

C1 Soziale und persönliche Einflüsse auf die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung

1	Einführung	502
2	Vorab: Reflexionen zur Relevanz des Themas für unterschiedliche Bereiche der Bildungsplanung	503
3	Gesellschaftliche und soziale Bestimmungsfaktoren der Nachfrage nach beruflicher Ausbildung.....	506
3.1	Die demografische Entwicklung.....	506
3.2	Bildungsaspirationen.....	510
3.3	Bildungsexpansion.....	517
3.4	Abschließende Ausführungen: Ausgewählte, auf gesellschaftlicher Ebene feststellbare Veränderungen der Nachfrage nach beruflicher Ausbildung	518
4	Individuelle Berufswahlentscheidungen.....	521
4.1	„Klassische“ Berufswahltheorien.....	524
4.1.1	Tiefenpsychologische Theorie.....	525
4.1.2	Entwicklungspsychologische Theorie	526
4.1.3	Sozial-kognitive Theorie	527
4.2	„Moderne“ Berufswahltheorien	529
4.2.1	Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung	530
4.2.2	Happenstance Learning-Theorie.....	532
4.2.3	Theorie der proteischen Berufslaufbahn	533
4.2.4	Theorie der kaleidoskopischen Laufbahn	536
4.2.5	Konstruktivistische Laufbahntheorie und Life Design-Ansatz	538
4.2.6	Beziehungstheorie der Arbeit.....	539
4.3	Resümee: Implikationen der Berufswahltheorien für die Praxis der Bildungsplanung..	542
5	Zusammenfassung.....	543

Der folgende Beitrag widmet sich der Nachfrage nach beruflicher Ausbildung, konkret: den Suchbemühungen in der Regel junger und jugendlicher Menschen nach einem Ausbildungsplatz. Die Leserin bzw. der Leser erhält Erklärungsansätze, die Rückschlüsse

auf das Zustandekommen von Disparitäten zwischen Nachfrage und Angebot auf dem Ausbildungsmarkt ermöglichen und zugleich Anknüpfungspunkte zur Schließung von Lücken zwischen Angebot und Nachfrage bieten. Die Autoren betrachten ausgewählte Einflüsse, die die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung konstituieren: Dies sind die demografische Entwicklung, die Bildungsaspirationen junger Menschen, Effekte der „Bildungsexpansion“ sowie individuelle Berufswahlentscheidungen.

Die Ausführungen möchten sowohl Anknüpfungsmöglichkeiten für Bildungsplanerinnen und Bildungsplaner in Politik und Verbänden – also den mit der Systemgestaltung betrauten Personen der Makro-Ebene – bieten, als auch zugleich mit Planungen betraute Akteurinnen und Akteure in der Berufsbildungspraxis der Meso- und Mikroebene ansprechen, die schulische und betriebliche Ausbildungsangebote gestalten, ihr Verständnis für ihre Zielgruppe, die Ausbildungsnachfragenden, schärfen sowie zielgruppengerechte Ziele und Inhalte beruflicher Bildungsangebote formulieren möchten.

1 Einführung

Auf dem ‚Ausbildungsmarkt‘ treffen Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsabschlüssen (Zertifikaten) und darauf vorbereitenden Ausbildungsgängen zusammen. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Akteurinnen und Akteuren der Nachfrageseite, also mit den in der Regel jungen Menschen, die als Nachfragende nach einer beruflichen Erstausbildung am Markt agieren. Nach einer Reflexion darüber, wieso die Kenntnis der Nachfrage nach Bildung nicht nur aus wissenschaftlichem Interesse, sondern auch für die bildungsplanerische Praxis relevant ist (Kapitel 2), erfolgt die Erörterung vierer wesentlicher Faktoren, die die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung bestimmen: die demografische Entwicklung, die Bildungsaspiration, Effekte der ‚Bildungsexpansion‘ (alle in Kapitel 3) und das individuelle Berufswahlverhalten (Kapitel 4). Es zeigt sich: Die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung ist ein komplexes Phänomen, das stark von gesellschaftlichen Bedingungen wie der sozialen Herkunft der Nachfragenden determiniert wird. Zugleich wird ersichtlich, dass die Bildungsnachfrage sich nicht systemtheoretisch allein aus externen, auf die Bildungsnachfragenden einwirkenden Bedingungen erklären lässt, sondern die Nachfragenden ebenfalls – wenn auch in unterschiedlichem Maße – selbst und bewusst ihren Bildungs- und Berufsweg gestalten. Die Autoren weisen im Verlauf ihrer Erörterungen auf Konsequenzen hin, die sich aus den jeweiligen Erkenntnissen für die Bildungsplanung auf unterschiedlichen Ebenen ergeben.

Damit ist auch der Rahmen gesetzt, was dieser Beitrag nicht leisten wird: Der Beitrag behandelt qualitative Ursachen des Nachfrageverhaltens, sodass lediglich punktuell und zur Illustration der erörterten Phänomene auf dem Ausbildungsmarkt Zahlen

aus der Berufsbildungsstatistik herangezogen werden. Auf Quellen für aktuelle Berufsbildungsdaten und ihre Entwicklung wird in den „Ausgewählten Informationsressourcen im Web“ am Ende des Beitrags verwiesen.

2 Vorab: Reflexionen zur Relevanz des Themas für unterschiedliche Bereiche der Bildungsplanung

Bildungsplanung auf der Mikro- und auf der Meso-Ebene

Ein Wissen über die Nachfrageseite des Bildungsmarktes und die diese bestimmenden Faktoren ist relevant sowohl für den schulischen Kontext der Lehrplanentwicklung sowie Unterrichtsplanung und -gestaltung als auch für den Bereich der Berufsberatung und des Coachings. Durch das Wissen, welche sozialen und individuellen Einflüsse auf den Bildungs- und Berufsweg wirken, können Lehrkräfte die Lernenden und Auszubildenden bei ihren Berufswahlentscheidungen fördern, und zwar durch den Erwerb berufsfeldunabhängiger Handlungs- und Berufswahlkompetenz intendierende Unterrichtsziele und -inhalte (und -methoden). Verantwortliche von Bildungsträgern können ihre Bildungsangebote zielgruppenorientierter ausrichten. Planungsentscheidungen, die die Lernenden explizit berücksichtigen, erhöhen die Wirksamkeit von Bildungsangeboten im Sinne einer nachhaltigen Arbeitsmarktbe-fähigung der Lernenden.

Junge Menschen haben bereits mit der Wahl ihrer Ausbildung eine erste berufliche Entscheidung getroffen. Doch kann heute – in Zeiten zunehmender Digitalisierung der Arbeitswelt, neuer Formen der Arbeitsteilung, von Dynamik der Arbeitstätigkeit durch neue Formen arbeitsplatzübergreifender und auch internationaler Zusammenarbeit sowie einer immer schnelleren Veraltung vorhandenen Wissens – kaum mehr davon ausgegangen werden, dass der mit der Ausbildung begonnene berufliche Werdegang bis zum Berufslebensende kontinuierlich weitergeführt wird. Diskontinuitäten prägen vielmehr die moderne Beruflichkeit: mehrfache berufliche Um- und Neuorientierungen stellen keineswegs mehr eine Ausnahme dar. Eine gewisse mentale und räumliche Flexibilität sowie arbeitsplatzunabhängige Kompetenzen (berufsunterstützende Handlungskompetenz) wie die Fähigkeit, lebenslang zu lernen, sind Voraussetzungen, mit denen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sich eine das gesamte Berufsleben währende ‚Employability‘ schaffen können.

Das zentrale Ziel von Employability ist folglich nicht der Erwerb von beruflich-fachlicher Kompetenz, sondern die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der heute stark dynamisierten erwerbsförmig verfassten Arbeit. (Greinert 2008, S. 9)

Um den Grundstein zu einer das gesamte Berufsleben währenden Employability zu legen, kommt der Förderung und Herausbildung einer selbstbestimmten, ihre Berufslaufbahn aktiv mitgestaltenden Persönlichkeit große Bedeutung zu. Aus diesem Grund ist auch im berufsbildenden Kontext – also nach der Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsberuf – die Vermittlung berufsbezogener Entscheidungs- und Handlungskompetenz eine wichtige Aufgabe des Unterrichts. Lehrkräften kommt damit nicht nur die Aufgabe zu, fach- und berufsspezifische Lerninhalte zu vermitteln, sondern sie müssen auch als Mentoren und Mentorinnen agieren, die Hilfestellung bei der Entscheidung für und gegen bestimmte berufliche Alternativen bieten und die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler fördern.

Die Vermittlung von beruflicher Handlungs- und Entscheidungskompetenz im beruflichen Unterricht ist auch deshalb von entscheidender Bedeutung, da die Gesellschaft und die sozialen Schichten durchlässiger geworden und die beruflichen Wahlmöglichkeiten von Individuen damit stark angewachsen sind. Durchlässigkeit als Ziel von Bildungssystemreformen verankert sich zunehmend in Form der Lockerung von Zugangsvoraussetzungen in höher qualifizierende Bildungsmaßnahmen (vertikale Durchlässigkeit) sowie in gleichwertige, jedoch andersartige Bildungsmaßnahmen (horizontale Durchlässigkeit).

Durchlässigkeit beschreibt die Möglichkeiten des Zugangs zu und des Übergangs zwischen verschiedenen Bildungsgängen und Bildungsstufen sowohl innerhalb eines nationalen Bildungssystems und seiner Teilbereiche als auch international zwischen verschiedenen Bildungssystemen.
(Barabasch/Mandl 2010, S. 40)

Waren traditionell die Bildungs- und Berufswege eines jungen Menschen verhältnismäßig beschränkt und durch sein soziales Umfeld vorgegeben, so stehen ihm heute also prinzipiell zahlreiche berufliche Positionen und Bildungswege offen, sofern er die (sich lockernden) formalen Zugangsvoraussetzungen erfüllt.^[1] Diese größere Wahlmöglichkeit bedingt jedoch eine gewisse Unübersichtlichkeit des Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Arbeitsmarktes und einen damit einhergehenden Orientierungsbedarf, welche beruflichen Möglichkeiten denn nun tatsächlich real vorhanden sind, um damit langfristig erfolgreich eine Übereinstimmung der zunächst an den eigenen Wünschen ausgerichteten Berufswahlziele mit den Möglichkeiten des komplexen und zunehmend kompetitiv ausgerichteten Ausbildungs- und Arbeitsmarktes erzielen zu können. Auch hier hat die Schule eine entscheidende Rolle, und zwar in Form der Bereitstellung von Orientierungswissen und indem sie zur Aufklärung der

1 Bei Dietmar Frommberger und Holger Reinisch (2013) lässt sich der aktuelle Stand der Bemühungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung unter Bezugnahme auf die europäisch implizierten Reformbemühungen sowie die Tradition von Beruflichkeit in Deutschland nachvollziehen.

Lernenden beiträgt. Die Erfüllung dieser Aufgaben ist freilich nur möglich, wenn die Lehrkräfte eine umfassende Kenntnis über die Nachfrage nach (und das Angebot an) beruflicher Bildung besitzen.

Ebenso kann durch die theoretisch fundierte Kenntnis der Abhängigkeit der Bildungsaspiration vom sozialen Kontext der Lernenden gezielt ein Lehr-/Lernangebot entworfen und bereitgestellt werden, das die unterschiedliche soziale Herkunft der Lernenden angemessen berücksichtigt und soziale Schranken zu überwinden erlaubt, z. B. durch zielgruppengerecht individualisierte Inhalte und Methoden zur Aktivierung und Befähigung junger Menschen aus unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten. Der schulische Unterricht kann also gezielt dazu genutzt werden, bestehende herkunftsbedingte Ungleichheitsrisiken auszugleichen.

Bildungsplanung auf der Meso-Ebene

Die Ausgestaltung konkreter (Aus-)Bildungsprogramme findet auf der Meso-Ebene statt. Die Lernorte Schule und Betrieb können mit einer Kenntnis der Motive, aber auch Notwendigkeiten, die Ausbildungsinteressierte einen bestimmten Ausbildungsweg einschlagen lassen, zielgruppengerechte ‚Bildungsprodukte‘ bereitstellen und effektive Zielgruppenansprachen wählen, die ein hohes Matching zwischen den Bedarfen der Angebots- und der Nachfrageseite versprechen, aber auch den Erfolg der Teilnahme an beruflichen Bildungsmaßnahmen erhöhen, indem die Berufsfähigkeit junger Menschen, eine sehr individuelle Eigenschaft, durch geeignete Bildungsangebote verbessert wird. Somit können einerseits Streuverluste durch vorzeitige Ausbildungsbeendigungen reduziert und andererseits das Matching zwischen künftigen Bedarfen an Arbeitskräften und dem Angebot an qualifizierten Arbeitskräften verbessert werden, indem gezielt und die Lernenden explizit einbeziehende Ausbildungsgänge gestaltet werden, die von solchen jungen Menschen durchlaufen werden, die tatsächlich ein überdauerndes Interesse an der späteren Berufstätigkeit zu haben versprechen bzw. dies überhaupt erst zu entwickeln lernen.

Bildungsplanung auf der Makro-Ebene

Neben der zentralen Bedeutung für einen berufsfähigkeitsförderlichen beruflichen Unterricht sowie für beratende Tätigkeiten im beruflichen Kontext ist die Kenntnis zentraler Bestimmungsgrößen der Nachfrage nach beruflicher Bildung ebenso für bildungsplanerische bzw. -politische Tätigkeiten auf der Makroebene relevant. Die Nachfrage nach Bildung und Ausbildung ist eine entscheidende Größe für politische Entscheidungen und die Initiierung von Steuerungsmechanismen sowie zur Gewichtung und Finanzierung bestimmter Ausbildungswege oder -institutionen. Auch im nicht unmittelbaren Berufsbildungskontext ist politisches Handeln angebracht, nämlich bezogen auf die Lebensbereiche, die das Berufswahlverhalten junger Menschen noch vor Eintritt in eine berufliche Ausbildung beeinflussen: Früherziehung, allgemeine Schulbildung, Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen sowie Hilfen zur Erziehung sind beispielhafte Handlungsfelder von Bildungs- und Sozialpolitik, die in früheren Stadien der Persönlichkeitsentwicklung Wirkung entfalten können und zur

Herausbildung von selbstbewussten, ihre Potenziale ausbildenden und einsetzenden Lernenden beitragen können. Eine nachhaltige Arbeitsmarktbefähigung dient damit zugleich bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen.

3 Gesellschaftliche und soziale Bestimmungsfaktoren der Nachfrage nach beruflicher Ausbildung

Die Nachfrage nach beruflicher (Aus-)Bildung wird wesentlich durch drei gesellschaftliche bzw. soziale Momente bestimmt: durch die demografische Entwicklung (Kapitel 3.1), die Bildungsaspirationen (Kapitel 3.2) und durch die Bildungsexpansion (Kapitel 3.3).^[2] Die Nachfrage nach beruflicher Bildung resultiert also aus einem komplexen Kausalgefüge aus ökonomischen, sozialen und individuellen Faktoren. Sie lässt sich damit keineswegs auf einige wenige, für sich allein stehende Determinanten reduzieren.

3.1 Die demografische Entwicklung

Demografische Veränderungen und ihre Auswirkungen

Die demografische Entwicklung zeigt Veränderungen der Bevölkerungszahl und der Bevölkerungsstruktur. Sie wird bestimmt durch das Zusammenwirken der drei Variablen Mortalität, Fertilität und Migration. Während Mortalität die Bevölkerungsabnahme durch Tod und Fertilität die Zunahme der Bevölkerung durch Geburten bezeichnen, werden mit dem Terminus ‚Migration‘ die Bevölkerungszu- und -abnahme durch Zuwanderung aus dem und Abwanderung in das Ausland bezeichnet. Die Bevölkerungsstruktur gibt Aufschluss über „Anteile oder Verteilung von Bevölkerungsgruppen mit bestimmten Merkmalen innerhalb einer Gesamtpopulation“ (Hoßmann/Münz 2012, o.S.). Genannt seien beispielhaft die Verteilung von Altersgruppen oder Geschlechtern in der Bevölkerung.

Aufgrund des als ‚demografischer Wandel‘ in post-industriellen Gesellschaften bezeichneten Phänomens rückläufiger Geburtenraten, veränderter Altersstruktur und der Schrumpfung der Bevölkerung im Ganzen nimmt der prozentuale Anteil der aus dem Erwerbsleben ausscheidenden Bürgerinnen und Bürger in Deutschland relativ zu, während der Anteil der potenziell Erwerbstätigen relativ abnimmt (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 34). Schon im Jahr 2020 wird fast ein Drittel der

2 Zu Begriffen der Berufsbildungsstatistik im Zusammenhang mit der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen siehe Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013, S. 11).

Bevölkerung über 60 Jahre alt sein, während im Jahr 2040 nur 16 Prozent der Bevölkerung jünger als 20 Jahre sein werden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) 2012).

Diese demografische Entwicklung verändert die Nachfrage nach (Aus-)Bildung und damit das Bildungssystem stark, denn aufgrund der höheren Altersstruktur und einer absolut abnehmenden Bevölkerung sowie der im Vergleich mit den letzten Jahrzehnten geringeren Geburtenrate nimmt die Anzahl an SchülerInnen und Auszubildenden sukzessive ab. Besonders aufgrund des Geburtenrückgangs seit den 1990er-Jahren sank und sinkt weiterhin die Zahl der Schülerinnen und Schüler und Schulabgängerinnen und -abgänger (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2010, S. 15).

Die Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt wird bereits seit einigen Jahren stark durch die demografische Entwicklung beeinflusst. Seit 2004 sank die Zahl der nicht studienberechtigten Abgänger/-innen und Absolventen/Absolventinnen aus den allgemeinbildenden Schulen – die Hauptklientel der dualen Berufsausbildung – bundesweit bereits um mehr als 163.000 und damit um mehr als ein Fünftel, und in den kommenden Jahren wird sich der negative Trend fortsetzen. Bis 2025 ist mit einem weiteren Verlust von über 100.000 Personen zu rechnen.
(BIBB 2015, S. 13)

Lassen sich die auf der Fertilitäts- und Mortalitätsrate basierenden langfristigen demografischen Veränderungen noch vergleichsweise zuverlässig prognostizieren und das Bildungssystem auf diese Entwicklungen hin modifizieren, so bereitet die Migration der Bildungsplanung eine schwierigere Herausforderung: Die nur schwer vorhersehbare und mitunter geopolitisch und ökonomisch bedingten Schwankungen unterliegende Zu- und Abwanderung von Personen lässt sich kaum in einfache Handlungserfordernisse für die mit Bildungsplanung betrauten Institutionen übersetzen. Ungleiche Lebensbedingungen in den Ländern der Europäischen Union und durch die Personenfreizügigkeit erleichterte Wanderungsbewegungen, die Vereinheitlichung der Anerkennung von Berufs- und Studienabschlüssen wenigstens in Europa sowie weitere Reformbestrebungen zur Arbeitsmarktintegration von Nicht-EU-Bürgerinnen und -Bürgern, etwa als Reaktion auf jüngst steigende Flüchtlingszahlen, erhöhen die Steuerungskomplexität und stellen Akteurinnen und Akteure der Bildungsplanung vor eine immer komplexere, vielfach interdependente und mit vielen Unsicherheiten behaftete Planungsaufgabe. Da die Ausgangsbedingungen für die Einmündung in eine berufliche Ausbildung sich für junge Menschen mit Migrationshintergrund nach wie vor ungünstiger darstellen als für Menschen ohne den sogenannten Migrationshintergrund (vgl. BIBB 2015, S. 100-105), sind staatliche Steuerungsmaßnahmen erforderlich, um einerseits die Ausbildungs- und Arbeitsmarktbeteiligung dieser Zielgruppe zu verbessern und zum anderen, um das Arbeitsmarktpotenzial junger Menschen mit Migrationshintergrund ebenfalls auf dem Ausbildungs- und später Arbeitsmarkt einsetzen zu können.

Nach wie vor besteht erheblicher Handlungsbedarf zur Verbesserung der Ausbildungschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund. [...] Nach den Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder verlassen junge Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit mehr als doppelt so häufig die Schule ohne Abschluss wie junge Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit (2013: 10,7 % zu 4,6 %). [...] Die Schulabschlüsse ausländischer Jugendlicher sind insgesamt niedriger als die der deutschen Jugendlichen. In der dualen Berufsausbildung sind junge Menschen mit Migrationshintergrund trotz vieler unterstützender Maßnahmen weiterhin stark unterrepräsentiert.

(Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2015, S. 62)

Konsequenzen für die Bildungsplanung

Zwar nimmt in der Tat die absolute Zahl der Schülerinnen und Schüler aufgrund des demografischen Wandels ab, jedoch besteht keine direkte Korrelation zwischen Geburtenstärke und Schulbesuch über die Primarstufe hinaus, da sich die Verteilung der Altersjahrgänge auf unterschiedliche Schul- und Ausbildungsstufen ebenfalls sukzessive verändert (Anteil derjenigen an einem Jahrgang, die die Haupt-, Realschule oder das Gymnasium besuchen; die eine Berufsausbildung oder ein Studium absolvieren; vgl. Kapitel 3.3). Daher ist es möglich, dass beispielsweise trotz abnehmender Anzahl an Schülerinnen und Schülern die Nachfrage nach einer bestimmten Schulart zunimmt oder – aufgrund einer Steigerung des Bildungsniveaus und einer daraus folgenden längeren Verweildauer im Schulsystem – die Anzahl der Schulbesuchenden über die gesamte Zeitspanne des allgemeinbildenden Schulbesuchs trotz abnehmender Geburtenzahlen steigt. Zusätzlich zu diesen quantitativen Veränderungen nimmt die Heterogenität der Zielgruppe der Bildungsnachfragenden zu, etwa durch Migrationsbewegungen oder durch die zunehmend inklusive Gestaltung des Bildungswesens und des Arbeitsmarktes – und durch einen damit verbundenen Abbau formaler Zugangsschranken in Ausbildung und Arbeit (vgl. Massumi 2015a, b; Barsch 2015). Diese Binnenverschiebungen innerhalb der Kohorte potenziell eine Ausbildung Nachfragender bedingt Konsequenzen für die Bildungsanbieter: Trotz des demografischen Wandels wird die Nachfrage nach einigen Bildungsangeboten mittelfristig nicht ab-, sondern zunehmen, oder zumindest nicht proportional zum Bevölkerungsrückgang abnehmen. Da sich die Zielgruppe ihrer Kurse strukturell zudem verändert, müssen die Angebote inhaltlich nicht nur entsprechend des Fortschritts in den Fachwissenschaften sowie entsprechend sich verändernder Bedarfe der Arbeitgeber, sondern auch entsprechend den Bedürfnissen der Bildungsnachfragenden angepasst werden müssen.

Ebenso gewinnt aufgrund des abnehmenden Arbeitskräftepotentials und der zunehmenden Dynamisierung der Arbeitswelt die Weiterbildung und Höherqualifizierung einen breiteren Raum (vgl. Hackel 2015). Der Abschluss der Berufsausbildung oder des Studiums stellt nicht mehr den Abschluss der individuellen Ausbildung dar, sondern ist nurmehr eine (und mitunter die erste) Etappe des lebenslangen Lernens. Der Bedeutungswandel der Weiterbildung ist eine weitere Determinante für Binnenveränderungen der Nachfrage nach beruflicher Bildung, die sich als arbeitnehmer- und

arbeitgeberseitige Forderung nach neuen betrieblichen und außerbetrieblichen Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen ausdrückt. Entgegen dem demografischen Phänomen des Bevölkerungsrückgangs und der veränderten Altersstruktur kann hieraus gar eine über alle Berufsbildungsformen hinweg höhere Nachfrage nach beruflicher Bildung resultieren, die durch Schwerpunktverlagerungen zwischen den Bildungsformen zustande kommt. Verlässliche Prognosen der zukünftigen Bildungsnachfrage werden auch hierdurch immer schwieriger zu formulieren sein, da die Zahl der zu berücksichtigenden und mitunter kaum zuverlässig vorhersagbaren Variablen zunimmt.

Die zunehmende Komplexität auf Nachfrageseite verlangt den Anbietern beruflicher Bildungsgänge Veränderungsfähigkeit und Flexibilität ab; schafft also anspruchsvollere Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Angebots sowohl auf politischer als auch auf praktischer Ebene. Anbieter werden durch strategische Weichenstellungen sowie Struktur- und Prozessoptimierungen reagieren müssen, um ihr Angebot nachhaltig im Ausbildungsmarkt platzieren zu können.

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass sich auch die Tätigkeitsfelder der Bildungsträger verändern: Angebote im Rahmen der beruflichen Erstausbildung rücken in den Hintergrund. Stattdessen rücken Leistungen der Aus- und Weiterbildung sowie Personaldienstleistungen im Bereich der beruflichen Bildung in den Mittelpunkt einer zukunftsfähigen Entwicklungsstrategie. Auch externes Ausbildungsmanagement für Unternehmen kann hierbei eine Rolle spielen. (BMBF 2009, S. 37)

Veränderungen mit bildungsplanerischem Bezug können als Reaktion auf demografisch bedingte Nachfrageverschiebungen bspw. folgender Art sein:

- Angebot berufsfeldübergreifender Bildungsgänge mit Schwerpunkt Employability (vgl. Bartl 2011, S. 17 f.)
- Neujustierung bestehender und Schaffung neuer kultursensibler Bildungsangebote
- Qualifizierung der Lehrkräfte in Hinblick auf berufsübergreifende Kompetenzentwicklung sowie auf Kultur- und Diversitätskompetenz
- Nutzung digitaler Medien zur Schaffung überregionaler Zugänglichkeit von Bildungsangeboten und zur Erschließung neuer Zielgruppen
- Barrierefreie Ausgestaltung der Ausbildungsangebote unter Ausnutzung sozialrechtlich gegebener Finanzierungsmöglichkeiten
- Neue Formen der Kommunikation des eigenen Angebots an heterogene Zielgruppen und unter Nutzung neuer Medien, mit denen ‚junge‘ Menschen auch erreicht werden
- Neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Politik und Lernorten zur Entwicklung und Finanzierung ganzheitlich ausgerichteter Bildungsgänge und spezifischer Bildungsangebote zur Förderung des lebenslangen Lernens (vgl. ebd.)

- Gestaltung von Rahmenbedingungen, die schulischen Bildungsanbietern mehr Autonomie und damit Reagibilität auf die dynamischen Entwicklungen ermöglichen (vgl. ebd.)
- „Regionalpolitische Bedeutung der beruflichen Schulen im ländlichen Raum stärken“ (Weishaupt 2014, S. 19)

3.2 Bildungsaspirationen

Zwar ist die Schulpflicht durch die Landesschulgesetze geregelt und damit ein bestimmtes Mindestmaß an schulischer Bildung für alle jungen Menschen gewährleistet. Welchen Bildungsgang sie innerhalb ihrer schulpflichtigen Lebenszeit und darüber hinaus jedoch wählen, hängt u. a. von ihren Bildungsaspirationen ab. Der Terminus ‚Bildungsaspiration‘ bezeichnet die Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche und Ziele der Bildung nachfragenden Individuen in Hinblick auf ihre Bildungsaktivitäten, und zwar in Abhängigkeit von sie beeinflussenden äußeren (sozialen und ökonomischen) Faktoren. Konkret wird die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg u. a. beeinflusst durch

- die familiäre und soziale Herkunft und damit verbundene Erwartungen, Ermöglungen/Verhinderungen und Zutrauen,
- die eigene Lernkompetenz,
- Einstellungen und Motive gegenüber dem Lernen selbst sowie
- durch konjunkturabhängige und regionale Verhältnisse auf dem Ausbildungs- und Stellenmarkt.

[...] Personen und ihren Familien stehen Wahloptionen oder Handlungsalternativen zur Verfügung, die zum einen durch formale Eingangsvoraussetzungen für die nächst höhere Bildungsstufe (primäre Herkunftseffekte) und zum anderen durch familiäre Ressourcen und Entscheidungskalküle bei institutionell vorgegebenen Bildungsalternativen (sekundäre Herkunftseffekte) eingeschränkt sind.
(Solga/Becker 2012, S. 20)

Der soziale Kontext und seine Auswirkungen auf die Bildungsaspiration

Bildungsentscheidungen sind Familienentscheidungen – im Gegensatz zu Individualentscheidungen (vgl. Kristen 1999, S. 17). So bestimmt der soziale bzw. familiäre Hintergrund wesentlich den von einem jungen Menschen zu absolvierenden Bildungsgang mit, da den Erziehungsberechtigten (besonders bei jüngeren Kindern) die Wahl der Schulform und der Schule obliegt – und damit konkret die Entscheidung, welchen Bildungsweg ein junger Mensch einschlägt. Diese Entscheidungen beruhen mitunter auf wenigstens impliziten Kosten-Nutzen-Abwägungen, da Bildung als Investition in die Zukunft verstanden und Investitions- und Opportunitätskosten im Sinne z. B. entgangenen Einkommens aufgrund verlängerter Ausbildungszeiten abgewogen werden (vgl. Boudon 1974, zitiert in Becker 2009, S. 109). Beeinflusst werden die Erwartungen an die die Bildungskosten rechtfertigenden Bildungsrenditen z. B. von den Erfahrungen, die das soziale Umfeld mit Bildung in der Vergangenheit gemacht

hat (vgl. Erikson und Jonsson 1996, S. 55, zitiert in: Becker 2009, S. 109). Als Folge werden Begabungszuschreibungen und Erwartungen des sozialen Umfeldes oftmals explizit formuliert an den jungen Menschen herangetragen, die darlegen, welche berufliche Zukunft sich die Personen seines Umfeldes für ihn wünschen bzw. ihm überhaupt zutrauen („Die mittlere Reife haben bei uns noch alle geschafft“; aber auch: „Denk nur nicht, du bist was Besseres“). Elterliche Beeinflussung kann – in einer positiven, Wege ebnenden, wie auch in einer negativen, Schranken setzenden, Weise – „mit dem Konzept des ‚gatekeeping‘ gefasst werden“ (Behrens/Rabe-Kleberg 2000, zitiert in Buchmann/Kriesi 2012, S. 261).^[3]

Andererseits besitzt der soziale Kontext, in dem ein junger Mensch aufwächst, nicht ausschließlich auf diese ‚handgreiflich-offensichtliche‘ Art Einfluss auf den zukünftigen Bildungs- und damit Lebensweg, sondern darüber hinaus auf eine subtilere und einer oberflächlichen Betrachtung kaum zugängliche Weise: Das soziale Umfeld übt eine Vorbildfunktion für den Lernenden aus. Berufliche Wünsche, Phantasien und Pläne werden bis in die Erwachsenenzeit hinein von den Erfahrungen in der Kindes- und Jugendzeit geprägt. Der Realitätsgehalt und die soziale Angemessenheit der beruflichen Vorstellungen und Vorhaben des Lernenden werden an den Erfahrungen der bzw. mit den Personen aus dem engeren sozialen Umfeld gemessen. Heranwachsende urteilen anhand dieser sekundären Erfahrungen des sozialen Umfeldes, welche beruflichen Wünsche und Positionen ihnen ‚zustehen‘ und welche als unangemessen oder ‚abwegig‘ zu bewerten sind. In diesem Sinne stellen das Bildungsniveau und die Meinungen der Personen des sozialen Umfelds den Bezugspunkt und die Messlatte für die eigenen Bildungs- und beruflichen Bestrebungen dar; entweder – wieder – in Form einer Schranke nach oben (wahrgenommene bzw. empfundene Beschränkung der höchsten erreichbaren Position) oder in Form einer motivierenden Bestätigung des Strebens nach höheren Bildungsabschlüssen und beruflichen Positionen. Bildungsentscheidungen – und damit Entscheidungen für einen künftigen Berufsweg – werden mit anderen Worten auch „vor dem Hintergrund des Bedürfnisses nach familiärer Statusreproduktion getroffen“ (Lörz 2012, S. 303). So wurde z. B. anhand der Entscheidung für ein Hochschulstudium nachgewiesen, dass

[...] insbesondere Kinder aus den oberen sozialen Gruppen zu einer Studienaufnahme [neigen und diese] Aspiration aufgrund ihrer finanziellen und kulturellen Rahmenbedingungen auch eher realisieren als Jugendliche aus den unteren Sozialschichten. (ebd.)

- 3 Ein ‚Gatekeeper‘ ist „[i]n sociological terms, an individual who occupies a position that allows him or her to control access to goods, information, and services“ (Calhoun 2002). Eltern fungieren insofern als ‚Mittelsleute‘, die ihren Kindern den Zugang in einen bestimmten Bildungs- oder Berufsweg erleichtern oder sie dabei behindern können. Die elterliche Beeinflussung funktioniert – wenigstens im Regelfall – nicht etwa, weil Eltern kraft formaler Macht oder Status Einfluss auf Selektionsentscheidungen in Bildungseinrichtungen oder bei Ausbildungsbetrieben ausüben könnten, sondern weil sie ihre Kinder beim Erreichen zugangsgewährender sozialer Positionen wie Bildungsabschlüssen unterstützen oder ihnen den Bildungsweg erschweren oder behindern, oder ihnen bestimmte Bildungs- und Berufswege vorschreiben und damit den Lebens- und Berufsweg im Extremfall vorbestimmen können.

Denkbar ist aber auch, dass die im Herkunftsmilieu gemachten Erfahrungen mit Berufstätigkeit als Ansporn gesehen werden, erlebte Grenze zu überschreiten im Sinne einer positiven Distinktion gegenüber dem Herkunftsmilieu.

Unterschiede im Bildungszugang kommen darüber hinaus auch zustande, weil junge Menschen in der Regel in unterschiedlichem Ausmaß von den in den Herkunftsfamilien verfügbaren „kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen für ihre kognitive Entwicklung profitieren und unterschiedliche Unterstützung und Motivierung für das Lernen in der Schule erhalten“ (Breen et al. 2012, S. 349). Die soziale Herkunft der Familie bestimmt mitunter, welche bildungsrelevanten Ressourcen vorgehalten werden. Ältere Forschungen zu den erzieherischen Unterschieden in Arbeiter- und Mittelschichtfamilien (vgl. z. B. Bernstein 1961; Fend 1969; Geulen 1972; Mollenhauer 1969; Oevermann 1970; Steinkamp/Stief 1978; Trudewind 1975) belegen, dass Kinder aus Mittelschichtfamilien durch eine umfangreichere Förderung und Anregung (bspw. Spracherziehung, Hilfe bei Schularbeiten und Maßnahmen zur schulischen Leistungssteigerung; Häufigkeit von Ausflügen; Vorhandensein von Spielzeug, Bastelmaterialien und Büchern; Erziehung auf Selbstständigkeit) gegenüber Kindern aus Arbeiterfamilien eine deutlich höhere Bildungsaspiration besitzen. Sie sind damit in Hinblick auf den Bildungserwerb systematisch besser gestellt. Fraglich ist zwar, inwieweit diese Ergebnisse noch auf die Gegenwart übertragbar sind (siehe Kapitel 3.3). Trotzdem kann aufgrund von Studien sowie aufgrund der Ergebnisse der im Anschluss an PISA durchgeführten Untersuchungen in Bezug auf die Gegenwart festgestellt werden, dass der familiäre Hintergrund und die berufliche Position der Eltern bzw. des engeren sozialen Umfeldes für die Bildungsaspiration und damit den Schul- und Ausbildungserfolg von jungen Menschen nach wie vor überaus bedeutsam sind; so sind beispielsweise die Schularten relativ eindeutig nach sozioökonomischen Kriterien besetzt, und an Hauptschulen finden sich verhältnismäßig am meisten Kinder aus Arbeiterfamilien (vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2011a, b).

Die sozioökonomische Stellung der Eltern bzw. des näheren sozialen Umfeldes wirkt sich auf die Bildungsaspiration der jungen Menschen jedoch nicht ausschließlich statusfestschreibend aus. Dies wird an der Tatsache deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund aus ihrem Herkunftsmilieu eher aufzusteigen versuchen als Jugendliche ohne einen Migrationshintergrund (vgl. BIBB 2013, S. 205). Trotz ihres tendenziell geringen sozioökonomischen Status und im Falle vergleichsweise geringer Schul- und Berufsbildung der Eltern sind Familien mit Migrationshintergrund stärker bildungsorientiert als Familien ohne Migrationshintergrund, sind also die Erwartungen der Eltern mit Migrationshintergrund an die Bildungserfolge ihrer Kinder höher als bei deutschen Eltern (vgl. Becker 2010; BIBB 2013, S. 203 f.; Relikowski/Yilmaz/Blossfeld 2012). Gleichwohl hängt der Bildungserfolg junger Menschen mit Migrationshintergrund von einer Vielzahl an Faktoren ab, wie – gerade angesichts der

aktuell hohen Flüchtlingszuzüge nach Deutschland – dem Rechtsstatus und damit den Zugangsmöglichkeiten in außerhalb der Schulpflicht liegende Bereiche der (Berufs-)Bildung (vgl. Söhn 2012).

Die Bildungsaspiration eines jungen Menschen wird neben dem reinen sozioökonomischen Status der Bezugspersonen also auch durch deren (und die eigenen) Einstellungen, Wertungen und Erwartungen bestimmt, mit anderen Worten: von dem Willen, den Rahmen des Gegebenen zu wahren oder ihn zu durchbrechen, auch unter Inkaufnahme von Anstrengungen bzw. mit bewussten Investitionen in einen den Statusaufstieg ermöglichenden Bildungsweg.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Die Erwartungen, Einstellungen und Wertungen des sozialen Umfeldes gelten freilich nicht für alle jungen Menschen gleichermaßen, die in einem bestimmten Umfeld aufwachsen. Vielmehr existieren auch Unterschiedlichkeiten in Bezug auf die Bildungs- und beruflichen Erwartungen (und folglich die Bildungsunterstützung durch das soziale Umfeld), die abhängig sind von persönlichen Merkmalen des jungen Menschen. So bestehen – als vielleicht prominentestes Beispiel von leistungsunabhängig unterschiedlicher ‚Behandlung‘ junger Menschen durch ihr soziales Umfeld – auch heute noch geschlechtsspezifische Vorstellungen, die Einfluss darauf nehmen, in welchem Umfang und mit welchem ‚Inhalt‘ das soziale Umfeld einem jungen Menschen Bildungsaspirationen vermittelt. Wurden Mädchen historisch gesehen bis in die jüngste Vergangenheit systematisch benachteiligt und dadurch in ihren Bildungsaspirationen erheblich eingeschränkt – was sich an den früheren geringeren Bildungschancen von Mädchen gegenüber Jungen zeigte (vgl. Pross 1969; Scheu 1977; Schmauch 1986; Wulf 1996; Zinnecker 1972) –, so hat sich der relative Bildungserfolg von Mädchen gegenüber Jungen inzwischen nahezu umgekehrt, da Mädchen heute die Schule erfolgreicher abschließen als Jungen (vgl. Hillmert 2012, S. 327; BMBF 2008).⁴ Dennoch halten sich althergebrachte Vorstellungen aufrecht, nach denen an Jungen und Mädchen unterschiedliche Rollenerwartungen herangetragen werden und sie weiterhin vermeintlich ‚geschlechtstypische‘ Berufswege einschlagen lassen:

Unsere Ergebnisse stützen die Annahme, dass geschlechterstereotype Vorstellungen in die elterlichen Begabungsattributionen einfließen. Diese lösen Lenkungsprozesse in Richtung geschlechtskonformer Ausbildungsberufe aus und vermitteln darüber entsprechende Selbstselektionsprozesse. So erhöht sich je nach Ausprägung elterlicher Fähigkeitszuschreibungen die Wahrscheinlichkeit, eine Berufsausbildung in einem der beiden Typen von Frauen- oder Männerberufen zu absolvieren.

(Buchmann/Kriesi 2012, S. 276)

4 Nach Zahlen der Statistischen Bundesamtes (2014, S. 280, 282) haben im Abschlussjahr 2014 4,2 Prozent der Mädchen die allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, bei den Jungen waren es 6,2 Prozent. Dagegen haben 39,5 Prozent der Mädchen die Schule mit (Fach-)Hochschulreife verlassen, aber nur 32,1 Prozent der Jungen.

Für die Geschlechtersegregation beim Übergang in eine Berufsausbildung sind die Arbeitgeber- bzw. Ausbildungsfirmen allerdings mitverantwortlich: So zeigt das Jahresgutachten „Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem“ des ‚Aktionsrats Bildung‘,

[...] dass die Berufe, die im Rahmen der dualen Ausbildung erlernt werden können, sich mit den Interessen, Erwartungen und Berufswünschen der Jungen mehr decken als mit denen der jungen Frauen: 59 Prozent der jungen Männer – im Gegensatz zu jungen Frauen mit 49 Prozent – streben eine duale Ausbildung an (Granato 2006a, S. 116). Jedoch erhalten junge Frauen mit ca. 42 Prozent auch seltener einen Ausbildungsplatz im dualen Berufsausbildungssystem als ihre männlichen Mitbewerber. So bleibt die duale Ausbildung eine Domäne der jungen Männer. Am Beispiel von IT-Berufen zeigt sich die geschlechtsstereotype Auswahl der Auszubildenden: Bei technisch orientierten IT-Berufen ist die Bewerbungsrate der Frauen doppelt so hoch wie der Prozentsatz der Einstellungen. (wbv – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2009, S. 111)

Einen weitergehenden und aktuellen Blick auf Geschlechterunterschiede in der Berufswahl bieten Britta Thege und Marike Schmeck (2015).

Festgehalten werden kann: Eine ungleiche Behandlung der Kinder im sozialen Umfeld bildet eine wesentliche Ursache für ungleiche Bildungsaspirationen und damit ungleiche Bildungserfolge junger Menschen.

Einfluss des sozialen Umfelds auf die Lernressourcen junger Menschen

Auf eine weitere Weise übt das soziale Umfeld der Lernenden mittelbar Einfluss auf die Bildungsaspiration aus; und zwar durch die Beeinflussung der Entwicklung der Selbstlernkompetenz, also der Fähigkeit zum eigenständigen Erwerb neuen Wissens. Selbstlernkompetenz befähigt Lernende dazu, eigene Wissenslücken und eigene Potenziale zu erkennen, den individuellen Lernbedarf zu bestimmen sowie angemessene Lernwege zu entwickeln und zu nutzen (vgl. Schmidt/Stark 1996, S. 145-149). Zwar werden bestimmte Strategien und Techniken wie Zeitmanagement oder Lern- und Lesetechniken in Schulen gelehrt und können daher von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft erlernt werden; daneben werden jedoch Voraussetzungen der Selbstlernkompetenz im Verlauf des Sozialisationsprozesses ohne explizite Schulung erworben, wie beispielsweise ein gesichertes Selbstvertrauen, welches ermöglicht, auftretende Widersprüche zwischen den Anforderungen der Umwelt und den eigenen Fähigkeiten als Lerndefizite wahrzunehmen und – im Vertrauen auf die eigenen Potenziale und Möglichkeiten – sinnvolle Schritte zu ihrer Bewältigung einzuleiten (zu den Voraussetzungen der Selbstlernkompetenz vgl. Will/Straka 1994, S. 49 ff.). Außerdem zeitigen in der Schule erworbene Lernkompetenzen dann nachhaltige Wirkung, wenn ihre Festigung im privaten Umfeld gefördert, d.h. Wiederholungs- und Transfermöglichkeiten geboten und junge Menschen bei der Anwendung durch Bereitstellung von Lerngelegenheiten wie Materialien und Diskussionen unterstützt werden.

Bildungsaspirationen entstehen bei Individuen auf der Grundlage bereits erworbenen Wissens und der dabei entwickelten Lernkompetenz, d. h. der Fähigkeit, Wissenslücken als solche wahrzunehmen, angemessene Bildungsmaßnahmen auszuwählen und sich selbst über längere Zeit und über Schwierigkeiten hinweg zu motivieren, Wissen sinnvoll aufzunehmen und zu verarbeiten, effiziente Lerntechniken zu erlernen und anzuwenden sowie das Lernen mit anderen Verpflichtungen in Einklang zu bringen und somit Lernerfolge durch die Schaffung ‚operativer Voraussetzungen‘ zu realisieren. Und hierauf hat das soziale Umfeld entscheidenden Einfluss.

Zusammenfassung: Einfluss des sozialen Umfelds auf die Bildungsaspiration

Aus den vorstehenden Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass die Bildungsaspiration eines jungen Menschen von sozialen (besonders familiären) Einflüssen und Vorbildern, von expliziten und impliziten Erwartungen der Bezugspersonen, unbewussten und bewussten geschlechts- und schichtspezifischen Wert- und Handlungsmustern sowie herkunftsbeeinflussten Lernressourcen (mit)bestimmt wird. Es bestehen komplexe Wechselwirkungen unterschiedlicher Einflüsse, die sich auf die Bildungsbestrebungen, aber auch -chancen junger Menschen auswirken (vgl. Becker 2009, S. 117), wie Abbildung 1 veranschaulicht:

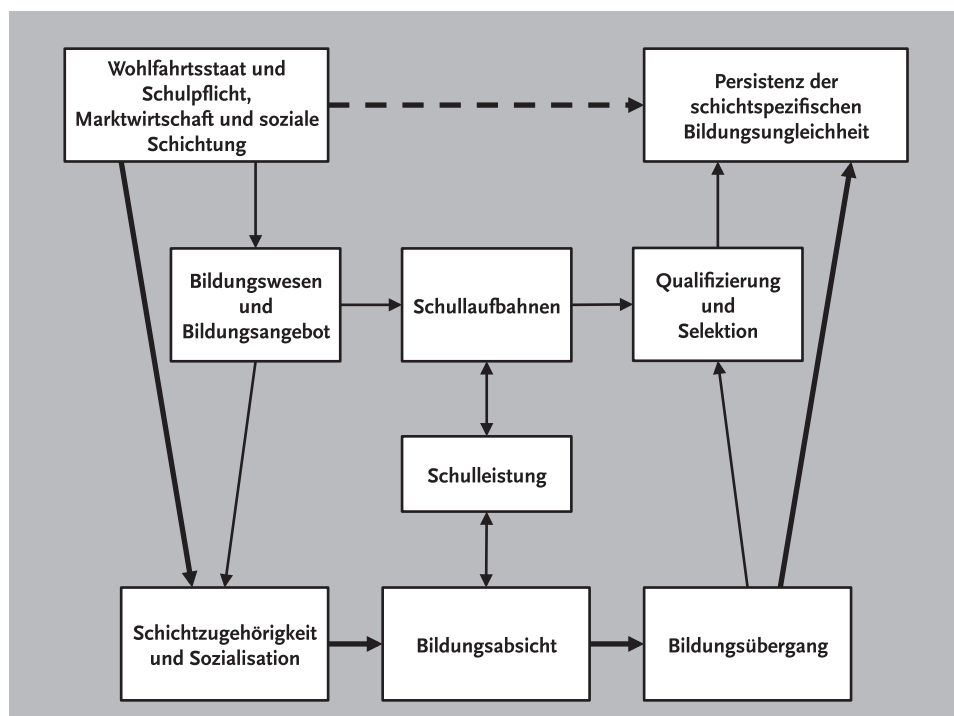


Abbildung 1: Erklärung sozialer Ungleichheit der Bildungschancen – aber auch von Bildungswegen (nach Becker 2009, S. 118)

Diese Einflüsse des sozialen Umfelds können sowohl restriktiv bzw. bildungerschwerend als auch für das Erreichen eines hohen Bildungsniveaus förderlich wirken. Zwar wird die Bildungsaspiration auch durch die persönlichen Einstellungen und die eigenen Kompetenzüberzeugungen eines jungen Menschen bestimmt; doch auch diese scheinbar individuellen Faktoren werden stark durch die soziale Herkunft geprägt (vgl. Preiß 2013, S. 202 ff.). Da die Bildungsaspiration die Grundlage für oder gegen die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsgang, damit für einen Bildungs- und Berufsweg und letztendlich für den späteren Bildungsertrag ist, muss festgestellt werden, dass (in Deutschland) nicht ausschließlich die Fähigkeiten eines Kindes dessen Bildungserfolg sichern, sondern sehr wesentlich seine Herkunftsbedingungen (vgl. Grundmann 2009, S. 74 ff.). Und die Tatsache, dass einige Lernende ‚von Hause aus‘ höhere Bildungsaspirationen vermittelt bekommen als andere Lernende aus anderen sozialen Kontexten, wird durch das öffentliche Schulsystem in Deutschland keineswegs signifikant abgeschwächt oder sogar ausgeglichen, sondern umgekehrt stabilisiert das Schulsystem trotz seiner Öffnung weiterhin soziale Ungleichheiten (vgl. Becker 2009, S. 92), deren Ausgangspunkt nicht erst beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die anschließende berufliche oder akademische Ausbildung liegt. Vielmehr wird die Grundlage für die das spätere Bildungs- und Berufsleben prägenden Unterschiede bereits in früher Kindheit gelegt, sodass diese den weiteren Berufsverlauf trotz zunehmender Durchlässigkeit im Bildungswesen bestimmen:

In theoretischer Hinsicht kommen als Ursachen sozialer Differenzen des Schulbesuchs nach der Grundschule damit insbesondere primäre Herkunftseffekte sowie sozialstrukturell ungleiche Übergangsentscheidungen in Frage. Beträchtliche soziale Ungleichheiten wurden gerade für diesen Übergang immer wieder bestätigt (vgl. Becker und Lauterbach 2007; Hillmert und Jacob 2010).
(Hillmert 2012, S. 330 f.)

Die Bildungsaspirationen und damit Bildungserfolg und Berufslaufbahn erscheinen weiterhin weitgehend vorgezeichnet, da das allgemeinbildende Schulsystem bereits in hohem Maße selektiv wirkt und über verschiedene systemimmanente Mechanismen wie auch über selektives Verhalten der Lehrenden die Bildungswege und die Berufseinmündung in zu großer Unabhängigkeit von der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft eines jungen Menschen bestimmt werden. Das vermeintlich vorwiegend nach Leistung differenzierende Bildungssystem stabilisiert also die herkunftsbedingten Chancenungleichheiten und ist zugleich paradoxerweise das zentrale Rechtfertigungssystem für Ungleichheiten (vgl. Becker/Hadjar 2009, S. 36-41). Zahlreiche Studien belegen, dass die Übergänge in höhere Schulbildung – und diese Erkenntnis kann auf Berufslaufbahnen übertragen werden – nach sozialer Herkunft ‚sortiert‘ werden und sogar bei gleichen Leistungen trotzdem junge Menschen aus bildungsnahen Herkunftsfamilien häufiger höhere Bildungswege einschlagen, sodass die Verteilung der Bildungsübergänge in berufliche Anschlussbildung nicht der tatsächlichen schulischen Leistung der jungen Menschen entspricht (vgl. ebd., S. 43; Lörz 2012).

3.3 Bildungsexpansion

„Gleiche Ungleichheit“ auf höherem Niveau?

Unabhängig von einzelnen schichtspezifischen Werten, Erwartungen und Einflüssen ist seit Ende der 1950er Jahre in Deutschland der – auch international beobachtbare – Trend zu einer starken Ausweitung des Bildungswesens feststellbar, der als ‚Bildungsexpansion‘ bezeichnet wird. In dessen Folge streben beständig mehr junge Menschen höherwertigere Bildungsabschlüsse an und können diese formal auch erreichen (vgl. Becker 2012). In Folge dieser Entwicklung wächst der Anteil derjenigen Auszubildenden stark, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Es werden also Ausbildungsplätze mit höher qualifizierten Schulabsolventinnen und -absolventen besetzt (für Zahlenangaben vgl. BIBB 2009, S. 132 und 2013, S. 169). Auch wenn die Chancen von Absolventinnen und Absolventen einer Hauptschule auf eine Ausbildungsstelle jüngst wieder zugenommen haben (vgl. BMBF 2014, S. 29 f.), haben junge Menschen „mit geringen und mittleren Abschlüssen größere Schwierigkeiten beim Übergang in eine Ausbildung als Jugendliche mit einem höheren Schulabschluss“ (Kleinert/Jacob 2012, S. 229). Zugleich wird eine Berufsausbildung tendenziell unattraktiver, so dass sich immer mehr junge Menschen für ein Hochschulstudium nach der allgemeinbildenden Schule entscheiden (vgl. BMBF 2014, S. 60 und 2015, S. 53) – freilich ist dieser Trend in Deutschland aufgrund des attraktiven dualen Ausbildungssystems geringer ausgeprägt als in anderen Ländern (vgl. Kleinert/Jacob 2012, S. 215 f.). Dennoch lag die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger 2013 erstmals über der Zahl derjenigen, die eine Berufsausbildung aufgenommen hatten (vgl. BMBF 2014, S. 6). Einen wichtigen Teil der Bildungsexpansion macht zudem das stark gestiegene Bildungsniveau der Frauen aus.

Betrachtet man die gesamte Gesellschaft, ist also insgesamt eine starke Erhöhung der Bildungsaspirationen und damit einhergehend eine stark gestiegene Nachfrage nach Bildung feststellbar, die freilich mit der Kehrseite verbunden ist, dass immer mehr Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen um die nur in begrenzter Anzahl vorhandenen Positionen konkurrieren, die diesen Abschlüssen entsprechen (vgl. Kleinert/Jacob 2012, S. 215 f.). Zugleich nimmt die Anzahl der Stellen für Ungelernte und gering Qualifizierte ab, da die Unternehmen auf die steigende Anzahl von Bewerberinnen und Bewerbern mit verhältnismäßig hohen Qualifikationen reagieren und ihre Anforderungen für eine Stellenbesetzung dementsprechend erhöhen (vgl. ebd., S. 216; Buchmann/Kriesi 2012, S. 262). Die Bildungsexpansion, die das Qualifikationsniveau auf der Nachfrageseite anhebt, führt so zugleich zu strukturellen Verschiebungen auf der Angebotsseite (vgl. Kleinert/Jacob 2012, S. 217; Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) 2015).

Dies bedeutet – paradoxerweise – dass trotz eines insgesamt steigenden Niveaus der allgemeinen Schulbildung „die [relativ und absolut] gering Qualifizierten durchaus als ‚Verlierer‘ der Bildungsexpansion und des strukturellen Wandels in den letzten 30 Jahren gelten können“ (Kleinert/Jacob 2012, S. 230; vgl. ebd., S. 215 f.), denn der Wert

einzelner Qualifikationen hat im Zusammenhang mit der Bildungsexpansion relativ an Wert verloren (vgl. Breen et al. 2012, S. 368; Kopp 2009, S. 72). Der Bildungs- und Berufssoziologe Martin Baethge spricht in diesem Zusammenhang gar von ‚prekärer Bildung‘:

Prekäre Bildung meint, dass die erworbenen Bildungsabschlüsse und -zertifikate sich am Arbeitsmarkt immer schwerer einlösen und in zukunftssträchtige Beschäftigung umsetzen lassen und die Übergänge vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem länger und labiler werden.
(Baethge 2004, S. 19)

Die besonders dramatischen Folgen für die als ‚gering qualifiziert‘ geltenden Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen fasst Roland Preuß (2015) pointiert zusammen: „Hauptschüler werden zu staatlich geprüften Abgehängten“ und bezieht sich dabei auf die Erkenntnisse aus einer aktuellen Studie des DGB (2015). So bleibt festzuhalten, dass die Bildungsexpansion mit einem ‚Paradoxon‘ einhergeht, dass nämlich ein höheres absolutes Bildungsniveau nicht unbedingt zur Auflösung von Statusunterschieden zwischen Bevölkerungsgruppen führt, sondern die Ungleichheit lediglich ‚verschiebt‘ und zugleich die Lücke zwischen gering und hoch Qualifizierten aufgrund steigender beruflicher Anforderungen gar noch vergrößern kann.

Trotz Bildungsexpansion und damit gesteigener Bildungsbeteiligung der verschiedenen sozialen Gruppen wurden Bildungsungleichheiten zwischen den Sozialschichten nicht wesentlich abgebaut.
(Gottburgsen/Gross 2012, S. 87)

Durch die Bildungsexpansion sind auf den ersten Blick viele Privilegien abgebaut worden; insbesondere die Bildungsbenachteiligung von Frauen wurde abgeschwächt. Aber zugleich haben die oberen Klassen ihre Abstände zu den unteren Klassen, die im Zuge der Bildungsexpansion aufholen wollten, gewahrt.
(Brüsemeister 2008, S. 90)

3.4 Abschließende Ausführungen: Ausgewählte, auf gesellschaftlicher Ebene feststellbare Veränderungen der Nachfrage nach beruflicher Ausbildung

Es liegt nahe zu vermuten, aufgrund der demografischen Entwicklung und der gestiegenen Bildungsaspirationen der jungen Menschen mit dem dadurch gestiegenen Bildungsniveau nähme die Gesamtnachfrage nach Ausbildungsplätzen ab, während diejenige nach Studienplätzen anstiege (vgl. BMBF 2015, S. 7; BIBB 2015, S. 13). In der Tat konstatiert das Bundesinstitut für Berufsbildung auch,

[...] dass das Interesse von Schulabgängern und Schulabgängerinnen an einer dualen Berufsausbildung zurückgeht. Grund hierfür ist ein Anstieg bei den Studienberechtigten und damit eine Veränderung in der Struktur der Schulabgangspopulation.
(BIBB 2013, S. 9)

Die Ausbildungsplatznachfrage – zugrunde gelegt wird im Folgenden ausschließlich die erweiterte Berechnung, die in dieser Form seit 2007 möglich ist – sank 2014 bundesweit um 9.700 Personen bzw. 1,6 % auf nunmehr nur noch 603.400. Gegenüber 2007, als noch 756.800 Nachfragende gezählt wurden, beträgt der Rückgang 153.400 bzw. 20,3 %. Maßgeblich hierfür sind vor allem die ungünstige demografische Entwicklung und die damit verbundene kontinuierlich sinkende Zahl junger Menschen.

(BIBB 2015, S. 17)

Dennoch ist diese anhand von statistischem Material konstatierte absolute Entwicklung zu relativieren: Zum einen, weil das statistische Ausgangsmaterial einen Teil der faktisch eine Ausbildung Begehrenden außen vor lässt (vgl. Matthes et al. 2014, S. 2). Zum anderen, weil die Ausbildungsplatznachfrage in den letzten Jahren – bereinigt man die Zahlen um einen demografischen Faktor – stabiler geblieben zu sein scheint als die Zahlen implizieren und somit allein anhand der Zahlenwerte noch nicht ein zwingender Rückschluss auf ein grundsätzlich schwindendes Interesse der für eine Ausbildung potenziell infrage kommenden jungen Menschen zulässig scheint.

Einerseits ist dies darauf zurückzuführen, dass – im Vergleich zu früheren Jahrzehnten, in denen auch als Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter durchaus gute Verdienstmöglichkeiten bestanden – heute weniger Jugendliche auf eine berufliche Qualifizierung verzichten wollen, da die Anzahl der Positionen für Ungelernte abgenommen hat und zudem die Betriebe bevorzugt Mitarbeitende mit abgeschlossener Ausbildung einstellen. Das Ausbildungssystem war also bisher in der Lage, die höhere Bildungsaspiration der jungen Menschen zu absorbieren (vgl. Weber/Weber 2013). Andererseits ist feststellbar, dass Jugendliche, die eine Studienberechtigung erworben haben, im Gegensatz zu früheren Jahrzehnten nicht mehr in jedem Fall das Studium als ‚normale‘ Fortsetzung ihres Bildungsganges ansehen, sondern sich ebenfalls um einen Ausbildungsplatz im dualen System bemühen – und sei es als erster Schritt in einer dann doch im Hochschulstudium mündenden Bildungskarriere.

Aus diesem Grund (vgl. die Ausführungen zum Paradoxon der Bildungsexpansion in Kapitel 3.3) steigt der Anteil der eine Ausbildung absolvierenden Schulabgängerinnen und -abgänger mit Hochschulzugangsberechtigung an der Gesamtzahl der Auszubildenden stetig an (siehe Tabelle 1). Diese stärkere Nachfrage nach Ausbildungsplätzen von Seiten junger Menschen mit ‚hoher‘ Schulbildung bedeutet zugleich eine stärkere Konkurrenz unter den sich Bewerbenden mit unterschiedlich wertigen Schulabschlüssen um Ausbildungsplätze, durch die die Gefahr für junge Menschen mit niedrigeren Schulausbildungen steigt, keinen Ausbildungsplatz zu erhalten und damit in prekäre Beschäftigungslaufbahnen⁵⁾ zu gelangen; dementsprechend geht die Zahl der Jugendlichen ohne Bildungsabschluss oder mit Hauptschulabschluss in der dualen Ausbildung zurück.

5 „Prekäre Beschäftigungsverhältnisse“ sind Arbeitsverhältnisse, die niedrig entlohnt werden, häufig vorübergehend – etwa saisonal – ausgeübt werden und dadurch keine Kontinuität, also keine

Seit 2009 sind sowohl die absoluten Zahlen als auch die Anteile derjenigen ohne Hauptschulabschluss, mit Hauptschulabschluss und mit Realschulabschluss rückläufig. Bei den Studienberechtigten gab es hingegen absolut und in Relation zu den anderen Abschlussarten deutliche Anstiege. Der Anteil dieser Gruppe an den Neuabschlüssen nahm von 20,3 % im Berichtsjahr 2009 auf 24,0 % im Jahr 2012 zu. (BIBB 2014, S. 151)

Tabelle 1 zeigt die Verteilung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge über die Jahre 2009 bis 2013 und veranschaulicht die Verschiebung der Ausbildungsbeteiligung zwischen den Schulabschlussarten:

	2009	2010	2011	2012	2013
Neuabschlüsse insgesamt, davon:	561.171	559.032	565.824	549.003	525.897
ohne Hauptschulabschluss	3,5%	3,1%	2,9%	2,8%	2,9%
Hauptschulabschluss	33,1%	32,9%	31,9%	30,8%	29,5%
Realschulabschluss	43,0%	42,9%	42,1%	42,3%	42,3%
Studienberechtigung	20,3%	21,0%	23,1%	24,0%	25,3%

Tabelle 1: Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss (vgl. BIBB 2015, S. 176)

Wenn auch durchaus allgemein betrachtet eine recht hohe Nachfrage nach Ausbildungsplätzen durch junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung besteht, so verteilt sich diese Nachfrage jedoch nicht gleichmäßig über alle Ausbildungsberufe. Bei einigen Berufen ist der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten an der Gesamtzahl der Auszubildenden sehr hoch, in anderen Bereichen jedoch sehr gering. In kognitiv verhältnismäßig weniger anspruchsvollen Bereichen wie handwerklichen, land- und hauswirtschaftlichen Ausbildungsberufen sind prozentual besonders Auszubildende mit Hauptschulabschluss vertreten, während Absolventinnen und Absolventen der Realschule die Sektoren Industrie und Handel sowie Freie Berufe und Abiturientinnen und Abiturienten den Bereich ‚Öffentlicher Dienst‘ dominieren (vgl. BIBB 2015, S. 176).

So wie branchen- bzw. berufsbildspezifische Präferenzunterschiede im Nachfrageverhalten der jungen Menschen evident sind, gibt es auch regionale Unterschiede, die sich in einer ungleichen Ausbildungsbeteiligung junger Menschen niederschlagen:

dauerhafte finanzielle Absicherung, keinen Puffer zur Vermögensbildung und keine ausreichende Risikoabsicherung bieten. Ein prekäres Arbeitsverhältnis kann die wirtschaftliche Abhängigkeit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern dauerhaft begründen, und zwar sowohl ihre Abhängigkeit von bestimmten Arbeitgebern als auch ihre Angewiesenheit auf Leistungen aus dem sozialen Sicherungssystem.

Aus regionaler Perspektive haben sich die Anteile zwischen West- und Ostdeutschland zunehmend verschoben, da der Bestand an Auszubildenden in den letzten Jahren in den östlichen Bundesländern stärker zurückgegangen ist als in den westlichen Bundesländern. Im Vergleich zum Vorjahr sank der Bestand an Auszubildenden in Westdeutschland um 2, in Ostdeutschland um knapp 7 Prozentpunkte (-6,7 %). Längerfristig hat sich seit 1997 – dem Jahr mit dem höchsten Wert für Ostdeutschland – der Bestand an Auszubildenden in den östlichen Bundesländern mehr als halbiert (-53,9 %). In Westdeutschland zeigte sich diese Entwicklung zeitverzögert erst seit dem Jahr 2008 (2008 vs. 2013: -7,7 %). Die Folge ist, dass im Berichtsjahr 2013 nur noch knapp jeder siebte Jugendliche (13,9 %) in Ostdeutschland ausgebildet wurde. 1997 war es noch gut jeder vierte (25,9 %). (BIBB 2015, S. 134)

In der Nachfrage nach Ausbildung drücken sich neben der allgemeinen Konjunkturlage, die mit einem niedrigeren Angebot an Ausbildungsplätzen und somit weniger abgeschlossenen Ausbildungsverträgen einhergehen kann, ebenfalls Bewertungen und Erwartungen der jungen Menschen an die Perspektive aus, die sie für sich in einer bestimmten Branche, mit einem bestimmten Beruf oder in einer Region erwarten. Eine Abwanderung junger Menschen aus der Region oder ihre Abkehr von einer Branche bzw. einem Beruf sind mögliche Konsequenzen, die auf eine ohnehin wirtschaftlich angeschlagene Region (wie die neuen Bundesländer oder ländliche Regionen), Branche oder Beruf mit ohnehin vergleichsweise niedrigem Ausbildungsstellenangebot noch verstärkend einwirken und gar zur Nichtbesetzung verfügbarer Ausbildungsstellen führen können (vgl. Seibert/Wesling 2014; Matthes et al. 2014, S. 3 f.; Martens 2010).

4 Individuelle Berufswahlentscheidungen

Im vorangehenden Kapitel wurde dargestellt, wie äußere Faktoren und Erwartungen des sozialen Umfelds junger Menschen deren Bildungsnachfrage, aber auch ihre Chancen der Einmündung in einen Beruf beeinflussen. Jedoch bestimmen nicht nur die demografische Entwicklung, die (eher abstrakten) Bildungsaspirationen und die Bildungsexpansion die Nachfrage nach Bildung, sondern ebenso die individuelle Wahl eines konkreten Berufes. In diesem Kapitel wird das Individuum in seinem Berufswahlverhalten in den Blick genommen, um damit die Basis für ein vollständigeres Verständnis für die Prozesse anzubieten, die im Ergebnis erst das auf gesamtgesellschaftlicher Ebene empirisch greifbare Phänomen ‚Nachfrage‘ nach Ausbildung produzieren.

Aufgrund der die (post-)moderne Gesellschaft und Wirtschaft kennzeichnenden Dynamik bezeichnet der Terminus ‚Berufswahl‘ heute einen lebenslangen, komplexen

und vielschichtigen Prozess der Annäherung von Individuum und Umwelt, der erst mit dem Ende der Berufstätigkeit selbst endet und häufige Umorientierung und neue Wahlentscheidungen fordert (vgl. Dreer 2013, S. 31). Auslöser für die Notwendigkeit einer erneuten Berufswahl kann bspw. die Unzufriedenheit mit dem ergriffenen Beruf selbst oder mit der momentanen Arbeitssituation sein; außerdem können wirtschaftliche Veränderungen dazu führen, dass der Beruf gar nicht oder nicht mehr in einer die wirtschaftliche Existenz sichernden Weise ausgeübt werden kann. Für Berufstätige ist also eine – über das eigentliche berufsspezifische Wissen hinaus – umfassende allgemeine Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit wichtig, um Berufswahlentscheidungen treffen und damit dauerhaft die eigene Employability sichern zu können. Damit wird zugleich die Berufswahl zu einer selbstgesteuerten Laufbahngestaltung (vgl. ebd., S. 35).

Was sind und worauf zielen Berufswahltheorien?

Aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (Ökonomie, Psychologie, allgemeine und berufspädagogische Erziehungswissenschaft) liegen Theorien zur Erklärung des individuellen Berufswahlverhaltens vor. Ältere, als klassisch zu bezeichnende Theorien bleiben zumeist auf die Perspektive derjenigen Disziplin beschränkt, aus der sie stammen, und sind tendenziell statisch konstruiert. Im Zusammenhang mit diesen klassischen Theorien wurden vorwiegend Messinstrumente entwickelt, mit denen Fähigkeiten und Interessen von jungen Menschen vor allem in Berufsberatungskontexten ‚objektiv‘ gemessen werden sollten, um die für sie ‚passenden‘ Berufe zu finden (vgl. Hirschi 2013; Dreer 2013, S. 31-35). Kritisiert wird an diesen Modellen, dass sie stark vereinfachend vorgehen, da sie nur eine oder wenige für die Berufswahl relevante Determinanten berücksichtigen und daher von unrealistischen Annahmen ausgehen. Außerdem gehen die klassischen Theorien zu schematisch vor, wenn sie Berufswahl allein als eine Frage der Übereinstimmung der individuellen Interessen und Kompetenzen mit einem bestimmten Berufsbild verstehen und diese Übereinstimmung als planbar und vorhersehbar ansehen (vgl. Dreer 2013, S. 34). Aufgrund ihrer Entwicklung in den 1950er- bis 1970er-Jahren können die klassischen Theorien die das späte zwanzigste und frühe einundzwanzigste Jahrhundert kennzeichnende sozioökonomische Dynamik der Lebens- und Arbeitsbedingungen und einer globalisierten Wirtschaft nicht adäquat erfassen. Trotz dieser Kritik bauen auch heute noch die meisten in der pädagogischen Praxis eingesetzten Instrumente auf solchen klassischen Ansätzen auf (vgl. ebd.).

Demgegenüber verbinden neuere Theorien mehrere Ansätze zu einem umfassenderen Theorieentwurf und berücksichtigen die gesellschaftliche und ökonomische Dynamik der Gegenwart, um unter gegenwärtigen Bedingungen getroffene Berufswahlentscheidungen adäquat verstehen zu können (vgl. ebd., S. 31-35; Hirschi 2013). Sie reflektieren den Umstand, dass eine eindeutige Zuweisung von Menschen in klar umrissene Beschäftigungsarten bzw. Berufe heute nicht (mehr) möglich ist, sondern berufliche Laufbahnen zunehmend individualisiert werden, Menschen also ihre berufliche Entwicklung selbst maßgeblich gestalten (vgl. Vondracek/Ferreira/Dos Santos

2010, S. 128). Das Verhältnis zwischen den individuellen Eigenschaften der Person und den externen Bedingungen wird nicht mehr als simple Übereinstimmung erfasst, sondern als ein komplexer ‚Aushandlungsprozess‘ zwischen individuellen, dynamisch-ökonomischen und sozial-kontextuellen Faktoren (vgl. Dreer 2013, S. 34). Berufswahl wird also nicht in vereinfachender Weise als autonome Entscheidung des Individuums, sondern (zumindest teilweise) als mitbestimmt durch die soziale Umwelt und zufällige Ereignisse angesehen. Daher kann eine Karriere nicht vollständig geplant werden, sondern unterliegt stets unvorhersehbaren Einflüssen. Dennoch kann in Bezug auf die modernen Theorien von einer Subjektivierung gesprochen werden: Denn trotz des Einflusses externer Faktoren berücksichtigen die modernen Berufswahltheorien in verstärktem Maße, dass die berufliche Laufbahn durch das Individuum selbst gestaltet wird. Ebenso lässt sich nicht ‚von außen‘ und damit vermeintlich objektiv bestimmen, ob ein beruflicher Werdegang als ‚erfolgreich‘ oder ‚gescheitert‘ zu beurteilen ist, sondern die Bewertung hängt von der subjektiven Wahrnehmung ab, die erst zu persönlicher Zufriedenheit und zur Sinnhaftigkeit der beruflichen Tätigkeit führt (vgl. Hirschi 2013, S. 31). Berufliche Selbstverwirklichung als Ausübung einer beruflichen Tätigkeit, „die den eigenen Fähigkeiten entspricht und mit der man sich identifizieren kann“ (Popescu-Willigmann 2014b, S. 22; vgl. 2014a, S. 75-78), erscheint in diesem Zusammenhang als ein zeitgemäßer Maßstab zur Beurteilung beruflichen Erfolgs.

Berufswahl ist daher heute ein Prozess mehrerer beruflicher Entscheidungen, und ein lebenslanger Entwicklungsprozess. In dem Begriff der Berufswahl ist also der Begriff der beruflichen Entwicklung inkludiert. Die berufliche Entwicklung besteht also au[s] der Summe dieser vielen Entscheidungen, die sich wiederum gegenseitig bedingen und [vom] Individuum sowie spezifischen und soziologischen Determinanten abhängen. Eine umfassende Berufswahltheorie müsste alle diese Faktoren gleichermaßen aufgreifen und in einen Zusammenhang bringen. (Alhussein 2009, S. 16)

Nutzen der Berufswahltheorien für die berufliche Bildungsplanung

Aus diesen Gründen empfehlen moderne Ansätze denn auch mehr eine ganzheitliche berufliche Orientierung, die eher einem Coaching als einem Informationsservice gleicht, die das einflussreiche soziale Umfeld der Berufswählenden mit einbezieht und – statt ‚passende‘ Berufe vorzuschlagen – eher die Handlungs- und Entscheidungskompetenz zu steigern intendiert. Auch wenn die vorgestellten modernen Ansätze zur Zeit mehr Ideen und Beratungsperspektiven als empirisch überprüfbare Modelle sind, konnten viele ihrer Aussagen bereits durch empirische Studien belegt werden. Ihr Verdienst bleibt die Erweiterung des klassischen Betrachtungsrahmens um wesentliche Aspekte der Lebensrealität, was ihren Nutzen für sowohl Schul- als auch Beratungspraxis hervorhebt (vgl. Hirschi 2013, S. 38).

Eine Kenntnis von Berufswahltheorien hilft dabei, Ziele, Inhalte und Lernangebote beruflicher und berufsvorbereitender Bildungsprogramme zu gestalten, die eine bessere Übereinstimmung zwischen dem Berufswunsch junger Menschen und ihrer

gewählten Berufsausbildung ermöglichen; und ebenso, Ausbildungsbedingungen in den Betrieben so zu gestalten, dass sie stabilisierend die Berufseinmündung junger Menschen nach der Ausbildung stützen und vorzeitige Ausbildungsbeendigungen oder Berufswechsel nach der Ausbildung vermieden werden (vgl. Uhly 2015, S. 72 f.). Darüber hinaus helfen solche Maßnahmen und Programme jungen Menschen, überhaupt ihren Berufswunsch zu ergründen, diesen zu explizieren und Berufswahlentscheidungen zu treffen, mit anderen Worten: Orientierung und Berufssicherheit zu erlangen. So kann die Entwicklung beruflicher Handlungssicherheit gefördert und zu einer größeren Kontinuität in der beruflichen Laufbahn beitragen werden. Die Bereitstellung von Gelegenheiten des Erfahrungserwerbs (Lernwerkstätten, Berufsmessen, unterschiedliche Praktikumsphasen, etc.) kann ferner berufliche Fehlentscheidungen und aus ihnen resultierende Korrekturbedarfe vermindern. Dies würde auch dem Interesse an Investitionssicherheit von Ausbildungsträgern an beiden Lernorten entgegenkommen, und könnte Fehlinvestitionen infolge nicht erfolgreich abgeschlossener Ausbildungen bzw. von Berufswechseln nach Ausbildungsende vermeiden helfen. Zuletzt kann auch tendenziell zielgruppenspezifischen Ursachen von bspw. Orientierungslosigkeit oder Ausbildungsabbruch entgegengewirkt werden, denn aufgrund ‚der Heterogenität der Phänomene‘ zeigt sich, dass vorzeitige Vertragslösungen sich u. a. entsprechend des allgemeinbildenden Schulabschlusses mitunter deutlich differenzieren, und ebenso innerhalb verschiedener Berufsgruppen (vgl. ebd., S. 72).

Im Folgenden werden aus der großen Fülle mittlerweile formulierter Berufswahltheorien (vgl. Beinke 1997; Brown/Lent 2013; Brown/Brooks 1994; Busshoff 1989; Peterson/Lenz 2012) ausgewählte ‚klassische‘ (Kapitel 4.1) und ‚moderne‘ (Kapitel 4.2) Berufswahltheorien vorgestellt, deren Erklärungsansätze aus Sicht der Autoren gute Anknüpfungsmöglichkeiten für die berufliche Bildungsplanung bieten und zugleich die Bandbreite an unterschiedlichen Erklärungsmodellen illustrieren.^[6]

4.1 ‚Klassische‘ Berufswahltheorien

Klassische Ansätze bilden das Fundament zur Beschreibung von Berufswahlen, deren Prozesse und Einflussfaktoren und dienen als Ausgangspunkte zur theoretischen Reflexion pädagogischer Praxis. So sind auf dieser theoretischen Basis beispielsweise Instrumente zur berufswahlbezogenen Diagnostik [...], Konzepte zur Berufsberatung [...] sowie berufswahlbezogene Interventionen [...] konzipiert und erfolgreich implementiert w[or]den. Dabei wurden besonders Entscheidungsprozesse, Passungserleben und Entwicklungsschritte und -abfolgen fokussiert.
(Dreer 2013, S. 34)

Als ‚klassische‘ Berufswahltheorien werden überblickshaft vorgestellt die

- *tiefenpsychologische Theorie* nach John L. Holland (4.1.1),

6 Bei der Einteilung in ‚klassische‘ und ‚moderne‘ Theorien orientieren wir uns an der von Andreas Hirschi (2013) vorgeschlagenen Differenzierung.

- *entwicklungspsychologische Theorie* nach Donald E. Super (4.1.2) und die
- *sozial-kognitive Theorie* nach Robert W. Lent, Steven D. Brown und Gail Hackett (4.1.3).

4.1.1 Tiefenpsychologische Theorie

Im Rahmen der tiefenpsychologischen Theorie (vgl. Holland 1997) wurde ein Kategoriensystem (‘RIASEC’) mit sechs verschiedenen Interessen- und Persönlichkeitsgrundtypen entwickelt, die in Kombination auftreten können und denen jeweils ihnen optimal entsprechende Arbeitsumwelten zugeordnet werden, nämlich:

- *Realistic*: der handwerklich-technische Typ
- *Investigative*: der untersuchend-forschende Typ
- *Artistic*: der künstlerisch-kreative Typ
- *Social*: der erziehend-pflegende Typ
- *Enterprising*: der führend-verkaufende Typ
- *Conventional*: der ordnend-verwaltende Typ (vgl. Hirschi 2013, S. 27)

Je höher die Kongruenz („person-environment-fit“, Sauer mann 2005, S. 274) zwischen den Interessen der Person und der beruflichen Umwelt ist, desto größer seien Berufserfolg und Berufszufriedenheit. Menschen würden demnach tendenziell ihre Berufswahlentscheidungen so treffen, dass sie möglichst in einem ihnen entsprechenden Tätigkeitsfeld beschäftigt wären; Menschen strebten also von sich aus nach Übereinstimmung ihrer individuellen Eigenschaften und ihrem Beruf. Die positiven Folgen eines optimalen ‚Matchings‘ sind eine erhöhte Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit, Stabilität in der Laufbahnentwicklung und eine bessere Arbeitsleistung (vgl. Hirschi 2013, S. 27 f.; Spokane/Meir/Catalano 2000).

Da die Typisierung in die sechs Kategorien recht simpel vorgenommen werden kann, erfreut sich diese klassische Theorie großer Beliebtheit in der Berufsberatungspraxis. Auf der Theorie aufbauend, liegt der Fokus der Berufsberatung und -vorbereitung denn auch auf der Entwicklung von Messinstrumenten, anhand derer ‚Arbeitspersönlichkeitstypen‘ ermittelt werden können, um den Matchingprozess anhand dieser Ergebnisse betreiben zu können (vgl. Peterson/Lenz 2012, S. 675). Auf die tiefenpsychologische Theorie aufbauende bildungsplanerische Aktivitäten würden sich demnach auf die Bereitstellung möglichst umfangreicher Berufsinformationen konzentrieren, um junge Menschen gezielt über die zu ihrer Persönlichkeit am ehesten passenden Berufe zu informieren und den Matchingprozess damit inhaltlich zu unterfüttern; entsprechend würden Ziele und Inhalte beruflichen oder berufsvorbereitenden Unterrichts denn auch auf die Aufklärung über ebensolche Eigenschaften beruflicher Optionen zielen (vgl. ebd.). Mehrere Studien haben Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitstypen, ihnen zugeschriebenen berufsbezogenen Eigenschaften und persönlichen Interessen bestätigt (vgl. Hirschi 2013, S. 27 f.). Doch trotz dieser empirischen Fundierung besteht eine wesentliche Schwäche der tiefenpsychologischen Theorie darin, dass die individuellen Merkmale als im Zeitverlauf relativ konstant

angesehen werden. Ebenso wird die Wechselwirkung zwischen Person und Arbeitsumwelt, also eine Veränderung der individuell-persönlichen Merkmale durch die ausgeübte Tätigkeit, nicht angemessen berücksichtigt, was der modernen, sich dynamisch verändernden Arbeitswelt nicht unbedingt adäquat gerecht wird.

4.1.2 Entwicklungspsychologische Theorie

Die entwicklungspsychologische Theorie (ausgehend von Super 1954, 1980) erklärt die Berufswahl als ein sich fortsetzendes Laufbahnmuster, welches dem beruflichen Entwicklungsprozess zugrunde liegt. Ziel der Berufswahl ist der Theorie nach die Verwirklichung des Selbstkonzepts in einem ihm entsprechenden Beruf. Persönlichkeit und Beruf sind also nicht getrennt, sondern bedingen und verstärken sich idealerweise gegenseitig. Die Berufswahl findet demnach nicht punktuell statt, etwa bei der erstmaligen Entscheidung für einen Beruf oder beim Wechsel des Berufes, sondern erfolgt sukzessiv über die gesamte Zeitspanne der Berufstätigkeit hinweg. Eine Berufslaufbahn wird mehr und mehr zu einer persönlichen Laufbahn, unterschiedliche Berufsstationen haben ihren Sinn und tragen bei zu einer in sich schlüssigen Biographie, in der der Mensch unterschiedlichen Rollen im Laufe seines Lebens gerecht zu werden sucht.

Nine major roles and four principal theaters may be used to describe most of the life space of most people during the course of a lifetime. These are as follows, approximately in typical chronological order of taking on the role: (1) Child (including son and daughter), (2) Student, (3) "Leisurite" (no standard term is available to describe the position and role of one engaged in the pursuit of leisure-time activities, including idling), (4) Citizen, (5) Worker (including Unemployed Worker and Nonworker as ways of playing the role), (6) Spouse, (7) Homemaker, (8) Parent, and (9) Pensioner.

(Super 1980, S. 283)

Das Selbstkonzept wird als nicht konstant und nicht zeitüberdauernd angesehen, sondern es entwickelt sich im Laufe des (Berufs-)Lebens über Lernerfahrungen in der dynamischen Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt weiter (vgl. Peterson/Lenz 2012, S. 677; Hirschi 2013, S. 28). An verschiedenen Punkten im Leben, etwa beim Wechsel einer Rolle oder beim Versuch, eine Vereinbarkeit zwischen unterschiedlichen Rollen herbeizuführen, finden beruflich relevante Entscheidungen statt (vgl. Super 1980, S. 291). Die Berufswahl und die berufliche Entwicklung werden damit als Teilaspekt des fortlaufenden Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung aufgefasst. Berufliche Zufriedenheit ist eine Folge der Übereinstimmung zwischen beruflicher Realität und (sich wandeln könnendem) Selbstkonzept (vgl. Peterson/Lenz 2012, S. 677 f.), der Herstellung von Harmonie zwischen Selbstkonzept und Rollenerwartungen (vgl. Super 1980, S. 287 f.).

Laut der entwicklungspsychologischen Theorie wird im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter „vocational

maturity‘ erreicht, das ist die Kenntnis der eigenen beruflichen Fähigkeiten, Neigungen und Bedürfnisse. Dabei ist es für das Individuum von entscheidender Bedeutung, ob ein positives oder ein negatives Selbstkonzept vorliegt, denn davon hängt ab, inwiefern das Individuum imstande ist, die Passgenauigkeit von beruflichen Optionen konstruktiv und realistisch zu beurteilen:

An immature or undifferentiated self-concept will often result in the inability to discriminate among interests. [...] Another common occurrence in the vocational choice process is that even if an individual arrives at a first choice of an occupation, a person with a negative self-concept will tend to disconfirm the choice because it is perceived to be unattainable, thus fostering a state of chronic indecision. (ebd., S. 678)

Berufliche bzw. berufsvorbereitende Lernangebote können folglich dazu beitragen, die Entwicklung dieser Selbstkenntnis, eines Multi-Rollen-Verständnisses und der Einsicht, dass der Beruf einer unter mehreren lebenspraktischen Aspekten ist, zu fördern und zu erweitern. Geschieht eine derartige Sensibilisierung von jungen Menschen, wird ihre berufliche Entscheidungsfähigkeit und Berufsmündigkeit geschult und (weiter)entwickelt. Sie können dabei unterstützt werden, sich ein bewusstes und positives Selbstkonzept auszubilden. Ebenso kann ein Beitrag zu einem ‚gesunden‘ Selbst-Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler geleistet werden, die die Bedeutung ihrer Berufswahlentscheidung verstehen, sie aktiv beeinflussen und zugleich um die Relativität der Berufswahl wissen, ausgestattet mit einer ‚starken‘ und ihrer eigenen Stärken und Möglichkeiten bewussten Persönlichkeit (siehe folgendes Kapitel 4.1.3); die also nicht ohnmächtig vor der Frage der Berufswahl stehen, sondern selbstbewusst ihre Berufsentscheidung durch Orientierung an persönlichen Präferenzen in die Hand nehmen, diese wohl abwägen und aktiv umsetzen.

4.1.3 Sozial-kognitive Theorie

Mit dem Übergang in eine sozialpsychologische Sicht auf die Berufswahl wird die Bipolarität der Berufswahl als Matchingprozess zwischen Individuum und Beruf aufgehoben und um Beeinflussungsprozesse aus und mit dem sozialen Umfeld erweitert. Der Komplexität der Lebenswirklichkeit des Menschen als sozialem Wesen, die sich in der Interdependenz unterschiedlichster Einflüsse ausdrückt, wird damit Rechnung getragen (vgl. Peterson/Lenz 2012, S. 678).

Die sozial-kognitive Theorie (nach Lent/Brown/Hacket 1994; Lent/Brown 2005) als derzeit einflussreichste Berufswahltheorie berücksichtigt den Begriff der Selbstwirksamkeit und berufliche Zielsetzungen als zentrale Elemente auf Seiten des Individuums (vgl. Lent/Brown/Hacket 1994, S. 86), ergänzt um soziale Faktoren. Selbstwirksamkeit bezeichnet die subjektive Überzeugung einer Person, ob und in welchem Maße sie berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen kann:

Nach den Vorstellungen der Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1977, 1995, 1997, 1998) werden psychische und behaviorale Veränderungen durch eine veränderte Einschätzung persönlicher Kompetenzen und durch die Erwartung zukünftiger persönlicher Wirksamkeit vermittelt. Diese selbstbezogenen Kognitionen initiieren kognitive, motivationale und affektive Prozesse, welche die Umsetzung von Wissen und Fähigkeiten in Handlungen steuern. Sie üben zusammen mit der Erwartung, daß eine Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt (Handlungs-Ergebnis-Erwartung, Kontingenzerwartung oder auch Konsequenzerwartung), eine herausragende Funktion bei der Selbstregulation aus und werden als Selbstwirksamkeitserwartungen oder Kompetenzerwartungen (oder einfach als Selbstwirksamkeit) bezeichnet. Menschen ergreifen die Initiative, wenn sie davon überzeugt sind, die notwendigen Handlungen ausführen zu können, und wenn sie zugleich sicher sind, daß diese Handlungen zu den angestrebten Ergebnissen führen.
(Satow 1999, S. 11 f.)

Eine Person wird nach dieser Theorie solche beruflichen Aktivitäten ergreifen bzw. suchen, die sie sich gemäß den eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen zutraut, und jene Aufgabenbereiche scheuen, die ihren Fähigkeiten nach eigener Überzeugung weniger entsprechen. Entscheidend für die Berufswahl sind also nicht objektiv vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern subjektive Interpretationen dieser (vgl. Hirschi 2013, S. 29). Damit lassen sich sozial determinierte und schichtspezifische Berufswahlentscheidungen erklären, z. B. bezogen auf geschlechtstypisches Berufswahlverhalten (vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.2). Die Selbstwirksamkeitserwartungen werden von Einflüssen aus der Umwelt determiniert, etwa von typischen Rollenerwartungen, von sozialer Unterstützung oder von beruflichen Hindernissen, die so mittelbar auf das Ergebnis individueller Berufswahlentscheidungen Einfluss nehmen:

These background factors lead into cumulative life learning experiences, which in turn shape both self-efficacy and outcome expectations of the vocational choice process. From here, self-efficacy and outcome expectations influence the development of interests, which in turn form the basis of choice goals, which lead to choice actions, which result in educational and occupational performance, attainments, and satisfaction.
(Peterson/Lenz 2012, S. 679)

Daher kann die Theorie den systemtheoretischen Modellen der Berufswahl zugeordnet werden, die auf die berufliche Sozialisation fokussieren und die Berufswahl als lebenslangen gesellschaftlichen Austausch- und Zuweisungsprozess deuten, welcher über die zugewiesenen Rollen hinaus Eingang in das individuelle Verhalten findet. Es gelten die gleichen Anknüpfungsmöglichkeiten für die Gestaltung beruflicher und berufsvorbereitender Lehr-/Lernangebote wie in der entwicklungspsychologischen Theorie; mit einem noch stärkeren Fokus auf die Entwicklung einer selbstbewussten Persönlichkeit. Dies kann auch bedeuten, den Blick von der ‚reinen Vermittlung‘

berufsbezogener Informationen noch stärker auf solche Maßnahmen und Methoden der unterrichtlichen Interaktion zu richten, die einen gar lebensberatenden oder therapeutischen Fokus haben.

Selbstbewusstsein ist hier im doppelten Sinne zu begreifen, nämlich als positive Einstellung zur eigenen Selbstwirksamkeit sowie als Kenntnis über die eigenen Fähigkeiten und Grenzen. Dieses Selbstbewusstsein ist nicht eine naturgegebene Tatsache, sondern es erwächst aufbauend auf den persönlichen Anlagen und den persönlichkeitswirksamen Erfahrungen aus der Frühsozialisierung als Folge des Zusammenspiels einer Vielzahl von Bewältigungsstrategien.

(Popescu-Willigmann 2014a, S. 163 f., Hervorhebungen im Original)

Im Unterricht können mithilfe der sozial-kognitiven Theorie Prozesse initiiert werden, die eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung fördern. Auch können unrealistische Berufserwartungen durch die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler leichter verhindert werden, wenn diese ein realistisches Selbstbild von ihren Fähigkeiten gewinnen sowie Handlungsstrategien erlernen zur aktiven Arbeit an der Verbesserung ihrer Fähigkeiten, sich also weder unter- noch überschätzen, noch sich von vermeintlichen Schwächen desillusioniert auf eine Minimalkarriere einlassen, um „überhaupt auf dem Arbeitsmarkt unterzukommen“. Problematisch ist jedoch die in der Theorie postulierte umfangreiche Einschränkung der individuellen Entscheidungsfreiheit durch äußere Rahmenbedingungen; dadurch könnten Stereotype in der Berufsberatung und im beruflichen Unterricht fortgeschrieben werden, wenn nämlich Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen unreflektiert erfasst werden, statt die jungen Menschen über die von ihnen selbst wahrgenommen Grenzen hinweg zu einer Potenzialentfaltung zu führen. Stattdessen muss darauf geachtet werden, in Berufsberatung, Berufspraxis und Berufsschulunterricht Rollendenken zu durchbrechen und Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich von sozialen Schranken und Zuschreibungen mental loszulösen. Dies geschieht bspw. über Lernerfolge, die bestehende und an Grenzen orientierte Lernerfahrungen positiv verändern, heißt: eine neue und fähigkeitsbewusstseinsbezogen erweiterte Erfahrungsbasis für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen (vgl. Lent/Brown/Hackett 1994, S. 92 ff.).

4.2 ‚Moderne‘ Berufswahltheorien

In modernen berufswahltheoretischen Ansätzen wird auf eine veränderte Ausgangssituation in Gesellschaft, Beruf und Arbeit reagiert, die eine erweiterte Betrachtungsweise von Berufswahl und Laufbahngestaltung erforderlich macht. [...] Es wird zunächst davon ausgegangen, dass Personen zunehmend dazu angehalten werden, sich eigenverantwortlich der eigenen Laufbahnentwicklung und Karriere anzunehmen und diese aktiv selbst zu gestalten. Begründet durch die zunehmende Dynamik und Komplexität des Arbeitsmarktes und der damit verbundenen Einflüsse auf Laufbahnen wird jedoch auch betont, dass dabei die Anpassungsfähigkeit des Individuums an verschiedene

Anforderungssituationen immer bedeutsamer wird. Gleichmaßen spielen soziale Beziehungen und damit verbundene bereichernde (z. B. Netzwerke sozialer Unterstützung) sowie begrenzende Elemente (z. B. eingeschränkte Mobilität) von Berufswahlen eine Rolle, die in neueren Ansätzen aufgenommen werden. (Dreer 2013, S. 35)

Als ‚moderne‘ Berufswahltheorien werden überblickshaft vorgestellt die

- *Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung* nach Robert G. L. Pryor und Jim E. H. Bright (4.2.1),
- *Happenstance Learning-Theorie* nach John D. Krumboltz (4.2.2),
- *Theorie der proteischen Berufslaufbahn* nach Douglas T. Hall (4.2.3),
- *Theorie der kaleidoskopischen Laufbahn* nach Sherry E. Sullivan und Lisa A. Mainiero (4.2.4),
- *konstruktivistische Laufbahntheorie* und der *Life-Design-Ansatz* nach Mark L. Savickas (4.2.5) und
- *Beziehungstheorie der Arbeit* nach David L. Blustein (4.2.6).

4.2.1 Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung

Die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung (nach Bright/Pryor 2005; Pryor/Bright 2003) und die Happenstance Learning Theorie (nach Krumboltz 2009) gehen davon aus, dass nicht vorhersehbare Umstände und Zufälle die Berufswahl und die berufliche Laufbahn wesentlich beeinflussen; die berufliche Entwicklung sei kein vollständig rational planbarer Prozess, sondern das Produkt eines komplexen Zusammenspiels von äußeren, nicht beeinflussbaren Faktoren und planvollen Interaktionen (vgl. Hirschi 2013, S. 32). Wir befinden uns damit weiterhin in einer sozialpsychologischen Sicht auf die Berufswahl, die nunmehr ergänzt wird um Umstände, die der aktiven Steuerbarkeit durch das Individuum entzogen sind.

Die Chaos-Theorie betrachtet die mit ihrer Umwelt interagierenden Individuen „as chaotic in the sense that they are complex, open, adaptive systems, which are extremely sensitive to change in its initial conditions“ (Pryor/Bright 2003, S. 16), weshalb die Entwicklung von Individuen nicht vorhersehbar ist (vgl. ebd.). Damit reagieren die Autoren auf die meisten anderen, aus ihrer Sicht ‚positivistischen‘ Theorien, die unter unrealistischen Umständen und unter Zugrundelegung zu weniger der tatsächlich entscheidungsrelevanten Berufswahldeterminanten ihre Erklärungsansätze hervorbringen und daher für die Berufs(-beratungs/-vorbereitungs)praxis nur beschränkt geeignet seien (vgl. ebd., S. 12 f.). Indes führt die Adaption eines chaostheoretischen Paradigmas zu einer die Realität angemessener repräsentierenden Erklärung von Laufbahnentwicklungen:

Chaos theory is a systems theory approach to understanding natural phenomena, which emphasis structure and order. It does not assert that nature is anarchic as the name may imply, but merely that it is not completely deterministic and therefore is not predictable.
(ebd., S. 16)

In der Chaos-Theorie wird mit anderen Worten dem Umstand Rechnung getragen, dass lineare Zusammenhänge in der komplexen Lebenswirklichkeit kaum in Erscheinung treten, die Vorhersehbarkeit und Nicht-Vorhersehbarkeit von Ereignissen Hand in Hand gehen – und die Systementwicklung sich daher aus dem Zusammenspiel von geplanten und ungeplanten Ereignissen ergibt (vgl. ebd.). Die Konsequenz: Die individuellen Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Systementwicklung sind begrenzt. Auf berufliche Laufbahnen bezogen wird infolge dieser Sichtweise angenommen, dass Berufslaufbahnen neben den Vorstellungen von Individuum und Umwelt ebenso das Produkt von Unwägbarkeiten und Zufällen und daher auch nicht (vollständig) planbar seien; selbst unscheinbare Ereignisse wie ein zufälliges Gespräch könnten einen immensen Einfluss auf die Berufslaufbahn nehmen. So lehnt die Chaos-Theorie aufgrund der Komplexität und der Individualität von Laufbahnentwicklungen die Annahme von beruflichen oder Persönlichkeits-Idealtypen ab (vgl. Dreer 2013, S. 37 f.; Hirschi 2013, S. 32). Denn: „Each person from a career development perspective can be understood as a complex, unique, non-linear, adaptive, chaotic and open system“ (Pryor/Bright 2003, S. 16), und deswegen „they are sensitive to change, which can have the effect of producing disproportionate and unpredictable effects“ (ebd.).

Während Pryor und Bright ihre Theorie zwar ursprünglich vor allem als Beitrag zur Relativierung des Gültigkeitsanspruches etablierter, jedoch zu stark vereinfachender und daher nur begrenzt praktisch relevanter Laufbahntheorien verstehen (vgl. ebd., S. 18), bietet die Chaos-Theorie dennoch auf die Bestimmung von Zielen und Inhalten beruflicher Bildung anwendbare Implikationen (vgl. die Vorschläge der Autoren zur Anwendung in der Berufsberatung in Bright/Pryor 2005): Das Wissen um ‚objektive‘ Grenzen der Beeinflussbarkeit der Laufbahnentwicklung hilft bspw. bei der Entwicklung eines konstruktiven Selbstkonzeptes, wodurch vermeintliche Rückschritte in Berufsverläufen nicht ausschließlich auf eigenes Versagen zurückgeführt werden, sondern zuweilen von den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen unabhängig erfolgen können. Doch sollte diese Erkenntnis nicht in ein Ohnmachtsempfinden oder eine Gleichgültigkeit gegenüber dem Berufsweg münden, also in der Erkenntnis, dass das Individuum praktisch gar keinen Einfluss auf seine berufliche Entwicklung hat und die Berufsentwicklung quasi fatalistisch erfolgt (Zufälle können sowohl positiv als auch negativ auf eine Berufslaufbahn wirken).

Vielmehr bietet sich den Bildungsplanerinnen und Bildungsplanern, die nachhaltige Grundlagen für die Employability junger Menschen schaffen wollen, gerade hier die Chance, Schülerinnen und Schüler mit Hilfe geeigneter Lehr-/Lernangebote auf die Komplexität des Berufslebens vorzubereiten und dadurch ihren beruflichen Handlungsspielraum zu erweitern. Das Erlernen und Beherrschen von ‚Soft Skills‘ bekommt eine veritable Bedeutung für Schülerinnen und Schüler und steht gleichwertig neben dem Erwerb von Faktenwissen. So kann schon frühzeitig vor der Einmündung in einen Beruf in der Berufsorientierung, aber auch in der Berufsvorbereitung und -befähigung im Rahmen einer Ausbildung die berufliche Handlungskompetenz

der Lernenden gezielt gestärkt werden, indem sie berufliche Bewältigungsstrategien erlernen und die Notwendigkeit von über die eigentliche Aufgabenbewältigung am Arbeitsplatz hinausgehenden Kompetenzen erkennen; hierzu zählt bspw. berufliches Netzwerken. Schülerinnen und Schüler benötigen eine ausgeprägte Persönlichkeits- und Sozialkompetenz, um berufsförderlich aktiv zu sein, ihre kompetitive Stärke auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und somit den Einfluss äußerer Rahmenbedingungen und des Zufalls auf ihren beruflichen Verlauf zu reduzieren. In seiner Studie mit hochqualifizierten Menschen mit einer hochgradigen Hörminderung hat Silvester Popescu-Willigmann (2014a) den positiven Einfluss beruflicher Bewältigungsstrategien der Individuen auf die berufliche Entwicklung herausgearbeitet und ein Modell entworfen, das ihren Stellenwert illustriert.

4.2.2 Happenstance Learning-Theorie

Eine Weiterentwicklung der Chaos-Theorie, wenn auch mit behavioristischer Prägung, stellt die Happenstance Learning-Theorie von Krumboltz (2009) dar, die den Prozess der Berufswahl als Lernprozess versteht, der auf Lernerfahrungen aufbaut, die durch das soziale Umfeld geprägt wurden (vgl. Hirschi 2013, S. 32; Peterson/Lenz 2012, S. 679). Die Lernerfahrungen resultieren aus „verschiedenen Situationen, denen wir im Verlaufe unseres Lebens ausgesetzt sind [und] resultieren aus Faktoren, über die eine Person keine Kontrolle hat, sowie aus Verhaltensweisen, welche die Person selbst initiiert hat“ (Hirschi 2013, S. 32; vgl. Krumboltz 2009, S. 135 f.). Sechs zentrale Einflussfaktoren (genetische Faktoren, instrumentelle und beobachtende Lernerfahrungen, Umweltbedingungen und -einflüsse, Erziehungsberechtigte, Peer Group, strukturierte Lernumgebungen) prägen die Lernerfahrungen und damit auch die das menschliche Verhalten einschließlich der Berufswahl beeinflussenden Fähigkeiten, Interessen, Kenntnisse, Einstellungen, Präferenzen, Emotionen und Handlungen (vgl. Dreer 2013, S. 38; Krumboltz 2009, S. 137-141; Peterson/Lenz 2012, S. 679). Die Interaktion zwischen geplantem Verhalten und Situationen, die sich der individuellen Kontrolle entziehen, wird dabei als so komplex betrachtet, dass die Folgen daraus – berufliche Positionen und berufliche Veränderungen – als Konsequenzen von Zufällen (happenstances) verstanden werden. Die Happenstance Learning-Theorie als auch die Chaos-Theorie stimmen also in diesem Punkt überein, wenn sie die Vorherbestimmbarkeit und somit vollständige Steuerbarkeit einer beruflichen Laufbahn unisono verneinen.

In der empirischen Längsschnittuntersuchung von Bimrose, Barnes und Hughes (2008) konnte gezeigt werden, dass sich Personen im Verlauf ihrer Laufbahn nur selten in den Positionen wiederfinden, die sie nach rationalem Matching von Interessen und Fähigkeiten mit Merkmalen von Berufen und Berufsfeldern ausgewählt hatten. Dieser Befund spricht für die vorgestellten theoretischen Überlegungen und unterstreicht die Bedeutung von möglichen unvorhergesehenen Ereignissen und Zufällen in der lebenslangen Berufswahl.
(Dreer 2013, S. 38)

Im Wesentlichen bietet die Happenstance Learning-Theorie ähnliche Anknüpfungspunkte für die berufliche Bildungsplanung wie die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung, nämlich berufsvorbereitende und berufsbildende Angebote bereitzustellen, die einem Befähigungsansatz folgend die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit bei jungen Menschen fördern und ihnen dabei helfen, ein positives und konstruktives Selbstkonzept zu entwickeln. Lernende sollen eine konstruktive Haltung zu dem Umstand einnehmen, dass die berufliche Entwicklung von ungeplanten Ereignissen (mit)bestimmt wird. In Ergänzung zu den Vorschlägen im Zusammenhang mit der Chaos-Theorie kann ein zentrales Merkmal von Krumboltzs Theorie in der Planung berufsbildender Ziele und Inhalte mit aufgegriffen werden; nämlich bei den jungen Menschen ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Veränderung als Chance begriffen wird und dass „the road less traveled“ (Krumboltz 2009, S. 142) eine erfüllende berufliche Option sein kann. Gerade im postindustriellen, von Wissensarbeit geprägten Zeitalter, in dem Arbeitskontexte zunehmend international, dynamisch und virtuell sind, und von ortsungebundener Zusammenarbeit sowie von häufige(re)n Stellen-, Arbeitgeber- und mitunter Berufswechseln charakterisiert werden, bietet sich eine immense Fülle an individuellen beruflichen Selbstverwirklichungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Schülerinnen und Schüler können demzufolge dabei unterstützt werden, eine offene Grundhaltung gegenüber alternativen Berufswegen zu entwickeln und sich nicht vollständig auf einen vermeintlichen Idealberuf zu versteifen (vgl. ebd., S. 141). Geistige Flexibilität kann als Erkenntnis aus der Happenstance Learning-Theorie als neues Ziel des persönlichkeitsfördernden Berufs(schul)unterrichts ergänzt werden. In Bezug auf Inhalte und Methode des lernenden-zentrierten Unterrichts kann geschlussfolgert werden, dass es dort weniger um die Herbeiführung eines Matchings zwischen Beruf und Person als vielmehr um eine Stimulation von Lernen zur Herbeiführung einer von einem partikularen Beruf losgelösten Berufsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern gehen könnte, die deren positive Lernerfahrungen mit ungeplanten Veränderungen aus der Vergangenheit aufgreift und sie darauf aufbauend darauf vorbereitet, sich positiv und vielleicht auch neugierig auf die mit vielen Unbekannten und zugleich Chancen aufwartende Berufswelt einzulassen, berufliche Chancen zu erkennen und mentale Handlungsblockaden aufzulösen (vgl. ebd., S. 143, 147 f.).

4.2.3 Theorie der proteischen Berufslaufbahn

Die proteische Laufbahntheorie (nach Hall 1996, 2004) vertritt die These, dass Berufslaufbahnen von Mitarbeitenden nicht durch Unternehmen vorgegeben werden könnten, sondern von den Mitarbeitenden selbstgesteuert zu entwickeln seien. Das Ziel einer beruflichen Laufbahn sei denn auch nicht, einen nach objektiven Maßstäben erfolgreichen Karriereweg zu beschreiten (etwa ein möglichst hohes Einkommen zu erzielen); vielmehr seien es subjektive Kriterien, die eine Berufslaufbahn für eine Person erfolgreich sein ließen, was sich in Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit ausdrücke (vgl. Hirschi 2013, S. 34; Popescu-Willigmann 2014b, S. 22). So zeichnet Hall folgendes, aus seiner Sicht zeitgemäße, Bild eines Konzeptes von Berufslaufbahn:

The career of the 21st century will be protean, a career that is driven by the person, not the organization, and that will be reinvented by the person from time to time, as the person and the environment change. (This term is derived from the Greek god Proteus, who could change shape at will.).
(Hall 1996, S. 8)

Die Berufslaufbahn ist in Halls Theorie keine vom ‚Restleben‘ losgelöste Komponente, sondern integraler Bestandteil eines ganzheitlichen und erfüllten Lebens, eine von mehreren gleichwertig nebeneinander bestehenden Komponenten, denn:

The ultimate goal of the career is psychological success, the feeling of pride and personal accomplishment that comes from achieving one's most important goals in life, be they achievement, family happiness, inner peace, or something else. This is in contrast to vertical success under the old career contract, where the goal was climbing the corporate pyramid and making a lot of money. While there is only one way to achieve vertical success (making it to the top), there are infinite ways to achieve psychological success, as many ways as there are unique human needs.
(ebd.)

Eine Berufslaufbahn nach dem proteischen Modell baut nicht auf einer chronologischen Abfolge von beruflichen Stationen auf, die idealiter in einem inneren Sinnzusammenhang zum einmal eingeschlagenen Berufsweg stehen. Die Berufslaufbahn eines Menschen wird vielmehr verstanden als Folge lebenslang stattfindender persönlicher Lern- und Entwicklungsabschnitte, die die Person auf eine je neue persönliche Entwicklungsstufe befördern, aus der heraus sie neue und gerade zu ihr passende berufliche Neuausrichtungen vollzieht (vgl. ebd., S. 9 f.). Es sind berufliche Herausforderungen und soziale Beziehungen, die neue Erfahrungen bieten und handlungsauslösende Bewertungsmaßstäbe zur Verfügung stellen, aus denen heraus nötigenfalls berufliche Veränderungskonsequenzen gezogen werden. Nicht nur der moderne Arbeitsplatz fordert Flexibilität und Anpassungsfähigkeit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern (vgl. Hirschi 2013, S. 34), sondern diese sind ebenso flexibler und anpassungsfähiger als noch in früheren Generationen, was die Entwicklung ihrer eigenen Berufslaufbahn betrifft. Gezielte berufs- und besonders arbeitsplatzfokussierte Lerngelegenheiten verlieren an relativer Bedeutung für das moderne arbeitende Individuum, denn diese befähigen es vor allem zur (besseren) Erfüllung bestimmter Arbeitsanforderungen. Die berufliche Zufriedenheit resultiert jedoch weniger allein aus der fachlichen Eignung für bestimmte Arbeitsaufgaben, als vielmehr aus der Übereinstimmung der eigenen Lebensvorstellungen und -bedürfnisse mit der momentanen Arbeitssituation (Aufgaben, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte, wahrgenommener ‚Wert‘ des Unternehmens, Arbeitsausstattung, etc.). In den Worten von Hall (1996, S. 10): „The new career contract is not a pact with the organization; it is an agreement with one's self and one's work. The path to the top has been replaced by the path with a heart.“ Bei der Gestaltung von Berufslaufbahnen spielen „persönliche Werte, Überzeugungen und Ziele die zentrale Rolle“ (Dreer 2013, S. 36) – und diese verändern oder präzisieren sich über die Lebenszeit, z. B. entsprechend dem persönlichen Reifegrad (Wissen und Erfahrungen), gewonnener Einsichten und Haltungen

zu gesellschaftlichen Angelegenheiten, Erfahrungen aus dem familiären Umfeld oder in Peer Groups (z. B. Erfahrungen mit Krankheiten oder Stress, sodass die eigenen Ansichten zu Beruf, Karriere und Lebenszielen revidiert werden) oder durch die Veränderung der eigenen familiären Situation (Heirat, Nachwuchs).

Studien belegen die Zunahme durch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gesteuerter, individualisierter Berufsverläufe (vgl. Hall 2004, S. 5 ff.). Arbeitgeber sind dieser modernen Sicht des Berufsverlaufs nach gut beraten, arbeitnehmerinnen- und arbeitnehmer-orientierte Gelegenheiten der ‚Selbstverwirklichung‘ anzubieten, wollen sie attraktiv für ihre Mitarbeitenden bleiben und gering von Fluktuation betroffen sein (gerade angesichts des viel beklagten Fachkräftemangels). Hall weist bspw. auf Unternehmen hin, die „investing less in education and training and using technology to make internal markets more efficient for employee and employer alike, through tools such as electronic job boards“ (ebd., S. 6). Mitarbeitende werden – so sie die Wahl haben – dort arbeiten, wo sie die Verwirklichung ihres Selbstkonzepts am ehesten realisiert sehen, wo sie mit anderen Worten ‚Sinn in der Arbeit‘ erkennen. Soll die berufliche Laufbahn über mehrere persönliche (!) Entwicklungsstufen hinweg in einem bestimmten Unternehmen erfolgen, so wird es ein solches Unternehmen sein, das strukturell und prozedural so konfiguriert ist, dass Mitarbeitende dort ganz unterschiedliche Berufswege beschreiten und einmal getroffene Berufsentscheidungen revidieren und alternative Wege nutzen können, die sich nicht ausschließlich an starren sachlogisch-betrieblichen Notwendigkeiten orientieren, sondern (zugleich) den Ansprüchen des Individuums an seine Arbeit gerecht werden.

Bildungsplanerinnen und Bildungsplaner gewinnen mit der Theorie der proteischen Berufslaufbahn über die Implikationen der Lernenden-Befähigung (mit noch stärkerem Fokus auf die Förderung von Flexibilität und beruflichem Orientierungswissen) und Ermutigung (siehe Kapitel 4.3.1 und Kapitel 4.3.2) hinaus Impulse für die Gestaltung der Lernortkooperation im dualen System. So können Ausbildungsbetriebe für die Erkenntnis des individualisierten Berufswahlverhaltens sensibilisiert und darin unterstützt werden, Grundlagen für lebensspannenübergreifende Personalentwicklung zu schaffen, die bereits bei der Berufseinmündung beginnt. Auszubildende werden dem Modell der proteischen Laufbahn nach umso eher ihren an die Ausbildung anschließenden Berufsweg (der bspw. auch ein aufbauendes Studium einschließen kann) in einem Unternehmen fortsetzen, je umfassender dieses ihnen längerfristige berufliche Perspektiven bietet, die Selbstverwirklichungs- und Identifikationspotenzial enthalten. Es werden dadurch positive Erfahrungen bei den Auszubildenden und eine hohe Motivation für den Ausbildungsbetrieb und späteren Arbeitgeber geschaffen. Mit einer nachhaltig angelegten Personalentwicklung kann dem Fachkräftemangel so schon an einer frühen Schwelle der Berufsentscheidung entgegengewirkt und Personal langfristig gebunden werden (vgl. Hall/Moss 1998).

4.2.4 Theorie der kaleidoskopischen Laufbahn

Die Theorie der kaleidoskopischen Laufbahn (nach Sullivan/Mainiero 2007) geht auf das Konzept der grenzenlosen Laufbahn von Michael B. Arthur (1994) zurück, nach dem berufliche Laufbahnen

„nahezu grenzenlos zwischen Organisationen, Ländern oder gar Kontinenten gestaltet werden“ (Hirschi, 2012, S. 5) und [sich] in den Dimensionen ‚psychologische Mobilität‘ und ‚physische Mobilität‘ beschreiben [lassen]. Psychologische Mobilität beschreibt die Bereitschaft, die eigene Laufbahn über die Grenzen von Unternehmen oder geographischen Orten hinweg zu gestalten (vgl. Hirschi, 2012). Physische Mobilität beschreibt die tatsächliche Umsetzung, zwischen Unternehmen und Orten zu wechseln.

(Dreer 2013, S. 36, Hervorhebung im Original)

Die ‚Grenzenlosigkeit‘, die sich allgemein auf die Losgelöstheit individueller Berufslaufbahnen von einem bestimmten Unternehmen bezieht, unterteilt Arthur (1994, S. 296) weiter in folgende fünf Unterarten: (1) eine ‚typische‘ Berufslaufbahn (z. B. Bankkauffrau/-mann, Elektroniker/in) verläuft über unterschiedliche Arbeitgeberunternehmen hinweg; (2) eine Berufslaufbahn gewinnt ihre Bedeutung von außerhalb des eigentlichen Arbeitsplatzes; (3) eine Berufslaufbahn wird über außerbetriebliche Aktivitäten wie Netzwerkarbeit oder Informationen gefördert; (4) traditionelle hierarchiebezogene Karrierehürden werden überwunden und die Berufslaufbahn vollzieht sich unabhängig davon; (5) eine Person lehnt eine berufliche Karriereorientierung aus persönlichen oder familiären Gründen ab.

Sullivan und Mainiero (2007) gehen nun einen Schritt weiter und heben den Aspekt der Selbstbestimmung – also die aktive Steuerung der beruflichen Entwicklung durch das Individuum – hervor. Sie begreifen den Beruf als lediglich einen von mehreren gleichbedeutenden Bausteinen im Leben. Eine gelungene Berufslaufbahn müsse in diesem Sinne das Bedürfnis nach Herausforderung und beruflicher Weiterentwicklung befriedigen, die Balance zwischen Arbeit und privatem Bereich halten und sich in einen authentischen und der eigenen Persönlichkeit entsprechenden Lebensstil einpassen (vgl. Sullivan/Mainiero 2007, S. 48-50; Hirschi 2013, S. 34 f.). Da die Lebensumstände, Präferenzen und Einstellungen sich im Laufe des Lebens verändern, veränderten Menschen auch ihre beruflichen Situationen:

Like a kaleidoscope, the careers of these individuals are dynamic and in motion; as people's lives change, they alter their careers to adjust to those changes rather than follow company career norms. [...] They were searching for the best set of options that created the maximum fit between their work, family and personal lives. [...] Workers today want careers that allow them to create a sense of meaning in their lives.

(Sullivan/Mainiero 2007, S. 47)

Ähnlich wie die Implikationen aus der proteischen Laufbahntheorie von Hall (1996, 2004) wartet die kaleidoskopische Laufbahntheorie mit Handlungsansätzen für Arbeitgeber auf, die „high quality workers“ (Sullivan/Mainiero 2007, S. 47) langfristig an sich binden und ebenso die Effekte des Fachkräfterrückgangs im Zuge des demografischen Wandels abmildern möchten: Es gilt, Arbeitsplätze zu schaffen, die den Mitarbeitenden ein den eigenen Präferenzen entsprechendes Verhältnis zwischen Arbeit und Privatleben ermöglichen. Das bedeutet, dass Arbeitsplätze arbeitnehmerinnen- und arbeitnehmer-orientiert zu gestalten sind, damit Mitarbeitende unterschiedliche individuelle Ansprüche an ihre Arbeit verwirklichen können; diese Forderung bezieht sich nicht nur auf Aufgabeninhalte und Arbeitszeitmodelle, sondern schließt Programme und Sozialleistungsangebote (vgl. Wagner/Grawert 1993) mit ein; kurzum: eine glaubwürdige mitarbeitenden-orientierte Firmenpolitik, die auf vielfältige Weise praktiziert wird (vgl. Sullivan/Mainiero 2007, S. 50 f., und mit zahlreichen Beispielen und Empfehlungen auf den S. 50-60). Erkennen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine hohe Passung zwischen den Rahmenbedingungen ihres Arbeitsplatzes und den eigenen Ansprüchen, sind sie weniger geneigt, Veränderungen ihrer beruflichen Laufbahn zu initiieren, die mit einem Arbeitgeberwechsel verbunden sind, denn:

The strength of a parameter to shape a career transition depended on what was going on in that person's life at the time. If money was needed, then career issues took priority. If family balance was needed, then adjustments were made to better serve family needs. If both of these parameters were less active, then the individual could take stock, smell the roses, and ask the question, "Am I living a meaningful life?" and become more centered, reflective, and spiritual in the process. (ebd., S. 48)

Ergänzend zu den lernenden-orientierten Anknüpfungspunkten aus den bis hierhin vorgestellten Berufswahltheorien und den Implikationen zur Gestaltung der Lernortkooperation kann mit der kaleidoskopischen Laufbahntheorie der Aspekt von Mobilität und Flexibilität in die Entwicklung und Auswahl von Zielen und Inhalten des berufsvorbereitenden oder kompetenzfördernden Unterrichts aufgenommen werden, aufbauend auf dem Wissen um die Notwendigkeit der Mobilität über örtliche und Unternehmensgrenzen hinweg, der Anpassungsfähigkeit und der Flexibilität zur selbstgesteuerten Laufbahngestaltung (vgl. Dreer 2013, S. 36). So sind es vor allem die Einstellungen der Lernenden, die zu fördern sind: Ein Wissen um die eigenen Interessen, Werte und Ziele sowie ein hierfür erforderliches positives und realistisches Selbstbild sind neben dem Bewusstsein um die eigenen Einflussmöglichkeiten auf die Berufslaufbahn die Grundlage dafür, dass Lernende Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit erlangen können. Diese Handlungsfähigkeit ist ihrerseits Voraussetzung dafür, dass die Möglichkeiten auch in berufliche Entscheidungen münden, die ‚authentisch‘ sind und die nur getroffen werden können, wenn eine Überzeugung gegeben ist, dass die Berufslaufbahn nicht fatalistisch, sondern zu weiten Teilen planbar und interessenkonform durch das Individuum selbst gestaltbar ist.

4.2.5 Konstruktivistische Laufbahnthorie und Life Design-Ansatz

Die konstruktivistische Laufbahnthorie und der Life Design-Ansatz (nach Savickas 2002, 2005, 2012) als Weiterentwicklung der entwicklungspsychologischen Theorie nach Super (1954, 1980) betrachten die Berufslaufbahn als Prozess der Laufbahnkonstruktion: „Careers do not unfold, they are constructed as individuals make choices that express their self-concepts and substantiate their goals in the social reality of work role“ (Savickas 2005, S. 43). Im konstruktivistischen Sinne wird die Entwicklung eines Menschen als ständige Anpassung des Individuums an seine Umwelt begriffen, freilich jedoch nicht die ‚objektiv vorhandene‘, sondern an die von ihm subjektiv interpretierte Umwelt, weswegen „vocational choices unfold as they impose their unique meaning on [the individual’s] vocational behavior and occupational experiences“ (Peterson/Lenz 2012, S. 678). Sukzessive Interpretationsprozesse, soziale Interaktionen sowie die individuelle Bedeutungs- und Sinnzuschreibung – und damit letztendlich die Konstruktion eines sinnstiftenden und individuellen ‚Lebensthemas‘ – sind daher wesentliche Merkmale einer selbstkonstruierten Lebens- und Berufslaufbahn. Mit dem Konzept der beruflichen Persönlichkeit wird in diesem Rahmen das berufliche Verhalten zu erfassen gesucht: Eine ‚objektive‘ Perspektive kategorisiert, ähnlich wie in der entwicklungspsychologischen Theorie, Personen anhand ‚objektiv‘ messbarer Persönlichkeitsmerkmale und Interessen. Zusätzlich wird aber eine subjektbezogene Sichtweise eingenommen, in der das subjektive Selbstkonzept – das der Theorie gemäß die Individuen in der beruflichen Sphäre zu verwirklichen streben – der Berufswählenden aufgegriffen wird. Die Fähigkeit des Individuums, eine möglichst optimale Übereinstimmung zwischen der eigenen Person und der Umwelt zu erreichen, wird als Laufbahn-Adaptibilität bezeichnet (vgl. Hirschi 2013, S. 35 f.; Dreer 2013, S. 39). Savickas begreift die konstruktivistische Theorie als Modell „[that] is designed to help individuals develop and implement their self-concepts in their society“ (Savickas 2002, S. 185).

Als neues Paradigma der Berufslaufbahn des 21. Jahrhunderts versteht Savickas (2012) den Life Design-Ansatz, in dem der Aspekt einer Lebensgestaltung in einer von Unsicherheiten und Ängsten geprägten modernen Berufswelt betont wird (ebd., S. 13). Es geht darum, den Beruf als integralen Bestandteil des Lebens zu begreifen und eine Passung von Beruf und Lebenswirklichkeit – aus einer konstruktivistischen Perspektive – im Sinne eines sinnvollen Lebens anzustreben: „The paradigm for life design interventions constructs career through small stories, reconstructs the stories into a life portrait, and coconstructs intentions that advance the career story into a new episode“ (ebd.). Die Kompetenz, selbstgesteuerte Entscheidungen zur beruflichen Laufbahn zu treffen, dient denn auch der Schaffung von Lebenssicherheit, die aufgrund sich auflösender verlässlicher Strukturen der Arbeit (neue Formen der Zusammenarbeit, befristete Arbeitsverträge, Erforderlichkeit mehrerer paralleler Arbeitsaufnahmen zur Sicherung des Lebensunterhalts, Dequalifizierung durch immer schnellere technologische Entwicklungen, Erfordernis von Flexibilität und Mobilität, etc.) notwendig ist. Menschen benötigen Bewältigungsstrategien, denn „[e]ntering today’s work world

requires more effort, deeper self-knowledge, and greater confidence than ever before“ (ebd.); Verlässlichkeit bietet in einem ‚destandardisierten‘ Lebens- und Arbeitsumfeld die eigene, sich ihrer selbst bewusste Identität des Individuums. Der Mensch gewinnt einen Maßstab, an dem er sich orientieren und an dem entlang er seine höchst individuelle ‚Lebensstory‘ entfalten, Sinn stiften und Kohärenz zwischen den Lebensbereichen und -stationen schaffen kann (vgl. ebd., S. 14).

Bildungsplanerinnen und Bildungsplaner erhalten einmal mehr eine Erklärung über die Wichtigkeit einer ‚stabilen‘ Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler für eine nachhaltige Vorbereitung auf die Berufswelt. Mit dem Erklärungsansatz verbindet Savickas aber auch die Aufforderung, jungen Menschen eine über den beruflichen Bereich hinausgehende Persönlichkeitsstärkung zu vermitteln. Lehrpersonen sowie Berufsberaterinnen und -berater werden im Rahmen dieser Theorien als ‚Change Agents‘ verstanden, deren Aufgabe es ist, die jungen Menschen bei der eigenständigen Gestaltung ihres Lebens – und nicht nur einer singulären Berufswahl – zu unterstützen. Berufsberatung wird damit in einem umfassenderen Sinn zur Lebensberatung und -vorbereitung. Es geht um ein Angebot an Lern- und Beratungsgelegenheiten, in denen das Lebensumfeld, das berufliche Selbstkonzept, Fragen der Berufslaufbahn und die ‚berufliche Identität‘ (Wertekonzept, Interesse an Aufgabenstellungen und berufliche Fähigkeiten) der Schülerinnen und Schüler thematisiert und entwickelt werden (vgl. Savickas 2002, S. 186). Ziel ist eine auf der Persönlichkeitsentwicklung aufbauende Lebens- und Berufsmündigkeit, um Employability in einer ‚modernen Arbeitswelt‘ zu fördern. Die Ausrichtung der Berufsvorbereitung und Berufsberatung an fest definierten Berufsbildern, basierend auf (nicht validen) Persönlichkeits- und Interessentests, verbietet sich den Erkenntnissen dieser Theorien nach. Vielmehr ist zu intendieren, Berufswählende beim Erwerb von Verhaltensweisen und Strategien zu unterstützen, die ihnen ermöglichen, ihren Präferenzen gemäße Berufslaufbahnen zu gestalten; dabei ist ein enger Bezug zur außerberuflichen Lebenswelt herzustellen, da nur dadurch die ganzheitliche Verwirklichung der Person bzw. eine erfüllende und in das Lebensthema integrierbare Berufstätigkeit realisierbar ist. Ebenso muss der berufliche Unterricht die jungen Menschen dabei unterstützen, Persönlichkeitskompetenzen zu erlangen, die einer beruflichen Handlungskompetenz im Sinne der konstruktivistischen Laufbahngestaltung zuträglich sind. Dies hat auch Auswirkungen für die Ziele, Inhalte und Formen des Unterrichts: Da die Einzigartigkeit jedes arbeitenden Individuums ausdrücklich bejaht wird, können gerade keine standardisierten Unterrichtsinhalte zur Kompetenzentwicklung eingesetzt werden, sondern bedarf es eines ausgereiften Methodenrepertoires, mit dem die Schülerinnen und Schüler sich selbst erfahren und Entscheidungsfähigkeit ‚trainieren‘ können.

4.2.6 Beziehungstheorie der Arbeit

Als letztes sprechen wir die Beziehungstheorie der Arbeit (nach Blustein 2001, 2011) an, die die Autonomie des Individuums bei der Berufswahl für einen großen Teil der Erwerbstätigen relativiert bzw. negiert und als in Abhängigkeit vom sozialen Umfeld

der Person befindlich betrachtet. Die Theorie kritisiert Konzepte der unabhängigen, ausschließlich von den eigenen Interessen und Fähigkeiten determinierten Berufswahl als realitätsfern, da so zum einen all jene Berufswählenden ignoriert werden, die über geringe oder nicht vollkommene Entscheidungsfreiheiten verfügen, etwa aufgrund finanzieller oder sozialer Zwänge (das sind so gut wie alle Menschen, die sich ihren Lebensunterhalt durch Arbeit verdienen müssen) (vgl. Blustein 2001, S. 171 f.), und zum anderen, weil Entscheidungsrestriktionen ignoriert werden, die aus den sozialen Beziehungen des Individuums resultieren. So hebt sich die Beziehungstheorie der Arbeit von nahezu allen Theorien ab, die das Individuum als mehr oder weniger autonomes, seine Berufslaufbahn bestimmendes Subjekt verstehen (vgl. Blustein 2011, S. 9), denn diese verfehlen Blustein (ebd., S. 2) nach „an integrative understanding of the complex, reciprocal relationships between work and other life domains“. Die sozialen Interaktionen und Kontexte einer Person, innerhalb derer sie sich bewegt, benennt Blustein (2001, S. 178 f.) – im Gegensatz zu der von äußeren Faktoren losgelösten, hoch autonomen individuellen Selbstverwirklichung – als entscheidende Faktoren, durch die Sinnhaftigkeit und Bedeutung einer Berufstätigkeit erst definiert werden. Mit anderen Worten: Nicht der Wert eines bestimmten Arbeitsinhalts oder einer bestimmten Berufslaufbahn für das Individuum sind Blustein nach berufswahlentscheidend, sondern vielmehr die den beruflichen Determinanten beigemessene Bedeutung durch das soziale Umfeld. Geäußert wird diese Bewertung durch Feedbacks im unmittelbaren Arbeitskontext sowie im sozialen Lebensumfeld. Diese Feedbacks können damit als Auslöser für berufliche Veränderungsanlässe und -entscheidungen wirken, spiegeln sie doch die von den sozialen Beziehungspartnern empfundene Sinnhaftigkeit einer bestimmten beruflichen Betätigung wider (vgl. Blustein 2011, S. 11; Dreer 2013, S. 40; Hirschi 2013, S. 37). Erfahrene oder vorenthaltene Unterstützung – oder gar konstruierte Barrieren – wirken auf die berufstätige Person nicht nur zufriedenheits-, sondern in der Reaktion darauf auch verhaltenssteuernd.

Berufswahl und Laufbahnentwicklung basieren der Theorie nach also gerade nicht auf individueller, subjektiv geprägter Selbstbestimmung, sondern sind durch die sozialen Beziehungen und aus ihnen resultierende Notwendigkeiten – d.h. durch die explizierten und impliziten Ansichten, Erwartungen, angebotene Unterstützung sowie aufgestellten Hindernisse – maßgeblich determiniert (vgl. Blustein 2011, S. 9). Außerdem sind der Theorie nach selbst die beruflichen Interessen, persönlichen Werte und Einstellungen einer Person nicht ausschließlich individuell ausgeprägt, sondern ebenso Resultate sozialer Beziehungen und nicht zuletzt der Sozialisation (vgl. ebd.; Hirschi 2013, S. 37). Einschränkend ist zur Beziehungstheorie der Arbeit zu sagen, dass sie ausdrücklich auf die nach Ansicht ihres Begründers Mehrzahl der Arbeitstätigen gerichtet ist; sie fokussiert nämlich im Gegensatz zu den meisten etablierten Theorien auf die Bedürfnisse der „poor and working-class youth and adults [...] who are grappling with major social challenges“ (Blustein 2001, S. 178 f., vgl. 2011, S. 4); nur wenige seien nach Blustein (2001, S. 172) privilegiert und hätten die Möglichkeit, weitreichende autonome Berufsentscheidungen zu treffen. Er begründet seine Theorie mit der Beobachtung, dass

[as] work tasks expanded and automation reduced the need for manual labor in many industrialized nations, a small minority of the human population developed vocational lives that have allowed for meaningful self-expression consistent with interests and abilities. However, most people in the world engage in work that is often not intrinsically interesting and may even be denigrating to their self-concepts. (ebd.)

In den Worten von Blustein (2011, S. 1), „the relational theory conceptualizes working as an inherently relational act [and] provides a framework for understanding ways in which working is embedded in external and internal relational contexts“; sie möchte die realen Umstände der Arbeit für die meisten Arbeitstätigen beschreiben und so zu einer wirksameren Berufsberatung, Bildungs-, Arbeits- und Familienpolitik beitragen (vgl. Blustein 2001, S. 178 f.). Wenngleich auch wir das Vorhandensein von wirkmächtigen Sachzwängen nicht negieren, so sehen wir die Einbettung des Berufslebens in soziale Beziehungen und deren Anforderungen nicht als per se im Widerspruch zur individuellen Entscheidungsfreiheit bei der heute gegebenen großen Vielfalt an beruflichen Betätigungsfeldern.

Gleichwohl bietet die Beziehungstheorie der Arbeit zahlreiche Implikationen für die Ausrichtung berufsbezogener Lehr- und Lernangebote, aber auch für die Schaffung von Programmen, die über die unterrichtliche Intervention hinausreichen: Das Individuum samt seiner Interessen und Fähigkeiten steht nicht allein im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern zugleich gewinnt sein soziales und kulturelles Umfeld an Bedeutung. Das bedeutet in einem konstruktivistischen Sinn, dass einerseits das soziale Umfeld aktivierend in die Angebote beruflicher Bildung integriert werden muss (Community Work statt ausschließlich individueller Interventionen), um Verständnis und Unterstützung im sozialen Umfeld für interessen- und fähigkeitskonforme Laufbahnwege junger Menschen zu erreichen. Andererseits werden Berufsberatung und -vorbereitung zu politischen Prozessen, da auf gesellschaftlicher Ebene – sowohl auf Mikro-, Meso- und Makroebene – vorhandene Rollenkonstrukte durchbrochen werden müssen, um Benachteiligungen marginalisierter Personenkreise zu beseitigen. Es geht darum, die gesellschaftliche Verantwortung von Berufsbildung über den engen Rahmen einer unmittelbaren Befassung mit Anbietern und Nachfragern nach Ausbildung hinaus zu begreifen, nämlich als potenzielles Instrument zur Unterstützung ganzer Regionen oder Stadtteile. Das entspricht auch den im dritten Kapitel formulierten Implikationen der Neuausrichtung beruflich vorbereitender Institutionen hin zu Bildungsanbietern, die über den fachlich-inhaltlichen ‚Tellerrand‘ hinaussehen und explizit Angebote für heterogene Zielgruppen schaffen. Warum sollten Bildungsträger also nicht auch im Sinne eines Community-Ansatzes tätig werden und die Erkenntnisse der Einflussfaktoren auf das Berufswahlverhalten junger Menschen in einem über die Inhaltsvermittlung hinausreichenden Kontext anwenden? Lehr- oder Beratungspersonen würden eine Mentorenrolle einnehmen, deren Wirken sich auf mehrere Personengruppen als nur auf ihre Schülerinnen und Schüler bezieht, um konstruktive und förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die die berufliche Entfaltung von Individuen unterstützen (vgl. Hirschi 2013, S. 37).

Inhaltlich geht es in berufsvorbereitenden und beruflichen Lehr-/Lernangeboten weiterhin darum, verstärkt Sozial- und Kommunikationskompetenzen der sich bildenden jungen Menschen zu schärfen und zugleich auf die Ausbildung von Persönlichkeitskompetenzen zu fokussieren, die Berufsmündigkeit bewirken können. Hierzu bedarf es neben berufsfachlich einschlägigen Inputs fachübergreifender Lerngegenstände, etwa mit sozialwissenschaftlichem und psychologischem Bezug, damit junge Menschen nicht nur eine ihnen gegebene Statuszuweisung über eine Berufstätigkeit zu erfüllen lernen, sondern zugleich Wirkmechanismen sozialer Beeinflussung kennenlernen und – ausgestattet mit einem reflektierten Selbstbewusstsein und der Einsicht in ihre eigenen Fähigkeiten – geradezu in die Lage versetzt werden, vorbeschriebene Berufslaufbahnen zu verlassen und ihre beruflichen Handlungsspielräume (bspw. durch eine offene Haltung lebenslangem Lernen gegenüber, aber ebenso ausgestattet mit Lernkompetenz) auszuweiten. So kann das Wissen um vorhandene Restriktionen aus sozialen Beziehungen über die Feststellung eines Status quo hinaus zur Generierung von Bewältigungsstrategien genutzt werden, die den Status durchbrechen helfen, oder einfach ausgedrückt: damit Schülerinnen und Schüler – statt einem vorgegebenen ‚Was soll‘-Weg zu folgen – in die Lage versetzt werden, einen ‚Was kann‘-Weg für sich zu ergründen und zu beschreiten.

4.3 Resümee: Implikationen der Berufswahltheorien für die Praxis der Bildungsplanung

[T]he ability to make vocational choices becomes an increasingly important survival skill in a rapidly changing society – a society wrought by powerful international forces moving us toward greater pluralism in the labor force, a peacetime market economy leading to increased global interdependence, an expanding and aging population, and an ever greater use of technology in the production of goods and services.

(Peterson/Lenz 2012, S. 681)

Die vorstehenden Ausführungen zum individuellen Berufswahlverhalten zielten darauf, trotz der durch die Autoren getroffenen Selektion einen Eindruck vom breiten Spektrum an Erklärungsansätzen zu vermitteln. Gleichzeitig sind sie als Angebot an Personen, die mit beruflicher Bildungsplanung betraut sind, zu verstehen: Ein Verständnis für denkbare Ursachen des Berufswahlverhaltens sollte es ermöglichen, berufliche Bildungs- und Beratungsangebote zu entwickeln, die zu einer nachhaltigen Verbesserung berufsartenübergreifender Employability der Nachfragenden beitragen, was ebenfalls den Arbeitgebern zugute kommt und somit insgesamt positive Auswirkungen auf das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem bzw. die Wirtschaft im Allgemeinen zeitigt. Aus allen Theorien lässt sich die große Bedeutung der ‚Soft Skills‘ – also der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenzen – ableiten, sofern eine nachhaltige Employability als Leitziel beruflicher Bildung gelten soll. Beispiele für die Anwendung der Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen der Bildungsplanung haben wir genannt.

5 Zusammenfassung

Die Nachfrage nach beruflicher Bildung stellt sich als ein komplexes Phänomen dar, das durch die demografische Entwicklung der Gesellschaft, durch die von der sozialen Umwelt entscheidend beeinflussten Bildungsaspirationen der Nachfragenden sowie durch individuelle Berufswahlentscheidungen bestimmt wird. In Bezug auf die demografische Entwicklung konnte aufgrund der sinkenden Geburtenrate eine tendenziell sinkende Nachfrage nach Bildung festgestellt werden; diese Tendenz wird freilich durch gesamtgesellschaftlich feststellbare steigende Bildungsaspirationen junger Menschen (‚Bildungsexpansion‘) zum Teil kompensiert. In Bezug auf die vom jeweiligen sozialen Kontext verschieden beeinflussten Bildungsaspirationen wurde die Feststellung gemacht, dass nicht nur der sozioökonomische Status der Bezugspersonen junger Menschen deren Bildungsaspirationen bestimmen, sondern auch die Werte, Einstellungen, Meinungen und kulturelle Konstruktionen (wie z. B. das Geschlecht) dieser Bezugspersonen; ebenso nehmen die in den Herkunftsfamilien der jungen Menschen vorgehaltenen Lernressourcen entscheidenden Einfluss auf die Bildungsaspiration. Eltern können mit anderen Worten sowohl im positiven, Möglichkeiten fördernden, als auch im negativen, Schranken setzenden, Sinne als ‚Gatekeeper‘ für ihre Kinder fungieren. In Bezug auf die je individuelle Berufswahlentscheidung und die diese erklärenden Theorien wurde deutlich, dass Berufswahlentscheidungen weder rein individuell-persönlich noch vollkommen von der Gesellschaft oder dem näheren sozialen Umfeld vorherbestimmt sind, sondern sich stets in einem Spannungsfeld von individuellen Interessen und sozialer Umwelt vollziehen sowie zudem ebenso durch zufällige Ereignisse determiniert werden.

Für Bildungsplanerinnen und Bildungsplaner ergeben sich aus einer Kenntnis von Determinanten der Bildungsnachfrage weitreichende Gestaltungsmöglichkeiten, auf diese mittelbar Einfluss zu nehmen, die Effektivität politischer und institutioneller Programme zu verbessern und durch die Ausrichtung von beruflichen Bildungsangeboten auf die Adressatinnen und Adressaten einen Beitrag zur Verbesserung ihrer Employability zu leisten. Damit kann wirksam gesellschaftlichen Trends wie dem Fachkräfteengpass entgegengewirkt, aber auch das Beschäftigungs- und Ausbildungssystem stabilisiert werden. Mit Bezug auf die berufliche Ausbildung kann dadurch zu einem besseren und stabileren Matching zwischen der Angebots- und der Nachfrageseite beigetragen werden. Ein Schlüssel liegt in der Unterstützung junger Menschen beim Erwerb beruflichen Orientierungswissens, beruflicher Handlungsfähigkeit und Entscheidungskompetenz; der Weg dazu führt über die Stärkung der persönlichen und sozialen Kompetenzen.

Zitierte Literatur

- Alhussein, Fayez (2009):** Berufswahl und Berufsfindung Jugendlicher in der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung, Übergang in der beruflichen Ausbildung: Eine empirische Studie an einem Berliner Oberstufenzentrum. Freie Universität Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000008782 (Abruf: 26.05.2015).
- Arthur, Michael B. (1994):** The Boundaryless Career: A New Perspective for Organizational Inquiry. In: Journal of Organizational Behavior, 15 (4), S. 295-306.
- Baethge, Martin (2004):** Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: SOFI-Mitteilungen, 32, S. 7-21. http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._32/baethge.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Barabasch, Antje/Mandl, Jörg (2010):** Durchlässigkeit. In: Berufsbildung, 126, S. 40.
- Barsch, Sebastian (2015):** Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Auswirkungen auf das berufliche Bildungssystem. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 613-634.
- Bartl, Walter (2011):** Die Relevanz des demografischen Wandels für regionale Bildungssysteme: Das Beispiel Sachsen-Anhalt. In: Der Hallesche Graureiher, 1/2011, S. 1-27. <http://www.soziologie.uni-halle.de/publikationen/pdf/1101.pdf> (Abruf: 26.05.2015).
- Becker, Birgit (2010):** Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. In: Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 137. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf> (Abruf: 26.05.2015).
- Becker, Rolf (2009):** Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 85-129.
- Becker, Rolf (2012):** Bildungsbeteiligung und Bildungschancen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138032/bildungsbeteiligung-und-bildungschancen?p=all> (Abruf: 26.05.2015).
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2009):** Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 35-60.

- Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000):** Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungsparadigmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Hoerning, Erika M. (Hg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 101-135.
- Beinke, Lothar (1997):** Einführung und Übersicht über Berufswahltheorien. In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt, 4, S. 14-21.
- Bernstein, Basil (1961):** Social structure, language and learning. In: Journal of Educational Research, 3 (3), S. 163-176.
- Blustein, David L. (2001):** Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. In: Journal of Vocational Behavior, 59 (2), S. 171-181.
- Blustein, David L. (2011):** A relational theory of working. In: Journal of Vocational Behavior, 79 (1), S. 1-17.
- Boudon, Raymond (1974):** Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Breen, Richard/Luijckx, Ruud/Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2012):** Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 346-373.
- Bright, Jim E. H./Pryor, Robert G. L. (2005):** The chaos theory of careers: A user's guide. In: Career Development Quarterly, 53 (4), S. 291-305.
- Brown, Duane/Brooks, Linda (1994):** Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, Steven D./Lent, Robert W. (Hg.) (2013):** Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work. Hoboken: Wiley & Sons.
- Brüsemeister, Thomas (2008):** Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS.
- Buchmann, Marlis/Kriesi, Irene (2012):** Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 256-280.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2009):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_090525_screen.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2010):** Schaubilder zur Berufsausbildung. Strukturen und Entwicklungen in der dualen Berufsausbildung Deutschlands (Ausgabe 2010). Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/schaubilder_gesamtausgabe_2010.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2013):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB-Datenreport_2013.pdf (Abruf: 26.05.2015).

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2015):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorversion, Stand 15. April 2015. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015_vorversion.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2008):** Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen / männlichen Jugendlichen. Bonn/Berlin. <http://www.bmbf.de/pubRD/Bildungsmisserfolg.pdf> (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2009):** Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung. Bonn. http://www.bmbf.de/pub/auswirkungen_demografische_entwicklung_berufliche_ausbildung.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2014):** Berufsbildungsbericht 2014. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015):** Berufsbildungsbericht 2015. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (2012):** Bevölkerungsentwicklung und Altersstruktur. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61541/altersstruktur> (Abruf: 26.05.2015).
- Busshoff, Ludger (1989):** Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2., neubearbeitete Auflage. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Calhoun, Craig (Hg.) (2002):** „gatekeeper“. In: Dictionary of the Social Sciences. Oxford University Press. Online-Version, o.S.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (Hg.) (2015):** „Kein Anschluss mit diesem Abschluss?“ DGB-Expertise zu den Chancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt. Berlin. <http://www.dgb.de/themen/++co++2d6123d8-e158-11e4-80d2-52540023efia> (Abruf: 26.05.2015).
- Dreer, Benjamin (2013):** Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung: Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (1996):** Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (Hg.): Can Education Be Equalized? Boulder: Westview Press, S. 1-63.
- Fend, Helmut (1969):** Sozialisation und Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Frommberger, Dietmar/Reinisch, Holger (2013):** Zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland zwischen den Impulsen einer Europäischen Berufsbildungspolitik und nationalen Traditionen. Überlegungen und Befunde am Beispiel der DECVET-Pilotinitiative. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 25, S. 1-25. http://www.bwpat.de/ausgabe25/frommberger_reinisch_bwpat25.pdf (Abruf: 26.05.2015).

- Geulen, Dieter (1972):** Gesellschaftliche Herrschaft und primäre Sozialisation. In: Széll, György (Hg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Gottburgsen, Anja/Gross, Christiane (2012):** Welchen Beitrag leistet "Intersektionalität" zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen? In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52/2012). Wiesbaden: Springer VS, S. 86-110.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2008):** Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/2008, S. 9-12. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1365> (Abruf: 26.05.2015).
- Grundmann, Matthias (2009):** Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 61-83.
- Hackel, Monika (2015):** Weiterbildung als wirtschafts- und bildungspolitisches Instrument. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 793-812.
- Hall, Douglas T. (1996):** Protean careers of the 21st century. In: The Academy of Management Executive, 10 (4), S. 8-16.
- Hall, Douglas T. (2004):** The protean career: A quarter-century journey. In: Journal of Vocational Behavior, 65 (1), S. 1-13.
- Hall, Douglas T./Moss, Jonathan E. (1998):** The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. In: Organizational Dynamics, 26 (3), S. 22-37.
- Hillmert, Steffen (2012):** Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 325-345.
- Hirschi, Andreas (2013):** Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 27-41.
- Holland, John L. (1997):** Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. 3. Auflage. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hoßmann, Iris/Münz, Reiner (2012):** Glossar. In: Online-Handbuch Demografie des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung. <http://www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/glossar.html> (Abruf: 26.05.2015).
- Kleinert, Corinna/Jacob, Marita (2012):** Strukturwandel des Übergang in eine berufliche Ausbildung. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 211-233.
- Kopp, Johannes (2009):** Bildungssoziologie. Eine Einführung anhand empirischer Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kristen, Cornelia (1999):** Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. In: Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 5. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf> (Abruf: 26.05.2015).
- Krumboltz, John D. (2009):** The Happenstance Learning Theory. In: *Journal of Career Assessment*, 17 (2), S. 135-154.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D. (2005):** A social cognitive view of career development and counseling. In: Brown, Steven D./Lent, Robert W. (Hg.): *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Hoboken: Wiley & Sons, S. 101-127.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (1994):** Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. In: *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), S. 79-122.
- Lörz, Markus (2012):** Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): *Soziologische Bildungsforschung* (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 302-324.
- Massumi, Mona (2015a):** Diversität der Lernenden in der beruflichen Bildung. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): *Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 171-194.
- Massumi, Mona (2015b):** Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung – Diversität in der beruflichen Bildung und Programmplanung. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): *Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 479-496.
- Martens, Bernd (2010):** Zug nach Westen – Anhaltende Abwanderung. <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47253/zug-nach-westen?p=all> (Abruf: 26.05.2015).
- Matthes, Stephanie/Ulrich, Joachim Gerd/Krekel, Elisabeth M./Walden, Günter (2014):** Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze. Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_passungsprobleme-ausbildungsmarkt.pdf (Abruf: 26.05.2015).
- Mollenhauer, Klaus (1969):** Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, Heinrich (Hg.): *Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett, S. 269-296.
- Oevermann, Ulrich (1970):** Soziale Schichtung und Begabung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 20 (1), S. 12-29.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011a):** PISA 2009 Ergebnisse: Lernfortschritte im globalen Wettbewerb – Veränderungen bei den Schülerleistungen seit 2000 (Band V). Paris: OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011b):** PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II). Paris: OECD Publishing.
- Peterson, Gary W./Lenz, Janet G. (2012):** Vocational Choice. In: Ramachandran, Vilayanur S. (Hg.): Encyclopedia of Human Behavior. 2. Auflage. London/Burlington/San Diego: Academic Press, S. 672-682.
- Popescu-Willigmann, Silvester (2014a):** Berufliche Bewältigungsstrategien und ‚Behinderung‘. Undoing Disability am Beispiel hochqualifizierter Menschen mit einer Hörschädigung. Wiesbaden: Springer VS.
- Popescu-Willigmann, Silvester (2014b):** Mit Bewältigungsstrategien zur beruflichen Selbstverwirklichung. In: Spektrum Hören, 5/2014, S. 20-24.
- Preiß, Andreas (2013):** Determinanten postsekundärer Bildungsaspirationen im Kontext jugendlicher Lebensstile: Eine empirische Analyse entlang eigener Erhebungsdaten. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Preuß, Roland (2015):** Hauptschüler werden zu staatlich geprüften Abgehängten. In: Süddeutsche.de. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/hauptschueler-staatliche-gepruefte-abgehaengte-1.2432601> (Abruf: 26.05.2015).
- Pross, Helge (1969):** Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pryor, Robert G. L./Bright, Jim E. H. (2003):** The chaos theory of careers. In: Australian Journal of Career Development, 12 (3), S. 12-20.
- Relikowski, Ilona/Yilmaz, Erbil/Blossfeld, Hans-Peter (2012):** Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 111-136.
- Satow, Lars (1999):** Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Freie Universität Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000000271/ (Abruf: 26.05.2015).
- Sauermann, Henry (2005):** Vocational choice: A decision making perspective. In: Journal of Vocational Behavior, 66 (2), S. 273-303.
- Savickas, Mark L. (2002):** Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In: Brown, Duane & Associates (Hg.): Career choice and development. 4. Auflage. San Francisco: Jossey-Bass, S. 149-205.
- Savickas, Mark L. (2005):** The theory and practice of career construction. In: Lent, Robert W./Brown, Steven D. (Hg.): Career Development and Counseling. Putting theory and research to work. Hoboken: Wiley & Sons, S. 42-70.
- Savickas, Mark L. (2012):** Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. In: Journal of Counseling & Development, 90, S. 13-19.
- Scheu, Ursula (1977):** Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht: Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Fischer.

- Schmauch, Ulrike (1986):** Kommentierte Bibliographie zum Thema: Weibliche Sozialisation in Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Schmidt, Helmut/Stark, Gerhard (1996):** Computer Based Training in der betrieblichen Lernkultur – eine Führungsaufgabe. Bielefeld: Bertelsmann.
- Seibert, Holger/Wesling, Mirko (2014):** Auspendlerüberschuss trotz guter Lehrstellenversorgung. Verschärfter Wettbewerb um Nachwuchskräfte fordert ländliche Regionen heraus. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2014, S. 10-14. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7224> (Abruf: 26.05.2015).
- Söhn, Janina (2012):** Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 164-185.
- Solga, Heike/Becker, Rolf (2012):** Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 7-43.
- Spokane, Arnold R./Meir, Elchanan/Catalano, Michele (2000):** Person–Environment Congruence and Holland’s Theory: A Review and Reconsideration. In: Journal of Vocational Behavior, 57 (2), S. 137-187.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2014):** Statistisches Jahrbuch 2014. Wiesbaden. <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2014.pdf> (Abruf: 26.05.2015).
- Steinkamp, Günther/Stief, Wolfgang H. (1978):** Lebensbedingungen und Sozialisation. Die Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen in der Familie und ihre Stellung im Verteilungssystem ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen und Partizipationschancen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sullivan, Sherry E./Mainiero, Lisa A. (2007):** Kaleidoscope careers: Benchmarking ideas for fostering family-friendly workplaces. In: Organizational Dynamics, 36 (1), S. 45-62.
- Super, Donald E. (1954):** Career patterns as a basis for vocational counseling. In: Journal of Counseling Psychology, 1 (1), S. 12-20.
- Super, Donald E. (1980):** A Life-Span, Life-Space Approach to Career and Development. In: Journal of Vocational Behavior, 16 (3), S. 282-298.
- Thege, Britta/Schmeck, Marika (2015):** Alle Jahre wieder: Der Einfluss von Gender in der Berufswahl. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 587-612.
- Trudewind, Clemens (1975):** Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Göttingen/Toronto/Zürich: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Uhly, Alexandra (2015):** Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten

- auf Basis der Berufsbildungsstatistik. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB Nr. 157). Bonn. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7601> (Abruf: 26.05.2015).
- Vondracek, Fred W./Ferreira, Joaquim Armando Gomes/dos Santos, Eduardo Joao Ribeiro (2010):** Vocational behavior and development in times of social change: new perspectives for theory and practice. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10 (2), S. 125-138.
- Wagner, Dieter/Grawert, Achim (1993):** Sozialleistungsmanagement. Mitarbeitermotivation mit geringem Aufwand. München: Beck.
- wbv – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2009):** Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden: VS.
- Weber, Brigitte/Weber, Enzo (2013):** Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit. In: *IAB-Kurzbericht*, 4/2013, S. 1-8. <http://doku.iab.de/kurzber/2013/kbo413.pdf> (Abruf: 26.05.2015).
- Weishaupt, Horst (2014):** Berufliche Schulen im demografischen Wandel. Perspektiven für die strategische Weiterentwicklung. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2/2014, S. 15-19. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7225> (Abruf: 26.05.2015).
- Will, Jörg/Straka, Gerald A. (1994):** Entwicklung eines Instruments zur Erfassung individueller selbstlernförderlicher Merkmale. In: Abel, Jürgen (Hg.): *Berufliche Weiterbildung und neue Technologien*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 49-56.
- Wulf, Carmen (1996):** Mädchenliteratur und weibliche Sozialisation. Erzählungen und Romane für Mädchen und junge Frauen von 1918 bis zum Ende der 50er Jahre. Eine motivgeschichtliche Untersuchung. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.
- Zinnecker, Jürgen (1972):** Emanzipation der Frau und Schulausbildung – Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim/Basel: Beltz.

Weiterführende Literatur

- Becker, Rolf (Hg.) (2011):** Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.) (2012):** Soziologische Bildungsforschung (*Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52/2012*). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmann, Manfred Max/Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Samuel, Robin (Hg.) (2012):** Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS.
- Capelle, Jürgen (Hg.) (2014):** Zukunftschancen. Ausbildungsbeteiligung und -förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.

Linten, Markus/Prüstel, Sabine (2015): Berufsorientierung. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung. Version: 6.0, Februar 2015. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/aibud_auswahlbibliografie-Berufsorientierung.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Berufsbildungsberichte des BMBF

<http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php> (Abruf: 26.05.2015).

„Executive Summary“ des je aktuellen Berufsbildungsberichts des BMBF sowie der aktuelle und zahlreiche Berufsbildungsberichte aus den Vorjahren stehen zum Download zur Verfügung. Außerdem Hinweise auf weitere Informationssysteme und berufsbildungsrelevante staatliche Programme und Projekte.

BIBB-Datenreporte zum Berufsbildungsbericht des BMBF

<http://www.bibb.de/datenreport> (Abruf: 26.05.2015).

Umfangreiche Ergänzung des jährlichen Berufsbildungsberichts des BMBF mit zahlreichen Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Der aktuelle Datenreport und Datenreports aus Vorjahren sowie zahlreiche statistisches Material werden zum Download bereitgestellt.

Auszubildenden-Daten der Berufsbildungsstatistik (Datensystem Auszubildende)

<http://www.bibb.de/dazubi> (Abruf: 26.05.2015).

Datenbank des BIBB („DAZUBI“) mit Auszubildenden-, Vertrags- und Prüfungsdaten der dualen Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO). Die Daten stammen aus der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder.

Zahlen, Daten, Fakten 2014: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)

<http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungsstatistiken/zahlen-daten-fakten> (Abruf: 26.05.2015).

Auszubildendenstatistik des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) mit weiterführenden Dokumenten.

Statistikseiten des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH)

<http://www.zdh-statistik.de/application/index.php> (Abruf: 26.05.2015).

U. a. mit Auszubildendenstatistik für die gewerblich-technischen Berufe.

Ausbildungsabbrüche und Vertragslösungen

<http://www.bibb.de/de/699.php> (Abruf: 26.05.2015).

Informationsangebot des BIBB über Daten zu Ausbildungsabbrüchen und Vertragslösungen sowie mit zahlreichen Fachartikeln und Hintergrundinformationen.

Publikationen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zu Berufsvorbereitung und Ausbildung

<http://www.iab.de/320/section.aspx/Thema/901> (Abruf: 26.05.2015).

Das IAB ist die Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit (BA) und bietet neben Datenmaterial aus der Arbeitsmarktstatistik der BA Zugriff auf zahlreiche seiner Publikationen, Statistiken und Analysen über das Internet.

Deutscher Bildungsserver: Überblick über Quellen der Berufsbildungsstatistik

<http://www.bildungsserver.de/Berufsbildungsstatistik-Deutschland--304.html> (Abruf: 26.05.2015).

Bereich „Berufsbildungsstatistik“ des Deutschen Bildungsserver, des „zentralen Wegweisers“ zum Bildungssystem in Deutschland. Verweise auf zahlreiche Quellen mit statistischem Material.

Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsentwicklung

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerung.html> (Abruf: 26.05.2015).

Datenmaterial und Publikationen zur Bevölkerungsentwicklung (u. a. demografische Faktoren), nach zahlreichen Themenbereichen sortiert.

Arbeitsmarktintegration

<http://www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Arbeitsfoerderung/Foerderung-von-Migranten/foerderung-migranten.html> (Abruf: 26.05.2015).

Ein weiterführender Überblick zum Thema Arbeitsmarktintegration und zu zugehörigen Programmen auf der Internetseite des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS).