche Werte doch nicht nur individuelle, sondern auch sozial geteilte Standards, die per se einer Zustimmungstendenz unterliegen. Da diese Zustimmungstendenz freilich nicht zur vollständigen Invarianz führt, ist eine Faktorisierung der Items methodisch zu rechtfertigen.

Der gesamte Datensatz wie auch die einzelnen Items bewähren sich bei der Adäquatheitsüberprüfung. Mit einem KMO-Wert von .87 ist der Datensatz hervorragend zur Faktorisierung geeignet, das niedrigste MSA beträgt .73 (vgl. Tabelle 16).

Nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium sind fünf Faktoren zu extrahieren, während der Scree-Test eine Faktorenzahl von Drei anzeigt. Die dreifaktorielle Lösung klärt insgesamt 50.1% der Varianz auf, die sich nach Rotation recht gleichmäßig auf die Faktoren verteilt (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15

Eigenwerte der dreifaktoriellen Hauptkomponentenanalyse der beruflichen Werte-Items

unrotierte Lösung		varimax-rotierte Lösung	
Eigenwert	erklärte Varianz	Eigenwert	erklärte Varianz
6.57	29.9%	3.99	18.1%
2.46	11.2%	3.85	17.5%
1.98	9.0%	3.18	14.5%
1.15	5.2%		
1.06	4.8%		
0.85	3.8%		
...	...		

Zur Interpretation können die Ausführungen des MOW International Research Teams (1987) herangezogen werden (vgl. Kapitel 6.1.3). Faktor 1 entspricht mit den Werten Prestige,

Verdienst, Autorität und Aufstieg der ökonomischen Dimension. Mit den Werten Interessenverwirklichung, Kreativität/Unabhängigkeit, Leistung und Verantwortung spiegelt Faktor 2 die expressive Dimension wider. Faktor 3 schließlich faßt die Werte Sicherheit, Gesundheit und Arbeitsbedingungen zusammen und bildet somit die komfortorientierte Dimension ab (vgl. Tabelle 16). Die Reihung der Faktoren nach ihrer Varianzstärke entspricht der 1987 vom MOW International Research Team ermittelten Wichtigkeitseinstufung in der Bundesrepublik Deutschland. Diese Beobachtung stützt – zusammen mit der Faktorenlösung – die Validität der drei ermittelten Faktoren beruflicher Werte.

Auch im Rahmen der Aufbereitung beruflicher Werte können zusätzliche Faktorenanalysen den Befund der dreifaktoriellen Hauptkomponentenanalyse erhärten:

- Fünffaktorielle Hauptkomponentenanalyse: Die fünffaktorielle varimax-rotierte Lösung (vgl. Tabelle A-10) ist der dreifaktoriellen (vgl. Tabelle 16) insofern unterlegen, als daß sie in stärkerem Maße die Einfachstruktur verletzt und keinen Bezug zu einem theoretischen Modell aufweist. Im Gegensatz zur dreifaktoriellen Lösung laden bei der fünffaktoriellen Lösung die beiden Items eines beruflichen Wertes nicht auf einem Faktor. Der Zugewinn von 10.0% Varianzaufklärung erscheint vor diesem Hintergrund als wenig gewichtiges Argument, zumal mit der dreifaktoriellen Lösung bereits eine befriedigende Varianzaufklärung erreicht wird.
- Dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der tau-b-Korrelationsmatrizen (vgl. Tabelle A-11): Die Faktorenlösung über die tau-b-Korrelationen ist jener über die Produkt-Moment-Korrelationen sehr ähnlich, jedoch werden die Faktoren in unterschiedlicher Reihenfolge extrahiert. Das Item „gute Aufstiegsmöglichkeiten“ wird nicht mehr der ökonomischen Dimension, sondern der komfortorientierten Dimension zugeordnet. Allerdings verfügt dieses Item auch in der Hauptkomponentenanalyse der Produkt-Moment-Korrelationen über identische Ladungen auf beiden Faktoren.
- Dreifaktorielle Hauptachsenanalyse (vgl. Tabelle A-12): Die beiden Faktorladungsmatrizen sind nahezu identisch. Jedoch wird das Item „gute Aufstiegsmöglichkeiten“ der komfortorientierten statt der ökonomischen Dimension zugeordnet. Die Interpretation der Faktorenlösung bleibt unverändert. Mit 42.4% Varianzaufklärung müssen 7.7% der Varianzaufklärung der Hauptkomponentenanalyse spezifischen und Fehlervarianzen zugerechnet werden. Die Interpretierbarkeit der Hauptkomponentenanalyse dürfte hierdurch freilich kaum gefährdet sein.

Insgesamt gesehen führt die dreifaktorielle varimax-rotierte Hauptkomponentenanalyse zu einer stabilen Faktorenlösung. Die Faktorwerte dürfen somit im Sinne der vorgeschlagenen Dimensionen interpretiert und in weiteren Analysen eingesetzt werden.

Tabelle 16

Dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der beruflichen Werte-Items nach Varimax-Rotation

Item	MSA	h ²	Faktor		
			1	2	3
hohes Ansehen gewinnen (Prestige)	.82	.65	.80		
viel Geld verdienen (Verdienst)	.81	.63	.75		
anderen Menschen sagen, was sie zu tun haben (Autorität)	.81	.58	.75		
in einer Führungsposition arbeiten (Autorität)	.90	.55	.66	.34	
genug verdienen, um sich viel leisten zu können (Verdienst)	.83	.50	.63		
eine gesellschaftlich geachtete Stellung erreichen (Prestige)	.91	.54	.63		.35
günstige Gelegenheiten zum Vorwärtkommen (Aufstieg)	.92	.55	.54	.35	.36
gute Aufstiegsmöglichkeiten (Aufstieg)	.92	.49	.46		.46
seine Interessen verwirklichen können (Interessenverwirklichung)	.86	.54		.72	
eigene Ideen verwirklichen können (Kreativität/Unabhängigkeit)	.86	.52		.70	
die Arbeit selbst planen und einteilen (Kreativität/Unabhängigkeit)	.90	.52		.66	
die Ergebnisse der eigenen Anstrengungen sehen (Leistung)	.86	.45		.66	
interessante Tätigkeiten (Interessenverwirklichung)	.90	.44		.63	
Verantwortung übernehmen (Verantwortung)	.90	.37		.57	
das Gefühl haben, wirklich etwas zu leisten (Leistung)	.86	.43		.55	.35
Entscheidungsbefugnis (Verantwortung)	.93	.44	.40	.52	
ein sicherer Arbeitsplatz, eine sichere Stellung (Sicherheit)	.87	.52			.68
eine Arbeit, die die Gesundheit nicht gefährdet (Gesundheit)	.81	.44			.66
ein angenehmer Arbeitsplatz (Arbeitsbedingungen)	.86	.55		.34	.66
eine gesicherte berufliche Zukunft (Sicherheit)	.88	.47			.60
in einer angenehmen Atmosphäre arbeiten (Arbeitsbedingungen)	.85	.52		.45	.56
eine Tätigkeit mit geringem Unfallrisiko (Gesundheit)	.73	.32			.56

Anmerkungen. MSA: Maß der Stichprobenadäquatheit; h²: Kommunalität; Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Das Konstrukt „Wert der Arbeit“ (WdA) wurde mit Hilfe zweier verschiedener Antwortformate erfaßt. An dieser Stelle von Belang ist die Vorgabe von vier Items zur Einstufung genereller Lebensziele, die mit sechsstufigen Ratingskalen versehen waren. Auch diese Items sollen einer Faktorisierung unterzogen werden. Die negativ gepolten Items 1 und 3 werden rekodiert, so daß hohe Werte stets einen hohen WdA anzeigen. Die Hauptkomponentenanalysen der Produkt-Moment-Korrelationsmatrix und der tau-b-Korrelationsmatrix sowie die Hauptachsenanalyse kommen zu einem identischen Ergebnis: Sie sprechen übereinstimmend für eine einfaktorische Lösung, wobei der extrahierte Faktor bei einem Eigenwert von 1.83 insgesamt 45.8% der Varianz der vier Items aufklärt. Mit ausschließlich positiven Ladungen spiegelt der Faktor einen

positiven Wert der Arbeit wider. Das KMO beträgt ausreichende .67, alle anderen Kennwerte sind Tabelle 17 zu entnehmen.

Der Faktor „Wert der Arbeit“ erweist sich als weitgehend unabhängig von den beruflichen Wertorientierungen; lediglich zu den ökonomischen Werten besteht mit $r=.17$ eine signifikante, jedoch geringfügige Beziehung, während die Korrelationen zu den expressiven Werten ($r=.02$) und den komfortorientierten Werten ($r=.03$) unbedeutend sind.

Tabelle 17
Verschiedene Faktorenanalysen der Wert der Arbeit-Items

Item	MSA	h ²	Analyse		
			A	B	C
Arbeit und Beruf sind sehr bedeutsam für mich	.64	.56	.75	.72	.66
Es wäre schöner, ohne Arbeit leben zu können (rekodiert)	.65	.49	.70	.70	.56
Andere Dinge im Leben sind wichtiger als die Arbeit (rekodiert)	.73	.40	.64	.60	.45
Die Lebensziele eines Menschen sollten auf den Beruf bezogen sein	.70	.38	.61	.56	.43

Anmerkungen. MSA: Maß der Stichprobenadäquatheit; h²: Kommunalität; A: Hauptkomponentenanalyse der Produkt-Moment-Korrelationsmatrix; B: Hauptkomponentenanalyse der tau-b-Korrelationsmatrix; C: Hauptachsenanalyse der Produkt-Moment-Korrelationsmatrix; die Angaben zu den Kommunalitäten beziehen sich auf Analyse A.

12.1.4 Entscheidungsstile

Bei der Konzeption von Entscheidungsstilen werden in der Literatur verschiedene Dimensionierungen diskutiert. Es wird zu klären sein, mit welcher dieser Dimensionierungen der empirische Datensatz am besten zu vereinen ist.

Der Datenexploration zufolge weichen die Verteilungen der zur Operationalisierung der Entscheidungsstile verwendeten Items von der Normalität ab, jedoch in geringerem Ausmaß und weniger systematisch als bei den bisher behandelten Items zur Erfassung der Interessen, Kompetenzüberzeugungen und beruflichen Werte (vgl. Tabelle A-13).

Das Maß der Stichprobenadäquatheit KMO kann mit einem Wert von .74 ebenso wie die auf Einzelitems bezogenen Gütekriterien MSA mit Werten zwischen .61 und .86 (vgl. Tabelle A-15) als befriedigend betrachtet werden. Kein Item muß aus der Analyse ausgeschlossen werden.

Nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium sind fünf Faktoren zu extrahieren, nach dem Scree-Test kommt eine dreifaktorielle Lösung in Betracht. Die Varianzaufklärung der dreifaktoriellen Lösung bewegt sich mit 40.4% am unteren Rand des Befriedigenden. Da die Entscheidungsstile aber sicherlich zu den komplexeren Konstrukten zu rechnen sind, muß auch ein größerer Anteil an Fehlervarianz akzeptiert werden. Die Faktoren nehmen in ihrer Varianzstärke auch nach

Varimax-Rotation ab, wenngleich die Rotation naturgemäß eine etwas bessere Verteilung bewirkt (vgl. Tabelle A-14).

Die dreifaktorielle Lösung läßt sich im Sinne des Modells von Harren (1979) interpretieren (vgl. Tabelle A-15). Faktor 1 spiegelt den rationalen Entscheidungsstil wider, Faktor 2 den intuitiven Stil. Faktor 3 stellt sich als bipolar dar; positiv laden die Items des autonomen Stils, negativ die Items des abhängigen Stils. Auffallend ist, daß sich die Dimension „aktiv-passiv“ nach Bußhoff (1989) in der Faktorenstruktur nicht wiederfindet. Die sechs Items dieser Dimension ordnen sich allen drei Faktoren zu und weisen – bis auf zwei Ausnahmen – unbefriedigende Kommunalitäten auf. Dies führt zu der Entscheidung, diese Items aus dem Itempool auszuschließen und den auf 12 Items reduzierten Datensatz erneut zu analysieren.

Tabelle 18

Eigenwerte der dreifaktoriellen Hauptkomponentenanalyse der Entscheidungsstilitems nach Varimax-Rotation; reduzierter Datensatz

unrotierte Lösung		varimax-rotierte Lösung	
Eigenwert	erklärte Varianz	Eigenwert	erklärte Varianz
2.44	20.3%	2.25	18.8%
1.91	15.9%	1.80	15.0%
1.47	12.3%	1.78	14.8%
1.03	8.6%		
0.97	8.1%		
...	...		

Die Güteschätzer KMO (.68) und MSA des auf 12 Items reduzierten Datensatzes (vgl. Tabelle 19) fallen zwar etwas geringer aus als bei der auf 18 Items basierenden Ursprungslösung, jedoch erreichen sie immer noch eine ausreichende Höhe. Der Scree-Test weist nun eindeutig auf eine dreifaktorielle Lösung hin, wenngleich nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium vier Faktoren zu extrahieren wären. Durch die Extraktion von drei Faktoren werden 48.6% der Varianz der 12 betrachteten Items aufgeklärt (vgl. Tabelle 18). Die Lösung spiegelt deutlich die drei Stile rational (Faktor 1), intuitiv (Faktor 2) und abhängig (bipolarer Faktor 3) wider. Die Fehlzuzuweisung von zwei Items und die Ladungen einzelner Items auf mehr als einem Faktor beeinträchtigen die Interpretierbarkeit der Lösung nicht.

Abschließend werden auch im Kontext der Datenaufbereitung der Entscheidungstile drei ergänzende Faktorenanalysen durchgeführt: Die vierfaktorielle Lösung (vgl. Tabelle A-16) ist der hier vorgestellten insofern unterlegen, daß sie in stärkerem Maße die Einfachstruktur verletzt und sich nicht in ein theoretisches Modell einbetten läßt. Der Rückgriff auf eine erhöhte Faktorenzahl bewirkt in erster Linie, daß der abhängig-autonome Stil in zwei Faktoren aufgespalten

wird und der intuitive Stil nicht mehr so deutlich hervortritt. Der Zugewinn von 8.6% Varianzaufklärung kann unter diesem Blickwinkel vernachlässigt werden. Die dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der tau-b-Korrelationsmatrix und die dreifaktorielle Hauptachsenanalyse führen nach Varimax-Rotation zu Lösungen, die sich in das Interpretationsschema fügen (vgl. Tabelle A-17 und A-18). Somit dürfen auch bei der Verwendung der Entscheidungsstile in weiteren Analyseschritten die exakten Faktorwerte der dreifaktoriellen Hauptkomponentenanalyse benutzt werden.

Tabelle 19

Dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Entscheidungsstilitems; reduzierter Datensatz

Item	MSA	h ²	Faktor		
			1	2	3
Ich gehe eine Entscheidung systematisch und Schritt für Schritt an (rational)	.74	.57	.74		
Bevor ich mich entscheide, denke ich erst alle wichtigen Punkte durch (rational)	.75	.55	.73		
Bevor ich eine Entscheidung treffe, möchte ich ihre Folgen genau kennen (rational)	.76	.53	.73		
Wenn ich eine Entscheidung treffe, bin ich sicher, daß sie die richtige ist (autonom)	.77	.49	.50		-.43
Entscheidungen treffe ich meist spontan (intuitiv)	.55	.54		.71	
Ich vertraue auf mein Gefühl, wenn ich eine Entscheidung treffe (intuitiv)	.65	.43		.64	
Ich entscheide oft über etwas, ohne es ganz genau durchzudenken (intuitiv)	.63	.53	-.40	.55	
Man kann für seine Entscheidungen nie die volle Verantwortung übernehmen (abhängig)	.62	.53		.54	.45
Es fällt mir schwer, Entscheidungen ganz allein zu treffen (abhängig)	.63	.44			.66
Entscheidungen treffe ich für mich selbst, egal was andere dazu sagen (autonom)	.61	.45		.34	-.57
Beim Treffen von Entscheidungen berücksichtige ich, was andere von mir erwarten (abhängig)	.65	.46			.55
Die Folgen meiner Entscheidung muß ich selbst tragen (autonom)	.65	.31	.32		-.46

Anmerkungen. MSA: Maß der Stichprobenadäquatheit; h²: Kommunalität; Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

12.1.5 Zusammenfassender Überblick

Die in den Kapiteln 12.1.1 bis 12.1.4 eruierten Faktoren, welche in den folgenden Analysen als Kennwerte für die Selbstkonzepte und Entscheidungsstile dienen, sollen abschließend in einem Überblick dargestellt werden (vgl. Tabelle 20).

Mit den beschriebenen Konstrukten und ihren Kennwerten sind die im Modell des Entschlußaktes „Berufswahl“ (vgl. Kapitel 8) berücksichtigten Entscheidungsgrundlagen mit Ausnahme der Berufskonzepte vollständig erfaßt. Bei allen Konstrukten konnten die empirisch ermittelten Kovarianzstrukturen auf eine theoretische Grundlage zurückgeführt werden, so daß von Konstruktvalidität der gewählten Operationalisierungen auszugehen ist.

Tabelle 20

Die auf die Entscheidungsgrundlagen bezogenen Faktoren im Überblick

Interessen	
R-INT	realistische Interessen
I-INT	intellektuelle Interessen
AS-INT	künstlerische und soziale Interessen
EC-INT	unternehmerische und konventionelle Interessen
Kompetenzüberzeugungen	
R-KÜZ	realistische Kompetenzüberzeugungen
I-KÜZ	intellektuelle Kompetenzüberzeugungen
AS-KÜZ	künstlerische und soziale Kompetenzüberzeugungen
EC-KÜZ	unternehmerische und konventionelle Kompetenzüberzeugungen
Berufliche Werte	
ÖW	ökonomische Werte
EW	expressive Werte
KW	komfortorientierte Werte
WdA	Wert der Arbeit
Entscheidungsstile	
RAT-ES	rationaler Entscheidungsstil
INT-ES	intuitiver Entscheidungsstil
ABH-ES	abhängiger Entscheidungsstil

12.2 Klassifikation der Berufsbezeichnungen

Im Erhebungsinstrument werden verschiedene Konstrukte über die Nennung von Berufsbezeichnungen operationalisiert. Es handelt sich dabei um die erlernten und ausgeübten Berufe von Vater und Mutter der Probanden, die erwogenen Alternativen, die kurz- und langfristigen beruflichen Ziele sowie den Traumberuf der Probanden. In diesem Zusammenhang wurden von den Befragungsteilnehmern insgesamt 452 verschiedene Berufsbezeichnungen angegeben. Es stellt

sich die Aufgabe einer Klassifikation dieser Berufe, damit entsprechende Kennwerte für weitere Analysen genutzt werden können.

Es existiert allein deshalb kein eindeutiges Klassifikationsschema für Berufe, weil vielfältigste Klassifikationskriterien herangezogen werden können. Frieling (1980) etwa unterscheidet Kriterien der Arbeitsteilung (wie etwa bei der semantischen Klassifikation; vgl. Kapitel 4), Kriterien der sozialen Wertschätzung (z.B. Prestige, sozialer Status), personunspezifische Kriterien (etwa Tätigkeitsbeschreibungen, Arbeitsbedingungen) und personspezifische Kriterien (etwa Fähigkeiten, Interessen). Die Auswahl der Klassifikationskriterien muß sich daher in erster Linie am Untersuchungsziel orientieren.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es angezeigt, die Klassifikation der Berufe auf berufswahlrelevante Aspekte zu stützen. In Kapitel 10.3.1 wurde diskutiert, daß sich Berufe nach drei inhaltlichen Kriterien Umwelttyp, Geschlechtstyp und Qualifikationsniveau klassifizieren lassen. Es bietet sich an, diese drei Kriterien auch zur Klassifikation der 452 von den Probanden angegebenen Berufsbezeichnungen heranzuziehen.

Die Klassifikation wurde von zwei unabhängigen Urteilern vorgenommen. In den Tabellen 21 bis 23 wird das Ergebnis dieser Klassifikation dargestellt. Die Urteilerübereinstimmung ist bei allen drei Klassifikationskriterien mit Kappa-Werten größer .70 als gut zu bezeichnen (vgl. Bortz & Döring, 1995; Cohen, 1960).

Tabelle 21
Urteilerübereinstimmung der Klassifikation der Berufsbezeichnungen nach dem Umwelttyp

		Urteiler B						Gesamt
		R	I	A	S	E	C	
Urteiler A	R	151		2		3	5	161
	I	26	31	1	5	1		64
	A	6	1	34		4		45
	S	5	4	1	56	2	1	69
	E	1			2	37	5	45
	C	6			1	7	54	68
Gesamt		195	36	38	64	54	65	452

Anmerkungen. R: realistisch; I: intellektuell; A: künstlerisch; S: sozial; E: unternehmerisch; C: konventionell. Kappa=.75.

Von den 89 Fehlklassifikationen des *Umwelttyps* lassen sich anhand von fünf Diskussionspunkten bereits 62 Differenzen aufklären:

- 26 Berufe werden von Urteiler A als intellektueller Umwelttyp, von Urteiler B als realistischer Umwelttyp eingestuft; der umgekehrte Fall tritt nicht auf. Es handelt sich hierbei um

handwerkliche Berufe, die sich durch einen hohen technischen Anteil auszeichnen und die Analyse und Steuerung komplexer Systeme beinhalten. Beispielsweise zählen alle Formen von Elektronikern (im Gegensatz zu Elektrikern) in diese Gruppe. Alle 26 Berufe werden dem intellektuellen Umwelttyp zugeordnet.

- In zwölf Fällen werden Berufe von einem Urteiler dem unternehmerischen Umwelttyp und vom anderen Urteiler dem konventionellen Umwelttyp zugewiesen. Von den Fehlklassifikationen betroffen sind vorwiegend Kaufleute, die mit der Verwaltung und Distribution von Waren und Dienstleistungen und weniger mit direktem Kundenkontakt beschäftigt sind (z.B. Groß- und Außenhandelskaufmann). Diese Berufe werden dem konventionellen Umwelttyp zugewiesen. Die Berufe Politiker und Rechtsanwalt, die von den Urteilern ebenfalls unterschiedlich klassifiziert wurden, werden dem unternehmerischen Umwelttyp zugewiesen, da ihre Tätigkeiten vor allem im Überzeugen anderer Menschen bestehen.
- Elf Berufe werden von einem Urteiler als realistischer, vom anderen Urteiler als konventioneller Typ kodiert. Dabei handelt es sich um Berufe, die eine handwerkliche Ausbildung voraussetzen, aber von Kontrolltätigkeiten geprägt sind (z.B. Baustoffprüfer, Sachverständiger). Diese Berufe werden als konventioneller Umwelttyp klassifiziert.
- Von der Vertauschung realistischer und künstlerischer Umwelttypen in acht Fällen sind Berufe des künstlerischen Sektors betroffen, die einen starken handwerklichen Anteil haben. Bei der Lösung dieser Differenz sind zwei Fälle zu unterscheiden: Berufe mit dem Anhang „Designer“ (z.B. Kfz-Designer) werden als künstlerischer Umwelttyp, Berufe mit der Vorsilbe „Kunst“ (z.B. Kunstschlosser) als realistischer Umwelttyp kodiert.
- In fünf Fällen werden Berufe von Urteiler A als sozial, von Urteiler B als realistisch klassifiziert. Es handelt sich um handwerkliche Berufe mit hohem Frauenanteil (z.B. Schneider), die – um dem Vorurteil zu entgehen, alle Frauenberufe seien sozialer Natur – als realistischer Umwelttyp kodiert werden.

Die verbleibenden 27 differenten Einstufungen wurden im Einzelfall diskutiert und im Konsens kodiert. Es sei darauf verwiesen, daß mit 62.9% der größte Anteil der Fehlklassifikationen auf Umwelttypen zurückgeht, die im hexagonalen Modell von Holland benachbart sind (Konzept der Konsistenz; vgl. Kapitel 6.1.1). Sich gegenüberliegende, also maximal unähnliche Typen werden hingegen kaum vertauscht. Dies darf als zusätzlicher Hinweis für die Güte der Berufsklassifikation gewertet werden.

Tabelle 22

Urteilerübereinstimmung der Klassifikation der Berufsbezeichnungen nach dem Geschlechtstyp

		Urteiler B			Gesamt
		männlich	neutral	weiblich	
Urteiler A	männlich	244	17	11	272
	neutral	10	67	2	79
	weiblich	6	3	92	101
Gesamt		260	87	105	452

Anmerkung. Kappa=.81.

Die 49 Fehlklassifikationen der *Geschlechtstypen* kommen vor allem dadurch zustande, daß zu ihrer Einstufung wenig präzise, komplexe Kriterien vorliegen (vgl. Kapitel 10.3.1). Die Differenzen wurden im Einzelfall konsensuell geklärt.

Tabelle 23

Urteilerübereinstimmung der Klassifikation der Berufsbezeichnungen nach dem Qualifikationsniveau

		Urteiler B		Gesamt
		niedrig	hoch	
Urteiler A	niedrig	333	29	362
	hoch	13	77	90
Gesamt		346	106	452

Anmerkung. Kappa=.73.

Bezüglich des *Qualifikationsniveaus* kam es zu Fehlklassifikationen, da Urteiler A ein hohes Qualifikationsniveau ausschließlich für Studienberufe reservierte, während Urteiler B dieses Niveau auch bei Berufen vergab, die nach einer Ausbildung eine weiterführende Qualifikation verlangen (z.B. Bauunternehmer, Beamter im höheren Dienst). Es wurde Einigung darüber erzielt, diesen Berufen das höhere Qualifikationsniveau zuzuweisen. Berufe, die mit unterschiedlicher Qualifikation ausgeübt werden können (z.B. Finanzberater) wurden hingegen mit dem niedrigeren Qualifikationsniveau klassifiziert.

Insgesamt gesehen ergibt sich somit nach Korrektur der uneindeutigen Urteile die in Tabelle 24 wiedergegebene Verteilung der 452 Berufe über die verschiedenen Kategorien der drei inhaltlichen Klassifikationskriterien. Auffällig ist dabei zunächst, daß in keinem der drei Kriterien eine Gleichverteilung über die Kategorien festgestellt werden kann. Deutlich überrepräsentiert sind bei Betrachtung des Umweltyps realistische Berufe, bei Betrachtung des Geschlechtstyps männliche Berufe und bei Betrachtung des Qualifikationsniveaus solche auf niedrigem Niveau. Auch bei der Kombination von je zwei Kriterien finden sich bemerkenswerte

Befunde: In Hinblick auf das Zusammenwirken von Umwelt- und Geschlechtstyp ist darauf hinzuweisen, daß männliche Berufe sich vor allem in realistischen, weibliche Berufe in sozialen Feldern finden. Bezüglich der Kombination von Qualifikationsniveau und Umwelttyp läßt sich feststellen, daß ein höheres Qualifikationsniveau insbesondere in intellektuellen Umwelten erforderlich ist. In der Interaktion von Qualifikationsniveau und Geschlechtstyp wird deutlich, daß weibliche Berufe nur selten ein höheres Qualifikationsniveau verlangen. Bei Kombination aller drei Kriterien läßt sich mehr als ein Viertel aller Berufe als männliche Berufe mit niedrigem Qualifikationsniveau in einer realistischen Umwelt charakterisieren. Mit weitem Abstand folgen die weiblichen Berufe mit niedrigem Qualifikationsniveau in einer sozialen Umwelt.

Tabelle 24

Kategorienhäufigkeiten der Berufsbezeichnungen nach ihrem Umwelttyp, Geschlechtstyp und Qualifikationsniveau

G	U×G×Q ΣU×G						ΣQ×U		ΣU	
	m		n		w		1	2		
Q	1	2	1	2	1	2	1	2		
U	R	125	7	21	0	13	0	159	7	166
		132		21		13				
	I	22	28	7	4	3	3	32	35	67
		50		11		6				
	A	20	16	1	3	2	1	23	20	43
		36		4		3				
	S	2	5	3	12	31	4	36	21	57
		7		15		35				
	E	6	6	12	2	18	0	36	8	44
		12		14		18				
	C	24	7	16	2	26	0	66	9	75
		31		18		2				
ΣQ×G	199	69	60	23	93	8				
ΣG	268		83		101					
ΣQ							352	100		
Σ										452

Anmerkungen. U: Umwelttyp (R: realistisch; I: intellektuell; A: künstlerisch; S: sozial; E: unternehmerisch; C: konventionell); G: Geschlechtstyp (w: weiblich; m: männlich; n: neutral); Q: Qualifikationsniveau (1: niedrig; 2: hoch).

12.3 Lernerfahrungen

In Kapitel 7 wurde das Konstrukt der Lernerfahrungen eingeführt, das von den meisten Theorien der Berufswahl und beruflichen Entwicklung zwar als zentral angesehen, jedoch sowohl

konzeptuell als auch empirisch selten ausdifferenziert wird. Eine theoretische Taxonomie von 18 Lernerfahrungstypen wurde entwickelt. Diese 18 Typen wurden im Rahmen der empirischen Erhebung anhand des in Kapitel 10.5 beschriebenen Verfahrens hinsichtlich ihres Auftretens und ihrer allgemeinen Relevanz von den Probanden eingeschätzt. Als wesentliches Kriterium einer gelungenen Taxonomie gilt die Unabhängigkeit der voneinander abgegrenzten Typen. Es stellt sich somit die Frage, ob die 18 Typen von Lernerfahrungen empirisch hinlänglich getrennt sind. Dabei wird auf die dichotome Einstufung des eigenen Erlebens einer Lernerfahrung zurückgegriffen.

Bei der Beantwortung der Frage, ob eine spezielle Lernerfahrung von den Probanden in der Vergangenheit erlebt wurde, fällt die relativ hohe Anzahl fehlender Werte auf; 49 Probanden (9.7%) haben das Verfahren unvollständig bearbeitet. Um diese Personen nicht aus der Analyse ausschließen zu müssen, werden die fehlenden Werte als „nein“-Antworten kodiert. Dieses zur Bewertung der Auftretenswahrscheinlichkeiten verschiedener Lernerfahrungen konservative Vorgehen erhält Unterstützung, wenn man die Antwortvektoren der 49 Probanden mit fehlenden Werten betrachtet: Während sich Vektoren finden, welche neben fehlenden Werten ausschließlich „ja“-Antworten oder sowohl „ja“- als auch „nein“-Antworten enthalten, existieren keine Antwortvektoren, die neben fehlenden Werten ausschließlich „nein“-Antworten aufweisen. Somit spiegelt sich die sprachanalytisch ableitbare Interpretation der Unterlassungshandlung des Nicht-Ankreuzens als negative Antwort auch in den empirisch vorfindbaren Antwortmustern wider.

Der Zusammenhang der 18 Lernerfahrungstypen hinsichtlich ihres Erlebens läßt sich mit Hilfe des Phi-Koeffizienten modellieren. Tabelle 25 gibt die entsprechende Dreiecksmatrix wieder. Es lassen sich sechs Gruppen von je drei Lernerfahrungen ausmachen, die untereinander assoziiert sind (in Tabelle 25 fett gekennzeichnet); alle anderen Phi-Koeffizienten sind demgegenüber unbedeutend. Die kovariierenden Items bilden jeweils gleiche Kategorien der Dimensionen „Umwelt“ und „Beziehung“ ab. Die drei Kategorien „Alternativen“, „Wissen“ und „Bewertung“ der Dimension „Person“ werden hingegen nicht hinlänglich getrennt. Eine Faktorenanalyse, durchgeführt über die Phi-Koeffizientenmatrix, bestätigt diese Interpretation: Sowohl Kaiser-Guttman-Kriterium wie auch Scree-Test weisen lediglich sechs bedeutsame Faktoren aus, die nach Rotation perfekt die Kombinationsmöglichkeiten aus „Umwelt“ und „Beziehung“ abdecken (vgl. Tabelle A-19).

Neben einer mangelnden Differenzierungsleistung der Probanden sind am Zustandekommen dieses Befundes methodische und inhaltliche Aspekte in Rechnung zu stellen: Die methodisch

über den Fragebogen verteilte Vorgabe der Lernerfahrungen in drei Blöcken zu je sechs Items, welche sich durch gleiche Itemformulierung bei lediglich unterschiedlicher Instruktion ausweisen, mag bei einigen Probanden den Eindruck einer Testwiederholung hervorgerufen haben. Die genannten Zusammenhänge wären in diesem Falle als Retest-Reliabilitäten zu interpretieren. Auch ist es inhaltlich plausibel, Lernerfahrungen stärker in der Umwelt anzusiedeln und die personale Seite zu vernachlässigen. Insofern ist der Verlust der Dimension „Person“, die zudem im Rahmen der vorgestellten Studie durch zahlreiche andere Konstrukte abgedeckt wird, besser zu verkraften als ein Verlust der beiden anderen Dimensionen „Umwelt“ und „Beziehung“.

Tabelle 25

Phi-Koeffizientenmatrix der 18 Lernerfahrungsitems bezüglich ihres Erlebens

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
A																		
B	.69																	
C	.81	.75																
D	.19	.17	.18															
E	.14	.16	.16	.63														
F	.16	.19	.18	.69	.77													
G	.11	.12	.10	.18	.14	.15												
H	.04	.17	.07	.17	.20	.20	.56											
I	.09	.12	.09	.16	.14	.17	.56	.68										
J	.08	.10	.08	-.06	.00	-.02	-.08	-.02	-.02									
K	.06	.09	.07	.01	.03	.01	.04	.03	.09	.50								
L	.05	.10	.10	.03	.01	.00	-.05	-.03	-.05	.51	.59							
M	.07	.07	.02	.11	.06	.10	.04	.02	.02	-.04	-.02	-.03						
N	.01	.08	.03	.17	.21	.19	.05	.12	.07	-.04	-.04	.02	.50					
O	.10	.07	.08	.09	.11	.15	.03	.03	.05	-.05	-.02	-.03	.56	.63				
P	.08	.04	.06	.00	-.00	-.00	-.01	.01	-.05	.10	.15	.16	-.01	.04	.03			
Q	.09	.16	.09	-.06	-.02	-.06	.04	.08	.09	.14	.26	.17	.07	.05	.07	.47		
R	.11	.07	.11	.04	-.03	-.01	-.02	.03	-.00	.10	.21	.16	.02	.01	.01	.55	.54	

Anmerkungen. A: absichtlich-Ereignisse-Alternativen; B: absichtlich-Ereignisse-Bewertung; C: absichtlich-Ereignisse-Wissen; D: absichtlich-Medien-Alternativen; E: absichtlich-Medien-Bewertung; F: absichtlich-Medien-Wissen; G: absichtlich-Menschen-Alternativen; H: absichtlich-Menschen-Bewertung; I: absichtlich-Menschen-Wissen; J: zufällig-Ereignisse-Alternativen; K: zufällig-Ereignisse-Bewertung; L: zufällig-Ereignisse-Wissen; M: zufällig-Medien-Alternativen; N: zufällig-Medien-Bewertung; O: zufällig-Medien-Wissen; P: zufällig-Menschen-Alternativen; Q: zufällig-Menschen-Bewertung; R: zufällig-Menschen-Wissen.

Die in Kapitel 7 entwickelte Taxonomie der 18 unabhängigen Lernerfahrungstypen muß daher in bezug auf die gewählte Operationalisierung zumindest für die vorliegende Stichprobe verworfen werden. Die auf der Person-Ebene getroffene Unterscheidung dreier kognitiver Subsysteme von Alternativen, Wissen und Bewertung ist nicht zu bestätigen. Die sechs Typen, die sich durch die Kombination der Dimensionen „Umwelt“ und „Beziehung“ ergeben, lassen sich hingegen in

ausreichendem Maße differenzieren; dies sind die Typen „zufällig-Menschen“, „zufällig-Medien“, „zufällig-Ereignisse“, „absichtlich-Menschen“, „absichtlich-Medien“ und „absichtlich-Ereignisse“. Die jeweils drei zusammengehörigen Items der sechs verbleibenden Typen werden zusammengefaßt; eine Lernerfahrung gilt dann als erlebt, wenn bei mindestens einem der drei Items die „ja“-Antwort angekreuzt wurde.

Die allgemeine Wichtigkeitseinstufung der verschiedenen Lernerfahrungstypen wird in der weiteren Analyse nicht berücksichtigt. Neben ihrer im Vergleich zur Einstufung des eigenen Erlebens eher sekundären Bedeutung sprechen hierfür zwei Gründe: Zum einen treten viele fehlende Werte auf, die nicht ohne weiteres ersetzt werden können. Offenbar empfanden die Probanden diese Einschätzung als vergleichsweise schwierig, was die Antwortverweigerung erklären dürfte. Zum anderen ist die allgemeine Wichtigkeitseinstufung nicht unabhängig von der Einstufung des eigenen Erlebens. Selbst erlebte Lernerfahrungen werden dabei als wichtiger eingestuft als nicht erlebte Lernerfahrungen. Die entsprechenden punkt-biserialen Korrelationen betragen zwischen .48 und .61 (jeweils für die Personen ohne fehlende Werte).

Als Kontexte für Lernerfahrungen wurden in dem vorgelegten Fragebogen verschiedene Institutionen aufgelistet, die in ihrer individuellen und allgemeinen Bedeutsamkeit von den Probanden einzuschätzen waren. Die 16 vorgegebenen Institutionen lassen sich in sechs übergeordnete Gruppen zusammenfassen:

Berufsberatung (Arbeitsamt, Berufsinformationszentrum, Berufsberatung)

Schule (Schule, Schulpsychologischer Dienst)

Hochschule (Universität, Fachhochschule)

Kammern (Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer)

Kultureinrichtungen (Volkshochschule, Tuchfabrik, Katholische Akademie, Europäische Akademie für bildende Künste)

Jugendzentren (JZ Mergener Hof, JZ Exzellenzhaus, JZ Euren)

Auch im Rahmen der Einschätzung der Bedeutsamkeit der 16 Institutionen treten zahlreiche fehlende Werte auf. Bei der dichotomen Einstufung der individuellen Bedeutsamkeit werden – analog zum Vorgehen bei den Lernerfahrungen – fehlende Werte als „nein“-Antwort kodiert. Bei der allgemeinen Bedeutsamkeit, die über eine sechsstufige Likert-Skala erfaßt wurde, sind fehlende Werte kaum begründet zu ersetzen. Dem geringeren Stellenwert dieser Einstufung für die Untersuchung entsprechend werden Entscheidungen zur Behandlung fehlender Werte erst bei anstehenden Analysen getroffen. Eine explorative Faktorenanalyse der allgemeinen Bedeutsamkeitseinstufung der 16 Institutionen bestätigt die theoretisch gebildete Einteilung in sechs über-

geordnete Gruppen (vgl. Tabelle A-20). Wie bei den Lernerfahrungen sind auch in der Einschätzung der Institutionen individuelle und allgemeine Bedeutsamkeit nicht unabhängig. Die entsprechenden punkt-biserialen Korrelationen liegen zwischen .21 und .51 (jeweils für Probanden ohne fehlende Werte).

12.4 Entscheidungsstatus

Der Entscheidungsstatus spiegelt das zielorientierte Planungsverhalten der Probanden wider und fungiert in der vorliegenden Arbeit als abhängige Variable. Durch die Kombination von kurz- und langfristigem Ziel kann der Entscheidungsstatus differenziert erfaßt werden (vgl. Tabelle 26).

Grundlegend können anhand der langfristigen Zielperspektive 341 Probanden (67.7%) mit einem klar spezifizierten Berufsziel von 163 Probanden (32.3%) unterschieden werden, die nicht über ein solches Ziel verfügen.

Das kurzfristige Ziel ist vielfältig ausgestaltet. Wie aus Tabelle 26 zu ersehen, wollen knapp die Hälfte der befragten Personen nach der Schule eine Lehre beginnen. Relativ häufig wird auch ein Übergang zu einer weiterführenden Schule genannt. Vergleichsweise selten streben Schüler ein Studium an; selbst von den Gymnasiasten sind dies weniger als die Hälfte. Immerhin 15.1% der Befragten können selbst kurz vor dem Schulabschluß noch kein kurzfristiges berufliches Ziel benennen und werden die Schule vermutlich ohne Planungsperspektive verlassen. Die verbleibenden Kategorien der kurzfristigen Zielperspektive sind nur schwach besetzt.

Tabelle 26

Entscheidungsstatus: Häufigkeiten von kurz- und langfristigen berufsbezogenen Zielen

Kurzfristiges Ziel	Langfristiges Ziel						Gesamt	
	vorhanden			nicht vorhanden				
Lehre	<i>Gruppe 1</i>	199	39.5%	<i>Gruppe 7</i>	26	5.2%	225	44.6%
weiterführende Schule	<i>Gruppe 2</i>	82	16.3%	<i>Gruppe 8</i>	60	11.9%	142	28.2%
Studium	<i>Gruppe 3</i>	26	5.2%	<i>Gruppe 9</i>	16	3.2%	42	8.3%
direkt arbeiten	<i>Gruppe 4</i>	10	2.0%	<i>Gruppe 10</i>	1	0.2%	11	2.2%
anderes	<i>Gruppe 5</i>	5	1.0%	<i>Gruppe 11</i>	3	0.6%	8	1.6%
weiß nicht	<i>Gruppe 6</i>	19	3.8%	<i>Gruppe 12</i>	57	11.3%	76	15.1%
Gesamt		341	67.7%		163	32.3%	504	100.0%

Anmerkung. Durch Rundungsungenauigkeiten entsprechen die Prozentsummen teilweise nicht den Randprozentwerten.

Sowohl beim langfristigen Ziel wie auch bei den einzelnen Antwortkategorien des kurzfristigen Ziels konnten die befragten Schüler und Schülerinnen in einem offenen Format die inhaltliche

Ausgestaltung der jeweiligen Ziele genauer präzisieren. Betrachtet man diese Angaben im Detail und vergleicht die lang- und kurzfristigen Berufswünsche, so läßt sich der Entscheidungsstatus in die drei Ausprägungen „entschieden“, „aufschiebend“ und „unentschieden“ unterteilen. Aus der Kombination von kurz- und langfristiger Zielperspektive ergeben sich zwölf Gruppen (vgl. Tabelle 26), die mit Blick auf diese Klassifikation betrachtet werden:

- *Gruppe 1:* 199 Probanden (39.5%) können angeben, welchen Beruf sie später einmal ausüben wollen und beabsichtigen nach der Schule den Einstieg in eine Lehre. Erstaunlich ist die inhaltliche Passung zwischen kurz- und langfristigem Ziel: Bei 178 Personen dieser Kategorie stimmen die genannten Lehrberufe exakt mit dem langfristigen Berufsziel überein. Bei sieben Personen verlangt das langfristige Ziel eine höhere Qualifikation, die gewählte Lehre ist zwar nicht ausreichend, jedoch durchaus zielführend. Bei weiteren sieben Personen stimmt zumindest der Berufsbereich überein, bei fünf Personen fehlen genauere Angaben zur Lehre. Lediglich bei zwei Probanden stimmen kurz- und langfristiges Ziel nicht überein, so daß sie mit der Ausbildungswahl wohl einen Kompromiß zwischen Berufswunsch und Beschäftigungsrealität eingehen. Alle Probanden dieser Gruppe können als entschieden gelten.
- *Gruppe 2:* 82 Probanden (16.3%) können ein langfristiges Ziel angeben und beabsichtigen, eine weiterführende Schule zu besuchen. Beim kurzfristigen Ziel werden vor allem spezifische berufsbildende Schulen bzw. Berufsfachschulen genannt. Wollen die Probanden ein Gymnasium bzw. die gymnasiale Oberstufe besuchen, so ist das langfristige Ziel zumeist ein Studienberuf. Auch hier findet sich somit eine für planvolles und zielführendes Handeln sprechende Passung. Aufgrund ihrer spezifischen Angaben im offenen Antwortformat können 59 Probanden der Gruppe der Entschiedenen zugerechnet werden. Bei 22 Probanden ist auf Basis eher ungenauer Zukunftsvorstellungen von einem Entscheidungsaufschub auszugehen. Schließlich muß ein Proband als unentschieden bezeichnet werden, da bei ihm kurz- und langfristiges Ziel unpräzise bleiben.
- *Gruppe 3:* Auch die 26 Probanden (5.2%), die ihren langfristigen Berufswunsch inhaltlich präzisieren können und nach der Schule studieren wollen, wählen ihr Studium zielführend aus. Bei allen Probanden stimmen Studienfach und langfristiges Berufsziel überein. Mit einer Ausnahme handelt es sich bei dieser Gruppe um Gymnasiasten. Diese werden den Entschiedenen zugeordnet. Ein Realschüler in dieser Gruppe wird als aufschiebend klassifiziert, da er das genannte Studium ohne weiterführende Schulbildung nicht ergreifen kann.

- *Gruppe 4:* Passung besteht ebenfalls bei den zehn Probanden (2.0%), die ein langfristiges Ziel angegeben und direkt zu arbeiten anfangen wollen. Wenngleich beim langfristigen Ziel lediglich Berufe mit geringerem Qualifikationsniveau angegeben werden, dürften diese Personen die Berufslandschaft kaum realistisch einschätzen. Eher läßt sich vermuten, daß sie bisher keinen Ausbildungsplatz im Wunschberuf finden konnten und daher von einer entsprechenden Lehre absehen. Diese Probanden können als entschieden klassifiziert werden. Lediglich eine Person verfolgt einen illusionären Berufswunsch, so daß sie als unentschieden zu klassifizieren ist.
- *Gruppe 5:* Die Gruppe von fünf Probanden (1.0%), die einen späteren Beruf angeben, sich jedoch in den vorgegebenen Kategorien für das kurzfristige Ziel nicht wiederfinden, spaltet sich nochmals in zwei Untergruppen: Drei Personen handeln zielführend, indem sie etwa ein Praktikum als kurzfristiges Ziel angeben; sie werden als entschieden klassifiziert. Zwei Personen wählen hingegen Handlungen, die nicht im Zusammenhang mit dem langfristigen Ziel stehen. Mit einem berufsbezogenen kurzfristigen Ziel kann ein Proband noch als aufschiebend bezeichnet werden. Der andere Proband ist als unentschieden zu kategorisieren, da sein kurzfristiges Ziel nicht berufsbezogen ist.
- *Gruppe 6:* 19 Probanden (3.8%) mit langfristigem Ziel verfügen über kein kurzfristiges Ziel. Da es sich bei den angegebenen Berufen des langfristigen Ziels ausnahmslos um Lehrberufe handelt, kann angenommen werden, daß diese Personen noch keinen Ausbildungsplatz finden konnten. Hinsichtlich des Entscheidungsstatus sind sie als unentschieden zu kennzeichnen.
- *Gruppe 7:* Bei den 26 Probanden (5.2%), die trotz fehlender langfristiger Zielperspektive nach der Schule eine Lehre beginnen wollen, ist davon auszugehen, daß ihre Planungsperspektive kurzfristiger ist als bei den Probanden der Gruppe 1. Dazu paßt der Befund, daß immerhin elf von ihnen auch keinen konkreten Lehrberuf nennen. Daher werden diese der Gruppe der Unentschiedenen zugeordnet, während die verbleibenden 15 Probanden als entschieden – wenngleich mit kürzerer Zeitperspektive – gelten können.
- *Gruppe 8:* Die 60 Probanden (11.9%), die ohne langfristiges Ziel eine weiterführende Schule besuchen wollen, sind im Vergleich zur Gruppe 2 bei der Benennung einer berufsbildenden Schule meist wenig konkret oder wollen im allgemeinbildenden Schulsystem verbleiben. Immerhin zwölf Probanden können dennoch als entschieden bezeichnet werden. Der größte Teil (35 Probanden) betreibt jedoch einen Entscheidungsaufschub. 13 Probanden müssen gar

als unentschieden klassifiziert werden, da sie die weiterführende Schule nicht spezifizieren können.

- *Gruppe 9:* 16 Probanden (3.2%) geben an, nach der Schule ein Studium aufnehmen zu wollen und benennen konkrete Studienfächer, können jedoch kein langfristiges Berufsziel präzisieren. Da hinter dieser Wahl offensichtlich keine längerfristige Planungsperspektive steht, ist das berufliche Handeln der betroffenen Schüler als Entscheidungsaufschub zu werten.
- *Gruppe 10:* Dieser Proband (0.2%) gibt an, daß er nach der Schule direkt arbeiten möchte. Da er jedoch keinen Beruf benennen kann, ist er hinsichtlich seiner Berufswahl als unentschlossen zu kennzeichnen (vgl. Gruppe 12).
- *Gruppe 11:* Diese drei Probanden (0.6%) planen nach der Schule Handlungen, die nicht berufsbezogen sind und gelten daher als unentschieden.
- *Gruppe 12:* In dieser Gruppe von 57 Probanden (11.3%) sammeln sich schließlich die Personen, die hinsichtlich ihrer Berufswahl noch vollkommen unentschlossen sind und weder ein kurz- noch ein langfristiges berufliches Ziel formulieren können.

Es ergibt sich somit folgende Verteilung über die Kategorien des Entscheidungsstatus: 322 Probanden (63.9%) sind entschieden, 75 Probanden (14.9%) betreiben einen Entscheidungsaufschub und 107 Probanden (21.2%) müssen als unentschieden gelten.

Tabelle 27
Zusammenhang des Entscheidungsstatus mit der Bewertung der Entscheidung

Entscheidungsstatus	Entschiedenheit		Sicherheit		Wichtigkeit		Zufriedenheit	
	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
Entschiedene	5.22	0.96	5.14	0.88	5.31	0.78	5.31	0.82
Aufschiebende	4.54	1.19	4.57	1.10	4.92	1.09	4.76	1.16
Unentschiedene	3.56	1.54	3.95	1.42	4.55	1.28	3.76	1.54
Gesamt	4.78	1.31	4.82	1.15	5.10	0.99	4.92	1.21
tau-b	-.40		-.33		-.23		-.38	
N	493		493		488		489	

Anmerkung. Aufgrund fehlender Werte in den Bewertungsvariablen ergibt sich ein leicht reduzierter Stichprobenumfang (N=504).

Modelliert über eine Rangkorrelation lassen sich Beziehungen zwischen dem Entscheidungsstatus und allen vier Variablen zur subjektiven Bewertung der Entscheidung nachweisen (vgl. Tabelle 27). Es ist festzustellen, daß von der Gruppe der Entschiedenen über die Aufschiebenden hin zu den Unentschiedenen die Entschiedenheit, Sicherheit, Wichtigkeit und Zufriedenheit

hinsichtlich der Entscheidung sinkt. Zugleich steigt allerdings die Variabilität dieses Urteils, was als Hinweis darauf gewertet werden kann, daß die Entschiedenen eine vergleichsweise homogene Gruppe bilden, während in der Gruppe der Aufschiebenden, insbesondere aber bei den Unentschiedenen individuell unterschiedlich bewertete Entwicklungsverläufe zusammenkommen.

12.5 Exkurs: Einfluß der Erhebungssituation auf das Antwortverhalten

In Kapitel 11.2 wurde darauf hingewiesen, daß die untersuchten Gymnasialschüler in bezug auf die Erhebungssituation in zwei Gruppen zu unterteilen sind: Gruppe 1 (n=41) bearbeitete den Fragebogen in der Schule unter Anwesenheit eines Versuchsleiters, Gruppe 2 (n=59) füllte ihn allein zu Hause aus. Im folgenden soll überprüft werden, ob sich die Erhebungssituation auf das Antwortverhalten der Gymnasiasten ausgewirkt hat und sich damit die beiden Gruppen in den erhobenen Variablen systematisch unterscheiden. Da die Beibehaltung der Nullhypothese angestrebt wird, setzen wir ein α -Niveau von 20% fest.

Tabelle 28 gibt die relevanten Kennwerte der überprüften kontinuierlichen Variablen wieder, welche mit Hilfe von t-Tests auf Unterschiede untersucht wurden. In den meisten Variablen lassen sich keine Differenzen zwischen den beiden Gymnasiastengruppen feststellen. Lediglich bei den ökonomischen Werten und beim Wert der Arbeit findet sich ein signifikanter Effekt. Diese Werte werden von den Gymnasiasten, die den Fragebogen zu Hause bearbeiteten, als weniger wichtig eingestuft.

Tabelle 28 beinhaltet darüber hinaus die Unterschiedsüberprüfungen der Lernerfahrungen und Institutionen anhand von χ^2 -Tests. Zwei Lernerfahrungen werden von den beiden Gymnasialgruppen unterschiedlich oft berichtet; bei einem α -Niveau von 20% haben signifikant mehr Probanden, die den Fragebogen zu Hause ausfüllten, eine Lernerfahrung des Typs „absichtlich-Menschen“ oder „absichtlich-Medien“ erlebt. Bei zwei Institutionen lassen sich ebenfalls Differenzen eruieren; mehr Gymnasiasten, die den Fragebogen in der Schule bearbeiteten, empfanden die Berufsberatung als hilfreich, während die Schule häufiger von den Gymnasiasten, die den Fragebogen zu Hause ausfüllten, als hilfreich beurteilt wurde.

Insgesamt gesehen sind die Unterschiede zwischen den beiden Gymnasiastengruppen nicht so bedeutend, als daß sie getrennt analysiert werden müßten. In den folgenden Analysen werden die Gymnasiasten somit als Gesamtgruppe betrachtet.

Tabelle 28

Unterschiede zwischen Gymnasiasten mit unterschiedlicher Erhebungssituation in kontinuierlichen Variablen (t-Tests; df=98) und dichotomen Variablen (χ^2 -Tests; df=1)

Variable	Gruppe 1 (n=41)		Gruppe 2 (n=59)		t	p
	AM	SD	AM	SD		
Interessen						
R-INT	-0.19	0.98	-0.14	0.87	-0.30	.764
I-INT	0.09	0.98	0.08	1.00	0.06	.956
AS-INT	0.24	1.23	0.32	0.95	-0.38	.707
EC-INT	0.09	1.23	-0.05	0.96	0.62	.535
Kompetenzüberzeugungen						
R-KÜZ	-0.08	0.92	-0.06	0.89	-0.10	.920
I-KÜZ	0.18	0.97	0.19	0.99	-0.06	.956
AS-KÜZ	0.17	1.01	0.28	0.87	-0.56	.575
EC-KÜZ	0.51	1.20	0.40	0.97	0.53	.600
Werte						
ÖW	-0.22	1.04	-0.83	0.99	2.97	.004
EW	0.34	0.85	0.50	0.89	-0.89	.373
KW	-0.18	1.12	-0.38	1.04	0.93	.354
WdA	-0.30	1.01	-0.57	0.89	1.45	.151
Entscheidungsstile						
RAT-ES	-0.32	1.03	-0.13	0.94	-0.94	.349
INT-ES	-0.46	0.76	-0.44	0.78	-0.10	.942
ABH-ES	-0.31	0.99	-0.10	0.97	-1.07	.287
	ja	%	ja	%	χ^2	p
Lernerfahrungen						
absichtlich-Menschen	36	87.8	56	94.9	1.66	.197
absichtlich-Medien	29	70.7	51	86.4	3.73	.053
absichtlich-Ereignisse	31	75.6	45	76.3	0.01	.939
zufällig-Menschen	23	56.1	27	45.8	1.03	.309
zufällig-Medien	37	90.2	52	88.1	0.11	.740
zufällig-Ereignisse	15	36.6	24	40.7	0.17	.680
Institutionen						
Berufsberatung	37	90.2	45	76.3	3.20	.074
Schule	16	39.0	35	59.3	3.99	.046
Universität	31	75.6	48	81.4	0.48	.488
Kammern	2	4.9	1	1.7	0.84	.359
Kultureinrichtungen	10	24.4	9	15.3	1.31	.252
Jugendzentren	3	7.3	2	3.4	0.79	.375

Anmerkungen. Gruppe 1: Gymnasiasten, die den Fragebogen in der Schule bearbeiteten; Gruppe 2: Gymnasiasten, die den Fragebogen zu Hause bearbeiteten; R-INT: realistische Interessen; I-INT: intellektuelle Interessen; AS-INT: künstlerisch-soziale Interessen; EC-INT: unternehmerisch-konventionelle Interessen; R-KÜZ: realistische Kompetenzüberzeugungen; I-KÜZ: intellektuelle Kompetenzüberzeugungen; AS-KÜZ: künstlerisch-soziale Kompetenzüberzeugungen; EC-KÜZ: unternehmerisch-konventionelle Kompetenzüberzeugungen; ÖW: ökonomische Werte; EW: expressive Werte; KW: komfortorientierte Werte; WdA: Wert der Arbeit; RAT-ES: rationaler Entscheidungsstil; INT-ES: intuitiver Entscheidungsstil; ABH-ES: abhängiger Entscheidungsstil.

13 Beschreibung der Stichprobe anhand der Hintergrundvariablen

Die allgemeinen Hintergrundvariablen spielen in der vorliegenden Untersuchung eine untergeordnete Rolle. Sie sollen an dieser Stelle genutzt werden, um die untersuchten Analyseeinheiten näher zu charakterisieren. Die Darstellung erfolgt für die Analyseeinheiten „Abschlußschüler“ und „Hauptschüler“ getrennt. Im Anschluß wird ein Index für den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilien der untersuchten Schüler abgeleitet.

13.1 Soziodemographischer Hintergrund der Analyseeinheit „Abschlußschüler“

Die Analyseeinheit „Abschlußschüler“ umfaßt je 100 Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten aus den jeweiligen Abschlußjahrgängen 9, 10 bzw. 13.

Das *Alter* der befragten Schüler variiert zwischen 14 und 20 Jahren. Der Median der Altersverteilung in der Gesamtgruppe beträgt 16 Jahre ($AM=16.77$; $SD=1.75$). Die Hauptschüler erreichen einen Median von 15 Jahren bei einer Spanne von 14 bis 17 Jahren ($AM=15.12$; $SD=0.73$). Die Realschüler sind erwartungsgemäß etwa ein Jahr älter bei einem Median von 16 Jahren mit einer Spanne von 15 bis 18 Jahren ($AM=16.28$; $SD=0.78$). In der Gruppe der Gymnasiasten liegt schließlich der Median bei 19 Jahren, wobei 17- bis 20-Jährige befragt wurden ($AM=18.90$; $SD=0.70$).

Tabelle 29 gibt die Verteilungen über die verschiedenen Hintergrundvariablen wieder. Bezogen auf das *Geschlecht* wurden geringfügig mehr männliche als weibliche Schüler befragt. Bei näherer Betrachtung gilt dies für Hauptschulen und insbesondere für Realschulen, während das Verhältnis bei den Gymnasien umgekehrt ist

Die Variable *Wohnort* wurde dichotomisiert. Die Verteilung über die ursprünglich sechs Kategorien findet sich in Tabelle A-21. Der größte Teil der Gesamtgruppe ist der Stadtbevölkerung zuzurechnen, wobei Hauptschüler auf dem Lande unter-, Gymnasiasten hingegen überrepräsentiert sind. Ein möglicher Grund hierfür – die geringe Verfügbarkeit von Gymnasien auf dem Lande – wurde bereits in Kapitel 10 angesprochen.

Die Variable *Familienverhältnisse* wurde aus ursprünglich acht Antwortvorgaben dichotomisiert (vgl. Tabelle A-22). Die meisten Probanden leben in vollständigen Familien; dies gilt für alle drei Schulformen.

Die Variable *Wohnsituation* ist über die beiden Kategorien „zur Miete“ und „im Eigentum“ nahezu gleichverteilt. Hauptschüler sind beim Wohnen im Eigentum deutlich unter-, Realschüler und in noch stärkerem Maße Gymnasiasten überrepräsentiert.

Die *Schulabschlüsse von Vätern und Müttern* verteilen sich in der Gesamtgruppe und in den drei Schultypen erwartungskonform. Der größte Teil der Eltern verfügt über einen Hauptschulabschluß. Bei den Gymnasiasten ist der Anteil der Eltern mit Hochschulreife überproportional, während die Eltern der Hauptschüler in dieser Kategorie deutlich unterrepräsentiert sind.

Erwartungsgemäß sind wesentlich mehr Väter *berufstätig* als Mütter. Schüler verschiedener Schultypen unterscheiden sich hierbei kaum.

Als *Entscheidungsträger* bei familiären Entscheidungen werden – unabhängig vom besuchten Schultyp – zumeist beide Elternteile genannt. Wird nur ein Elternteil als zuständig für familiäre Entscheidungen erlebt, ist es eher die Mutter als der Vater.

Insgesamt gesehen kann die Stichprobe anhand der berücksichtigten Hintergrundvariablen in soziodemographischer Hinsicht umfassend beschrieben werden. Die empirisch ermittelten Verteilungen und Verteilungsunterschiede innerhalb der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ entsprechen dabei den Erwartungen und verweisen auf eine – wenn auch im historischen Vergleich sich abschwächende – Bedeutung des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie für die Bildungswahlen der Probanden.

Tabelle 29
Verteilungen über die Hintergrundvariablen in der Analyseeinheit „Abschlußschüler“

		Hauptschule		Realschule		Gymnasium		Gesamt	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Geschlecht									
	weiblich	46	46.0	36	36.0	55	55.0	137	45.7
	männlich	54	54.0	64	64.0	45	45.0	163	54.3
Wohnort									
	Stadt	84	84.0	70	70.0	64	64.0	218	72.7
	Land	16	16.0	30	30.0	36	36.0	82	27.3
Familienverhältnisse									
	vollständige Familie	78	78.0	83	83.0	82	82.0	243	81.0
	andere Familienformen	22	22.0	17	17.0	18	18.0	57	19.0
Wohnsituation									
	zur Miete	73	73.0	35	35.0	28	28.0	136	45.3
	im Eigentum	22	22.0	58	58.0	64	64.0	144	48.0
	fehlend	5	5.0	7	7.0	8	8.0	20	6.7
Schulabschluß des Vaters									
	Hauptschulabschluß	67	67.0	46	46.0	35	35.0	148	49.3
	Mittlere Reife	8	8.0	13	13.0	14	14.0	35	11.7
	Fachhochschulreife	1	1.0	10	10.0	10	10.0	21	7.0
	Abitur	5	5.0	21	21.0	39	39.0	65	21.7
	keinen hiervon	5	5.0	0	0.0	2	2.0	7	2.3
	fehlend	14	14.0	10	10.0	0	0.0	24	8.0

Fortsetzung

Tabelle 29 (Fortsetzung)

	Hauptschule		Realschule		Gymnasium		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Schulabschluß der Mutter								
Hauptschulabschluß	72	72.0	52	52.0	38	38.0	162	54.0
Mittlere Reife	12	12.0	14	14.0	20	20.0	46	15.3
Fachhochschulreife	2	2.0	8	8.0	6	6.0	16	5.3
Abitur	0	0.0	21	21.0	35	35.0	56	18.7
keinen hiervon	3	3.0	1	1.0	0	0.0	4	1.3
<i>fehlend</i>	11	11.0	4	4.0	1	1.0	16	5.3
Berufstätigkeit des Vaters								
berufstätig	88	88.0	91	91.0	90	90.0	269	89.7
nicht berufstätig	3	3.0	5	5.0	5	5.0	13	4.3
arbeitslos	4	4.0	2	2.0	2	2.0	8	2.7
<i>fehlend</i>	5	5.0	2	2.0	3	3.0	10	3.3
Berufstätigkeit der Mutter								
berufstätig	50	50.0	65	65.0	57	57.0	172	57.3
nicht berufstätig	37	37.0	34	34.0	42	42.0	113	37.7
arbeitslos	10	10.0	1	1.0	0	0.0	11	3.7
<i>fehlend</i>	3	3.0	0	0.0	1	1.0	4	1.3
Entscheidungsträger								
Vater	8	8.0	9	9.0	8	8.0	25	8.3
Mutter	23	23.0	15	15.0	17	17.0	55	18.3
beide	59	59.0	68	68.0	59	59.0	186	62.0
andere	10	10.0	8	8.0	16	16.0	34	11.3
Gesamt	100	100.0	100	100.0	100	100.0	300	100.0

Anmerkung. Durch Rundungsungenauigkeiten entsprechen die Prozentsummen teilweise nicht den Randprozentwerten.

13.2 Soziodemographischer Hintergrund der Analyseeinheit „Hauptschüler“

Diese Analyseeinheit umfaßt 204 Hauptschüler aus verschiedenen Jahrgangs- bzw. Klassenstufen. Berücksichtigt wurden 90 Schüler der Klasse 8, 53 Schüler der Klasse 9, 34 Schüler der Klasse 9V und 27 Schüler der Klasse 10 (vgl. Kapitel 11.3). Schüler der Klassen 9 und 10 stehen vor ihrem Abschluß, während Schüler der Klassen 8 und 9V für mindestens ein weiteres Schuljahr in der Hauptschule verbleiben.

Die Schüler der verschiedenen Klassen unterscheiden sich erwartungskonform im *Alter*. Die Schüler der Klasse 8 liegen bei einem Median von 14 Jahren mit einer Spanne von 13 bis 17 Jahren (AM=14.21; SD=0.81), die der Klasse 9 bei 15 Jahren mit einer Spanne von 14 bis 17 Jahren (AM=15.25; SD=0.68), der Klasse 9V ebenfalls bei 15 Jahren mit einer Spanne von 14

bis 16 Jahren (AM=15.00; SD=0.49) und der Klasse 10 schließlich bei 16 Jahren mit einer Spanne von 15 bis 18 Jahren (AM=16.11; SD=0.85).

Die Verteilungen der eruierten Hintergrundvariablen über die Hauptschüler der vier berücksichtigten Klassenstufen sind in Tabelle 30 dargestellt.

Bei der *Geschlechtsverteilung* fällt auf, daß in der Klasse 9V mehr Mädchen als Jungen befragt wurden, wohingegen in den anderen Klassenstufen die Jungen überwiegen.

Bezogen auf den *Wohnort* sind die meisten untersuchten Hauptschüler der Stadtbevölkerung zuzurechnen. Die Schwankungen der Verteilungen zwischen den einzelnen Klassen sind gering (vgl. auch Tabelle A-23).

Hinsichtlich der *Familienverhältnisse* lebt auch die Analyseeinheit der Hauptschüler vorwiegend in vollständigen Familien (vgl. auch Tabelle A-24).

In bezug auf *Wohnsituation*, *Schulabschluß des Vaters*, *Schulabschluß der Mutter*, *Berufstätigkeit des Vaters*, *Berufstätigkeit der Mutter* und *Entscheidungsträger* lassen sich zwischen den verschiedenen Klassen der Analyseeinheit „Hauptschüler“ allenthalben geringfügige Unterschiede ausmachen (vgl. auch Kapitel 13.1).

Tabelle 30
Verteilungen über die Hintergrundvariablen in der Analyseeinheit „Hauptschüler“

	Klasse 8		Klasse 9		Klasse 9V		Klasse 10		Gesamt		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Geschlecht											
weiblich	34	37.8	24	45.3	19	55.9	12	44.4	89	43.6	
männlich	56	62.2	29	54.7	15	44.1	15	55.6	115	56.4	
Wohnort											
Stadt	82	91.1	41	77.4	25	73.5	22	81.5	170	83.3	
Land	8	8.9	12	22.6	9	26.5	5	18.5	34	16.7	
Familienverhältnisse											
vollständige Familie	66	73.3	40	75.5	30	88.2	19	70.4	155	76.0	
andere Familienformen	24	26.7	13	24.5	4	11.8	8	29.6	49	24.0	
Wohnsituation											
zur Miete	64	71.1	35	66.0	19	55.9	14	51.9	132	64.7	
im Eigentum	22	24.4	16	30.2	14	41.2	10	37.0	62	30.4	
fehlend	4	4.4	2	3.8	1	2.9	3	11.1	10	4.9	
Schulabschluß des Vaters											
Hauptschulabschluß	50	55.6	31	58.5	22	64.7	19	70.4	122	59.8	
Mittlere Reife	12	13.3	5	9.4	6	17.6	4	14.8	27	13.2	
Fachhochschulreife	4	4.4	1	1.9	1	2.9	1	3.7	7	3.4	
Abitur	5	5.6	4	7.5	1	2.9	0	0.0	10	4.9	
keinen hiervon	5	5.6	2	3.8	0	0.0	2	7.4	9	4.4	
fehlend	14	15.6	10	18.9	4	11.8	1	3.7	29	14.2	

Fortsetzung

Tabelle 30 (Fortsetzung)

	Klasse 8		Klasse 9		Klasse 9V		Klasse 10		Gesamt		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Schulabschluß der Mutter											
Hauptschulabschluß	49	54.4	31	58.5	19	55.9	19	70.4	118	57.8	
Mittlere Reife	15	16.7	9	17.0	8	23.5	6	22.2	38	18.6	
Fachhochschulreife	1	1.1	0	0.0	1	2.9	1	3.7	3	1.5	
Abitur	7	7.8	3	5.7	4	11.8	1	3.7	15	7.4	
keinen hiervon	8	8.9	2	3.8	0	0.0	0	0.0	10	4.9	
<i>fehlend</i>	10	11.1	8	15.1	2	5.9	0	0.0	20	9.8	
Berufstätigkeit des Vaters											
berufstätig	72	80.0	41	77.4	31	91.2	23	85.2	167	81.9	
nicht berufstätig	6	6.7	6	11.3	2	5.9	2	7.4	16	7.8	
arbeitslos	5	5.6	4	7.5	0	0.0	0	0.0	9	4.4	
<i>fehlend</i>	7	7.8	2	3.8	1	2.9	2	7.4	12	5.9	
Berufstätigkeit der Mutter											
berufstätig	38	42.2	23	43.4	20	58.8	19	70.4	100	49.0	
nicht berufstätig	39	43.3	23	43.4	13	38.2	6	22.2	81	39.7	
arbeitslos	6	6.7	5	9.4	1	2.9	2	7.4	14	6.9	
<i>fehlend</i>	7	7.8	2	3.8	0	0.0	0	0.0	9	4.4	
Entscheidungsträger											
Vater	6	6.7	2	3.8	4	11.8	1	3.7	13	6.4	
Mutter	20	22.2	6	11.3	2	5.9	7	25.9	35	17.2	
beide	60	66.7	38	71.7	26	76.5	16	59.3	140	68.6	
andere	3	3.3	7	13.2	2	5.9	3	11.1	15	7.4	
<i>fehlend</i>	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.5	
Gesamt	90	100.0	53	100.0	34	100.0	27	100.0	204	100.0	

Anmerkung. Durch Rundungsungenauigkeiten entsprechen die Prozentsummen teilweise nicht den Randprozentwerten.

Im Vergleich zu der hinsichtlich der Hintergrundvariablen inhomogenen, aus verschiedenen Schulformen rekrutierten Analyseseinheit „Abschlußschüler“ sind die Schüler der Analyseseinheit „Hauptschüler“ erwartungskonform vergleichsweise homogen. Im folgenden Kapitel wird ein Index für den sozioökonomischen Status abgeleitet, dessen inferenzstatistische Absicherung diese Beobachtung stützen sollte.

13.3 Sozioökonomischer Status

Als bedeutsame Hintergrundvariable des beruflichen Entscheidungsverhaltens ist zweifelsohne der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie anzusehen (vgl. Kapitel 2). Nach Wolf (1995) läßt sich der sozioökonomische Status anhand der beruflichen Tätigkeit abbilden. Eine entsprechende Skala wurde von Treiman (1977, 1979) bereitgestellt, die mit dem Vorteil verbunden ist, daß auch arbeitssuchenden und nicht erwerbstätigen Personen sowie Personen mit nicht näher

klassifizierten Berufen ein Wert zugewiesen werden kann. Für die vorliegende Arbeit werden die Angaben zu den ausgeübten Berufen von Vater und Mutter entsprechend verschlüsselt und der jeweils höhere Wert als Index für den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilien der befragten Schüler ausgewählt.

Betrachten wir diesen Index im Zusammenhang mit den übrigen Hintergrundvariablen, so lassen sich Befunde aufzeigen, die als Validitätsbelege für den Index des sozioökonomischen Status anzusehen sind:

In der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ (vgl. Tabelle 31) unterscheiden sich die Schüler der drei berücksichtigten Schultypen voneinander; Hauptschüler weisen durchschnittlich den niedrigsten, Gymnasiasten den höchsten sozioökonomischen Status auf. Des weiteren ist der sozioökonomische Status höher bei vollständigen Familien, bei Wohnen im Eigentum und bei höheren Schulabschlüssen von Vater und Mutter.

Tabelle 31

Sozioökonomischer Status und Hintergrundvariablen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“

Gruppe	Sozioökonomischer Status			Unterschiedstest		
	n ^a	AM	SD	F/t ^b	df	p ^c
Hauptschüler	100	40.15	8.01			
Realschüler	100	48.47	9.94			
Gymnasiasten	100	53.78	11.69	47.27 ^d	2/297	.000
vollständige Familie	243	48.12	11.34			
andere Familienformen	57	44.67	11.52	-2.07	298	.040
zur Miete	136	43.42	10.83			
im Eigentum	144	51.20	10.93	-5.98	278	.000
Schulabschluß Vater niedrig	214	42.99	7.82			
Schulabschluß Vater hoch	86	58.60	11.44	-11.61 ^e	118.2	.000
Schulabschluß Mutter niedrig	228	44.26	9.49			
Schulabschluß Mutter hoch	72	57.61	11.19	-9.95	298	.000

Anmerkungen. ^aaufgrund fehlender Werte summieren sich die Stichprobengrößen n teilweise nicht zu N=300; ^bbei mehr als zwei Gruppen einfaktorielle Varianzanalyse, bei zwei Gruppen t-Test; ^cbei zweiseitiger Testung; ^des liegt Varianzinhomogenität vor, der Tanhame T2 post-hoc Mehrfachvergleichstest, welcher keine Varianzhomogenität voraussetzt, weist jedoch alle drei Gruppen als signifikant verschieden aus; ^ekorrigiert wegen Varianzinhomogenität.

Die Klassenstufen der Analyseeinheit „Hauptschüler“ (vgl. Tabelle 32) differieren demgegenüber erwartungsgemäß *nicht* im sozioökonomischen Status. Auch für die Familienverhältnisse und die Wohnsituation lassen sich keine Effekte der Statusvariablen nachweisen. Die elterlichen Schulabschlüsse zeigen hingegen die erwarteten Unterschiede.

Insgesamt gesehen sprechen die Befunde für die Tauglichkeit des entwickelten Kennwertes zur Abbildung des sozioökonomischen Status. Es lassen sich insbesondere in der Analyseeinheit

der Abschlußschüler erwartungskonforme Zusammenhänge mit anderen Statusindikatoren aufzeigen. Die vermutete Abhängigkeit der Bildungswahlen vom sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie konnte bestätigt werden.

Tabelle 32

Sozioökonomischer Status und Hintergrundvariablen der Analyseeinheit „Hauptschüler“

Gruppe	Sozioökonomischer Status			Unterschiedstest		
	n ^a	AM	SD	F/t ^b	df	p ^c
Klasse 8	90	41.21	7.80			
Klasse 9	53	40.11	7.27			
Klasse 9V	34	43.88	9.56			
Klasse 10	27	42.81	6.08	1.91	3/200	.129
vollständige Familie	155	41.23	7.80			
andere Familienformen	49	42.71	7.96	1.16	202	.248
zur Miete	132	40.92	6.90			
im Eigentum	62	42.76	9.65	-1.34 ^d	91.4	.182
Schulabschluß Vater niedrig	187	40.62	6.69			
Schulabschluß Vater hoch	17	52.18	11.42	-4.11 ^d	17.0	.001
Schulabschluß Mutter niedrig	186	41.00	7.44			
Schulabschluß Mutter hoch	18	47.61	9.49	-2.87 ^d	19.1	.010

Anmerkungen. ^aaufgrund fehlender Werte summieren sich die Stichprobengrößen n teilweise nicht zu N=204; ^bbei mehr als zwei Gruppen einfaktorielle Varianzanalyse, bei zwei Gruppen t-Test, keine Korrektur aufgrund Varianzhomogenität; ^cbei zweiseitiger Testung; ^dkorrigiert wegen Varianzhomogenität.

14 Berufswahlrelevante Lernerfahrungen

Das Konstrukt der Lernerfahrungen wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf Grundlage der sozial-kognitiven Lerntheorie entwickelt und unter Rückgriff auf Modellvorstellungen zu Person-Umwelt-Beziehungen ausgearbeitet (vgl. Kapitel 7). Eine empirische Prüfung der in diesem Zusammenhang propagierten Erfahrungstypen steht aus. Das Konstrukt „Lernerfahrungen“ ist im Zuge einer inhaltlichen Analyse eher auf einer idiographischen denn auf einer nomothetischen Ebene anzusiedeln. Bei ersten deskriptiven Anstrengungen um ein neuartiges Konstrukt rückt daher zunächst der Einzelfall ins Blickfeld. Um dem idiographischen Ansatz Rechnung zu tragen, wurden die Probanden gebeten, die aus ihrer Sicht berufswahlrelevanten Lernerfahrungen in einem offenen Antwortformat zu schildern (vgl. Kapitel 10.5). Ein sinnvoller Weg von der idiographischen Sichtweise hin zu nomothetischen Aussagen führt über die inhaltsanalytische Kategorisierung der von den Probanden geschilderten Erfahrungen.

Das Vorgehen zur Kategorisierung der erlebten Lernerfahrungen wird im folgenden anhand der Analyseeinheit der Abschlußschüler ausführlich dargestellt (vgl. Kapitel 14.1), bevor im weiteren die Analyseeinheit der Hauptschüler in den Blickpunkt kommt (vgl. Kapitel 14.2). Ergänzend wird abschließend jeweils die Relevanz der im geschlossenen Format erfaßten Lernerfahrungstypen sowie die Bedeutung der als Kontexte von Lernerfahrungen fungierenden Institutionen betrachtet (vgl. Kapitel 12.3).

14.1 Lernerfahrungen der Abschlußschüler

Die handschriftlichen Angaben der Probanden auf die Frage nach persönlich erlebten berufswahlrelevanten Lernerfahrungen wurden in einem ersten Schritt in ein Textverarbeitungssystem übertragen.

Bei den 300 Abschlußschülern ergibt sich eine Produktion von 11796 Wörtern (entspricht 24 Druckseiten a 61 Zeilen). Bereits ein erster Blick bringt eine überraschende Divergenz der sprachlichen Produkte zum Ausdruck. Die produzierten Aussagen reichen von einem Wort bis hin zu Darstellungen, die das im Fragebogen vorgegebene dreizeilige Format überschreiten. Auch die sprachliche Qualität der Aussagen umfaßt eine große Bandbreite. Jedoch sind extreme Orthographieschwächen selten, die in letzter Konsequenz zur Unleserlichkeit führen würden (Fehler werden im folgenden bei Zitierungen unverändert übernommen).

Im Rahmen der inhaltsanalytischen Bearbeitung der Produkte zeigen sich einige Besonderheiten, die es bei der Kategorisierung zu beachten gilt:

- Die grammatikalische Struktur und das Einhalten des Antwortformats lassen nicht in allen Fällen den Rückschluß auf eine isolierte Erfahrung zu. Es werden sowohl in einem Satz mehrere Erfahrungen geschildert, wie auch eine Erfahrungsbeschreibung mehrere Sätze in Anspruch nehmen kann. Die Abgrenzung solcher Aussagen kann nur auf der semantischen Ebene geschehen.
- Zehn Aussagen lassen sich nicht als Erfahrung kennzeichnen und werden dementsprechend von der Analyse ausgeschlossen. Zum einen handelt es sich hierbei um Konsequenzen von Erfahrungen, die das Ergebnis einer beruflichen Entscheidung darstellen (*„Lehrstelle bei einem Schreiner“*; *„Nach dem Abitur besuche ich eine kaufmännische PrivatSchule mit dem Schwerpunkt Werbung und Marketing“*; *„Brufswunsch Maler“*). Zum anderen werden Lernerfahrungen bzw. ein Entscheidungsprozeß, sei er auch noch so reduziert, negiert (*„Selbst drauf gekommen“*; *„Eigene Überlegungen“*; *„Mein Berufswunsch hat sich von alleine entwickelt“*). Eine Aussage spricht den Erfahrungsprozeß selbst an (*„Direkte Erfahrung konnte ich noch nicht machen“*) und in zwei Fällen wird schließlich eine spezifische Umwelt genannt (*„Krankenhaus“*; *„Im Krankenhaus“*), ohne daß der dahinter liegende Erfahrungsgehalt spezifiziert werden könnte (hat der Proband das Krankenhaus etwa als Praktikant oder als Patient besucht?).

Unter Berücksichtigung der beiden genannten Aspekte lassen sich bei den Abschlußschülern 926 Lernerfahrungen isolieren, die der inhaltsanalytischen Kategorisierung unterzogen wurden. Die Inhaltsanalyse und Kategorisierung der Aussagen erfolgte von zwei mit der Thematik vertrauten Experten in einem diskursiven Verfahren.

Besonderes Augenmerk wurde zunächst auf die Tauglichkeit der drei Dimensionen „Beziehung“, „Umwelt“ und „Person“ zur Charakterisierung der geschilderten Lernerfahrungen gelegt (vgl. Kapitel 7). Dabei ergeben sich einige bemerkenswerte Aspekte:

- Die Dimension „Beziehung“ ist ergänzungsbedürftig; zwischen absichtlich gesuchten und sich zufällig ergebenden Lernerfahrungen ist eine Mischform anzusiedeln. Diese kann beschrieben werden als selektive Umweltzuwendung, die jedoch nicht in direktem Zusammenhang mit beruflichen Belangen steht; diese Kategorie des selektiven Aufsuchens von oder Aufhaltens in spezifischen Umwelten oder Umweltausschnitten wird im folgenden als „Selektionen“ bezeichnet. Vor dem Hintergrund dieser zusätzlichen Kategorie auf der Dimension „Beziehung“ ist die Kategorie „absichtlich“ dergestalt einzugrenzen, daß die den Erfahrungen zugrundeliegende Absicht berufswahlrelevant sein muß. Absichtliche Lernerfahrungen umfassen somit ausschließlich das in Kapitel 7 beschriebene berufliche Explo-

rationsverhalten und nicht jede erdenkliche Form der absichtsvollen Umweltzuwendung. Um dieser Bedeutungsverschiebung Rechnung zu tragen, wird die vormalige Kategorie „absichtlich“ in „Explorationen“ umbenannt, um die aktiv gestaltende Rolle der Person hervorzuheben und die spezifisch berufserkundende Aktivität genauer zu kennzeichnen. Schließlich ist die Kategorie „zufällig“ auf solche Erfahrungen zu beschränken, die keine zielgerichtete Umweltzuwendung erkennen lassen. Die Umbenennung dieser Kategorie in „Widerfahrnisse“ läßt sich aus dem handlungstheoretischen Rahmenmodell (vgl. Kapitel 3) ableiten und ist in geringerem Maße mit alltagssprachlichen Konnotationen behaftet.

- Die Kategorien der Dimensionen „Umwelt“ („Menschen“, „Medien“ und „Ereignisse“) und „Person“ („Alternativen“, „Wissen“ und „Bewertung“) eignen sich für die Kategorisierung der von den Abschlußschülern produzierten Lernerfahrungen. Sie können unverändert übernommen werden und bedürfen keiner Ergänzung.
- Unter den insgesamt neun Kategorien, die sich bei Berücksichtigung der drei jeweils dreifach gestuften Dimensionen ergeben, lassen sich *alle* Lernerfahrungen erschöpfend kategorisieren. Die in Kapitel 7 präzisierten theoretischen Überlegungen bewähren sich somit auch in einem empirischen Kontext.
- Nur ein geringer Teil der Lernerfahrungen läßt sich auf allen drei Dimensionen kodieren (199; 21.5%). Häufiger kann eine Erfahrung nur zwei (369; 39.7%) oder gar nur einer (359; 38.8%) Dimension zugeordnet werden. Je kürzer eine Aussage, desto wahrscheinlicher kann sie nur einer Dimension zugeordnet werden. Allerdings folgt daraus nicht automatisch, daß lange Aussagen immer auf allen Dimensionen kodiert werden können. *Jeder* Dimension ist daher eine Kategorie „nicht spezifiziert“ („n.s.“) beizufügen. Die Möglichkeit der Nichtspezifikation betrifft die drei Dimensionen in unterschiedlich starkem Ausmaß. Auf der Dimension „Beziehung“ sind 294 Erfahrungen (31.7%) nicht spezifiziert, auf der Dimension „Umwelt“ 374 Erfahrungen (40.4%) und auf der Dimension „Person“ sogar 418 Erfahrungen (45.1%).

Für eine erste inhaltliche Charakterisierung der Lernerfahrungen werden im folgenden die Kategorien der drei Dimensionen einzeln vorgestellt, bevor deren Kombination zu einer spezifischen Lernerfahrung betrachtet wird. Die einzelnen Kategorien lassen sich zur inhaltlichen Kennzeichnung weiter ausdifferenzieren. In Tabelle 33 sind die Nennungshäufigkeiten der Kategorien sowie ihrer Ausdifferenzierungen wiedergegeben. Die Kategorien der Dimensionen sind unterschiedlich stark besetzt. Auf der Dimension „Beziehung“ werden am häufigsten „Explorationen“ genannt, „Selektionen“ und vor allem „Widerfahrnisse“ deutlich seltener. Auf der Dimension

„Umwelt“ erfolgt die Nennung von „Menschen“ mehr als doppelt so oft wie jene von „Medien“ oder „Ereignissen“. Auf der Dimension „Person“ schließlich schildern die Probanden zumeist „Bewertung“, seltener „Wissen“ und nur in geringem Maße „Alternativen“.

Tabelle 33

Lernerfahrungen der Abschlussschüler: Kategorisierung und Nennungshäufigkeiten

Explorationen	369	Selektionen	153	Widerfahrnisse	110
praktische Berufserkundung	189	Schulerfahrungen	50	im familiären Kontext	64
- Praktikum	166	Freizeit, Hobby	61	im außerfamiliären Kontext	38
- direkte Kontakte	23	Berufstätigkeit	42	unspezifisch	8
theoretische Berufserkundung	180				
- BIZ	62				
- weitere Angebote Arbeitsamt	55				
- Medien	14				
- gezielte Schulvorbereitung	10				
- weitere Institutionen	25				
- unspezifisch	14				
Menschen	308	Medien	115	Ereignisse	129
Eltern	79	schriftlich	46	Ereignisse i.e.S.	91
Geschwister	8	optisch	47	- Benotungen	7
weitere Verwandte	17	Tests	7	- Unterricht, AG	25
Freunde, Bekannte etc.	57	unspezifisch	15	- Tätigkeiten	59
Berufsberater	41			Beobachtungen	32
Lehrer	12			unspezifisch	6
Berufsvertreter, Vorgesetzte	73				
unspezifisch	21				
Alternativen	79	Wissen	179	Bewertung	250
		Berufstätigkeiten	37	positives Eigenurteil	157
		Berufsmerkmale	79	negatives Eigenurteil	40
		Berufswahl	49	gemischtes Eigenurteil	17
		unspezifisch	14	positives Fremdurteil	20
				negatives Fremdurteil	8
				gemischtes Eigenurteil	4
				Testurteil	4

Im einzelnen werden in den neun Kategorien folgende zu unterscheidende Erfahrungen geschildert (zu den Besetzungen der einzelnen Lernerfahrungen vgl. Tabelle 33):

- (1) In der Kategorie „Explorationen“ der Dimension „Beziehung“ kann eine praktische von einer theoretischen Berufserkundung unterschieden werden. Praktische Berufserkundung umfaßt zum einen die Lernerfahrung des (a) *Praktikums* und zum anderen (b) *direkte Kontakte zu einem Arbeitsplatz*, etwa in Form von Betriebsbesichtigungen. Die Untergruppe der theoretischen Berufserkundung spaltet sich in diverse Lernerfahrungen auf; von den Schülern beschrieben werden (a) Erfahrungen im *BIZ* (Berufsinformationszentrum), (b)

weitere Angebote des Arbeitsamtes, vor allem in Form professioneller Berufsberatung, (c) die Exploration in *Medien* verschiedener Art, etwa spezielle Berufswahlschriften, (d) eine *gezielte Schulvorbereitung*, z.B. Arbeitslehreunterricht, (e) Erfahrungen in *weiteren Institutionen*, z.B. Informationstage der Universität oder Fachhochschule, Besuch der Handwerkskammer etc. und schließlich (f) *unspezifische* Explorationserfahrungen, etwa die gezielte Befragung von Personen über Berufe.

- (2) Die Kategorie „Selektionen“ der Dimension „Beziehung“ kann in drei Untergruppen differenziert werden: (a) *Schulerfahrungen*, d.h. sämtliche Erfahrungen im regulären, nicht gezielt berufskundlichen Schulunterricht, (b) *Freizeit/Hobby*, d.h. Erfahrungen, die im Freizeitbereich anzusiedeln sind, etwa künstlerische, handwerkliche oder sportliche Aktivitäten und (c) *Berufstätigkeiten aus sonstigen Gründen*, insbesondere Nebenerwerbstätigkeiten, die nicht mit der Absicht beruflicher Exploration ausgeübt werden.
- (3) Die Kategorie „Widerfahrungen“ der Dimension „Beziehung“ umfaßt all jene Erfahrungen, die von der Person nicht intendiert wurden bzw. gar nicht intendiert werden konnten. Darunter fallen insbesondere (a) *Widerfahrungen im familiären Kontext*, etwa die Berufe von Eltern oder Geschwistern, Einflußnahmen der Eltern oder deren Erziehungspraktiken, (b) *Widerfahrungen im außerfamiliären Kontext*, etwa Beobachtungen auf der „Straße“ oder Zufallsbegegnungen und (c) *unspezifische* Widerfahrungen, darunter auch persönliche Widerfahrungen, wie etwa Krankheiten.
- (4) Die Kategorie „Menschen“ der Dimension „Umwelt“ kann relativ einfach danach unterteilt werden, welche Rolle die erwähnte Person einnimmt. Bei den von den Schülern geschilderten Lernerfahrungen sind dies (a) *Eltern*, (b) *Geschwister*, (c) *weitere Verwandte*, (d) *Freunde, Bekannte, Mitschüler oder Nachbarn*, (e) *Berufsberater*, (f) *Lehrer* und (g) *Berufsvertreter, Vorgesetzte*. Daneben ist eine Kategorie (h) mit *unspezifischen Personenangaben oder Mehrfachnennungen* zu formulieren.
- (5) Die Kategorie „Medien“ der Dimension „Umwelt“ läßt sich vor allem nach dem Format des genutzten Mediums unterteilen: So lassen sich (a) *schriftliches Material*, z.B. Bücher oder Zeitschriften, (b) *optisches Material*, z.B. Filme oder Fernsehsendungen, (c) *Testverfahren* – hier wird von den Abschlußschülern insbesondere auf „Step plus“ verwiesen – sowie (d) *unspezifisch/Mehrfachnennungen* differenzieren.
- (6) Die Kategorie „Ereignisse“ der Dimension „Umwelt“ ist etwas amorpher als die bisher genannten. Beobachten lassen sich zum einen Ereignisse im engeren Sinne, in welche die

Person direkt involviert ist. Als Erfahrungen sind zu differenzieren: (a) *Benotungen* der eigenen Person, (b) *Unterricht/AGs* sowie (c) konkrete *Tätigkeiten* der Person, die von Berufs- bis hin zu Freizeitaktivitäten aufgefächert werden können. Zum anderen fallen unter die Kategorie „Ereignisse“ der Dimension „Umwelt“ Beobachtungen beispielsweise von Berufstätigen oder deren Produkten, ohne daß die Person selbst tätig wird. Schließlich sind einzelne Ereignisse auch unspezifisch, bei denen sich aus der Schilderung nicht schließen läßt, ob eigenes Handeln oder bloßes Beobachten vorliegt.

- (7) Die Kategorie „Alternativen“ der Dimension „Person“ wird als einzige Kategorie nicht weiter unterteilt. Es werden hierunter alle Erfahrungen subsumiert, bei denen die Person neue berufliche Alternativen kennenlernen konnte.
- (8) In der Kategorie „Wissen“ der Dimension „Person“ können einzelne Wissensbestände differenziert werden. So nehmen die Abschlußschüler Rekurs auf (a) *Berufstätigkeiten*, (b) *Berufsmerkmale*, wie etwa Verdienstmöglichkeiten, Arbeitsatmosphäre etc. sowie (c) *Berufswahlwissen/Ausbildungswissen*. Schließlich gibt es auch einzelne Erfahrungen, die zu (d) *unspezifischem Wissen* führen.
- (9) In der Kategorie „Bewertung“ der Dimension „Person“ kann zu guter Letzt unterschieden werden, ob *Eigen-* oder *Fremdurteile* in *positiver* oder *negativer* oder auch *gemischter Form* berichtet werden. Zusätzlich lassen sich vereinzelt *Testurteile* in diese Kategorie einordnen.

Unter Berücksichtigung der Kategorie „n.s.“ ergeben sich $4 \times 4 \times 4 = 64$ verschiedene Aussagentypen, die unterschiedlich frequentiert sind (vgl. Tabelle A-25). Unter Annahme der Gleichverteilung gelten – bei einem Erwartungswert von 15 – Zellen mit Besetzungen größer 26 als überfrequentiert, Zellen mit Besetzungen kleiner 4 als unterfrequentiert. Im folgenden wollen wir diese Aussagentypen genauer betrachten und so die Lernerfahrungen der Abschlußschüler inhaltlich näher kennenlernen. In Tabelle A-25 wird neben den Zellfrequenzen jeweils ein Beispiel wiedergegeben. Elf Aussagentypen sind mit spezifischen Kombinationen der Beziehungs-, Umwelt- und Persondimension überfrequentiert:

- (10) „Explorationen – n.s. – n.s.“: Diese Erfahrungen werden mit Abstand am häufigsten aufgeführt. Die Probanden nennen hier praktische wie theoretische Berufserkundungen, ohne näher auf die Dimensionen „Umwelt“ und „Person“ einzugehen. Oft handelt es sich um Ein-Wort-Aussagen, wie „*BIZ*“ oder „*Praktikum*“. Entsprechende Erfahrungen werden aber durchaus auch wortreicher geschildert, etwa „*Den Beruf des Polizeibeamten habe ich durch mein Praktikum bei der Polizei kennengelernt*“.

- (11) „n.s. – Menschen – n.s.“: In diesem zweithäufigsten Erfahrungstyp wird Rekurs genommen auf Begegnungen oder Gespräche mit Personen, ohne daß die näheren Umstände ausgeführt würden. Weder läßt sich erkennen, ob die Begegnungen oder Gespräche aktiv gesucht wurden oder sich zufällig ergaben, noch werden die Konsequenzen dieser Erfahrungen auf die Dimension „Person“ geschildert. Zumeist werden Gespräche mit Eltern, Verwandten oder Bekannten erwähnt (z.B. *„Ich sprach mit Lehrern und Freunden meiner Eltern“*), seltener werden einfach nur Personen genannt, deren Relevanz in dieser Form nicht zu erschließen ist (z.B. *„Ich kenne relativ viele Menschen, die in dieser Branche arbeiten“*).
- (12) „Explorationen – n.s. – Bewertung“: Die Erfahrungen dieses Aussagentyps ähneln sich stark. In erster Linie wird hier ein Praktikum geschildert, das zu positiven – seltener auch negativen – Bewertungen führt (z.B. *„Während meines Praktikums Ich erfuhr, daß ich für den Beruf Bauzeichner das Talent habe“*; *„Ich habe ein Praktikum auf einer Bank gemacht, so konnte ich feststellen, daß mir der Beruf absolut nicht liegt“*).
- (13) „n.s. – n.s. – Bewertung“: Dieser Aussagentyp ist recht häufig, doch wird zu diskutieren sein, ob sich derartige Aussagen überhaupt als Erfahrungen kennzeichnen lassen. Die Schüler beschreiben hier ihre Selbstkonzepte, insbesondere ihre Wertvorstellungen und Interessen (z.B. *„Ich finde es wichtig, den sog. ‚Randgruppen‘ zu helfen“*; *„Zeichnen und Gestalten mache ich gerne“*).
- (14) „Explorationen – Menschen – n.s.“: Hierunter fallen vor allem theoretische Berufserkundungen über Befragungen. Häufig genannt wird zum einen die Berufsberatung (z.B. *„Berufsberatung, Gespräche mit Berufsberaterin“*), zum anderen die gezielte Befragung von Verwandten und Bekannten (z.B. *„Bei Verwandten um Rat gefragt“*).
- (15) „Explorationen – n.s. – Wissen“: Bei diesem Aussagentyp werden Erfahrungen geschildert, bei denen Berufserkundungen die Wissensbasis des Schülers erweitert haben. Häufiger sind praktische Berufserkundungen (z.B. *„Beim Praktikum als Krankenschwester habe ich erfahren, das man körperlich anstrengende Arbeiten verrichten muß“*), jedoch führen auch theoretische Berufserkundungen mitunter zu erweitertem beruflichen Wissen (z.B. *„Im BIZ erfahren, daß man bei der Ausbildung zum Hotelier alle Bereiche des Hotels durchläuft“*).
- (16) „n.s. – Menschen – Wissen“: Bei diesem nur leicht überfrequentierten Aussagentyp wirkt sich die Begegnung mit Menschen auf die Wissensbasis aus. Die Aussagen sind relativ gleichförmig; in Gesprächen erfährt der Proband etwas über berufliche Tätigkeiten oder Merkmale (z.B. *„Von meinem Onkel erfuhr ich über mein Beruf folgende Dinge: das*

schweißen und löten von Rohren, und das man als Heizungsbauer gut in zeichnen sein muß und Mathe“).

- (17) „n.s. – Medien – n.s.“: Die Erfahrungen dieses Aussagentyps lassen sich nur auf der Dimension „Umwelt“ spezifizieren. Es handelt sich um meist kurz gehaltene Nennungen verschiedener Medien (z.B. *„vom Fernsehen“*; *„Leseerfahrung“*).
- (18) „Selektionen – Ereignisse – Bewertung“: Dieser Aussagentyp ist der einzige der überfrequentierten Typen, bei dem die Erfahrungen auf allen drei Dimensionen kodiert werden können. Beschrieben werden oftmals Freizeitaktivitäten oder Schulerfahrungen mit Ereignischarakter, die zu einer Bewertung der eigenen Person führen (z.B. *„Als ich in Mathematik Naturwissenschaft im Labor arbeitete machte mir dies sehr viel Spaß“*).
- (19) „n.s. – Menschen – Bewertung“: Dieser Aussagentyp gliedert sich in zwei verschiedene Fälle. Zum einen ändert der Proband aufgrund einer Begegnung oder eines Gespräches mit Menschen seine eigene Bewertung über einen Beruf (z.B. *„Am Anfang wollte ich KFZ-Mechaniker werden. Doch von der Verwandtschaft habe ich erfahren, daß dieser Beruf keine Zukunft hat“*). Zum anderen wird eine – meist positive – Bewertung der eigenen Person durch andere Menschen geschildert (z.B. *„Bekannte haben mir schon oft gesagt, daß ich Talent darin habe mit Kindern umzugehen“*).
- (20) „Selektionen – Ereignisse – n.s.“: Hier werden in erster Linie Freizeitaktivitäten geschildert (z.B. *„Ich programmiere seit meinem 13. Lebensjahr“*), seltener auch Erlebnisse in der Schule (z.B. *„Kunstunterricht“*).

Insgesamt ergibt sich hinsichtlich der in den Schilderungen berufswahlrelevanter Lernerfahrungen von Abschlußschülern überfrequentierten Aussagentypen folgendes Bild: Es dominieren Erfahrungen der beruflichen Exploration, wobei insbesondere Praktika immer wieder erwähnt werden. Häufig werden derartige Erfahrungen nicht näher spezifiziert, mitunter jedoch auch mit Blick auf Konsequenzen für Wissensbestände oder Bewertungsmaßstäbe präzisiert. Eine zweite wichtige Gruppe von Erfahrungen betrifft die Begegnung mit Menschen. Diese kann im Zusammenhang mit der beruflichen Exploration stehen, häufig wird jedoch auch hier nichts näheres ausgeführt. Werden die Begegnungen mit Menschen detaillierter geschildert, so sind es die Konsequenzen auf Wissen und Bewertungen, die herausgestellt werden. Auffallend ist schließlich die Kombination der Kategorien „Selektionen“ und „Ereignisse“, die vor allem Erfahrungen aus Freizeitaktivitäten widerspiegelt.

Während die bisher geschilderten berufswahlrelevanten Lernerfahrungen von vielen Abschlußschülern berichtet werden und damit eine normative Basis des berufswahlrelevanten

Erfahrungsschatzes formen, handelt es sich bei den unterfrequentierten Aussagentypen um individuelle, einzigartige Erlebnisse. 24 Aussagentypen müssen in der vorliegenden Stichprobe der Abschlußschüler als unterfrequentiert bezeichnet werden, darunter der wichtige Fall „n.s. – n.s. – n.s.“ mit einer Häufigkeit von Null. Daß sich keine Erfahrungen finden, die unter keiner der drei Dimensionen „Beziehung“, „Umwelt“ oder „Person“ zu subsumieren wären, spricht für die Vollständigkeit des Kategoriensystems. Bei den übrigen 23 unterfrequentierten Aussagentypen fällt auf, daß 13 von diesen auf allen drei Dimensionen des theoretischen Modells kodiert werden können. Daraus ist der Schluß zu ziehen, daß die von den Abschlußschülern abgegebenen Schilderungen für eine vollständige Kodierung meist nicht reichhaltig genug sind, zumal die überfrequentierten Aussagentypen häufig auf einer oder zwei Dimensionen nicht kodiert werden können.

Zusammenfassend betrachtet kann festgehalten werden, daß einige Erfahrungen ein beinahe schon als normativ zu bezeichnendes Verhalten darstellen. Typischerweise sind dies Erfahrungen, die sich unter dem Begriff der beruflichen Exploration subsumieren lassen, d.h. der von der Person absichtlich herbeigeführten, häufig interessen geleiteten theoretischen und praktischen Berufserkundung. Auch Gespräche mit verschiedenen Menschen, seien es die Eltern, Freunde oder Berufsvertreter, bilden in ihrer Häufung durchaus eine Norm berufswahlrelevanter Lernerfahrungen. Daneben treten jedoch einzigartige Erfahrungen, die für das Individuum mitunter von besonderer Relevanz sind. Hier kann an die von Vondracek und Schulenberg 1992 entwickelte und in Kapitel 7 vorgestellte Unterscheidung normativer und nicht-normativer Lernerfahrungen angeknüpft werden. Die Abschlußschüler verhalten sich somit bei der Schilderung berufswahlrelevanter Lernerfahrungen durchaus im Rahmen des theoretischen Modells, wodurch freilich eine vollständige Erfassung aller berufswahlrelevanten Lernerfahrungen bei der verwandten Methode illusorisch bleiben muß. Dennoch dürfte das Ziel einer ersten Deskription berufswahlrelevanter Lernerfahrungen erreicht worden sein, wie auch des Versuchs einer gehaltvollen Kategorisierung.

Zu diskutieren bleibt die Reliabilität der im Diskurs entwickelten Kategorisierung der 926 Lernerfahrungen der Abschlußschüler. Dazu ordneten nach einer Frist von zwei Jahren beide Beurteiler getrennt voneinander die Lernerfahrungen erneut den 64 Aussagentypen zu. Als Reliabilitätsmaß lassen sich Urteilerübereinstimmungen in Form von Cohens Kappa (Cohen, 1960) berechnen. Die Übereinstimmung zwischen der Originallösung und der erneuten Kategorisierung durch Urteiler A erreicht einen Wert Kappa von .64. Urteiler B erzielt ein Kappa von .51 und zwischen den beiden Beurteilern besteht hinsichtlich der zweiten Kategorisierung eine Überein-

stimmung Kappa von .54. Angesichts der hohen Anzahl von 64 Kategorien sind diese Werte durchaus befriedigend, zumal sich in den Feldern außerhalb der Hauptdiagonalen keine Überfrequentierungen feststellen lassen und damit systematische Urteilsfehler auszuschließen sind. Deutlich höhere Kappa-Werte werden erzielt, wenn die Dimensionen getrennt betrachtet werden (vgl. Tabelle 34). Die Beurteilungen auf allen drei Dimensionen sind als hochreliabel zu bezeichnen. Auch hier zeigt ein Blick auf die Kreuztabellen keine systematischen Fehler. Der weitaus größte Teil der Fehleinschätzungen kommt durch die Nichtsignierung einzelner Aussagen auf einer Dimension (also die Nutzung der Kategorie „n.s.“) zustande. Insgesamt ist die Kategorisierung der Lernerfahrungen der Abschlußschüler somit als hinreichend reliabel anzusehen.

Tabelle 34

Urteilerübereinstimmung (Kappa) hinsichtlich der Kategorisierung der Lernerfahrungen der Abschlußschüler

	Beziehung	Umwelt	Person
Original × Urteiler A	.87	.83	.72
Original × Urteiler B	.78	.72	.69
Urteiler A × Urteiler B	.78	.76	.72

Zu klären ist im folgenden, welche Erfahrungen im Rahmen der weiteren Analysen zu nutzen sind. Dabei sprechen verschiedene Gründe dafür, die Dimension „Person“ nicht weiter zu berücksichtigen: Auf dieser Dimension sind beinahe die Hälfte aller Aussagen nicht spezifiziert. Weiter oben wurde bereits die Frage aufgeworfen, ob sich der Aussagentyp „n.s. – n.s. – Bewertung“ überhaupt als Erfahrung kennzeichnen läßt. Gleiches gilt für die beiden Aussagentypen „n.s. – n.s. – Alternativen“ und „n.s. – n.s. – Wissen“ (siehe die entsprechenden Beispiele in Tabelle A-25). Die Schüler berichten hier lediglich kognitive Repräsentationen, ohne daß auf eine spezifische Erfahrung geschlossen werden könnte. Die Dimension „Person“ differenziert vor allem Konsequenzen von Erfahrungen; die Erfahrungen an sich erhalten ihren spezifischen Charakter jedoch erst durch die Dimensionen „Beziehung“ und „Umwelt“. Dies klang bereits in der Diskussion der überfrequentierten Aussagentypen an. Zudem fallen die Reliabilitäten bei dieser Dimension durchweg niedriger aus als bei den beiden anderen Dimensionen. Schließlich wurde in Kapitel 12.3 dargelegt, daß auch bei der Vorgabe von Lernerfahrungstypen die Kategorien der Dimension „Person“ von den Probanden kaum differenziert werden.

Wird die bisherige Analyse der geschilderten Lernerfahrungen im Überblick betrachtet, so läßt sich feststellen, daß das auf der Unterscheidung von 18 Lernerfahrungstypen basierende theoretische Modell durch die empirischen Befunde zu modifizieren ist:

- Die Dimension „Person“, welche mit den drei Kategorien „Alternativen“, „Wissen“ und „Bewertung“ die Auswirkungen von Lernerfahrungen auf die kognitiven Repräsentationen eines Individuums widerspiegelt, ist zwar zur theoretischen Charakterisierung, nicht jedoch zur empirischen Differenzierung der Lernerfahrungen geeignet. Sie kann daher in weitergehenden Analysen vernachlässigt werden. Als Konsequenz ergibt sich, daß die ursprünglich 926 Aussagen auf 848 Aussagen reduziert werden. Von weiteren Analysen ausgeschlossen sind damit genau jene 78 Aussagen, welche ausschließlich auf der Dimension „Person“ kodiert werden konnten (vgl. Tabelle A-25).
- Die Dimension „Beziehung“ erfährt eine Ergänzung, insofern als eine dritte Kategorie zwischen die beiden apostrophierten Kategorien „absichtlich“ und „zufällig“ plaziert wird, welche die selektive Umweltzuwendung als Realisierung einer Lernerfahrung beinhaltet. Zur genaueren Kennzeichnung werden die beiden ursprünglichen Kategorien umbenannt – aus „absichtlich“ wird „Explorationen“, aus „zufällig“ „Widerfahrnisse“. Die mittlere Kategorie erhält den Namen „Selektionen“.
- Die Dimension „Umwelt“ bewährt sich in der deskriptiven Analyse und kann unverändert übernommen werden.

Tabelle 35
Die 15 empirisch ermittelten Lernerfahrungstypen der Abschlußschüler

Lernerfahrungstyp	n	%
normative Lernerfahrungen	520	61.3
Explorationen – Menschen	68	8.0
Explorationen – Medien	38	4.5
Explorationen – Ereignisse	18	2.1
Explorationen – n.s.	245	28.9
n.s. – Menschen	151	17.8
nicht-normative Lernerfahrungen	328	38.7
Selektionen – Menschen	21	2.5
Selektionen – Medien	7	0.8
Selektionen – Ereignisse	80	9.4
Selektionen – n.s.	45	5.3
Widerfahrnisse – Menschen	68	8.0
Widerfahrnisse – Medien	9	1.1
Widerfahrnisse – Ereignisse	27	3.2
Widerfahrnisse – n.s.	6	0.7
n.s. – Medien	61	7.2
n.s. – Ereignisse	4	0.5
Gesamt	848	100.0

Anmerkung. n.s.: nicht spezifiziert.

Die ursprünglich 18 Lernerfahrungstypen werden somit durch das Vernachlässigen der Dimension „Person“ einerseits reduziert, durch die Aufnahme der Kategorie „Selektionen“ auf der Dimension „Beziehung“ andererseits erweitert. Das nach empirischen Befunden modifizierte Modell unterscheidet demnach neun Typen von Lernerfahrungen. Allerdings lassen sich von den 848 berücksichtigten Aussagen lediglich 336 (39.6%) auf beiden Dimensionen kodieren und damit einem dieser neun Typen zuweisen. Die übrigen Aussagen sind nur auf einer der beiden Dimensionen spezifiziert – in 216 Fällen (25.5%) auf der Dimension „Umwelt“, in 296 Fällen (34.9%) auf der Dimension „Beziehung“ (vgl. Tabelle A-25). Auch diese unvollständigen Aussagen können als Lernerfahrungen gekennzeichnet werden, so daß sie auch weiterhin Berücksichtigung finden sollten und somit sechs eigenständige Typen bilden.

Diese 15 Lernerfahrungstypen sind sehr unterschiedlich und zum Teil schwach besetzt (vgl. Tabelle 35). Es bietet sich daher an, sie unter Rückgriff auf die bereits geführte Diskussion zur Unterscheidung normativer und nicht-normativer Lernerfahrungen nochmals zusammenzufassen.

Vor dem Hintergrund der Unterscheidung normativer und nicht-normativer Lernerfahrungen kann untersucht werden, ob sich für Schüler verschiedener Schultypen und verschiedenen Geschlechts unterschiedliche Schwerpunkte der individuellen Erfahrungsbasis ausmachen lassen (vgl. Tabelle 36). Die entsprechende Analyse bezieht mit Schultyp und Geschlecht als unabhängigen und den beiden Lernerfahrungsformen als abhängiger Variablen ausschließlich nominale Variablen ein. Da die Zellen durch die verschiedene Geschlechtsverteilung in den Schultypen ungleich besetzt sind, liegt ein nicht-orthogonales Design vor. Die $3 \times 2 \times 2$ -Kontingenztafel läßt sich mit Hilfe des Allgemeinen Linearen Modells (ALM; vgl. Bortz, 2005; Bortz, Lienert & Boehnke, 1990) analysieren, wobei Haupteffekte und Interaktion mit kanonischen Korrelationen modelliert werden können. Teststatistik ist hierbei Pillais Spurkriterium (PS) als Summe der quadrierten kanonischen Korrelationskoeffizienten der jeweiligen (effektkodierten) Prädiktoren und (dummykodierten) Kriterien. Im vorliegenden Fall werden fünf Prädiktoren berücksichtigt (zwei Effektvariablen bilden den Schultyp ab, eine das Geschlecht und zwei weitere die Interaktion aus Schultyp und Geschlecht) sowie ein Kriterium (Dummyvariable normative versus nicht-normative Lernerfahrungen). Aus den hypothesenrelevanten Prädiktoren und dem Kriterium sind jeweils die hypothesenirrelevanten Prädiktoren auszupartialisieren. Die Residuen werden einer kanonischen Korrelationsanalyse unterzogen. Die Korrektheit der Berechnungen läßt sich durch die Äquivalenzbeziehung $\chi^2_{\text{tot}} = \text{PS}_{\text{tot}} \times N$ überprüfen, indem zum einen der Gesamt- χ^2 -Wert aus der Kreuztafel aller 12 Zellen ($3 \text{ Schultypen} \times 2 \text{ Geschlechter} \times 2 \text{ Lernerfahrungsgruppen}$), zum anderen der PS-Wert der kanonischen Analyse aller Prädiktorvariablen mit allen

Kriteriumsvariablen berechnet wird. Wie bei allen χ^2 -Techniken ist sicherzustellen, daß nicht mehr als 20% der Zellen erwartete Häufigkeiten kleiner 5 aufweisen.

Tabelle 36

Die Lernerfahrungsformen der Abschlußschüler sowie der nach Schultyp und Geschlecht unterschiedenen Untergruppen

	Normative		Nicht-Normative		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Hauptschüler	157	79.3	41	20.7	198	100.0
Realschüler	194	71.3	78	28.7	272	100.0
Gymnasiasten	169	44.7	209	55.3	378	100.0
weibliche Schüler	255	59.0	177	41.0	432	100.0
männliche Schüler	265	63.7	151	36.3	416	100.0
weibliche Hauptschüler	81	81.0	19	19.0	100	100.0
männliche Hauptschüler	76	77.6	22	22.4	98	100.0
weibliche Realschüler	86	76.1	27	23.9	113	100.0
männliche Realschüler	108	67.9	51	32.1	159	100.0
weibliche Gymnasiasten	88	40.2	131	59.8	219	100.0
männliche Gymnasiasten	81	50.9	78	49.1	159	100.0
Gesamt	520	61.3	328	38.7	848	100.0
Effekt	PS		df_Z	df_N	F	p
Schultyp	.09		2	842	41.64	.000
Geschlecht	.00		1	842	0.00	.465
Schultyp × Geschlecht	.01		2	842	4.25	.014
Total	.10		5	842	18.71	.000

Anmerkung. PS: Spurkriterium nach Pillai.

Es zeigt sich ein hochsignifikanter Effekt des Schultyps, der darauf zurückzuführen ist, daß die Gymnasiasten deutlich mehr nicht-normative Lernerfahrungen schildern als Schüler von Haupt- und Realschulen. Die auf dem 5%-Niveau signifikante Interaktion von Schultyp und Geschlecht relativiert diese Interpretation nicht. In Haupt- und Realschulen nennen die Schülerinnen jeweils mehr normative Lernerfahrungen als ihre männlichen Mitschüler; bei den Gymnasiasten hingegen ist dieses Verhältnis umgekehrt.

Aus der Unterscheidung in normative und nicht-normative Lernerfahrungen läßt sich schließlich ein individueller Index bilden, der angibt, welcher Anteil der von einer Person berichteten Lernerfahrungen normativer Natur ist; der Wert variiert zwischen Eins für Probanden mit ausschließlich normativen Lernerfahrungen und Null für Personen mit ausschließlich nicht-normativen Lernerfahrungen. Zu klären bleibt, welcher Wert jenen 65 Probanden zugeordnet werden soll, die überhaupt keine Lernerfahrungen schilderten. Unter der Annahme, daß es wahrscheinlicher ist, erlebte normative Lernerfahrungen *nicht* zu schildern als erlebte nicht-normative

Lernerfahrungen, kann gefolgert werden, daß bei diesen Probanden der Anteil nicht-normativer Lernerfahrungen gegen Null geht. Für den individuellen Index des Anteils normativer Lernerfahrungen wird daher den Schülern, die keine Lernerfahrungen schilderten, der Wert Eins zugeordnet. Bei den Abschlußschülern liegt der so entwickelte Index der Normativität von Lernerfahrungen im Schnitt bei .68, was dem höheren Anteil normativer Lernerfahrungen im Vergleich zu nicht-normativen Erfahrungen entspricht. Eine explorative Varianzanalyse bestätigt erwartungsgemäß den bereits beschriebenen Unterschied der Schultypen. Der Index beträgt bei den Hauptschülern .85, bei den Realschülern .71 und bei den Gymnasiasten nurmehr .49. Auch auf individueller Ebene bestätigt sich mithin der bereits auf Gruppenebene nachgewiesene Befund, daß Gymnasiasten mehr nicht-normative Lernerfahrungen schildern als Haupt- und Realschüler.

Neben den im offenen Format geschilderten konkreten Lernerfahrungen wurde das Erleben spezifischer Lernerfahrungstypen in geschlossenem Antwortformat erhoben (vgl. Kapitel 10.5 und 12.3). Analysiert werden zunächst Schultyp- und Geschlechtsunterschiede bezüglich des Erlebens dieser sechs Lernerfahrungstypen, bevor der Zusammenhang mit den im offenen Format geschilderten Lernerfahrungen dargestellt wird.

Tabelle 37

Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die erfragten Lernerfahrungen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“

	ab-men		ab-med		ab-er		zu-men		zu-med		zu-er	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hauptschüler	84	84.0	66	66.0	32	32.0	38	38.0	74	74.0	30	30.0
Realschüler	91	91.0	71	71.0	49	49.0	31	31.0	75	75.0	34	34.0
Gymnasiasten	92	92.0	80	80.0	76	76.0	50	50.0	89	89.0	39	39.0
weibliche Schüler	127	92.7	101	73.7	70	51.1	48	35.0	117	85.4	42	30.7
männliche Schüler	140	85.9	116	71.2	87	53.4	71	43.6	121	74.2	61	37.4
weibliche Hauptschüler	40	87.0	30	65.2	15	32.6	13	28.3	36	78.3	14	30.4
männliche Hauptschüler	44	81.5	36	66.7	17	31.5	25	46.3	38	70.4	16	29.6
weibliche Realschüler	36	100.0	26	72.2	16	44.4	7	19.4	30	83.3	5	13.9
männliche Realschüler	55	85.9	45	70.3	33	51.6	24	37.5	45	70.3	29	45.3
weibliche Gymnasiasten	51	92.7	45	81.8	39	70.9	28	50.9	51	92.7	23	41.8
männliche Gymnasiasten	41	91.1	35	77.8	37	82.2	22	48.9	38	84.4	16	35.6
Gesamt	267	89.0	217	72.3	157	52.3	119	39.7	238	79.3	103	34.3
Effekt	PS				df_Z		df_N		F		p	
ab	Schultyp				2		294		2.24		.106	
-	Geschlecht				1		294		3.87		.047	
men	Schultyp × Geschlecht				2		294		1.04		.356	
	Total				5		294		1.88		.097	
ab	Schultyp				2		294		2.39		.091	
-	Geschlecht				1		294		0.00		.305	
med	Schultyp × Geschlecht				2		294		0.15		.622	
	Total				5		294		1.08		.372	

Fortsetzung

Tabelle 37 (Fortsetzung)

Effekt		PS	df _Z	df _N	F	p
ab	Schultyp	.14	2	294	22.94	.000
–	Geschlecht	.00	1	294	1.18	.278
er	Schultyp × Geschlecht	.00	2	294	0.44	.636
	Total	.14	5	294	9.33	.000
zu	Schultyp	.03	2	294	4.86	.009
–	Geschlecht	.01	1	294	3.87	.047
men	Schultyp × Geschlecht	.01	2	294	1.48	.228
	Total	.05	5	294	2.96	.013
zu	Schultyp	.02	2	294	3.61	.027
–	Geschlecht	.01	1	294	4.17	.039
med	Schultyp × Geschlecht	.00	2	294	0.15	.622
	Total	.04	5	294	2.64	.023
zu	Schultyp	.01	2	294	1.19	.305
–	Geschlecht	.01	1	294	2.07	.147
er	Schultyp × Geschlecht	.03	2	294	4.39	.013
	Total	.04	5	294	2.51	.030

Anmerkungen. ab-men: absichtlich-Menschen; ab-med: absichtlich-Medien; ab-er: absichtlich-Ereignisse; zu-men: zufällig-Menschen; zu-med: zufällig-Medien; zu-er: zufällig-Ereignisse; PS: Spurkriterium nach Pillai.

Für die erfragten Lernerfahrungstypen lassen sich in der Gesamtstichprobe der Abschlußschüler deutliche Unterschiede in der Häufigkeit des Erlebens feststellen. Von einem hohen Prozentsatz der Schüler werden absichtliche Begegnungen mit Menschen geschildert (89.0%), gefolgt von der Mediennutzung, ob zufällig (79.3) oder absichtlich (72.3%). Etwa die Hälfte der Abschlußschüler (52.3%) gibt an, absichtlich Ereignisse aufgesucht zu haben. Am seltensten sind schließlich zufällige Ereignisse (34.3%) und Zufallsbegegnungen mit Menschen (39.7%). Betrachten wir Schultyp- und Geschlechtsunterschiede (vgl. Tabelle 37), so läßt sich zunächst für die Erfahrung „absichtlich-Ereignis“ ein hochsignifikanter Effekt, für die drei zufälligen Lernerfahrungen ein signifikanter Effekt nachweisen. Das absichtliche Aufsuchen von Ereignissen nimmt mit steigendem Bildungsniveau an Häufigkeit zu. Zufallsbegegnungen werden am häufigsten von Gymnasiasten geschildert, seltener von Realschülern. Zufällige Erfahrungen mit Medien werden ebenfalls von den Gymnasiasten am häufigsten benannt, sowie häufiger von Mädchen als von Jungen. Der Effekt bei zufälligen Ereignissen läßt sich schließlich auf die Interaktion von Schultyp und Geschlecht zurückführen, wobei vor allem Realschülerinnen diese Lernerfahrung seltener in Zusammenhang mit berufswahlrelevanten Prozessen benennen als andere Schülergruppen.

Tabelle 38

Zusammenhänge zwischen Lernerfahrungen im offenen und geschlossenen Format

Lernerfahrungen		Vierfelder-Schema				Zusammenhang	
offen	geschlossen	0/0	0/1	1/0	1/1	Phi	p
exp-men	ab-men	30	3	213	54	.09	.124
exp-med	ab-med	78	5	186	31	.11	.049
exp-er	ab-er	136	7	150	7	-.01	.856
wid-men	zu-men	156	25	91	28	.13	.031
wid-med	zu-med	62	0	229	9	.09	.120
wid-er	zu-er	191	6	85	18	.25	.000

Anmerkungen. 0/0: Lernerfahrung im offenen und geschlossenen Format nicht geschildert; 0/1: Lernerfahrung im offenen Format, nicht aber im geschlossenen Format geschildert; 1/0: Lernerfahrung im geschlossenen Format, nicht aber im offenen Format geschildert; 1/1 Lernerfahrung im offenen und geschlossenen Format geschildert; exp-men: Explorationen-Menschen; exp-med: Explorationen-Medien; exp-er: Explorationen-Ereignisse; wid-men: Widerfahrnisse-Menschen; wid-med: Widerfahrnisse-Medien; wid-er: Widerfahrnisse-Ereignisse; ab-men: absichtlich-Menschen; ab-med: absichtlich-Medien; ab-er: absichtlich-Ereignisse; zu-men: zufällig-Menschen; zu-med: zufällig-Medien; zu-er: zufällig-Ereignisse.

Die sechs in geschlossenem Format abgebildeten Lernerfahrungstypen finden in der Kategorisierung der im offenen Format geschilderten Lernerfahrungen jeweils passende Äquivalente (vgl. Tabelle 38). Werden die konkreten Lernerfahrungen auf die einzelnen Probanden zurückgebunden, indem indiziert wird, ob die Person eine derartige Erfahrung schildert oder nicht, können die Zusammenhänge zwischen den in unterschiedlichen Formaten erhobenen Lernerfahrungen über ein Vierfelder-Schema und mithin über Phi-Koeffizienten beschrieben werden. Zunächst muß festgehalten werden, daß sich die Randsummen stark unterscheiden (vgl. auch Tabellen 35 und 37). Naturgemäß sind die Häufigkeiten der in geschlossenem Format erfragten Lernerfahrungstypen deutlich höher als die der kategorisierten, frei geschilderten Lernerfahrungstypen. Mit Ausnahme von widerfahrenen Ereignissen fallen die Zusammenhänge zwischen sich entsprechenden Lernerfahrungstypen und geschilderten Lernerfahrungen mäßig aus. Die starke Besetzung der Zelle 1/0, welche einen erlebten Lernerfahrungstyp im geschlossenen Format bei fehlender Schilderung einer entsprechenden Erfahrung im offenen Format beinhaltet, deutet darauf hin, daß auch erlebte Lernerfahrungen von den betroffenen Schülern nicht immer aktiv produziert und in Worte gefaßt werden können.

Ergänzend zur Bedeutung unterschiedlicher Lernerfahrungsformen wird abschließend die Bedeutung mehrerer im Lebensraum der Probanden angesiedelter Institutionen betrachtet, die als Kontexte zum Erwerb dieser Erfahrungen Bedeutung erlangen können (vgl. Tabelle 39). Auch hier überwiegen Effekte des Schultyps. Die Schule wird vor allem von den Hauptschülern als hilfreich erlebt, weniger von den Realschülern und Gymnasiasten. Für die Gymnasiasten sind

hingegen universitäre Einrichtungen relevant, während diese bei den Real- und Hauptschülern naturgemäß zu vernachlässigen sind. Ein umgekehrter Effekt findet sich bei der Einschätzung der Kammern, die vor allem für Schüler niedrigerer Schulformen bedeutsam sind. Für alle Gruppen von Belang sind die berufsberatenden Institutionen, während kulturelle Einrichtungen und Jugendzentren über alle Schulformen hinweg nur für eine geringe Zahl der Abschlußschüler in beruflichen Entscheidungsprozessen Bedeutsamkeit erlangen.

Tabelle 39

Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die Einschätzung erfahrungsrelevanter Institutionen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“

	BB		SCH		UNI		KAM		KULT		JGDZ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hauptschüler	89	89.0	86	86.0	14	14.0	29	29.0	16	16.0	18	18.0
Realschüler	79	79.0	58	58.0	18	18.0	27	27.0	11	11.0	12	12.0
Gymnasiasten	82	82.0	51	51.0	79	79.0	3	3.0	19	19.0	5	5.0
weibliche Schüler	113	82.5	86	62.8	55	40.1	21	15.3	26	19.0	19	13.9
männliche Schüler	137	84.0	109	66.9	56	34.4	38	23.3	20	12.3	16	9.8
weibliche Hauptschüler	42	91.3	41	89.1	7	15.2	12	26.1	7	15.2	10	21.7
männliche Hauptschüler	47	87.0	45	83.3	7	13.0	17	31.5	9	16.7	8	14.8
weibliche Realschüler	29	80.6	18	50.0	5	13.9	8	22.2	3	8.3	6	16.7
männliche Realschüler	50	78.1	40	62.5	13	20.3	19	29.7	8	12.5	6	9.4
weibliche Gymnasiasten	42	76.4	27	49.1	43	78.2	1	1.8	16	29.1	3	5.5
männliche Gymnasiasten	40	88.9	24	53.3	36	80.0	2	4.4	3	6.7	2	4.4
Gesamt	250	83.3	195	65.0	111	37.0	59	19.7	46	15.3	35	11.7
Effekt	PS		df_Z		df_N		F		p			
BB	Schultyp	.01	2		294		1.79		.167			
	Geschlecht	.00	1		294		0.29		.592			
	Schultyp × Geschlecht	.01	2		294		1.48		.228			
	Total	.02	5		294		1.38		.231			
SCH	Schultyp	.10	2		294		17.06		.000			
	Geschlecht	.00	1		294		0.59		.449			
	Schultyp × Geschlecht	.01	2		294		1.04		.356			
	Total	.11	5		294		7.12		.000			
UNI	Schultyp	.38	2		294		89.71		.000			
	Geschlecht	.00	1		294		0.29		.278			
	Schultyp × Geschlecht	.00	2		294		0.29		.688			
	Total	.38	5		294		36.19		.000			
KAM	Schultyp	.08	2		294		13.31		.000			
	Geschlecht	.00	1		294		1.18		.278			
	Schultyp × Geschlecht	.00	2		294		0.15		.622			
	Total	.09	5		294		6.03		.000			

Fortsetzung

Tabelle 39 (Fortsetzung)

Effekt	PS	df _Z	df _N	F	p
Schultyp	.01	2	294	1.19	.305
KULT Geschlecht	.01	1	294	1.77	.181
Schultyp × Geschlecht	.03	2	294	4.08	.018
Total	.04	5	294	2.58	.026
Schultyp	.03	2	294	4.39	.013
JGDZ Geschlecht	.01	1	294	1.77	.181
Schultyp × Geschlecht	.00	2	294	0.29	.688
Total	.04	5	294	2.13	.061

Anmerkungen. BB: Berufsberatung; SCH: Schule; UNI: Hochschule; KAM: Kammern; KULT: Kultureinrichtungen; JGDZ: Jugendzentren; PS: Spurkriterium nach Pillai.

Die Befunde bezüglich der Lernerfahrungen zusammenfassend ist zunächst festzustellen, daß die in offenem Antwortformat berichteten und die in geschlossenem Format erfragten Lernerfahrungen nur in einem mäßigen Zusammenhang stehen. Vermutlich führt die hohe Abstraktionsebene bei den erfragten Lernerfahrungen zu einem erheblichen individuellen Interpretationsspielraum, der die berichteten und die erfragten Lernerfahrungen nur bedingt vergleichbar macht.

In beiden erhobenen Modalitäten sowie bei der Einschätzung der Institutionen lassen sich Effekte des Schultyps nachweisen. Ohne nochmals im Detail auf die Befunde einzugehen, führen offensichtlich bei Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten verschiedene Lernerfahrungen zu einem beruflichen Entschluß. Auch die Bedeutung der ortsansässigen Institutionen für die eigene Entscheidung wird unterschiedlich eingeschätzt. Die auf einer recht hohen Aggregatebene anzusiedelnden Befunde finden bei einer detaillierteren Betrachtung zusätzlich Bestärkung. So läßt sich beobachten, daß Hauptschüler normative Lernerfahrungen am ehesten in Form eines Praktikums erleben, während bei Gymnasiasten die theoretische Berufserkundung dominiert. Auf diese Thematik wird in einem späteren Kapitel zurückzukommen sein.

Im folgenden Kapitel werden die im Rahmen der Berufswahl relevanten Lernerfahrungen der Analyseeinheit „Hauptschüler“ betrachtet, wobei der im vorliegenden Kapitel aufgebauten Struktur gefolgt wird.

14.2 Lernerfahrungen der Hauptschüler

Nachdem das inhaltsanalytische Vorgehen zur Deskription der Lernerfahrungen bei der Analyseeinheit der Abschlußschüler detailliert geschildert wurde (vgl. Kapitel 14.1), kann bei der Darstellung der Lernerfahrungen der Hauptschüler eine Konzentration auf die Ergebnisse der

Kategorisierung erfolgen. Das entwickelte Kategoriensystem kann uneingeschränkt übernommen werden.

Tabelle 40

Lernerfahrungen der Hauptschüler: Kategorisierung und Nennungshäufigkeiten

Explorationen 233	Selektionen 45	Widerfahrnisse 19
praktische Berufserkundung 144	Schulerfahrungen 18	im familiären Kontext 16
- Praktikum 131	Freizeit, Hobby 14	im außerfamiliären Kontext 3
- direkte Kontakte 13	Berufstätigkeit 13	unspezifisch 0
theoretische Berufserkundung 89		
- BIZ 34		
- weitere Angebote Arbeitsamt 28		
- Medien 11		
- gezielte Schulvorbereitung 8		
- weitere Institutionen 5		
- unspezifisch 3		
Menschen 160	Medien 54	Ereignisse 36
Eltern 30	schriftlich 23	Ereignisse i.e.S. 27
Geschwister 5	optisch 18	- Benotungen 1
weitere Verwandte 21	Tests 5	- Unterricht, AG 4
Freunde, Bekannte etc. 33	unspezifisch 8	- Tätigkeiten 22
Berufsberater 20		Beobachtungen 7
Lehrer 4		unspezifisch 2
Berufsvertreter, Vorgesetzte 31		
unspezifisch 16		
Alternativen 13	Wissen 79	Bewertung 104
	Berufstätigkeiten 26	positives Fremdurteil 8
	Berufsmerkmale 39	positives Eigenurteil 61
	Berufswahl 12	negatives Fremdurteil 1
	unspezifisch 2	negatives Eigenurteil 20
		gemischtes Fremdurteil 0
		gemischtes Eigenurteil 12
		Testurteil 2

Die 204 Hauptschüler produzieren Lernerfahrungen im Umfang von 5394 Wörtern (=12 Druckseiten). Von den 460 identifizierten Lernerfahrungen sind lediglich 60 (13.0%) auf allen drei Dimensionen kodiert. 163 Aussagen (35.4%) lassen sich auf zwei Dimensionen kodieren, 237 Aussagen (51.5%) nur auf einer Dimension. Auf der Dimension „Beziehung“ sind 163 Aussagen (35.4%) nicht spezifiziert, auf der Dimension „Umwelt“ 210 (45.7%) und auf der Dimension „Person“ mit 264 Aussagen (57.4%) sogar mehr als die Hälfte. In Tabelle 40 sind die Kategorien sowie ihre Ausdifferenzierungen mit den jeweiligen Besetzungen wiedergegeben. Die Verhältnisse der Besetzungszahlen in den einzelnen Dimensionen entsprechen weitgehend den bei den Abschlußschülern beobachteten Relationen (vgl. Tabelle 33).

Die 64 möglichen Aussagetypen (vgl. Tabelle A-26) betrachtend fällt zunächst auf, daß die drei in der Analyseeinheit „Hauptschüler“ am stärksten frequentierten Aussagetypen „Explorationen – n.s. – n.s.“, „n.s. – Menschen – n.s.“ und „Explorationen – n.s. – Bewertung“ auch für die Analyseeinheit „Abschlußschüler“ kennzeichnend sind. Außer diesen drei ist lediglich der Aussagentyp „n.s. – Medien – n.s.“ mit einer Häufigkeit von 26 Nennungen bei der Gruppe der Hauptschüler überfrequentiert.

Während sich bei den überfrequentierten Aussagetypen damit weitgehende Parallelen zu den Abschlußschülern aufzeigen lassen, kommt ein bedeutsamer Unterschied in den Unterfrequentierungen zu Tragen. So können 20 Typen – nahezu ein Drittel – in der Analyseeinheit „Hauptschüler“ nicht beobachtet werden, während davon bei der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ nur 5 Typen betroffen waren. Die Hauptschüler realisieren also nur einen Teil aller möglichen Lernerfahrungen. Dieses Urteil wird noch bestärkt durch den Umstand, daß von den verbleibenden 44 Aussagetypen nur einige wenige substantiell besetzt sind. Die Analyseeinheit der Hauptschüler ist somit – insgesamt betrachtet – in ihren Lernerfahrungen eingeschränkter als die Analyseeinheit der Abschlußschüler.

Bezüglich der Reliabilitäten der durchgeführten Kategorisierung läßt sich bei Betrachtung der Gesamtmatrix der 64 Aussagetypen zwischen der ursprünglichen Kategorisierung und der erneuten Kategorisierung von Urteiler A ein Kappa von .78 feststellen. Urteiler B erreicht ein Kappa von .61 und die Übereinstimmung zwischen den beiden Urteilern im zweiten Kategorisierungsdurchgang beträgt $\text{Kappa} = .64$. Bricht man die Matrix nach den drei Dimensionen auf, so lassen sich – wie bei der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ – deutlich höhere Reliabilitäten aufzeigen (vgl. Tabelle 41). Auch die Kategorisierung der Lernerfahrungen der Analyseeinheit der Hauptschüler ist somit hinreichend reliabel. Die im Vergleich zur Analyseeinheit „Abschlußschüler“ höheren Koeffizienten mögen als weiterer Beleg für die geringere Variabilität der Lernerfahrungen der Hauptschüler gelten, dürfte doch die Urteilssicherheit mit eingeschränkter Variabilität ansteigen.

Tabelle 41

Urteilerübereinstimmung (Kappa) hinsichtlich der Kategorisierung der Lernerfahrungen der Hauptschüler

	Beziehung	Umwelt	Person
Original × Urteiler A	.94	.95	.90
Original × Urteiler B	.80	.81	.76
Urteiler A × Urteiler B	.82	.82	.76

Mehr als drei Viertel der Lernerfahrungen der Hauptschüler (76.9%) sind als normativ zu bezeichnen (vgl. Tabelle 42). Auch dies darf als Hinweis für die begrenzte Erfahrungsbasis der Hauptschüler interpretiert werden. Wegen der geringen Besetzung der nicht-normativen Lernerfahrungen wird auf eine Unterschiedsprüfung der Faktoren Klasse und Geschlecht verzichtet. Der Index normativer Lernerfahrungen liegt mit durchschnittlich .83 erwartungsgemäß hoch. Es lassen sich keine Unterschiede zwischen den Klassen und den Geschlechtern eruieren.

Tabelle 42

Die 15 empirisch ermittelten Lernerfahrungstypen der Hauptschüler

Lernerfahrungstyp	n	%
normative Lernerfahrungen	331	77.0
Explorationen – Menschen	37	8.6
Explorationen – Medien	23	5.3
Explorationen – Ereignisse	13	3.0
Explorationen – n.s.	160	37.2
n.s. – Menschen	98	22.8
nicht-normative Lernerfahrungen	99	23.0
Selektionen – Menschen	11	2.6
Selektionen – Medien	0	0.0
Selektionen – Ereignisse	15	3.5
Selektionen – n.s.	19	4.4
Widerfahrnisse – Menschen	14	3.3
Widerfahrnisse – Medien	0	0.0
Widerfahrnisse – Ereignisse	4	0.9
Widerfahrnisse – n.s.	1	0.2
n.s. – Medien	31	7.2
n.s. – Ereignisse	4	0.9
Gesamt	430	100.0

Anmerkungen. n.s.: nicht spezifiziert; durch Rundungsungenauigkeiten entsprechen die Prozentsummen teilweise nicht den Randprozentwerten.

Insgesamt gesehen läßt sich argumentieren, daß die Analyseeinheit der Hauptschüler ihre berufliche Entscheidung vor dem Hintergrund einer deutlich eingeschränkteren Entscheidungsbasis fällt als die Analyseeinheit der Abschlußschüler. Vorwiegend werden normative Lernerfahrungen geschildert, nur bei einem knappen Drittel kommen nicht-normative Lernerfahrungen hinzu. Klassenunterschiede lassen sich nicht feststellen, so daß die in Kapitel 14.1 geäußerte Vermutung Bestätigung findet, daß vor allem der besuchte Schultyp auf die Erfahrungsbasis wirkt und weniger etwa das Alter oder die Bildungsorientierung.

Da bei einem Teil der im Rahmen der Prüfung von Klassen- und Geschlechtseffekten zu analysierenden Kreuztabellen die Voraussetzungen des χ^2 -Tests nicht erfüllt sind, wird nur die jeweilige Gesamttabelle einem χ^2 -Test nach dem Monte-Carlo-Ansatz unterzogen. Für die durch

die Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit gebildeten Gruppen lassen sich keine Unterschiede hinsichtlich der sechs erfragten Lernerfahrungstypen nachweisen (vgl. Tabelle A-27). Ebenso differieren diese Gruppen kaum in ihrer Einschätzung der Bedeutsamkeit berufswahlrelevanter Institutionen (vgl. Tabelle A-28).

14.3 Zusammenfassender Überblick

In der theoretischen Aufarbeitung von Quellen der Berufswahl wurde ein dreidimensionales Modell zur Kategorisierung berufswahlrelevanter Lernerfahrungen entwickelt, dessen empirische Überprüfung im Rahmen der vorliegenden Arbeit geleistet werden konnte. Sowohl bei der Einschätzung vorgegebener Lernerfahrungstypen als auch bei der Kategorisierung der von den Probanden im offenen Format geschilderten Lernerfahrungen erweist sich das theoretische Modell als brauchbar, jedoch überdifferenziert. Es läßt sich auf zwei Dimensionen reduzieren, die den Beziehungs- und den Umweltaspekt von Lernerfahrungen thematisieren.

Die inhaltliche Unterscheidung auf der Beziehungs-Ebene in Explorationen, Selektionen und Widerfahrungen und auf der Umwelt-Ebene in Menschen, Medien und Ereignisse kommt bei der Identifikation von Personengruppen mit spezifischen Erfahrungsmustern zum Tragen. Hierbei ist vor allem die normative versus nicht-normative Orientierung erlebter Lernerfahrungen von Bedeutung. Dabei ist der Umwelt „Schule“ (insbesondere Hauptschule versus Gymnasium) eine differentielle Bedeutung in bezug auf das Erleben und Schildern von Lernerfahrungen beizumessen. Demgegenüber haben das Geschlecht und die Klassenstufe innerhalb einer Schulform keinen Effekt. Der Einfluß der schulischen Umwelt auf die Erfahrungsbasis der Schüler, der sich auch in den Institutionen als Erfahrungskontexten widerspiegelt, ist somit nicht zu unterschätzen. Ob sie auch für die Entscheidungsgrundlagen von Bedeutung ist, wird im folgenden Kapitel untersucht.

Wie die in diesem Kapitel berichteten Befunde nahelegen, messen die Kategorisierung berichteter, konkreter Lernerfahrungen (offenes Antwortformat) und die Beurteilung vorgegebener, abstrakter Lernerfahrungen (geschlossenes Antwortformat) offenbar Unterschiedliches. Die berichteten Lernerfahrungen weisen dabei sicherlich eine höhere ökologische Validität auf, während die vorgegebenen Lernerfahrungen, insbesondere die normativer Art, vermutlich einem Zustimmungs-Bias unterliegen. Das hohe Abstraktionsniveau trägt sein übriges dazu bei, die Validität dieser Messung zu senken. In folgenden Analysen wird daher lediglich auf die berichteten Lernerfahrungen zurückgegriffen.

15 Entscheidungsgrundlagen

Nachdem in Kapitel 14 mit den Lernerfahrungen äußere Einflüsse auf die berufliche Entwicklung betrachtet wurden, stehen nun die inneren Grundlagen der beruflichen Entscheidung im Vordergrund. Wie in Kapitel 8 expliziert, sind diese Bedingungen als kognitive Strukturen zu konzeptualisieren. Im einzelnen werden Selbstkonzepte (mit den Konstrukten Interessen, Kompetenzüberzeugungen und berufliche Werte), Entscheidungsstile und Berufskonzepte (berufliche Alternativen) erfaßt. Im folgenden werden die Entscheidungsgrundlagen der Schüler beschrieben und mit Blick auf Unterschiede zwischen den Schultypen bzw. Klassen und den Geschlechtern analysiert.

15.1 Entscheidungsgrundlagen der Abschlußschüler

15.1.1 Selbstkonzepte der Abschlußschüler

Im vorliegenden Kapitel werden die 300 befragten Abschlußschüler anhand der Selbstkonzeptkonstrukte Interessen, Kompetenzüberzeugungen und berufliche Werte beschrieben. Diese Konstrukte wurden jeweils mit Hilfe von faktorenanalytisch generierten Kenngrößen erfaßt (vgl. Kapitel 12). Die Interessen, Kompetenzüberzeugungen und beruflichen Werte werden jeweils zweifaktoriellen Varianzanalysen¹ mit den Faktoren „Schultyp“ und „Geschlecht“ unterzogen. Im Rahmen dieser Analysen ist – zumal ungleich große Zellenbesetzungen vorliegen – auf Verletzungen der Voraussetzungen besonderes Augenmerk zu legen. Dabei ist Varianzheterogenität kritischer zu beurteilen als Nichtnormalität. Die Ergebnisse der durchgeführten Voraussetzungsprüfungen finden sich in Tabelle A-29.

Bei allen vier *Interessen*-Faktoren kann Varianzhomogenität konstatiert werden. In maximal zwei der sechs Zellen weichen die Werte von der Normalverteilung ab. Somit sind die varianzanalytisch gewonnenen Lösungen nur in geringem Maße Verzerrungen unterworfen. Das α -Niveau wird mit 1% festgelegt, um die Testung konservativ zu gestalten. In Tabelle 43 sind die deskriptiven Kennwerte der Interessen-Faktoren sowie die Ergebnisse der Varianzanalysen wiedergegeben.

¹Da die jeweiligen Faktoren orthogonal sind (vgl. Kapitel 12.1), führen uni- und multivariate Analysen zum gleichen Ergebnis. Univariate Analysen werden der multivariaten Analyse aufgrund ihrer leichteren Interpretierbarkeit vorgezogen.

Tabelle 43

Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die Interessen der Abschlüßschüler

	n	R-INT		I-INT		AS-INT		EC-INT	
		AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
Hauptschüler	100	0.12	0.98	0.05	0.99	0.03	1.06	-0.07	1.01
Realschüler	100	-0.09	1.08	0.12	1.05	-0.15	0.96	0.25	1.06
Gymnasiasten	100	-0.16	0.91	0.08	0.99	0.28	1.07	0.01	1.07
weibliche Schüler	137	-0.41	0.82	0.14	0.99	0.68	0.94	-0.09	0.98
männliche Schüler	163	0.27	1.03	0.04	1.02	-0.47	0.81	0.19	1.10
weibliche Hauptschüler	46	-0.38	0.74	0.10	0.92	0.73	1.01	0.07	0.99
männliche Hauptschüler	54	0.54	0.97	0.01	1.04	-0.56	0.70	-0.20	1.01
weibliche Realschüler	36	-0.47	0.95	0.31	1.08	0.37	0.94	0.07	0.88
männliche Realschüler	64	0.13	1.10	0.02	1.03	-0.45	0.85	0.36	1.14
weibliche Gymnasiasten	55	-0.40	0.81	0.06	1.00	0.84	0.85	-0.33	0.99
männliche Gymnasiasten	45	0.14	0.96	0.11	0.98	-0.39	0.90	0.42	1.04
Gesamt	300	-0.04	1.00	0.08	1.01	0.05	1.04	0.06	1.05
Variable	Effekt	QS		df	ϕ^2	F	p		
R-	Schultyp	3.56		2	1.78	2.04	.133		
I	Geschlecht	34.31		1	34.31	39.18	.000		
N	Schultyp \times Geschlecht	2.08		2	1.04	1.19	.307		
T	Fehler	257.46		294	0.88				
Total		298.26		299					
I-	Schultyp	0.58		2	0.29	0.28	.755		
I	Geschlecht	0.89		1	0.89	0.87	.352		
N	Schultyp \times Geschlecht	1.41		2	0.71	0.69	.501		
T	Fehler	300.20		294	1.02				
Total		302.68		299					
AS-	Schultyp	3.28		2	1.64	2.17	.117		
I	Geschlecht	89.04		1	89.04	117.71	.000		
N	Schultyp \times Geschlecht	3.09		2	1.55	2.04	.132		
T	Fehler	222.38		294	0.76				
Total		325.37		299					
EC-	Schultyp	3.66		2	1.83	1.75	.176		
I	Geschlecht	4.70		1	4.70	4.49	.035		
N	Schultyp \times Geschlecht	12.96		2	6.48	6.20	.002		
T	Fehler	307.60		294	1.05				
Total		331.01		299					

Anmerkungen. R-INT: realistische Interessen; I-INT: intellektuelle Interessen; AS-INT: künstlerisch-soziale Interessen; EC-INT: unternehmerisch-konventionelle Interessen.

- Bei R-Interessen kann ein signifikanter Haupteffekt „Geschlecht“ aufgezeigt werden. Dieser ist darauf zurückzuführen, daß männliche Schüler ein höheres Interesse am realistischen Berufen haben als weibliche Schüler.

- Bei I-Interessen läßt sich weder ein Haupteffekt von „Schultyp“ oder „Geschlecht“ noch eine Wechselwirkung dieser Faktoren aufweisen.
- Bei AS-Interessen ist ein signifikanter Haupteffekt „Geschlecht“ zu beobachten. Erwartungsgemäß zeigen weibliche Schüler ein höheres Interesse an künstlerischen und sozialen Berufen als männliche Schüler.
- Eine signifikante Interaktion von „Schultyp“ und „Geschlecht“ findet sich schließlich bei den EC-Interessen. Männliche Hauptschüler und weibliche Gymnasiasten sind an unternehmerischen und konventionellen Berufen weniger interessiert, männliche Realschüler und Gymnasiasten hingegen in stärkerem Maße.

Die *Kompetenzüberzeugungs*-Faktoren erfüllen allesamt die Voraussetzung der Varianzhomogenität. Lediglich bei den R-Kompetenzüberzeugungen ist in drei der sechs Zellen Nichtnormalität zu konstatieren (vgl. Tabelle A-29). Varianzanalysen sind somit in allen Fällen gerechtfertigt. In Tabelle 44 sind die deskriptiven Kennwerte sowie die Ergebnisse der Analysen wiedergegeben:

- Realistische Kompetenzüberzeugungen werden in signifikant stärkerem Ausmaß von männlichen Schülern geäußert.
- Bei intellektuellen Kompetenzüberzeugungen lassen sich keine Unterschiede zwischen den Schultypen und zwischen den Geschlechtern eruieren.
- Signifikante Geschlechtsunterschiede existieren bei der Kompetenzeinschätzung für künstlerisch-soziale Berufe, von denen die weiblichen Schüler in stärkerem Maße überzeugt sind als die männlichen Schüler.
- Bei den EC-Kompetenzüberzeugungen läßt sich eine signifikante Interaktion von „Schultyp“ und „Geschlecht“ beobachten. Während Hauptschüler beiderlei Geschlechts vergleichsweise niedrige Ausprägungen in diesem Kennwert erreichen, weisen männliche Realschüler und Gymnasiasten höhere Kompetenzüberzeugungen in diesem Bereich auf. Neben der Wechselwirkung werden signifikante Haupteffekte „Schultyp“ und „Geschlecht“ eruiert. Von diesen ist jedoch nur der Haupteffekt „Schultyp“ interpretierbar: Mit steigender Schulbildung werden die unternehmerischen und konventionellen Kompetenzen höher eingestuft.

Tabelle 44

Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die Kompetenzüberzeugungen der Abschlußschüler

	n	R-KÜZ		I-KÜZ		AS-KÜZ		EC-KÜZ	
		AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
Hauptschüler	100	0.02	1.07	-0.04	0.99	0.04	1.10	-0.32	0.90
Realschüler	100	0.02	1.01	0.18	1.14	0.01	1.02	0.21	1.03
Gymnasiasten	100	-0.07	0.90	0.19	0.98	0.23	0.92	0.45	1.06
weibliche Schüler	137	-0.58	0.80	0.18	0.99	0.58	0.91	-0.08	0.94
männliche Schüler	163	0.47	0.88	0.04	1.09	-0.31	0.93	0.27	1.11
weibliche Hauptschüler	46	-0.63	0.84	0.19	0.92	0.52	1.03	-0.26	0.97
männliche Hauptschüler	54	0.57	0.92	-0.24	1.02	-0.36	1.00	-0.38	0.84
weibliche Realschüler	36	-0.72	0.72	0.26	1.06	0.47	0.88	-0.11	0.78
männliche Realschüler	64	0.43	0.91	0.13	1.19	-0.25	1.01	0.39	1.11
weibliche Gymnasiasten	55	-0.44	0.80	0.13	1.01	0.70	0.81	0.08	1.00
männliche Gymnasiasten	45	0.39	0.80	0.26	0.96	-0.34	0.72	0.90	0.98
Gesamt	300	-0.01	0.99	0.11	1.04	0.10	1.02	0.11	1.05
Variable	Effekt	QS		df	δ^2	F	p		
R-	Schultyp	0.85		2	0.43	0.60	.552		
K	Geschlecht	81.78		1	81.78	114.41	.000		
Ü	Schultyp × Geschlecht	2.02		2	1.01	1.41	.245		
Z	Fehler	210.16		294	0.72				
	Total	294.23		299					
I-	Schultyp	3.17		2	1.59	1.48	.230		
K	Geschlecht	1.47		1	1.47	1.37	.244		
Ü	Schultyp × Geschlecht	3.80		2	1.90	1.77	.172		
Z	Fehler	315.82		294	1.07				
	Total	324.48		299					
AS-	Schultyp	0.55		2	0.27	0.32	.725		
K	Geschlecht	56.15		1	56.15	65.86	.000		
Ü	Schultyp × Geschlecht	1.20		2	0.60	0.70	.496		
Z	Fehler	250.65		294	0.85				
	Total	311.44		299					
EC-	Schultyp	32.41		2	16.20	17.39	.000		
K	Geschlecht	11.37		1	11.37	12.21	.001		
Ü	Schultyp × Geschlecht	11.34		2	5.67	6.09	.003		
Z	Fehler	273.95		294	0.93				
	Total	327.62		299					

Anmerkungen. R-KÜZ: realistische Kompetenzüberzeugungen; I-KÜZ: intellektuelle Kompetenzüberzeugungen; AS-KÜZ: künstlerisch-soziale Kompetenzüberzeugungen; EC-KÜZ: unternehmerisch-konventionelle Kompetenzüberzeugungen.

Die drei Faktoren *beruflicher Werte* sind hinsichtlich ihrer Voraussetzungen zur Varianzanalyse kritischer zu beurteilen als die bisher untersuchten Variablen (vgl. Tabelle A-29). Bei den

ökonomischen und komfortorientierten Werten ist die Voraussetzung der Varianzhomogenität zumindest auf dem 5%-Niveau nicht erfüllt. Bei den komfortorientierten Werten ist zudem in fünf Zellen Nichtnormalität der Verteilung zu beobachten. Trotz dieser Einschränkungen werden im folgenden die Ergebnisse der Varianzanalysen vorgestellt (vgl. Tabelle 45). Eine Überprüfung der Daten auf einem niedrigeren Niveau mit Hilfe einer Rangvarianzanalyse mit Datenalignment (vgl. Bortz et al., 1990) bestätigt die Ergebnisse, so daß von der Robustheit der Ursprungslösung ausgegangen werden darf.

- Bei den ökonomischen Werten erweisen sich beide Haupteffekte „Schultyp“ und „Geschlecht“ als signifikant. Mit steigendem Bildungsniveau nimmt die Bedeutung ökonomischer Werte ab. Weiblichen Schülern sind ökonomische Werte weniger wichtig als männlichen Schülern.
- Bei den expressiven Werte ist zunächst die signifikante Interaktion von „Schultyp“ und „Geschlecht“ zu beachten. Während bei Hauptschulen und Gymnasien die Jungen expressive Werte weniger schätzen als die Mädchen, ist dies auf Realschulen umgekehrt. Neben der Interaktion tritt ein signifikanter Haupteffekt „Schultyp“ auf, der allerdings von der Interaktion überlagert wird. Daß expressive Werte mit steigendem Bildungsniveau als wichtiger beurteilt werden, läßt sich nur für männliche, nicht aber für weibliche Schüler aufzeigen.
- Die komfortorientierten Werte zeichnen sich durch zwei signifikante Haupteffekte aus. Gymnasiasten bewerten diese Zielorientierungen geringer als Haupt- und Realschüler, männliche geringer als weibliche Schüler.

Tabelle 45

Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die beruflichen Werte der Abschlußschüler

	n	ÖW		EW		KW		WdA	
		AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
Hauptschüler	100	0.09	0.91	-0.10	0.98	0.18	0.86	0.22	1.08
Realschüler	100	-0.23	1.06	0.14	0.90	0.05	1.00	-0.39	0.85
Gymnasiasten	100	-0.58	1.05	0.44	0.88	-0.30	1.07	-0.46	0.94
weibliche Schüler	137	-0.52	0.96	0.20	0.87	0.13	0.98	-0.18	0.97
männliche Schüler	163	0.00	1.05	0.13	1.00	-0.15	1.01	-0.23	1.04
weibliche Hauptschüler	46	-0.11	1.00	0.12	0.84	0.37	0.69	0.28	1.05
männliche Hauptschüler	54	0.26	0.79	-0.28	1.06	0.03	0.96	0.17	1.11
weibliche Realschüler	36	-0.57	0.72	-0.18	0.82	0.41	0.68	-0.47	0.84
männliche Realschüler	64	-0.04	1.18	0.32	0.90	-0.14	1.10	-0.35	0.86
weibliche Gymnasiasten	55	-0.83	0.95	0.51	0.83	-0.25	1.21	-0.38	0.85
männliche Gymnasiasten	45	-0.28	1.09	0.35	0.92	-0.37	0.88	-0.56	1.05
Gesamt	300	-0.24	1.04	0.16	0.94	-0.02	1.00	-0.21	1.01

Fortsetzung

Tabelle 45 (Fortsetzung)

Variable	Effekt	QS	df	δ^2	F	p
Ö	Schultyp	19.98	2	9.99	10.33	.000
	Geschlecht	17.18	1	17.18	17.76	.000
W	Schultyp \times Geschlecht	0.46	2	0.23	0.24	.787
	Fehler	284.48	294	0.97		
Total		324.79	299			
E	Schultyp	13.55	2	6.77	8.24	.000
	Geschlecht	0.05	1	0.05	0.06	.813
W	Schultyp \times Geschlecht	10.46	2	5.23	6.36	.002
	Fehler	241.75	294	0.82		
Total		266.65	299			
K	Schultyp	14.79	2	7.39	7.86	.000
	Geschlecht	8.20	1	8.20	8.71	.003
W	Schultyp \times Geschlecht	2.22	2	1.11	1.18	.309
	Fehler	276.66	294	0.94		
Total		299.44	299			
W	Schultyp	29.30	2	14.65	15.77	.000
	Geschlecht	0.21	1	0.21	0.22	.636
d	Schultyp \times Geschlecht	1.20	2	0.60	0.65	.525
	Fehler	273.07	294	0.93		
Total		302.82	299			

Anmerkungen. ÖW: ökonomische Werte; EW: expressive Werte; KW: komfortorientierte Werte; WdA: Wert der Arbeit.

- Die Variable *Wert der Arbeit* schließlich, die varianzhomogen und in vier der sechs Zellen normalverteilt ist (vgl. Tabelle A-29), weist einen signifikanten Haupteffekt „Schultyp“ auf (vgl. Tabelle 45). Hauptschüler schreiben Arbeit und Beruf einen höheren Wert zu als Real-schüler und Gymnasiasten.

Zusammenfassend betrachtet ergibt sich somit das Bild, daß die beiden Selbstkonzeptkonstrukte Interessen und Kompetenzüberzeugungen in erster Linie vom Geschlecht beeinflusst werden, wobei der typisch männliche (realistische) und der typisch weibliche (künstlerisch-soziale) Bereich von eher geschlechtsneutralen Interessen und Kompetenzüberzeugungen (intellektuelle und unternehmerisch-konventionelle) unterschieden werden können. Bei den Wertvariablen spielt hingegen der Schultyp und damit das Bildungsniveau eine differenzierende Rolle. Mit dem Bildungsniveau steigen intern orientierte Ziele und damit expressive Werte an. Im Gegenzug verlieren extern orientierte Ziele, wie sie sich in ökonomischen und komfortorientierten Werten widerspiegeln, mit steigendem Bildungsniveau an Bedeutung. Auch wird Arbeit und Beruf bei höherem Bildungsniveau eine allgemein geringere Relevanz zugesprochen. Die in der Analyse

zutage getretene Bedeutung des Bildungsniveaus verweist noch einmal auf den sozial verbindlichen Charakter der Werte (vgl. Kapitel 6.1.3). Es wird daher an geeigneter Stelle zu prüfen sein, welche Rolle die beruflichen Werte bei der individuellen Berufsentscheidung spielen.

Die dargestellten Befunde zu den Selbstkonzeptkonstrukten der befragten Abschlußschüler erweisen sich als komplex. Abschließend sollen daher die sechs differenzierten Untergruppen der Abschlußschüler nochmals in einem Überblick hinsichtlich ihrer Interessen, Kompetenzüberzeugungen und Werte charakterisiert werden:

- *Weibliche Hauptschüler* verfügen über künstlerisch-soziale Interessen und Kompetenzüberzeugungen und lehnen den realistischen Bereich ab. Ihre beruflichen Werte sind vorwiegend komfortorientiert; zugleich wird Arbeit und Beruf eine hohe Bedeutung zugemessen.
- *Männliche Hauptschüler* sind sowohl in bezug auf ihre Interessen als auch auf ihre Kompetenzüberzeugungen einseitig auf realistische Umwelten ausgerichtet; der künstlerisch-soziale Bereich ist für sie irrelevant. In ihrer Wertstruktur verfolgen sie vorwiegend ökonomische Ziele.
- *Weibliche Realschüler* interessieren sich für künstlerisch-soziale und unternehmerisch-konventionelle Berufe und zeichnen sich durch entsprechende Kompetenzüberzeugungen aus. Realistische Berufe interessieren sie nicht und sie fühlen sich auch nicht kompetent in diesem Bereich. Sie befürworten komfortorientierte Werte und lehnen ökonomische Werte eher ab.
- *Männliche Realschüler* sind vorwiegend unternehmerisch-konventionell interessiert, verfügen aber neben den unternehmerisch-konventionellen Kompetenzüberzeugungen auch über solche für realistische Berufe. Künstlerisch-soziale Interessen werden in dieser Gruppe kaum zum Ausdruck gebracht. Männliche Realschüler sehen sich in erster Linie expressiven Werten verpflichtet.
- *Weibliche Gymnasiasten* erreichen bei den künstlerisch-sozialen Interessen und Kompetenzüberzeugungen auffällig hohe Werte. Neben die Bevorzugung von expressiven Werten tritt eine Ablehnung ökonomischer Werte.
- *Männliche Gymnasiasten* weisen insbesondere unternehmerisch-konventionelle Interessen auf. Neben dem unternehmerisch-konventionellen Bereich fühlen sie sich aber auch im realistischen und intellektuellen Bereich kompetent. Sie bevorzugen expressive Werte, schätzen allerdings die Bedeutung von Arbeit und Beruf allgemein eher gering ein.

Betrachtet man die Abschlußschüler im Überblick, läßt sich die Unterschiedlichkeit der Entscheidungsgrundlagen der verschiedenen Schülergruppen erkennen. Nicht nur treten männ-

liche und weibliche Schüler mit einer differentiellen individuellen Ausstattung an die Entscheidungsaufgabe „Berufswahl“ heran, auch bestehen zwischen Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten deutliche Unterschiede in den Entscheidungsgrundlagen.

15.1.2 Entscheidungsstile der Abschlußschüler

Die Datenaufbereitung (vgl. Kapitel 12.1.4) erbrachte drei voneinander unabhängige Faktoren, die als verschiedene Entscheidungsstile im Sinne Harrens (1979) aufgefaßt werden konnten: der rationale, der intuitive und der abhängige Stil.

Die Voraussetzungen zur Varianzanalyse sind kritisch zu beurteilen (vgl. Tabelle A-29). Bei zwei Faktoren ist auf einem 5%-Niveau Varianzheterogenität zu konstatieren; beim dritten Faktor verteilen sich die Werte in vier der sechs Zellen nicht normal. Die an dieser Stelle vorgestellten Ergebnisse der Varianzanalysen (vgl. Tabelle 46) mußten daher über zusätzliche Rangvarianzanalysen mit Datenalignment abgesichert werden.

- Bezüglich des rationalen Stils lassen sich weder Effekte des Schultyps oder des Geschlechts noch eine Interaktion dieser beiden Faktoren ausmachen.
- Beim intuitiven Stil werden hingegen beide Haupteffekte signifikant: Mit zunehmender Schulbildung wird der intuitive Stil weniger verwandt, weibliche Schüler entscheiden eher mit Hilfe des intuitiven Stils als männliche Schüler.
- Beim abhängigen Stil schließlich wird der signifikante Haupteffekt „Schultyp“ durch die ebenfalls signifikante Interaktion von „Schultyp“ und „Geschlecht“ überlagert. Für Jungen gilt, daß Hauptschüler den abhängigen Stil befürworten, während Realschüler und Gymnasiasten diesen eher ablehnen. Die Schülerinnen aller drei Schultypen verhalten sich hingegen relativ neutral.

Auch bei den Entscheidungsstilen sollen in einem Überblick die sechs analysierten Untergruppen der Abschlußschüler differenziert werden: *Weibliche Hauptschüler* können als intuitive Entscheider beschrieben werden, *männliche Hauptschüler* als abhängig-rationale Entscheider. *Weibliche Realschüler* lassen sich als wenig rational kennzeichnen, *männliche Realschüler* als autonom. *Weibliche Gymnasiasten* sind weniger durch einen spezifischen Stil zu charakterisieren, tendenziell sind sie durch die Vermeidung rationaler und intuitiver Strategien zu beschreiben. *Männliche Gymnasiasten* weisen schließlich einen autonomen, wenig intuitiven Entscheidungsstil auf.

Tabelle 46

Effekte von Schultyp und Geschlecht auf die Entscheidungsstile der Abschlußschüler

	n	RAT-ES		INT-ES		ABH-ES	
		AM	SD	AM	SD	AM	SD
Hauptschüler	100	0.14	1.11	0.21	1.07	0.14	0.96
Realschüler	100	-0.04	1.04	-0.12	0.99	-0.36	1.04
Gymnasiasten	100	-0.21	0.98	-0.45	0.77	-0.18	0.98
weibliche Schüler	137	-0.18	1.12	0.13	1.02	-0.04	0.93
männliche Schüler	163	0.08	0.97	-0.32	0.92	-0.21	1.07
weibliche Hauptschüler	46	0.11	1.28	0.57	1.14	-0.08	0.96
männliche Hauptschüler	54	0.17	0.95	-0.09	0.92	0.33	0.94
weibliche Realschüler	36	-0.39	1.03	0.11	1.04	-0.14	0.84
männliche Realschüler	64	0.15	1.00	-0.25	0.95	-0.48	1.12
weibliche Gymnasiasten	55	-0.28	1.01	-0.24	0.72	0.05	0.96
männliche Gymnasiasten	45	-0.12	0.94	-0.70	0.76	-0.47	0.93
Gesamt	300	-0.04	1.05	-0.12	0.99	-0.13	1.01
Variable	Effekt	QS		df	δ^2	F	p
R	Schultyp	6.17		2	3.08	2.87	.059
A	Geschlecht	4.56		1	4.56	4.24	.040
T	Schultyp \times Geschlecht	2.96		2	1.48	1.38	.254
-ES	Fehler	316.25		294	1.08		
Total		329.61		299			
I	Schultyp	25.09		2	12.55	14.75	.000
N	Geschlecht	17.85		1	17.85	20.99	.000
T	Schultyp \times Geschlecht	1.21		2	0.60	0.71	.493
-ES	Fehler	250.12		294	0.85		
Total		291.22		299			
A	Schultyp	10.12		2	5.06	5.31	.005
B	Geschlecht	1.59		1	1.59	1.67	.197
H	Schultyp \times Geschlecht	11.79		2	5.89	6.19	.002
-ES	Fehler	279.98		294	0.95		
Total		306.09		299			

Anmerkungen. RAT-ES: rationaler Entscheidungsstil; INT-ES: intuitiver Entscheidungsstil; ABH-ES: abhängiger Entscheidungsstil.

15.1.3 Berufskonzepte der Abschlußschüler

Zur Operationalisierung der Berufskonzepte wurden die von den Schülern berücksichtigten beruflichen Alternativen in einem offenen Antwortformat erfaßt. Diese Angaben wurden nach dem in Kapitel 12.2 beschriebenen Prozedere klassifiziert. Das Antwortformat bringt es mit sich, daß die Probanden unterschiedlich viele Berufe als erwogene Alternativen angeben. Die Anzahl erwogener Alternativen kann somit als ein erstes differentielles Merkmal betrachtet werden.

Die 300 Abschlußschüler nennen insgesamt 1409 berufliche Alternativen bei einer Spannweite von 0 bis 14 Angaben. Der Median der Verteilung liegt bei vier Alternativen. Bei offenen Angaben ist naturgemäß kaum zu erwarten, daß sich die Kennwerte insgesamt, besonders aber in Untergruppen, gleichverteilen, so daß im folgenden eine explorative Analyse der nach Schultyp und Geschlecht getrennten Untergruppen vorgenommen wird (vgl. Tukey, 1977). Abbildung 3 zeigt den Boxplot der Variablen „Anzahl der Alternativen“ für die sechs Untergruppen. Deutlich ist zu erkennen, daß sich die Schülergruppen sowohl hinsichtlich der zentralen Tendenz als auch der Dispersion unterscheiden. Weibliche Schüler erwägen im Rahmen ihrer beruflichen Entwicklung mehr Alternativen als ihre männlichen Mitschüler.

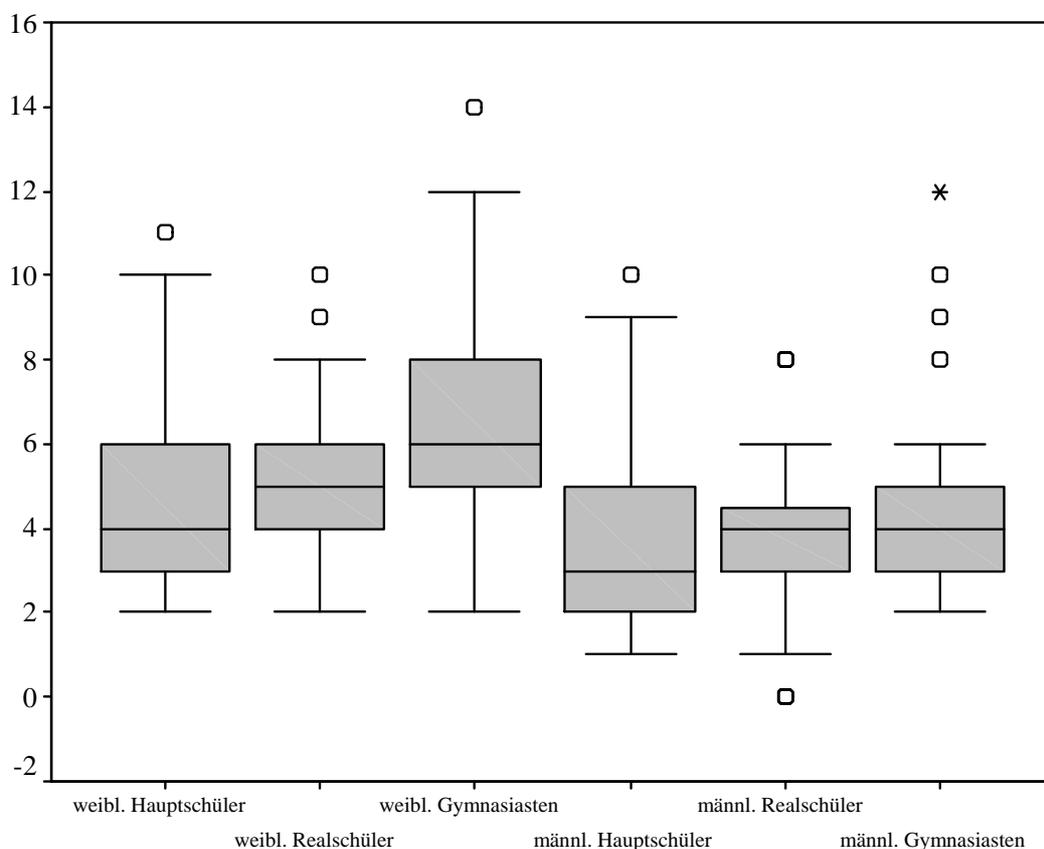


Abbildung 3
Anzahl angegebener Alternativen der Abschlußschüler (Boxplots)

Von den befragten Abschlußschülern werden im Rahmen der Nennung beruflicher Alternativen insgesamt 304 verschiedene Berufe generiert; dies deutet bereits auf einer globalen Auswertungsebene auf ein differenziertes Berufskonzept der Abschlußschüler hin. Nur die Berufe Erzieher, Krankenpfleger, Bankkaufmann und Polizist werden von mehr als zehn Prozent der Abschlußschüler genannt.

Die von den Schülern aufgeführten beruflichen Alternativen werden anhand des Umwelttyps, Geschlechtstyps und Qualifikationsniveaus klassifiziert (vgl. Kapitel 12.2). In bezug auf den Umwelttyp verteilen sich die Alternativen auf 358 realistische Berufe (25.4%), 173 intellektuelle Berufe (12.3%), 155 künstlerische Berufe (11.0%), 333 soziale Berufe (23.6%), 143 unternehmerische Berufe (10.1%) und 247 konventionelle Berufe (17.5%). Hinsichtlich des Geschlechtstyps lassen sich die beruflichen Alternativen in 645 Fällen als männliche Berufe (45.8%), in 342 Fällen als neutrale Berufe (24.3%) und in 422 Fällen als weibliche Berufe (30.0%) charakterisieren. Die genannten Berufe weichen schließlich in der benötigten Qualifikation mit 1060 Nennungen (75.2%) von Berufen des niedrigeren Niveaus, aber nur 349 Nennungen von Berufen des höheren Niveaus (24.8%) deutlich von der Gleichverteilung ab. Im folgenden wird die Bedeutsamkeit von Schultyp und Geschlecht für die Nennung beruflicher Alternativen nach den drei Kriterien Umwelttyp, Geschlechtstyp und Qualifikationsniveau betrachtet.

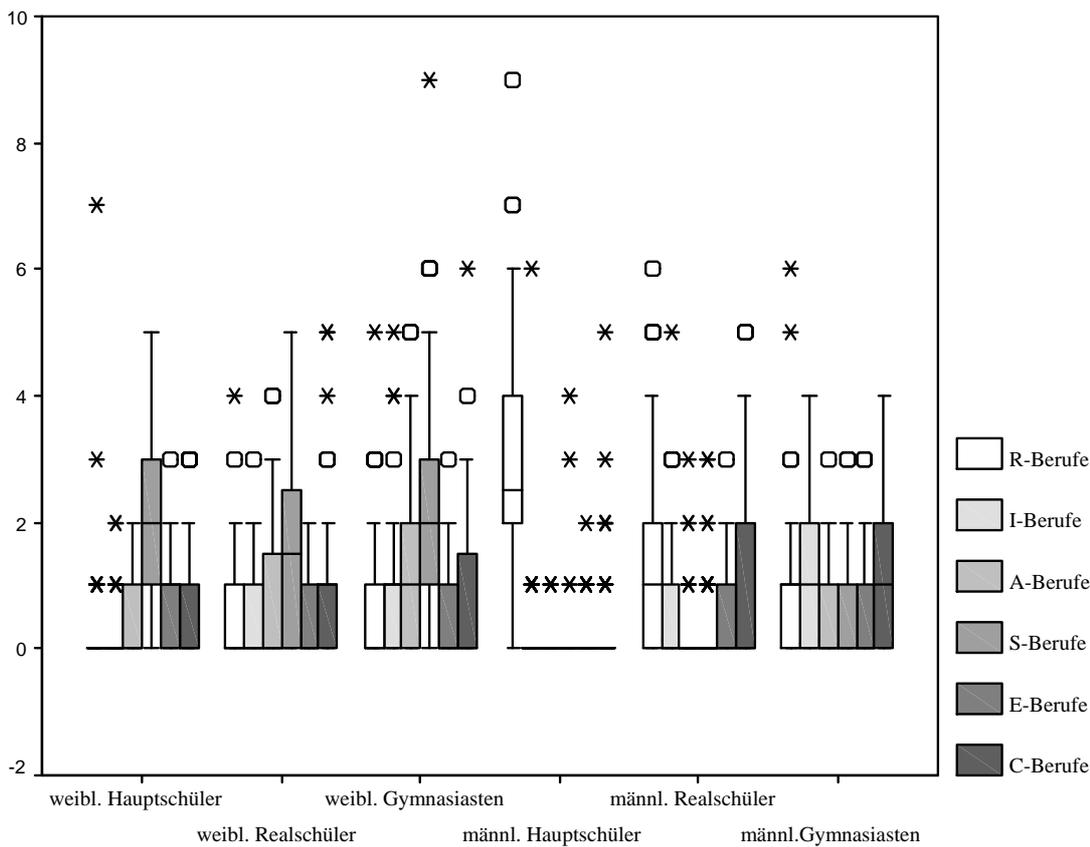


Abbildung 4 Anzahl angegebener Alternativen der Abschlußschüler in den Umweltbereichen (Boxplots)

In Abbildung 4 werden zunächst die *Umwelttypen* der von den Abschlußschülern generierten beruflichen Alternativen dargestellt. Die sechs unterschiedenen Schülergruppen weisen je spezi-

fische Verteilungen auf: Die weiblichen Hauptschüler nennen vor allem S-Berufe, in geringerem Umfang auch A-, E- und C-Berufe. Kaum Erwähnung finden R- und I-Berufe. Von den weiblichen Realschülern werden Alternativen aus allen Bereichen generiert, mit einem Schwerpunkt auf S- und A-Berufen. Dies gilt auch für die weiblichen Gymnasiasten, wobei soziale Berufe noch häufiger als Optionen im beruflichen Entscheidungsprozeß berücksichtigt werden. Die männlichen Hauptschüler weisen eine einseitige Bevorzugung von R-Berufen auf. Bei den anderen Umwelttypen wird bereits die Nennung einer einzelnen Alternative als Extremwert gekennzeichnet. Die männlichen Realschüler verweisen vor allem auf Alternativen der Typen R und C, in geringerem Umfang auch I und E; A- und S-Berufe klammern sie aus ihren Überlegungen aus. Männliche Gymnasiasten schließlich berücksichtigen alle Umwelttypen gleichermaßen, mit leichtem Schwerpunkt bei I- und C-Berufen.

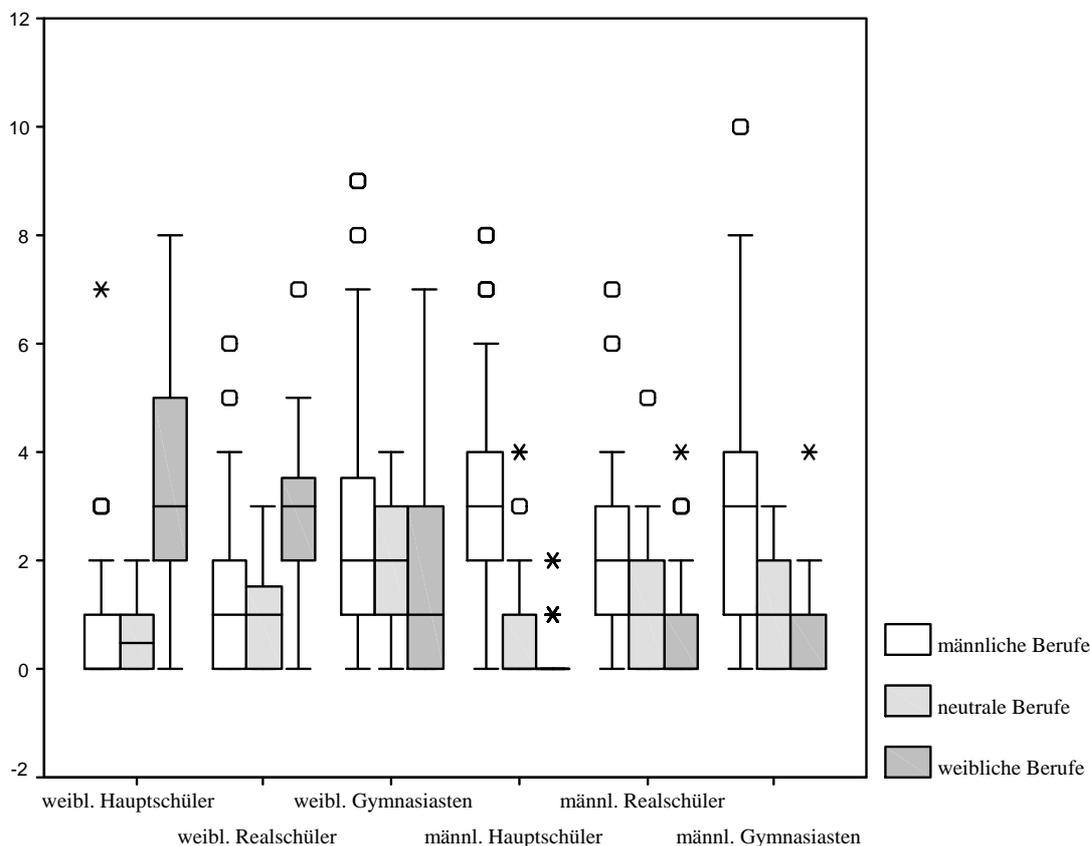


Abbildung 5
Anzahl angegebener Alternativen der Abschlußschüler bezogen auf den Geschlechtstyp (Boxplots)

In bezug auf den *Geschlechtstyp* der angegebenen Alternativen lassen sich einige interessante Befunde eruieren, wobei eine Interaktion zwischen den beiden Faktoren Geschlecht und Schultyp zu beobachten ist (vgl. Abbildung 5): Hauptschüler beiderlei Geschlechts berücksichtigen in erster Linie geschlechtstypische berufliche Alternativen, kaum jedoch neutrale Berufe und noch seltener Berufe des geschlechtsuntypischen Sektors. Bei den Jungen ist dieser Effekt stärker ausgeprägt als bei den Mädchen. Die geschlechtstypische Generierung beruflicher Alternativen ist – allerdings in weniger dezidierter Form – auch bei den Realschülern zu beobachten. Bei den Gymnasiasten liegt hingegen ein unerwartetes Muster vor: Die weiblichen Gymnasiasten sind bei der Nennung beruflicher Alternativen kaum geschlechtsspezifisch orientiert und geben im Schnitt weniger weibliche als männliche und neutrale Berufe an. Die männlichen Gymnasiasten legen sich hingegen in stärkerem Maße auf männliche Berufe fest als etwa die männlichen Realschüler.

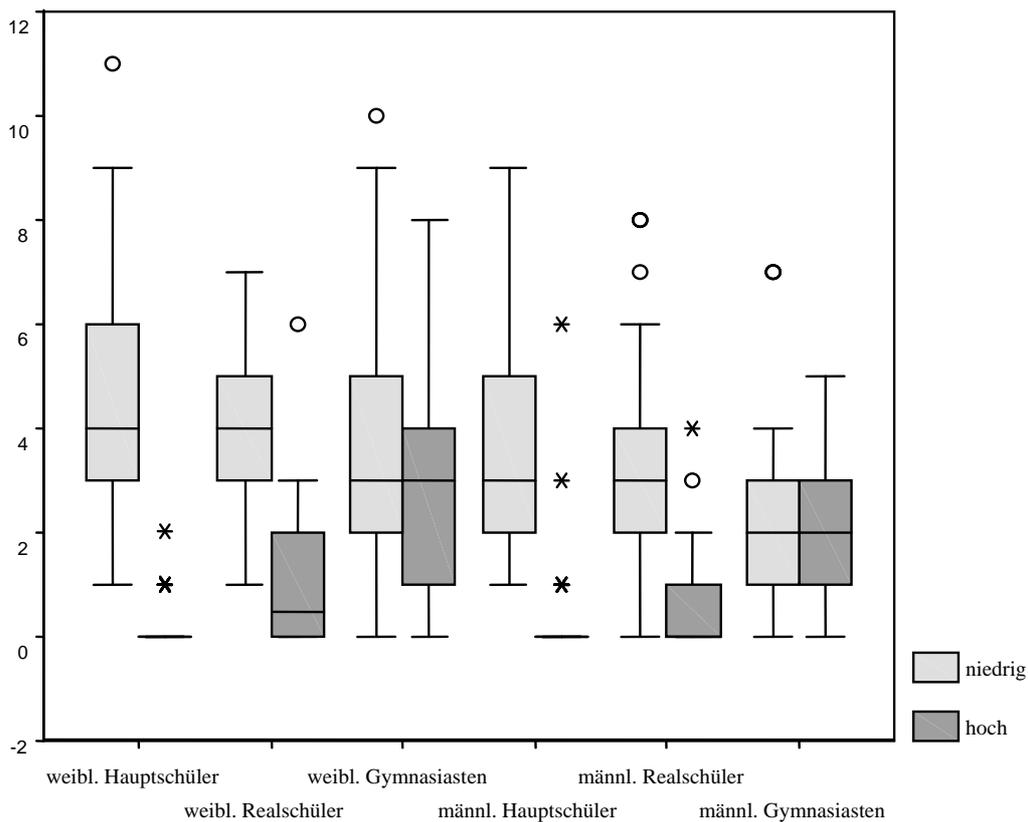


Abbildung 6
Anzahl angegebener Alternativen der Abschlußschüler bezogen auf das Qualifikationsniveau (Boxplots)

Schließlich lassen sich die von den Probanden angegebenen Alternativen nach ihrem *Qualifikationsniveau* (vgl. Abbildung 6) betrachten. Wenngleich Berufe des niedrigeren Qualifikationsniveaus insgesamt gesehen überwiegen, so steigt doch die Anzahl berücksichtigter hochqualifizierter Berufe mit dem Bildungsniveau an. Dies gilt für beide Geschlechter und darf in dieser Form wohl auch erwartet werden.

Auch auf Basis der Berufskonzepte lassen sich deutliche Unterschiede zwischen Schülern verschiedenen Geschlechts und verschiedenen Schultyps aufdecken. Die sechs Untergruppen lassen sich zusammenfassend hinsichtlich ihrer beruflichen Alternativen folgendermaßen charakterisieren:

- Die *weiblichen Hauptschüler* berücksichtigen in der Regel zwischen drei und sechs berufliche Alternativen, vorwiegend aus dem sozialen Bereich. Es handelt sich hierbei in erster Linie um weibliche Lehrberufe.
- Die *männlichen Hauptschüler* geben im Schnitt zwei bis fünf Alternativen an, die fast ausschließlich aus dem realistischen Bereich stammen. Es überwiegen männliche Lehrberufe.
- Die *weiblichen Realschüler* bedenken im Regelfall vier bis sechs berufliche Alternativen. Neben sozialen und künstlerischen Berufen berücksichtigen sie in etwas geringerem Maße auch Alternativen aus anderen Bereichen. Es werden vorwiegend weibliche Berufe und Lehrberufe genannt, jedoch auch männliche, neutrale und hochqualifizierte Berufe in Betracht gezogen.
- Die *männlichen Realschüler* geben zumeist drei oder vier berufliche Alternativen an, vor allem aus dem R- und C-Bereich. Neben männlichen werden auch neutrale Berufe berücksichtigt, vor allem Lehrberufe.
- Die *weiblichen Gymnasiasten* ziehen von allen Gruppen die meisten beruflichen Alternativen in Betracht; sie nennen im Schnitt zwischen fünf und acht Berufsbilder. In bezug auf den Umwelttyp präferieren sie neben sozialen auch künstlerische Berufe; ergänzend werden solche anderer Bereiche erwogen. Es werden Berufe sämtlicher Geschlechtstypen aufgeführt, weibliche Berufe sogar am seltensten. Es handelt sich in etwa zu gleichen Teilen um Berufe des niedrigen und des hohen Qualifikationsniveaus.
- Die *männlichen Gymnasiasten* schließlich nennen in der Regel drei bis fünf berufliche Alternativen. Berufe der verschiedenen Umwelttypen werden in etwa gleichem Maße aufgelistet, ebenso Berufe verschiedenen Qualifikationsniveaus. Beim Geschlechtstyp ist eine Bevorzugung männlicher Berufe zu erkennen.

15.1.4 Entscheidungsgrundlagen der Abschlußschüler im Überblick

Als Entscheidungsgrundlagen der Berufswahl wurden Selbstkonzepte, Entscheidungsstile und Berufskonzepte diskutiert. In den vorangegangenen Ausführungen wurden Interessen, Kompetenzüberzeugungen und berufliche Werte als Ausgestaltung des beruflichen Selbstkonzepts, die individuellen Entscheidungsstile und der Umwelttyp, Geschlechtstyp sowie das Qualifikationsniveau beruflicher Alternativen als Ausgestaltung des Berufskonzepts – jeweils isoliert voneinander – betrachtet. In diesem Kapitel sollen die Befunde – für die nach Geschlecht und Schultyp getrennten Untergruppen – zusammengefaßt werden.

- *Weibliche Hauptschüler* verfügen über künstlerisch-soziale Interessen und Kompetenzüberzeugungen und formulieren entsprechend vor allem künstlerisch-soziale berufliche Alternativen. Im Rahmen der beruflichen Entscheidung orientieren sie sich damit maßgeblich an weiblichen Geschlechtsrollenerwartungen. Berufliche Entscheidungen treffen weibliche Hauptschüler vorwiegend intuitiv. Zwar messen sie Arbeit und Beruf hohe Bedeutung bei, doch dient die Arbeit letztlich in erster Linie zur Erfüllung komfortorientierter Ziele.
- *Männliche Hauptschüler* sind stark an der männlichen Geschlechtsrolle orientiert. Sowohl ihre Interessen und Kompetenzüberzeugungen wie auch ihre wenigen beruflichen Alternativen konzentrieren sich auf den realistischen Bereich. Die beruflichen Werte sind ökonomischer Natur. Daß männliche Hauptschüler in ihren Entscheidungen rational, aber auch abhängig sind, verweist insgesamt auf eine extrinsische Motivation zur Berufswahl.
- *Weibliche Realschüler* zeigen sich im künstlerisch-sozialen, aber auch im unternehmerisch-konventionellen Bereich interessiert und kompetent. Bei den formulierten beruflichen Alternativen liegt der Schwerpunkt mit künstlerischen und sozialen Berufen deutlich auf geschlechtskonformen Tätigkeiten. Weibliche Realschüler verfolgen in erster Linie komfortorientierte Werte. Ihr Entscheidungsstil läßt sich als Ablehnung eines rationalen Vorgehens kennzeichnen.
- *Männliche Realschüler* sind bei den Interessen auf den unternehmerisch-konventionellen Bereich beschränkt, fühlen sich aber zusätzlich für realistische Berufe kompetent. Dies zeigt sich auch in den berücksichtigten Alternativen, bei denen realistische Berufe sogar am häufigsten genannt werden. Die männlichen Realschüler weisen eine expressive Wertorientierung auf und wahren bei ihren Entscheidungen gern die Autonomie.
- *Weibliche Gymnasiasten* zeigen ausgeprägte künstlerisch-soziale Interessen und Kompetenzüberzeugungen. Auch bei der hohen Zahl berücksichtigter Alternativen liegt der Schwer-

punkt auf dem sozialen Bereich; eine ausschließliche Festlegung auf den geschlechtstypischen Sektor findet sich jedoch nicht. Weibliche Gymnasiasten verfolgen expressive Werte und lehnen ökonomische Werte dezidiert ab. Einen spezifischen Entscheidungsstil weist die Gruppe nicht auf.

- *Männliche Gymnasiasten* bringen unternehmerisch-konventionelle Interessen zum Ausdruck, fühlen sich aber auch in anderen Bereichen kompetent. Wenngleich sie berufliche Alternativen aus allen Bereichen benennen, bevorzugen sie doch männliche Berufe. Arbeit und Beruf sind ihnen wenig wichtig, ihre Werte expressiv orientiert. Männliche Gymnasiasten entscheiden autonom und lehnen eine intuitive Vorgehensweise ab.

Im folgenden werden die Entscheidungsgrundlagen der Analyseeinheit „Hauptschüler“ betrachtet.

15.2 Entscheidungsgrundlagen der Hauptschüler

15.2.1 Selbstkonzepte der Hauptschüler

Bei den 204 Probanden der Analyseeinheit „Hauptschüler“ werden als differenzierende Faktoren die besuchte Klassenstufe und das Geschlecht untersucht.

Bei allen vier *Interessenfaktoren* liegt Varianzhomogenität zwischen den acht durch Klasse und Geschlecht gebildeten Untergruppen vor. Zwei bis vier der acht Zellen weisen jeweils nicht normalverteilte Werte auf (vgl. Tabelle A-30). Vor diesem Hintergrund können Varianzanalysen trotz der zum Teil recht geringen Zellenbesetzungen durchgeführt und unter Berücksichtigung eines konservativen Signifikanzniveaus von 1% interpretiert werden. In Tabelle 47 sind die deskriptiven Kennwerte der Interessen-Faktoren sowie die Ergebnisse der Varianzanalysen wiedergegeben.

- Die R-Interessen weisen zwei signifikante Haupteffekte auf. Der Haupteffekt „Klasse“ beruht in erster Linie auf einem Unterschied der beiden Abschlußklassen 9 und 10. Streben die Schüler einen höheren Schulabschluß an, verlieren sie ihr Interesse an realistischen Berufen. Erwartungsgemäß ist der Geschlechtseffekt darauf zurückzuführen, daß Jungen höhere R-Interessen aufweisen als Mädchen.
- Die I-Interessen unterscheiden sich nicht signifikant in den acht durch Klasse und Geschlecht gebildeten Untergruppen.
- Bei den AS-Interessen differenziert das Geschlecht die Probanden signifikant. Erwartungsgemäß bevorzugen Mädchen künstlerisch-soziale Berufe.

- Bei EC-Interessen zeigen sich keine signifikanten Effekte von Klasse und Geschlecht.

Tabelle 47

Effekte von Klasse und Geschlecht auf die Interessen der Hauptschüler

	n	R-INT		I-INT		AS-INT		EC-INT	
		AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
Klasse 8	90	0.01	0.85	-0.20	0.94	-0.12	0.99	-0.17	0.88
Klasse 9	53	0.40	1.13	-0.20	1.05	-0.06	0.84	-0.13	0.99
Klasse 9V	34	-0.02	1.12	0.07	0.95	0.07	1.03	-0.04	0.85
Klasse 10	27	-0.32	0.89	0.04	0.99	-0.17	0.78	0.16	0.95
weibliche Schüler	89	-0.36	0.88	-0.11	1.03	0.54	0.82	0.05	0.91
männliche Schüler	115	0.39	0.97	-0.13	0.95	-0.56	0.70	-0.20	0.91
Klasse 8, weiblich	34	-0.30	0.76	-0.23	1.04	0.62	0.83	0.08	0.84
Klasse 8, männlich	56	0.20	0.86	-0.18	0.88	-0.57	0.79	-0.32	0.88
Klasse 9, weiblich	24	-0.19	1.06	-0.27	0.98	0.46	0.76	-0.16	1.02
Klasse 9, männlich	29	0.88	0.95	-0.13	1.13	-0.48	0.64	-0.11	0.97
Klasse 9V, weiblich	19	-0.33	0.95	0.22	0.94	0.65	0.94	0.08	0.81
Klasse 9V, männlich	15	0.38	1.22	-0.13	0.97	-0.67	0.56	-0.19	0.90
Klasse 10, weiblich	12	-0.90	0.46	0.01	1.18	0.33	0.68	0.30	1.04
Klasse 10, männlich	15	0.15	0.88	0.06	0.85	-0.58	0.61	0.06	0.89
Gesamt	204	0.06	1.00	-0.12	0.98	-0.08	0.93	-0.09	0.91
Variable	Effekt	QS		df	ϕ²	F	p		
R-	Klasse	10.20		3	3.40	4.13	.007		
I	Geschlecht	28.17		1	28.17	34.24	.000		
N	Klasse × Geschlecht	3.36		3	1.12	1.36	.256		
T	Fehler	161.27		196	0.82				
Total		203.42		203					
I-	Klasse	2.52		3	0.84	0.86	.462		
I	Geschlecht	0.03		1	0.03	0.30	.864		
N	Klasse × Geschlecht	1.30		3	0.43	0.44	.722		
T	Fehler	191.07		196	0.98				
Total		195.08		203					
AS-	Klasse	0.41		3	0.14	0.24	.869		
I	Geschlecht	48.52		1	48.52	84.55	.000		
N	Klasse × Geschlecht	1.18		3	0.39	0.68	.563		
T	Fehler	112.49		196	0.57				
Total		175.41		203					
EC-	Klasse	2.05		3	0.68	0.83	.481		
I	Geschlecht	1.88		1	1.88	2.27	.134		
N	Klasse × Geschlecht	1.65		3	0.55	0.66	.575		
T	Fehler	162.21		196	0.83				
Total		169.07		203					

Anmerkungen. R-INT: realistische Interessen; I-INT: intellektuelle Interessen; AS-INT: künstlerisch-soziale Interessen; EC-INT: unternehmerisch-konventionelle Interessen.

Bei Betrachtung der *Kompetenzüberzeugungen* erweisen sich die AS-Kompetenzüberzeugungen als varianzheterogen und in drei Zellen als nicht normalverteilt. Die drei weiteren Kompetenzüberzeugungsfaktoren sind hingegen varianzhomogen und in vier bis sechs Zellen normalverteilt (vgl. Tabelle A-30). Die Ergebnisse der Varianzanalyse (vgl. Tabelle 48) wurden durch eine Rangvarianzanalyse validiert.

- Männliche Schüler weisen signifikant höhere Kompetenzüberzeugungen im realistischen Bereich auf als weibliche Schüler.
- Bei I-Kompetenzüberzeugungen lassen sich keine Unterschiede zwischen den nach Klasse und Geschlecht geteilten Hauptschülern feststellen.
- Weibliche Schüler fühlen sich im AS-Bereich kompetenter als männliche Schüler.
- Im EC-Bereich erleben sich alle nach Geschlecht und Klasse gebildeten Untergruppen als in gleichem Maße kompetent.

Die Kompetenzüberzeugungen sind in keinem Bereich von der Klassenstufe abhängig.

Tabelle 48

Effekte von Klasse und Geschlecht auf die Kompetenzüberzeugungen der Hauptschüler

	n	R-KÜZ		I-KÜZ		AS-KÜZ		EC-KÜZ	
		AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
Klasse 8	90	-0.01	1.01	-0.14	0.88	-0.16	0.92	-0.22	0.84
Klasse 9	53	0.15	1.05	-0.26	0.96	-0.15	0.88	-0.32	0.90
Klasse 9V	34	-0.06	0.99	-0.17	0.89	-0.12	1.20	-0.06	1.00
Klasse 10	27	-0.06	1.03	-0.02	1.00	-0.09	0.91	0.22	0.94
weibliche Schüler	89	-0.61	0.79	-0.04	1.05	0.22	0.87	-0.17	0.91
männliche Schüler	115	0.50	0.90	-0.25	0.79	-0.42	0.92	-0.16	0.90
Klasse 8, weiblich	34	-0.67	0.74	0.03	1.03	0.14	0.65	-0.29	0.81
Klasse 8, männlich	56	0.39	0.94	-0.24	0.77	-0.35	1.01	-0.18	0.86
Klasse 9, weiblich	24	-0.39	1.02	-0.17	1.12	0.29	0.80	-0.34	0.90
Klasse 9, männlich	29	0.59	0.85	-0.33	0.81	-0.51	0.78	-0.31	0.90
Klasse 9V, weiblich	19	-0.56	0.71	-0.01	0.92	0.27	1.29	0.02	1.02
Klasse 9V, männlich	15	0.57	0.95	-0.37	0.84	-0.62	0.90	-0.17	1.01
Klasse 10, weiblich	12	-0.94	0.38	0.00	1.23	0.24	0.82	0.24	0.97
Klasse 10, männlich	15	0.64	0.82	-0.03	0.82	-0.35	0.92	0.21	0.94
Gesamt	204	0.02	1.01	-0.16	0.92	-0.14	0.95	-0.16	0.91
Variable	Effekt	QS		df	σ^2		F	p	
R-	Klasse	2.22		3	0.74		1.01	.388	
K	Geschlecht	57.66		1	57.66		78.87	.000	
Ü	Klasse × Geschlecht	1.73		3	0.58		0.79	.501	
Z	Fehler	143.29		196	0.73				
	Total	208.69		203					

Fortsetzung

Tabelle 48 (Fortsetzung)

Variable	Effekt	QS	df	ϕ^2	F	p
I-	Klasse	1.24	4	0.41	0.49	.691
K	Geschlecht	1.65	1	1.65	1.95	.164
Ü	Klasse × Geschlecht	0.48	3	0.16	0.19	.904
Z	Fehler	166.12	196	0.85		
	Total	170.08	203			
AS-	Klasse	0.21	3	0.07	0.09	.968
K	Geschlecht	19.43	1	19.43	23.48	.000
Ü	Klasse × Geschlecht	1.36	3	0.45	0.55	.649
Z	Fehler	162.18	196	0.83		
	Total	184.71	203			
EC-	Klasse	6.04	3	2.01	2.47	.063
K	Geschlecht	0.02	1	0.02	0.02	.891
Ü	Klasse × Geschlecht	0.55	3	0.18	0.23	.879
Z	Fehler	159.80	196	0.82		
	Total	166.36	203			

Anmerkungen. R-KÜZ: realistische Kompetenzüberzeugungen; I-KÜZ: intellektuelle Kompetenzüberzeugungen; AS-KÜZ: künstlerisch-soziale Kompetenzüberzeugungen; EC-KÜZ: unternehmerisch-konventionelle Kompetenzüberzeugungen.

Die Faktoren der *beruflichen Werte* sind allesamt varianzhomogen und in der Mehrzahl der Zellen normalverteilt (vgl. Tabelle A-30). Es lassen sich weder bedeutsame Haupteffekte von „Klasse“ und „Geschlecht“ noch eine Wechselwirkung dieser unabhängigen Variablen feststellen (vgl. Tabelle 49). Bei den komfortorientierten Werte verfehlt allerdings der Effekt der „Klasse“ nur knapp das Signifikanzniveau von 1%. Tendenziell steigt mit dem Bildungsniveau innerhalb der Hauptschüler die Bedeutung komfortorientierter Werte.

Tabelle 49

Effekte von Klasse und Geschlecht auf die beruflichen Werte der Hauptschüler

	n	ÖW		EW		KW		WdA	
		AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
Klasse 8	90	0.44	0.77	-0.41	1.08	-0.21	1.14	0.41	0.92
Klasse 9	53	0.24	0.98	-0.09	0.96	0.14	0.80	0.41	0.96
Klasse 9V	34	0.37	0.74	-0.19	1.12	0.15	0.97	0.09	0.83
Klasse 10	27	0.26	0.70	0.00	0.83	0.49	0.68	0.05	0.80
weibliche Schüler	89	0.31	0.76	-0.19	1.09	0.16	0.86	0.46	0.95
männliche Schüler	115	0.39	0.86	-0.28	0.99	-0.07	1.09	0.19	0.86

Fortsetzung

Tabelle 49 (Fortsetzung)

	n	ÖW		EW		KW		WdA	
		AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
Klasse 8, weiblich	34	0.51	0.62	-0.28	1.23	-0.05	0.87	0.62	0.95
Klasse 8, männlich	56	0.40	0.84	-0.49	0.98	-0.31	1.27	0.28	0.88
Klasse 9, weiblich	24	0.05	0.90	-0.30	1.14	0.21	0.79	0.72	1.04
Klasse 9, männlich	29	0.40	1.04	0.08	0.76	0.08	0.82	0.16	0.83
Klasse 9V, weiblich	19	0.40	0.74	-0.01	0.97	0.26	0.99	0.12	0.83
Klasse 9V, männlich	15	0.34	0.77	-0.42	1.28	0.01	0.95	0.04	0.86
Klasse 10, weiblich	12	0.10	0.71	0.02	0.73	0.47	0.65	-0.03	0.68
Klasse 10, männlich	15	0.39	0.69	-0.03	0.92	0.49	0.73	0.10	0.91
Gesamt	204	0.35	0.82	-0.24	1.03	0.03	1.00	0.31	0.91
Variable	Effekt	QS		df	δ^2	F	p		
Ö W	Klasse	2.16		3	0.72	1.07	.361		
	Geschlecht	0.55		1	0.55	0.83	.364		
	Klasse × Geschlecht	2.25		3	0.75	1.12	.341		
	Fehler	131.05		196	0.67				
Total		135.25		203					
E W	Klasse	4.13		3	1.38	1.30	.276		
	Geschlecht	0.22		1	0.22	0.20	.652		
	Klasse × Geschlecht	4.04		3	1.35	1.27	.286		
	Fehler	207.68		196	1.06				
Total		217.19		203					
K W	Klasse	10.26		3	3.42	3.55	.016		
	Geschlecht	1.02		1	1.02	1.06	.305		
	Klasse × Geschlecht	0.48		3	0.16	0.17	.919		
	Fehler	188.96		196	0.96				
Total		203.24		203					
W d A	Klasse	6.19		3	2.06	2.60	.054		
	Geschlecht	1.88		1	1.88	2.37	.126		
	Klasse × Geschlecht	2.60		3	0.87	1.09	.355		
	Fehler	155.67		196	0.79				
Total		167.55		203					

Anmerkungen. ÖW: ökonomische Werte; EW: expressive Werte; KW: komfortorientierte Werte; WdA: Wert der Arbeit.

Die Analyseeinheit „Hauptschüler“ erweist sich – bezogen auf die Selbstkonzeptkonstrukte – insgesamt gesehen als homogene Gruppe. Interessen und Kompetenzüberzeugungen sind teilweise geschlechtsspezifisch ausgeprägt; neben die geschlechtsspezifischen Inhalte treten jedoch auch Interessen und Kompetenzüberzeugungen in geschlechtsneutralen Bereichen. Von Bedeutung ist der Befund, daß Schüler, welche einen höheren Schulabschluß anstreben, weniger Interesse an R-Berufen zeigen, jedoch in der diesbezüglichen Kompetenzüberzeugung gegenüber Schülern mit „normalem“ Hauptschulabschluß nicht abfallen. Dies darf als Hinweis darauf gewertet werden, daß durchaus konzeptuelle Unterschiede zwischen Interessen und Kompetenzüberzeugungen bestehen, die auf den beruflichen Entscheidungsprozeß differentiell einwirken

können. Insgesamt gesehen sind die für Hauptschüler unterschiedlicher Klassenstufen eruierten Ergebnisse mit den bei der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ berichteten weitgehend kompatibel. Für die Hauptschüler, welche die mittlere Reife anstreben, läßt sich zumindest tendenziell eine mit den Realschülern vergleichbare Orientierung ihrer Selbstkonzepte feststellen. Insofern läßt sich eine Differenzierung von Subumwelten innerhalb einer schulischen Umwelt ausmachen, die einen Einfluß der Bildungsorientierung auch auf die Selbstkonzepte der Schüler nahelegt. Ein Hinweis auf entsprechende Entwicklungsverläufe läßt sich aus der Beobachtung ableiten, daß kein Unterschied besteht zwischen der Klasse 8, in der die Schüler noch nicht getrennt sind, und der Klasse 9, in der sich die Schüler mit „normalem“ Hauptschulabschluß befinden.

15.2.2 Entscheidungsstile der Hauptschüler

Weder Klasse noch Geschlecht nehmen Einfluß auf die Entscheidungsstile der Analyseeinheit „Hauptschüler“ (vgl. Tabelle 50). Die Voraussetzungsverletzungen der Varianzanalyse (vgl. Tabelle A-30) sind bei fehlenden Effekten als sekundär zu bewerten. Die Entscheidungsstile entsprechen weitgehend denen der Hauptschüler der Analyseeinheit „Abschlußschüler“.

Tabelle 50

Effekte von Klasse und Geschlecht auf die Entscheidungsstile der Hauptschüler

	n	RAT-ES		INT-ES		ABH-ES	
		AM	SD	AM	SD	AM	SD
Klasse 8	90	0.08	0.89	0.24	0.96	0.32	0.90
Klasse 9	53	0.04	0.99	0.31	1.14	0.04	1.04
Klasse 9V	34	-0.12	0.96	0.05	0.90	0.27	0.96
Klasse 10	27	0.21	0.84	-0.17	0.87	-0.04	0.88
weibliche Schüler	89	0.11	0.87	0.36	0.97	0.21	0.98
männliche Schüler	115	0.01	0.96	0.03	0.99	0.18	0.94
Klasse 8, weiblich	34	0.14	0.83	0.52	1.00	0.38	0.98
Klasse 8, männlich	56	0.04	0.93	0.07	0.90	0.29	0.86
Klasse 9, weiblich	24	0.22	0.94	0.58	1.10	0.09	1.10
Klasse 9, männlich	29	-0.10	1.03	0.08	1.15	0.01	1.01
Klasse 9V, weiblich	19	0.03	0.97	0.22	0.82	0.26	0.85
Klasse 9V, männlich	15	-0.31	0.94	-0.15	0.99	0.29	1.12
Klasse 10, weiblich	12	-0.05	0.78	-0.29	0.49	-0.11	0.89
Klasse 10, männlich	15	0.42	0.84	-0.07	1.09	0.01	0.90
Gesamt	204	0.06	0.92	0.17	1.00	0.19	0.95

Fortsetzung

Tabelle 50 (Fortsetzung)

Variable	Effekt	QS	df	δ^2	F	p
R	Klasse	1.81	3	0.60	0.71	.548
A	Geschlecht	0.21	1	0.21	0.25	.621
T	Klasse \times Geschlecht	3.29	3	1.10	1.29	.279
-ES	Fehler	166.60	196	0.85		
	Total	172.34	203			
I	Klasse	6.50	3	2.17	2.26	.082
N	Geschlecht	3.02	1	3.02	3.15	.077
T	Klasse \times Geschlecht	2.65	3	0.89	0.92	.430
-ES	Fehler	187.55	196	0.96		
	Total	201.46	203			
Variable	Effekt	QS	df	δ^2	F	p
A	Klasse	4.53	3	1.51	1.65	.179
B	Geschlecht	0.02	1	0.02	0.00	.966
H	Klasse \times Geschlecht	0.28	3	0.09	0.10	.959
-ES	Fehler	179.31	196	0.92		
	Total	184.04	203			

Anmerkungen. RAT-ES: rationaler Entscheidungsstil; INT-ES: intuitiver Entscheidungsstil; ABH-ES: abhängiger Entscheidungsstil.

15.2.3 Berufskonzepte der Hauptschüler

Von den 204 in der Analyseeinheit „Hauptschüler“ befragten Probanden werden insgesamt 825 berufliche Alternativen bei einer Spannweite von 0 bis 10 Angaben pro Schüler benannt. Der Median der Verteilung liegt – wie in der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ – bei vier Alternativen. Es werden einige Berufe von mehr als 10.0% der Hauptschüler erwähnt: Erzieher, Kfz-Mechaniker, Arzthelfer, Einzelhandelskaufmann, Schreiner, Krankenpfleger, Bürokaufmann, Bankkaufmann und Elektriker; die Variabilität ist mit 185 verschiedenen Berufen etwas geringer als bei den Abschlußschülern. Die Mädchen führen im Schnitt mehr Alternativen auf als die Jungen, wobei ihre Angaben stärker streuen (vgl. Abbildung 7).

In einem zweiten Schritt werden die von den Hauptschülern benannten beruflichen Alternativen inhaltlich kodiert. In bezug auf den Umwelttyp verteilen sich die Alternativen auf 346 R-Berufe (41.9%), 39 I-Berufe (4.7%), 49 A-Berufe (5.9%), 194 S-Berufe (23.5%), 77 E-Berufe (9.3%) und 120 C-Berufe (14.5%). Bei den Geschlechtstypen werden 387 männliche Berufe (46.9%), 129 neutrale Berufe (15.6%) und 309 weibliche Berufe (37.5%) produziert. Es werden mit 769 Angaben fast ausschließlich Berufe des niedrigen Qualifikationsniveaus aufgelistet (93.2%). Auf die hochqualifizierten Berufe fallen entsprechend lediglich 56 Nennungen (6.8%).

Vor dem Hintergrund dieser Kodierung läßt sich die Bedeutsamkeit von Klasse und Geschlecht für die Generierung beruflicher Alternativen betrachten.

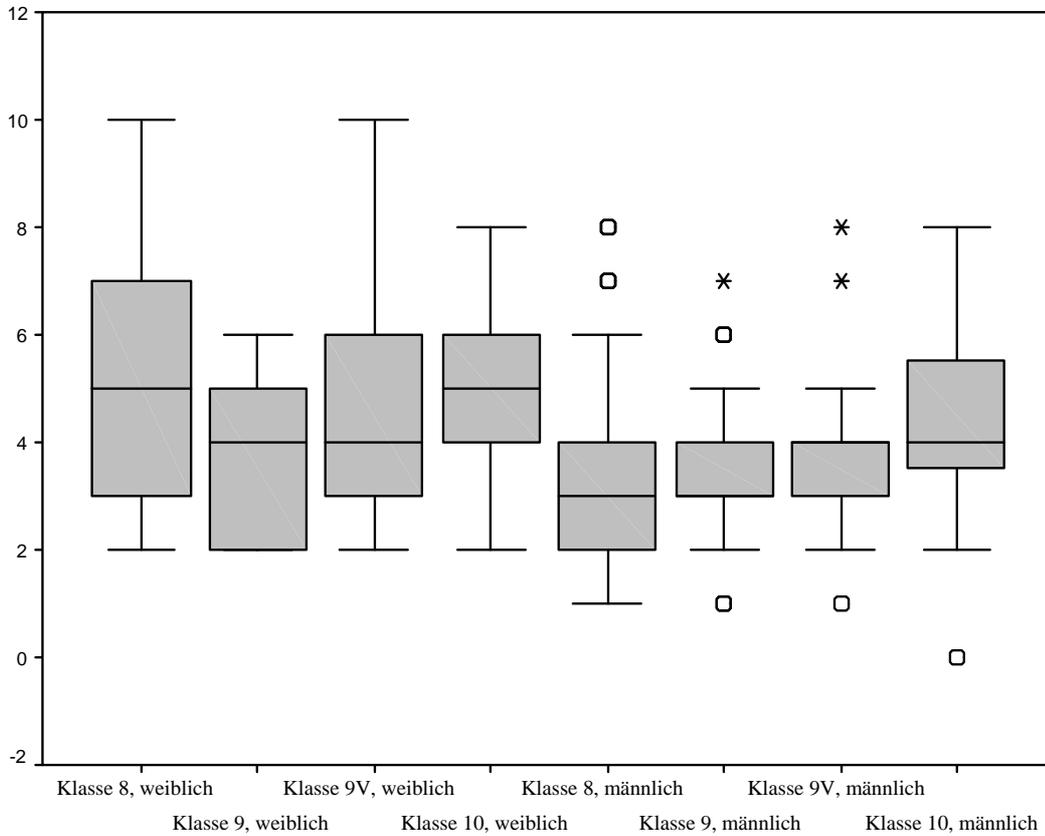


Abbildung 7
Anzahl angegebener Alternativen der Hauptschüler (Boxplots)

In Abbildung 8 ist für die nach Geschlecht und Klassenstufe gebildeten Untergruppen dargestellt, wie viele Alternativen aus den einzelnen *Umweltbereichen* stammen. Bei den weiblichen Schülern läßt sich eine Bevorzugung von S-Alternativen feststellen, während die männlichen Schüler vor allem R-Berufe erwägen. Die Mädchen berücksichtigen in etwas stärkerem Maße als die Jungen auch Alternativen aus anderen Umweltbereichen. Mit der Orientierung auf einen höheren Schulabschluß werden auch Alternativen aus weiteren Umweltbereichen genannt, vor allem C- und E-Berufe.

Bezogen auf den *Geschlechtstyp* der angegebenen Alternativen läßt sich erwartungsgemäß für alle acht Untergruppen eine höhere Anzahl an geschlechtskonformen Alternativen feststellen (vgl. Abbildung 9). Alternativen des anderen Geschlechts und auch geschlechtsneutrale Alternativen werden kaum berücksichtigt. Lediglich Schülerinnen, welche die mittlere Reife anstreben

(Klassen 9V und 10), beziehen in einem geringen Umfang auch neutrale Berufe als Alternativen in ihren beruflichen Entscheidungsprozeß ein.

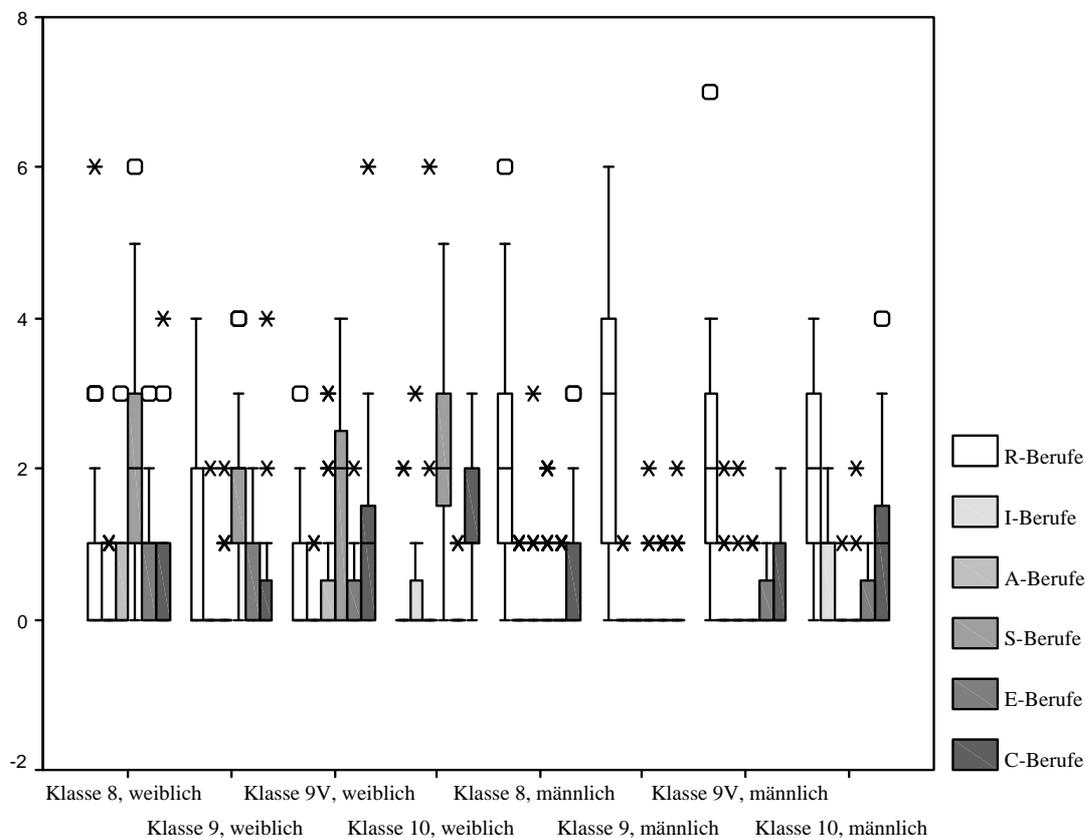


Abbildung 8
Anzahl angegebener Alternativen der Hauptschüler in den Umweltbereichen (Boxplots)

Schließlich kann in bezug auf das *Qualifikationsniveau* festgestellt werden, daß insgesamt fast ausschließlich Lehrberufe als Alternativen genannt werden (vgl. Abbildung 10). Nur in den Gruppen, die eine höhere Schulbildung anstreben (Klassen 9V und 10) – und hierbei insbesondere bei den Jungen – finden sich vereinzelt Berufe des höheren Qualifikationsniveaus unter den Alternativen.

Zusammenfassend betrachtet ähnelt die Analyseeinheit „Hauptschüler“ auch in bezug auf ihre Berufskonzepte der Untergruppe der Hauptschüler in der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ (vgl. Kapitel 15.1.3). Als differenzierendes Merkmal kommt vor allem das Geschlecht zum Tragen, insbesondere in Hinblick auf die Anzahl vorgebrachter Alternativen sowie den Umwelt- und den Geschlechtstyp der angegebenen Alternativen. Das Anstreben einer höheren Schulbildung führt – wenngleich nur in geringem Maße – zu einer Erweiterung beruflicher Perspektiven, insofern als ein breiteres Alternativenspektrum sowohl in Hinblick auf den Umwelttyp als

auch den Geschlechtstyp und das Qualifikationsniveau Berücksichtigung findet. Im Vergleich zu Realschülern und Gymnasiasten (vgl. Kapitel 15.1.3) bleibt das Spektrum beruflicher Alternativen allerdings immer noch eingeschränkt.

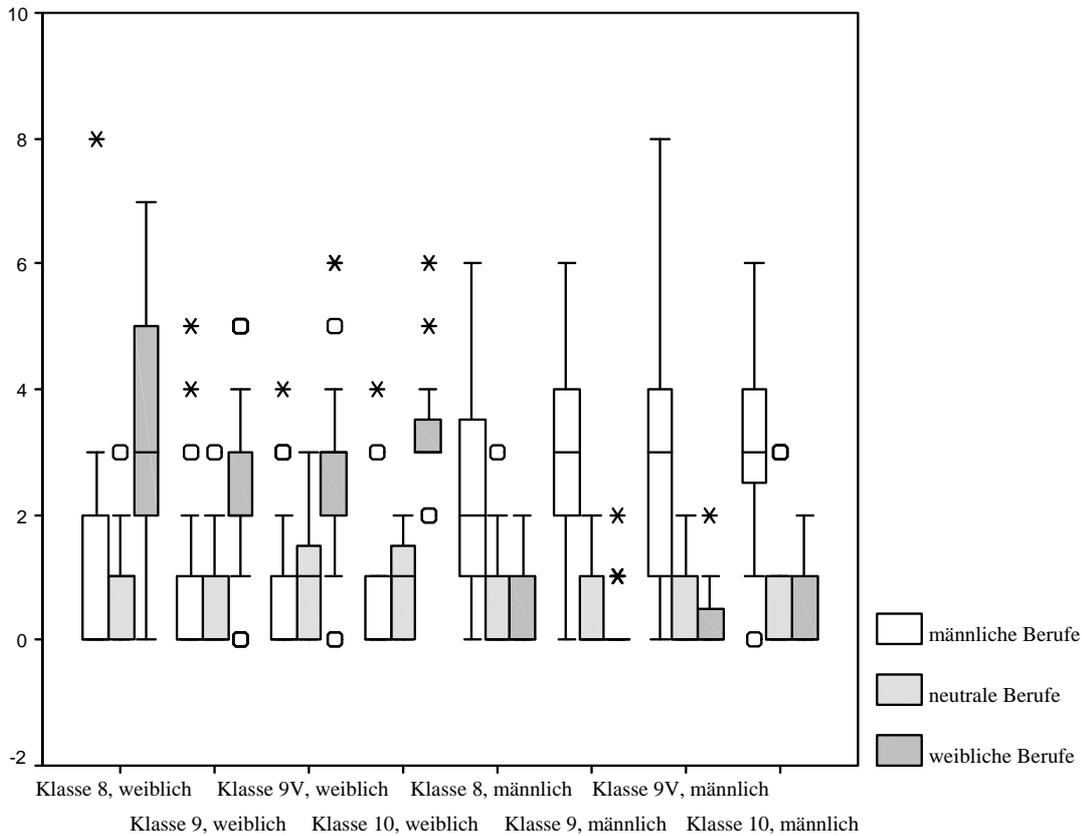


Abbildung 9
Anzahl angegebener Alternativen der Hauptschüler bezogen auf den Geschlechtstyp (Boxplots)

15.2.4 Entscheidungsgrundlagen der Hauptschüler im Überblick

Wenngleich sich in der Analyseeinheit „Hauptschüler“ weniger Differenzierungen aufweisen lassen als in der Analyseeinheit „Abschlußschüler, sollen abschließend die acht durch Klasse und Geschlecht aufgespannten Gruppen hinsichtlich ihrer Entscheidungsgrundlagen zusammenfassend charakterisiert werden.

- *Klasse 8, weiblich*: Diese Hauptschülerinnen zeigen künstlerisch-soziale Interessen und Kompetenzüberzeugungen und berücksichtigen vorwiegend soziale Alternativen. Sie verfolgen ökonomische Ziele und schätzen zugleich den Wert der Arbeit hoch ein. Ihr Entscheidungsstil ist als intuitiv-abhängig zu kennzeichnen.

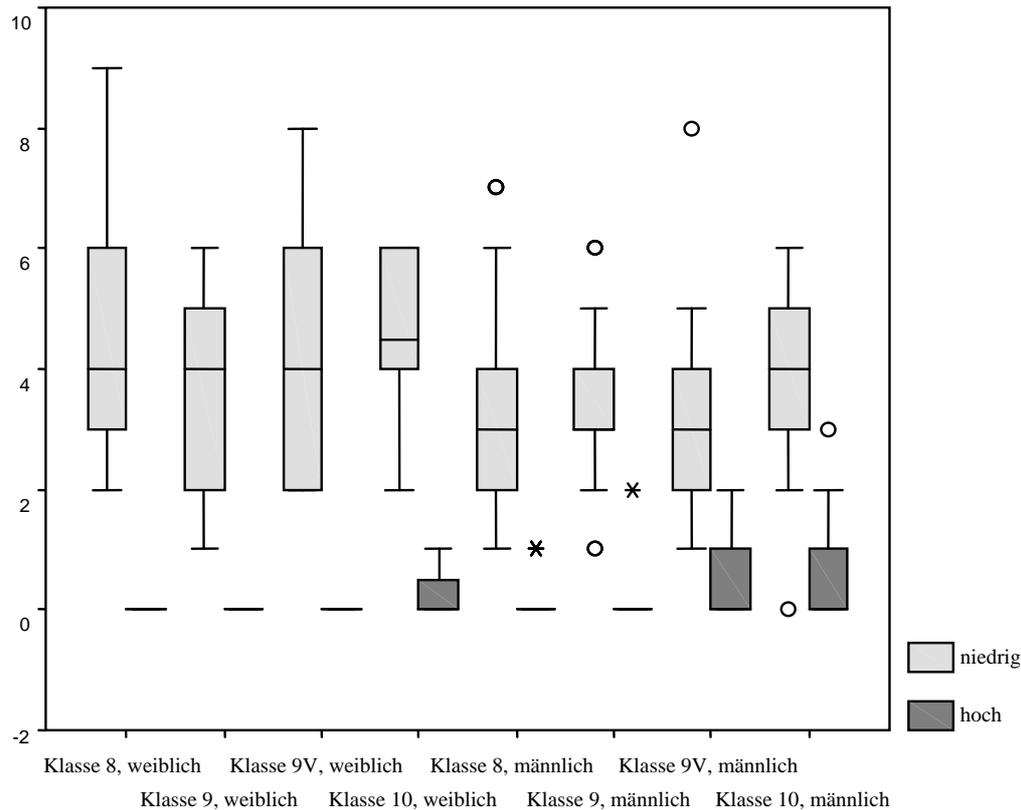


Abbildung 10

Anzahl angegebener Alternativen der Hauptschüler bezogen auf das Qualifikationsniveau (Boxplots)

- *Klasse 8, männlich*: Diese Hauptschüler sind insgesamt wenig interessiert und fühlen sich wenig kompetent, allenfalls im R-Bereich erzielen sie leicht positive Werte. Befragt nach ihren beruflichen Alternativen nennen sie entsprechend fast ausschließlich R-Berufe. Wie ihre Klassenkameradinnen weisen sie ökonomische Werte und einen hohen Wert der Arbeit auf. Ihre Entscheidungen sind von einem abhängigen Stil geprägt.
- *Klasse 9, weiblich*: In ihren Interessen, Kompetenzüberzeugungen, Alternativen und Entscheidungsstilen ähneln diese Mädchen ihren Mitschülerinnen der achten Klasse. Bei dem von allen Gruppen höchsten Wert der Arbeit verfolgen sie komfortorientierte Ziele.
- *Klasse 9, männlich*: Die R-Interessen und -Kompetenzüberzeugungen sind in dieser Gruppe stärker ausgeprägt als bei den Mitschülern aus der achten Klasse. Auch die zu beobachtende Beschränkung auf Alternativen des realistischen Bereichs ist extremer. Die Werte sind ökonomisch orientiert, bei einem geringer beurteilten Wert der Arbeit. Ein spezifischer Entscheidungsstil ist bei diesen Hauptschülern nicht auszumachen.

- *Klasse 9V, weiblich:* Neben den sozialen Interessen zeigen sich diese Schülerinnen auch an intellektuellen Berufen interessiert. Dies spiegelt sich jedoch weder in den Kompetenzüberzeugungen noch in den berücksichtigten Alternativen wider. Neben ökonomischen Werten findet sich eine Komfortorientierung und ein tendenziell intuitiv-abhängiger Entscheidungsstil.
- *Klasse 9V, männlich:* Diese Hauptschüler unterscheiden sich nur geringfügig von ihren Mitschülern der Abschlußklasse 9, jedoch sind sie in ihren Entscheidungen abhängiger.
- *Klasse 10, weiblich:* Diese Gruppe fühlt in gleichem Maße künstlerisch-sozial wie unternehmerisch-konventionell interessiert und kompetent. Die Ausrichtung auf soziale und konventionelle Berufe läßt sich auch in den Alternativen beobachten. Die Komfortorientierung geht einher mit einem gering geschätzten Wert der Arbeit. Ein ausgeprägter Entscheidungsstil liegt nicht vor.
- *Klasse 10, männlich:* Bei diesen Hauptschülern übersteigen die Kompetenzüberzeugungen im realistischen Bereich die entsprechenden Interessen. Mit Ausnahme der künstlerischen und sozialen Alternativen werden alle Umweltbereiche bei der Generierung von Alternativen berücksichtigt. Die Gruppe ist gleichermaßen ökonomisch orientiert wie auf Komfort bedacht und verfolgt einen rationalen Entscheidungsstil.

Im folgenden Kapitel 16 wird der Entscheidungsstatus der untersuchten Schüler betrachtet, wie er sich zum Zeitpunkt der Erhebung darstellt. Die Ergebnisse werden in Kapitel 17 in einer Zwischenbilanz verdichtet.

16 Entscheidungsstatus als Kondensat beruflicher Ziele

In diesem Kapitel steht der Entscheidungsstatus im Mittelpunkt, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit vor allem als abhängige Variable Beachtung findet. Die aus den kurz- und langfristigen Zielbestimmungen gebildete Variable klassifiziert die Schüler in die Gruppen „Entschiedene“, „Aufschiebende“ und „Unentschiedene“ (vgl. Kapitel 12.4). Schließlich kann für die Gruppe der entschiedenen Probanden die berufliche Entscheidung nach inhaltlichen Gesichtspunkten untersucht werden.

16.1 Entscheidungsstatus der Abschlußschüler

Zunächst werden die geschlossenen Angaben zum lang- und kurzfristigen Ziel betrachtet, wobei Unterschiede zwischen den Schultypen und den Geschlechtern deskriptiv untersucht werden.

In bezug auf das langfristige Ziel ist auf einer globalen Ebene zwischen dem Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein einer längerfristigen Zielperspektive zu differenzieren (vgl. Tabelle 51). Während sich die Geschlechter bezüglich dieser Variablen nicht unterscheiden, werden mit steigendem Bildungsniveau – vor allem von männlichen Schülern – seltener langfristige Ziele formuliert.

Tabelle 51

Vorhandensein eines langfristigen Ziels bei den Abschlußschülern

langfristiges Ziel	vorhanden		nicht vorhanden	
	n	%	n	%
Hauptschüler	77	77.0	23	23.0
Realschüler	68	68.0	32	32.0
Gymnasiasten	57	57.0	43	43.0
weibliche Schüler	94	68.6	43	31.4
männliche Schüler	108	66.3	55	33.7
weibliche Hauptschüler	35	76.1	11	23.9
männliche Hauptschüler	42	77.8	12	22.2
weibliche Realschüler	23	63.9	13	36.1
männliche Realschüler	45	70.3	19	29.7
weibliche Gymnasiasten	36	65.5	19	34.5
männliche Gymnasiasten	21	46.7	24	53.3
Gesamt	202	67.3	98	32.7

Zur Angabe des verfolgten kurzfristigen Ziels standen den Schülern sechs Kategorien zur Verfügung (vgl. Tabelle 52). Die Haupt- und Realschüler geben als kurzfristiges Ziel in erster Linie die Aufnahme einer Lehre oder den Besuch einer weiterführenden Schule an. Dabei kann ein Geschlechtseffekt beobachtet werden, wonach männliche Schüler sich in stärkerem Maße für

eine Lehre, weibliche Schüler hingegen vermehrt für eine weiterführende Schule entscheiden. Bei den Gymnasiasten ist die Kategorie „Studium“ am stärksten besetzt, gefolgt von den Kategorien „weiß nicht“ und „Lehre“.

Tabelle 52
Kurzfristige Ziele der Abschlussschüler

kurzfristiges Ziel	Lehre		weiterf. Schule		Studium		direkt arbeiten		anderes		weiß nicht	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hauptschüler	46	46.0	41	41.0	0	0.0	4	4.0	0	0.0	9	9.0
Realschüler	52	52.0	36	36.0	2	2.0	1	1.0	1	1.0	8	8.0
Gymnasiasten	23	23.0	5	5.0	39	39.0	1	1.0	6	6.0	26	26.0
weibliche Schüler	40	29.2	50	36.5	24	17.5	3	2.2	4	2.9	16	11.7
männliche Schüler	81	49.7	32	19.6	17	10.4	3	1.8	3	1.8	27	16.6
weibliche Hauptschüler	13	28.3	28	60.9	0	0.0	2	4.3	0	0.0	3	6.5
männliche Hauptschüler	33	61.1	13	24.1	0	0.0	2	3.7	0	0.0	6	11.1
weibliche Realschüler	13	36.1	19	52.8	0	0.0	0	0.0	1	2.8	3	8.3
männliche Realschüler	39	60.9	17	26.6	2	3.1	1	1.6	0	0.0	5	7.8
weibliche Gymnasiasten	14	25.5	3	5.5	24	43.6	1	1.8	3	5.5	10	18.2
männliche Gymnasiasten	9	20.0	2	4.4	15	33.3	0	0.0	3	6.7	16	35.6
Gesamt	121	40.3	82	27.3	41	13.7	6	2.0	7	2.3	43	14.3

In bezug auf den Entscheidungsstatus sollen Unterschiede zwischen den Schultypen und den Geschlechtern statistisch abgesichert werden (vgl. Tabelle 53). Es läßt sich ein signifikanter Haupteffekt des Schultyps eruieren: Der Anteil an entschiedenen Personen nimmt mit steigendem Bildungsniveau ab. Hauptschüler leisten sich keinen Entscheidungsaufschub; Gymnasiasten sind in der Gruppe der Unentschiedenen überrepräsentiert. Dieser Befund ist bemerkenswert, widerspricht er doch naiven Entwicklungstheorien. Das Alter und das Bildungsniveau allein dürfen nach diesen Befunden nicht als Prädiktor einer gelungenen beruflichen Entwicklung angesehen werden; offenbar spielt die schulische Umwelt oder eine über diese vermittelte differentielle Wahrnehmung der Entscheidungsaufgabe „Berufswahl“ eine bedeutsame Rolle.

Tabelle 53
Der Entscheidungsstatus der Abschlussschüler

	Entschiedene		Aufschiebende		Unentschiedene	
	n	%	n	%	n	%
Hauptschüler	80	80.0	0	0.0	20	20.0
Realschüler	68	68.0	19	19.0	13	13.0
Gymnasiasten	54	54.0	15	15.0	31	31.0

Fortsetzung

Tabelle 53 (Fortsetzung)

	Entschiedene		Aufschiebende		Unentschiedene	
	n	%	n	%	n	%
weibliche Schüler	96	70.1	16	11.7	25	18.2
männliche Schüler	106	65.0	18	11.0	39	23.9
weibliche Hauptschüler	37	80.4	0	0.0	9	19.6
männliche Hauptschüler	43	79.6	0	0.0	11	20.4
weibliche Realschüler	25	69.4	6	16.7	5	13.9
männliche Realschüler	43	67.2	13	20.3	8	12.5
weibliche Gymnasiasten	34	61.8	9	16.4	12	21.8
männliche Gymnasiasten	20	44.4	6	13.3	19	42.2
Gesamt	202	67.3	34	11.3	64	21.3
Effekt	PS		df_Z	df_N	F	p
Schultyp	.09		4	588	7.79	.000
Geschlecht	.01		2	292	1.04	.355
Schultyp × Geschlecht	.02		4	588	1.31	.263
Total	.12		10	588	3.67	.000

Anmerkung. PS: Spurkriterium nach Pillai.

Die Gruppe der 202 entschiedenen Schüler läßt sich schließlich hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung ihrer Entscheidung genauer analysieren. Hierbei erfolgt eine Beschränkung auf den Umwelttyp des gewählten Berufs und eine Zusammenfassung – im Vorgriff auf durchzuführende Analysen mit Interessen und Kompetenzüberzeugungen – der Typen A und S bzw. E und C. In Tabelle 54 ist die Verteilung der 202 entschiedenen Probanden sowie der nach Schultyp und Geschlecht gebildeten Untergruppen über die Umwelttypen der gewählten Berufe dargestellt. Aufgrund der hohen Zellenzahl mit geringen bzw. Nullbesetzungen wird die Tabelle deskriptiv betrachtet.

Bei den realistischen Berufen ist eine leichte Überrepräsentation festzustellen, intellektuelle Berufe werden insgesamt nur selten gewählt. Bei den einzelnen Schülergruppen sind spezifische Schwerpunkte auszumachen. Die weiblichen Schüler aller Schultypen bevorzugen AS-Berufe, zu einem gewissen Grad werden aber auch EC-Berufe angestrebt. Erstaunlicherweise nennen die Mädchen geschlechtsneutrale I-Berufe noch seltener als genuin männliche R-Berufe. Die Gesamtgruppe der männlichen Schüler läßt sich vor allem durch die Präferenz von R-Berufen kennzeichnen, doch bricht dieser Effekt bei Berücksichtigung des Schultyps auf: Männliche Hauptschüler sind fast ausschließlich auf R-Berufe ausgerichtet. Männliche Realschüler bevorzugen zwar ebenfalls den R-Bereich, wählen aber häufig auch EC-, I- und AS-Berufe. Männliche Gymnasiasten sind hingegen von R-Berufen wenig angetan; sie bevorzugen EC- und I-Berufe.

Tabelle 54

Der Umwelttyp des gewählten Berufs der Abschlußschüler

	R		I		AS		EC		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hauptschüler	43	53.8	1	1.3	20	25.0	16	20.0	80	100.0
Realschüler	23	33.8	7	10.3	18	26.5	20	29.4	68	100.0
Gymnasiasten	6	11.1	10	18.5	18	33.3	20	37.0	54	100.0
weibliche Schüler	14	14.6	4	4.2	49	51.0	29	30.2	96	100.0
männliche Schüler	58	54.7	14	13.2	7	6.6	27	25.5	106	100.0
weibliche Hauptschüler	5	13.5	1	2.7	19	51.4	12	32.4	37	100.0
männliche Hauptschüler	38	88.4	0	0.0	1	2.3	4	9.3	43	100.0
weibliche Realschüler	4	16.0	0	0.0	13	52.0	8	32.0	25	100.0
männliche Realschüler	19	44.2	7	16.3	5	11.6	12	27.9	43	100.0
weibliche Gymnasiasten	5	14.7	3	8.8	17	50.0	9	26.5	34	100.0
männliche Gymnasiasten	1	5.0	7	35.0	1	5.0	11	55.0	20	100.0
Gesamt	72	35.6	18	8.9	56	27.7	56	27.7	202	100.0

16.2 Entscheidungsstatus der Hauptschüler

Auch in der Analyseinheit der Hauptschüler kann der Entscheidungsstatus näher untersucht werden. Bezüglich des Vorhandenseins eines langfristigen Ziels lassen sich insgesamt kaum Differenzen zwischen den verschiedenen Untergruppen der Hauptschüler ausmachen (vgl. Tabelle 55). Wie in der Analyseinheit der Abschlußschüler verfügen die Hauptschüler der verschiedenen Klassenstufen in etwa zwei Dritteln der Fälle über ein langfristiges Ziel. Die männlichen Schüler der Klasse 9 besitzen noch häufiger eine langfristige Zielperspektive, während nur knapp die Hälfte der Schülerinnen der Klasse 9V bereits ein langfristiges berufliches Ziel zu implementieren sucht.

Tabelle 55

Vorhandensein eines langfristigen Ziels bei den Hauptschülern

langfristiges Ziel	vorhanden		nicht vorhanden	
	n	%	n	%
Klasse 8	60	66.7	30	33.3
Klasse 9	43	81.1	10	18.9
Klasse 9V	18	52.9	16	47.1
Klasse 10	18	66.7	9	33.3
weibliche Schüler	57	64.0	32	36.0
männliche Schüler	82	71.3	33	28.7

Fortsetzung

Tabelle 55 (Fortsetzung)

langfristiges Ziel	vorhanden		nicht vorhanden	
	n	%	n	%
Klasse 8, weiblich	23	67.6	11	32.4
Klasse 8, männlich	37	66.1	19	33.9
Klasse 9, weiblich	17	70.8	7	29.2
Klasse 9, männlich	26	89.7	3	10.3
Klasse 9V, weiblich	9	47.4	10	52.6
Klasse 9V, männlich	9	60.0	6	40.0
Klasse 10, weiblich	8	66.7	4	33.3
Klasse 10, männlich	10	66.7	5	33.3
Gesamt	139	68.1	65	31.9

Die Angaben zum kurzfristigen Ziel verteilen sich in der Analyseeinheit „Hauptschüler“ wie folgt (vgl. Tabelle 56): Die Kategorien „Studium“, „direkt arbeiten“ und „anderes“ spielen kaum eine Rolle. Schüler der Klassen 8 und 9V können seltener als Schüler der Klassen 9 und 10, welche vor dem Schulabschluß stehen, ein kurzfristiges Ziel angeben. In der Klasse 9V sind von der Unsicherheit hinsichtlich der kurzfristigen beruflichen Perspektive vorwiegend Mädchen betroffen. In bezug auf die beiden am stärksten besetzten Kategorien „Lehre“ und „weiterführende Schule“ bestätigt sich der schon innerhalb der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ beobachtete Geschlechtseffekt, wonach Mädchen häufiger eine weiterführende Schule wählen, Jungen hingegen bevorzugt eine Lehre. Die gilt jedoch nicht in allen Klassenstufen.

Tabelle 56

Kurzfristige Ziele der Hauptschüler

kurzfristiges Ziel	Lehre		weiterf. Schule		Studium		direkt arbeiten		anderes		weiß nicht	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Klasse 8	38	42.2	27	30.0	0	0.0	4	4.4	0	0.0	21	23.3
Klasse 9	32	60.4	18	34.0	0	0.0	1	1.9	0	0.0	2	3.8
Klasse 9V	19	55.9	6	17.6	1	2.9	0	0.0	0	0.0	8	23.5
Klasse 10	15	55.6	9	33.3	0	0.0	0	0.0	1	3.7	2	7.4
weibliche Schüler	38	42.7	36	40.4	0	0.0	0	0.0	1	1.1	14	15.7
männliche Schüler	66	57.4	24	20.9	1	0.9	5	4.3	0	0.0	19	16.5
Klasse 8, weiblich	14	41.2	14	41.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	17.6
Klasse 8, männlich	24	42.9	13	23.2	0	0.0	4	7.1	0	0.0	15	26.8
Klasse 9, weiblich	10	41.7	13	54.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	4.2
Klasse 9, männlich	22	75.9	5	17.2	0	0.0	1	3.4	0	0.0	1	3.4
Klasse 9V, weiblich	7	36.8	5	26.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	7	36.8
Klasse 9V, männlich	12	80.0	1	6.7	1	6.7	0	0.0	0	0.0	1	6.7
Klasse 10, weiblich	7	58.3	4	33.3	0	0.0	0	0.0	1	8.3	0	0.0
Klasse 10, männlich	8	53.3	5	33.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	13.1
Gesamt	104	51.0	60	29.4	1	0.5	5	2.5	1	0.5	33	16.2

Aufgrund der geringen Zellbesetzungen in der Gesamttabelle wird auf eine statistische Analyse des Entscheidungsstatus verzichtet. Eine Inspektion der Kreuztabellen (vgl. Tabelle 57) verdeutlicht jedoch, daß die Schulklassen hinsichtlich ihres Entscheidungsstatus unterschiedlich zu beurteilen sind. In den Abschlußklassen 9 und 10 ist der größte Teil der Schüler entschieden. Bei Klasse 10 treten einige Aufschiebende mit einer offenbar hohen Bildungsorientierung hinzu. Der relativ hohe Anteil der Aufschiebenden in Klasse 8 kommt vermutlich dadurch zustande, daß die den Hauptschulabschluß bzw. die Mittlere Reife anstrebenden Schüler noch nicht getrennt sind. Der größte Anteil an Unentschiedenen ist in den nicht unmittelbar vor dem Schulabschluß stehenden Klassen 9V und 8 zu finden. Die Geschlechter – in der Analyseeinheit „Hauptschüler“ und auch innerhalb der Klassenstufen – differieren im Grad ihrer beruflichen Entschiedenheit kaum. Insgesamt ergibt sich eine plausible Aufteilung der Hauptschüler über den Entscheidungsstatus.

Tabelle 57

Der Entscheidungsstatus der Hauptschüler

	Entschiedene		Aufschiebende		Unentschiedene	
	n	%	n	%	n	%
Klasse 8	44	48.9	22	24.4	24	26.7
Klasse 9	43	81.1	7	13.2	3	5.7
Klasse 9V	16	47.1	5	14.7	13	38.2
Klasse 10	17	63.0	7	25.9	3	11.1
weibliche Schüler	49	55.1	21	23.6	19	21.3
männliche Schüler	71	61.7	20	17.4	24	20.9
Klasse 8, weiblich	16	47.1	10	29.4	8	23.5
Klasse 8, männlich	28	50.0	12	21.4	16	28.6
Klasse 9, weiblich	19	79.2	4	16.7	1	4.2
Klasse 9, männlich	24	82.8	3	10.3	2	6.9
Klasse 9V, weiblich	7	36.8	3	15.3	9	47.4
Klasse 9V, männlich	9	60.0	2	13.3	4	26.7
Klasse 10, weiblich	7	58.3	4	33.3	1	8.3
Klasse 10, männlich	10	66.7	3	20.0	2	13.3
Gesamt	120	58.8	41	20.1	43	21.1

Schließlich sollen die 120 entschiedenen Hauptschüler anhand des Umwelttyps ihres gewählten Berufs charakterisiert werden (vgl. Tabelle 58). Der Geschlechtseffekt ist noch deutlicher ausgeprägt als bei den Abschlußschülern und betrifft hier nicht nur R- und AS-Berufe, sondern auch I-Berufe (mit deutlicher Überfrequentierung des männlichen Geschlechts) und EC-Berufe (mit leichter Überfrequentierung der Mädchen). Mit zunehmender Bildungsorientierung, d.h. im Vergleich der Klassen 8 und 9 mit den Klassen 9V und 10, nimmt der Anteil von R-Berufen ab. Deutlich überrepräsentiert sind EC-Berufe in der Klasse 10. Insgesamt spielt somit das

Geschlecht in der Analyseeinheit der Hauptschüler bei der Wahl eines Berufsbereichs eine dominierende Rolle; lediglich bei Schülern mit höherer Bildungsorientierung verliert das Geschlecht etwas von seiner berufswahlkanalisierenden Bedeutsamkeit.

Tabelle 58

Der Umwelttyp des gewählten Berufs der Hauptschüler

	R		I		AS		EC		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Klasse 8	25	56.8	0	0.0	10	22.7	9	20.5	44	100.0
Klasse 9	25	58.1	1	2.3	10	23.3	7	16.3	43	100.0
Klasse 9V	6	37.5	2	12.5	4	25.0	4	25.0	16	100.0
Klasse 10	4	23.5	2	11.8	3	17.6	8	47.1	17	100.0
weibliche Schüler	5	10.2	0	0.0	26	53.1	18	36.7	49	100.0
männliche Schüler	55	77.5	5	7.0	1	1.4	10	14.1	71	100.0
Klasse 8, weiblich	2	12.5	0	0.0	9	56.3	5	31.3	16	100.0
Klasse 8, männlich	23	82.1	0	0.0	1	3.6	4	14.3	28	100.0
Klasse 9, weiblich	2	10.5	0	0.0	10	52.6	7	36.8	19	100.0
Klasse 9, männlich	23	95.8	1	4.2	0	0.0	0	0.0	24	100.0
Klasse 9V, weiblich	1	14.3	0	0.0	4	57.1	2	28.6	7	100.0
Klasse 9V, männlich	5	55.6	2	22.2	0	0.0	2	22.2	9	100.0
Klasse 10, weiblich	0	0.0	0	0.0	3	42.9	4	57.1	7	100.0
Klasse 10, männlich	4	40.0	2	20.0	0	0.0	4	40.0	10	100.0
Gesamt	60	50.0	5	4.2	27	22.5	28	23.3	204	100.0

17 Zwischenbilanz

In den vorangegangenen Kapiteln 13 bis 16 wurden die Konstrukte, die das Modell des Entschlußaktes „Berufswahl“ konstituieren (siehe Kapitel 8), isoliert voneinander betrachtet. Besonderes Augenmerk lag dabei auf dem Einfluß des Geschlechts und der schulischen Umwelt auf die am Ende der Schulzeit von den Probanden zu treffende berufliche Entscheidung. Um die Bedeutsamkeit der schulischen Umwelten näher zu erhellen, wurden dabei zum einen verschiedene Schulformen, zum anderen verschiedene Jahrgangsstufen eines ausgewählten Schultyps berücksichtigt; untersucht wurden 300 Probanden der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ und 204 Probanden der Analyseeinheit „Hauptschüler“. Die Analyseeinheit der Abschlußschüler erlaubt Aussagen über Unterschiede zwischen Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten, die vor ihrem – jeweils differenten – Schulabschluß stehen und mithin ein unterschiedliches Bildungsniveau repräsentieren. In der Analyseeinheit der Hauptschüler werden die Unterschiede der Klassen 8, 9, 9V und 10 einer ausgewählten Schulform betrachtet. Auch hier kann eine unterschiedliche Bildungsorientierung konstatiert werden (vor allem Klasse 9 versus Klasse 10), zudem differieren die Klassen in der Virulenz der bevorstehenden Entscheidungsaufgabe „Berufswahl“ (Klassen 8 und 9V versus Klassen 9 und 10).

In bezug auf die Hintergrundvariablen (siehe Kapitel 13) läßt sich ein nach wie vor bestehender Unterschied zwischen den Schultypen eruieren, der als Zusammenhang des sozioökonomischen Status mit individuellen Bildungswahlen gedeutet werden kann.

Auch bei den Lernerfahrungen (siehe Kapitel 14) fallen in erster Linie Differenzen zwischen den Schultypen auf. Hauptschüler berichten vorwiegend normative Erfahrungen, die auf eine weitgehende Lenkung der beruflichen Entwicklung durch die schulische Umwelt hindeuten, während Gymnasiasten häufig auch Lernerfahrungen nicht-normativer Natur als berufswahlrelevant einstufen, die auf ein stärker selbstbestimmtes Handeln verweisen.

Die Entscheidungsgrundlagen (siehe Kapitel 15) spalten sich in mehrere Untereinheiten. Hinsichtlich der Selbstkonzeptvariablen sind bei den Interessen und Kompetenzüberzeugungen in erster Linie Geschlechtseffekte zu berichten, bei den beruflichen Wertorientierungen hingegen Effekte des Schultyps. Mädchen interessieren sich und fühlen sich kompetent für künstlerisch-soziale Berufe, Jungen hingegen für realistische Berufe. Mit steigendem Bildungsniveau sinkt die Bedeutung extrinsischer – ökonomischer und komfortorientierter – Werte sowie der Wert der Arbeit selbst, während intrinsische – expressive – Werte an Bedeutung gewinnen. In bezug auf die Entscheidungsstile fällt auf, daß Hauptschüler über ein größeres Repertoire an Strategien

verfügen als Gymnasiasten und Realschüler. Die beruflichen Alternativen perpetuieren weitgehend die Befunde der Interessen und Kompetenzüberzeugungen. Die inhaltliche Ausrichtung berücksichtigter beruflicher Alternativen ist geschlechtstypisch ausgeprägt. Im besonderen Maße auf den geschlechtstypischen Bereich festgelegt sind die beruflichen Optionen von Hauptschülern.

Schließlich sind auch hinsichtlich des Entscheidungsstatus (siehe Kapitel 16) bedeutsame Unterschiede zwischen Abschlußschülern verschiedener Schultypen bzw. zwischen Hauptschülern verschiedener Klassen zu eruieren. Je höher das Bildungsniveau, desto weniger entschiedene Personen sind anzutreffen. Insbesondere Gymnasiasten sind häufig bezüglich ihrer beruflichen Zukunft noch gänzlich unentschieden. Stehen Hauptschüler noch nicht unmittelbar vor dem Abschluß, können auch sie ihre berufliche Zukunft oftmals noch nicht ausreichend planen. Die inhaltliche Ausrichtung der Wahl der entschiedenen Personen wird in starkem Maße vom Geschlecht beeinflußt.

Wie lassen sich die zusammengetragenen Befunde interpretieren? Offenbar bestimmt das Geschlecht in erster Linie inhaltliche Aspekte der beruflichen Entwicklung, während der besuchte Schultyp bzw. die besuchte Klasse verstärkt strukturelle Aspekte beeinflußt.

Das Geschlecht wirkt bis in die Selbstkonzepte hinein auf die horizontale Berufsmobilität. Von den Interessen und Kompetenzüberzeugungen über die generierten beruflichen Alternativen bis zur letztendlichen Berufswahl richten sich Mädchen auf künstlerisch-soziale, Jungen auf realistische Berufe aus. Die Geschlechtssegregation der Berufsstruktur wird hiermit reifiziert.

Die durch den Schultyp oder die Klasse dargestellte Bildungsorientierung spiegelt zum einen die vertikale Berufsmobilität wider. Wird eine höhere schulische Qualifikation angestrebt, verlieren die Arbeit selbst sowie extrinsische Werte an Bedeutung, während die intrinsische Orientierung steigt. Zum anderen aber wird die Entscheidung selbst in erheblichem Maße von der Bildungsorientierung bestimmt: Je höher das angestrebte Bildungsniveau, desto seltener wird eine verbindliche Entscheidung getroffen. Dies widerspricht den Erwartungen, die ein naiver Reifebegriff nahelegt, der Reife allein vom Alter abhängig macht. Betrachtet man nämlich das Bilden und Verfolgen beruflicher Ziele als Ausdruck beruflicher Reife, so wären gerade die älteren Gymnasiasten als unreifer zu bezeichnen als die jüngeren Hauptschüler, bzw. die Zehntklässler der Hauptschule als unreifer als die Neuntklässler. Die positiven Konnotationen des Reifebegriffs sollten dabei allerdings hinterfragt werden: Keinesfalls darf die stärkere Entschlossenheit bei niedrigerem Bildungsniveau ausschließlich positiv beurteilt werden, wie auch die mangelnde Entschlossenheit bei höherem Bildungsniveau nicht unbedingt negative Konsequenzen

zen haben muß. Das eine kann eben auch als voreilige Festlegung, womöglich unter Entscheidungszwang, das andere als Offenheit und Flexibilität interpretiert werden. In der Tat lassen sich einige Hinweise dafür zusammentragen, daß Hauptschüler im stärkerem Maße kanalisiert und auf ein normgerechtes Vorgehen eingerichtet werden, während die Gymnasiasten eher in Richtung Selbstbestimmung gelenkt werden. Belege hierfür finden sich bei den Lernerfahrungen, bei den Selbstkonzepten und beruflichen Alternativen, wie auch bei den gewählten Berufen. Die Hauptschüler orientieren sich an einem normativen Regulator, sei es an den gesellschaftlich getragenen Vorstellungen eines angemessenen beruflichen Explorationsverhaltens oder eines geschlechtsadäquaten beruflichen Engagements. Die Gymnasiasten berichten hingegen einen offeneren Umgang etwa mit Geschlechts- und Berufsidentitäten. Zumindest tendenziell zeigt sich dieses verbreiterte Spektrum an Möglichkeiten auch in der Hauptschule, sobald höhere Bildungsabschlüsse angeboten werden. Die Realschüler nehmen in bezug auf die geführte Diskussion in allen Bereichen eine Zwischenposition ein, die im besonderen auf den Hybridcharakter dieser Schulform verweist. Offenbar nimmt somit die schulische Umwelt einen deutlichen Einfluß auf die Entscheidungsstruktur der Berufswahl.

Wenn nach der Analyse der Einzelvariablen nun deren Zusammenspiel als Darstellung möglicher und tatsächlicher Verläufe der beruflichen Entwicklung betrachtet werden soll, so sind aus der vorgebrachten Zwischenbilanz Konsequenzen zu ziehen: Während sich die Gruppe der Entschiedenen noch als weitgehend homogen präsentiert (vgl. Tabelle 54 bzw. 58), so verbergen sich hinter einem Entscheidungsaufschub oder gar einer Unentschiedenheit individuelle Entscheidungsverläufe, die auch von der Bildungsorientierung der Person abhängen dürften. Die Entschiedenen können anhand ihrer getroffenen Wahl inhaltlich differenziert werden. Auf einer adäquaten Aggregatebene bieten sich dabei die Umwelttypen der gewählten Berufe an. Mit dieser Zuordnung beschäftigen sich die traditionellen Berufswahltheorien, wenn sie fragen, aufgrund welcher Eigenschaften eine Person einen bestimmten Beruf wählt. Damit befaßt sich das folgende Kapitel 18. Im Kontext einer strukturellen Fragestellung sind hingegen weniger theoretische Vorgaben vorhanden: Worauf ist der Entscheidungsstatus, der Stand einer Person im Entscheidungsprozeß zurückzuführen? Hierauf sucht Kapitel 19 eine Antwort.

18 Berufswahl im engeren Sinne: Entscheidung für einen Beruf

Die 202 Abschlußschüler, die einen inhaltlich präzisierten Entschluß hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft getroffen haben und als „entschieden“ kategorisiert wurden, haben die Entwicklungsaufgabe „Berufswahl“ erfolgreich bewältigt. Diese Personengruppe steht im Fokus herkömmlicher Berufswahltheorien (vgl. Kapitel 2), welche die Wahl übereinstimmend auf Selbstkonzeptkonstrukte zurückführen. Aus den theoretischen Erörterungen (siehe Kapitel 6) sowie der empirischen Befundlage zu den Konstrukten (siehe Kapitel 15.1) kann erschlossen werden, daß Interessen und Kompetenzüberzeugungen in erster Linie die horizontale, berufliche Werte vor allem die vertikale Mobilität beeinflussen. Die gewählten Berufe werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit horizontal über den Umwelt- und Geschlechtstyp, vertikal über das Qualifikationsniveau aufgefächert.

Hinsichtlich der horizontalen Ausrichtung der Entscheidung ist zu konstatieren, daß Umwelt- und Geschlechtstyp der gewählten Berufe eng zusammenhängen ($\chi^2=135.7$; $df=6$; $p=.000$): Überfrequentiert sind männliche realistische, geschlechtsneutrale unternehmerisch-konventionelle und weibliche künstlerisch-soziale Berufe. Unterfrequentiert sind vor allem weibliche R- und männliche AS-, aber auch eher geschlechtsneutrale I-Berufe. Trotz dieses Zusammenhangs, der die real anzutreffende Geschlechtssegregation des Arbeitsmarktes widerspiegelt, bleibt keine Zelle der Kreuztabelle von Umwelt- und Geschlechtstyp der von den Schülern gewählten Berufe unbesetzt. In der folgenden Analyse wird die horizontale Aufspaltung der Berufe über ihre Umwelttypen beleuchtet, da diese gegenüber den Geschlechtstypen einen Informationsüberschuß aufweisen und überdies die Interessen und Kompetenzüberzeugungen in analoger Terminologie differenziert wurden. Bei der Betrachtung des Einflusses der durch intervallskalierte Faktorwerte repräsentierten Interessen und Kompetenzüberzeugungen auf die durch den Umwelttyp kategorial abgebildete horizontale Mobilität ist die Diskriminanzanalyse als Verfahren der Wahl anzusehen.

Werden in einem ersten Schritt die Voraussetzungen der Diskriminanzanalyse geprüft, so ist festzustellen, daß bei sechs der acht Variablen leichte Abweichungen von der Normalität vorliegen (vgl. Tabelle A-31). Ein eindeutiger Trend ist nach Augenscheininspektion allerdings nicht auszumachen. Auch die Varianz-Kovarianz-Matrizen der vier Gruppen erweisen sich nach dem – freilich auf Verletzungen der Normalität sensitiv reagierenden – Box-M-Test als inhomogen (Box-M=182.4; $F=1.51$; $df_Z=108$; $df_N=15145.8$; $p=.000$). Ob sich diese Inhomogenität auf das Ergebnis der Diskriminanzanalyse auswirkt, wird an entsprechender Stelle überprüft. Insgesamt

ist die Durchführung der Diskriminanzanalyse trotz der Voraussetzungsverletzungen zu rechtfertigen. Die allgemeine Tauglichkeit der Interessen und Kompetenzüberzeugungen zur Diskrimination der nach dem Umwelttyp der gewählten Berufe gebildeten Gruppen läßt sich sowohl multivariat ($PS=.95$; $F=11.17$; $df_z=24$; $df_N=579$; $p=.000$) als auch univariat (vgl. Tabelle A-32) nachweisen.

Alle acht Interessen- und Kompetenzüberzeugungs-Variablen werden gemeinsam in die Diskriminanzanalyse aufgenommen. Dabei bleibt zu bedenken, daß zwischen sich entsprechenden Interessen und Kompetenzüberzeugungen substantielle Zusammenhänge bestehen, die auf deren konzeptuelle Nähe verweisen. Obschon sich die Gruppengrößen unterscheiden, wird von gleichen a-priori-Wahrscheinlichkeiten ausgegangen, da die unterschiedlichen Besetzungszahlen vermutlich stichprobenbedingt sind. Bei vier Gruppen und acht Variablen lassen sich maximal drei Diskriminanzfaktoren extrahieren. Alle drei Faktoren erweisen sich als signifikant (vgl. Tabelle 59).

Tabelle 59

Diskrimination der Berufsumwelten der entschiedenen Abschlußschüler durch deren Interessen und Kompetenzüberzeugungen: Eigenwerte und Signifikanz der Diskriminanzfaktoren

Faktor	Eigenwert	% der Varianz	Kumulierte %	Kanonische Korrelation
1	0.89	57.7	57.7	.69
2	0.46	29.6	87.3	.56
3	0.20	12.7	100.0	.41
Faktoren	Wilks-Lambda	χ^2	df	p
1 bis 3	.30	232.8	24	.000
2 bis 3	.57	108.5	14	.000
3	.84	35.0	6	.000

Zur Interpretation wird die rotierte Ladungsmatrix herangezogen (vgl. Tabelle 60). Auf dem ersten Faktor laden EC-Interessen und EC-Kompetenzüberzeugungen hoch positiv, während die anderen Variablen leicht negative Werte aufweisen. Der Faktor trennt die Probanden mit einer Festlegung auf einen EC-Beruf von allen anderen Gruppen, insbesondere von den für I-Berufe entschiedenen Schülern. Auch der zweite Faktor ist mit hoch positiven Werten bei AS-Interessen und AS-Kompetenzüberzeugungen und leicht negativen Ladungen auf den anderen Variablen eindeutig zu interpretieren. Er trennt die entschiedenen Probanden mit dem Ziel eines AS-Berufs vor allem von den Gruppen mit I- und R-Berufen. Der dritte Faktor weist schließlich in den Interessen und Kompetenzüberzeugungen positive Ladungen im realistischen Bereich, negative Ladungen im intellektuellen Bereich und gegen Null gehende Ladungen im künstlerisch-sozialen und unternehmerisch-konventionellen Bereich auf. Er trennt die auf R-Berufe ausgerichteten

Probanden von Schülern mit anderen Berufszielen. Insgesamt läßt sich somit ein deutlicher Zusammenhang der Selbstkonzepte (Interessen und Kompetenzüberzeugungen) mit beruflichen Zielen nachweisen. Betrachten wir das Diskriminationspotential² PI der einzelnen Variablen, so können wir feststellen, daß die AS-Interessen (PI=.23) und R-Kompetenzüberzeugungen (PI=.23) am stärksten zur Vorhersage der gewählten Berufe taugen, R-Interessen (PI=.20), EC-Kompetenzüberzeugungen (PI=.19), EC-Interessen (PI=.19) und AS-Kompetenzüberzeugungen (PI=.16) einen mittleren Beitrag leisten, während I-Interessen (PI=.07) und I-Kompetenzüberzeugungen (PI=.10) zur Vorhersage kaum beitragen können.

Tabelle 60

Diskrimination der Berufsumwelten der entschiedenen Abschlußschüler durch deren Interessen (INT) und Kompetenzüberzeugungen (KÜZ): Unrotierte und rotierte Ladungen und Gruppenzentroide

Ladungen	unrotiert			rotiert ^a		
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
R-INT	-.55	-.12	-.44	-.13	-.14	.69
R-KÜZ	-.63	-.03	-.09	-.28	-.37	.43
I-INT	-.07	.30	.54	-.34	-.24	-.46
I-KÜZ	.04	.25	.80	-.27	-.35	-.71
AS-INT	.46	.51	-.46	-.16	.81	-.02
AS-KÜZ	.36	.43	-.50	-.14	.73	.09
EC-INT	.25	-.71	-.01	.74	-.15	.04
EC-KÜZ	.30	-.69	.01	.74	-.12	-.01
Gruppenzentroide	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
R-Berufe	-1.09	0.00	-0.30	-0.51	-0.53	0.85
I-Berufe	-0.85	0.28	1.33	-0.79	-1.24	-0.64
AS-Berufe	0.91	0.85	-0.09	-0.26	1.04	-0.65
EC-Berufe	0.76	-0.93	0.04	1.18	0.05	-0.24

Anmerkungen. ^aRotation der Strukturmatrix; die rotierten Faktoren klären sukzessive 36.5%, 35.4% und 28.1% der Varianz auf; R: realistischer Bereich, I: intellektueller Bereich; AS= künstlerisch-sozialer Bereich; EC: unternehmerisch-konventioneller Bereich.

Nachdem die Tauglichkeit der Interessen und Kompetenzüberzeugungen der 202 entschiedenen Abschlußschüler zur Diskrimination der nach dem Umwelttyp des gewählten Berufs unterschiedenen Gruppen nachgewiesen werden konnte, stellt sich die Frage nach der Klassifikationsgüte der Analyse. Anhand der in Tabelle 61 wiedergegebenen Klassifikationsmatrix ist zu ersehen, daß 68.8% aller Fälle richtig klassifiziert werden. Die Klassifikationsgüte kann an unterschied-

²PI (Potency Index) errechnet sich als Summe der quadrierten Ladungen multipliziert mit dem relativen Eigenwert des entsprechenden Faktors der unrotierten Lösung. Der Index ist analyseabhängig und somit nur relativ zu werten (vgl. Hair et al., 1998).

lich strengen Kriterien relativiert werden (vgl. Hair et al., 1998). Im Anwendungsfall wird auch das strengste dieser Kriterien, das sogenannte Kriterium des maximalen Zufalls von $p=.45$, nicht nur von der Gesamtklassifikation, sondern von jeder einzelnen Gruppe deutlich überschritten. Die Klassifikationsgüte ist somit als ausgezeichnet zu bewerten. Bei detaillierter Betrachtung der Klassifikationsmatrix fällt auf, daß Fehlklassifikationen vorwiegend in benachbarten Zellen und somit nach dem Holland-Modell eng verwandten Berufsumwelten vorgenommen werden. Insbesondere zeigt sich dies in den Bereichen AS und EC. Es sind vor allem Schülerinnen, die zwischen diesen beiden Bereichen wechseln. Die Wahl eines realistischen Berufs bei intellektuellen Interessen und Kompetenzüberzeugungen treffen vor allem männliche Hauptschüler. Eine Erklärung für dieses Verhalten mag darin liegen, daß der intellektuelle Bereich oftmals eine höhere berufliche Qualifikation verlangt. Entsprechend findet sich bei Schülerinnen aus allen Schultypen die Wahl von AS-Berufen bei intellektuellen Interessen und Kompetenzüberzeugungen. Aufschlußreich ist schließlich die Wahl eines realistischen Berufs bei künstlerisch-sozialen Interessen und Kompetenzüberzeugungen, die in erster Linie von weiblichen Hauptschülern getroffen wird. Hier kann zum einen der Einfluß des Schultyps geltend gemacht werden, zum anderen aber auch aktuelle gesellschaftspolitische Forderungen nach Auflösung der Geschlechtssegregation des Arbeitsmarktes. Es ist sicherlich kritisch zu bewerten, daß die betroffenen Mädchen dabei ihrem Selbstkonzept zuwider handeln.

Tabelle 61

Diskrimination der Berufsumwelten der entschiedenen Abschlußschüler durch deren Interessen und Kompetenzüberzeugungen: Klassifikationsmatrix

		vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit				
		R	I	AS	EC	
Original	n	R	45	9	10	8
		I	1	14	0	3
		AS	1	5	40	10
		EC	3	1	12	40
%	R	62.5	12.5	13.9	11.1	
	I	5.6	77.8	0.0	16.7	
	AS	1.8	8.9	71.4	17.9	
	EC	5.4	1.8	21.4	71.4	

Anmerkungen. R: realistischer Bereich; I: intellektueller Bereich; AS: künstlerisch-sozialer Bereich; EC: unternehmerisch-konventioneller Bereich.

Neben der Klassifikationsgüte sollte auch die Stabilität der Lösung überprüft werden, zumal diese mit leichten Voraussetzungsverletzungen behaftet ist. In Tabelle A-33 sind verschiedene

Klassifikationsmatrizen aufgeführt, die zur Stabilitätsprüfung der Ursprungslösung herangezogen werden können:

- (21) Bei der Kreuzvalidierung mit Hilfe der „leave-one-out“-Methode verschlechtert sich die Klassifikation lediglich um 10 Fälle auf 63.9%. Betroffen sind hiervon in erster Linie die I-Berufe, deren Klassifikationsgüte von 77.8% auf 50.0% sinkt. Insgesamt wird die Original-Klassifikation hinreichend bestätigt.
- (22) Werden ungleiche Kovarianzmatrizen der Gruppen verwendet, wie es der signifikante Box-M-Test nahelegt (siehe oben), ergeben sich keine wesentlichen Veränderungen der Klassifikation. 68.3% der Fälle werden korrekt klassifiziert, wobei die Klassifikationsgüte bei den R-Berufen leicht ansteigt, bei I- und EC-Berufen hingegen leicht absinkt.
- (23) Schließlich wurden mit Hilfe der eruierten Diskriminanzfaktoren auch die 120 entschiedenen Probanden der Analyseeinheit „Hauptschüler“ klassifiziert. Die 64.2% korrekt klassifizierten Probanden können als zusätzlicher Validierungsbeleg gelten. Allerdings ist für die auf I-Berufe ausgerichteten Schüler die Klassifikation als ungenügend zu beurteilen; sie können offensichtlich nicht klar von den Schülern mit Berufswahlen im realistischen Bereich abgegrenzt werden.

Neben Interessen und Kompetenzüberzeugungen formen Werte das berufliche Selbstkonzept. Berufliche Werte wurden als Determinanten der vertikalen Mobilität eingeführt. Bezogen auf die Schulwahl konnte dieser Einfluß bereits nachgewiesen werden (siehe Kapitel 15.1.1), indem Unterschiede in den beruflichen Werten von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten aufgezeigt wurden. Hinsichtlich der Berufswahl ergibt sich eine vertikale Mobilität lediglich bei den Gymnasiasten durch das gewählte Qualifikationsniveau. Entschiedene Gymnasiasten, welche eine Lehre wählen, unterscheiden sich allerdings in ihren beruflichen Werten nicht signifikant von jenen, die die Aufnahme eines Studiums beabsichtigen ($PS=.12$; $F=1.59$; $df_Z=4$; $df_N=49$; $p=.193$). Bei dieser Entscheidung spielen offenbar inhaltliche Kriterien eine Rolle. So geht die Wahl eines intellektuellen oder künstlerisch-sozialen Berufes eher mit der Entscheidung für ein Studium einher, während realistische und unternehmerisch-konventionelle Berufe vorwiegend über eine Lehre avisiert werden ($\chi^2=9.41$; $df=3$; $p=.024$). Die vertikale Berufsmobilität kommt somit bereits bei der allgemeinen Schulwahl zum Tragen.

Die bisherigen Ergebnisse zusammenfassend kann ein komplexes Zusammenspiel von Selbstkonzepten und Geschlechtsrollenorientierungen bei der Berufswahl konstatiert werden. Zunächst ist festzustellen, daß der Arbeitsmarkt nach wie vor stark geschlechtssegregiert ist. Neben typischen Männerberufen vornehmlich des realistischen Bereichs und typischen Frauen-

berufen des künstlerisch-sozialen Bereichs lassen sich auch Berufsumwelten aufzeigen, in denen das Geschlechtsverhältnis ausgeglichener ist – insbesondere der unternehmerisch-konventionelle, aber auch der intellektuelle Bereich (vgl. Kapitel 16.1). Eine entsprechende Geschlechterteilung gilt auch für die Interessen und Kompetenzüberzeugungen (vgl. Kapitel 15.1.1). Bei etwa zwei Dritteln der entschiedenen Abschlußschüler stimmen Interessen und Kompetenzüberzeugungen mit der gewählten Berufsumwelt überein, wobei die Geschlechtsrollenorientierungen bei über der Hälfte dieser Probanden mit ihrem Selbstkonzept konform gehen. Aufschlußreicher ist die Betrachtung jener Probanden, deren Berufswahl nicht mit dem individuellen Selbstkonzept in Einklang steht und die dadurch in der Diskriminanzanalyse fehlklassifiziert wurden. Bei männlichen und weiblichen Probanden zeigt sich die Tendenz, sich auch dann an der Geschlechternorm zu orientieren, wenn Interessen und Kompetenzüberzeugungen geschlechtsuntypische oder neutrale Optionen eröffnen. Zusätzlich finden sich auch Schülerinnen, die trotz eher weiblicher Interessen und Kompetenzüberzeugungen einen geschlechtsneutralen oder sogar einen typisch männlichen Beruf wählen. Auch bei diesen Probanden spielen die Geschlechternormen bei der Wahl somit eine größere Rolle als individuelle Selbstkonzepte, jedoch in einer paradox anmutenden Art und Weise. Insgesamt betrachtet bleibt das Geschlecht bei der Berufswahl weiterhin bedeutsam, sei es über die Selbstkonzepte der Entscheidungsträger vermittelt oder nicht. Letztlich können sich wohl nur diejenigen Schülerinnen und Schüler dem Druck entziehen, der ihnen von verschiedener Seite und in verschiedener Richtung aufgrund ihres Geschlechts zuteil wird, welche mit Schwerpunkten im intellektuellen oder unternehmerisch-konventionellen Bereich über ein geschlechtsneutrales Selbstkonzept verfügen.

Im vorliegenden Kapitel wurde die traditionelle Sicht der Berufswahl beleuchtet, welche die Entscheidung für einen Beruf auf das individuelle Selbstkonzept zurückführt. Dieser mit einschlägigen Berufswahlmodellen konforme Ansatz beschränkt sich auf die Betrachtung der Ergebnisse berufswahlrelevanter Entscheidungsprozesse. Auf welchem Weg die Entscheidung getroffen wird, bleibt bei einem solchen Zugang ungeklärt. Im folgenden Kapitel soll eine Gegenüberstellung von Schülern mit unterschiedlichem Entscheidungsstatus zur Erhellung dieses bislang ungenügend berücksichtigten Aspekts beitragen.

19 Berufswahl im weiteren Sinne: Einflüsse auf den Entscheidungsstatus

Die im vorigen Kapitel hinsichtlich der gewählten Berufe näher charakterisierte Gruppe der entschiedenen Schüler ist in Hinblick auf ihre berufliche Erstwahl weitgehend homogen. Demgegenüber zeichnen sich aufschiebende und unentschiedene Schüler durch eine größere Heterogenität aus, die darauf hindeutet, daß für ihren Entscheidungsstatus individuell verschiedene Ursachen verantwortlich gemacht werden können. Diese Ursachen werden im vorliegenden Kapitel analysiert.

Entschiedene, aufschiebende und unentschiedene Probanden verteilen sich über die Schultypen nicht gleich (vgl. Tabelle 53). Zudem kann aufgezeigt werden, daß sich hinter den drei Kategorien des Entscheidungsstatus je nach Schultyp auch inhaltlich unterschiedlich ausgeformte Wahlen verbergen. Während die entschiedenen Real- und Hauptschüler allesamt durch Aufnahme einer Lehre in den Arbeitsmarkt eintreten, lassen sich die entschiedenen Gymnasiasten danach aufgliedern, ob sie eine Lehre oder aber ein Studium ergreifen wollen. Der Entscheidungsaufschub ist ebenfalls in den verschiedenen Schultypen differentiell zu bewerten. Gymnasiasten wählen ein Studium zum Moratorium, Realschüler die gymnasiale Oberstufe zur Überbrückung des aktuellen Erlebens von Entscheidungsunsicherheit. Stellt man diese Befunde in Rechnung, ergeben sich unterschiedliche Entscheidungsstatus-Gruppen für die drei berücksichtigten Schultypen. Mit fallendem Bildungsniveau nimmt dabei die Anzahl der Entscheidungsoptionen ab: Während bei den Gymnasiasten vier Gruppen zu differenzieren sind (für eine Lehre Entschiedene, für ein Studium Entschiedene, Aufschiebende, Unentschiedene) und die Realschüler mit den drei etablierten Kategorien (Entschiedene, Aufschiebende, Unentschiedene) den Entscheidungsstatus in seiner ursprünglichen Form am genauesten abbilden, können Hauptschüler nurmehr in zwei Entscheidungsstatus-Gruppen (Entschiedene, Unentschiedene) aufgeteilt werden. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden die Einflüsse auf den Entscheidungsstatus nach den Schultypen getrennt betrachtet.

19.1 Einflüsse auf den Entscheidungsstatus der Gymnasiasten

Bei den Gymnasiasten lassen sich bezüglich des Entscheidungsstatus vier Gruppen unterscheiden: (1) Entscheidung für eine Lehre (n=28; 28.0%), (2) Entscheidung für ein Studium mit längerfristiger Perspektive (n=26; 26.0%), (3) Entscheidungsaufschub durch Aufnahme eines Studiums ohne längerfristige Perspektive (n=15; 15.0%) und (4) Unentschiedenheit (n=31; 31.0%). Weder das Geschlecht der Gymnasiasten noch die unterschiedliche Erhebungssituation

(vgl. Kapitel 12.5) nehmen dabei Einfluß auf die Zuordnung zu den vier Gruppen ($\chi^2=4.90$; $df=3$; $p=.179$ bzw. $\chi^2=4.23$; $df=3$; $p=.238$). Die Gruppen unterscheiden sich ebenfalls nicht in ihrem sozioökonomischem Status ($F=0.98$; $df_Z=3$; $df_N=96$; $p=.407$).

Im folgenden soll zunächst überprüft werden, ob hinter dem unterschiedlichen Entscheidungsstatus der vier Gymnasiasten-Gruppen verschiedene *Lernerfahrungen* stehen. Tendenziell ist bei den unentschiedenen Gymnasiasten der Anteil normativer Lernerfahrungen am höchsten (.58), während er bei den aufschiebenden Gymnasiasten am geringsten (.40) ausfällt. Bei detaillierter Betrachtung der einzelnen Lernerfahrungen ist festzustellen, daß die Gymnasiasten der vier differenzierten Gruppen im Schnitt unterschiedlich viele verschiedene Lernerfahrungstypen schildern. Während der Median bei den für eine Lehre entschlossenen Gymnasiasten bei vier Lernerfahrungstypen liegt, nennen die für ein Studium entschiedenen und die aufschiebenden Gymnasiasten drei verschiedene Lernerfahrungstypen; die unentschiedenen Gymnasiasten schließlich verweisen nur noch auf zwei Lernerfahrungstypen. Auch inhaltlich lassen sich Unterschiede zwischen den Gymnasiasten-Gruppen aufzeigen. In jeder Gruppe liegen zwei vorwiegend genannte Lernerfahrungstypen vor, die – einzeln oder in Kombination – die meisten der Gruppenmitglieder charakterisieren:

- (1) Für eine Lehre entschiedene Gymnasiasten lassen sich durch die Lernerfahrungstypen „n.s. – Menschen“ und „Widerfahrnisse – Menschen“ kennzeichnen. Zu einem großen Teil sind die am Zustandekommen der berufswahlrelevanten Erfahrungen beteiligten Menschen Familienmitglieder, die oftmals als Vertreter eines bestimmten Berufes dargestellt werden. Die Probanden schildern neben den beiden genannten Lernerfahrungstypen noch weitere Erfahrungen in individueller Ausprägung und Kombination. Vielfach werden mehrere berufliche Alternativen erwogen, wobei eine gezielte Berufserkundung zur abschließenden Wahl einer Alternative führt. Mitunter werden Erfahrungen berichtet, die die explizite Ablehnung eines Studiums beinhalten. Erfahrungen im Schulunterricht werden auffällig selten erwähnt. Im Vergleich zu den anderen Gruppen wird die Bedeutsamkeit des familiären Settings im besonderen Maße herausgestellt.
- (2) Von den für ein Studium entschiedenen Gymnasiasten werden die Lernerfahrungstypen „n.s. – Menschen“ und „Selektionen – Ereignisse“ am häufigsten geschildert. Bei den angesprochenen Menschen handelt es sich vorwiegend um Bekannte der Probanden, bei den Ereignissen der selektiven Umweltzuwendung werden zu gleichen Teilen Erfahrungen in der Schule und in der Freizeit genannt. Zumeist wird nur eine berufliche Alternative verfolgt, für die mitunter aktiv nach bestätigender Information gesucht wird. Anhand dieses Befundes wird

der wissenschaftspropädeutische Anspruch des Gymnasiums besonders deutlich, gehen doch der Entscheidung für ein Studium – nicht aber der Entscheidung für eine Lehre – Lernerfahrungen im schulischen Kontext voraus.

- (3) Die aufschiebenden Gymnasiasten können durch die Lernerfahrungstypen „Selektionen – Ereignisse“ sowie „Widerfahrnisse – Menschen“ charakterisiert werden. Beim ersten Typ werden vor allem Freizeitaktivitäten genannt, beim zweiten Typ handelt es sich vorwiegend um Zufallsbekanntschaften. Entweder erfolgt schon früh eine Festlegung auf einen bestimmten Berufsbereich, wobei offensichtlich eine längerfristig orientierte, konkrete Planungsperspektive fehlt, oder es werden diverse Erfahrungen zu wechselnden beruflichen Alternativen geschildert. Dieser Aspekt spiegelt die Bedeutsamkeit der Aufnahme eines Studiums als Entscheidungsmoratorium in besonderem Maße wider.
- (4) Die unentschiedenen Gymnasiasten berichten vor allem von Lernerfahrungen der Art „n.s. – Menschen“ und „Explorationen - n.s.“. Bei beiden Lernerfahrungstypen fällt auf, daß die Beschreibungen oftmals unspezifisch bleiben oder Situationen geschildert werden, die nur selten auf eigener Initiative beruhen. Mitunter ist nicht zu erkennen, ob die exploratorischen Lernerfahrungen tatsächlich stattgefunden haben oder aber ein normatives Ideal perpetuiert wird. Die Entscheidungsbasis bleibt bei dieser Gruppe insgesamt defizitär, was als Ursache, aber auch als Folge der beruflichen Unentschiedenheit interpretiert werden kann.

In Tabelle A-34 werden prototypische Fälle der Lernerfahrungen der einzelnen Gymnasiastengruppen wiedergegeben. Die Abweichungen zwischen den Gruppen dürfen dahingehend interpretiert werden, daß tatsächlich unterschiedliche Lernerfahrungen zu einem differenten Entscheidungsstatus führen können. Zwar ist nicht auszuschließen, daß die Probanden rückschauend ihre Entscheidung stützende Lernerfahrungen schildern, vor dem Hintergrund der aufgezeigten Befunde erscheint dies allerdings wenig plausibel.

Mit Blick auf die als Kontexte für Lernerfahrungen fungierenden *Institutionen* läßt sich ein relevanter Befund eruieren: Berufsberatende Institutionen werden von den für eine Lehre entschiedenen und den unentschiedenen Gymnasiasten etwas häufiger, von den aufschiebenden Gymnasiasten hingegen seltener genannt ($\chi^2=10.84$; $df=3$; $p=.013$). Dieser Befund fügt sich nahtlos den oben genannten Ergebnissen an.

Hinsichtlich der *Entscheidungsgrundlagen* können nur wenige Unterschiede zwischen den Gymnasiasten mit differentem Entscheidungsstatus aufgezeigt werden. Signifikante Effekte lassen sich lediglich bei den ökonomischen Werten beobachten ($F=3.30$; $df_Z=3$; $df_N=96$; $p=.024$). Dabei gilt, daß die für eine Lehre entschieden und die unentschiedenen Gymnasiasten ökonomi-

sche Werte weniger stark ablehnen als die für ein Studium entschiedenen oder das Studium als Entscheidungsaufschub nutzenden Gymnasiasten. Die Ähnlichkeit der für eine Lehre entschiedenen Gymnasiasten mit den unentschiedenen Gymnasiasten deutet darauf hin, daß die Unentschiedenheit mit dem Ablehnen eines Studiums zusammenhängen könnte.

Die Befunde zusammenfassend darf bei den Gymnasiasten aufgrund der Erfahrungen in der schulischen Umwelt zunächst das anschließende Studium als Vorgabe gelten. Ob mit dem Studium eine definitive Festlegung auf eine spätere Berufstätigkeit erfolgt, oder ob das Studium eher als Moratorium dient, wird maßgeblich von den erlebten Lernerfahrungen bedingt. Stammen die Erfahrungen aus dem schulischen Umfeld, wird ein Studium mit längerfristiger Perspektive avisiert. Stammen die Erfahrungen hingegen gehäuft aus dem Freizeitbereich, ist mit der Entscheidung für ein Studium noch keine längerfristige berufliche Perspektive verbunden. Entscheiden sich Gymnasiasten gegen ein Studium, so führt dies günstigenfalls zur Entscheidung für eine Lehre oder aber zur Unentschiedenheit. Auch hier spielen Lernerfahrungen eine maßgebliche Rolle. Bei der Entscheidung für eine Lehre ist oftmals der familiäre Kontext von Bedeutung. Unentschiedene Gymnasiasten fallen demgegenüber vor allem durch das Fehlen einer grundlegenden Erfahrungsbasis auf.

19.2 Einflüsse auf den Entscheidungsstatus der Realschüler

Bei den Realschülern lassen sich entschiedene, aufschiebende und unentschiedene Schüler voneinander abgrenzen. Die entschiedenen Realschüler ($n=68$; 68.0%) wählen ausnahmslos eine Ausbildung im dualen System. Als aufschiebend werden jene Realschüler bezeichnet ($n=19$; 19.0%), die sich für den weitergehenden Besuch einer allgemeinbildenden Schule (gymnasiale Oberstufe) aussprechen. Zumeist ist mit dieser Entscheidung keine längerfristige berufliche Perspektive verbunden. Lediglich fünf Probanden dieser Gruppe geben ein langfristiges Ziel an, das zwar mit dem Traumberuf der Probanden, nicht aber mit den Interessen und Kompetenzüberzeugungen übereinstimmt und damit insgesamt wenig realistisch ist. Nur eine relativ kleine Gruppe von 13 Realschülern (13.0%) ist mit Blick auf die berufliche Zukunft noch gänzlich unentschieden. Die Verteilung der Geschlechter über die drei Entscheidungsstatus-Gruppen der Realschüler ist nahezu identisch ($\chi^2=0.21$; $df=2$; $p=.899$). Auch hinsichtlich des sozioökonomischen Status lassen sich keine Unterschiede zwischen entschiedenen, aufschiebenden und unentschiedenen Realschülern feststellen ($F=0.92$; $df_Z=2$; $df_N=97$; $p=.400$).

Die Entscheidungsstatus-Gruppen der Realschüler differenzieren nicht hinsichtlich des Anteils an normativen *Lernerfahrungen*, der im Vergleich zu den Gymnasiasten generell recht

hoch ist. Anders als bei den Gymnasiasten steigt bei den unentschiedenen Realschülern die Anzahl unterschiedlicher Lernerfahrungstypen an. Ihr Median liegt bei drei, während die entschiedenen und aufschiebenden Realschüler im Schnitt lediglich zwei Lernerfahrungstypen schildern. Auf Ebene der einzelnen Lernerfahrungstypen lassen sich keine Unterschiede zwischen den Entscheidungsstatus-Gruppen aufzeigen. Alle drei Gruppen nennen vorwiegend Erfahrungen der Typen „Explorationen – n.s.“ und „n.s. – Menschen“. Bei detaillierterer Betrachtung der geschilderten Lernerfahrungen lassen sich jedoch einzelne inhaltliche Unterschiede beobachten: Die entschiedenen Realschüler verfolgen häufig gezielt ein einzige Alternative. Bei den aufschiebenden Realschülern wird zum einen die Orientierung zu einem Beruf des höheren Qualifikationsniveaus deutlich, zum anderen werden oftmals mehrere Alternativen genannt. Unentschiedene Realschüler bleiben in ihren Aussagen meist unspezifisch oder es werden mehrere Wahloptionen erwähnt. Bei den im geschlossenen Antwortformat erfragten Lernerfahrungen läßt sich im Rahmen der absichtlichen Mediennutzung ein signifikanter Unterschied eruieren ($\chi^2=9.21$; $df=2$; $p=.010$), der auf eine Überfrequentierung dieses Erfahrungstyps bei den aufschiebenden Realschülern zurückzuführen ist.

Die *Institutionen* werden von den Realschülern mit differentem Entscheidungsstatus mit Blick auf die Bedeutsamkeit für berufliche Entwicklungsprozesse als gleich wichtig beurteilt.

Hinsichtlich der *Entscheidungsgrundlagen* zeigen sich bei entschiedenen, aufschiebenden und unentschiedenen Realschülern signifikante Unterschiede bei den unternehmerisch-konventionellen Interessen ($F=3.10$; $df_Z=2$; $df_N=97$; $p=.050$) und Kompetenzüberzeugungen ($F=3.27$; $df_Z=2$; $df_N=97$; $p=.042$), den komfortorientierten Werten ($F=7.22$; $df_Z=2$; $df_N=97$; $p=.001$) und dem Wert der Arbeit ($F=8.31$; $df_Z=2$; $df_N=97$; $p=.000$). Dabei gilt, daß die aufschiebenden und unentschiedenen Realschüler höhere unternehmerisch-konventionelle Interessen und Kompetenzüberzeugungen aufweisen als die entschiedenen Realschüler. Die kontraintuitive Unsicherheit dieser Schüler könnte auf ein mangelndes Bewußtsein der eigenen Stärken zurückzuführen sein. In einer auf den kaufmännischen Bereich zugeschnittenen Schulumwelt könnten sich Schüler solchen extern leitenden Einflüssen zu entziehen suchen und dabei eigene Interessen und Kompetenzüberzeugungen in beruflichen Entscheidungsprozessen außer Acht lassen. Bei den komfortorientierten Werten zeichnet sich die Gruppe der aufschiebenden Realschüler durch eine auffällig negative Einschätzung aus, während dieser Wertebereich bei den beiden anderen Gruppen mit positivem Vorzeichen versehen ist. Der Wert der Arbeit schließlich nimmt von den entschiedenen über die aufschiebenden zu den unentschiedenen Realschülern ab.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die berufliche Entwicklung der Realschüler in engeren Bahnen verläuft als die der Gymnasiasten. Realschüler sind bei der Entscheidung frühzeitig auf eine berufliche Alternative festgelegt und verfolgen diese recht konsequent. Sind komfortorientierte Werte weniger wichtig und erfolgte noch keine Festlegung auf eine berufliche Alternative, kommt es oftmals zu einem Entscheidungsaufschub, der bei den Realschülern durch den Besuch der gymnasialen Oberstufe realisiert wird. Liegen viele verschiedene Lernerfahrungen vor, so sind diese zumeist mit diversen beruflichen Alternativen verbunden. Ein Zuviel an Wahloptionen kann mitunter zur Unentschlossenheit führen, offenbar im besonderen, wenn der Wert der Arbeit wenig geschätzt wird.

19.3 Einflüsse auf den Entscheidungsstatus der Hauptschüler

Die Hauptschüler lassen sich hinsichtlich des Entscheidungsstatus in die beiden Gruppen der Entschiedenene (n=80; 80.0%) und der Unentschiedenene (n=20; 20.0%) differenzieren. Vor dem Schulabschluß stehend leisten sich die Hauptschüler offenbar keinen Entscheidungsaufschub mehr. Entschiedenene und unentschiedenene Hauptschüler weichen weder hinsichtlich der Geschlechtsverteilung ($\chi^2=0.01$; $df=1$; $p=.920$) noch bezüglich des sozioökonomischen Status ($F=0.31$; $df_Z=1$; $df_N=98$; $p=.577$) voneinander ab.

Der Anteil an normativen *Lernerfahrungen* ist bei beiden Hauptschüler-Gruppen auffällig hoch. Der Index der Normativität individueller Lernerfahrungen liegt mit .84 bei den Entschiedenene und .88 bei den Unentschiedenene nochmals höher als bei den bereits recht normativ geprägten Realschülern. Der Median verschiedener Lernerfahrungstypen beträgt bei beiden Gruppen Eins, allerdings mit deutlich differenter Spannweite, die bei den entschiedenene Hauptschülern zwischen Null und Sechs liegt, während unentschiedenene Hauptschüler maximal zwei verschiedene Lernerfahrungstypen schildern. Bedeutsamster Lernerfahrungstyp bei beiden Gruppen ist „Explorationen – n.s.“; bei den entschiedenene Hauptschülern treten die Typen „n.s. – Menschen“ sowie „Explorationen – Menschen“ hinzu. Es fällt auf, daß die Unentschiedenene häufig nur ein Praktikum als Lernerfahrung schildern, das mitunter über die Schule vermittelt wurde bzw. als Pflichtpraktikum gekennzeichnet wird, während die Entschiedenene neben dem Praktikum weitere Erfahrungen schildern, die auf eine aktive Exploration verweisen. Von beiden Gruppen wird in der Regel nur eine berufliche Alternative genannt.

Bei den *Institutionen* lassen sich keine Differenzen zwischen den beiden Entscheidungsstatus-Gruppen der Hauptschüler eruieren.

Schließlich können bei den *Entscheidungsgrundlagen* ebenfalls keine Abweichungen zwischen entschiedenen und unentschiedenen Hauptschülern aufgezeigt werden.

Zusammenfassend ergibt sich somit das Bild, daß Hauptschüler im Rahmen ihrer beruflichen Entwicklung von allen drei Schultypen am stärksten eingeschränkt sind. Es eröffnet sich ihnen letztlich nur die Option, eine Lehre zu ergreifen. Eine unzureichende Erfahrungsbasis, insbesondere das Fehlen eines aktiven Engagements in der beruflichen Exploration, kann dabei zu Unentschlossenheit führen. Die individuelle Konzentration auf eine Alternative erfolgt offenbar häufig recht früh und wird dann durch die Suche nach bestätigender Information verfestigt.

Lassen sich aus einem Vergleich der in der Analyseeinheit „Hauptschüler“ erfaßten Klassen ergänzende Erkenntnisse zum Entscheidungsverlauf ziehen? Im Rahmen der Beantwortung dieser Frage ist zu bedenken, daß in den verschiedenen Hauptschulklassen mit dem Entscheidungsstatus – insbesondere dem Entscheidungsaufschub – unterschiedliche Bedeutungen assoziiert sind. Während die Schüler der Klassen 8 und 9 mit einem Entscheidungsaufschub den Wunsch des Besuchs der zehnten Klasse verbinden, bringen die Schüler der Klassen 9V und 10 mit einem Entscheidungsaufschub den Wunsch nach dem Besuch der gymnasialen Oberstufe zum Ausdruck. Der Entscheidungsaufschub steht demnach mit einer differenten Bildungsorientierung im Einklang. Zu beachten ist weiterhin der Befund, daß in den nicht direkt vor dem Schulabschluß stehenden Klassen 8 und 9V der Anteil der unentschiedenen Hauptschüler höher und respektive der Anteil der entschiedenen Schüler niedriger ist als in den Klassen 9 und 10. Damit geht allerdings nicht – wie vermutet werden könnte – eine differente Einschätzung der aktuellen Entscheidungssituation einher. Auch in diesen Klassen bewerten sich die als unentschieden klassifizierten Schüler im subjektiven Urteil als unentschiedener, unsicherer und unzufriedener und finden die Entscheidung weniger wichtig als entschiedene Schüler.

Hinsichtlich der Anzahl unterschiedlicher Lernerfahrungstypen kann festgehalten werden, daß in den meisten Gruppen ein Median von Eins vorliegt. Dabei werden im Regelfall Lernerfahrungen des normativen Typs beschrieben. Lediglich in der Klasse 10 werden zwei bzw. bei den Unentschiedenen sogar drei verschiedene Lernerfahrungstypen geschildert. Vermutlich kommen hier Einflüsse des Alters und der Klassenzugehörigkeit zum Tragen. Bei inhaltlicher Betrachtung erweisen sich über alle Gruppen hinweg vorwiegend die beiden Lernerfahrungstypen „Explorationen – n.s.“ oder „n.s. – Menschen“ als bedeutsam. Betrachten wir die Lernerfahrungen der Schüler verschiedener Hauptschulklassen mit divergierendem Entscheidungsstatus unter inhaltlichen Aspekten, so lassen sich im Überblick unterschiedliche Schwerpunkte aufzeigen:

- **Entschiedene Hauptschüler:**

Die entschiedenen Hauptschüler aller Klassen nennen zum einen das Praktikum als explorative Lernerfahrung, zum anderen Erfahrungen im familiären Umfeld. Ein Unterschied zwischen den Klassen läßt sich in der Anzahl der erwähnten beruflichen Alternativen aufzeigen, die mit höherer Bildungsorientierung steigt.

- **Aufschiebende Hauptschüler:**

Bei den aufschiebenden Hauptschülern lassen sich stärkere Unterschiede in den Lernerfahrungen der verschiedenen Klassen aufweisen. In Klasse 8 werden vorwiegend familiäre Lernerfahrungen geschildert, nur selten ein Praktikum. Schüler der Klasse 9 verweisen hingegen oftmals auf ein Praktikum, das häufig über die Schule vermittelt wurde; diese Erfahrung erhält mitunter eine negative Bewertung. Bei den aufschiebenden Schülern der Klasse 9V findet fast ausschließlich das Praktikum Erwähnung, bei den Schülern der Klasse 10 kommen weitere explorative Lernerfahrungen hinzu.

- **Unentschiedene Hauptschüler:**

Bei den unentschiedenen Hauptschülern bleiben die geschilderten Lernerfahrungen meist recht unspezifisch, vorwiegend findet wiederum ein Praktikum Erwähnung. Die Schüler der Klasse 8 bewerten ihre Erfahrungen häufig negativ. Bei höherer Bildungsorientierung (Klassen 9V und 10) geraten mitunter mehrere berufliche Alternativen in den Blick.

Auf die Analyse der im geschlossenen Antwortformat beurteilten Lernerfahrungstypen sowie die Institutionen kann aufgrund der zum Teil geringen Zellbesetzungen verzichtet werden. Per Augenschein offenbaren sich lediglich geringfügige Unterschiede zwischen den Entscheidungsstatus-Gruppen der einzelnen Hauptschulklassen.

Bei den Entscheidungsgrundlagen lassen sich ebenfalls kaum Unterschiede der Entscheidungsstatus-Gruppen der verschiedenen Hauptschulklassen eruieren – mit einer auffälligen Ausnahme: Die entschiedenen, aufschiebenden und unentschiedenen Hauptschüler der Klasse 8 unterscheiden sich signifikant in ihren Entscheidungsstilen (Rationaler Entscheidungsstil: $F=6.24$; $df_Z=2$; $df_N=87$; $p=.003$; Intuitiver Entscheidungsstil: $F=3.16$; $df_Z=2$; $df_N=87$; $p=.047$; Abhängiger Entscheidungsstil: $F=3.19$; $df_Z=2$; $df_N=87$; $p=.046$). Dabei kann jede Gruppe durch einen favorisierten Entscheidungsstil charakterisiert werden. Während die Entschiedenen einen intuitiven Entscheidungsstil bevorzugen, entscheiden die Aufschiebenden eher rational. Unentschiedene zeigen sich in ihrer Entscheidung als abhängig. Somit erweist sich das Konstrukt „Entscheidungsstile“ zumindest in der Untergruppe der Hauptschüler der Klasse 8 als relevant.

Bei Berücksichtigung der verschiedenen Klassenstufen ergibt sich insgesamt betrachtet das Bild, daß der Besuch der Hauptschule keinesfalls mit dem schicksalhaften Münden in eine Lehr-
ausbildung gleichgesetzt werden darf, wie es die alleinige Betrachtung der Abschlußklasse nahelegen könnte. Insbesondere die Möglichkeit, durch erweiternde Bildungsangebote an der eigenen Schule eine höhere schulische Qualifikation zu erreichen, erweitert das Spektrum beruflicher Wahloptionen. Dabei steigt mit zunehmender Bildungsorientierung das Ausmaß beruflichen Explorationsverhaltens.

20 Interpretation und Diskussion

Wie die Betrachtung der Berufswahl im engeren und weiteren Sinne in den beiden vorherigen Kapiteln 18 und 19 zeigt, müssen bei der Beschäftigung mit berufswahlrelevanten Prozessen inhaltliche und strukturelle Aspekte des Berufswahlaktes thematisiert werden. Im Rahmen der Zwischenbilanz in Kapitel 17 wurden die Befunde zu den Hintergrundvariablen, Lernerfahrungen, Entscheidungsgrundlagen und dem Entscheidungsstatus zu dem zentralen Postulat verdichtet, daß die inhaltliche Ausrichtung der Berufswahl vor allem vom Geschlecht der wählenden Person abhängt, während strukturelle Wahlaspekte eher durch die schulische Umwelt determiniert werden. Dies ließ sich durch ergänzende Analysen der inhaltlichen Orientierung entschiedener Schüler und der Antezedenzvariablen des individuellen Entscheidungsstatus bestätigen. Im folgenden gilt es, die zentralen Befunde der vorgestellten Studie mit Blick auf die Bedeutsamkeit der Geschlechtsvariablen und die Rolle der schulischen Umwelt zusammenfassend zu interpretieren. Darüber hinaus können Effekte von Lernerfahrungen – unter besonderer Berücksichtigung methodischer Aspekte – resümiert und die Problematik kausaler Aussagen diskutiert werden. Wenn abschließend das postulierte Schichtenmodell beruflicher Entscheidungsfindung kritisch betrachtet wird, können daraus Hinweise auf offene Forschungsfragen abgeleitet werden.

20.1 Zur Rolle des Geschlechts bei der Wahl einer beruflichen Alternative

Das Geschlecht der Probanden wirkt maßgeblich auf die Wahl einer beruflichen Alternative ein. Zugleich ist das Geschlecht jedoch nicht als unmittelbar ursächliche Determinante des Entscheidungsaktes anzusehen, schieben sich doch zwischen die natürlich dichotome Variable Geschlecht und die Berufswahl bedeutsame Mediatoren.

So wird das Geschlecht in nur geringem Maße in seiner natürlich biologischen Form berufswahlkanalisierende Wirkung entfalten, sondern allenthalben in seiner Ausgestaltung als individuelle Geschlechtsrollenorientierung. Darüber hinaus wirken das Geschlecht und die Geschlechtsrollenorientierung ihrerseits auf die Ausbildung individueller Interessen und Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler ein (vgl. auch Todt, 2000). Interessen und Kompetenzüberzeugungen sind dabei keineswegs unidirektional von dem biologisch oder psychologisch definierten Geschlecht abhängig. Vielmehr sind Rückwirkungen der Interessen und Kompetenzen auf die Ausgestaltung individueller Geschlechtsrollen in Rechnung zu stellen. Obgleich diese Interaktionen bislang nur in Anfängen nachzuzeichnen sind, läßt sich im Rahmen der vorliegenden Studie zweifelsohne feststellen, daß das Geschlecht bei der Ausformung der

Selbstkonzepte der untersuchten Schülerinnen und Schüler von erheblicher Bedeutung ist: Bei den Interessen und Kompetenzüberzeugungen können massive Häufungen bei den geschlechtstypischen Bereichen (männliche realistische Orientierungen und weibliche künstlerisch-soziale Orientierungen) ausgemacht werden. Geschlechtsneutrale (intellektuelle sowie unternehmerisch-konventionelle Orientierungen) Ausgestaltungen sind demgegenüber deutlich seltener zu beobachten. Geschlechtsuntypische (männliche künstlerisch-soziale Orientierungen und weibliche realistische Orientierungen) Interessen und Kompetenzüberzeugungen lassen sich nur noch im Einzelfall bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern nachweisen. Es sei an dieser Stelle daran erinnert, daß in der theoretischen Diskussion mitunter das Geschlecht bei der Definition von Interessen und Kompetenzüberzeugungen als konstitutiv betrachtet wird. So unterscheidet etwa Strong bereits 1943 explizit maskuline und feminine Interessen. Insgesamt gesehen sind Interessen, Kompetenzüberzeugungen und Geschlechtsrollenorientierungen – im Verbund mit anderen Aspekten – im Selbstkonzept des Individuums fest verankert und werden dort zu einer ganzheitlichen Sichtweise der Person von sich selbst verwoben.

In der Wirksamkeit auf individuelles Berufswahlverhalten spielen Geschlecht, Geschlechtsrolle, Interessen und Kompetenzüberzeugungen vermutlich in vielfältig interagierender Weise zusammen. Auf die Stichprobe der vorliegenden Arbeit zurückgebunden ist vor allem die Beziehung der Selbstkonzepte zu den gewählten Berufen am Ende der Schullaufbahn aufschlußreich. Erwartungsgemäß läßt sich in der Stichprobe bei 41.6% der entschiedenen Schülerinnen und Schüler (134 von insgesamt 322 Probanden) feststellen, daß bei vorliegenden geschlechtstypischen Interessen und Kompetenzüberzeugungen auch geschlechtstypische Berufe gewählt werden. Bei der beruflichen Entscheidungshandlung werden somit breite Bereiche der Berufslandschaft auf Basis eines geschlechtstypischen Selbstkonzepts von vornherein überhaupt nicht in den individuellen Entscheidungsprozessen berücksichtigt. Diese Interpretation läßt sich durch die Beobachtung stützen, daß diese Gruppe im Vergleich zu allen anderen entschiedenen Probanden weniger berufliche Alternativen ($AM=1.90$ versus $AM=2.41$; $T=4.33$; $df=320$; $p=.000$) und auch weniger Umwelttypen ($AM=1.66$ versus $AM=2.07$; $T=4.45$; $df=320$; $p=.000$) in den beruflichen Entscheidungsprozeß aufnimmt.

Neben den Schülerinnen und Schülern mit einer eindeutig geschlechtstypischen Ausstattung und einer ebenfalls geschlechtstypischen Berufswahl ist eine Gruppe von Probanden zu isolieren, die bei geschlechtsneutralen Selbstkonzepten geschlechtsneutrale Wahlen treffen. Diese 25.2% der entschiedenen Schülerinnen und Schüler verweisen eindrucksvoll darauf, daß sich mit der

Geschlechtsvariablen allein keine vollständige Erklärung sowohl der Interessen- und Kompetenzüberzeugungsentwicklung als auch der beruflichen Entscheidungen leisten läßt.

Die wenigen Schüler (2.5%), die sowohl ein geschlechtsuntypisches Selbstkonzept aufweisen als auch entsprechende Berufe wählen, verdeutlichen, daß es durchaus möglich ist, sich im Laufe der Entwicklung erfolgreich gegen Rollenerwartungen abzugrenzen. Jedoch ist dies nur Schülerinnen und Schülern mit einem entsprechendem Hintergrund erlaubt; jedenfalls weisen sie einen höheren sozioökonomischen Status auf als alle anderen Gruppen ($AM=52.75$; $F=2.27$; $df_z=8$; $df_N=313$; $p=.022$).

Aufschlußreich für die Diskussion der Rolle des Geschlechts bei der Wahl einer beruflichen Alternative sind jene Schülerinnen und Schüler, die trotz geschlechtsneutralem (14.0%) oder sogar geschlechtsuntypischem (2.8%) Selbstkonzept eine geschlechtstypische berufliche Alternative wählen. Diese Jungen und Mädchen – sie besuchen vorwiegend Hauptschulen – zollen den auch gesamtgesellschaftlich transportierten Geschlechtsrollenstereotypen in Form eines dem individuellen Selbstkonzept zuwiderlaufenden Wahlverhaltens Tribut. Vielleicht kommt in dieser Gruppe die berufswahlkanalisierende Bedeutung des Geschlechts in besonderem zum tragen. In geringerem Maße trifft diese Überlegung auch auf jene Schülerinnen und Schüler zu, die bei geschlechtsuntypischem Selbstkonzept eine geschlechtsneutrale Wahl treffen (0.9%).

Weniger vom Geschlecht beeinflusst sind jene Probanden, die bei geschlechtstypischen Interessen und Kompetenzüberzeugungen eine geschlechtsneutrale berufliche Alternative wählen (7.1%) oder sich bei geschlechtsneutralem Selbstkonzept für einen geschlechtsuntypischen Beruf entscheiden (2.2%).

Bei einer letzten Gruppe schließlich kommt die komplexe Interaktion zwischen Geschlecht, Geschlechtsrollenerwartungen, Selbstkonzepten und Entscheidungen besonders deutlich zum Vorschein. Diese Probanden (4.0%) – mit einer Ausnahme Schülerinnen – wählen bei geschlechtstypischem Selbstkonzept einen geschlechtsuntypischen Beruf. Diese Schülerinnen werden somit in ihren Interessen und Kompetenzüberzeugungen den Geschlechtsrollenerwartungen gerecht, unterlaufen diese aber bei der Wahl ihres Berufes. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Erwartungen, die die Gesellschaft an Personen unterschiedlichen Geschlechts heranträgt, keine stabilen Größen darstellen, sondern einem Wandel unterworfen sind. In diesem Zusammenhang dürfte die Forderung nach Auflösung der Geschlechtssegregation am Arbeitsmarkt von Bedeutung sein. So existieren mittlerweile zahlreiche Programme, die Mädchen das Einmünden in typisch männliche Berufsfelder erleichtern sollen. Unter dieser Perspektive stehen die betroffenen Mädchen vor dem Dilemma, sowohl in der vorgängigen Sozialisation den tradierten

Geschlechtsrollen als auch in der aktuellen Situation den geforderten Änderungserwartungen an die Geschlechtsrollen gerecht werden zu wollen. Ihnen gelingt dies unter Aufgabe ihres Selbstkonzeptes – zumindest was dessen Implementierung im beruflichen Bereich angeht. Das hierbei sublimen, eher implizite Erwartungen Gestalt annehmen, wird bei Betrachtung der geschilderten Lernerfahrungen dieser Schülerinnen deutlich. In keinem Fall wird explizit auf einen Konflikt zwischen dem weiblichen Selbstkonzept und dem männlichen Beruf verwiesen. Die Lernerfahrungen zeigen allerdings, daß bei einigen Schülerinnen der Vater oder ein anderes männliches Vorbild eine wichtige Rolle bei der beruflichen Entscheidung gespielt haben.

Der letzte Diskussionspunkt verweist auf allgemeine Aspekte der Geschlechtsrollenorientierung. In den Lernerfahrungen finden sich kaum Hinweise darauf, daß sich die Schülerinnen und Schüler explizit mit den Geschlechtsorientierungen oder Geschlechtsrollenerwartungen auseinandersetzen. Lediglich zwei Gymnasiastinnen schildern entsprechende Erfahrungen (*„Medien, vor allem das Fernsehen zeigten mir das Frauenbild einer selbständigen, engagierten Frau, die ich sein wollte.“*; *„Überlegungen über die Karrierechancen für eine Frau bei Gesprächen mit Freundinnen“*), bei den männlichen Schülern findet sich in keinem Fall eine bewußte Auseinandersetzung. Im Vergleich dazu rekurren die Probanden bei der Schilderung von Lernerfahrungen wesentlich häufiger auf ihre Interessen und Kompetenzen. Somit ist abzuleiten, daß das Geschlecht in erster Linie implizit über die Interessen und Kompetenzüberzeugungen bei der Berufswahl wirksam wird, ohne daß die Bedeutung des Geschlechts den Betroffenen bewußt ist.

Schließlich ist anzumerken, daß der besuchte Schultyp und damit die Bildungsorientierung moderierend auf die Rolle des Geschlechts einwirken. Sowohl für die Interessen und Kompetenzüberzeugungen als auch für die gewählte berufliche Alternative gilt, daß Hauptschüler überwiegend geschlechtstypisch, Realschüler zu gleichen Teilen geschlechtstypisch und neutral und Gymnasiasten schließlich in stärkerem Maße neutral orientiert sind. Tendenziell lassen sich derartige Effekte auch bei den Hauptschülern der verschiedenen Klassenstufen feststellen. Aber nicht nur bezüglich der Geschlechtsrollenorientierung spielt die schulische Umwelt eine bedeutende Rolle. Sie wirkt an verschiedener Stelle maßgeblich auf den Prozeß der beruflichen Entscheidung ein.

20.2 Zur Bedeutung der schulischen Umwelt für berufliche Entscheidungen

In Kapitel 20.1 wurde festgehalten, daß die schulische Umwelt in Form des besuchten Schultyps – und tendenziell bei einer ausgewählten Schulform in Form des mit unterschiedlicher Bildungsorientierung verbundenen Besuchs einer Klassenstufe – moderierend auf die Stärke des

Geschlechtseffekts auf die Selbstkonzepte und damit mittelbar auf die Wahl einer beruflichen Alternative einwirkt. Vor diesem Hintergrund sollen nun weitere Befunde dieser Studie aufgegriffen werden, welche die Bedeutung der schulischen Umwelt für berufliche Entscheidungen unterstreichen.

Es ist zunächst zu beobachten, daß sich die berufliche Entscheidung bei den drei berücksichtigten Schultypen in unterschiedlicher Ausformung stellt: Die Hauptschule qualifiziert im besonderen zur anschließenden beruflichen Bildung in Form einer Lehre. Vorrangig ist damit die inhaltliche Festlegung auf einen zu den persönlichen Selbstkonzepten passenden Ausbildungsberuf zu leisten. Für Hauptschüler stellt sich im Regelfall nicht die Frage nach einer weitergehenden schulischen Qualifikation. Auch wenn der Besuch der zehnten Klasse an den Hauptschulen möglich ist, wird diese schulische Weiterqualifikation nur von einem geringen Teil der Schüler wahrgenommen. Zudem ist die Zulassung zur zehnten Klasse bzw. zur Vorlaufklasse leistungsabhängig und damit ohnehin nicht für jeden Schüler frei verfügbar. Auch Realschüler beenden ihren Schulbesuch vorrangig mit dem Regelabschluß dieser Schulform – der mittleren Reife – und orientieren sich auf einen Ausbildungsberuf. Der Übergang in die gymnasiale Oberstufe dürfte für Realschüler insgesamt betrachtet zwar leichter sein als für Hauptschüler der zehnten Klasse, jedoch läßt sich in der Stichprobe keine erhöhte Übergangsquote der Realschüler auf Gymnasien beobachten. Insgesamt ergibt sich sowohl bei den Hauptschülern als auch bei den Realschülern das Bild, daß die Aufnahme eines Lehrberufs den Regelfall darstellt, während der Verbleib im schulischen Bildungssystem eher als Entscheidungsmoratorium wirkt und keine echte, in den Entscheidungsprozeß bewußt aufgenommene Alternative zur Erreichung eines festgeschriebenen Berufsziels repräsentiert. Den Gymnasiasten eröffnen sich nach dem Erreichen des Abiturs als schultypische Abschlußqualifikation die reichhaltigsten Möglichkeiten, wobei der Verbleib im allgemeinbildenden Schulwesen für sie naturgemäß keine Option darstellt. Da das Gymnasium in erster Linie auf ein Studium vorbereitet, folgen Abiturienten oftmals diesem Weg und beschäftigen sich in der Abschlußstufe intensiv mit der Wahl eines zu ihren Selbstkonzepten passenden Studienfaches. Jedoch ist auch die Aufnahme eines Lehrberufs eine durchaus häufig erwogene Alternative. In der Gesamtgruppe der Gymnasiasten nutzt immerhin ein Viertel diese Möglichkeit – von den Entschiedenem ist es sogar die Hälfte. In der Stichprobe konnten jedoch Hinweise dafür gefunden werden, daß das Ergreifen einer Lehre bei den Gymnasiasten eher mit dem Ablehnen eines Studiums einhergeht und weniger als abwägende Entscheidung für eine berufliche Ausbildung zu interpretieren ist.

Zusammenfassend erweist sich die Entscheidungsaufgabe „Berufswahl“ damit als bedeutende Entwicklungsaufgabe, mit der das Individuum aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen konfrontiert wird und dessen Bewältigung für die Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung darstellt. Normative Vorgaben lenken zweifelsohne die berufliche Laufbahn in entscheidendem Maße: Für Haupt- und Realschüler gilt das Ergreifen eines Lehrberufes, für Gymnasiasten die Aufnahme eines Studiums als „Normalbiographie“. Ein Abweichen von diesen normativen Vorgaben findet nur statt, wenn die eigentliche Wahl – aus welchen Gründen auch immer – von den betroffenen Individuen als unrealisierbar wahrgenommen wird. Die schulische Umwelt bildet damit – ganz im Sinne deskriptiver Entscheidungstheorien (vgl. Kapitel 5.1) – einen Rahmen für die anstehende Entscheidungsaufgabe „Berufswahl“ und schränkt diese auf gesellschaftlich vorgegebene und häufig bereits früh eingeschlagene Entwicklungswege ein. Auch Bemühungen, diese einschränkenden Rahmenbedingungen durch zusätzliche Bildungsangebote aufzuweichen, fruchten nicht in erhofftem Ausmaß: Alternative berufliche Wege werden in erster Linie von Schülerinnen und Schülern genutzt, bei denen sich berufliche Entwicklungsprozesse nicht geradlinig entfalten und die sich hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft subjektiv unsicher sind.

Die schulische Umwelt wirkt aber schon vor dem konkreten Anstehen beruflicher Entscheidungen auf den beruflichen Entwicklungsablauf ein. In der durchgeführten Studie finden sich zahlreiche Hinweise darauf, daß auch die Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler von der schulischen Umwelt in bedeutsamem Maße geprägt werden. So wurde hinsichtlich der Interessen und Kompetenzüberzeugungen bereits darauf verwiesen, daß bei fallendem Bildungsniveau die Bedeutsamkeit der Geschlechtsspezifität steigt. Darüber hinaus lassen sich auch direkte Einflüsse der schulischen Umwelt auf Interessen oder Kompetenzüberzeugungen aufweisen. Unter Rückgriff auf die Typologie von Holland (1997), die gleichermaßen zur Beschreibung von Personen und Umwelten herangezogen werden kann, lassen sich Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien durch unterschiedliche Schwerpunkte in der beruflichen Bildungsorientierung kennzeichnen. Zumindest für Jungen gilt, daß die Hauptschule eine Orientierung zu handwerklichen und industriellen Berufen nahelegt, die vor allem den Umwelttyp R repräsentieren. Realschulen führen ihre Schüler demgegenüber eher zu einer Tätigkeit im kaufmännischen und Dienstleistungsbereich, welche im Regelfall den Typen E und C entspricht. Die wissenschaftspropädeutische Funktion des Gymnasiums schlägt sich schließlich in einer Fokussierung auf den I-Bereich nieder. Für Mädchen gilt nach wie vor – allen Bemühungen zum Abbau der Geschlechtssegregation des Arbeitsmarktes zum Trotz –, daß alle Schulformen vorwiegend eine

soziale Orientierung fördern, mit zunehmendem Bildungsniveau kann im Einzelfall allenfalls eine künstlerische Orientierung hinzukommen. Somit erschließt sich Mädchen unabhängig von der besuchten Schulform vorwiegend der AS-Bereich.

Deutlichere Einflüsse des besuchten Schultyps ergeben sich hinsichtlich der beruflichen Werte. Hier lassen sich vor allem die Orientierungen von Hauptschülern und Gymnasiasten kontrastieren, während die Realschüler eine Mittelposition einnehmen. Die beruflichen Werte spiegeln bei den Hauptschülern eine vorwiegend extrinsische Motivation wider – eine ökonomische Orientierung bei den Jungen, komfortorientierte Werte bei den Mädchen –, bei den Gymnasiasten eine verstärkt intrinsische Motivation mit expressiver Wertstruktur. Zugleich messen Hauptschüler interessanterweise der Berufstätigkeit an sich eine größere Bedeutung bei als Gymnasiasten. Dieser scheinbar paradoxe Befund läßt sich dahingehend interpretieren, daß die Hauptschüler gegenüber dem Beruf vermutlich eine instrumentelle Haltung einnehmen und ihn häufig als einzige Möglichkeit zur Erreichung ihrer ökonomischen oder komfortorientierten Ziele ansehen. Die Gymnasiasten erachten Lohnarbeit nur als eine von mehreren Möglichkeiten zur Erreichung der formulierten expressiven Ziele. In diese Beobachtung fügt sich der Befund, daß bei der Einschätzung der drei Lebensbereiche Beruf, Familie und Freizeit eine stärkere Orientierung zu Familie und Freizeit bei dem Gymnasiasten einer stärkeren oder zumindest gleichwertigen Berufsorientierung bei den Hauptschülern entgegensteht. Die Mittelposition der Realschule hängt damit zusammen, daß Realschülerinnen zu komfortorientierten Werte neigen (allerdings ohne den Wert der Arbeit hoch zu schätzen) und ihre männlichen Mitschüler expressive Werte bevorzugen, also sich in ihrer Orientierung den Gymnasiasten angleichen.

Auch hinsichtlich der Entscheidungsstile läßt sich ein Einfluß der besuchten Schulform aufweisen, wobei den Erwartungen zuwiderlaufend Hauptschüler offenbar über einen reichhaltigeren Fundus an Strategien verfügen als Realschüler und Gymnasiasten. Dabei ist zu bedenken, daß die Probanden die allgemein gehaltenen Fragen zu ihrem Entscheidungsverhalten sicherlich im Kontext der Erhebung auf den Bereich der beruflichen Entscheidungen bezogen haben. Da im Rahmen der Arbeitslehre an den Hauptschulen die Berufswahl und das Entscheidungsverhalten explizit zum Thema gemacht werden, während an Gymnasien darauf allenthalben marginal eingegangen wird, läßt sich die Berücksichtigung eines reichhaltigeren (berufswahlrelevanten) Entscheidungsrepertoires durch Hauptschüler durchaus mit Blick auf die im schulischen Kontext offerierten Möglichkeiten auch inhaltlich erklären.

Schließlich zeigt sich die Bedeutung der schulischen Umwelt auch bei den Lernerfahrungen, berichten doch die Schüler der drei berücksichtigten Schulformen von unterschiedlichen Erleb-

nissen. Dabei sind vor allem zwei Punkte von Bedeutung: Mit steigendem Bildungsniveau nimmt der Anteil normativer Erfahrungen ab und im Gegenzug jener der nicht-normativen Erfahrungen zu. Es handelt sich bei den normativen Lernerfahrungen der Hauptschüler vorwiegend um praktische Berufserkundungen, die oftmals von der Schule vermittelt werden, bei den Gymnasiasten hingegen um theoretische Berufserkundungen, bei denen eine aktive Mitwirkung der Schule nur selten auszumachen ist. Bei den nicht-normativen Lernerfahrungen, die für Gymnasiasten bedeutsamer sind als für Hauptschüler, spielt die Schule generell eine eher untergeordnete Rolle. Die deutlich größere Relevanz der Schule für die berufswahlrelevanten Entwicklungsprozesse der Hauptschüler läßt sich auch in der direkten Wichtigkeitseinstufung aufzeigen: Hauptschüler messen in der direkten Befragung der Institution Schule eine größere Bedeutung für die Berufswahl bei als Realschüler und Gymnasiasten.

Während bislang direkte Einflüsse des besuchten Schultyps auf die berufliche Entscheidung, Selbstkonzepte und Lernerfahrungen betrachtet wurden, lassen sich im folgenden auch indirekte Effekte auf die *Beziehung* zwischen der beruflichen Entscheidung und den Selbstkonzepten (vgl. Kapitel 18) bzw. den Lernerfahrungen (vgl. Kapitel 19) aufzeigen.

Es lassen sich – insbesondere für Hauptschüler – Einflüsse der schulischen Umwelt auf die Überführung spezifischer Selbstkonzepte in konkrete Berufsfelder beobachten. So wählen Hauptschüler beiderlei Geschlechts auch beim Vorliegen geschlechtsneutraler Interessen und Kompetenzüberzeugungen vorwiegend Berufe aus dem jeweils geschlechtstypischen Bereich. Mit zunehmendem Bildungsniveau schwächt sich dieser Einfluß ab, für Jungen stärker als für Mädchen. Die schulische Umwelt stützt damit vor allem auf niedrigeren Bildungsstufen die Perpetuierung der geschlechtssegregierten Berufsstruktur. Auch die vertikale Berufsmobilität hängt maßgeblich von der schulischen Umwelt ab. Eine höhere Qualifikation wird – ist eine bestimmte schulische Laufbahn erst einmal eingeschlagen – nur noch selten realisiert, selbst wenn den Schülern derartige Angebote offenstehen, und dann auch nur, wenn der übliche Entscheidungsverlauf aus unterschiedlichsten Gründen nicht verwirklicht werden kann.

Schließlich vermitteln unterschiedliche Schulformen neben den inhaltlich und strukturell deutlich differenten beruflichen Wahloptionen auch ein unterschiedliches Spektrum an Lernerfahrungen; dabei laufen diese beiden Linien entgegengesetzt. Obschon die Hauptschulen und weitgehend auch Realschulen nahezu ausschließlich auf Lehrberufe aus einigen wenigen Umweltbereichen hinführen, offerieren sie ihren Schülern dennoch das reichhaltigste Angebot an berufswahlrelevanten Lernerfahrungen. Gymnasiasten stehen demgegenüber nicht nur alle beruflichen Umwelten aus inhaltlicher Sicht offen, auch mit Blick auf das Qualifikationsniveaus

gibt es für sie keine Einschränkungen. Hinsichtlich der Exploration ihrer Möglichkeiten sehen sie sich allerdings von der Schule mehr oder weniger allein gelassen und auf andere Informationsquellen angewiesen. Lediglich die Gruppe der für ein Studium entschiedenen Gymnasiasten kann schulbezogene Lernerfahrungen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Berufswahl“ heranziehen.

Wie lassen sich die beschriebenen Befunde zusammenfassend interpretieren? Der Einfluß der schulischen Umwelt kann dazu anhand zweier Dimensionen beschrieben werden: zum einen bieten die drei berücksichtigten Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium ihren Schülern ein unterschiedliches Maß an *Unterstützung* bei beruflichen Entscheidungen, zum anderen unterscheiden sie sich in dem Ausmaß, in dem sie die *Selbständigkeit* ihrer Schüler fördern oder auch fordern. Auf der einen Seite unterstützen die Hauptschulen mit Angeboten wie Arbeitslehre und Betriebspraktika den Entschlußakt „Berufswahl“ nachdrücklich, was jedoch mit einer relativ hohen Abhängigkeit der Schüler in ihren beruflichen Entscheidungen von den von Schulangeboten einhergeht. Auf der anderen Seite beschreiben sich die Gymnasiasten als sehr selbständig in ihrer beruflichen Entscheidung. Daß sie kaum auf schulische Angebote zur Unterstützung berufswahlrelevanter Entscheidungen rekurrieren können, ist dabei nicht außer Acht zu lassen. Wie gezeigt werden konnte, ist mit diesem Diktum keine Wertung verbunden; beide Vorgehensweisen haben ihre Vor- und Nachteile und sind gemäß des jeweils differenten Bildungsauftrags und der unterschiedlichen Voraussetzungen der betroffenen Schüler sicherlich adaptiv.

Bedenklich stimmt jedoch die Beobachtung, daß eine Orientierung zu einem allgemein höheren Bildungsniveau offenbar nicht in Zusammenhang mit der angestrebten beruflichen Qualifikation steht. An allen Schultypen werden weitergehende schulische oder universitäre Bildungsangebote oftmals allein als Moratorium der beruflichen Entscheidung genutzt und nicht in erster Linie, um sich für die in Betracht gezogenen Berufe besser zu qualifizieren. Es kann vermutet werden, daß dieser Befund nicht zuletzt Reaktionen auf vorliegende ökonomische Bedingungen widerspiegelt.

20.3 Zur Erfassung und Rolle von Lernerfahrungen

Die Lernerfahrungen werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit als bedeutsames Element berufswahlrelevanter Entscheidungsprozesse berücksichtigt. Lernerfahrungen wurden in Kapitel 7 definiert als Person-Umwelt-Beziehungen, die einen nachweisbaren Einfluß auf die Selbstkonzeption einer Person und auf ihre Entscheidungen nehmen. Ausgehend von Überlegungen

der sozial-kognitiven Lerntheorie wurde ein Modell zur Kategorisierung von Lernerfahrungen entwickelt, das die Dimensionen „Beziehung“ (absichtlich, zufällig), „Umwelt“ (Menschen, Medien, Ereignisse) und „Person“ (Alternativen, Wissen, Bewertung) unterschied. Die 18 aus diesem Modell resultierenden Lernerfahrungstypen wurden jeweils mit Hilfe eines global formulierten Items abgebildet. Die in den Items beschriebenen Erfahrungen wurden von den befragten Schülerinnen und Schülern nach dem subjektiven Erleben und der allgemeinen Relevanz eingeschätzt. Diese direkte Prüfung der theoretisch hergeleiteten Kategorisierung wurde ergänzt durch ein offenes Vorgehen, bei welchem die Probanden in eigenen Worten konkrete berufswahlrelevante Lernerfahrungen schildern konnten. Im Fragebogen erfolgte die Erhebung der Lernerfahrungen im offenen Format *vor* der Erhebung der 18 Lernerfahrungstypen im geschlossenen Antwortformat, um die Rekonstruktionsleistungen der Probanden möglichst wenig zu beeinflussen.

Die in offenem Format berichteten Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler überraschen in mehrfacher Hinsicht: Zunächst fällt die hohe Produktivität der Probanden auf. Sie schildern insgesamt 1386 Lernerfahrungen, im Schnitt also zwei bis drei Lernerfahrungen pro Person. Dabei weist nicht nur die Anzahl der geschilderten Lernerfahrungen pro Person eine große Streubreite auf, auch bei den einzelnen Texten selbst ist eine hohe Variabilität zu beobachten, reichen diese doch von Ein-Wort-Sätzen bis hin zu kurzen Abhandlungen, die über das großzügig bemessene Format deutlich hinausgehen. Bereits auf dieser Ebene wird die Individualität von Lernerfahrungen offenkundig, die sicher durch den differenten schulischen Hintergrund und die damit verbundenen Unterschiede in der sprachlichen Kompetenz nochmals verstärkt wird. In der Prüfung der Tragfähigkeit des entwickelten Kategoriensystems wurde deutlich, daß die nach theoretischen Erwägungen aufgespannten Dimensionen „Umwelt“ mit den Kategorien Menschen, Medien und Ereignisse und „Person“ mit den Kategorien Alternativen, Wissen und Bewertung die subjektiven Berichte der befragten Schülerinnen und Schüler abdecken, während die Dimension „Beziehung“ sich in der Realität als komplexer erweist als zunächst theoretisch angenommen. Neben planvollem Explorationsverhalten und zufälligen Begebenheiten werden von den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen formuliert, die sich als zielgerichtetes Agieren in nicht unmittelbar berufswahlrelevanten Umwelten beschreiben lassen. Bei diesen als „Selektionen“ bezeichneten Lernerfahrungen handelt es sich demnach um eine Explikation von „Handlungs-Widerfahrnis-Vermengungen“, während die beiden anderen Kategorien „Explorationen“ und „Widerfahrnisse“ sich jeweils mehr einem Pol der aufgespannten Dimension annähern.

Es stellt einen entscheidenden Vorteil der gewählten methodischen Zugangsweise dar, daß die Lernerfahrungen der untersuchten Schülerinnen und Schüler nicht allein auf dieser globalen Ebene erschlossen werden konnten. Im Rahmen der als Explorationen kodierten Erfahrungen können etwa praktische und theoretische Berufserkundung unterschieden werden. Hierbei stehen Praktika und Angebote des Arbeitsamtes (insbesondere Berufsinformationszentrum) im Vordergrund. Bei den Selektionen ist für die Schülerinnen und Schüler neben der Schule der Freizeitbereich von Belang. Widerfahrnisse schließlich treffen die Probanden im familiären oder außer-familiären Kontext. Auf Seiten der Umwelt stehen bei den Menschen Familienmitglieder und der Freundeskreis an erster Stelle. Hinsichtlich der Medien werden schriftliche und optische Medien in gleicher Häufigkeit aufgeführt. Bei Ereignissen werden vor allem eigene Tätigkeiten, aber auch Beobachtungen erwähnt. Auf der Person-Dimension schildern die Probanden im Rahmen der Kategorie Alternativen Erfahrungen, bei denen sie neue berufliche Optionen kennenlernen konnten. Auf der Wissens-Seite schlagen in erster Linie Berufsmerkmale zu Buche, Erwähnung finden aber auch konkrete Berufstätigkeiten. Bewertungen werden von den Probanden schließlich dahingehend differenziert, ob ein Eigen- oder Fremdurteil vorliegt und ob dieses positiv oder negativ getönt ist.

Wenngleich sich die theoretische Aufarbeitung der Lernerfahrungen als Würfelmodell darstellt, das von der Beschreibung einzelner Erfahrungen auf allen drei formulierten Dimensionen ausgeht, läßt sich dies in den Berichten der Schülerinnen und Schüler nicht in dieser Form bestätigen. Oftmals werden Lernerfahrungen nur auf einer oder zwei der drei postulierten Dimensionen konkretisiert. Ob eine Kategorisierung solcher Lernerfahrungen nicht doch auf allen drei Dimensionen möglich gewesen wäre (z.B. bei Verwendung der Interviewmethode, die direkte Nachfragen zuläßt) muß offen bleiben. Positiv ist jedoch zu erwähnen, daß keine Erfahrung nicht mindestens auf einer Dimension eindeutig kodiert werden konnte und daß bis auf eine einzige Ausnahme („Widerfahrnisse – Medien – Wissen“) alle Felder des Würfelmodells sich auch in den davon unabhängigen Berichten der Probanden wiederfinden.

Insgesamt ist die phänomenale Vielfalt der von den Probanden im offenen Format geschilderten Lernerfahrungen beeindruckend, selbst wenn sie im Zuge der weiteren Datenanalyse auf die theoretisch hergeleitete Kategorisierung zurückgeführt werden mußte. Sicherlich könnten die von den Probanden benannten Lernerfahrungen als Ausgangspunkt für die Erstellung eines biographischen Inventars der Berufswahl genutzt werden. In einer ausgewogenen Kombination von theoretischer Kategorisierung und direkten Formulierungen der avisierten Probandengruppe könnten Items generiert werden, die vermutlich eine deutlich höhere ökologische Validität

aufweisen als die in dieser Arbeit verwendeten abstrakt formulierten Items. Die Kombination der drei Dimensionen könnte dabei mit Hilfe eines Facetten-Designs methodisch elegant realisiert werden.

Für weitere Untersuchungen im Bereich berufswahlrelevanter Lernerfahrungen bedeutsam ist der Befund, daß die offen formulierten Lernerfahrungen nicht in hinreichendem Maße mit den im geschlossenen Format vorgegebenen Lernerfahrungen kovariieren. Die ökologische Validität dürfte bei den in eigenen Worten geschilderten Lernerfahrungen sicherlich größer sein als bei den im geschlossenen Format erfaßten Lernerfahrungstypen. Zugleich muß bei den im geschlossenen Format vorgegebenen Items von einer nicht vernachlässigbaren Zustimmungstendenz ausgegangen werden, insbesondere was die absichtlichen Lernerfahrungen angeht, die ohne Zweifel als normativ anzusehen sind. Insgesamt betrachtet erweisen sich somit die im offenen Format geschilderten Lernerfahrungen als reichhaltiger, allerdings auch schwieriger einer quantitativen Analyse zuzuführen. Der gebildete Index normativer (respektive nicht-normativer) Lernerfahrungen zeigt zwar bedeutsame Unterschiede zwischen Schülern verschiedener Schulformen an, nachhaltig interpretierbare Unterschiede zwischen den Schulformen und innerhalb einzelner Schulformen zwischen Schüler mit differentem Entscheidungsstatus und letztlich zwischen einzelnen Probanden werden aber erst unter Bezug auf einen qualitativen, interpretativen Ansatz sichtbar.

Mit Blick auf Gruppenunterschiede wird deutlich, daß je nach Schultyp und je nach Entscheidungsstatus andere Lernerfahrungen für die berufliche Entscheidung relevant sind. Mit steigender Bildungsorientierung werden die Lernerfahrungen vielfältiger und die verschiedenen Kategorien des Entscheidungsstatus differenzieren sich aus. So kann bei den untersuchten Hauptschülern der Abschlußklassen lediglich zwischen Entschiedenem und Unentschiedenem differenziert werden. Hinsichtlich der Lernerfahrungen bleiben beide Gruppen auf normative Erfahrungen und eine einzige berufliche Alternative beschränkt. Dabei zeichnen sich die entschiedenen Probanden durch ein aktiveres Explorationsverhalten aus als die unentschiedenen Probanden, die häufig lediglich ein durch die Schule vermitteltes Praktikum nachweisen können. Bei den Realschülern tritt zu den Entschiedenem und Unentschiedenem noch die Gruppe der Aufschiebenden, welche zur Realisierung dieses Aufschubs die gymnasiale Oberstufe besuchen möchten. Anders als bei den Hauptschülern schildern die unentschiedenen Realschüler mehr Lernerfahrungstypen als ihre entschiedenen oder aufschiebenden Schulkameraden. Bei Entscheidung erfolgt offenbar frühzeitig eine Festlegung auf eine berufliche Alternative, während gerade ein Mehr an Optionen zu Entscheidungsaufschub oder Unentschiedenheit führen kann.

Die Gymnasiasten weisen schließlich die größte Zahl an Realisierungen des Entscheidungsstatus aus. Die vier Gruppen lassen sich dabei besonders anschaulich anhand der Lernerfahrungen differenzieren, die in unterschiedlichen Kontexten gewonnen wurden. Für eine Lehre entschiedene Gymnasiasten rekurrieren vermehrt auf die Familie, die für ein Studium entschiedenen Gymnasiasten auf die Schule und die aufschiebenden Gymnasiasten auf den Freizeitbereich. Die unentschiedenen Gymnasiasten zeichnen sich schließlich durch das Fehlen einer grundlegenden Erfahrungsbasis aus. Gerade diese Gruppe verweist darauf, daß vor allem bei normativen Lernerfahrungen – und dies gilt auch für Haupt- und Realschüler – mitunter nicht entschieden werden kann, ob diese von den Probanden tatsächlich erlebt wurden, oder ob es sich um die Schilderung eines normativen Ideals handelt. So lassen sich letztendlich beispielsweise aus dem Ein-Wort-Satz „Praktikum“ wohl kaum die Konsequenzen ableiten, die dieses Praktikum für die berufliche Entscheidung des Probanden hatte. Vor diesem Hintergrund ist den nicht-normativen Lernerfahrungen zusätzliches Gewicht beizumessen.

Aus den letztgenannten Überlegungen leitet sich die Frage ab, inwiefern dem bei den befragten Schülerinnen und Schülern zum Untersuchungszeitpunkt vorliegenden Entscheidungsstatus eine Rolle für die Schilderung bestimmter Lernerfahrungen zukommt. Aufgrund des querschnittlichen und retrospektiven Charakters der Untersuchung ergibt sich im allgemeinen, im besonderen aber bei den Lernerfahrungen, eine Kritik an kausalen Aussagen. Diese Thematik soll im folgenden ausführlicher erörtert werden.

20.4 Zur kausalen Interpretation der Befunde

Bei der Ergebnisdarstellung in den Kapiteln 13 bis 19 wurde auf eine kausale Interpretation weitgehend verzichtet, obschon das zugrundeliegende Modell eine lineare Fortentwicklung zwischen kausal verknüpften Größen zumindest implizit enthält. So wurde in einem Schichtenmodell (vgl. Kapitel 8) den Hintergrundvariablen wie sozioökonomischem Status, Schulbildung und Geschlecht eine grundlegende Bedeutung für die Ausgestaltung der realisierten Person-Umwelt-Beziehungen zugeschrieben, geben diese doch einen Rahmen vor, in den etwa konkrete Lernerfahrungen und damit auch die Ausbildung berufsbezogener wie berufsferner Personmerkmale eingebettet sind. Mit Blick auf den Entscheidungsprozeß basiert das formulierte Schichtenmodell auf der Annahme, daß die von den Hintergrundvariablen und Lernerfahrungen geprägten Entscheidungsgrundlagen dem Entschluß kausal vorgeordnet sind. Sicherlich ist dies die gängige Interpretationsrichtung, die auch durch die zeitliche Dimension nahegelegt wird. Wenngleich es also durchaus plausibel erscheint, daß die Hintergrundvariablen auf Lernerfah-

rungen und Entscheidungsprozeß einwirken und daß bestimmte Lernerfahrungen und Selbstkonzepte die berufliche Entscheidung in inhaltlicher wie formaler Hinsicht beeinflussen, bleibt zu bedenken, daß die Befragung retrospektiv erfolgte. Damit kann ein Einfluß des aktuellen Entscheidungsstatus wenn auch nicht auf die Merkmale selbst, so doch auf das Antwortverhalten der Probanden nicht ausgeschlossen werden. Dies soll im folgenden anhand zweier Beziehungen exemplarisch diskutiert werden, nämlich der Beziehung von Selbstkonzepten und Berufswahl sowie der Beziehung von Lernerfahrungen und Entscheidungsstatus.

In Kapitel 18 ließ sich eine deutliche Beziehung zwischen den Selbstkonzepten und der inhaltlichen Wahl eines Berufs nachweisen. So konnten die Gruppen mit unterschiedlichem Umwelttyp des gewählten Berufs durch die Interessen und Kompetenzüberzeugungen eindeutig diskriminiert werden, wobei Selbstkonzept-Schwerpunkte in den Bereichen R, I, AS und EC jeweils mit der Wahl eines inhaltlich korrespondierenden Berufs einhergingen. Es ist naheliegend, diese Beziehung kausal in Richtung eines Einflusses der Selbstkonzeptvariablen auf die berufliche Entscheidung zu interpretieren. Da die befragten Schüler ihre Wahl zum Erhebungszeitpunkt aber bereits getroffen hatten, sind Rechtfertigungs- oder Rationalisierungsstrategien in Rechnung zu stellen. Zudem weisen die zur Erfassung der Interessen und Kompetenzüberzeugungen eingesetzten Items die Form von Berufsbezeichnungen auf, so daß ein Zusammenhang zu den gewählten Berufen auch auf semantischer Ebene leicht herzustellen ist. Allerdings ist zu bedenken, daß die Faktorisierung der Interessen- und Kompetenzüberzeugungs-Items zu inhaltlich plausiblen Lösungen führte, die vor dem Hintergrund des Modells von Holland sinnvoll interpretiert werden konnten. Interessen und Kompetenzüberzeugungen ließen sich trotz der inhaltlichen Nähe konzeptuell und empirisch durchaus voneinander abgrenzen. Aufgrund der hohen Abstraktionsebene, die durch die Faktorisierung der Interessen- und Kompetenzüberzeugungs-Items und durch die Expertenklassifikation der Berufe verwirklicht wurde, ist es daher insgesamt gesehen eher unwahrscheinlich, daß die Probanden ihre Interessen und Kompetenzüberzeugungen ausgehend von ihrem gewählten Beruf eingeschätzt haben sollten und es damit zu einer Überschätzung des Zusammenhangs zwischen Selbstkonzepten und beruflicher Entscheidung gekommen sein könnte.

Auch bei der Beziehung von Lernerfahrungen und Entscheidungsstatus sind mögliche Antwortverzerrungen durch das retrospektive Erhebungsdesign zu diskutieren. So können insbesondere die in Kapitel 19 dargestellten Befunde hinsichtlich differenter Lernerfahrungen bei Schülern verschiedener Schultypen mit Blick auf Kausalitätsaspekte näher erörtert werden. Es stellt sich die Frage, ob bei den befragten Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Lernerfah-

rungen vor dem Hintergrund des besuchten Schultyps zu anderen Entscheidungsverläufen (querschnittlich verzeichnet als Entscheidungsstatus) geführt haben, oder ob nicht – je nach bestehendem Entscheidungsstatus – andere Lernerfahrungen als relevant erinnert oder geschildert wurden. Da die Erhebung der Lernerfahrungen im offenen Format einem narrativen Ansatz folgte, kann nicht ausgeschlossen werden, daß die Probanden eine plausible Lerngeschichte rekonstruieren (vgl. auch Bujold, 2004). Die Rekonstruktionsproblematik wird durch den Umstand verschärft, daß bei den geschilderten Lernerfahrungen aufgrund der mangelnden Informationslage mitunter nicht entschieden werden kann, ob und in welcher Weise die berichteten Erfahrungen auf das Selbstkonzept oder das Entscheidungsverhalten eingewirkt haben. Dieses Problem taucht insbesondere bei den normativen Lernerfahrungen auf, vor allem, wenn sie lediglich mit Ein-Wort-Sätzen aufgeführt werden (etwa „Praktikum“). Bei den – meist wortreicher geschilderten – nicht-normativen Lernerfahrungen hingegen darf sicherlich davon ausgegangen werden, daß diese auf den individuellen Entscheidungsprozeß einwirken konnten. Es ist jedoch in Rechnung zu stellen, daß auch nicht-normative Lernerfahrungen – vor allem bei problematischem Entscheidungsstatus – mitunter retrospektiv zur Rechtfertigung herangezogen werden könnten.

Insgesamt gesehen kann bei den exemplarisch betrachteten Beziehungen zwischen Selbstkonzepten und Berufswahl einerseits und zwischen Lernerfahrungen und Entscheidungsstatus andererseits eine Kausalität in der im Schichtenmodell formulierten Art und Weise vertreten werden. Zugleich sind Rückwirkungen keineswegs auszuschließen. Die Kausalitätsfrage ist abschließend jedoch vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 dargelegten metatheoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit zu beleuchten. Nimmt man die Vorstellung des Menschen als Gestalter seiner Entwicklung ernst, so spielt es letztendlich keine Rolle, ob etwa die von ihm geschilderten Erfahrungen objektiv in exakt dieser Weise stattgefunden haben. Für die individuelle Entwicklung entscheidend ist vielmehr die eigene Sicht und Konstruktionsleistung, welche die Erfahrungen zu umfassenden Selbst- und Umweltkonzepten, zur persönlichen Theorie der Person verdichten. Somit bleibt auch die Kausalitätsfrage schließlich sekundär, ist doch von einem komplexen und vielschichtigen, transaktionalen Geschehen auszugehen, bei dem die Person sich jederzeit in einem spezifizierten Entscheidungsstatus befindet, vom dem aus neue Lernerfahrungen bewertet werden, welche ihrerseits einen Anstoß zur Reflexion der eigenen Situation geben können. Vor diesem Hintergrund soll das vorgestellte Schichtenmodell der beruflichen Entscheidung im folgenden abschließend bewertet werden.

20.5 Bewertung des Schichtenmodells der beruflichen Entscheidung

Das in Kapitel 8 entwickelten Schichtenmodell der beruflichen Entscheidung soll vor dem Hintergrund der empirischen Befunde und der bisherigen Diskussion abschließend bewertet werden. Das Modell wurde als „Schnappschuß-Modell“ bezeichnet, da es die verschiedenen berufswahlrelevanten Einflußgrößen im Querschnitt abbildet. Wie jeder gute Schnappschuß soll es das Besondere der eingefangenen Situation widerspiegeln, weshalb der Zeitpunkt der Bestandsaufnahme mit Bedacht gewählt sein muß. Für den Entschlußakt „Berufswahl“ wurden – vor dem Hintergrund der Schul- und Berufsstruktur Deutschlands – Schüler in Abschlußklassen verschiedener Schulformen ausgewählt, befinden sich diese doch in einer virulenten Phase ihrer beruflichen Entscheidung. Zugleich ist bei den Abschlußschülern die Wahl selbst naturgemäß noch nicht realisiert, so daß innerhalb dieser Gruppe Spielraum bleibt für unterschiedliche Entscheidungsstadien. Die empirische Erhebung bestätigt, daß in den Abschlußklassen der verschiedenen Schulformen eine deutliche Mehrheit der Schüler bereits entschieden ist; ein bedeutsamer Anteil ist jedoch auch kurz vor dem Verlassen der Abschlußklasse noch unentschieden oder schwankend.

Der Schnappschuß bildet einen Status Quo ab und somit Ergebnisse von Prozessen, nicht jedoch die Prozesse selbst. Daher wurden strukturelle Merkmale in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Zur Repräsentation der Beziehungen dieser Merkmale untereinander wurde ein Schichtenmodell gewählt, um interaktive Prozesse ohne eine zu starke Betonung der Kausalität zuzulassen (vgl. auch Kapitel 20.4).

Als erste, basale Schicht lassen sich soziodemographische Merkmale definieren, die den Hintergrund für Lernerfahrungen, Entscheidungsgrundlagen und den Entschluß selbst bilden. Besondere Berücksichtigung fanden hierbei das Geschlecht und der besuchte Schultyp, da sie die individuellen Erfahrungen, die entscheidungstragenden Merkmale und den Entscheidungsprozeß einer Person deutlich beeinflussen sollten. Dies konnte in der empirischen Untersuchung bestätigt werden, wobei das Geschlecht vor allem bei inhaltlichen, der Schultyp insbesondere bei strukturellen und prozeduralen Aspekte zum Tragen kommt.

Die zweite, auf den Hintergrundvariablen aufsetzende Schicht im Modell bilden die Lernerfahrungen, die im zeitlichen Verlauf quantitativ zunehmen, qualitativ jedoch zunehmend integriert werden sollten. Dabei wurden lediglich direkt berufswahlrelevante Lernerfahrungen in das Modell aufgenommen, die nur einen Ausschnitt aus allen im Laufe eines Lebens gemachten Erfahrungen darstellen. Auch in der empirischen Erhebung erfolgte eine Eingrenzung auf direkt

berufsbezogene Lernerfahrungen, so daß insbesondere Lernerfahrungen, die die Ausbildung der Entscheidungsgrundlagen beeinflussen, ausgeklammert bleiben mußten. Einen deutlichen Bezug etwa zu den eigenen Interessen stellen einige Probanden dennoch her. Ebenso werden beispielsweise auch Kompetenzerfahrungen geschildert. Dies verweist darauf, daß die Platzierung der Lernerfahrungen als zweite Schicht und somit als Hintergrund für die Entscheidungsgrundlagen im Modell richtig gewählt wurde. Dabei ergibt sich die Relevanz allein aus Sicht der Person, so daß möglicherweise Einflüsse, die keinen Erfahrungscharakter aufweisen, unberücksichtigt bleiben müssen. Die Bedeutung spezifischer Lernerfahrungen für den Entscheidungsstatus konnte ausgearbeitet werden, wobei der besuchte Schultyp eine vermittelnde Rolle spielt. Allgemein konnte die hohe Relevanz der schulischen Umwelt für das Erlangen berufsbezogener Erfahrungen deutlich nachgewiesen werden. Das Geschlecht spielt hingegen in bezug auf die Lernerfahrungen keine Rolle.

Als dritte Schicht fungieren die Entscheidungsgrundlagen, wobei Selbstkonzept-Variablen (Interessen, Kompetenzüberzeugungen und berufliche Werte), Umweltkonzepte (berufliche Alternativen) und Entscheidungsstile in das Modell aufgenommen wurden. Interessen und Kompetenzüberzeugungen sowie die erwogenen beruflichen Alternativen erwiesen sich als deutlich beeinflußt vom Geschlecht, berufliche Werte und – in geringerem Maße – Entscheidungsstile variierten hingegen mit dem Schultyp. Unberücksichtigt blieben in der empirischen Erhebung Bezüge zwischen Lernerfahrungen und Entscheidungsgrundlagen, da eine Einschränkung auf direkt berufswahlrelevante Lernerfahrungen erfolgte. Wie bereits erwähnt, werden jedoch Erfahrungen, die beispielsweise die Ausbildung von Interessen und Kompetenzüberzeugungen beeinflussen, von den befragten Schülerinnen und Schülern durchaus geschildert. Ebenso wurde auf eine detaillierte Analyse der Beziehungen der Entscheidungsgrundlagen untereinander weitgehend verzichtet. Aus methodischen und theoretischen Gesichtspunkten wurden lediglich die Zusammenhänge von Interessen und Kompetenzüberzeugungen näher betrachtet (vgl. Kapitel 12.1.2). Diese erwiesen sich als erwartungsgemäß korreliert, zeichneten sich jedoch auch durch eigene Varianzanteile aus. Insgesamt betrachtet lassen sich die Befunde zu den Entscheidungsgrundlagen als modellkonform interpretieren, insbesondere in bezug auf ihre Bedeutung für die vierte und oberste Schicht, den Entschluß selbst bzw. den Entscheidungsstatus.

Berufliche Entscheidung und Entscheidungsstatus fungieren als letzte, übergeordnete Schicht des Modells. Im Rahmen der empirischen Untersuchung kam diesen Größen der Stellenwert von abhängigen Variablen zu, auf die alle zugrundeliegenden zurückgebunden werden konnten. Traditionelle Annahmen bezüglich der Rolle der Selbstkonzepte für die inhaltliche Wahl eines

Berufs wurden geprüft und bestätigt (vgl. Kapitel 18). Hinsichtlich des Entscheidungsstatus und mit Blick auf differentielle Entscheidungsverläufe wurde ein exploratives Vorgehen gewählt (vgl. Kapitel 19). Die Bedeutsamkeit insbesondere der schulischen Umwelt, aber auch die Relevanz spezifischer Lernerfahrungen und der Entscheidungsgrundlagen für das Zustandekommen eines spezifischen Entscheidungsstatus konnte aufgezeigt werden.

Insgesamt findet somit das vorgeschlagene Modell der beruflichen Entscheidung, welches in erster Linie als Heurismus zur Ordnung theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde dienen sollte, in der Analyse deutliche Bestätigung. Vor diesem Hintergrund ist es angemessen, es durch die in dieser Arbeit gewonnenen Befunde zu konkretisieren und dieses modifizierte Modell zur Anregung weiterer Untersuchungen und zur Ableitung von Hypothesen anzubieten.

20.6 Zusammenfassung und Ausblick

Die *Berufswahl* stellt nicht nur eine der zentralsten, sondern zugleich eine der komplexesten Entscheidungen im Leben eines Menschen dar. Die in der Literatur diskutierten Modelle zur Berufswahl werden dieser Komplexität nur begrenzt gerecht, behandeln sie doch in aller Regel nur Teilaspekte des berufswahlrelevanten Geschehens. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird daher eine Integration bislang unverbundener Teilaspekte innerhalb eines handlungstheoretischen Rahmenmodells versucht. Berufswahl kann dabei als Person-Umwelt-Beziehung konzeptualisiert werden. Diese Konzeption verweist auf die grundlegende Struktur der handelnden Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und erfordert die Identifikation der für berufliche Entscheidungen maßgeblichen *Person-, Umwelt- und Beziehungskonzepte*. Seitens der Person lassen sich Interessen, Kompetenzüberzeugungen und Werte als berufswahlrelevante Selbstkonzepte isolieren. Mit Blick auf die Umwelt spannt das Spektrum beruflicher Alternativen das Umweltkonzept der Wählenden auf. Der Beziehungsaspekt, der im Rahmen der Berufswahl als berufliche Entscheidung wirksam wird, läßt sich durch den individuellen Entscheidungsstil charakterisieren. Diese zusammenfassend als *Entscheidungsgrundlagen* bezeichneten Person-, Umwelt- und Beziehungskonzepte lassen sich auch hinsichtlich ihrer Ausgestaltung und Genese in der Terminologie von Person-Umwelt-Beziehungen fassen. Die als relevant identifizierten Größen bilden sich demnach im Laufe der individuellen Entwicklung aus und werden dabei wesentlich von den jeweiligen *Lernerfahrungen* einer Person geprägt. Ein zur Kategorisierung von Lernerfahrungen gebildetes Modell, das die drei zentralen Ebenen von Person-Umwelt-Beziehungen berücksichtigt, kann zur Klassifikation berufswahlrelevanter Erlebnisse beitragen. Auf der Personseite können Lernerfahrungen danach unterschieden werden, ob sie neue beruf-

liche Alternativen aufzeigen, das Wissen über Berufe erweitern oder die Bewertung von Berufen oder der eigenen Person verändern. Auf der Umweltseite läßt sich differenzieren, ob die Lernerfahrungen durch Medien, Menschen oder Ereignisse vermittelt wurden. Hinsichtlich des Beziehungsaspekts können Lernerfahrungen schließlich absichtlich herbeigeführt werden oder zufällig zustande kommen. Durch die Kombination dieser drei Ebenen ergeben sich insgesamt 18 verschiedene Typen von Lernerfahrungen. In der Zusammenbindung der Entscheidungsgrundlagen mit den berufswahlrelevanten Lernerfahrungen wird ein integratives *Schichtenmodell der Berufswahl* aufgebaut. Demnach werden Berufswahlen – die prinzipiell nur vor dem Hintergrund eines verschiedenen Umwelten wie Familie oder Schule offerierenden Kontextes betrachtet werden dürfen – grundsätzlich über Lernerfahrungen vermittelt, die mit personalen Entscheidungsgrundlagen interagieren; Berufswahl wird damit als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext definiert. Mit dieser Definition wird Berufswahl in den umfassenden Prozeß der beruflichen Entwicklung eingebunden. Dabei führt der prozeßhafte Charakter des berufswahlrelevanten Geschehens dazu, daß bei querschnittlicher Betrachtung jede Person zu jedem Zeitpunkt durch einen spezifischen Entscheidungsstatus charakterisiert werden kann.

Das entwickelte Schichtenmodell der Berufswahl wurde in einer empirischen Studie überprüft. Da sämtliche berücksichtigten Kenngrößen miteinander komplex interagieren, ist eine kausale Analyse nur mit erheblichem Aufwand und einem umfänglichen Zeitraster im Längsschnitt möglich. Dieser Aufwand ist nur vor dem Hintergrund einer Bewährung des Modells in seiner strukturellen Ausprägung zu rechtfertigen. Da somit der allgemeine Aufbau des Modells und die Beziehungen der Schichten und Konstrukte untereinander einer ersten Exploration und Analyse unterzogen werden sollten, wurde ein querschnittliches Design gewählt. Die Stichprobenauswahl wurde dabei durch Umweltcharakteristika geleitet, die auf Mikro- und Makroebene entwicklungswirksam werden. Die Entscheidung für eine Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der Stadt Trier stellt die Grenznähe der Region, die Verbindung städtischer und ländlicher Bereiche sowie regionale Institutionen in Rechnung. Da der als Berufswahl zu beschreibende Entscheidungsschritt vor allem beim Übergang von der allgemeinen zur berufsbezogenen Ausbildungsphase zu erwarten ist, wurden in der empirischen Studie Schülerinnen und Schüler aus Abschlußklassen berücksichtigt. Durch die Aufnahme der verschiedenen Schultypen Hauptschule (Klasse 9), Realschule (Klasse 10) und Gymnasium (Jahrgangsstufe 13) in das Untersuchungsdesign kann die Bedeutung der „Umwelt Schule“ für die Berufswahl näher erhellt werden. Der Vergleich zwischen Schultypen wird durch eine querschnittliche Vertiefung berufswahlrelevanter Phänomene an einer ausgewählten Schulform ergänzt. Hauptschulen – als

Bildungseinrichtung mit unmittelbar berufsvorbereitendem Auftrag – eröffnen Schülerinnen und Schülern in Rheinland-Pfalz heute die Möglichkeit, neben dem klassischen Hauptschulabschluß auch die mittlere Reife zu erwerben. Bei Berücksichtigung der verschiedenen Altersstufen und Bildungsorientierungen von Hauptschülerinnen und -schülern wurden Probanden der Klassen 8, 9, 9V und 10 in das Untersuchungsdesign aufgenommen. Befragt wurden insgesamt 504 Probanden, von denen 300 Schülerinnen und Schüler auf die Analyseeinheit „Abschlußschüler“ und 204 auf die Analyseeinheit „Hauptschüler“ entfallen. Die berufswahlrelevanten Entscheidungsgrundlagen (Person-, Umwelt- und Beziehungsaspekte) wurden ebenso wie die Lernerfahrungen durch rational konstruierte Verfahren operationalisiert. Während zur Abbildung von Interessen, Kompetenzüberzeugungen, beruflichen Werten und Entscheidungsstilen Verfahren mit geschlossenem Format genutzt werden konnten, erforderte die Erhebung beruflicher Alternativen und berufswahlrelevanter Lernerfahrungen den Rückgriff auf ein offenes Format. Die inhaltliche Ausformung der Berufswahl sowie der Entscheidungsstatus wurden mit Hilfe zweier kombiniert geschlossen und offen formulierter Items erfaßt, die das kurz- und langfristige berufliche Ziel abbilden.

Die von den Schülerinnen und Schülern bereitgestellten Daten wurden unter verschiedenen Perspektiven ausgewertet. Von besonderer Bedeutung war zunächst die Prüfung der theoretisch entwickelten Typologie von Lernerfahrungen. Diese Prüfung erfolgte anhand der im offenen Format berichteten Erlebnisse und basierte auf einer inhaltsanalytischen Aufbereitung. Dabei erwies sich die Typologie als Ausgangspunkt für die Kategorisierung der berichteten Lernerfahrungen als durchaus geeignet. Es zeigte sich jedoch, daß zum einen bei Betrachtung ausschließlich berufswahlrelevanter Lernerfahrungen die Beziehungsdimension um eine mittlere Kategorie „Selektionen“ erweitert werden muß. Die Pole „absichtlich“ und „zufällig“ wurden in der Folge zur besseren Abgrenzung als „Explorationen“ und „Widerfahrnisse“ bezeichnet. Die aufgrund der von den Probanden geschilderten Erfahrungen neu aufgenommene Kategorie der „Selektionen“ bezeichnet Erfahrungen, die eine aktive Auseinandersetzung der Person mit ihrer Umwelt beinhalten, jedoch nicht in erster Linie der beruflichen Exploration dienen. Prototypische Beispiele sind das Ausüben eines Hobbys oder Erfahrungen im Schulunterricht. Zum anderen konnte aus den Angaben der Probanden die Person-Dimension nur schlecht rekonstruiert werden. Obschon sie zu einer theoretischen Aufschlüsselung des Konzepts der Lernerfahrungen beizutragen vermag, wurde sie aufgrund der empirischen Differenzierungsproblematik aus der weiteren Analyse ausgeschlossen. Die sich nach der Modellmodifikation ergebenden 15 Typen von Lernerfahrungen ließen sich im weiteren zu einem Index normativer versus nicht-normativer

Lernerfahrungen akkumulieren. Dabei konnte aufgezeigt werden, daß mit zunehmendem Bildungsniveau der Anteil nicht-normativer Lernerfahrungen zunimmt. Der Einfluß des Schultyps und des Geschlechts auf die berücksichtigten Person-, Umwelt- und Beziehungsaspekte der Berufswahl wurde anschließend näher betrachtet. Interessen und Kompetenzüberzeugungen sowie berufliche Alternativen werden dabei vorwiegend vom Geschlecht der Probanden beeinflusst, berufliche Werte und Entscheidungsstile hingegen im stärkerem Maße vom besuchten Schultyp. Vor diesem Hintergrund wurden Einflüsse auf die inhaltliche Wahl eines Berufs sowie auf den Entscheidungsstatus der Wählenden beurteilt. Erwartungsgemäß konnte die Berufswahl im engeren Sinne auf die Selbstkonzept-Variablen zurückgeführt werden. Die Position einer Person im Entscheidungsprozeß, die als Entscheidungsstatus präzisiert wurde, ließ sich – in Abhängigkeit vom besuchten Schultyp – durch spezifische Lernerfahrungen erklären. Insgesamt konnte das propagierte Modell der Berufswahl in seiner Schichtung und Struktur bestätigt werden.

Die abschließende Diskussion fokussierte zum einen auf die Bedeutung des Geschlechts und der schulischen Umwelt für berufliche Entscheidungen, zum anderen auf die Rolle der Lernerfahrungen in dem entwickelten Modell. Möglichkeiten und Grenzen einer kausalen Interpretation der Befunde führten schließlich zur Diskussion des Schichtenmodells beruflicher Entscheidungen.

Vor dem Hintergrund der Gesamtheit der in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse können abschließend in einem Ausblick Forschungsdesiderata formuliert werden. Erforderlich wäre zunächst eine längsschnittliche Überprüfung des Schichtenmodells beruflicher Entscheidungen, enthält es doch wesentliche Aussagen über vermutete Entwicklungsverläufe der betrachteten Konstrukte und ihrer Beziehungen, die in der vorliegenden, querschnittlich angelegten Studie nicht überprüft werden konnten. Jedoch ließen sich indirekte Hinweise auf plausible kausale Muster ableiten, an denen sich eine longitudinal ausgerichtete Folgestudie orientieren könnte. In einer solchen längsschnittlichen Betrachtung käme der Auswahl der Zeitfenster besondere Bedeutung zu, da der mit dem Modell abgebildete Prozeß zumindest einen Rahmen von 15 Jahren umfaßt. Reizvoll wäre dabei die Ausdehnung der Beobachtungsphase auf die gesamte Lebensspanne, wenn man den Begriff der beruflichen Entscheidung weiter faßt und etwa auch Überlegungen zum Übertritt in den Ruhestand einbezieht (vgl. etwa Scheller, 1991). Durch ein Kohortendesign könnte die Erforschung einer derart umfassenden Zeitspanne mit vertretbarem Aufwand realisiert werden. Dabei wäre es besonders aufschlußreich, Kohorten an verschiedenen Übergängen zu betrachten. Mit Blick auf das deutsche Schul- und Berufssystem könnten also

beispielsweise der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, von der Grundschule in die verschiedenen Schultypen, von der Schule in den Beruf bzw. ins Studium, von der Universität in den Beruf und vom Beruf in den Ruhestand untersucht werden. Für jeden dieser Übergänge könnten dann von den Kohorten zu wiederholten Zeitpunkten dem Schichtenmodell entsprechende „Schnappschüsse“ festgehalten werden und diese zu einem Gesamtmodell verdichtet werden. Selbst bei einem solch komplexen Design blieben schließlich die horizontale und vertikale Berufsmobilität der Kohorte der Berufstätigen unberücksichtigt. Das Schichtenmodell dürfte sich auch bei diesen Entscheidungen gewinnbringend einsetzen lassen, wobei insbesondere bei diesen nicht-normativen Übergängen die Bedeutsamkeit individueller Lernerfahrungen zunehmen sollte.

Betrachten wir die einzelnen in der empirischen Studie berücksichtigten Variablen, so lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Bedeutung für das Modell und damit auch in ihrer Relevanz für eine Folgestudie ausmachen. Zweifelsohne das wichtigste Konstrukt – und auch das bisher theoretisch und empirisch in erst unzureichendem Maße untersuchte – sind die Lernerfahrungen. In der vorliegenden Untersuchung wurden lediglich direkt berufswahlrelevante Lernerfahrungen erfaßt. Ausgeklammert blieben Erfahrungen, die die Ausbildung von Selbstkonzepten beeinflussen und damit zumindest indirekt berufswahlrelevant werden könnten. Diese Einschränkung ist sicherlich notwendig, machen doch Menschen – insbesondere Kinder und Jugendliche – täglich eine Vielzahl von Lernerfahrungen, die möglicherweise in ihrer Relevanz von der Person gar nicht erfaßt werden. Dies muß gerade bei einer retrospektiven Erfassung bedacht werden, können doch Verzerrungen, die von einem bestimmten Status Quo ausgehen, nicht ausgeschlossen werden. Eine umfassende Erhebung von Lernerfahrungen muß somit als utopisch gelten. Allenfalls könnte in einem engmaschigen längsschnittlichen Ansatz etwa durch Nutzung der Tagebuchmethode oder eines Event-Sampling-Verfahrens (vgl. z.B. Reis & Gable, 2000) der Versuch unternommen werden, relevante Lernerfahrungen über einen längeren Zeitraum zeitnah zu erfassen. Während zur Generierung aller von den Probanden erlebten Lernerfahrungen vermutlich eine offene Erfassung im Sinne eines inhaltsanalytischen Vorgehens oder etwa auch mit Hilfe von Interview- oder Gruppendiskussions-Verfahren am angemessensten erscheint, könnten für umgrenzte Gebiete Inventare entwickelt werden, welche die weitgehend standardisierte Erhebung relevanter Erfahrungen erleichtern würden. So können die in der vorliegenden Studie von den Schülerinnen und Schülern aufgeführten Lernerfahrungen als Ausgangspunkt für ein berufswahlbiographisches Inventar herangezogen werden. Der Vorteil eines solchen berufsbio-graphischen Inventars liegt in dem niedrigeren Abstraktionsniveau dieses

Zugangs begründet, zeigt die vorliegende Arbeit doch, daß die Wahl eines höheren Abstraktionsniveaus zumindest bei der gewählten Stichprobe nicht im gewünschten Maße zur Differenzierung beiträgt. Eine Orientierung an den apostrophierten Dimensionen könnte dabei durchaus der Strukturierung etwa im Sinne eines Facettendesigns dienen. Im Rahmen der empirischen Erhebung konnten Befunde gewonnen werden, die eine nähere Auseinandersetzung mit berufswahlrelevanten Lernerfahrungen als lohnenswert erscheinen lassen.

Hinsichtlich der Entscheidungsgrundlagen konnte in der Untersuchung den Selbstkonzeptvariablen (Personkonzepte) eine größere Bedeutung für berufliche Entscheidungsprozesse zugemessen werden als den beruflichen Alternativen (Umweltkonzepte) und den Entscheidungsstilen (Beziehungskonzepte); bei diesen waren wiederum Interessen und Kompetenzüberzeugungen wichtiger als berufliche Werte. Hinsichtlich der Interessen und Kompetenzüberzeugungen konnten Befunde traditioneller Berufswahlmodelle repliziert werden, die auf die Bedeutung dieser Konzepte für die konkrete inhaltliche Wahl eines Berufstyps verweisen. Im Zuge der Auswertungen wurden mögliche Beziehungen und wechselseitige Einflüsse von Interessen und Kompetenzüberzeugungen nur angedeutet, standen diese doch nicht im Mittelpunkt des vorliegenden Forschungsinteresses. Im anglo-amerikanischen Bereich herrscht aktuell jedoch eine rege Diskussion zu dieser Thematik, die sich etwa an Fragen kausaler Art (z.B. „Sind Interessen Vorläufer von Kompetenzen oder ist es umgekehrt?“), struktureller Art (z.B. „Weisen Kompetenzüberzeugungen und Interessen identische Strukturen auf?“) oder auch methodischer Art (z.B. „Wie lassen sich Interessen und Kompetenzüberzeugungen ökonomisch erfassen?“) entzündet. Erste Antworten auf solche Fragen ließen sich zweifelsohne mit dem vorliegenden Datensatz generieren.

Die Hintergrundvariablen Geschlecht und schulische Umwelt erwiesen sich in der durchgeführten Studie als äußerst bedeutsam und verdienen sicherlich nähere Betrachtung. Dabei wären Fragen einer genaueren Konzeptualisierung und Operationalisierung zu klären. Hinsichtlich des Geschlechts sollten etwa biologisches Geschlecht, Geschlechtsrolle, Geschlechtsrollenorientierung und Geschlechtsrollenerwartung differenziert und in ihren wechselseitigen Beziehungen betrachtet werden. Die schulische Umwelt wurde in der vorliegenden Untersuchung auf hoher Aggregatebene des besuchten Schultyps analysiert. Seiner eruierten Bedeutung gemäß wäre eine Ausdifferenzierung des Konstruktes lohnend. Es sei an dieser Stelle etwa auf Modelle organisationalen Klimas verwiesen (vgl. z.B. Moos, 1987) und daran erinnert, daß das Holland-Modell auch Umwelttypen abbildet, mit denen etwa der Unterricht in spezifischen Fächern

abgebildet werden könnte. Neben der Ebene der einzelnen Schule und Klasse sollte schließlich auch die individuelle Ebene des Lehrer- und Schülerverhaltens nicht unberücksichtigt bleiben.

Auch der Entscheidungsstatus bzw. der Entschluß selbst ließe sich in nachfolgenden Studien weiter differenzieren. Wenngleich in der vorliegenden Untersuchung bereits mit der Aufteilung in kurz- und langfristige Ziele die berufliche Entscheidung wesentlich differenzierter erfaßt wurde als allgemein üblich, sind auch hier Grenzen des querschnittlichen Zugangs zu berücksichtigen. In Rechnung zu stellen wäre etwa, daß in einem Entscheidungsprozeß in der Regel verschiedene Alternativen mit unterschiedlichem Engagement verfolgt werden, daß der Entschluß selbst mehrere bereits antizipierte Schritte beinhaltet und daß unterschiedliche Personen recht unterschiedliche Herangehensweisen an die Entscheidung realisieren können. In einem querschnittlichen Design könnten solche Prozesse retrospektiv erfaßt werden, ertragreicher wäre aber sicherlich eine längsschnittliche Betrachtung von Entscheidungsverläufen und Zielbildungsprozessen.

Insgesamt ergibt sich somit das Bild, daß das formulierte Modell beruflicher Entscheidungen sich in der querschnittlichen Analyse bewähren konnte, jedoch einer längsschnittlichen Validierung dringend bedarf. Auch wenn man die Berufswahl im engeren Sinne als singuläres Ereignis interpretieren kann, ist diese doch in einen Prozeß der beruflichen Entwicklung eingebettet, der die gesamte Lebensspanne umfasst. Die Schichten des apostrophierten Modells selbst sind dabei nicht als statische Größen zu begreifen, sondern als dynamische, komplex interagierende Strukturen, deren empirische Erfassung große Herausforderungen bereithält.

Wenngleich im Rahmen dieser Arbeit die Überprüfung eines theoretisch hergeleiteten Modells im Mittelpunkt stand, ergeben sich doch aus den von den befragten Schülerinnen und Schülern gemachten Angaben einige Anregungen für die pädagogische und die Beratungspraxis. Während es Haupt- und Realschulen offenbar gelingt, ihre Schüler auf die Aufgabe der Berufswahl nachhaltig vorzubereiten, sollten sich Gymnasien darauf einstellen, daß ein großer Prozentsatz ihrer Schüler Ausbildungsverhältnisse wählt, die eine wissenschaftspropädeutische Orientierung nicht verlangen. Das berufliche Explorationsverhalten der Gymnasiasten sollte sich sicherlich durch schulische Interventionen verbessern lassen, zeigte sich doch, daß diese vermehrt auf nicht-normative Lernerfahrungen zurückgreifen, um zu einer beruflichen Entscheidung zu gelangen. Die Ergebnisse legen nahe, daß Geschlechtsrollenorientierungen in Schul- und Beratungspraxis reflektiert werden sollten. Zum einen läßt sich eine weiterhin starke Orientierung am Geschlecht sowohl bei der Ausgestaltung von Interessen und Kompetenzüberzeugungen als auch bei beruflichen Entscheidungen feststellen, zum anderen aber auch – vor allem bei Mädchen –

eine Ausrichtung an neuen Normen, der aber das Selbstkonzept noch nicht folgt. Beide Phänomene sind im Rahmen einer sinnvollen Entscheidung kontraindiziert. Eine Reflexion von Geschlechtsrollen sollte daher nicht nur gesellschaftliche Entwicklungen, sondern auch individuelle Ausprägungen und Differenzierungen berücksichtigen. Zumindest einige Schülerinnen und Schüler erleben offenbar berufsbezogene Beratungsangebote als wenig hilfreich. Ein Eingehen auf individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse sollte – auch vor dem Hintergrund eines vermutlich nicht unerheblichen Vermittlungsdrucks – gestärkt werden. Eine Orientierung an anglo-amerikanische Verhältnisse könnte in diesem Zusammenhang durchaus gewinnbringend sein, wenngleich kulturelle Unterschiede hier nicht bestritten werden sollen. Eine Abkehr von der Vermittlungspraxis hin zu einer stärker individuell ausgerichteten Beratungspraxis darf aber sicherlich angemahnt werden (vgl. auch Klinck, 2003).

Zum Schluß soll nochmals der Bogen zu den metatheoretischen Grundannahmen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3) gespannt werden. Ausgehend von einem kontextualistischen Handlungsmodell wurde die Person-Umwelt-Beziehung als grundlegendes Bestimmungsstück definiert. Die relevanten Variablen dieser Studie konnten auf dieses Kernkonstrukt zurückgeführt werden. So lassen sich Interessen und Kompetenzüberzeugungen, berufliche Werte, die berufliche Entscheidung und insbesondere die Lernerfahrungen als je spezifische Ausgestaltung einer Person-Umwelt-Beziehung kennzeichnen. Das Handlungsmodell liefert somit einen integrativen Rahmen, unter dem sich die verschiedenen Theorien der Berufswahl und ihre jeweils als bedeutsam identifizierten Kenngrößen subsumieren lassen (vgl. Young & Valach, 2004). Eine handlungstheoretische Rekonstruktion des berufswahlrelevanten Entscheidungsprozesses und deren empirische Untersuchung erscheint daher als sinnvolles Unterfangen. Die Berufswahl läßt sich somit zu Recht als *erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext* konzeptualisieren.

Literaturverzeichnis

- ABELE, A. E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. Psychologische Rundschau, 53, 109-118.
- ADLER, A. (1979). Wozu leben wir? Frankfurt/Main: Fischer.
- AEBLI, H. (1980). Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. 1 Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ALLPORT, G. W. (1943). The ego in contemporary psychology. Psychological Review, 50, 451-478.
- ARNSTEIN, R. L. (1980). The student, the family, the university, and transition to adulthood. Adolescent Psychiatry, 8, 160-172.
- ANSBACHER, H. L. (1967). Life style: A historical and systematic review. Journal of Individual Psychology, 23, 191-212.
- ARMINGER, G. (1979). Faktorenanalyse. Stuttgart: Teubner.
- ASTIN, A. W. & NICHOLS, R. C. (1964). Life goals and vocational choice. Journal of Applied Psychology, 48, 50-58.
- ASTIN, H. S. (1984). The meaning of work in women's lives: A sociopsychological model of career choice and work behavior. Counseling Psychologist, 12, 117-126.
- BAETHGE, M., HANTSCH, B., PELULL, W. & VOSKAMP, U. (1988). Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Eine Studie des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI). Opladen: Leske + Budrich.
- BÄUMER, T., SCHELLER, R. & von MAURICE, J. (1994). Der Einfluß von Zufallserfahrungen auf die Studienfachwahl. Swiss Journal of Psychology, 53, 166-177.
- BAIRD, L. L. (1969). The undecided student - how different is he? Personnel and Guidance Journal, 47, 429-434.

- BALTES, P. B. (1979). Einleitung: Einige Beobachtungen und Überlegungen zur Verknüpfung von Geschichte und Theorie der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. In P. B. BALTES (Hrsg.), Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (S. 13-33). Stuttgart: Klett-Cotta.
- BALTES, P. B. (1990). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. Psychologische Rundschau, 41, 1-24.
- BALTES, P. B., REESE, H. W. & LIPSITT, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. Annual Review of Psychology, 31, 65-110.
- BANDURA, A. (1982a). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.
- BANDURA, A. (1982b). The psychology of chance encounters and life paths. American Psychologist, 37, 747-755.
- BANDURA, A. (1986). Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BARAK, A., CARNEY, C. G. & ARCHIBALD, R. D. (1975). The relationship between vocational information seeking and educational and vocational decidedness. Journal of Vocational Behavior, 7, 149-159.
- BARAK, A., LIBROWSKY, I. & SHILOH, S. (1989). Cognitive determinants of interests: An extension of a theoretical model and initial empirical examinations. Journal of Vocational Behavior, 34, 318-334.
- BAUMGARDNER, S. R. (1977). Vocational planning: The great swindle. Personnel and Guidance Journal, 56, 17-22.
- BEACH, L. R. (1990). Image theory: Decision making in personal and organizational contexts. Chichester: Wiley.
- BEACH, L. R. (1993). Broadening the definition of decision making: The role of prechoice screening of options. Psychological Science, 4, 215-220.

- BEACH, L. R. (Ed.). (1996). Decision making in the workplace. A unified perspective. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BEACH, L.R. (Ed.). (1998). Image theory: Theoretical and empirical foundations. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BEACH, L. R. & LIPSHITZ, R. (1996). Why a new perspective on decision making is needed. In L. R. BEACH (Ed.), Decision making in the workplace. A unified perspective (pp. 21-31). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BEACH, L. R. & MITCHELL, T. R. (1996). Image theory, the unifying perspective. In L. R. BEACH (Ed.), Decision making in the workplace. A unified perspective (pp. 1-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BECK, U., BRATER, M. & DAHEIM, H. (1980). Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BENHABIB, J. & DAY, R. H. (1981). Rational choice and erratic behaviour. Review of Economic Studies, 48, 459-471.
- BEN-SHEM, I. & AVI-ITZHAK, T. E. (1991). On work values and career choice in freshmen students: The case of helping vs. other professions. Journal of Vocational Behavior, 39, 369-379.
- BERGMANN, C. & EDER, F. (1992). AIST/UST. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test. Umwelt-Struktur-Test. Manual. Weinheim: Beltz.
- BERLYNE, D. E. (1949). 'Interest' as a psychological concept. British Journal of Psychology, 39, 184-195.
- BERLYNE, D. E. (1974). Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation. Stuttgart: Klett.
- BETZ, N. E. (1994). Self-concept theory in career development and counseling. Career Development Quarterly, 43, 32-42.

- BETZ, N. E. & HACKETT, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. Journal of Counseling Psychology, 28, 399-410.
- BETZ, N. E., HARMON, L. W. & BORGES, F. H. (1996). The relationships of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. Journal of Counseling Psychology, 43, 90-98.
- BLAU, G., PAUL, A. & ST. JOHN, N. (1993). On developing a general index of work commitment. Journal of Vocational Behavior, 42, 298-314.
- BLAU, P. M., GUSTAD, J. W., JESSOR, R., PARNES, H. S. & WILCOCK, R. C. (1956). Occupational choice: A conceptual framework. Industrial and Labor Relations Review, 9, 531-543.
- BLOOD, M. R. (1969). Work values and job satisfaction. Journal of Applied Psychology, 53, 456-459.
- BLOSSFELD, H.-P. (1989). Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt/Main: Campus.
- BLUSTEIN, D. L. (1987). Decision-making styles and vocational maturity: An alternative perspective. Journal of Vocational Behavior, 30, 61-71.
- BLUSTEIN, D. L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. Journal of Vocational Behavior, 32, 345-357.
- BLUSTEIN, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. Journal of Vocational Behavior, 35, 194-203.
- BLUSTEIN, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. Career Development Quarterly, 41, 174-184.
- BLUSTEIN, D. L., PAULING, M. L., DeMANIA, M. E. & FAYE, M. (1994). Relation between exploratory and choice factors and decisional progress. Journal of Vocational Behavior, 44, 75-90.

- BLUSTEIN, D. L. & PHILLIPS, S. D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. Journal of Vocational Behavior, 33, 203-216.
- BLUSTEIN, D. L. & STROHMER, D. C. (1987). Vocational hypothesis testing in career decision-making. Journal of Vocational Behavior, 31, 45-62.
- BODDEN, J. L. (1970). Cognitive complexity as a factor in appropriate vocational choice. Journal of Counseling Psychology, 17, 364-368.
- BOLTE, K. M., ASCHENBRENNER, K., KRECKEL, R. & SCHULTZ-WILD, R. (1970). Beruf und Gesellschaft in Deutschland. Berufsstruktur und Berufsprobleme. Opladen: Leske.
- BORDIN, E. S. (1990). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In D. BROWN, L. BROOKS & ASSOCIATES, Career choice and development. Applying contemporary theories to practice (2nd ed.) (pp. 102-144). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BORGEN, F. H. (1991). Megatrends and milestones in vocational behavior: A 20-year counseling psychology retrospective. Journal of Vocational Behavior, 39, 263-290.
- BOROW, H. (1966). Development of occupational motives and roles. In L. W. HOFFMAN & M. HOFFMAN (Eds.), Review of child development research. Vol. 2 (pp. 373-422). New York: Sage.
- BORTZ, J. (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler (6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- BORTZ, J., LIENERT, G. A. & BOEHNKE, K. (1990). Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Berlin: Springer-Verlag.
- BOWER, G. H. & HILGARD, E. R. (1983). Theorien des Lernens I (5., veränderte Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- BOWER, G. H. & HILGARD, E. R. (1984). Theorien des Lernens II (3., veränderte Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

- BRANDTSTÄDTER, J. (1996). Action perspectives on human development (=Berichte aus der Arbeitsgruppe Entwicklung und Handeln, 54). Trier: Universität Trier.
- BRANDTSTÄDTER, J. & GREVE, W. (1999). Intentionale und nichtintentionale Aspekte des Handelns. In J. STRAUB & H. WERBIK (Hrsg.), Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs (S. 185-212). Frankfurt/Main: Campus.
- BRENNENSTUHL, W. (1975). Handlungstheorie und Handlungslogik. Kronberg: Scriptor.
- BRIM, Jr., O. G. & RYFF, C. D. (1980). On the properties of life events. In P. B. BALTES & O. G. BRIM, Jr. (Eds.), Life-span development and behavior. Vol. 3 (pp. 367-388). New York: Academic Press.
- BROCK, D. & OTTO-BROCK, E. (1988). Hat sich die Einstellung der Jugendlichen zu Beruf und Arbeit verändert? Wandlungstendenzen in den Berufs- und Arbeitsorientierungen Jugendlicher im Spiegel quantitativer Untersuchungen (1955 bis 1985). Zeitschrift für Soziologie, 17, 436-450.
- BROMME, R. & HÖMBERG, E. (1977). Psychologie und Heuristik. Probleme der systematischen Effektivierung von Erkenntnisprozessen. Darmstadt: Steinkopff.
- BRONFENBRENNER, U. (1983). The context of development and the development of context. In R. M. LERNER (Ed.), Developmental psychology: Historical and philosophical perspectives (pp. 147-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BROWN, D. (1987). The status of Holland's theory of vocational choice. Career Development Quarterly, 36, 13-23.
- BROWN, D. & ASSOCIATES (2002). Career choice and development (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BROWN, D., BROOKS, L. & ASSOCIATES (1990). Career choice and development. Applying contemporary theories to practice (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BROWN, D., BROOKS, L. & ASSOCIATES (1996). Career choice and development (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- BRUNER, J. S. & KRECH, D. (Eds.). (1968). Perception and personality. A symposium. New York: Greenwood.
- BUBNER, R. (1998). Die aristotelische Lehre vom Zufall. Bemerkungen in der Perspektive einer Annäherung der Philosophie an die Rhetorik. In G. von GRAEVENITZ & O. MARQUARD (Hrsg.), Kontingenz (S. 3-21). München: Fink.
- BUJOLD, C. (2004). Constructing career through narrative. Journal of Vocational Behavior, 64, 470-484.
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.). (1981). Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- BUSCH, D. W. (1973). Berufliche Wertorientierung und berufliche Mobilität. Stuttgart: Enke.
- BUSE, L. (1996). Differentielle Psychologie der Interessen. In M. AMELANG (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung. Serie VIII Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Bd. 3 Temperaments- und Persönlichkeitsunterschiede (S. 441-475). Göttingen: Hogrefe.
- BUSSHOFF, L. (1989). Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung (2., neubearbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- BYRNE, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B. A. BRACKEN (Ed.), Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations (pp. 287-316). New York: Wiley.
- CABRAL, A. C. & SALOMONE, P. R. (1990). Chance and careers: Normative versus contextual development. Career Development Quarterly, 39, 5-17.
- CAMPBELL, D. P. & BORGAN, F. H. (1999). Holland's theory and the development of interest inventories. Journal of Vocational Behavior, 55, 86-101.
- CAMPBELL, N. K. & HACKETT, G. (1986). The effects of mathematics task performance on math self-efficacy and task interest. Journal of Vocational Behavior, 28, 149-162.
- CAMPBELL, R. E. & CELLINI, J. V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. Journal of Vocational Behavior, 19, 175-190.

- CANTOR, N., NOREM, J. K., NIEDENTHAL, P. M, LANGSTON, C. A. & BROWER, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 1178-1191.
- CAPALDI, E. J. & PROCTOR, R. W. (1999). Contextualism in psychological research? A critical review. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CATTON, Jr., W. R. (1959). A theory of value. American Sociological Review, 24, 310-317.
- CHARTRAND, J. M. (1991). The evolution of trait-and-factor career counseling: A person x environment fit approach. Journal of Counseling & Development, 69, 518-524.
- CHARTRAND, J. M. (1992). Research and application using Holland's typology: Reactions from a scientist-practitioner perspective. Journal of Vocational Behavior, 40, 194-200.
- CHARTRAND, J. M. & ROBBINS, S. B. (1990). Using multidimensional career decision instruments to assess career decidedness and implementation. Career Development Quarterly, 39, 166-177.
- CHARTRAND, J. M., ROBBINS, S. B., MORRILL, W. H. & BOGGS, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. Journal of Counseling Psychology, 37, 491-501 .
- CLEMENT, S. (1987). The self-efficacy expectations and occupational preferences of females and males. Journal of Occupational Psychology, 60, 275-265.
- COCHRAN, L. (1983). Seven measures of the ways that deciders frame their career decisions. Measurement and Evaluation in Guidance, 16, 67-77.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. Educational and Psychological Measurement, 20, 37-46.
- COLE, N. S. & HANSON, G. R. (1971). An analysis of the structure of vocational interests. Journal of Counseling Psychology, 18, 478-486.
- COLE, N. S., WHITNEY, D. R. & HOLLAND, J. L. (1971). A spatial configuration of occupations. Journal of Vocational Behavior, 1, 1-9.

- COLLIN, A. & YOUNG, R. A. (1986). New directions for theories of career. Human Relations, 39, 837-853.
- CONNOLLY, T. (1996). Image theory and workplace decisions: Challenges. In L. R. BEACH (Ed.), Decision making in the workplace. A unified perspective (pp. 197-208). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- CONWAY, M. A. (1990). Autobiographical memory. An introduction. Buckingham: Open University Press.
- COOLEY, W. W. (1967). Interactions among interests, abilities, and career plans. Journal of Applied Psychology Monograph, 51
- CORSTEN, M. (1995). Berufsbiographien als institutionelle Skripte. In E. M. HOERNING & M. CORSTEN (Hrsg.), Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens (S. 39-53). Pfaffenweiler: Centaurus.
- CRITES, J. O. (1961). A model for the measurement of vocational maturity. Journal of Counseling Psychology, 8, 255-259.
- CRITES, J. O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence: I. Attitude test of the Vocational Development Inventory. Psychological Monographs: General and Applied, 79, (Whole No. 595).
- CRITES, J. O. (1969). Vocational psychology. The study of vocational behavior and development. New York: McGraw-Hill.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1985). Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DAHEIM, H. (1970). Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns (2. Aufl.). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- DANNEFER, D. & PERLMUTTER, M. (1990). Development as a multidimensional process: Individual and social constituents. Human Development, 33, 108-137.

- DECKER, F. (1981). Berufswahl, Berufsvorbereitung und Berufsberatung im Unterricht. Ein Handbuch zur Didaktik der vorberuflichen Bildung und beruflichen Grundbildung. Braunschweig: Westermann.
- DÖRNER, D. & van der MEER, E. (Hrsg.). (1995). Das Gedächtnis. Probleme, Trends, Perspektiven. Göttingen: Hogrefe.
- DREHER, E. & DREHER, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. OERTER (Hrsg.), Lebensbewältigung im Jugendalter (S. 30-61). Weinheim: Edition Psychologie, VCH.
- DREHER, E. & DREHER, M. (1991). Entwicklungsrelevante Ereignisse aus der Sicht von Jugendlichen. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 50, 24-33.
- DUBIN, R. (1956). Industrial workers' worlds: A study of the "central life interests" of industrial workers. Social Problems, 3, 131-142.
- DUKES, W. F. (1955). Psychological studies of values. Psychological Bulletin, 52, 24-50.
- DUNEGAN, K. J. (1996). Image compatibility and framing. In L. R. BEACH (Ed.), Decision making in the workplace. A unified perspective (pp. 181-195). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- EILERS, R. (1987). Schullaufbahn und Selbstkonzept. Zeitschrift für Pädagogik, 33, 247-266.
- ENGELMAYER, O. (1977). Einführung in die Wertpsychologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ERB, E. (1997). Gegenstands- und Problemkonstituierung: Subjekt-Modelle (in) der Psychologie. In N. GROEBEN (Hrsg.), Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Bd. 1 Metatheoretische Perspektiven. Halbbd. 1 Gegenstandsverständnis, Menschenbilder, Methodologie und Ethik (S. 139-239). Münster: Aschendorff.
- ERBRICH, P. (1988). Zufall. Eine naturwissenschaftlich-philosophische Untersuchung. Stuttgart: Kohlhammer.
- ERIKSON, E. H. (1968). Identity. Youth and crisis. New York: Norton.

- EPSTEIN, S. (1983). Aggregation and beyond: Some basic issues on the prediction of behavior. Journal of Personality, 51, 360-392.
- ETZIONI, A. (1990). Entscheiden in einer unübersichtlichen Welt. Harvard Manager, 12, 21-26.
- EVANS, J. S. B. T. & OVER, D. E. (1996). Rationality and reasoning. Hove: Erlbaum.
- FEATHER, N. T. (1990). The psychological impact of unemployment. New York: Springer-Verlag.
- FEGER, H. (1968). Untersuchungen über Bedeutsamkeit und Konfliktstärke in Entscheidungssituationen. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 15, 70-87.
- FEND, H. (1991). Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. 2 Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Bern: Huber.
- FEND, H. (2001). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske + Budrich.
- FILIPP, S.-H. (1981). Selbstkonzept. In H. SCHIEFELE & A. KRAPP (Hrsg.), Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie (S. 331-336). München: Ehrenwirth.
- FLETCHER, F. M. (1966). Concepts, curiosity and careers. Journal of Counseling Psychology, 13, 131-138.
- FLICK, U. (1991). Wissen, Regeln, Handeln. Individuelle und soziale Modelle der Repräsentation von Erfahrungswissen als Basis regelgeleiteten Handelns. In G. JÜTTEMANN (Hrsg.), Individuelle und soziale Regeln des Handelns. Beiträge zur Weiterentwicklung geisteswissenschaftlicher Ansätze in der Psychologie (S. 23-33). Heidelberg: Asanger.
- FOBE, K. & MINX, B. (1996). Berufswahlprozesse im persönlichen Lebenszusammenhang. Jugendliche in Ost und West an der Schwelle von der schulischen in die berufliche Ausbildung. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- FRENCH, Jr., J. R. P. & KAHN, R. L. (1962). A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health. Journal of Social Issues, 18 (3), 1-47.

- FRESE, M. & SABINI, J. (Eds.). (1985). Goal directed behavior: The concept of action in psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FRESE, M., STEWART, J. & HANNOVER, B. (1987). Goal orientation and planfulness: Action styles as personality concepts. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 1182-1194.
- FRETZ, B. (1972). Occupational values as discriminants of preprofessional student groups. Journal of Vocational Behavior, 2, 233-237.
- FRIEBEL, H. (Hrsg.). (1983). Von der Schule in den Beruf. Alltagserfahrungen Jugendlicher und sozialwissenschaftliche Deutung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- FRIEDMANN, E. A. & HAVIGHURST, R. J. (1977). The meaning of work and retirement. New York: Arno.
- FRIELING, E. (1980). Verfahren und Nutzen der Klassifikation von Berufen. Darstellung und Kritik verschiedener Ansätze in Theorie und Praxis. Stuttgart: Poeschel.
- FUQUA, D. R., BLUM, C. R. & HARTMAN, B. W. (1988). Empirical support for the differential diagnosis of career indecision. Career Development Quarterly, 36, 364-373.
- FUQUA, D. R. & HARTMAN, B. W. (1983). A behavioral index of career indecision for college students. Journal of College Student Personnel, 24, 507-512.
- GAGNÉ, R. M. (1980). Die Bedingungen des menschlichen Lernens (5., neu bearbeitete Aufl.). Hannover: Schroedel.
- GATI, I. (1986). Making career decisions - a sequential elimination approach. Journal of Counseling Psychology, 33, 408-417.
- GATI, I. (1994). Computer-assisted career counseling: Dilemmas, problems, and possible solutions. Journal of Counseling & Development, 73, 51-56.
- GATI, I., KRAUSZ, M. & OSIPOW, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. Journal of Counseling Psychology, 43, 510-526.

- GELATT, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. Journal of Counseling Psychology, 9, 240-245.
- GELATT, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. Journal of Counseling Psychology, 36, 252-256.
- GIBSON, J. J. (1982). Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München: Urban & Schwarzenberg.
- GIERER, A. (1998). Zufall und naturgesetzliche Notwendigkeit. In G. von GRAEVENITZ & O. MARQUARD (Hrsg.), Kontingenz (S. 123-139). München: Fink.
- GIGERENZER, G., SWIJTINK, Z., PORTER, T., DASTON, L., BEATTY, J. & KRÜGER, L. (1999). Das Reich des Zufalls. Wissen zwischen Wahrscheinlichkeiten, Häufigkeiten und Unschärfen. Heidelberg: Spektrum.
- GINZBERG, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. Vocational Guidance Quarterly, 20, 169-176.
- GOLLWITZER, P. M. (1996). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. KUHL & H. HECKHAUSEN (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung. Serie IV Motivation und Emotion. Bd. 4 Motivation, Volition und Handlung (S. 531-582). Göttingen: Hogrefe.
- GORE, W. J. & DYSON, J. W. (Eds.). (1964). The making of decisions: A reader in administrative behavior. Glencoe, IL: Free Press.
- GOTTFREDSON, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. Journal of Counseling Psychology, 28, 545-579.
- GRABITZ, H.-J. & GRABITZ-GNIECH, G. (1973). Der kognitive Prozeß vor Entscheidungen: Theoretische Ansätze und experimentelle Untersuchungen. Psychologische Beiträge, 15, 522-549.
- GRAUMANN, C.-F. (1965). Die Dynamik von Interessen, Wertungen und Einstellungen. In H. THOMAE (Hrsg.), Handbuch der Psychologie. Bd. 2 Allgemeine Psychologie. Motivation (S. 272-305). Göttingen: Hogrefe.

- GRAUMANN, C.-F. (1990). Der phänomenologische Ansatz in der ökologischen Psychologie. In L. KRUSE, C.-F. GRAUMANN & E.-D. LANTERMANN (Hrsg.), Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen (S. 97-104). München: Psychologie Verlags Union.
- GRAUMANN, C. F. (1997). Zur Ökologie des Gedächtnisses. In G. LÜER & U. LASS (Hrsg.), Erinnern und Behalten. Wege zur Erforschung des menschlichen Gedächtnisses (S. 269-286). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GRAUMANN, C.-F. & WILLIG, R. (1983). Wert, Wertung, Werthaltung. In H. THOMAE (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung. Serie IV Motivation und Emotion. Bd. 1 Theorien und Formen der Motivation (S. 312-396). Göttingen: Hogrefe.
- GREENHAUS, J. H. (1971). An investigation of the role of career salience in vocational behavior. Journal of Vocational Behavior, 1, 209-216.
- GREENHAUS, J. H. (1973). A factorial investigation of career salience. Journal of Vocational Behavior, 3, 95-98.
- GREENHAUS, J. H., HAWKINS, B. L. & BRENNER, O. C. (1983). The impact of career exploration on the career decision-making process. Journal of College Student Personnel, 24, 495-502.
- GREENHAUS, J. H. & SIMON, W. E. (1977). Career salience, work values, and vocational indecision. Journal of Vocational Behavior, 10, 104-110.
- GREENHAUS, J. H. & SKLAREW, N. D. (1981). Some sources and consequences of career exploration. Journal of Vocational Behavior, 18, 1-12.
- GREINERT, W.-D. (1995). Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Funktion (2., verbesserte Aufl.). Stuttgart: Holland + Josenhans.
- GREVE, W. (1988). Handlung als Interpretationskonstrukt? Überlegungen zur Frage der Vermeidbarkeit objektsprachlicher Termini in Handlungstheorien und zu Problemen eines konstituententheoretischen Ansatzes: Anmerkungen zu Lenk (1978). Trierer Psychologische Berichte, 15 (2).

- GRUSEC, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. Developmental Psychology, 28, 776-786.
- GUILFORD, J. P. (1980). Cognitive styles: What are they? Educational and Psychological Measurement, 40, 715-735.
- HACKETT, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. BANDURA (Ed.), Self-efficacy in changing societies (pp. 232-258). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- HACKETT, G. & BETZ, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. Journal of Vocational Behavior, 18, 326-339.
- HACKETT, G. & BETZ, N. E. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In J. E. MADDUX (Ed.), Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory research, and application (pp. 249-280). New York: Plenum.
- HACKETT, G. & CAMPBELL, N. K. (1987). Task self-efficacy and task interest as a function of performance on a gender-neutral task. Journal of Vocational Behavior, 30, 203-215.
- HAIR, Jr., J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L. & BLACK, W. C. (1998). Multivariate data analysis (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- HALPERN, D. F. (1996). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- HAMILTON, S. F. (1994). Employment prospects as motivation for school achievement: Links and gaps between school and work in seven countries. In R. K. SILBEREISEN & E. TODT (Eds.), Adolescence in context. The interplay of family, school, peers, and work in adjustment (pp. 267-283). New York: Springer-Verlag.
- HANISCH, K. A. (1999). Job loss and unemployment research from 1994 to 1998: A review and recommendations for research and intervention. Journal of Vocational Behavior, 55, 188-220.
- HARREN, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. Journal of Vocational Behavior, 14, 119-133.

- HARTER, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. BRACKEN (Ed.), Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations (pp. 1-37). New York: Wiley.
- HARTMAN, B. W., FUQUA, D. R. & BLUM, C. R. (1985). A path-analytic model of career indecision. Vocational Guidance Quarterly, 33, 231-240.
- HAVIGHURST, R. J. (1974). Developmental tasks and education (3rd ed.). New York: McKay.
- HEBEL, H.-R. & MEIERS, R. (1986). Berufswahlunterricht in Rheinland-Pfalz. Eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Berufsberatung. Mainz: v. Hase & Koehler.
- HECKHAUSEN, H, GOLLWITZER, P. M. & WEINERT, F. E. (Hrsg.). (1987). Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin: Springer-Verlag.
- HEIL, J. & MELE, A. (Eds.). (1993). Mental causation. Oxford: Clarendon.
- HENNECKE, F. (1979). Grundriß des Schulrechts in Rheinland-Pfalz. Neuwied: Luchterhand.
- HEPPNER, P. P. & KRAUSKOPF, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. Counseling Psychologist, 15, 371-447.
- HERZOG, W. (1984). Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- HESSE, H. A. (1972). Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts (2., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Enke.
- HICKS, N. & LONDON, M. (1991). Career decision making. In R. F. MORRISON & J. ADAMS (Eds.), Contemporary career development issues (pp. 121-150). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HILL, W. F. (1960). Learning theory and the acquisition of values. Psychological Review, 67, 317-331.
- HILTON, T. L. (1962). Career decision-making. Journal of Counseling Psychology, 9, 291-298.
- HOBSENSIEFKEN, G. (1980). Berufsforschung. Einführung in traditionelle und moderne Theorien. Opladen: Leske + Budrich.

- HOFFMAN, R. R. & NEAD, J. M. (1983). General contextualism, ecological science and cognitive research. Journal of Mind and Behavior, 4, 507-559.
- HOLLAND, J. L. (1997). Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- HOWELL, F. M., FRESE, W. & SOLLIE, C. R. (1985). The measurement of perceived opportunity for occupational attainment. Journal of Vocational Behavior, 25, 325-343.
- HUBER, G. L. (1981). Kognitive Stile. In H. SCHIEFELE & A. KRAPP (Hrsg.), Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie (S. 204-206). München: Ehrenwirth.
- HUBER, O. (1977). Zur Logik multidimensionaler Präferenzen in der Entscheidungstheorie. Berlin: Dunker & Humblot.
- INGLEHART, R. (1977). The silent revolution. Changing values and political styles among western publics. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- JAMES, W. (1981). The principles of psychology. Vol. 1. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- JANICH, P. (1991). Naturwissenschaft kulturalistisch verstehen - Ein Angebot an die Psychologie? In G. JÜTTEMANN (Hrsg.), Individuelle und soziale Regeln des Handelns. Beiträge zur Weiterentwicklung geisteswissenschaftlicher Ansätze in der Psychologie (S. 177-184). Heidelberg: Asanger.
- JEPSEN, D. A. (1974a). Vocational decision-making patterns among noncollege-aspiring adolescents. Journal of Vocational Behavior, 4, 283-297.
- JEPSEN, D. A. (1974b). Vocational decision-making strategy-types: An exploratory study. Vocational Guidance Quarterly, 23, 17-23.
- JEPSEN, D. A. & DILLEY, J. S. (1974). Vocational decision-making models: A review and comparative analysis. Review of Educational Research, 44, 331-349.
- JOHNSON, R. H. (1978). Individual styles of decision making: A theoretical model for counseling. Personnel and Guidance Journal, 56, 530-536.

- JONES, L. K. (1989). Measuring a three-dimensional construct of career indecision among college students: A revision of the Vocational Decision Scale - the Career Decision Profile. Journal of Counseling Psychology, 36, 477-486.
- JONES, L. K. & CHENERY, M. F. (1980). Multiple subtypes among vocationally undecided college students: A model and assessment instrument. Journal of Counseling Psychology, 27, 469-477.
- JORDAAN, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. E. SUPER, R. STARISHEVSKY, N. MATLIN, & J. P. JORDAAN (1963). Career development: Self-concept theory. Essays in vocational development (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board.
- KAHNEMAN, D., SLOVIC, P. & TVERSKY, A. (Eds.). (1982). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- KALDOR, D. R. & ZYTOWSKI, D. G. (1969). A maximizing model of occupational decision-making. Personnel and Guidance Journal, 47, 781-788.
- KALLEBERG, A. L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. American Sociological Review, 42, 124-143.
- KAMINSKI, G. (1990). Handlungstheorie. In L. KRUSE, C.-F. GRAUMANN & E.-D. LANTERMANN (Hrsg.), Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen (S. 112-118). München: Psychologie Verlags Union.
- KAMLAH, W. (1973). Philosophische Anthropologie. Sprachliche Grundlegung und Ethik. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- KANUNGO, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. Journal of Applied Psychology, 67, 341-349.
- KASTEN, H. (1991). Beiträge zu einer Theorie der Interessenentwicklung. Wissenschaftstheoretisch-methodologische Überlegungen, theorieimmanente Klärungen und Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Frankfurt/Main: Lang.
- KATZ, F. E. & MARTIN, H. W. (1962). Career choice processes. Social Forces, 41, 149-154.

- KELLY, G. A. (1986). Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn: Junfermann.
- KIRSCH, W. (1977). Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse (2., durchgesehene und ergänzte Aufl. der Bde. 1 bis 3 als Gesamtausgabe). Wiesbaden: Gabler.
- KLINCK, D. (2003). Berufspsychologie (Bundesanstalt für Arbeit). In A. SCHORR (Hrsg.); Psychologie als Profession. Das Handbuch (S. 138-146). Bern: Huber.
- KLIX, F. (1993). Erwachendes Denken. Geistige Leistungen aus evolutionspsychologischer Sicht. Heidelberg: Spektrum.
- KLUCKHOHN, C. (1967). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. PARSONS & E. A. SHILS (Eds.), Toward a general theory of action (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KLUCKHOHN, F. R. & STRODTBECK, F. L. (1973). Variations in value orientations. Westport, CT: Greenwood.
- KMIECIAK, P. (1976). Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen einer interdisziplinären empirischen Wertforschung mit einer Sekundäranalyse von Umfragedaten. Göttingen: Schwartz.
- KÖSTLIN-GLOGER, G. (1978). Kognitive Stile im Entwicklungsverlauf. Diskussion vorliegender Forschungsergebnisse im Hinblick auf ein Zwei-Komponenten-Modell des kognitiven Stils. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 10, 52-74.
- KOHLI, M. (1973). Studium und berufliche Laufbahn. Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation. Stuttgart: Enke.
- KOLLER, S. (1989). Vom Wesen der Erfahrung. Persönlichkeitsentwicklung, Alltagserfahrung, Erkenntnisgewinn, schöpferische Leistung - Über die Fähigkeit des Gehirns zur Verknüpfung verborgener Zusammenhänge. Ein Modell zum Verständnis des Phänomens Erfahrung. Stuttgart: TRIAS – Thieme Hippokrates Enke.
- KORTAS, L., NEIMEYER, G. J. & PRICHARD, S. (1992). Structure and style in career decision making. Journal of Career Development, 18, 199-213.
- KOZIELECKI, J. (1981). Psychological decision theory. Dordrecht: Reidel.

- KRACKE, B. (2004). Berufsbezogene Entwicklungsregulation im Jugendalter. In B. S. WIESE (Hrsg.), Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen der modernen Arbeitswelt (S. 35-60). Frankfurt/Main: Campus.
- KRAMPEN, G. (1991). Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- KRAMPEN, G. (2000). Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Konzeptuelle und empirische Beiträge zur Konstrukterhellung (2., ergänzte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- KRAMPEN, G. & REICHLE, B. (2002). Frühes Erwachsenenalter. In R. OERTER & L. MONTADA (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (5., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 319-349). Weinheim: Beltz.
- KRAPP, A. (1994). Interest and curiosity. The role of interest in a theory of exploratory action. In H. KELLER, K. SCHNEIDER & B. HENDERSON (Eds.), Curiosity and exploration (pp. 79-99). Berlin: Springer-Verlag.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1992). The wisdom of indecision. Journal of Vocational Behavior, 41, 239-244.
- KRUMBOLTZ, J. D., KINNIER, R. T., RUDE, S. S., SCHERBA, D. S. & HAMEL, D. A. (1986). Teaching a rational approach to career decision making: Who benefits most? Journal of Vocational Behavior, 29, 1-6.
- KRUMBOLTZ, J. D., MITCHELL, A. M. & JONES, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. Counseling Psychologist, 6, 71-81.
- KRUMBOLTZ, J. D. & NICHOLS, C. W. (1990). Integrating the social learning theory of career decision making. In W. B. WALSH & S. H. OSIPOW (Eds.), Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology (pp. 159-192). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KÜHNLEIN, G. & PAUL-KOHLHOFF, A. (1996). Die Entwicklung von Berufswahlorientierungen und Lebenskonzepten bei Mädchen und jungen Frauen. Offene Fragen der Berufsbildungsforschung. In K. SCHOBER & M. GAWOREK (Hrsg.), Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Dokumentation eines Workshops des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Zusammenarbeit mit

- dem Deutschen Jugendinstitut und dem Bundesinstitut für Berufsbildung. 13.-14. Juli 1995 in Nürnberg (S. 113-125). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- KUVLEVSKI, W. P. & BEALER, R. C. (1966). A clarification of the concept "occupational choice". Rural Sociology, 31, 265-276.
- LAPAN, R. T. & JINGELESKI, J. (1992). Circumscribing vocational aspirations in junior high school. Journal of Counseling Psychology, 39, 81-90.
- LARSON, L. M., HEPPNER, P. P., HAM, T. & DUGAN, K. (1988). Investigating multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. Journal of Counseling Psychology, 35, 439-446.
- LAW, B. (1981). Community interaction: A 'mid-range' focus for theories of career development in young adults. British Journal of Guidance and Counselling, 9, 142-158.
- LAWLER III, E. E. & HALL, D. T. (1970). Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction, and intrinsic motivation. Journal of Applied Psychology, 54, 305-312.
- LEBART, L., MORINEAU, A. & WARWICK, K. M. (1984). Multivariate descriptive statistical analysis. Correspondence analysis and related techniques for large matrices. New York: Wiley.
- LEE, T. W., MITCHELL, T. R. & SABLYNSKI, C. J. (1999). Qualitative research in organizational and vocational psychology, 1979-1999. Journal of Vocational Behavior, 55, 161-187.
- LENK, H. (Hrsg.). (1981). Handlungstheorien interdisziplinär. Bd. 3 Verhaltenswissenschaftliche und psychologische Handlungstheorien. Halbbd. 1. München: Fink.
- LENK, H. (Hrsg.). (1984). Handlungstheorien interdisziplinär. Bd. 3 Verhaltenswissenschaftliche und psychologische Handlungstheorien. Halbbd. 2. München: Fink.
- LENT, R. W. & BROWN, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. Career Development Quarterly, 44, 310-321.

- LENT, R. W., BROWN, S. D. & HACKETT, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior, 45, 79-122.
- LENT, R. W., BROWN, S. D. & LARKIN, K. C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. Journal of Counseling Psychology, 34, 293-298.
- LENT, R. W. & HACKETT, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. Journal of Vocational Behavior, 30, 347-382.
- LENT, R. W., LARKIN, K. C. & BROWN, S. D. (1989). Relation of self-efficacy to inventoried vocational interests. Journal of Vocational Behavior, 34, 279-288.
- LEONT'EV, A. N. (1977). Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.
- LERNER, R. M. (1988). Kontextualismus und Personen-Kontext-Interaktion in der Perspektive der Life-Span Entwicklungspsychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 47, 83-91.
- LERNER, R. M. & BUSCH-ROSSNAGEL, N. A. (1981). Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical bases. In R. M. LERNER & N. A. BUSCH-ROSSNAGEL (Eds.), Individuals as producers of their development. A life-span perspective (pp. 1-36). New York: Academic Press.
- LERNER, R. M. & TUBMAN, J. G. (1989). Conceptual issues in studying continuity and discontinuity in personality development across life. Journal of Personality, 57, 343-373.
- LERNER, R. M. & WALLS, T. (1999). Revisiting *individuals as producers of their development*. From dynamic interactionism to developmental systems. In J. BRANDTSTÄDTER & R. M. LERNER (Eds.), Action & self-development. Theory and research through the life span (pp. 3-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- LILLI, W. (1975). Soziale Akzentuierung. Stuttgart: Kohlhammer.

- LOCKE, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. DUNNETTE (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology (pp. 1297-1349). Chicago, IL: McNally.
- LOCKE, E. A. & LATHAM, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- LODAHL, T. M. & KEJNER, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. Journal of Applied Psychology, 49, 24-33.
- LOFQUIST, L. H. & DAWIS, R. V. (1969). Adjustment to work. A psychological view of man's problems in a work-oriented society. New York: Meredith.
- LUCAS, M. & EPPERSON, D. (1988). Personality types in vocationally undecided students. Journal of College Student Personnel, 29, 460-466.
- LUCAS, M. S. & EPPERSON, D. L. (1990). Types of vocational undecidedness: A replication and refinement. Journal of Counseling Psychology, 37, 382-388.
- LÜER, G. & LASS, U. (Hrsg.). (1997). Erinnern und Behalten. Wege zur Erforschung des menschlichen Gedächtnisses. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- LUNNEBORG, P. W. (1978). Sex and career decision-making styles. Journal of Counseling Psychology, 25, 299-305.
- LYMAN, E. L. (1955). Occupational differences in the value attached to work. American Journal of Sociology, 56, 138-144.
- MACKINNON, A. J. & WEARING, A. J. (1980). Complexity and decision making. Behavioral Science, 25, 285-296.
- MAKROPOULOS, M. (1998). Kontingenz und Handlungsraum. In G. von GRAEVENITZ & O. MARQUARD (Hrsg.), Kontingenz (S. 23-25). München: Fink.
- MANDL, H., FRIEDRICH, H. F. & HRON, A. (1988). Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. In H. MANDL & H. SPADA (Hrsg.), Wissenspsychologie (S. 123-160). München: Psychologie Verlags Union.

- MANHARDT, P. J. (1972). Job orientation of male and female college graduates in business. Personnel Psychology, 25, 361-368.
- MARCH, J. G. (1978). Bounded rationality, ambiguity, and the engineering of choice. Bell Journal of Economics, 9, 587-608.
- MARQUARD, O. (1986). Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien. Stuttgart: Reclam.
- MARSH, H. W., BYRNE, B. M. & SHAVELSON, R. J. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept. In T. M. BRINTHAUPT & R. P. LIPKA (Eds.), The self. Definitional and methodological issues (pp. 44-95). Albany, NY: State University of New York Press.
- MARSH, H. W. & HATTIE, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. BRACKEN (Ed.), Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations (pp. 38-90). New York: Wiley.
- MASLOW, A. H. (1977). Motivation und Persönlichkeit. Olten: Walter.
- McDANIEL, M. A. & SNELL, A. F. (1999). Holland's theory and occupational information. Journal of Vocational Behavior, 55, 74-85.
- MEISEL, H. (1978). Die deutsche Berufsberatung. Gesamtüberblick. Stuttgart: Kohlhammer.
- MEULEMANN, H. (1990). Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. In K. U. MAYER (Hrsg.), Lebensverläufe und sozialer Wandel (S. 89-117). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MILLER, D. C. & FORM, W. H. (1964). Industrial sociology. The sociology of work organizations (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- MILLER, M. J. (1983). The role of happenstance in career choice. Vocational Guidance Quarterly, 32, 16-20.
- MILLER, M. J., WADSWORTH, E. R. & SPRINGER, T. P. (1991). Chance receptivity as a function of self-concept: An exploratory study. Perceptual and Motor Skills, 72, 291-295.

- MISCHEL, W. (1966). A social-learning view of sex differences in behavior. In E. E. MACCOBY (Ed.), The development of sex differences (pp. 56-81). Stanford, CA: Stanford University Press.
- MITCHELL, L. K. & KRUMBOLTZ, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. BROWN, L. BROOKS & ASSOCIATES, Career choice and development. Applying contemporary theories to practice (2nd ed.) (pp. 145-196). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MITCHELL, L. K. & KRUMBOLTZ, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. BROWN, L. BROOKS & ASSOCIATES, Career choice and development (3rd ed.) (pp. 233-280). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MITCHELL, T. R. & BEACH, L. R. (1976). A review of occupational preference and choice research using expectance theory and decision theory. Journal of Occupational Psychology, 49, 231-248.
- MOBLEY, W. H. & LOCKE, E. A. (1970). The relationship of value importance to satisfaction. Organizational Behavior and Human Performance, 5, 463-483.
- MONTGOMERY, H. (1989). From cognition to action: The search for dominance in decision making. In H. MONTGOMERY & O. SVENSON (Eds.), Process and structure in human decision making (pp. 23-49). Chichester: Wiley.
- MOOS, R. H. (1987). Person-environment congruence in work, school, and health care settings. Journal of Vocational Behavior, 31, 231-247.
- MORRIS, C. (1956). Varieties of human value. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- MORROW, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. Academy of Management Review, 8, 486-500.
- MOW INTERNATIONAL RESEARCH TEAM (1987). The meaning of working. London: Academic Press.
- MÜNSTERBERG, H. (1997). Psychologie und Wirtschaftsleben (Neu herausgegeben und eingeleitet von W. Bungard und H. E. Lück). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- MUNN, N. L. (1983). More on chance encounters and life paths. American Psychologist, 38, 351-352.
- NEIMEYER, G. J. (1988). Cognitive integration and differentiation in vocational behavior. Counseling Psychologist, 16, 440-475.
- NEIMEYER, G. J., NEVILL, D. D., PROBERT, B. & FUKUYAMA, M. (1985). Cognitive structures in vocational development. Journal of Vocational Behavior, 27, 191-201.
- NEIMEYER, G. J., PRICHARD, S., BERZONSKY, M. D. & METZLER, A. (1991). Vocational hypothesis testing: The role of occupational relevance and identity orientation. Journal of Vocational Behavior, 38, 318-332.
- NEVILL, D. D., NEIMEYER, G. J., PROBERT, B. & FUKUYAMA, M. (1986). Cognitive structures in vocational information processing and decision making. Journal of Vocational Behavior, 28, 110-122.
- NEVILL, D. D. & SUPER, D. E. (1988). Career maturity and commitment to work in university students. Journal of Vocational Behavior, 32, 139-151.
- NEWMAN, J. L., FUQUA, D. R. & MINGER, C. (1990). Further evidence for the use of career subtypes in defining career status. Career Development Quarterly, 39, 178-188.
- NILES, S. G. & GOODENOUGH, G. E. (1996). Life-role salience and values: A review of recent research. Career Development Quarterly, 45, 65-86.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1978). Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft. Zürich: Interfrom.
- NORUSIS, M. J. (1990). SPSS Base System user's guide. Chicago, IL: SPSS Inc.
- NOVICK, N., CAUCE, A. M. & GROVE, K. (1996). Competence self-concept. In B. A. BRACKEN (Ed.), Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations (pp. 210-258). New York: Wiley.

- NURMI, J.-E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. International Journal of Psychology, 24, 195-214.
- NURMI, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. Developmental Review, 11, 1-59.
- O'CONNOR, J. P. & KINNANE, J. F. (1961). A factor analysis of work values. Journal of Counseling Psychology, 8, 263-267.
- OERTER, R. (1985). Die Anpassung von Jugendlichen an die Struktur von Arbeit und Beruf. In R. OERTER (Hrsg.), Lebensbewältigung im Jugendalter (S. 69-110). Weinheim: Edition Psychologie, VCH.
- OERTER, R. (1991). Self-object relation as a basis of human development. In L. OPPENHEIMER & J. VALSINER (Eds.), The origins of action. Interdisciplinary and international perspectives (pp. 65-100). New York: Springer-Verlag.
- OERTER, R. & DREHER, E. (2002). Jugendalter. In R. OERTER & L. MONTADA (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (5., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 258-318). Weinheim: Beltz.
- OOSTERWEGEL, A. & OPPENHEIMER, L. (1993). The self-system. Developmental changes between and within self-concepts. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- OPWIS, K. & LÜER, G. (1996). Modelle der Repräsentation von Wissen. In D. ALBER & K.-H. STAPF (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung. Serie II Kognition. Bd. 4 Gedächtnis (S. 237-431). Göttingen: Hogrefe.
- OSIPOW, S. H. (1987). Applying person-environment theory to vocational behavior. Journal of Vocational Behavior, 31, 333-336.
- OSIPOW, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. Journal of Vocational Behavior, 36, 122-131.
- OSIPOW, S. H., CARNEY, C. G. & BARAK, A. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: A typological approach. Journal of Vocational Behavior, 9, 233-243.

- PAPPI, F. U. (Hrsg.). (1979). Sozialstrukturanalysen und Umfragedaten. Probleme der standardisierten Erfassung von Hintergrundmerkmalen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen. Königstein: Athenäum.
- PARSONS, T. & SHILS, E. A. (Eds.). (1962). Toward a general theory of action. New York: Harper & Row.
- PAYNE, J. W., BETTMAN, J. R. & JOHNSON, E. J. (1992). Behavioral decision research: A constructive processing perspective. Annual Review of Psychology, 43, 87-131.
- PAYNE, J. W., BETTMAN, J. R. & JOHNSON, E. J. (1993). The adaptive decision maker. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- PETZOLD, M. (1985). Kognitive Stile. Definitionen, Klassifikationen und Relevanz eines psychologischen Konstrukts aus wissenschaftshistorischer Sicht. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 32, 161-177.
- PFISTER, H.-R. (1991). Struktur und Funktion von Zielen in diachronischen Entscheidungen. Eine kognitionspsychologische Integration entscheidungs- und gedächtnispsychologischer Ansätze. Frankfurt/Main: Lang.
- PHILLIPS, S. D., FRIEDLANDER, M. L., PAZIENZA, N. J. & KOST, P. P. (1985). A factor analytic investigation of career decision-making styles. Journal of Vocational Behavior, 26, 106-115.
- PHILLIPS, S. D., PAZIENZA, N. J. & WALSH, D. J. (1984). Decision making styles and progress in occupational decision making. Journal of Vocational Behavior, 25, 96-105.
- PHILLIPS, S. D. & STROHMER, D. C. (1982). Decision-making style and vocational maturity. Journal of Vocational Behavior, 20, 215-222.
- PHILLIPS, S. D. & STROHMER, D. C. (1983). Vocationally mature coping strategies and progress in the decision-making process: A canonical analysis. Journal of Counseling Psychology, 30, 395-402.

- PITZ, G. F. & HARREN, V. A. (1980). An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. Journal of Vocational Behavior, 16, 320-346.
- PREDIGER, D. J. (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? Journal of Vocational Behavior, 21, 259-287.
- PRENZEL, M. (1988). Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- PRYOR, R. G. L. (1979). In search of a concept: Work values. Vocational Guidance Quarterly, 27, 250-258.
- PRYOR, R. G. L. (1981a). Interests and values as preferences: A validation of the Work Aspect Preference Scale. Australian Psychologist, 16, 258-272.
- PRYOR, R. G. L. (1981b). Tracing the development of the Work Aspect Preference Scale. Australian Psychologist, 16, 241-257.
- RABINOWITZ, S. & HALL, D. T. (1977). Organizational research on job involvement. Psychological Bulletin, 84, 265-288.
- REESE, H. W. & OVERTON, W. F. (1979). Modelle der Entwicklung und Theorien der Entwicklung. In P. B. BALTES (Hrsg.), Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (S. 55-86). Stuttgart: Klett-Cotta.
- REIS, H. T. & GABLE, S. L. (2000). Event-sampling and other methods for studying everyday experience. In C. M. JUDD & H. T. REIS (Eds.), Handbook of research methods in social and personality psychology (pp. 190- 222). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- RICKEN, N. (1999). Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- ROBERTS, K. (1968). The entry into employment: An approach towards a general theory. Sociological Review, 16, 165-184.
- ROE, A. (1957). Early determinants of vocational choice. Journal of Counseling Psychology, 4, 212-217.

- ROE, A. (1977). The psychology of occupations (Reprint). New York: Arno.
- RÖSNER, E. (1999). Das Schulsystem in Deutschland. Kritische Befunde zur Schulstruktur der Sekundarstufen. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- ROKEACH, M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press.
- ROSENBERG, M. (1980). Occupations and values. New York: Arno.
- ROSNOW, R. L. & GEORGOUDI, M. (1986). The spirit of contextualism. In R. L. ROSNOW & M. GEORGOUDI (Eds.), Contextualism and understanding in behavioral science. Implications for research and theory (pp. 3-22). New York: Praeger.
- ROTH, E. (1972). Der Werteinstellungs-Test. Eine Skala zur Messung dominanter Interessen der Persönlichkeit. Nach G. W. Allport, P. E. Vernon, G. Lindzey (Study of Values). Handanweisung. Bern: Huber.
- ROTHSTEIN, W. G. (1980). The significance of occupations in work careers: An empirical and theoretical review. Journal of Vocational Behavior, 17, 328-343.
- ROTTINGHAUS, P. J., LARSON, L. M. & BORGES, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. Journal of Vocational Behavior, 62, 221-236.
- RUBIN, D. C. (Ed.). (1986). Autobiographical memory. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUBINSTEIN, S. L. (1973). Grundlagen der Allgemeinen Psychologie (8. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.
- RUSSELL, K. J. (1975). Variations in orientation to work and job satisfaction. Sociology of Work and Occupations, 2, 299-322.
- SALEH, S. D. & HOSEK, J. (1976). Job involvement: Concepts and measurements. Academy of Management Journal, 19, 213-224.
- SALOMONE, P. R. (1982). Difficult cases in career counseling: II - The indecisive client. Personnel and Guidance Journal, 60, 496-500.

- SALOMONE, P. R. & MANGICARO, L. L. (1991). Difficult cases in career counseling: IV - Floundering and occupational moratorium. Career Development Quarterly, 39, 325-336.
- SALOMONE, P. R. & SLANEY, R. B. (1981). The influence of chance and contingency factors on the vocational choice process of nonprofessional workers. Journal of Vocational Behavior, 19, 25-35.
- SANDBERGER, J.-U. (1981). Berufswerte und Berufserwartungen von Abiturienten. In H. PEISERT (Hrsg.), Abiturienten und Ausbildungswahl (S. 179-198). Weinheim: Beltz.
- SAVICKAS, M. L. & LENT, R. W. (Eds.). (1994). Convergence in career development theories. Implications for science and practice. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- SCHARMANN, T. (1977). Wesen, Entstehung und Wandlung der Berufe. In K. H. SEIFERT (Hrsg.), Handbuch der Berufspsychologie (S. 31-68). Göttingen: Hogrefe.
- SCHEIBE, K. E. (1995). Self studies. The psychology of self and identity. Westport, CT: Praeger.
- SHELLER, R. (1976). Psychologie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.
- SHELLER, R. (1986). Die Bedeutung zufälliger Ereignisse für die Laufbahnentwicklung und Laufbahnberatung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 82, 291-298.
- SHELLER, R. (1991). Laufbahnberatung für den Ruhestand: Explikation einer verhaltensorientierten Strategie. Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie, 4, 197-207.
- SCHIEFELE, H. (1986). Interesse - Neue Antworten auf ein altes Problem. Zeitschrift für Pädagogik, 32, 153-162.
- SCHIEFELE, H., HAUSSER, K. & SCHNEIDER, G. (1979). "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik, 25, 1-20.
- SCHIEFELE, H., PRENZEL, M., KRAPP, A., HEILAND, A. & KASTEN, H. (1983). Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses (=Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Nr. 6). München: Universität München.

- SCHMIDT, L. D. & MEARA, N. M. (1984). Ethical, professional, and legal issues in counseling psychology. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Handbook of counseling psychology (pp.56-98). New York: Wiley.
- SCHMIDT, S. J. (Hrsg.). (1991). Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- SCHNEEWIND, K. A. (1981). Persönlichkeitstheorien. In H. SCHIEFELE & A. KRAPP (Hrsg.), Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie (S. 278-284). München: Ehrenwirth.
- SCHOLL-SCHAAF, M. (1975). Werthaltung und Wertsystem. Ein Plädoyer für die Verwendung des Wertkonzepts in der Sozialpsychologie. Bonn: Bouvier.
- SCHRODER, H. M., DRIVER, M. J. & STREUFERT, S. (1975). Menschliche Informationsverarbeitung. Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen sozialen Situationen. Weinheim: Beltz.
- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1-65.
- SCHWARTZ, S. H. & BILSKY, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 550-562.
- SCHWARTZ, S. H. & BILSKY, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. Journal of Personality and Social Psychology, 58, 878-891.
- SCHWARZWELLER, H. K. (1960). Values and occupational choice. Social Forces, 39, 126-135.
- SCHWEMMER, O. (1991). Individuation und Regel. Bemerkungen zum Verständnis des historischen und kommunikativen Charakters unseres Handelns. In G. JÜTTEMANN (Hrsg.), Individuelle und soziale Regeln des Handelns. Beiträge zur Weiterentwicklung geisteswissenschaftlicher Ansätze in der Psychologie (S. 208-218). Heidelberg: Asanger.

- SCOTT, J. & HATALLA, J. (1990). The influence of chance and contingency factors on career patterns of college-educated women. Career Development Quarterly, 39, 18-30.
- SCOTT, W. A., OSGOOD, D. W. & PETERSON, C. (1979). Cognitive structure: Theory and measurement of individual differences. New York: Wiley.
- SEIFERT, K. H. (Hrsg.). (1977a). Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- SEIFERT, K. H. (1977b). Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In K. H. SEIFERT (Hrsg.), Handbuch der Berufspsychologie (S. 173-279). Göttingen: Hogrefe.
- SELIGMAN, D. (1981). Luck and careers. Fortune, 104, 60-72.
- SEPICH, R. T. (1987). A review of the correlates and measurements of career indecision. Journal of Career Development, 14, 8-23.
- SICHLER, R. (1991). Handlungskonstituierende Regeln: Konzeptionelle Überlegungen in Anschluß an Wittgenstein. In G. JÜTTEMANN (Hrsg.), Individuelle und soziale Regeln des Handelns. Beiträge zur Weiterentwicklung geisteswissenschaftlicher Ansätze in der Psychologie (S. 65-76). Heidelberg: Asanger.
- SIEBER, J. E. & LANZETTA, J. T. (1964). Conflict and conceptual structure as determinants of decision-making behavior. Journal of Personality, 32, 622-641.
- SILBEREISEN, R. K. & EYFERTH, K. (1986). Development as action in context. In R. K. SILBEREISEN, K. EYFERTH & G. RUDINGER (Eds.), Development as action in context. Problem behavior and normal youth development (pp. 3-16). Berlin: Springer-Verlag.
- SILBEREISEN, R. K., EYFERTH, K. & RUDINGER, G. (Eds.). (1986). Development as action in context. Problem behavior and normal youth development. Berlin: Springer-Verlag.
- SILBEREISEN, R. K. & KASTNER, P. (1986). Neue Orientierungen in der psychologischen Jugendforschung. In W. HEITMEYER (Hrsg.), Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen (S. 63-75). Weinheim: Juventa.
- SILBEREISEN, R. K. & TODT, E. (1994). Adolescence - a matter of context. In R. K. SILBEREISEN & E. TODT (Eds.), Adolescence in context. The interplay of family, school, peers, and work in adjustment (pp. 3-21). New York: Springer-Verlag.

- SIMON, H. A. (1979). Models of thought. New Haven, CT: Yale University Press.
- SIMPSON, R. L. & SIMPSON, I. H. (1960). Values, personal influences, and occupational choice. Social Forces, 39, 116-125.
- SLANEY, R. B., PALKO-NONEMAKER, D. & ALEXANDER, R. (1981). An investigation of two measures of career indecision. Journal of Vocational Behavior, 18, 92-103.
- SLOCUM, W. L. (1959). Some sociological aspects of occupational choice. American Journal of Economics and Sociology, 18, 139-147.
- SLOVIC, P., FISCHHOFF, B. & LICHTENSTEIN, S. (1977). Behavioral decision theory. Annual Review of Psychology, 28, 1-39.
- SMITH, M., HARTLEY, J. & STEWART, B. (1978). A case of repertory grids used in vocational guidance. Journal of Occupational Psychology, 51, 97-104
- STARCEVICH, M. M. (1972). Job factor importance for job satisfaction and dissatisfaction across different occupational levels. Journal of Applied Psychology, 56, 467-471.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.). (1993). Statistisches Jahrbuch 1993 für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.). (1997). Statistisches Jahrbuch 1997 für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- STATISTISCHES LANDESAMT RHEINLAND-PFALZ (Hrsg.). (1995). Statistisches Taschenbuch Rheinland-Pfalz 1995. Bad Ems: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz.
- STEENBARGER, B. N. (1991). All the world is not a stage: Emerging contextualist themes in counseling and development. Journal of Counseling & Development, 70, 288-296.
- STERN, K. (1980). Zur psychischen Struktur der Berufswahl­tätigkeit. In W. VOLPERT (Hrsg.), Beiträge zur Psychologischen Handlungstheorie (S. 179-194). Bern: Huber.
- STEVENS, C. K. (1996). Career decisions. In L. R. BEACH (Ed.), Decision making in the workplace. A unified perspective (pp. 49-62). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- STOOSS, F. (1977). Die Systematik der Berufe und der beruflichen Tätigkeiten. In K. H. SEIFERT (Hrsg.), Handbuch der Berufspsychologie (S. 69-98). Göttingen: Hogrefe.
- STRAUB, J. (1999). Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie. Berlin: deGruyter.
- STRAUB, J. & WERBIK, H. (Hrsg.). (1999). Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt/Main: Campus.
- STRONG, Jr., E. K. (1943). Vocational interests of men and women. Stanford, CA: Stanford University Press.
- SUPER, D. E. (1962). The structure of work values in relation to status, achievement, interests, and adjustment. Journal of Applied Psychology, 46, 231-239.
- SUPER, D. E. (1968). A theory of vocational development. In D. G. ZYTOWSKI (Ed.), Vocational behavior: Readings in theory and research (pp. 121-129). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SUPER, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. Journal of Vocational Behavior, 16, 282-298.
- SUPER, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. BROWN, L. BROOKS & ASSOCIATES, Career choice and development. Applying contemporary theories to practice (2nd ed.) (pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SUPER, D. E. & HALL, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. Annual Review of Psychology, 29, 333-372.
- SUPER, D. E. & NEVILL, D. D. (1984). Work role salience as a determinant of career maturity in high school students. Journal of Vocational Behavior, 25, 30-44.
- SUPER, D. E., STARISHEVSKY, R., MATLIN, N. & JORDAAN, J. P. (1963). Career development: Self-concept theory. Essays in vocational development. New York: College Entrance Examination Board.

- SWANSON, J. L. (1996). The theory is the practice. Trait-and-factor/person-environment fit counseling. In M. L. SAVICKAS & W. B. WALSH (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 93-108). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- TAYLOR, K. M. & BETZ, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- TAYLOR, K. M. & POPMA, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 17-31.
- TAYLOR, N. B. & PRYOR, R. G. L. (1985). Exploring the process of compromise in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 171-190.
- TIEDEMAN, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-20.
- TODT, E. (1978). Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept. Bern: Huber.
- TODT, E. (1984). Selbstkonzept und Selbstkonzeptänderung als Mittler bei der Bewältigung von Anforderungen in der Adoleszenz. In E. OLBRICH & E. TODT (Hrsg.), Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen (S. 159-177). Berlin: Springer-Verlag.
- TODT, E. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen – Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. *Empirische Pädagogik*, 14, 215-254.
- TRACEY, T. J. G. (1997). The structure of interests and self-efficacy expectations: An expanded examination of the spherical model of interests. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 32-43.
- TRACEY, T. J. G., ROBBINS, S. B. & HOFSESS, C. D. (2005). Stability and change in interests: A longitudinal study of adolescents from grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 1-25.
- TREIMAN, D. J. (1977). Occupational prestige in comparative perspective. New York: Academic Press.

- TREIMAN, D. J. (1979). Probleme der Begriffsbildung und Operationalisierung in der international vergleichenden Mobilitätsforschung. In F. U. Pappi (Hrsg.), Sozialstrukturanalysen und Umfragedaten. Probleme der standardisierten Erfassung von Hintergrundmerkmalen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen (S. 124-167). Königstein: Athenäum.
- TREML, A. K. (1990). Über den Zufall. Universitas, 45, 826-837.
- TUKEY, J.W. (1977). Exploratory data analysis. Reading, MA: Addison-Wesley.
- TVERSKY, A. (1972). Elimination by aspects: A theory of choice. Psychological Review, 79, 281-299.
- UNDERHILL, R. (1966). Values and post-college career change. American Journal of Sociology, 72, 163-172.
- VAASSEN, B. (1984). Die Bedeutung der Arbeit - Widersprüchliche Ergebnisse der empirischen Werteforschung. Psychologie und Praxis. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 28, 98-108.
- VEROFF, J. (1983). Contextual determinants of personality. Personality and Social Psychology Bulletin, 9, 331-343.
- VOLPERT, W. (1980). Psychologische Handlungstheorie - Anmerkungen zu Stand und Perspektive. In W. VOLPERT (Hrsg.), Beiträge zur Psychologischen Handlungstheorie (S. 13-27). Bern: Huber.
- VONDRACEK, F. W., HOSTETLER, M., SCHULENBERG, J. E. & SHIMIZU, K. (1990). Dimensions of career indecision. Journal of Counseling Psychology, 37, 98-106.
- VONDRACEK, F. W., LERNER, R. M. & SCHULENBERG, J. E. (1983). The concept of development in vocational theory and intervention. Journal of Vocational Behavior, 23, 179-292.
- VONDRACEK, F. W., LERNER, R. M. & SCHULENBERG, J. E. (1986). Career development: A life-span developmental approach. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VONDRACEK, F. W. & SCHULENBERG, J. (1992). Counseling for normative and nonnormative influences on career development. Career Development Quarterly, 40, 291-301.

- von FOERSTER, H. (1991). Was ist Gedächtnis, daß es Rückschau und Vorschau ermöglicht? In S. J. SCHMIDT (Hrsg.), Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung (S. 56-95). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- von GRAEVENTITZ, G. & MARQUARD, O. (Hrsg.). (1998). Kontingenz. München: Fink.
- von MAURICE, J., SCHELLER, R. & BÄUMER, T. (1995). Zufallserfahrungen und Interessenstruktur: Eine Untersuchung zum Wahlverhalten von Studienanfängern. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 9, 37-44.
- VOSKAMP, U. (1990). Abschied von der "Arbeitsgesellschaft"? Zum Stellenwert und Bedeutungsgehalt von Erwerbsarbeit in den Lebensperspektiven Jugendlicher. In PROJEKT JUGEND UND ARBEIT (Hrsg.), Jugendliche beim Einstieg in das Arbeitsleben. Regionale Chancenstrukturen und individuelle Strategien (S. 11-31). München: DJI.
- VROOM, V. H. (1964). Work and motivation. New York: Wiley.
- WAAS, G. A. (1984). Cognitive differentiation as a function of information type and its relation to career choice. Journal of Vocational Behavior, 24, 66-72.
- WALSH, D. J. (1987). Individual variations within the vocational decision making process: A review and integration. Journal of Career Development, 14, 52-65.
- WALSH, W. B. & OSIPOW, S. H. (Eds.). (1983a). Handbook of vocational psychology. Vol. 1 Foundations. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WALSH, W. B. & OSIPOW, S. H. (Eds.). (1983b). Handbook of vocational psychology. Vol. 2 Applications. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WALSH, W. B. & OSIPOW, S. H. (Eds.). (1986). Advances in vocational psychology. Vol. 1 The assessment of interests. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WALSH, W. B. & OSIPOW, S. H. (Eds.). (1995). Handbook of vocational psychology. Theory, research, and practice (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WARDELL, D. M. & ROYCE, J. R. (1978). Toward a multi-factor theory of styles and their relationships to cognition and affect. Journal of Personality, 46, 474-505.

- WARNATH, C. F. (1975). Vocational theories: Direction to nowhere. Personnel and Guidance Journal, 53, 422-428.
- WEBER, M. (1973). Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung (3., durchgesehene und erweiterte Aufl.). Hamburg: Siebenstern.
- WEINERT, F. E. & WALDMANN, M. R. (1988). Wissensentwicklung und Wissenserwerb. In H. MANDL & H. SPADA (Hrsg.), Wissenspsychologie (S. 161-198). München: Psychologie Verlags Union.
- WEISSENBERG, P. & GRUENFELD, L. W. (1968). Relationship between job satisfaction and job involvement. Journal of Applied Psychology, 52, 469-473.
- WHEELER, K. G. (1983). Comparisons of self-efficacy and expectancy models of occupational preferences for college males and females. Journal of Occupational Psychology, 56, 73-78.
- WHEELER, K. G. & MAHONEY, T. A. (1981). The expectancy model in the analysis of occupational preference and occupational choice. Journal of Vocational Behavior, 19, 113-122.
- WHEELER, R. J., MUNZ, D. C. & JAIN, A. (1990). Life goals and general well-being. Psychological Reports, 66, 307-312.
- WICKERT, F. (1940). A test for personal goal-values. Journal of Social Psychology, 11, 259-274.
- WIESE, B. S. (2003). Berufliche Selbstklärung. In G. F. MÜLLER (Hrsg.), Selbstverwirklichung im Arbeitsleben (S. 125-150). Lengerich: Pabst.
- WIESE, B. S. (Hrsg.). (2004). Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt/Main: Campus.
- WILLI, V. J. (1966). Grundlagen einer empirischen Soziologie der Werte und Wertsysteme. Zürich: Füssli.
- WOLF, C. (1995). Sozio-ökonomischer Status und berufliches Prestige. Ein kleines Kompendium sozialwissenschaftlicher Skalen auf Basis der beruflichen Stellung und Tätigkeit. ZUMA-Nachrichten, 19, 102-136.

- YOUNG, R. A. & VALACH, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. Journal of Vocational Behavior, 64, 499-514.
- ZIEHM, S. (1998). Berufskonzept und Modularisierung. Leitideen beruflicher Bildung in Deutschland, den USA und Großbritannien. Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm.
- ZYTOWSKI, D. G. (1994). A Super contribution to vocational theory: Work values. Career Development Quarterly, 43, 25-31.

Anhang A – Tabellen

Tabelle A-1
Häufigkeitsverteilungen der Interessenitems

Item	Antwortalternative					
	1	2	3	4	5	6
Rechtsanwalt	142	70	79	88	75	50
Journalist	146	62	89	91	68	48
Kfz-Mechaniker	225	56	73	72	35	43
Gärtner	231	98	89	48	22	16
Medizinisch-technischer Assistent	170	75	98	89	47	25
Einzelhandelskaufmann	161	58	91	103	47	44
Betriebswirt	212	83	101	73	24	11
Florist	232	78	70	62	35	27
Modedesigner	163	42	66	81	74	78
Arzt	132	43	68	99	69	93
Fotograf	138	53	82	110	80	41
Ingenieur	154	57	88	96	60	49
Reisebürokaufmann	169	67	94	80	58	36
Dirigent	356	56	45	19	16	12
Steward	196	47	61	74	67	59
Krankenpfleger	185	59	75	88	46	51
Steuerberater	253	74	78	57	21	21
Laborassistent	185	72	76	84	55	32
Biologe	185	67	87	85	43	37
Sozialarbeiter	206	58	91	71	48	30
Chemiker	231	52	60	68	58	35
Polizist	137	36	74	115	67	75
Schlosser	252	79	72	53	34	14
Ernährungswissenschaftler	215	63	81	85	38	22

Anmerkung. Die Antwortalternativen lauten: sehr uninteressant (=1), ziemlich uninteressant (=2), eher uninteressant (=3), eher interessant (=4), ziemlich interessant (=5), sehr interessant (=6).

Tabelle A-2
Häufigkeitsverteilungen der Kompetenzüberzeugungsitems

Item	Antwortalternative					
	1	2	3	4	5	6
Ingenieur	151	83	99	91	50	30
Dirigent	334	74	50	22	15	9
Fotograf	99	59	79	140	86	41
Medizinisch-technischer Assistent	148	84	106	99	42	25
Sozialarbeiter	135	80	107	90	49	43
Krankenpfleger	136	67	82	91	63	65
Reisebürokaufmann	114	53	88	123	81	45
Arzt	171	67	98	78	53	37
Einzelhandelskaufmann	110	47	69	105	89	84
Ernährungswissenschaftler	172	68	118	85	41	20
Biologe	172	77	97	80	46	32
Florist	163	54	74	74	80	59
Modedesigner	170	56	80	83	62	53
Gärtner	156	53	79	102	58	56
Kfz-Mechaniker	180	49	54	81	73	67
Laborassistent	174	77	103	78	43	29
Schlosser	190	63	88	75	52	36
Journalist	151	79	83	91	72	28
Chemiker	225	83	73	66	35	22
Steuerberater	207	91	88	73	33	12
Betriebswirt	205	84	99	77	25	14
Rechtsanwalt	172	70	83	96	50	33
Polizist	127	31	82	113	86	65
Steward	166	33	71	110	71	53

Anmerkung. Die Antwortalternativen lauten: sehr unsicher (=1), ziemlich unsicher (=2), eher unsicher (=3), eher sicher (=4), ziemlich sicher (=5), sehr sicher (=6).

Tabelle A-3

Sechsfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Interessenitems nach Varimax-Rotation

Item	U G Q	Faktor					
		1	2	3	4	5	6
Laborassistent	I n 1	.84					
Chemiker	I m 2	.72				.31	
Biologe	I n 2	.70					
Medizinisch-technischer Assistent	I w 1	.63					
Arzt	S n 2	.50			.42		
Ernährungswissenschaftler	I w 2	.46					.34
Journalist	A n 2		.75				
Fotograf	A n 1		.66				
Sozialarbeiter	S w 2		.46				.32
Dirigent	A m 2		.42				
Steuerberater	C n 2			.73			
Betriebswirt	E n 2			.73			
Einzelhandelskaufmann	E n 1			.70	.40		
Rechtsanwalt	E m 2		.48	.56			
Reisebürokaufmann	C n 1			.53	.45		
Polizist	C m 1				.63	.41	
Steward	E w 1		.34		.62		
Modedesigner	A w 2		.47		.50		
Schlosser	R m 1					.85	
Kfz-Mechaniker	R m 1					.77	
Ingenieur	R m 2			.31		.48	
Gärtner	R n 1						.82
Florist	A w 1						.74
Krankenpfleger	S w 1	.38			.43		.44

Anmerkungen. U: Umwelttyp (R: realistisch; I: intellektuell; A: künstlerisch; S: sozial; E: unternehmerisch; C: konventionell); G: Geschlechtstyp (w: weiblich; m: männlich; n: neutral); Q: Qualifikationsniveau (1: niedrig; 2: hoch); Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-4
 Siebenfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Kompetenzüberzeugungssitems nach Varimax-Rotation

Item	U G Q	Faktor						
		1	2	3	4	5	6	7
Laborassistent	I n 1	.80						
Medizinisch-technischer Assistent	I w 1	.73						
Chemiker	I m 2	.72						
Biologe	I n 2	.67						
Ernährungswissenschaftler	I w 2	.59	.34	.32				
Arzt	S n 2	.45				.41	.40	
Steuerberater	C n 2		.82					
Betriebswirt	E n 2		.74					
Einzelhandelskaufmann	E n 1		.66	.41				
Rechtsanwalt	E m 2		.62			.36		.32
Reisebürokaufmann	C n 1		.58	.47				
Florist	A w 1			.79				
Gärtner	R n 1			.67	.37			
Kfz-Mechaniker	R m 1				.87			
Schlosser	R m 1				.85			
Ingenieur	R m 2				.51			.34
Steward	E w 1					.70		
Polizist	C m 1				.38	.70		
Modedesigner	A w 2			.43		.47		.30
Krankenpfleger	S w 1						.78	
Sozialarbeiter	S w 2						.71	
Dirigent	A m 2							.71
Journalist	A n 2		.35			.32		.59
Fotograf	A n 1			.47		.32		.48

Anmerkungen. U: Umwelttyp (R: realistisch; I: intellektuell; A: künstlerisch; S: sozial; E: unternehmerisch; C: konventionell); G: Geschlechtstyp (w: weiblich; m: männlich; n: neutral); Q: Qualifikationsniveau (1: niedrig; 2: hoch); Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-5

Vierfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der tau-b-Matrix der Interessenitems nach Varimax-Rotation

Item	U G Q	Faktor			
		1	2	3	4
Florist	A w 1	.70			
Krankenpfleger	S w 1	.61			
Modedesigner	A w 2	.58			
Steward	E w 1	.58			
Gärtner	R n 1	.57			.38
Fotograf	A n 1	.48			
Sozialarbeiter	S w 2	.48			
Journalist	A n 2	.47		.30	
Ernährungswissenschaftler	I w 2	.44	.39		
Dirigent	A m 2	.38			
Laborassistent	I n 1		.78		
Chemiker	I m 2		.74		
Biologe	I n 2		.67		
Medizinisch-technischer Assistent	I w 1	.35	.52		
Arzt	S n 2	.42	.43		
Einzelhandelskaufmann	E n 2			.67	
Steuerberater	C n 2			.65	
Betriebswirt	E n 2			.64	
Rechtsanwalt	E m 2			.61	
Reisebürokaufmann	C n 1	.35		.61	
Schlosser	R m 1				.80
Kfz-Mechaniker	R m 1				.73
Ingenieur	R m 2		.36		.40
Polizist	C m 1				.37

Anmerkungen. U: Umwelttyp (R: realistisch; I: intellektuell; A: künstlerisch; S: sozial; E: unternehmerisch; C: konventionell); G: Geschlechtstyp (w: weiblich; m: männlich; n: neutral); Q: Qualifikationsniveau (1: niedrig; 2: hoch); Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-6

Vierfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der tau-b-Matrix der Kompetenzüberzeugungssitems nach Varimax-Rotation

Item	U G Q	Faktor			
		1	2	3	4
Florist	A w 1	.76			
Gärtner	R n 1	.67			.33
Fotograf	A n 1	.58			
Modedesigner	A w 2	.51			
Sozialarbeiter	S w 2	.49			
Krankenpfleger	S w 1	.45		.40	
Steward	E w 1	.43	.34		
Dirigent	A m 2	.36			
Steuerberater	C n 2		.75		
Rechtsanwalt	E m 2		.70		
Betriebswirt	E n 2		.63	.31	
Einzelhandelskaufmann	E n 1		.59		
Reisebürokaufmann	C n 1	.42	.56		
Journalist	A n 2	.38	.50		
Polizist	C m 1		.35		
Medizinisch-technischer Assistent	I w 1			.72	
Laborassistent	I n 1			.68	
Biologe	I n 2			.63	
Chemiker	I m 2			.60	.38
Arzt	S n 2			.57	
Ernährungswissenschaftler	I w 2	.30		.55	
Kfz-Mechaniker	R m 1				.82
Schlosser	R m 1				.80
Ingenieur	E m 2				.58

Anmerkungen. U: Umwelttyp (R: realistisch; I: intellektuell; A: künstlerisch; S: sozial; E: unternehmerisch; C: konventionell); G: Geschlechtstyp (w: weiblich; m: männlich; n: neutral); Q: Qualifikationsniveau (1: niedrig; 2: hoch); Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-7

Vierfaktorielle Hauptachsenanalyse der Interessenitems nach Varimax-Rotation

Item	U G Q	Faktor			
		1	2	3	4
Florist	A w 1	.68			
Modedesigner	A w 2	.58			
Krankenpfleger	S w 1	.56			
Steward	E w 1	.54			
Gärtner	R n 1	.49			
Fotograf	A n 1	.48			
Journalist	A n 2	.46			
Arzt	S n 2	.46	.41		
Ernährungswissenschaftler	I w 2	.43	.37		
Sozialarbeiter	S w 2	.40			
Dirigent	A m 2				
Laborassistent	I n 1		.78		
Chemiker	I m 2		.67		
Biologe	I n 2		.61		
Medizinisch-technischer Assistent	I w 1	.37	.48		
Steuerberater	C n 2			.60	
Rechtsanwalt	E m 2			.60	
Betriebswirt	E n 2			.57	
Reisebürokaufmann	C n 1	.35		.55	
Einzelhandelskaufmann	E n 1			.54	
Schlosser	R m 1				.82
Kfz-Mechaniker	R m 1				.65
Ingenieur	R m 2			.31	.33
Polizist	C m 1				

Anmerkungen. U: Umwelttyp (R: realistisch; I: intellektuell; A: künstlerisch; S: sozial; E: unternehmerisch; C: konventionell); G: Geschlechtstyp (w: weiblich; m: männlich; n: neutral); Q: Qualifikationsniveau (1: niedrig; 2: hoch); Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-8

Vierfaktorielle Hauptachsenanalyse der Kompetenzüberzeugungssitems nach Varimax-Rotation

Item	U G Q	Faktor			
		1	2	3	4
Florist	A w 1	.75			
Gärtner	R n 1	.62			.32
Fotograf	A n 1	.55			
Modedesigner	A w 2	.48			
Sozialarbeiter	S w 2	.46			
Krankenpfleger	S w 1	.44		.34	
Steward	E w 1	.42			
Dirigent	A m 2	.30			
Steuerberater	C n 2		.76		
Rechtsanwalt	E m 2		.68		
Betriebswirt	E n 2		.62		
Reisebürokaufmann	C n 1	.48	.51		
Einzelhandelskaufmann	E n 1		.49		
Journalist	A n 2	.41	.46		
Polizist	C m 1		.30		
Laborassistent	I n 1			.71	
Medizinisch-technischer Assistent	I w 1			.70	
Chemiker	I m 2			.60	.33
Biologe	I n 2	.31		.58	
Ernährungswissenschaftler	I w 2	.36	.31	.50	
Arzt	S n 2			.47	
Kfz-Mechaniker	R m 1				.82
Schlosser	R m 1				.79
Ingenieur	R m 2				.50

Anmerkungen. U: Umwelttyp (R: realistisch; I: intellektuell; A: künstlerisch; S: sozial; E: unternehmerisch; C: konventionell); G: Geschlechtstyp (w: weiblich; m: männlich; n: neutral); Q: Qualifikationsniveau (1: niedrig; 2: hoch); Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-9
Häufigkeitsverteilungen der beruflichen Wertitems

Item	Antwortalternative					
	1	2	3	4	5	6
eine Tätigkeit mit geringem Unfallrisiko	28	36	84	166	93	97
gute Aufstiegsmöglichkeiten	4	6	18	87	137	252
das Gefühl haben, wirklich etwas zu leisten	5	5	9	62	172	251
ein angenehmer Arbeitsplatz	3	6	16	58	144	277
eine Arbeit, die die Gesundheit nicht gefährdet	9	11	40	93	142	209
seine Interessen verwirklichen können	2	5	16	56	149	276
genug verdienen, um sich viel leisten zu können	4	12	34	120	138	196
in einer angenehmen Atmosphäre arbeiten	6	3	15	60	136	284
die Ergebnisse der eigenen Anstrengungen sehen	5	5	35	88	159	212
ein sicherer Arbeitsplatz, eine sichere Stellung	4	3	11	49	128	309
Entscheidungsbefugnis	1	10	42	166	184	101
günstige Gelegenheiten zum Vorwärtkommen	5	7	30	138	194	130
in einer Führungsposition arbeiten	10	18	104	156	121	95
eigene Ideen verwirklichen können	2	6	33	102	154	207
interessante Tätigkeiten	3	4	19	87	163	228
die Arbeit selbst planen und einteilen	13	13	71	148	149	110
eine gesellschaftlich geachtete Stellung erreichen	16	18	95	143	136	96
Verantwortung übernehmen	8	11	53	140	146	146
eine gesicherte berufliche Zukunft	2	2	11	60	130	299
viel Geld verdienen	9	10	36	117	156	176
anderen Menschen sagen, was sie zu tun haben	56	68	170	125	41	44
hohes Ansehen gewinnen	42	40	141	133	81	67

Anmerkung. Die Antwortalternativen lauten: sehr unwichtig (=1), ziemlich unwichtig (=2), eher unwichtig (=3), eher wichtig (=4), ziemlich wichtig (=5), sehr wichtig (=6).

Tabelle A-10

Fünffaktorielle Hauptkomponentenanalyse der beruflichen Werteitems nach Varimax-Rotation

Item	Faktor				
	1	2	3	4	5
seine Interessen verwirklichen können (Interessenverwirklichung)	.74				
eigene Ideen verwirklichen können (Kreativität/Unabhängigkeit)	.71				
die Ergebnisse der eigenen Anstrengungen sehen (Leistung)	.67				
interessante Tätigkeiten (Interessenverwirklichung)	.64				
die Arbeit selbst planen und einteilen (Kreativität/Unabhängigkeit)	.61	.40			
das Gefühl haben, wirklich etwas zu leisten (Leistung)	.57		.35		
in einer angenehmen Atmosphäre arbeiten (Arbeitsbedingungen)	.48		.48		
Verantwortung übernehmen (Verantwortung)	.48	.43			
anderen Menschen sagen, was sie zu tun haben (Autorität)		.76			
hohes Ansehen gewinnen (Prestige)		.75			
in einer Führungsposition arbeiten (Autorität)		.61		.31	
eine gesellschaftlich geachtete Stellung erreichen (Prestige)		.60	.42		
Entscheidungsbefugnis (Verantwortung)	.45	.51			
eine gesicherte berufliche Zukunft (Sicherheit)			.77		
ein sicherer Arbeitsplatz, eine sichere Stellung (Sicherheit)			.77		
ein angenehmer Arbeitsplatz (Arbeitsbedingungen)	.39		.47		.38
günstige Gelegenheiten zum Vorwärtkommen (Aufstieg)	.32	.38	.44	.40	
genug verdienen, um sich viel leisten zu können (Verdienst)				.81	
viel Geld verdienen (Verdienst)		.39		.77	
gute Aufstiegsmöglichkeiten (Aufstieg)			.40	.48	
eine Tätigkeit mit geringem Unfallrisiko (Gesundheit)					.82
eine Arbeit, die die Gesundheit nicht gefährdet (Gesundheit)					.79

Anmerkung. Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-11

Dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der tau-b-Matrix der beruflichen Werteeitems nach Varimax-Rotation

Item	Faktor		
	1	2	3
seine Interessen verwirklichen können (Interessenverwirklichung)	.70		
eigene Ideen verwirklichen können (Kreativität/Unabhängigkeit)	.66		
die Ergebnisse der eigenen Anstrengungen sehen (Leistung)	.64		
interessante Tätigkeiten (Interessenverwirklichung)	.64		
die Arbeit selbst planen und einteilen (Kreativität/Unabhängigkeit)	.58	.34	
das Gefühl haben, wirklich etwas zu leisten (Leistung)	.56		.33
Verantwortung übernehmen (Verantwortung)	.54		
Entscheidungsbefugnis (Verantwortung)	.51	.39	
hohes Ansehen gewinnen (Prestige)		.74	
anderen Menschen sagen, was sie zu tun haben (Autorität)		.70	
viel Geld verdienen (Verdienst)		.70	
in einer Führungsposition arbeiten (Autorität)	.30	.65	
genug verdienen, um sich viel leisten zu können (Verdienst)		.62	
eine gesellschaftlich geachtete Stellung erreichen (Prestige)		.57	.35
günstige Gelegenheiten zum Vorwärtstkommen (Aufstieg)	.36	.50	.34
ein sicherer Arbeitsplatz, eine sichere Stellung (Sicherheit)			.67
eine gesicherte berufliche Zukunft (Sicherheit)			.63
eine Arbeit, die die Gesundheit nicht gefährdet (Gesundheit)			.62
ein angenehmer Arbeitsplatz (Arbeitsbedingungen)	.38		.59
in einer angenehmen Atmosphäre arbeiten (Arbeitsbedingungen)	.45		.54
eine Tätigkeit mit geringem Unfallrisiko (Gesundheit)			.51
gute Aufstiegsmöglichkeiten (Aufstieg)		.44	.47

Anmerkung. Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-12

Dreifaktorielle Hauptachsenanalyse der beruflichen Werteitems nach Varimax-Rotation

Item	Faktor		
	1	2	3
hohes Ansehen gewinnen (Prestige)	.76		
viel Geld verdienen (Verdienst)	.70		
anderen Menschen sagen, was sie zu tun haben (Autorität)	.68		
in einer Führungsposition arbeiten (Autorität)	.60	.34	
eine gesellschaftlich geachtete Stellung erreichen (Prestige)	.58		.36
genug verdienen, um sich viel leisten zu können (Verdienst)	.57		.31
günstige Gelegenheiten zum Vorwärtkommen (Aufstieg)	.50	.34	.38
seine Interessen verwirklichen können (Interessenverwirklichung)		.67	
eigene Ideen verwirklichen können (Kreativität/Unabhängigkeit)		.65	
die Arbeit selbst planen und einteilen (Kreativität/Unabhängigkeit)		.61	
die Ergebnisse der eigenen Anstrengungen sehen (Leistung)		.58	
interessante Tätigkeiten (Interessenverwirklichung)		.55	
Verantwortung übernehmen (Verantwortung)		.50	
das Gefühl haben, wirklich etwas zu leisten (Leistung)		.49	.34
Entscheidungsbefugnis (Verantwortung)	.36	.48	
ein sicherer Arbeitsplatz, eine sichere Stellung (Sicherheit)			.62
ein angenehmer Arbeitsplatz (Arbeitsbedingungen)		.33	.61
eine gesicherte berufliche Zukunft (Sicherheit)			.56
eine Arbeit, die die Gesundheit nicht gefährdet (Gesundheit)			.53
in einer angenehmen Atmosphäre arbeiten (Arbeitsbedingungen)		.41	.52
gute Aufstiegsmöglichkeiten (Aufstieg)	.42		.45
eine Tätigkeit mit geringem Unfallrisiko (Gesundheit)			.42

Anmerkung. Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-13
Häufigkeitsverteilungen der Entscheidungsstilitems

Item	Antwortalternative					
	1	2	3	4	5	6
Wenn sich etwas neues ergibt, fällt es mir leicht, meine Entscheidung nochmal zu überdenken (aktiv)	23	17	75	220	124	45
Entscheidungen treffe ich meist spontan (intuitiv)	35	42	139	162	75	51
Beim Treffen von Entscheidungen berücksichtige ich, was andere von mir erwarten (abhängig)	40	46	98	156	105	59
Es fällt mir leicht, viele Alternativen zu finden, bevor ich mich entscheide (aktiv)	13	24	109	191	114	53
Ich entscheide oft über etwas, ohne es ganz genau durchzudenken (intuitiv)	78	88	136	105	65	32
Wenn ich eine Entscheidung treffe, bin ich sicher, daß sie die richtige ist (autonom)	13	24	114	158	115	80
Es fällt mir schwer, Entscheidungen ganz allein zu treffen (abhängig)	77	94	117	123	67	26
Die Folgen meiner Entscheidung muß ich selbst tragen (autonom)	7	12	39	140	135	171
Bevor ich mich entscheide, denke ich erst alle wichtigen Punkte durch (rational)	9	12	57	141	156	129
In der Regel reichen mir wenige Alternativen, um mich zu entscheiden (passiv)	31	31	146	183	81	32
Ich warte oft auf die passende Gelegenheit, um mich zu entscheiden (passiv)	21	27	95	203	105	53
Ich versuche mich vor einer Entscheidung ausreichend zu informieren (aktiv)	4	20	63	120	169	128
Wenn ich mich entschieden habe, bleibe ich auch dabei (passiv)	8	27	97	160	109	103
Bevor ich eine Entscheidung treffe, möchte ich ihre Folgen genau kennen (rational)	3	16	35	164	148	138
Entscheidungen treffe ich für mich selbst, egal was andere dazu sagen (autonom)	35	31	89	133	98	118
Ich gehe eine Entscheidung systematisch und Schritt für Schritt an (rational)	11	25	109	191	92	76
Man kann für seine Entscheidungen nie die volle Verantwortung übernehmen (abhängig)	60	65	117	147	72	43
Ich vertraue auf mein Gefühl, wenn ich eine Entscheidung treffe (intuitiv)	22	27	70	183	114	88

Anmerkung. Die Antwortalternativen lauten: sehr falsch (=1), ziemlich falsch (=2), eher falsch (=3), eher richtig (=4), ziemlich richtig (=5), sehr richtig (=6).

Tabelle A-14

Eigenwerte der dreifaktoriellen Hauptkomponentenanalyse der Entscheidungsstilitems nach Varimax-Rotation; vollständiger Datensatz

unrotierte Lösung		varimax-rotierte Lösung	
Eigenwert	erklärte Varianz	Eigenwert	erklärte Varianz
3.32	18.5%	2.79	15.5%
2.29	12.7%	2.48	13.8%
1.66	9.2%	2.00	11.1%
1.38	7.7%		
1.05	5.8%		
0.91	5.1%		
...	...		

Tabelle A-15

Dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Entscheidungsstilitems nach Varimax-Rotation; vollständiger Datensatz

Item	MSA	h ²	Faktor		
			1	2	3
Ich versuche mich vor einer Entscheidung ausreichend zu informieren (aktiv)	.76	.60	.77		
Ich gehe eine Entscheidung systematisch und Schritt für Schritt an (rational)	.79	.56	.73		
Bevor ich mich entscheide, denke ich erst alle wichtigen Punkte durch (rational)	.82	.51	.70		
Bevor ich eine Entscheidung treffe, möchte ich ihre Folgen genau kennen (rational)	.86	.49	.69		
Entscheidungen treffe ich meist spontan (intuitiv)	.70	.60		.72	
Ich vertraue auf mein Gefühl, wenn ich eine Entscheidung treffe (intuitiv)	.74	.30		.53	
Ich warte oft auf die passende Gelegenheit, um mich zu entscheiden (passiv)	.75	.29		.53	
In der Regel reichen mir wenige Alternativen, um mich zu entscheiden (passiv)	.73	.29		.52	
Man kann für seine Entscheidungen nie die volle Verantwortung übernehmen (abhängig)	.64	.39		.50	-.36
Wenn sich etwas neues ergibt, fällt es mir leicht, meine Entscheidung nochmal zu überdenken (aktiv)	.73	.26		.46	
Ich entscheide oft über etwas, ohne es ganz genau durchzudenken (intuitiv)	.69	.44	-.42	.46	
Es fällt mir leicht, viele Alternativen zu finden, bevor ich mich entscheide (aktiv)	.79	.20		.34	
Es fällt mir schwer, Entscheidungen ganz allein zu treffen (abhängig)	.65	.45			-.66
Entscheidungen treffe ich für mich selbst, egal was andere dazu sagen (autonom)	.61	.37			.60
Wenn ich eine Entscheidung treffe, bin ich sicher, daß sie die richtige ist (autonom)	.80	.44	.36		.52
Wenn ich mich entschieden habe, bleibe ich auch dabei (passiv)	.79	.39			.50
Beim Treffen von Entscheidungen berücksichtige ich, was andere von mir erwarten (abhängig)	.67	.42		.44	-.44
Die Folgen meiner Entscheidung muß ich selbst tragen (autonom)	.70	.28			.43

Anmerkungen. MSA: Maß der Stichprobenadäquatheit; h²: Kommunalität; Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-16

Vierfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Entscheidungsstilitems; reduzierter Datensatz

Item	Faktor			
	1	2	3	4
Ich gehe eine Entscheidung systematisch und Schritt für Schritt an (rational)	.73			
Bevor ich mich entscheide, denke ich erst alle wichtigen Punkte durch (rational)	.73			
Bevor ich eine Entscheidung treffe, möchte ich ihre Folgen genau kennen (rational)	.73			
Wenn ich eine Entscheidung treffe, bin ich sicher, daß sie die richtige ist (autonom)	.53	-.42		
Entscheidungen treffe ich für mich selbst, egal was andere dazu sagen (autonom)		-.69		
Es fällt mir schwer, Entscheidungen ganz allein zu treffen (abhängig)		.63		
Beim Treffen von Entscheidungen berücksichtige ich, was andere von mir erwarten (abhängig)		.60		.34
Man kann für seine Entscheidungen nie die volle Verantwortung übernehmen (abhängig)			.75	
Die Folgen meiner Entscheidung muß ich selbst tragen (autonom)	.39		-.59	.42
Ich vertraue auf mein Gefühl, wenn ich eine Entscheidung treffe (intuitiv)			.59	.32
Entscheidungen treffe ich meist spontan (intuitiv)				.81
Ich entscheide oft über etwas, ohne es ganz genau durchzudenken (intuitiv)	-.38			.57

Anmerkung. Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-17

Dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse der tau-b-Matrix der Entscheidungsstilitems nach Varimax-Rotation; reduzierter Datensatz

Item	Faktor		
	1	2	3
Bevor ich mich entscheide, denke ich erst alle wichtigen Punkte durch (rational)	.72		
Ich gehe eine Entscheidung systematisch und Schritt für Schritt an (rational)	.72		
Bevor ich eine Entscheidung treffe, möchte ich ihre Folgen genau kennen (rational)	.71		
Entscheidungen treffe ich meist spontan (intuitiv)		.65	
Ich vertraue auf mein Gefühl, wenn ich eine Entscheidung treffe (intuitiv)		.59	
Man kann für seine Entscheidungen nie die volle Verantwortung übernehmen (abhängig)		.58	-.32
Ich entscheide oft über etwas, ohne es ganz genau durchzudenken (intuitiv)	-.42	.54	
Beim Treffen von Entscheidungen berücksichtige ich, was andere von mir erwarten (abhängig)		.41	-.41
Es fällt mir schwer, Entscheidungen ganz allein zu treffen (abhängig)			-.63
Entscheidungen treffe ich für mich selbst, egal was andere dazu sagen (autonom)			.63
Die Folgen meiner Entscheidung muß ich selbst tragen (autonom)	.31		.48
Wenn ich eine Entscheidung treffe, bin ich sicher, daß sie die richtige ist (autonom)	.43		.47

Anmerkung. Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-18

Dreifaktorielle Hauptachsenanalyse der Entscheidungsstilitems nach Varimax-Rotation; reduzierter Datensatz

Item	Faktor		
	1	2	3
Ich gehe eine Entscheidung systematisch und Schritt für Schritt an (rational)	.65		
Bevor ich eine Entscheidung treffe, möchte ich ihre Folgen genau kennen (rational)	.61		
Bevor ich mich entscheide, denke ich erst alle wichtigen Punkte durch (rational)	.61		
Wenn ich eine Entscheidung treffe, bin ich sicher, daß sie die richtige ist (autonom)	.42		.41
Entscheidungen treffe ich meist spontan (intuitiv)		.55	
Man kann für seine Entscheidungen nie die volle Verantwortung übernehmen (abhängig)		.49	-.33
Ich entscheide oft über etwas, ohne es ganz genau durchzudenken (intuitiv)	-.34	.46	
Ich vertraue auf mein Gefühl, wenn ich eine Entscheidung treffe (intuitiv)		.45	
Es fällt mir schwer, Entscheidungen ganz allein zu treffen (abhängig)			-.51
Entscheidungen treffe ich für mich selbst, egal was andere dazu sagen (autonom)			.41
Beim Treffen von Entscheidungen berücksichtige ich, was andere von mir erwarten (abhängig)			-.35
Die Folgen meiner Entscheidung muß ich selbst tragen (autonom)			.35

Anmerkung. Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-19

Sechsfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der Phi-Koeffizienten-Matrix der Lernerfahrungs-items nach Varimax-Rotation: Eigenwerteverlauf und Ladungsmatrix

unrotierte Lösung		varimax-rotierte Lösung				
Eigenwert	erklärte Varianz	Eigenwert	erklärte Varianz			
3.45	19.2%	2.50	13.9%			
2.65	14.7%	2.41	13.4%			
2.05	11.4%	2.23	12.4%			
1.98	11.0%	2.14	11.9%			
1.76	9.8%	2.08	11.5%			
1.52	8.4%	2.05	11.4%			
0.58	3.2%					
...	...					
Item	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
absichtlich-Ereignisse-Wissen	.93					
absichtlich-Ereignisse-Alternativen	.91					
absichtlich-Ereignisse-Bewertung	.87					
absichtlich-Medien-Wissen		.90				
absichtlich-Medien-Bewertung		.89				
absichtlich-Medien-Alternativen		.85				
absichtlich-Menschen-Wissen			.88			
absichtlich-Menschen-Bewertung			.86			
absichtlich-Menschen-Alternativen			.81			
zufällig-Medien-Wissen				.87		
zufällig-Medien-Bewertung				.83		
zufällig-Medien-Alternativen				.82		
zufällig-Ereignisse-Wissen					.84	
zufällig-Ereignisse-Bewertung					.83	
zufällig-Ereignisse-Alternativen					.81	
zufällig-Menschen-Wissen						.85
zufällig-Menschen-Alternativen						.82
zufällig-Menschen-Bewertung						.78

Anmerkung. Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-20

Sechsfaktorielle Hauptkomponentenanalyse der allgemeinen Bedeutsamkeit der Institutionen nach Varimax-Rotation: Eigenwerteverlauf und Ladungsmatrix

unrotierte Lösung		varimax-rotierte Lösung				
Eigenwert	erklärte Varianz	Eigenwert	erklärte Varianz			
6.99	43.7%	3.20	20.0%			
2.31	14.4%	2.84	17.7%			
1.34	8.4%	2.22	13.8%			
0.84	5.3%	1.94	12.1%			
0.79	4.9%	1.79	11.2%			
0.72	4.5%	1.01	6.3%			
0.47	2.9%					
...	...					
Item	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
Jugendzentrum Exzellenzhaus (ExHaus)	.87					
Jugendzentrum Euren	.83					
Jugendzentrum Mergener Hof	.80	.36				
Tuchfabrik (TUFA)	.69	.43				
Schulpsychologischer Dienst		.83				
Katholische Akademie	.38	.73				
Volkshochschule (VHS)	.31	.68		.37		
Europ. Akademie für bildende Künste	.35	.66		.30		
Berufsinformationszentrum (BIZ)			.86			
Arbeitsamt			.84			
Berufsberatung			.81			
Universität		.31		.84		
Fachhochschule	.31			.82		
Handwerkskammer					.90	
Industrie- und Handelskammer		.31		.32	.79	
Schule						.94

Anmerkungen. Fehlende Werte wurden durch den Itemmittelwert ersetzt; Ladungen unter .30 werden nicht wiedergegeben.

Tabelle A-21

Verteilungen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ über die Variable „Wohnort“

	Hauptschule		Realschule		Gymnasium		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Einzelgehöft/Weiler	0	0.0	1	1.0	0	0.0	1	0.3
Dorf in rein ländlicher Umgebung	3	3.0	13	13.0	8	8.0	24	8.0
Dorf in der Nähe einer Stadt	13	13.0	16	16.0	28	28.0	57	19.0
Kleinstadt (bis 30.000 Einwohner)	2	2.0	0	0.0	4	4.0	6	2.0
Stadt (mehr als 30.000 Einwohner)	52	52.0	47	47.0	38	38.0	137	45.7
Vorort einer Stadt	30	30.0	23	23.0	22	22.0	75	25.0
Gesamt	100	100.0	100	100.0	100	100.0	300	100.0

Tabelle A-22

Verteilungen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“ über die Variable „Familienverhältnisse“

	Hauptschule		Realschule		Gymnasium		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%
bei den Eltern (oder Pflegeeltern)	78	78.0	83	83.0	82	82.0	243	81.0
bei der Mutter	17	17.0	15	15.0	11	11.0	43	14.3
beim Vater	2	2.0	2	2.0	2	2.0	6	2.0
bei anderen Verwandten	2	2.0	0	0.0	1	1.0	3	1.0
in einem Heim	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
mit einem Partner zusammen	0	0.0	0	0.0	1	1.0	1	0.3
in einer Wohngemeinschaft	1	1.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
allein	0	0.0	0	0.0	3	3.0	3	1.0
Gesamt	100	100.0	100	100.0	100	100.0	300	100.0

Anmerkung. Durch Rundungsungenauigkeiten entsprechen die Prozentsummen teilweise nicht den aufsummierten Randprozentwerten.

Tabelle A-23

Verteilungen der Analyseeinheit „Hauptschüler“ über die Variable „Wohnort“

	Klasse 8		Klasse 9		Klasse 9V		Klasse 10		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Einzelgehöft/Weiler	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.5
Dorf in rein ländlicher Umgebung	1	1.1	4	7.5	7	20.6	2	7.4	14	6.9
Dorf in der Nähe einer Stadt	6	6.7	8	15.1	2	5.9	3	11.1	19	9.3
Kleinstadt (bis 30.000 Einwohner)	3	3.3	2	3.8	0	0.0	3	11.1	8	3.9
Stadt (mehr als 30.000 Einwohner)	55	61.1	27	50.9	12	35.3	12	44.4	106	52.0
Vorort einer Stadt	24	26.7	12	22.6	13	38.2	7	25.9	56	27.5
Gesamt	90	100.0	53	100.0	34	100.0	27	100.0	204	100.0

Anmerkung. Durch Rundungsungenauigkeiten entsprechen die Prozentsummen teilweise nicht den aufsummierten Randprozentwerten.

Tabelle A-24

Verteilungen der Analyseeinheit „Hauptschüler“ über die Variable „Familienverhältnisse“

	Klasse 8		Klasse 9		Klasse 9V		Klasse 10		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
bei den Eltern (oder Pflegeeltern)	66	73.3	40	75.5	30	88.2	19	70.4	155	76.0
bei der Mutter	17	18.9	9	17.0	4	11.8	7	25.9	37	18.1
beim Vater	3	3.3	0	0.0	0	0.0	1	3.7	4	2.0
bei anderen Verwandten	3	3.3	2	3.8	0	0.0	0	0.0	5	2.5
in einem Heim	1	1.1	2	3.8	0	0.0	0	0.0	3	1.5
mit einem Partner zusammen	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
in einer Wohngemeinschaft	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
allein	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Gesamt	90	100.0	53	100.0	34	100.0	27	100.0	204	100.0

Anmerkung. Durch Rundungsungenauigkeiten entsprechen die Prozentsummen teilweise nicht den aufsummierten Randprozentwerten.

Tabelle A-25

Lernerfahrungen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“: Typisierung verschiedener Aussagen (n=926)

Aussagentyp	n	Beispiel
Explorationen – n.s. – n.s.	144	Auf der Post (Praktikum)
n.s. – Menschen – n.s.	75	Diskussionen mit Freunden und Bekannten
Explorationen – n.s. – Bewertung	53	Erfahrungen im Praktikum waren positiv und bestätigten meinen Berufswunsch
n.s. – n.s. – Bewertung	47	Ich möchte in meinem Beruf auch etwas kreatives machen können. Ich möchte meine Ideen verwirklichen
Explorationen – Menschen – n.s.	40	Personen nach dem Beruf fragen, Eltern befragen, etc.
Explorationen – n.s. – Wissen	40	Ich bin mit der Schule zum BIZ gegangen und habe dort erfahren, welche Aufgaben eine Bankkauffrau zu erledigen hat
n.s. – Menschen – Wissen	35	Bekanntenkreis: Vater eines Bekannten hat Grafik-Design studiert – Aufklärung über die Ausbildg. u. Anlegen einer Mappe zur Aufnahme
n.s. – Medien – n.s.	34	Bücher
Selektionen – Ereignisse – Bewertung	31	Meinen Computer habe ich erfolgreich aus Einzelmodulen zusammengesetzt
n.s. – Menschen – Bewertung	30	zu Hause Vater sagte, ich sei gut geeignet für den Beruf
Selektionen – Ereignisse – n.s.	29	Ich könnte mit vorstellen mit Jugendlichen zu arbeiten. Ich bin selbst in einer Gruppenstunde und habe einen Kurs als Gruppenleiter besucht
n.s. – n.s. – Wissen	25	Beim Zahnarzt werden Zahnbeschwerden behoben
Selektionen – n.s. – n.s.	23	Ferienjobs
Explorationen – Medien – n.s.	21	„Beruf aktuell“ mal durchgeblättert
Widerfahrungen – Menschen – n.s.	19	Durch Zugfahren! (wenn der Schaffner kam)
Widerfahrungen – Menschen – Alternativen	17	Kriminalpsychologin; zu Hause durch Freund der straffällig wurde
Explorationen – Menschen – Wissen	16	Ich habe in einem Beratungsgespräch erfahren, daß man als Journalistin sehr engagiert und spontan sein muß
Widerfahrungen – Menschen – Wissen	16	durch zufällige Bekanntschaft auf einer Party erfahren, daß Reiseverkehrskauffrau viel Büro- und Computerarbeit ist
Widerfahrungen – Menschen – Bewertung	16	Tierarzhelferin: Als ich 12 war hat ein Tierarzt meinem Kaninchen das Leben gerettet, ich wollte auch immer Tieren helfen nicht zu leiden, weil ich sie liebe

Fortsetzung

Tabelle A-25 (Fortsetzung)

Aussagentyp	n	Beispiel
Selektionen – n.s. – Bewertung	15	Ich habe des öfteren in einer Küche gearbeitet, daß ist ganz schön viel Streß und so. Der Beruf Koch ist nichts für mich
Widerfahrungen – Ereignisse – Bewertung	12	Mein Vater hat zu Hause beide Schlafräume mit Holz ausgebaut. Ab dem Zeitpunkt fand ich das umgehen mit Holz toll
Widerfahrungen – Ereignisse – n.s.	11	Ich habe oft Vermessungstechniker und Ingenieure bei der Arbeit auf den Straßen gesehen
n.s. – Menschen – Alternativen	11	Durch meine Eltern bin ich auf den Beruf gekommen
n.s. – Medien – Bewertung	11	Faszination bzgl. Bauwerken (Fernsehbilder über N.Y., Paris...)
Selektionen – Ereignisse – Wissen	11	Im Theater bin ich im Moment als Statist das würde mir Spaß machen dort fest zu arbeiten, aber dafür braucht man einen Schauspielerschulabschluß. (der ist zu teuer)
Explorationen – Menschen – Bewertung	10	Persönliche Beratung beim Arbeitsamt konnte auch nicht viel weiterhelfen
Explorationen – Medien – Wissen	10	In Büchern, Zeitschriften und Informationsmaterial informierte ich mich über die Ausbildung als Erzieherin und das Studium als Sozialpädagogin
Selektionen – Ereignisse – Alternativen	9	Durch die Schule, Arbeit in der Schülerzeitung, führte zu Interesse an journalistischer Tätigkeit
Explorationen – n.s. – Alternativen	8	Ich bin auf den Beruf gekommen durch ein Praktikum und einen Ferienjob bei dieser Firma
n.s. – Medien – Alternativen	8	Beruf im Bereich der Ernährung Interesse aus Büchern
n.s. – Medien – Wissen	8	Fernsehinformationen über Arbeitsmarktlage
Selektionen – Menschen – Bewertung	8	Ich hab' auch gemerkt, daß ich mich besser mit Computer auskenne als andere Menschen. Diese Erfahrung habe ich in meiner Familie gemacht, sowie in meinem Freundeskreis
Selektionen – Menschen – n.s.	7	Betreuung durch Physiotherapeuten in unserem Kadettinnen Nationalkader
Explorationen – Ereignisse – Bewertung	7	Ich war auf dem Gericht und wohnte einer Verhandlung bei und fand es interessant. Möchte sehr gerne Beruf erlernen, der mit Justiz zu tun hat
n.s. – n.s. – Alternativen	6	Ich werde jetzt wohl Stukkateur werden

Fortsetzung

Tabelle A-25 (Fortsetzung)

Aussagentyp	n	Beispiel
Explorationen – Ereignisse – Wissen	6	In der Schule: Berufswahlunterricht
Explorationen – Ereignisse – n.s.	5	Universitätsbesuche (Schnupperstudium in 12. bzw. 13.Klasse)
Selektionen – n.s. – Wissen	5	Aushilfe im Einzelhandel: ordentliche, saubere und schnelle und exakte Arbeit erledigen
Widerfahrnisse – n.s. – n.s.	4	Bankkaufmann Ich bin durch Zufall daraufgekommen
Explorationen – Medien – Bewertung	4	Ich war mir zuvor mit der Berufswahl nicht sicher, so daß ich auf dem Arbeitsamt einen Eignungstest gemacht habe
Widerfahrnisse – Medien – n.s.	3	oft Werbung in den Medien od. an Plakatwänden gesehen
Explorationen – Medien – Alternativen	3	Durch einen Berufswahltest habe ich meinen zukünftigen Job gefunden
Selektionen – Menschen – Alternativen	3	interessante Unterrichtsgestaltung meines Lehrers in der Schule, läßt mich an ein Biologiestudium denken
Selektionen – Menschen – Wissen	3	erlernen von einfachen handwerklichen Techniken zur Wartung von Elektrogeräten durch den Vater/Großvater
Widerfahrnisse – Medien – Alternativen	3	Durch das Fernsehen äußerte sich bei mir zeitweise der Wunsch, Schauspielerin zu werden
Widerfahrnisse – Medien – Bewertung	3	Medien, vor allem das Fernsehensehnen zeigten mir das Frauenbild einer selbständigen, engagierten Frau, die ich sein wollte
Widerfahrnisse – Ereignisse – Alternativen	3	Selbsterfahrung, durch einen Bänderanriß und daraus resultierender physikalischer Therapie bekam ich Einblick in diesen Berufszweig
Selektionen – Medien – n.s.	2	Bücher über historische, geschichtliche Themen, zu Hause, alleine
Selektionen – n.s. – Alternativen	2	Schulfächer haben mich geprägt, so daß meine Richtung (kaufmännisch) feststand
n.s. – Ereignisse – Bewertung	2	Beteiligung am Bau eines Hauses – Interesse am Selbstkreieren
Explorationen – Menschen – Alternativen	2	die Berufsberatung brachte mich dazu mich zu spezifizieren
Selektionen – Medien – Alternativen	2	Archäologie durch viele Terra-X-Sendungen
Selektionen – Medien – Wissen	2	Es gibt aber auch viele Fachzeitschriften (z.B. Feinschmecker) noch einiges über den Beruf und das Kochen selber erfahren
Widerfahrnisse – n.s. – Alternativen	1	Ärztin durch Interesse an der Medizin und frühere Krankenhausaufenthalte

Fortsetzung

Tabelle A-25 (Fortsetzung)

Aussagentyp	n	Beispiel
Widerfahrungen – n.s. – Wissen	1	Der Arzt hat große Verantwortung seinen Patienten gegenüber. (alltägliche Erfahrung)
n.s. – Ereignisse – n.s.	1	Habe Erfahrungen im Reparieren von Motoren und Maschinen
n.s. – Ereignisse – Alternativen	1	Rechtsanwältin durch Besuch einer Gerichtsverhandlung
Selektionen – Medien – Bewertung	1	Restaurator – Terra X-Sendungen, Interesse an alten Kulturen
Widerfahrungen – Ereignisse – Wissen	1	Tierärztin: zuhause immer schon Hunde – oft in Tierarztpraxen + dadurch viel gesehen
n.s. – n.s. – n.s.	0	---
Widerfahrungen – n.s. – Bewertung	0	---
n.s. – Ereignisse – Wissen	0	---
Explorationen – Ereignisse – Alternativen	0	---
Widerfahrungen – Medien – Wissen	0	---

Anmerkung. n.s.: nicht spezifiziert.

Tabelle A-26

Lernerfahrungen der Analyseeinheit „Hauptschüler“: Typisierung verschiedener Aussagen (n=460)

Aussagentyp	n	Beispiel
Explorationen – n.s. – n.s.	100	Besuch im BIZ
n.s. – Menschen – n.s.	63	von Bekannten
Explorationen – n.s. – Bewertung	42	Sehr gute Erfahrungen hatte ich beim 1. Praktikum
n.s. – Medien – n.s.	26	Berichte über Berufe in Zeitungen
Explorationen – Menschen – n.s.	17	Berufsberatung beim Arbeitsamt
Selektionen – n.s. – n.s.	17	Ich habe mich für den Beruf entschieden weil ich schon im Hobby damit zu tun habe
n.s. – Menschen – Wissen	17	Zum Beruf Modedesignerin habe ich erfahren, daß es besser wäre vorher eine Schneiderlehrer zu machen (von einer Freundin erfahren)
n.s. – n.s. – Bewertung	16	Ich möchte den Beruf Erzieherin lernen, weil ich gerne einen Beruf mit Kinder hätte
Explorationen – n.s. – Wissen	16	Im Praktikum habe ich erlebt das man bei der Post sehr pünktlich sein muß
Explorationen – Medien – n.s.	15	Beim Biz habe ich auch einen Film darübergesehen
n.s. – n.s. – Wissen	14	Ich habe erfahren das man in dem Beruf „Einzelhandelskaufmann“ nicht sehr viele Chancen hat übernommen zu werden
n.s. – Menschen – Bewertung	14	Ich kenne jemanden, der meinen Wunschberuf ausübt, von ihm bekam ich positive Einblicke, in den Beruf
Explorationen – Menschen – Wissen	10	Ich habe schon Erfahrungen mit dem Berufsberater gemacht. Was man tun muß um den richttgen Beruf zu finden
Explorationen – Menschen – Bewertung	8	In einem Bewerbungsgespräch habe ich erfahren das der Beruf mit meinen Erwartungen übereinstimmt
Selektionen – Menschen – n.s.	7	Durch Gespräche mit Lehrern
Widerfahrnisse – Menschen – n.s.	7	Mein Bruder ist schwerbehindert
Selektionen – Ereignisse – n.s.	6	Da ich auch viel mit Kindern spazieren gehe, möchte ich Erzieherin werden
Selektionen – Ereignisse – Bewertung	6	Ich fotografiere schon ziemlich lange und es macht mir sehr viel Spaß
Explorationen – Ereignisse – Wissen	5	Ich habe eine Druckerei besichtigt und viele interessante Erkundungen festgestellt z.b.: wie man Druckmaschinen betätigt [...]
n.s. – Menschen – Alternativen	4	Mit Freunden über Berufe gesprochen. Was ich werden könnte

Fortsetzung

Tabelle A-26 (Fortsetzung)

Aussagentyp	n	Beispiel
n.s. – Medien – Wissen	4	Ich habe durch Fernseher erfahren, daß Erzieherin ein Beruf mit vielseitiger Betätigung ist
Explorationen – Ereignisse – Bewertung	4	Ich war vor dem Praktikum, aus meiner eigenen Entscheidung einen Betrieb besichtigen, dort gefiehl es mir sehr gut [...]
Explorationen – Ereignisse – n.s.	3	Handwerkamera wir haben uns Handwerksarbeit angesehen
Explorationen – Medien – Wissen	3	Ich habe mich in Büchern über die Ausbildungsmöglichkeiten informiert
Explorationen – Medien – Bewertung	3	Ich fand diesen Beruf nachdem ich viel gelesen haben gut
Selektionen – Menschen – Bewertung	3	Wir haben dann z.B beim Basketball spielen darüber geredet und ich habe gedacht, daß der Beruf vielleicht gar nicht so schlecht sei
Selektionen – Ereignisse – Wissen	3	Ich bastle und male gern, was in dem Beruf nötig ist
Widerfahrungen – Menschen – Wissen	3	Mein Vater ist Maurer und im Handwerklichen Bereich hat er mir schon viel beigebracht
Explorationen – n.s. – Alternativen	2	Dann war ich im Überbetrieblichen Ausbildungszentrum in [...] und habe mich über Handwerksberufe erkundigt
Selektionen – n.s. – Bewertung	2	Durch die Schule (Gute Erfahrung)
Widerfahrungen – Ereignisse – n.s.	2	Wenn meine Mutter mal nicht zuhause war habe ich falls Kunden kamen für sie beraten und verkauft
n.s. – Ereignisse – Wissen	2	Auf der Baustelle habe ich eingegipst, Kabel befestigt, usw
Explorationen – Menschen – Alternativen	2	Ich war auch beim BIZ. Die haben mir geraten MTA zu werden
Explorationen – Medien – Alternativen	2	Ich wurde für meinen Beruf bei Step Plus vorgeschlagen. Step Plus ist eine Computerauswertung für einen Beruf
Widerfahrungen – Menschen – Alternativen	2	Ich möchte gern Restaurantfach werden. Ich bin darauf weil meine Oma auch den Beruf geerlernt hat
Widerfahrungen – Menschen – Bewertung	2	Ich habe durch Verwandte und Bekannte, immer viel mit Kindern zu tun gehabt und habe viel Spaß daran
n.s. – Ereignisse – n.s.	1	Und weil ich mit meinem Onkel unsere Küche mit Fliesen überzogen

Fortsetzung

Tabelle A-26 (Fortsetzung)

Aussagentyp	n	Beispiel
Widerfahrnisse – n.s. – Bewertung	1	Zuhause haben wir einen Bauernhof das gäfallt mit gut aber man weiß nicht wie die Zukunft aussieht denn der Lohn wird immer weniger
n.s. – Medien – Bewertung	1	Durch Bücher (sehr gute Info's) Durch Videos oder Filme
n.s. – Ereignisse – Bewertung	1	Ich hatte schon Erfahrungen mit dem Malen. Das ist aber nichts für mich
Explorationen – Ereignisse – Alternativen	1	in der Schule – Berufswahlvorbereitung mit Lehrer und Mitschüler. Ich habe erfahren welche Berufe es gibt
Selektionen – Menschen – Wissen	1	Jugendfeuerwehr (Berufsfeuerwehr) Freunde weil man Leuten das Leben retten kann, und weil es Spaß macht
Widerfahrnisse – Ereignisse – Wissen	1	Als Heizungsinstallateur manchmal als unse Heizun zur Winterzeit angestellt wurde habe ich immer zugeschaut
Widerfahrnisse – Ereignisse – Bewertung	1	Ich bin in einem Heim und dadurch habe ich gesehen wie man mit Kindern umgeht. Das hat mir sehr gut gefallen [...]
n.s. – n.s. – n.s.	0	---
Widerfahrnisse – n.s. – n.s.	0	---
n.s. – n.s. – Alternativen	0	---
Selektionen – Medien – n.s.	0	---
Selektionen – n.s. – Alternativen	0	---
Selektionen – n.s. – Wissen	0	---
Widerfahrnisse – Medien – n.s.	0	---
Widerfahrnisse – n.s. – Alternativen	0	---
Widerfahrnisse – n.s. – Wissen	0	---
n.s. – Medien – Alternativen	0	---
n.s. – Ereignisse – Alternativen	0	---
Selektionen – Menschen – Alternativen	0	---
Selektionen – Medien – Alternativen	0	---
Selektionen – Medien – Wissen	0	---
Selektionen – Medien – Bewertung	0	---
Selektionen – Ereignisse – Alternativen	0	---
Widerfahrnisse – Medien – Alternativen	0	---
Widerfahrnisse – Medien – Wissen	0	---
Widerfahrnisse – Medien – Bewertung	0	---
Widerfahrnisse – Ereignisse – Alternativen	0	---

Anmerkung. n.s.: nicht spezifiziert.

Tabelle A-27

Effekte von Klasse und Geschlecht auf die erfragten Lernerfahrungen der Analyseeinheit „Hauptschüler“

	ab-men		ab-med		ab-er		zu-men		zu-med		zu-er	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Klasse 8	78	86.7	63	70.0	30	33.3	32	35.6	70	77.8	33	36.7
Klasse 9	47	88.7	28	52.8	23	43.4	22	41.5	44	83.0	17	32.1
Klasse 9V	30	88.2	25	73.5	14	41.2	14	41.2	25	73.5	11	32.4
Klasse 10	26	96.3	22	81.5	8	29.6	7	25.9	20	74.1	7	25.9
weibliche Schüler	77	86.5	64	71.9	28	31.5	26	29.2	72	80.9	30	33.7
männliche Schüler	104	90.4	74	64.3	47	40.9	49	42.6	87	75.7	38	33.0
Klasse 8, weiblich	27	79.4	26	76.5	7	20.6	8	23.5	25	73.5	9	26.5
Klasse 8, männlich	51	91.1	37	66.1	23	41.1	24	42.9	45	80.4	24	42.9
Klasse 9, weiblich	21	87.5	13	54.2	8	33.3	9	37.5	21	87.5	8	33.3
Klasse 9, männlich	26	89.7	15	51.7	15	51.7	13	44.8	23	79.3	9	31.0
Klasse 9V, weiblich	17	89.5	14	73.7	8	42.1	8	42.1	16	84.2	9	47.4
Klasse 9V, männlich	13	86.7	11	73.3	6	40.0	6	40.0	9	60.0	2	13.3
Klasse 10, weiblich	12	100.0	11	91.7	5	41.7	1	8.3	10	83.3	4	33.3
Klasse 10, männlich	14	93.3	11	73.3	3	20.0	6	40.0	10	66.7	3	20.0
Gesamt	181	88.7	138	67.6	75	36.8	75	36.8	159	77.9	68	33.3
Effekt	χ^2				df		p		p_u		p_o	
ab-men	5.24				7		.649		.637		.661	
ab-med	10.55				7		.155		.146		.164	
ab-er	9.43				7		.220		.210		.231	
zu-men	8.81				7		.267		.255		.278	
zu-med	6.44				7		.495		.482		.508	
zu-er	8.66				7		.278		.266		.289	

Anmerkungen. ab-men: absichtlich-Menschen; ab-med: absichtlich-Medien; ab-er: absichtlich-Ereignisse; zu-men: zufällig-Menschen; zu-med: zufällig-Medien; zu-er: zufällig-Ereignisse; die χ^2 -Werte sind zur Orientierung angegeben; durchgeführt wurde eine Monte-Carlo-Analyse mit 10000 Stichproben; angegeben sind die untere (p_u) und die obere (p_o) Schranke des 99%-Konfidenzintervalls.

Tabelle A-28

Effekte von Klasse und Geschlecht auf die Einschätzung erfahrungsrelevanter Institutionen der Analyseeinheit „Hauptschüler“

	BB		SCH		UNI		KAM		KULT		JGDZ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Klasse 8	80	88.9	77	85.6	16	17.8	31	34.4	13	14.4	20	22.2
Klasse 9	48	90.6	46	86.8	12	22.6	12	22.6	5	9.4	10	18.9
Klasse 9V	28	82.4	25	73.5	4	11.8	8	23.5	3	8.8	4	11.8
Klasse 10	26	96.3	22	81.5	4	14.8	6	22.2	2	7.4	2	7.4
weibliche Schüler	82	92.1	73	82.0	14	15.7	15	16.9	9	10.1	15	16.9
männliche Schüler	100	87.0	97	84.3	22	19.1	42	36.5	14	12.2	21	18.3
Klasse 8, weiblich	32	94.1	27	79.4	4	11.8	8	23.5	5	14.7	6	17.6
Klasse 8, männlich	48	85.7	50	89.3	12	21.4	23	41.1	8	14.3	14	25.0
Klasse 9, weiblich	24	100.0	22	91.7	6	25.0	5	20.8	2	8.3	4	16.7
Klasse 9, männlich	24	82.8	24	82.8	6	20.7	7	24.1	3	10.3	6	20.7
Klasse 9V, weiblich	15	78.9	15	78.9	3	15.8	2	10.5	2	10.5	4	21.1
Klasse 9V, männlich	13	86.7	10	66.7	1	6.7	6	40.0	1	6.7	0	0.0
Klasse 10, weiblich	11	91.7	9	75.0	1	8.3	0	0.0	0	0.0	1	8.3
Klasse 10, männlich	15	100.0	13	86.7	3	20.0	6	40.0	2	13.3	1	6.7
Gesamt	182	89.2	170	83.3	36	17.6	57	27.9	23	11.3	36	17.6
Effekt	χ^2				df	p				p_u	p_o	
BB	9.79				7	.193				.182	.203	
SCH	7.00				7	.433				.420	.446	
UNI	4.50				7	.729				.717	.740	
KAM	15.62				7	.026				.022	.030	
KULT	3.06				7	.893				.885	.901	
JGDZ	7.61				7	.367				.354	.379	

Anmerkungen. BB: Berufsberatung; SCH: Schule; UNI: Hochschule; KAM: Kammern; KULT: Kultureinrichtungen; JGDZ: Jugendzentren; die χ^2 -Werte sind zur Orientierung angegeben; durchgeführt wurde eine Monte-Carlo-Analyse mit 10000 Stichproben; angegeben sind die untere (p_u) und die obere (p_o) Schranke des 99%-Konfidenzintervalls.

Tabelle A-29

Normalverteilungs- und Varianzhomogenitätsprüfung der Entscheidungsgrundlagen-Variablen in den nach Schultyp und Geschlecht aufgeteilten Untergruppen der Analyseeinheit „Abschlußschüler“

Variable	Normalverteilung										VH			
	w HS		m HS		w RS		m RS		w GY		m GY		L	p
	KS	p	KS	p	KS	p	KS	p	KS	p	KS	p		
R-INT	.10	>.20	.07	>.20	.15	.032	.16	.001	.07	>.20	.10	>.20	2.02	.054
I-INT	.09	>.20	.10	>.20	.07	>.20	.18	.000	.13	.021	.07	>.20	0.21	.957
AS-INT	.06	>.20	.08	>.20	.08	>.20	.11	.048	.08	>.20	.09	>.20	1.60	.161
EC-INT	.09	>.20	.14	.009	.08	>.20	.10	>.20	.08	>.20	.06	>.20	1.47	.200
R-KÜZ	.12	.149	.11	.087	.18	.004	.09	>.20	.10	>.20	.08	>.20	1.23	.294
I-KÜZ	.09	>.20	.09	>.20	.14	.067	.10	>.20	.09	>.20	.08	>.20	0.80	.551
AS-KÜZ	.08	>.20	.09	>.20	.08	>.20	.06	>.20	.09	>.20	.06	>.20	1.86	.101
EC-KÜZ	.10	>.20	.09	>.20	.16	.021	.06	>.20	.06	>.20	.09	>.20	2.07	.069
ÖW	.09	>.20	.10	>.20	.07	>.20	.10	.094	.06	>.20	.10	>.20	2.34	.042
EW	.13	.067	.11	.090	.14	.091	.09	>.20	.11	.098	.10	>.20	1.76	.120
KW	.18	.000	.15	.006	.13	.157	.17	.000	.09	>.20	.14	.026	2.93	.013
WdA	.12	.076	.09	>.20	.09	>.20	.09	>.20	.12	.058	.07	>.20	1.93	.090
RAT-ES	.10	>.20	.10	>.20	.08	>.20	.08	>.20	.12	.034	.06	>.20	2.58	.027
INT-ES	.07	>.20	.08	>.20	.06	>.20	.13	.007	.07	>.20	.11	>.20	2.82	.017
ABH-ES	.12	.072	.10	>.20	.17	.009	.07	>.20	.13	.090	.09	>.20	1.36	.240
df:	46		54		36		64		55		45		df_Z: 5 df_N: 294	

Anmerkungen. R-INT: realistische Interessen; I-INT: intellektuelle Interessen; AS-INT: künstlerische und soziale Interessen; EC-INT: unternehmerische und konventionelle Interessen; R-KÜZ: realistische Kompetenzüberzeugungen; I-KÜZ: intellektuelle Kompetenzüberzeugungen; AS-KÜZ: künstlerische und soziale Kompetenzüberzeugungen; EC-KÜZ: unternehmerische und konventionelle Kompetenzüberzeugungen; ÖW: ökonomische Werte; EW: expressive Werte; KW: komfortorientierte Werte; WdA: Wert der Arbeit; RAT-ES: rationaler Entscheidungsstil; INT-ES: intuitiver Entscheidungsstil; ABH-ES: abhängiger Entscheidungsstil; VH: Varianzhomogenität; w HS: weibliche Hauptschüler; m HS: männliche Hauptschüler; w RS: weibliche Realschüler; m RS: männliche Realschüler; w GY: weibliche Gymnasiasten; m GY: männliche Gymnasiasten; KS: Prüfstatistik des Kolmogorov-Smirnov-Tests mit Lilliefors-Anpassung; L: Prüfstatistik des Levene-Tests; auffällige Werte wurden *kursiv* markiert.

Tabelle A-30

Normalverteilungs- und Varianzhomogenitätsprüfung der Entscheidungsgrundlagen-Variablen in den nach Klasse und Geschlecht aufgeteilten Untergruppen der Analyseeinheit „Hauptschüler“

Variable	Normalverteilung																VH	
	w 8		m 8		w 9		m 9		w 9V		m 9V		w 10		m 10		L	p
	KS	p	KS	p	KS	p	KS	p	KS	p	KS	p	KS	p	KS	p		
R-INT	.11	>.20	.08	>.20	.16	.110	.15	.098	.18	.127	.20	.129	.18	>.20	.12	>.20	1.71	.110
I-INT	.15	.049	.09	>.20	.16	.107	.17	.035	.09	>.20	.18	>.20	.14	>.20	.22	.055	0.87	.534
AS-INT	.13	.150	.15	.005	.08	>.20	.13	>.20	.23	.011	.16	>.20	.20	.190	.11	>.20	1.51	.167
EC-INT	.08	>.20	.14	.013	.13	>.20	.18	.014	.14	>.20	.12	>.20	.18	>.20	.10	>.20	0.40	.901
R-KÜZ	.15	.049	.08	>.20	.25	.000	.13	.194	.16	>.20	.17	>.20	.23	.079	.14	>.20	1.67	.118
I-KÜZ	.13	.157	.08	>.20	.19	.022	.11	>.20	.12	>.20	.16	>.20	.17	>.20	.11	>.20	1.00	.430
AS-KÜZ	.07	>.20	.12	.039	.13	>.20	.16	.060	.07	>.20	.14	>.20	.24	.048	.11	>.20	3.27	.003
EC-KÜZ	.09	>.20	.08	>.20	.20	.011	.13	>.20	.18	.118	.19	.166	.13	>.20	.10	>.20	0.61	.749
ÖW	.07	>.20	.11	.176	.15	.146	.08	>.20	.13	>.20	.11	>.20	.20	.186	.11	>.20	1.20	.303
EW	.13	.163	.10	>.20	.14	>.20	.13	>.20	.13	>.20	.14	>.20	.16	>.20	.18	>.20	1.33	.238
KW	.09	>.20	.12	.033	.12	>.20	.16	.074	.17	.165	.18	.196	.19	>.20	.14	>.20	1.71	.109
WdA	.10	>.20	.08	>.20	.17	.075	.11	>.20	.15	>.20	.15	>.20	.17	>.20	.15	>.20	0.88	.522
RAT-ES	.14	.086	.12	.036	.12	>.20	.09	>.20	.15	>.20	.10	>.20	.14	>.20	.11	>.20	0.35	.931
INT-ES	.12	>.20	.08	>.20	.12	>.20	.14	.129	.13	>.20	.18	>.20	.13	>.20	.10	>.20	1.85	.079
ABH-ES	.16	.030	.13	.015	.14	>.20	.16	.048	.14	>.20	.16	>.20	.19	>.20	.12	>.20	0.56	.790
df:	34		56		24		29		19		15		12		15		df_z: 7	df_N: 196

Anmerkungen. R-INT: realistische Interessen; I-INT: intellektuelle Interessen; AS-INT: künstlerische und soziale Interessen; EC-INT: unternehmerische und konventionelle Interessen; R-KÜZ: realistische Kompetenzüberzeugungen; I-KÜZ: intellektuelle Kompetenzüberzeugungen; AS-KÜZ: künstlerische und soziale Kompetenzüberzeugungen; EC-KÜZ: unternehmerische und konventionelle Kompetenzüberzeugungen; ÖW: ökonomische Werte; EW: expressive Werte; KW: komfortorientierte Werte; WdA: Wert der Arbeit; RAT-ES: rationaler Entscheidungsstil; INT-ES: intuitiver Entscheidungsstil; ABH-ES: abhängiger Entscheidungsstil; VH: Varianzhomogenität; w 8: weibliche Schüler der Klasse 8; m 8: männliche Schüler der Klasse 8; w 9: weibliche Schüler der Klasse 9; m 9: männliche Schüler der Klasse 9; w 9V: weibliche Schüler der Klasse 9V; m 9V: männliche Schüler der Klasse 9V; w 10: weibliche Schüler der Klasse 10; m 10: männliche Schüler der Klasse 10; KS: Prüfstatistik des Kolmogorov-Smirnov-Tests mit Lilliefors-Anpassung; L: Prüfstatistik des Levene-Tests; auffällige Werte wurden *kursiv* markiert.

Tabelle A-31

Diskrimination der Berufsumwelten der entschiedenen Abschlußschüler durch deren Interessen und Kompetenzüberzeugungen: Tests auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test mit Lilliefors-Anpassung; KS)

Variable	KS	df	p
R-Interessen	.07	202	.010
I-Interessen	.08	202	.008
AS-Interessen	.06	202	>.200
EC-Interessen	.06	202	.065
R-Kompetenzüberzeugungen	.09	202	.001
I-Kompetenzüberzeugungen	.07	202	.038
AS-Kompetenzüberzeugungen	.05	202	>.200
EC-Kompetenzüberzeugungen	.08	202	.001

Anmerkung. R: realistischer Bereich, I: intellektueller Bereich, AS: künstlerisch-sozialer Bereich, E: unternehmerisch-konventioneller Bereich.

Tabelle A-32

Diskrimination der Berufsumwelten der entschiedenen Abschlußschüler durch deren Interessen und Kompetenzüberzeugungen: Gleichheitstest der Gruppenmittelwerte der Merkmalsvariablen.

Variable	Wilks-Lambda	F	df_Z	df_N	p
R-Interessen	.76	20.60	3	198	.000
I-Interessen	.91	6.70	3	198	.000
AS-Interessen	.74	22.96	3	198	.000
EC-Interessen	.78	18.93	3	198	.000
R-Kompetenzüberzeugungen	.74	23.69	3	198	.000
I-Kompetenzüberzeugungen	.87	10.20	3	198	.000
AS-Kompetenzüberzeugungen	.80	16.20	3	198	.000
EC-Kompetenzüberzeugungen	.77	19.66	3	198	.000

Anmerkung. R: realistischer Bereich, I: intellektueller Bereich, AS: künstlerisch-sozialer Bereich, E: unternehmerisch-konventioneller Bereich.

Tabelle A-33

Klassifikationsmatrizen der Diskrimination der Umwelttypen der gewählten Berufe der entschiedenen Abschlüßschüler durch deren Entscheidungsgrundlagen: Kreuzvalidierungen

		vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit				
			R	I	AS	EC
leave-one-out	n	R	45	9	10	8
		I	3	9	0	6
		AS	1	6	39	10
		EC	3	2	15	36
	%	R	62.5	12.5	13.9	11.1
		I	16.7	50.0	0.0	33.3
		AS	1.8	10.7	69.6	17.9
		EC	5.4	3.6	26.8	64.3
ungleiche Kovarianzmatrizen	n	R	49	9	7	7
		I	1	12	1	4
		AS	2	4	40	10
		EC	3	2	14	37
	%	R	68.1	12.5	9.7	9.7
		I	5.6	66.7	5.6	22.2
		AS	3.6	7.1	71.4	17.9
		EC	5.4	3.6	25.0	66.1
Analyseinheit „Haupt-schüler“	n	R	41	7	5	7
		I	3	1	0	1
		AS	5	3	16	3
		EC	6	2	1	19
	%	R	68.3	11.7	8.3	11.7
		I	60.0	20.0	0.0	20.0
		AS	18.5	11.1	59.3	11.1
		EC	21.4	7.1	3.6	67.9

Anmerkung. R: realistischer Bereich, I: intellektueller Bereich, AS: künstlerisch-sozialer Bereich, E: unternehmerisch-konventioneller Bereich.

Tabelle A-34

Beispiele der Lernerfahrungen von Gymnasiasten mit unterschiedlichem Entscheidungsstatus

<p>Entschieden - Lehre</p> <p>Im Zusammenhang mit meinem Vater habe ich die Erfahrung gemacht, daß man als Kaufmann ausschließlich geistige Arbeit zu leisten hat. Ich will mich auch körperlich betätigen!</p> <p>Durch eine Person aus einer Werbeagentur habe ich erfahren, daß man in diesem Bereich viel mit dem Computer zu tun hat. Das will ich in meinem Beruf vermeiden.</p> <p>Durch eine Bekannte, die eine Schreinerlehre macht habe ich erfahren, daß dieser Beruf durchaus kreativ und künstlerisch sein kann. Das wünsche ich mir in meinem Beruf</p> <p>Durch meinen Bruder, der an der Uni studiert habe ich erfahren, daß Studieren an einer Uni sehr passiv und wenig kreativ ist. Das will ich erstmal nicht.</p>
<p>Entschieden - Studium</p> <p>Ich programmiere seit meinem 13. Lebensjahr.</p> <p>Ich kenne relativ viele Menschen, die in dieser Branche arbeiten.</p> <p>Meinen Computer habe ich erfolgreich aus Einzelmodulen zusammengesetzt</p> <p>Ich verbringe wöchentlich ca. 25 Std. am Computer, davon 15 Std. mit Programmierung</p> <p>Meine Leistungen in Informatik sind konstant 15 Punkte</p>
<p>Aufschiebend</p> <p>Teilnahme an der Schule machte für mich den Lehrerberuf interessant</p> <p>Studium meines Bruders (Jura) Auch nicht abwegig</p>
<p>Unentschieden</p> <p>Durch meine Eltern, die ja beide beruflich tätig sind.</p> <p>Durch bekannte Personen, die mir Einblicke in ihren Beruf gewährten</p> <p>Durch das Arbeitsamt angeregt durch die Schule</p>

BERUFSWAHL-FRAGEBOGEN

In dem Ihnen vorliegenden Fragebogen geht es um Ihre **Berufswahl** bzw. um die Gedanken, die Sie sich bisher über Ihre Berufswahl gemacht haben. Sie können mit Ihren Antworten dazu beitragen, das Berufswahlgeschehen durchsichtiger zu machen und die Berufsberatung zu verbessern.

Ihre ganz **persönlichen** Ansichten und Erfahrungen werden erfragt; es gibt keine richtigen oder falsche Antworten.

Niemand kann von Ihren Antworten auf Ihre Person schließen; sie bleiben **anonym**.

Bitte bearbeiten Sie den folgenden Fragebogen zügig. Blättern Sie aber erst um, wenn Sie eine Seite fertig bearbeitet haben. Lassen Sie bitte keine Frage aus.

Als Belohnung für Ihre Mühe nehmen Sie - wenn Ihr Fragebogen vollständig ausgefüllt ist - an einer Verlosung teil, bei der es einige Sachpreise (CD-, Bücher-Gutscheine) zu gewinnen gibt. Damit sich die Gewinner wiedererkennen können, muß jeder Fragebogen mit einem individuellen Code versehen werden. Eine Liste mit den Codes der Gewinner wird nach Beendigung der Datenerhebung bekanntgegeben.

Bitte schreiben Sie folgende Angaben in die untenstehenden Kästchen:

1. Den **ersten** Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter (z.B. Anita = A)
2. Ihren eigenen **Geburts**tag (z.B. 15.7.1977 = 15)
3. den **ersten** Buchstaben der Straße, in der Sie wohnen (z.B. Roonstraße = R)
4. den Geburts**monat** Ihrer Mutter (z.B. 23.4.1950 = 4)

Code: 1. 2. 3. 4.

--	--	--	--

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Bitte blättern Sie jetzt um!

A

Zunächst möchte ich Sie bitten, einige allgemeine Angaben zu machen. Schreiben Sie bitte die Antworten auf die dafür vorgesehenen Linien bzw. kreuzen Sie die auf Sie zutreffende Antwort an.

1. Alter: _____ Jahre

2. Geschlecht: weiblich
 männlich

3. Welchen Schultyp besuchen Sie? Hauptschule
 Realschule
 Gymnasium

4. In welcher Jahrgangsstufe sind Sie zur Zeit? Jahrgangsstufe (Klasse) _____

5. Wo wohnen Sie? Einzelgehöft/Weiler
 Dorf in rein ländlicher Umgebung
 Dorf in der Nähe einer Stadt
 Kleinstadt (bis 30.000 Einwohner)
 Stadt (mehr als 30.000 Einwohner)
 Vorort einer Stadt

6. Wohnen Sie bei den Eltern (oder Pflegeeltern)
 bei der Mutter
 beim Vater
 bei anderen Verwandten
 in einem Heim
 mit einem Partner zusammen
 in einer Wohngemeinschaft
 allein?

Bitte blättern Sie jetzt um!

7. Wohnen Sie zur Miete
 in einer Eigentumswohnung/eigenem Haus?

8. Welchen allgemeinen Schulabschluß haben Ihre Eltern?

	Vater	Mutter
Volks-(Haupt-)Schulabschluß	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mittlere Reife, Realschulabschluß (Fachschulreife)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachhochschulreife (Abschluß einer Fachoberschule etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abitur (Hochschulreife)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keinen dieser Abschlüsse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Welche Berufe haben Ihre Eltern erlernt?

Vater: _____ keinen

Mutter: _____ keinen

10. Sind Ihre Eltern momentan berufstätig?

	Vater	Mutter
berufstätig	<input type="radio"/> O, als _____ _____	<input type="radio"/> O, _____ als
nicht berufstätig	<input type="radio"/> O	<input type="radio"/> O
arbeitslos	<input type="radio"/> O	<input type="radio"/> O

11. Wer trifft Ihrer Meinung nach in Ihrer Familie die meisten Entscheidungen, z.B. wenn etwas angeschafft werden soll oder wohin es in den Urlaub gehen soll?

Vater

Mutter

beide

keiner von beiden, sondern _____

B

Jeder Mensch macht Erfahrungen, die ihn dazu führen, einen bestimmten Beruf zu ergreifen. Bitte überlegen Sie einmal, welche Erfahrungen Sie bisher in Hinblick auf die Berufswahl gemacht haben. Sie könnten z.B. über einen bestimmten Beruf etwas gelesen oder gesehen haben, oder vielleicht haben Sie jemanden kennengelernt, der Ihnen berufliche Informationen vermittelt; möglicherweise hatten Sie auch ein bestimmtes Erlebnis, das Ihre beruflichen Entscheidungen erleichterte. Durch derartige Erfahrungen kann man vorher unbekannte Berufe kennenlernen, oder man erfährt neue Dinge über bestimmte Berufe; vielleicht sieht man hinterher auch einen Beruf in einem anderen Licht. Solche Erfahrungen können sich zufällig ergeben, oder aber man hat sie mit Absicht gesucht. Vielleicht haben Sie aber auch etwas ganz anderes erlebt.

Ich möchte Sie nun bitten, die Erfahrungen, die für Ihre beruflichen Entscheidungen bedeutsam waren, zu schildern. Dafür finden Sie auf den nächsten beiden Seiten einige Kästchen, in denen Sie Ihre Erfahrungen niederschreiben sollen. Beschreiben Sie bitte in jedem Kästchen nur eine einzelne Erfahrung. Sie brauchen nicht alle Kästchen auszufüllen, falls Ihnen nicht so viele Erfahrungen einfallen.

Schreiben Sie bitte jeweils auf, in welchem Zusammenhang bzw. an welchem Ort Sie die Erfahrung gemacht haben (z.B. in der Schule, zuhause beim Fernsehen), wer daran beteiligt war (z.B. Freunde, Eltern, niemand) und was geschehen ist (z.B. erfahren, daß man als Kaufmann mit vielen Leuten zusammenkommt).

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

C

1. Bitte schreiben Sie einmal alle Berufe auf, die Sie bisher in Ihre Überlegungen zur Berufswahl einbezogen haben:

2. Überlegen Sie bitte einmal, wie Sie zu den Berufen, die Sie in Ihre Überlegungen zur Berufswahl einbezogen haben, gekommen sind. Geben Sie bitte für die folgenden Erfahrungen an,

(a) ob Sie diese selbst erlebt haben und

(b) für wie wichtig Sie eine derartige Erfahrung halten (bitte auch ankreuzen, wenn Sie sie selbst *nicht* gemacht haben)

Ich habe neue Berufe kennengelernt...

	(a) selbst erlebt		(b) halte ich für:					
	ja	nein	sehr unwichtig	ziemlich unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
...durch eine unerwartete Bekanntschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
...weil ich zufällig etwas darüber gelesen (gesehen, gehört) habe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
...aufgrund eines unvorhergesehenen Ereignisses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
...indem ich eine bestimmte Person danach fragte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
...durch zielgerichtete Nutzung von Büchern, Filmen etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
...indem ich eine bestimmte Veranstaltung aufsuchte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++

3. Haben Sie sich bereits für einen ganz bestimmten Beruf entschieden, den Sie später einmal ausüben wollen?

ja, ich möchte _____ werden

nein

4. Wenn Sie einmal von allen Einschränkungen absehen, wie etwa erforderliche Schulabschlüsse, welchen Beruf würden Sie dann am *liebsten* ergreifen?

Mein Traumberuf ist _____

5. Was werden Sie nach Beendigung Ihrer Schulzeit voraussichtlich machen?

zunächst Wehrdienst/Zivildienst bzw. ein freiwilliges soziales Jahr ableisten, und dann...

(bitte eine weitere Antwort ankreuzen)

eine Ausbildung/Lehre beginnen als _____

eine weiterführende Schule besuchen, und zwar _____

(z.B. Berufsfachschule, berufsbildendes Jahr etc.)

studieren, und zwar _____

direkt anfangen zu arbeiten, als _____

nichts davon, sondern _____

weiß noch nicht

6. Wie entschieden sind Sie in Hinblick darauf, was Sie nach Beendigung Ihrer Schulzeit machen wollen?

sehr unentschieden	ziemlich unentschieden	eher unentschieden	eher entschieden	ziemlich entschieden	sehr entschieden
---	--	-	+	++	+++

7. Wie sicher sind Sie sich über diesen Entschluß?

sehr unsicher	ziemlich unsicher	eher unsicher	eher sicher	ziemlich sicher	sehr sicher
---	--	-	+	++	+++

8. Wie wichtig war der Entschluß für Sie?

sehr unwichtig	ziemlich unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
---	--	-	+	++	+++

9. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Entschluß?

sehr unzufrieden	ziemlich unzufrieden	eher unzufrieden	eher zufrieden	ziemlich zufrieden	sehr zufrieden
---	--	-	+	++	+++

D

Auf dieser Seite finden Sie einige Berufe aufgelistet. Bitte geben Sie für jeden dieser Berufe an, wie sehr er Sie **interessiert**, wie gerne Sie ihn ausüben würden. Ihnen stehen sechs Antwortmöglichkeiten zur Verfügung:

sehr uninteressant	ziemlich uninteressant	eher uninteressant	eher interessant	ziemlich interessant	sehr interessant
---	--	-	+	++	+++

	sehr uninteressant			sehr interessant		
	---	--	-	+	++	+++
01. Rechtsanwalt/Rechtsanwältin	---	--	-	+	++	+++
02. Journalist/Journalistin	---	--	-	+	++	+++
03. Kfz-Mechaniker/-Mechanikerin	---	--	-	+	++	+++
04. Gärtner/Gärtnerin	---	--	-	+	++	+++
05. Medizinisch-technische(r) Assistent(in)	---	--	-	+	++	+++
06. Einzelhandelskaufmann/-kauffrau	---	--	-	+	++	+++
07. Betriebswirtschaftler/-wirtschaftlerin	---	--	-	+	++	+++
08. Florist/Floristin	---	--	-	+	++	+++
09. Modedesigner/-designerin	---	--	-	+	++	+++
10. Arzt/Ärztin	---	--	-	+	++	+++
11. Fotograf/Fotografin	---	--	-	+	++	+++
12. Ingenieur/Ingenieurin	---	--	-	+	++	+++
13. Reisebürokaufmann/-kauffrau	---	--	-	+	++	+++
14. Dirigent/Dirigentin	---	--	-	+	++	+++
15. Steward/Stewardess	---	--	-	+	++	+++
16. Krankenpfleger/Krankenschwester	---	--	-	+	++	+++
17. Steuerberater/-beraterin	---	--	-	+	++	+++
18. Laborassistent/-assistentin	---	--	-	+	++	+++
19. Biologe/Biologin	---	--	-	+	++	+++
20. Sozialarbeiter/Sozialarbeiterin	---	--	-	+	++	+++
21. Chemiker/Chemikerin	---	--	-	+	++	+++
22. Polizist/Polizistin	---	--	-	+	++	+++
23. Schlosser/Schlosserin	---	--	-	+	++	+++
24. Ernährungswissenschaftler/-wissenschaftlerin	---	--	-	+	++	+++

Bitte blättern Sie jetzt um!

E

Hier finden Sie nochmals 24 Berufe aufgelistet. Geben Sie nun bitte für jeden Beruf an, wie stark Sie davon überzeugt sind, diesen ausüben zu können. Wie **sicher** sind Sie, daß Sie die Fähigkeiten zur Ausübung dieses Beruf hätten? Ihre Antwortmöglichkeiten lauten:

sehr unsicher	ziemlich unsicher	eher unsicher	eher sicher	ziemlich sicher	sehr sicher
---	--	-	+	++	+++

	sehr unsicher				sehr sicher	
	---	--	-	+	++	+++
01. Ingenieur/Ingenieurin	---	--	-	+	++	+++
02. Dirigent/Dirigentin	---	--	-	+	++	+++
03. Fotograf/Fotografin	---	--	-	+	++	+++
04. Medizinisch-technische(r) Assistent(in)	---	--	-	+	++	+++
05. Sozialarbeiter/Sozialarbeiterin	---	--	-	+	++	+++
06. Krankenpfleger/Krankenschwester	---	--	-	+	++	+++
07. Reisebürokaufmann/-kauffrau	---	--	-	+	++	+++
08. Arzt/Ärztin	---	--	-	+	++	+++
09. Einzelhandelskaufmann/-kauffrau	---	--	-	+	++	+++
10. Ernährungswissenschaftler/-wissenschaftlerin	---	--	-	+	++	+++
11. Biologe/Biologin	---	--	-	+	++	+++
12. Florist/Floristin	---	--	-	+	++	+++
13. Modedesigner/-designerin	---	--	-	+	++	+++
14. Gärtner/Gärtnerin	---	--	-	+	++	+++
15. Kfz-Mechaniker/-Mechanikerin	---	--	-	+	++	+++
16. Laborassistent/-assistentin	---	--	-	+	++	+++
17. Schlosser/Schlosserin	---	--	-	+	++	+++
18. Journalist/Journalistin	---	--	-	+	++	+++
19. Chemiker/Chemikerin	---	--	-	+	++	+++
20. Steuerberater/-beraterin	---	--	-	+	++	+++
21. Betriebswirtschaftler/wirtschaftlerin	---	--	-	+	++	+++
22. Rechtsanwalt/Rechtsanwältin	---	--	-	+	++	+++
23. Polizist/Polizistin	---	--	-	+	++	+++
24. Steward/Stewardess	---	--	-	+	++	+++

Bitte blättern Sie jetzt um!

F

Überlegen Sie bitte einmal, wie Sie zu Ihrem Wissen über bestimmte Berufe gekommen sind. Geben Sie bitte für die folgenden Erfahrungen an,

(a) ob Sie diese selbst erlebt haben und

(b) für wie wichtig Sie eine derartige Erfahrung halten (bitte auch ankreuzen, wenn Sie sie selbst *nicht* gemacht haben)

Ich habe mein Wissen über Berufe erweitern können...

	(a) selbst erlebt		(b) halte ich für:					
	ja	nein	sehr unwichtig	ziemlich unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
...durch eine unerwartete Bekanntschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
...weil ich zufällig etwas darüber gelesen (gesehen, gehört) habe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
...aufgrund eines unvorhergesehenen Ereignisses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
...indem ich eine bestimmte Person danach fragte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
...durch zielgerichtete Nutzung von Büchern, Filmen etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
...indem ich eine bestimmte Veranstaltung aufsuchte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					

Jedem Menschen sind in seinem Leben verschiedene Dinge wichtig. Ich habe im folgenden drei Bereiche "Beruf", "Familie" und "Freizeit" ausgewählt. Geben Sie bitte für diese drei Lebensbereiche an, wie wichtig diese für Sie sind. Machen Sie dazu jeweils ein Kreuz auf die Skala rechts von dem jeweiligen Lebensbereich. Je wichtiger der Lebensbereich für Sie ist, desto weiter rechts sollten Sie ihr Kreuz auf der Skala machen und je unwichtiger, desto weiter links:

	unwichtig	wichtig
Beruf	-----	
Familie	-----	
Freizeit	-----	

Es folgen einige Aussagen zur Arbeit und zum Beruf. Geben Sie bitte an, wie sehr sie diesen Aussagen zustimmen, bzw. wie sehr Sie sie ablehnen. Ihre Antwortmöglichkeiten sind:

sehr falsch	ziemlich falsch	eher falsch	eher richtig	ziemlich richtig	sehr richtig
---	--	-	+	++	+++

- | | | | | | | |
|---|-------------|----|---|---|----|--------------|
| | sehr falsch | | | | | sehr richtig |
| 1. Es wäre schöner, ohne Arbeit leben zu können. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 2. Arbeit und Beruf sind sehr bedeutsam für mich. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 3. Andere Dinge im Leben sind wichtiger als die Arbeit. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 4. Die Lebensziele eines Menschen sollten auf den Beruf bezogen sein. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |

Manche Berufe interessieren einen, manche nicht. Welche Erfahrungen haben Sie gemacht, um Berufe bewerten zu können?

Geben Sie bitte für die folgenden Erfahrungen an,

- (a) ob Sie diese selbst erlebt haben und
- (b) für wie wichtig Sie eine derartige Erfahrung halten (bitte auch ankreuzen, wenn Sie sie selbst *nicht* gemacht haben)

Ich kam zu einer Bewertung eines Berufs...

(a) selbst erlebt

(b) halte ich für:

	ja	nein	sehr unwichtig	ziemlich unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
...durch eine unerwartete Bekanntschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
...weil ich zufällig etwas darüber gelesen (gesehen, gehört) habe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
...aufgrund eines unvorhergesehenen Ereignisses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
...indem ich eine bestimmte Person danach fragte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
...durch zielgerichtete Nutzung von Büchern, Filmen etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
...indem ich eine bestimmte Veranstaltung aufsuchte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++

Bitte blättern Sie jetzt um!

G

Hier finden Sie einige Dinge aufgelistet, die einem im Beruf oder bei der Arbeit wichtig sein können. Wie wichtig sind diese Dinge für Sie persönlich? Sie haben folgende Antwortmöglichkeiten:

sehr unwichtig	ziemlich unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
---	--	-	+	++	+++

	sehr unwichtig					sehr wichtig
01. eine Tätigkeit mit geringem Unfallrisiko	---	--	-	+	++	+++
02. gute Aufstiegsmöglichkeiten	---	--	-	+	++	+++
03. das Gefühl haben, wirklich etwas zu leisten	---	--	-	+	++	+++
04. ein angenehmer Arbeitsplatz	---	--	-	+	++	+++
05. ein Arbeit, die die Gesundheit nicht gefährdet	---	--	-	+	++	+++
06. seine Interessen verwirklichen können	---	--	-	+	++	+++
07. genug verdienen, um sich viel leisten zu können	---	--	-	+	++	+++
08. in einer angenehmen Atmosphäre arbeiten	---	--	-	+	++	+++
09. die Ergebnisse der eigenen Anstrengungen sehen	---	--	-	+	++	+++
10. ein sicherer Arbeitsplatz, eine sichere Stellung	---	--	-	+	++	+++
11. Entscheidungsbefugnis	---	--	-	+	++	+++
12. günstige Gelegenheiten zum Vorwärtkommen	---	--	-	+	++	+++
13. in einer Führungsposition arbeiten	---	--	-	+	++	+++
14. eigene Ideen verwirklichen können	---	--	-	+	++	+++
15. interessante Tätigkeiten	---	--	-	+	++	+++
16. die Arbeit selbst planen und einteilen	---	--	-	+	++	+++
17. eine gesellschaftlich geachtete Stellung erreichen	---	--	-	+	++	+++
18. Verantwortung übernehmen	---	--	-	+	++	+++
19. eine gesicherte berufliche Zukunft	---	--	-	+	++	+++
20. viel Geld verdienen	---	--	-	+	++	+++
21. anderen Menschen sagen, was sie zu tun haben	---	--	-	+	++	+++
22. hohes Ansehen gewinnen	---	--	-	+	++	+++

Bitte blättern Sie jetzt um!

H

Im folgenden finden Sie einige Aussagen über Entscheidungen. Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß diese auf Sie zutreffen. Sie haben folgende Antwortmöglichkeiten:

sehr falsch	ziemlich falsch	eher falsch	eher richtig	ziemlich richtig	sehr richtig
---	--	-	+	++	+++

- | | sehr falsch | | | | | sehr richtig |
|--|-------------|----|---|---|----|--------------|
| 01. Wenn sich etwas neues ergibt, fällt es mir leicht, meine Entscheidung nochmal zu überdenken. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 02. Entscheidungen treffe ich meist spontan. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 03. Beim Treffen von Entscheidungen berücksichtige ich, was andere von mir erwarten. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 04. Es fällt mir leicht, viele Alternativen zu finden, bevor ich mich entscheide. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 05. Ich entscheide oft über etwas, ohne es ganz genau durchzudenken. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 06. Wenn ich eine Entscheidung treffe, bin ich sicher, daß sie die richtige ist. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 07. Es fällt mir schwer, Entscheidungen ganz allein zu treffen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 08. Die Folgen meiner Entscheidungen muß ich selbst tragen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 09. Bevor ich mich entscheide, denke ich erst alle wichtigen Punkte durch. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 10. In der Regel reichen mir wenige Alternativen, um mich zu entscheiden. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 11. Ich warte oft auf die passende Gelegenheit, um mich zu entscheiden. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 12. Ich versuche mich vor einer Entscheidung ausreichend zu informieren. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 13. Wenn ich mich entschieden habe, bleibe ich auch dabei. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 14. Bevor ich eine Entscheidung treffe, möchte ich ihre Folgen genau kennen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 15. Entscheidungen treffe ich für mich selbst, egal was andere dazu sagen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 16. Ich gehe eine Entscheidung systematisch und Schritt für Schritt an. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 17. Man kann für seine Entscheidungen nie die volle Verantwortung übernehmen. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |
| 18. Ich vertraue auf mein Gefühl, wenn ich eine Entscheidung treffe. | --- | -- | - | + | ++ | +++ |

Bitte blättern Sie jetzt um!

I

Zum Schluß möchte ich Sie bitten, einige Institutionen in Trier und Umgebung zu bewerten.

(a) Konnten Sie in diesen Institutionen Erfahrungen sammeln, die hilfreich für Ihre Berufswahl waren?

(b) Für wie wichtig für die Berufswahl halten Sie diese Institutionen im allgemeinen?

	(a) war mir hilfreich		(b) halte ich für					
	ja	nein	sehr unwichtig	ziemlich unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
01. Arbeitsamt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
02. Berufsinformationszentrum (BIZ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
03. Berufsberatung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
04. Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
05. Schulpsychologischer Dienst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
06. Volkshochschule (VHS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
07. Jugendzentrum Mergener Hof	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
08. Jugendzentrum Exzellenzhaus (ExHaus)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
09. Jugendzentrum Euren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
10. Tuchfabrik (TUFA)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
11. Fachhochschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
12. Universität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
13. Katholische Akademie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
14. Europ. Akademie für bildende Künste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
15. Industrie- und Handelskammer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
16. Handwerkskammer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
17. sonstige: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	---	--	-	+	++	+++

Hiermit ist der Fragebogen beendet. Auf der nächsten Seite finden Sie einen Zettel, auf dem Sie sich Ihren persönlichen Code aufschreiben können. Trennen Sie diesen Zettel ab, und verwahren Sie ihn als Gedächtnisstütze.

Nochmals vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Bitte blättern Sie jetzt um!

