

Ariane Neu (Hg.)

Wertesensible Berufsorientierung

(90) BERUFSBILDUNG, ARBEIT UND INNOVATION

wbv

Wertesensible Berufsorientierung

Ariane Neu (Hg.)

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof.in Dr.in Susan Seeber
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband
Professur für Berufliche Metalltechnik
Institut für Berufswissenschaft der Metalltechnik (IBMT)
TUHH Technische Universität Hamburg

Wissenschaftlicher Beirat
- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden Sie unter **wbv.de/bai**

Ariane Neu (Hg.)

Wertesensible Berufsorientierung

wbv

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Hauptreihe, Band 90

2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld,
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I79226
ISBN (Print): 978-3-7639-7922-6
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7923-3
DOI: 10.3278/9783763979233

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2026*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2026 Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Berufsbildung*

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), **Bonn** | Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (**Zollikofen**) | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | TIB **Hannover** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Duisburg-Essen** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Leipzig** | Universitätsbibliothek TU **Hamburg** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Ariane Neu
Editorial – Einführung in das Themenfeld der wertesensiblen Berufsorientierung und in die Beiträge des Sammelbandes 9

Melanie Hochmuth, Silvia Annen und Andreas Frey
Zwischen Work-Life-Balance und Selbstverwirklichung: Berufsorientierung der Generation Z im Spiegel geschlechtsspezifischer Werte 53

Paul Malschinger
Was ist für die Zukunft wichtig, und gibt es Unterschiede nach Migrationsgeschichte? Längsschnittanalysen von Zielen für die Zukunft im Kontext von Beruf und Familie von jungen Menschen in Wien 75

Sabrina Inez Weller und Mona Granato
Hilft ein entwickeltes berufliches Selbstkonzept bei der Einmündung in berufliche Ausbildung und in den Wunschberuf? Zur Bedeutung wertesensibler Berufsorientierung 99

Nicolai Bör, Mona Granato und Janina Beckmann
Der soziale Wert von Ausbildungsberufen. Wie nehmen junge Menschen Ausbildungsberufe wahr und welche Rolle spielen berufsstrukturelle Merkmale? 127

Sarah Drechsel
Schule als Sozialisationsinstanz: Wertevorstellungen im Kontext der Berufs- und Studienorientierung an Schulen aus institutioneller Perspektive 159

Thomas Bienengräber, Carina Hübner und Silvia Greiten
Wertesensible inklusive Berufsorientierung im Kontext von Bildungsbenachteiligung. Befunde aus Fallstudien 175

Gundula Gwenn Hiller
Wertekollisionen in der orientierenden Berufsberatung: Herausforderungen und Strategien im interkulturellen Kontext 193

Mara Delia Wahl und Yvonne Haffner
Jenseits des Rollendenkens: Wertneutrale Orientierung für Männer in sozialen Berufen 207

Autoren und Autorinnen 223

Editorial – Einführung in das Themenfeld der wertesensiblen Berufsorientierung und in die Beiträge des Sammelbandes

Ariane Neu

Zusammenfassung

Gesellschaftliche Transformationsprozesse, zunehmende Unsicherheiten beruflicher Entscheidungen sowie veränderte Werteorientierungen junger Menschen rücken die Frage nach der Bedeutung von Werten für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse verstärkt in den Fokus. Der Beitrag entwickelt hierzu eine konzeptionelle Annäherung an das Themenfeld der wertesensiblen Berufsorientierung. Ausgehend von grundlegenden theoretischen Perspektiven auf Werte sowie ausgewählten Berufsorientierungs- und Berufswahltheorien wird gezeigt, dass Werte eine zentrale, bislang jedoch oft implizit bleibende Einflussgröße beruflicher Orientierung darstellen. Darauf aufbauend wird Berufsorientierung als wertesensibler Prozess gefasst und zentrale Akteur*innen beruflicher Orientierung, das Konzept der Berufswahlkompetenz sowie Maßnahmen und Aktivitäten der Berufsorientierung aus einer wertebezogenen Perspektive betrachtet. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu zukünftigen Forschungs- und Entwicklungsbedarfen und dient zugleich als thematische Einführung in die Beiträge des Sammelbandes.

Schlagwörter: berufliche Orientierung; Berufswahl; Werte; Wertvorstellungen; Berufswahlkompetenz

Summary

Societal transformation processes, increasing uncertainty in career-related decisions, and changing value orientations among young people are increasingly bringing the question of the significance of values in career orientation and decision-making processes into focus. In this regard, the article develops a conceptual approach to the field of value-sensitive career orientation. Drawing on fundamental theoretical perspectives on values as well as selected theories of career orientation and career choice, it demonstrates that values constitute a central, yet often implicit, factor influencing career orientation. Building on this, career orientation is conceptualized as a value-sensitive process. Furthermore, key actors in career orientation, the concept of career choice competence, and measures and activities of career orientation are examined from a value-oriented perspective. The article concludes by outlining future research and development needs and simultaneously serves as a thematic introduction to the contributions included in this edited volume.

Keywords: Career orientation; Career choice; Values; Value orientations; Career choice competence

1 Ausgangslage und Zielsetzung des Beitrags

In den vergangenen Jahrzehnten ist das Thema *Berufsorientierung* sowohl national als auch international stärker in den Fokus bildungspolitischer Programme, Strategien und institutioneller Entwicklungen gerückt; in Deutschland jüngst vor allem im Kontext der Diskussionen um die zunehmenden Passungsprobleme[1] auf dem Ausbildungsmarkt, den steigenden Fachkräftemangel sowie die konstant hohen Abbruchzahlen[2] in der beruflichen und akademischen Erstausbildung (vgl. u. a. Niemeyer 2020, S. 118 f.; Brüggemann/Rahn 2020, S. 16; Kunert/Kirst 2018; BMBFSFJ 2025, S. 15). Zugleich sind die Ansprüche an Berufsorientierung[3] und -beratung im Zuge einer zunehmenden Ausdifferenzierung und veränderter Strukturen sowohl des Bildungs- als auch des Beschäftigungssystems gestiegen (vgl. BIBB 2006, S. 18; Deeken/Butz 2010, S. 8 ff.; Neu 2024, S. 120). Insbesondere berufliche Entscheidungen müssen angesichts vielfältiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse zunehmend häufiger unter Bedingungen von Unsicherheit und Kontingenz getroffen werden (vgl. WIN.BO/dvb 2026).

In Anbetracht dieser Entwicklungen rückt die Perspektive einer wertesensiblen Berufsorientierung verstärkt in den Blick. Zum einen deshalb, weil Werte als grundlegende Orientierung für menschliches Denken, Fühlen und Handeln dienen und als relativ stabil gelten (vgl. Bilsky/Schwartz 1994, S. 164; Schwartz 1994, S. 21; Kluckhohn et al. 1951/1976; Rokeach 1973). Sie können somit auch unter Bedingungen zunehmender Unsicherheit als vergleichsweise stabile Orientierungsgröße fungieren. Zum anderen, weil davon ausgegangen wird, dass Digitalisierung und Künstliche Intelligenz, Nachhaltigkeits- und Klimatransformation, demografischer Wandel sowie Prozesse der Individualisierung und gesellschaftlichen Pluralisierung zugleich auch mit veränderten und sich ausdifferenzierenden Werteorientierungen einhergehen (vgl. Hornik et al. 2020; bzw. grundlegend zum Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und Wertewandel vgl. Inglehart 1971; 1990; 1998; 2008). Die Berücksichtigung von Werten in der Berufsorientierung erscheint daher sinnvoll, da berufliche Entscheidungen stets auch vor dem Hintergrund individueller und gesellschaftlicher Wertvorstellungen getroffen werden (vgl. u. a. Gottfredson 1981; Super 1953; 1957; 1980; Deeken/Butz 2010, S. 19 sowie das nachfolgende Kapitel 3).

Anknüpfend an die vorangegangenen Ausführungen verfolgt der vorliegende Beitrag daher das Ziel, eine konzeptionelle Annäherung an das Themenfeld der wertesen-

1 „Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt sind dann gegeben, wenn sowohl relativ viele unbesetzte Ausbildungsstellen (Besetzungsprobleme) als auch relativ viele erfolglos suchende Jugendliche (Versorgungsprobleme) am Ende des Bilanzierungsstichtags übrig geblieben sind" (Christ et al. 2025, S. 24). Es können dabei drei verschiedene Arten von Passungsproblemen unterschieden werden: regionale, berufsfachliche sowie eigenschafts- bzw. verhaltensbezogene Passungsprobleme (vgl. im Detail AGBB 2024, S. 185).

2 Unter einem Abbruch wird „das vorzeitige Beenden eines beruflichen Bildungs- oder Studiengangs ohne Abschluss verstanden, unabhängig davon, welcher Bildungsweg anschließend eingeschlagen wird" (AGBB 2024, S. 296). Im Bereich der dualen Berufsausbildung wird anstelle von Abbruch i. d. R. von Vertragslösungen gesprochen. Letzteres wird „definiert als vor Ablauf der Ausbildungsdauer gelöste Ausbildungsverträge" (Uhly 2025, S. 154).

3 Im vorliegenden Beitrag wird in Anlehnung an die Empfehlung der KMK (2017, S. 2) nicht zwischen Berufs- und Studienorientierung differenziert. Stattdessen umfasst der Begriff der Berufsorientierung respektive beruflichen Orientierung explizit auch die Studienorientierung. Die Begriffe Berufsorientierung sowie berufliche Orientierung werden im Beitrag dabei synonym verwendet.

siblen Berufsorientierung zu leisten und damit zugleich einen theoretischen Orientierungsrahmen für die nachfolgenden Beiträge dieses Sammelbandes bereitzustellen. Hierzu werden im nachfolgenden Kapitel 2 zunächst grundlegende theoretische Perspektiven auf Werte vorgestellt. Anschließend werden in Kapitel 3 zentrale Annahmen ausgewählter Berufsorientierungs- und Berufswahltheorien dahin gehend analysiert, welche Rolle Werte innerhalb der jeweiligen Erklärungsansätze einnehmen. Darauf aufbauend wird in Kapitel 4 ein Verständnis von Berufsorientierung als wertesensibler Prozess entwickelt. Das nachfolgende Kapitel 5 richtet den Blick auf die für berufliche Orientierungsprozesse relevanten Akteur*innen und beleuchtet deren Bedeutung als Träger und Vermittler von Wertvorstellungen. In Kapitel 6 wird mit dem Konzept der Berufswahlkompetenz eine zentrale Zielgröße pädagogischer Unterstützungsangebote aufgegriffen und aus der Perspektive einer wertesensiblen Berufsorientierung betrachtet. Kapitel 7 widmet sich schließlich unterschiedlichen Maßnahmen und Aktivitäten der Berufsorientierung und deren Potenzial zur Unterstützung wertebezogener Orientierungs- und Reflexionsprozesse. Das abschließende Fazit (Kapitel 8) bündelt die zentralen Erkenntnisse, stellt Bezüge zu aktuellen internationalen Bildungsdiskursen her und skizziert weitere Forschungs- und Entwicklungsbedarfe.

Ziel des Beitrags ist es dabei nicht, ein abschließend ausformuliertes Konzept wertesensibler Berufsorientierung vorzulegen. Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass Werte auf unterschiedlichen Ebenen beruflicher Orientierungsprozesse wirksam werden können und sich daraus vielfältige Anknüpfungspunkte für Forschung, Praxis und Theoriebildung ergeben. Der Beitrag versteht sich insofern als Einladung, die Bedeutung von Werten für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse stärker in den Blick zu nehmen und bestehende Konzepte sowie Unterstützungsangebote unter dieser Perspektive neu zu betrachten.

Die im Anschluss an diesen einführenden Aufsatz versammelten Beiträge greifen die Bedeutung von Werten für berufliche Orientierung aus unterschiedlichen fachlichen, theoretischen und praktischen Perspektiven auf und eröffnen damit Zugänge zu einer wertesensiblen Gestaltung von Berufsorientierung und -beratung. Einen Überblick über diese Beiträge des Sammelbandes liefert Kapitel 9.

2 Werte als Orientierungsgröße – Theoretische Grundlagen

Um die Bedeutung von Werten für berufliche Orientierungsprozesse näher bestimmen zu können, erscheint zunächst eine Klärung des Wertebegriffs erforderlich. Bislang liegt jedoch noch keine allgemeingültige Definition von Werten vor (vgl. u. a. Schubarth 2010, S. 24 f.; Weinhardt 2014, S. 23; Krüger 2018, S. 16 f.; Hornik et al. 2020, S. 18). Laut der wohl verbreitetsten und wegweisendsten Definition des Ethnologen und Soziologen Kluckhohn (vgl. u. a. Krobath 2009, S. 320) wird unter Werten „a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selections from available modes, means and ends of

action“ (Kluckhohn et al.[4] 1951/1976, S. 395) verstanden. Werte sind somit nach Kluckhohn eine explizite oder implizite, für ein Individuum oder eine Gruppe charakteristische Konzeption des Wünschenswerten, welche die Auswahl der verfügbaren Handlungsweisen, -mittel und -ziele beeinflusst. Werte dienen folglich als grundlegende Orientierung für menschliches Denken, Fühlen und Handeln (vgl. Schwartz 1994, S. 21; Kluckhohn et al. 1951/1976; Rokeach 1973).

Werte lassen sich ferner auf zwei Ebenen betrachten (vgl. Hillmann 2003, S. 53): Zum einen auf der individualpsychischen Ebene als individuelle Wertvorstellungen und Werthaltungen, die tiefgreifend in der individuellen Persönlichkeit verankert sind und ausdrücken, was einer Person im Leben wichtig ist und welche langfristigen Lebensziele als wünschenswert erachtet werden (vgl. auch Neyer/Asendorpf 2024, S. 226 ff.; Döring 2021, S. 1971; Krobath 2009, S. 445). Zum anderen auf der soziokulturellen Ebene als „allgemeine Orientierungsstandards und Maßstäbe von gesellschaftlichen Einheiten und sozialen Gebilden unterschiedlicher Größe“ (Hillmann 2003, S. 53) sowie „als sinnstiftende Legitimationsgrundlage für soziale Normen“ (ebd.).

Werte umfassen dabei nach Kluckhohn eine affektive, eine kognitive sowie eine konative Komponente (vgl. Kluckhohn et al. 1951/1976, S. 395). Die affektive Komponente bezieht sich auf die Gefühle, die mit den wünschenswerten Zielen und Verhaltensweisen verbunden sind (vgl. ebd., S. 400). So ist das Erstrebenswerte mit positiven Emotionen verknüpft, während die Tatsache, dass dieses Erstrebenswerte noch nicht Realität ist, negative Emotionen hervorrufen kann (vgl. Krüger 2018, S. 16 f.). Die kognitive Komponente findet ihren Ausdruck darin, dass Werte als logische Konstrukte verstanden werden. Diese sind nicht direkt beobachtbar, sondern nur indirekt über Verhalten oder verbale Äußerungen erschließbar (vgl. Kluckhohn et al. 1951/1976, S. 395 f.; Hillmann 2003, S. 53). Die konative Komponente zeigt sich schließlich darin, dass Werte Verhaltenspräferenzen sowie das tatsächlich beobachtbare Verhalten beeinflussen können (vgl. Bardi/Schwartz 2003; Rokeach 1973; Kluckhohn et al. 1951/1976). Die individuellen Werthaltungen beziehen sich dabei „nicht nur auf das eigene Verhalten, sondern auch auf das Verhalten anderer“ (Neyer/Asendorpf 2024, S. 226).

> „Misst jemand bspw. der Wertvorstellung *höflich* eine hohe Bedeutung bei, wird sich diese Person *höflich* verhalten, aber auch ein höfliches Verhalten von anderen fordern. Darin unterscheidet sich das Konzept der Werthaltungen von vielen anderen psychologischen Konstrukten. Wenn wir bspw. ein Interesse für den Umgang mit Holz haben, bewerten wir eine Person, die sich nicht dafür begeistern kann, normalerweise nicht negativ. Eine Person, die jedoch nicht die gleiche Werthaltung von *höflich* oder *Freiheit* teilt und entsprechend handelt, wird negativ bewertet.“ (Krüger 2018, S. 27; Hervorhebungen im Original)

4 Kluckhohn hat seinen Beitrag „Values and Value-Orientations in the Theory of Action. An Exploration in Definition and Classification“ zwar in erster Linie in Allein-Autorenschaft geschrieben, er verweist aber darauf, dass er beim Verfassen des Beitrags auf Arbeiten anderer Kolleg*innen zurückgegriffen hat und ihm zudem zahlreiche Kolleg*innen auch auf andere Weise beim Verfassen des Beitrags Unterstützung geleistet haben. Er beansprucht daher nicht die alleinige Urheberschaft für die im Beitrag veröffentlichten Inhalte. Dies möchte er durch den Zusatz „Clyde Kluckhohn and others“ deutlich machen (vgl. Kluckhohn et al. 1951/1976).

Kluckhohn beschreibt Werte des Weiteren als kulturelle Erzeugnisse; wenngleich er hinzufügt, dass „each group value is inevitably given a private interpretation and meaning by each individual, sometimes to the extent that the value becomes personally distinctive“ (Kluckhohn et al. 1951/1976, S. 398). Aus der individuellen Gewichtung von Werten ergibt sich so eine persönliche Rangordnung des Wünschens- und Erstrebenswerten – also das individuelle Wertesystem (vgl. Rokeach 1973, S. 11; Döring 2021, S. 1971). Diese Rangordnung kann dem Individuum helfen, zwischen Alternativen zu wählen und Entscheidungen zu treffen (vgl. Rokeach 1973, S. 14).

Die Entwicklung dieser individuellen Werthaltungen ist eng mit dem Prozess der Sozialisation sowie mit einzelnen Lernerlebnissen des Individuums verbunden (vgl. Schwartz 1994, S. 21; Hillmann 2003, S. 53; Schubarth 2010, S. 28). Der Prozess der Wertebildung verläuft dabei typischerweise von einer zunächst überwiegend unbewussten Übernahme von Werten in der Familie hin zu einer zunehmend reflexiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertvorstellungen in weiteren Lebensbereichen. Die Wertebildung kann daher als ein lebenslanger Prozess verstanden werden, wobei die Kindheits- und Jugendphasen als besonders prägend gelten. Als zentrale Sozialisationsinstanzen wirken neben der Familie als primärem Ort der Wertebildung insbesondere Peers, Bildungseinrichtungen, Freizeitorganisationen und Medien sowie später die Arbeitswelt und andere zivilgesellschaftliche Organisationen (vgl. Schubarth 2010, S. 28 ff.; Thome 2019; Hurrelmann 2006, S. 11 ff.; Hornik et al. 2020, S. 20 ff.).

Auf gesellschaftlicher Ebene entstehen Werte durch kontinuierliche Aushandlungsprozesse zwischen Individuen, sozialen Praktiken und institutionellen Strukturen. Werte werden im öffentlichen Diskurs verhandelt, verändert und gesellschaftlich verankert (vgl. Hornik et al. 2020, S. 24; Horn 2018, S. 40 ff.).

Werte gelten dabei als relativ stabil und können somit im Leben eines Menschen als langfristige Orientierungsgröße fungieren (vgl. Rokeach 1973, S. 5 f.; Bilsky/Schwartz 1994, S. 164). Diese relative Beständigkeit führt Rokeach (1973) darauf zurück, dass Werte

> „are initially taught and learned in isolation from other values in an absolute, all-or-none manner. Such-and-such a mode of behavior or end-state, we are taught, is always desirable. We are not taught that it is desirable, for example, to be just a little bit honest or logical, or to strive for just a little bit of salvation or peace. Nor are we taught that such modes or end-states are sometimes desirable and sometimes not. It is the isolated and thus the absolute learning of values that more or less guarantees their endurance and stability“ (Rokeach 1973, S. 6).

Zugleich können sich sowohl die individuellen als auch die gesellschaftlichen Werte bzw. deren Gewichtung im Laufe der Zeit verändern (vgl. Rokeach 1973, S. 5). Dieser Prozess wird als Wertewandel bezeichnet (vgl. Hillmann 2003, S. 1; Tenorth/Tippelt 2007, S. 769). Zu den Ursachen und zum Verlauf solcher Wandlungsprozesse gibt es verschiedene Theorien und kontroverse Diskussionen (vgl. u. a. Hradil 2002; Hornik et al. 2020), die hier aufgrund ihrer Komplexität nicht vollumfänglich dargestellt werden können. Zu den einflussreichsten Vertreter*innen der Werte(wandel)forschung zählt allerdings der Politologe Ronald Inglehart, der die internationale Werte(wan-

del)forschung maßgeblich geprägt hat (vgl. u. a. Klingemann 1998, S. 5 f.). Im Zentrum seiner Arbeiten (siehe u. a. Inglehart 1971; 1990; 1998; 2008) stehen langfristige Veränderungen gesellschaftlicher Werteorientierungen sowie deren Zusammenhang mit wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Transformationsprozessen. Zur empirischen Überprüfung seiner theoretischen Annahmen entwickelte er gemeinsam mit internationalen Forschungspartnern den World Values Survey (WVS), der als eine der weltweit umfangreichsten und methodisch bedeutendsten Langzeitstudien zu Werten, Überzeugungen und Normen gilt. Seit 1981 wurden in zahlreichen Erhebungswellen knapp 400.000 Personen aus etwa 100 Ländern befragt (vgl. World Values Survey Association 2020a; 2020b).

Neben dem World Values Survey von Inglehart und Kolleg*innen, mit dem vor allem kulturelle und gesellschaftliche Werteorientierungen sowie deren Wandel untersucht werden, existiert eine Vielzahl an weiteren Wertemodellen und -inventaren mit Fokus auf die Erfassung individueller Wertvorstellungen. Ein in der Psychologie sehr anerkanntes, empirisch bereits sehr häufig untersuchtes und auch für nachfolgende Modelle einflussreiches Modell ist das Wertemodell von Rokeach (1973) (vgl. Krüger 2018, S. 52 f.). Prägend für dieses ist die Unterscheidung zwischen „terminal values“ und „instrumental values“, die der Erreichung der „terminal values“ dienen. Entsprechend umfasst der von Rokeach entwickelte Rokeach Value Survey (RVS) jeweils 18 „terminal values“ (z. B. Freiheit, Gleichheit) sowie 18 „instrumental values“ (z. B. unabhängig, tolerant) (vgl. Rokeach 1973). In empirischen Untersuchungen erwies sich diese theoretische Unterscheidung zwischen „terminal values“ und „instrumental values“ allerdings als wenig trennscharf (vgl. Neyer/Asendorpf 2024, S. 227).

Basierend auf den Arbeiten von Rokeach und daran anknüpfenden empirischen Untersuchungen entwickelte Schwartz (1992; 1994) ein Modell des Wertekreises, bestehend aus zehn grundlegenden Wertetypen (u. a. self-direction und security). Diese sind kreisförmig so angeordnet, dass benachbarte Werte eine hohe Kompatibilität aufweisen und gegenüberliegende Werte gegensätzliche Werteorientierungen repräsentieren (vgl. Schwartz 1994, S. 24). Das Wertemodell von Schwartz macht somit deutlich, dass Werte in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können: Sie können sich gegenseitig ergänzen oder auch ein Spannungsverhältnis bilden, wobei sich widersprüchliche Werteorientierungen nicht zwangsläufig ausschließen. Des Weiteren ordnet Schwartz seine zehn Wertetypen zwei übergeordneten bipolaren Dimensionen zu: Bewahrung versus Offenheit für Wandel sowie Selbststeigerung versus Selbsttranszendenz (vgl. ebd.). Die Validität des Wertemodells von Schwartz konnte mittlerweile im Rahmen verschiedenster Studien belegt werden (vgl. Neyer/Asendorpf 2024, S. 229). Gleichwohl kann auch dieses Modell keinen Anspruch auf universelle Vollständigkeit erheben (vgl. Hornik et al. 2020, S. 19). Die Koexistenz verschiedener etablierter Wertesysteme verdeutlicht vielmehr, dass eine definitive quantitative Bestimmung menschlicher Grundwerte wissenschaftlich noch nicht konsensfähig ist (vgl. ebd.; Rokeach 1973, S. 11 f.). Folglich weist die Selektion der untersuchten Variablen in den jeweiligen Modellen mitunter eine gewisse Unschärfe auf, was in der Literatur als Limitation diskutiert wird (vgl. Neyer/Asendorpf 2024, S. 229).

Die in diesem Kapitel dargestellten theoretischen Überlegungen verdeutlichen, dass Werte als zentrale Orientierungsgröße für menschliches Denken, Fühlen und Handeln verstanden werden können. Entsprechend stellt sich die Frage, welche Bedeutung ihnen im Kontext von beruflicher Orientierung und Berufswahl zukommt. Zur theoretischen Annäherung an diese Frage werden im nachfolgenden Kapitel 3 ausgewählte, in der Forschung besonders relevante Berufsorientierungs- und Berufswahltheorien dahin gehend untersucht, welche Rolle Werte innerhalb der jeweiligen Erklärungsansätze einnehmen.

3 Der Stellenwert von Werten in Theorien der Berufsorientierung und -wahl

Die Erforschung von Berufswahlprozessen und die Frage, wie insbesondere junge Menschen in ihrer beruflichen Orientierung unterstützt werden können, ist bereits seit vielen Jahrzehnten Gegenstand der Wissenschaft (vgl. Brüggemann/Rahn 2020, S. 11). Nachdem Parsons 1909 erste theoretische Grundlagen zur Berufswahl vorlegte, hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte eine Vielzahl an wissenschaftlichen Theorien zum Themenfeld der Berufsorientierung und -wahl entwickelt (vgl. u. a. Edeling 2016, S. 22 f.; Driesel-Lange 2025, S. 45). Eine Theorie, die die Berufsorientierung und -wahl[5] in ihrer gesamten Komplexität erklären kann, gibt es bislang allerdings noch nicht (vgl. Edeling 2016, S. 22 f.). Stattdessen leisten die einzelnen Theorien aus teilweise recht unterschiedlichen Perspektiven und wissenschaftlichen Fachdisziplinen einen Beitrag zum besseren Verständnis beruflicher Orientierungs- sowie Berufswahlprozesse (vgl. u. a. Driesel-Lange 2025, S. 45; Hagenmüller 2025, S. 39; Neuenschwander 2020, S. 291 f.). In der fachlich einschlägigen Literatur lassen sich hierzu unterschiedliche Ansätze finden, um diese Vielfalt an Berufsorientierungs- und Berufswahltheorien zu systematisieren. Ein möglicher Ansatz ist dabei die Differenzierung zwischen eher gesellschaftsorientierten auf der einen Seite und eher persönlichkeitsorientierten Theorien auf der anderen Seite sowie integrativen Ansätzen, die versuchen, sowohl gesellschafts- als auch persönlichkeitsorientierte Einflussfaktoren auf die Berufswahl zu berücksichtigen (vgl. Bäumer 2005, S. 6; Edeling 2016, S. 28; Seifert 1977, S. 231 f.). Im Folgenden werden ausgewählte, in der Forschung besonders relevante Berufsorientierungs- und Berufswahltheorien entlang dieser Systematik vorgestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine Zuordnung zu den genannten Kategorien nicht immer trennscharf möglich ist und in erster Linie auf dem primären Fokus des jeweiligen theoretischen Ansatzes beruht. Wie die Ausführungen ferner zeigen werden, kommt dem Konzept der Werte in diesen verschiedenen wissenschaftlichen Theorien eine unterschiedlich starke Bedeutung zu.

5 Im Unterschied zum Begriff der Berufswahl, der häufig einzelne berufliche Entscheidungsereignisse bezeichnet (vgl. u. a. Steinmann/Maier 2018, S. 224), wird berufliche Orientierung meist als ein längerfristiger Prozess verstanden, der berufliche Entscheidungen vorbereitet und begleitet (vgl. u. a. Deeken/Butz 2010, S. 19).

3.1 Gesellschaftsorientierte bzw. soziologische Theorieansätze

Gesellschaftsorientierte Theorieansätze fokussieren vor allem exogene Einflussgrößen wie z. B. ökonomische, soziale und institutionelle Determinanten (vgl. Seifert 1977, S. 231 f.) und werden auch als soziologische Ansätze verortet (vgl. bspw. Granato 2020, S. 210; Bäumer 2005, S. 6 f.; Nowak 2002). Als ökonomische Einflussfaktoren benennt bspw. Seifert (1977, S. 232) die allgemeine Wirtschaftslage, die lokale Wirtschaftsstruktur, die Struktur der Berufe, die Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb von Berufen, die Arbeitsmarktlage und -politik sowie Einkommensverhältnisse. Als soziale Determinanten führt Seifert (1977, S. 233) kulturelle und epochale Einflüsse, sozioökonomische Schichtzugehörigkeit, Familie/Eltern, Schule, Peers/Freundschaften, Institutionen der Berufsberatung sowie wirtschaftliche Interessenverbände an.

Zu den bekannteren Vertreter*innen dieser soziologischen Theorieansätze zählt u. a. **Daheim** (1970) (vgl. Bäumer 2005, S. 6). Dieser skizziert die Berufswahl als gesellschaftlichen Zuweisungs- respektive Allokationsprozess, der vor allem als von exogenen Faktoren beeinflusst verstanden wird (vgl. Daheim 1970). Die ablaufende Allokation erfolgt dabei stufenweise, beginnend mit der Schulbildung, über die (Berufs-)Ausbildung bis hin zur Berufsposition. Mit jeder Stufe verengt sich der Spielraum der beruflichen Optionen. Die im Rahmen der Sozialisation ausgebildeten individuellen Orientierungen treffen hierbei auf institutionelle Anforderungen und gesellschaftliche Zuweisungsmechanismen, die darüber mitentscheiden, welche Bildungs- und Berufswege tatsächlich zugänglich werden (vgl. Daheim 1970).

Wenngleich Bußhoff (1984, S. 14) die Bedeutsamkeit dieses **allokationstheoretischen Ansatzes** von Daheim für die Berufswahl anerkennt, so verweist er dennoch darauf, dass „viele Aussagen so allgemein gehalten [sind], daß ihre Übersetzung in empirisch überprüfbare Hypothesen mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden sind" (ebd.). Zudem blieben viele Fragen unbeantwortet, wie bspw. die Frage, wie es zu Unterschieden bei den individuellen „Orientierungen" komme (vgl. ebd.). Gleichwohl lässt sich aus einer wertebezogenen Perspektive festhalten, dass Werte in Daheims allokationstheoretischen Ansatz eine implizite Rolle spielen. So umfasst die im Rahmen der Sozialisation erworbene „Orientierung" nicht nur berufliche Ziele, sondern auch verinnerlichte Wertmaßstäbe. Diese treffen im Allokationsprozess auf die normativen Erwartungen der sogenannten Agenten der Gesellschaft (z. B. Lehrer*innen, Arbeitgeber*innen oder Berufsberater*innen), die die Zuweisung auf Bildungs- und Berufspositionen direkt (z. B. über formale Zugangsbarrieren) oder indirekt (z. B. über unbewusste Selektionsmuster) beeinflussen (vgl. Daheim 1970). Werte erhalten in Daheims Ansatz folglich insbesondere im Kontext gesellschaftlicher Zuweisungs- und Allokationsprozesse Bedeutung.

Eine weitere gesellschaftsorientierte Theorie, die gleichfalls im Kontext der Erforschung von beruflicher Orientierung und Berufswahl Anwendung findet, ist die **Habitus-Theorie** von Pierre **Bourdieu** (vgl. bspw. Mischler 2017, S. 46 ff.). Obwohl diese nicht spezifisch auf berufliche Orientierungs- und Berufswahlprozesse bezogen ist,

bietet sie einen zentralen Erklärungsansatz dafür, wie individuelles Denken und Handeln durch gesellschaftliche Strukturen geprägt werden (vgl. ebd.). Grundlegend für die Theorie von Bourdieu ist dabei die Annahme, dass in einer Gesellschaft zentrale Ressourcen wie ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital ungleich verteilt sind (vgl. Bourdieu 1987a; Bourdieu 1983). In Abhängigkeit von der Verteilung dieser Ressourcen entsteht eine bestimmte Positionierung der Individuen innerhalb des sogenannten sozialen Raumes, die wiederum einen maßgeblichen (aber nicht vollständig determinierenden) Einfluss auf die Ausbildung des Habitus hat (vgl. Bourdieu 1987a; Bourdieu/Wacquant 1996, S. 159 ff.). Der Habitus wiederum kann als ein System verinnerlichter Dispositionen verstanden werden, das Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsschemata der Individuen strukturiert (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 159 f.; Bourdieu 1987b, S. 112 f.). Dabei handelt es sich nicht primär um individuelle Dispositionen, sondern um sozial geprägte, klassenspezifische Muster, die das Handeln weitgehend unbewusst beeinflussen (vgl. ebd.). Gleichzeitig verweist Bourdieu darauf, dass diese sozial geprägten, klassenspezifischen Muster individuelle Ausprägungen aufweisen können (vgl. Bourdieu 1987b, S. 112 f.). Als Grund dafür verweist er darauf, dass der

> „Habitus, der mit den Strukturen aus früheren Erfahrungen jederzeit neue Erfahrungen strukturieren kann, die diese alten Strukturen in den Grenzen ihres Selektionsvermögens beeinflussen, […] für eine einheitliche, von der Ersterfahrungen dominierte Aufnahme von Erfahrungen [sorgt], die Mitglieder derselben Klasse statistisch miteinander gemein haben" (Bourdieu 1987b, S. 113).

Zugleich ist aber quasi

> „ausgeschlossen, daß *alle* Mitglieder derselben Klasse (oder auch nur zwei davon) *dieselben Erfahrungen* gemacht haben, und dazu noch in *derselben Reihenfolge*, doch ist gewiß, daß jedes Mitglied einer Klasse sehr viel größere Aussichten als ein Mitglied irgendeiner anderen Klasse hat, mit den für seine Klassengenossen häufigsten Situationen konfrontiert zu werden" (Bourdieu 1987b, S. 112; Hervorhebungen im Original).

In den individuellen Ausprägungen des Habitus kommen somit „die Einzigartigkeit der Stellung innerhalb der Klasse und des Lebenslaufs zum Ausdruck" (ebd., S. 113).

Bourdieu greift in seiner Habitus-Theorie das Werte-Konzept, wie es einleitend zu diesem Aufsatz als „Konzeption des Wünschenswerten" formuliert wurde (vgl. Kapitel 2), nicht explizit auf. Dennoch lassen sich Anknüpfungspunkte identifizieren. So beeinflusst der Habitus bzw. das sozial geformte System verinnerlichter Dispositionen, welche Optionen als erreichbar, passend oder erstrebenswert wahrgenommen, bewertet und gewählt werden. Dies gilt auch für den Prozess der Berufswahl und die Wahrnehmung und Bewertung unterschiedlicher Bildungs- und Berufsoptionen (vgl. Mischler 2017, S. 48 f.; Brändle/Grundmann 2020, S. 90). Dabei orientieren sich Individuen tendenziell an Berufsoptionen, die ihrer sozialen Herkunft und der Position ihrer Familie im sozialen Raum nahestehen, während stärker sozial abweichende Optionen seltener in Betracht gezogen werden (vgl. Brändle/Grundmann 2020, S. 90).

Zu den soziologischen Theorieansätzen, die häufig zur Erklärung von (beruflichen) Bildungsentscheidungen und damit im Kontext beruflicher Orientierung herangezogen werden, können auch die sogenannten **wert-erwartungstheoretischen** respektive **Rational-Choice-Ansätze** gezählt werden. In diesen wird davon ausgegangen, dass Individuen die Wahl von (beruflichen) Bildungsoptionen auf der Grundlage einer Kosten-Nutzen-Abwägung vornehmen. In diesem Abwägungsprozess werden für die möglichen Bildungsoptionen die subjektiv erwarteten Bildungskosten und -erträge sowie die subjektiv vermuteten Erfolgswahrscheinlichkeiten (also die Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang auf Basis der eigenen Leistungsfähigkeit erfolgreich bewältigen und die erwarteten Erträge auch realisieren zu können) gegeneinander abgewogen, und zwar vor dem Hintergrund der eigenen Zielsetzungen bzw. Präferenzen wie z. B. hohes Einkommen und Arbeitsplatzsicherheit. Neben monetären werden dabei auch nicht monetäre Kosten und Erträge bzw. Nutzen in den Abwägungsprozess mit einbezogen (bspw. Statuserhalt, -verlust oder -zuwachs). Gewählt wird dann die Bildungsoption, die aus subjektiver Sicht den größten respektive den gewünschten Nutzen erwarten lässt (vgl. Stocké 2012, S. 424 ff.; Becker 2017a, S. 19; Becker 2017b, S. 129 ff.).

Je nach sozialer Herkunft lassen sich dabei jedoch gruppenspezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen feststellen, die dann zu herkunftsbedingtem Bildungswahlverhalten führen. Diese herkunftsbedingten Unterschiede im Bildungsentscheidungsverhalten bezeichnet **Boudon** (1974) als sekundäre Herkunftseffekte. Bezogen auf die berufliche Orientierung bedeutet dies, dass Individuen die Kosten, Erfolgsaussichten und Erträge der unterschiedlichen beruflichen Bildungsoptionen im Rahmen ihres individuellen Entscheidungsprozesses je nach sozialer Herkunft unterschiedlich einschätzen. So zeigen verschiedene Studien, dass Individuen aus Haushalten mit einem höheren sozialen Status den Nutzen höherer Bildung (bspw. akademischer Bildungs- und Berufslaufbahnen) sowie die Erfolgswahrscheinlichkeit größer einschätzen und die Kosten niedriger, während Individuen aus Haushalten mit einem niedrigeren sozialen Status vor allem ihre Erfolgswahrscheinlichkeiten (bei gleicher schulischer Leistungsfähigkeit) niedriger einschätzen und die Kosten höher (vgl. AGBB 2024, S. 213; Quast et al. 2023). Diese sekundären Herkunftseffekte bestehen auch bei gleichem schulischem Leistungsniveau, also unabhängig von den sogenannten primären Herkunftseffekten (vgl. ebd.). Als primäre Effekte bezeichnet Boudon (1974) herkunftsbedingte Unterschiede im schulischen Leistungsniveau, die auf ungleiche Zugänge zu kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen zurückzuführen sind. So erzielen bspw. Kinder mit hohem Sozialstatus der Herkunftsfamilie aufgrund der vorteilhafteren Ressourcenausstattung ihrer Familie und damit verbundenen günstigeren Förderungsmöglichkeiten oft bessere schulische Leistungen als Kinder mit niedrigem Sozialstatus der Herkunftsfamilie (vgl. Boudon 1974). „In der Folge führt dies dazu, dass die Kinder je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Schulkarrieren einschlagen (können). Entsprechend ist in Anlehnung an Boudon davon auszugehen, dass auch die verschiedenen beruflichen Wege wesentlich durch die soziale Herkunft bestimmt sind“ (Brändle/Grundmann 2020, S. 87).

Werte – verstanden als eine explizite oder implizite Konzeption des Wünschenswerten (vgl. Kapitel 2) – wirken bei den wert-erwartungstheoretischen Ansätzen eher implizit bei der Gewichtung der unterschiedlichen Kosten-Nutzen-Komponenten. So spiegeln Zielgrößen wie ein hohes Einkommen, berufliche Sicherheit oder sozialer Status letztlich unterschiedliche Vorstellungen des Wünschenswerten wider.

3.2 Persönlichkeitsorientierte bzw. psychologische Theorieansätze

Persönlichkeitsorientierte Theorieansätze sind im Gegensatz zu den gesellschaftsorientierten Theorieansätzen weniger auf exogene Einflussfaktoren der Berufswahl respektive der beruflichen Orientierung ausgerichtet, sondern fokussieren stärker auf das Individuum selbst bzw. auf endogene und autogene Einflussfaktoren wie individuelle Interessen, Neigungen und Fähigkeiten (vgl. Nowak 2002). Die Mehrzahl dieser persönlichkeitsorientierten Theorieansätze lässt sich dem Fachbereich der Psychologie zuordnen und in differentialpsychologische, entwicklungspsychologische und lernpsychologische Theorieansätze unterteilen (vgl. Bäumer 2005; Seifert 1977).

Differentialpsychologische Theorieansätze betrachten die Berufswahl als singuläre Ereignisse, in deren Rahmen individuelle Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen mit den unterschiedlichen Anforderungen und Merkmalen von Berufen abgeglichen und dann der passendste Beruf gewählt wird (vgl. Seifert 1977, S. 176; Bäumer 2005, S. 8). Entsprechend werden diese Ansätze auch als Matching-Modelle oder als Trait-Factor-Theory bezeichnet (vgl. Bußhoff 1984, S. 33). Zu den bekanntesten Vertreter*innen dieser differentialpsychologischen Ansätze gehört **John L. Holland** (vgl. ebd.). So geht dieser in seinem Ansatz davon aus, dass sich sechs grundlegende Interessenbereiche (das **RIASEC-Modell**) identifizieren lassen, anhand derer sich sowohl die verschiedenen Persönlichkeitsausrichtungen der Individuen als auch die verschiedenen beruflichen Umwelten charakterisieren lassen (vgl. Holland 1997; Hirschi/Baumeler 2020, S. 31; Ziegler 2023, S. 14):

1. Realistic: praktisch-technische
2. Investigative: untersuchend-forschend
3. Artistic: künstlerisch-kreativ
4. Social: erziehend-pflegend
5. Enterprising: führend-verkaufend
6. Conventional: ordnend-verwaltend

Nach Holland (1997) führt eine möglichst hohe Passung zwischen den individuellen Persönlichkeitsstrukturen und den Strukturen der gewählten beruflichen Umwelt hinsichtlich dieser sechs Interessenbereiche zu einer höheren Arbeitszufriedenheit, einer stabileren Laufbahnentwicklung und größerem beruflichen Erfolg als bei einer geringen Kongruenz (vgl. Hirschi/Baumeler 2020, S. 31; Bußhoff 1984, S. 36). Die Berufswahl kann somit bei einer möglichst hohen Kongruenz als erfolgreich gelten (vgl. Ziegler 2023, S. 14).

Diese Theory of Vocational Choice von Holland wurde erstmals 1959 veröffentlicht und seitdem kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. ebd.). Sie wurde in der Berufswahlforschung häufig aufgegriffen und findet auch in der heutigen Berufsberatung bspw. in Form von Persönlichkeitstests und Fragebögen zur Selbsteinschätzung Anwendung (vgl. Mischler 2017, S. 38). Gleichwohl gibt es auch Kritik an diesem Ansatz. So wird bspw. bemängelt, dass andere Determinanten der Berufswahl aufgrund der starken Fokussierung auf die individuellen Persönlichkeitseigenschaften weitestgehend außer Acht gelassen werden (vgl. z. B. Hirschi/Baumeler 2020, S. 34). So spielen bspw. auch Werte in Hollands Ansatz keine explizite Rolle; stattdessen „verwischen […] die Grenzen zwischen Interessen und Persönlichkeitsmerkmalen, Präferenzen und Werten" (Weinhardt 2014, S. 136; vgl. auch Weißmann et al. 2022, S. 292).

Im Gegensatz zu differentialpsychologischen Theorieansätzen verstehen **entwicklungspsychologische Theorieansätze** die Berufswahl nicht als ein singuläres Ereignis, sondern als einen in Phasen ablaufenden Entwicklungsprozess (vgl. Bäumer 2005, S. 9 f.). Der Grundstein hierfür wurde mit den Arbeiten von Ginzberg et al. (1951) gelegt, die die Berufswahl erstmals als einen längerfristigen Entwicklungsprozess mit verschiedenen Phasen und Aufgaben beschrieben (vgl. Hartkopf 2020, S. 44). Der wohl bekannteste entwicklungstheoretische Ansatz stammt hingegen von **Super**, der seine **Laufbahntheorie** erstmals 1953 veröffentlichte und kontinuierlich weiterentwickelte (vgl. Ziegler 2023, S. 16; Hartkopf 2020, S. 44). Super beschreibt die berufliche Entwicklung dabei mit den hintereinander und aufeinander aufbauenden Phasen Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhalt und Rückzug von der Kindheit an über die gesamte Lebensspanne. Im Zuge dieser Entwicklungsphasen wird nach Super ein berufliches Selbstkonzept entwickelt, welches aus der Erkundung, dem Abgleich und der Anpassung zwischen den personalen Merkmalen (u. a. berufsbezogene Einstellungen, Werte und Interessen) und den beruflichen Rollenbildern und -anforderungen entsteht. Zentrales Ziel ist dabei die Verwirklichung des Selbstkonzeptes und damit der Interessen, Werthaltungen und Fähigkeiten einer Person in einer beruflichen Rolle (vgl. Super 1953; 1957; 1980).

Aufgrund ihrer Komplexität gilt diese Theorie von Super allerdings als schwer empirisch überprüfbar; gleichwohl diente sie bzw. einzelne Elemente davon als Grundlage für weitere Theorieentwicklungen (vgl. Bäumer 2005, S. 10; Hirschi/Baumeler 2020, S. 32; Ziegler 2023, S. 16).

> Heute „geht man allerdings nicht mehr davon aus, dass es bestimmte altersabhängige Phasen in der Berufswahl und der Laufbahnentwicklung über die Lebensspanne gibt, sondern dass die jeweilige Umwelt und der Kontext einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wann für wen welche beruflichen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind" (Hirschi/Baumeler 2020, S. 34).

Werte nehmen in Supers Laufbahntheorie im Vergleich zu anderen hier präsentierten Ansätzen eine durchaus zentrale Rolle ein. So führt Super Werte explizit als Bestandteil des zu verwirklichenden beruflichen Selbstkonzeptes auf, welches wiederum lei-

tend für die Wahl eines Berufes bzw. einer beruflichen Position ist (vgl. Super 1953; 1957; 1980). Ausgehend von der Idee, ein Hilfsmittel für die Wahl eines Berufes sowie eines Arbeitsumfeldes entwickeln zu wollen, und der Feststellung, dass es zwar bereits Instrumente zur Erfassung von Interessen und Fähigkeiten gibt, aber nicht für die Erhebung von Arbeitswerten, konzipierte Super in den 1940er-Jahren für die „Career Pattern Study" ein Instrument zur Erfassung von Arbeitswerten[6] und entwickelte dieses fortlaufend weiter. 1970 veröffentlichte er schließlich sein „Work Values Inventory", mithilfe dessen 15 verschiedene Arbeitswerte[7] erfasst werden können bzw. in einer späteren leicht revidierten Version 12 verschiedene Arbeitswerte[8] (vgl. Zytowski 2006). Dieses Arbeitswerte-Inventar ist eines der prominentesten Instrumente zur Erfassung beruflicher Werteorientierungen und wurde im deutschsprachigen Raum u. a. von Seifert/Bergmann (1983) sowie Bergmann/Bergmann (2008) adaptiert (vgl. Weißmann et al. 2022, S. 291 f.).

Lerntheoretische Ansätze sehen in der Berufswahl ein Ergebnis von individuellen Lernerfahrungen einer Person, welche sowohl durch die Umwelt als auch durch genetische Einflüsse bedingt sind (vgl. Bäumer 2005, S. 11). Zu diesen Theorieansätzen lassen sich insbesondere die Social Cognitive Career Theory von Lent, Brown und Hackett (1994) als auch die Happenstance Learning Theory von Krumboltz (2009) zählen, die beide auf der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1977; 1986) aufbauen (vgl. Bäumer 2005, S. 11; Ziegler 2023, S. 14 f.; Hagenmüller 2025, S. 33).

Die **Social Cognitive Career Theory** von **Lent et al.** (1994) gehört derzeit zu den einflussreichsten Theorieansätzen im Kontext der Berufsorientierung und -wahl (vgl. Hirschi/Baumeler 2020, S. 33; Bellen/Tiesler 2015, S. 121). Im Zentrum der Theorie steht das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen. Hierunter werden die subjektiven Einschätzungen von Personen verstanden, bestimmte Handlungen erfolgreich ausführen zu können. Gemeinsam mit den Ergebniserwartungen, also den Annahmen über mögliche Konsequenzen eigener Handlungen, beeinflussen die Selbstwirksamkeitserwartungen maßgeblich die Entstehung von beruflichen Interessen, aus denen wiederum berufliche Ziele und Entscheidungen hervorgehen (vgl. Lent et al. 1994). Besonders interessant ist dabei, dass die Autoren explizit beschreiben, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen allein nicht ausreichen, um Interesse für ein bestimmtes Berufsfeld zu entwickeln, wenn mit diesem Berufsfeld gleichzeitig negative Ergebniserwartungen verbunden werden. So zeigen Lent et al. (1994, S. 84) beispielhaft auf: „it is not difficult to imagine a person with high self-efficacy for mathematics choosing to avoid science-intensive career fields if she or he anticipates negative outcomes (e. g., non-support of significant others, work/family conflict) to attend such options"

6 Arbeitswerte werden dabei definiert „as the qualities that people seek in their work, occupation, or career. In contrast, interests may be defined as the activities through which valued qualities are realized. For example, valuing independence may call for one to be interested in managerial activities" (Zytowski 2006, o. S.).

7 Zu den 15 Arbeitswerten gehören: altruism, achievement, esthetics, creativity, economic return, way of life/surroundings, independence, intellectual stimulation, management, co-workers, personal development, prestige, security, supervision, variety (vgl. Super 1970).

8 Gestrichen wurden altruism, esthetics und management, da sie konzeptionelle Ähnlichkeiten mit Skalen des begleitenden Interessenfragebogens aufwiesen (vgl. Zytowski 2006).

(Lent et al. 1994, S. 84). Umgekehrt reichen aber auch positive Ergebniserwartungen allein nicht aus, wenn die Selbstwirksamkeitserwartungen niedrig sind. So schreiben Lent et al. (1994, S. 84): „For example, there are many instances in which people may anticipate valued outcomes accruing from a given course of action, but avoid such action if they doubt their capabilities." Die Entstehung solcher Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen führen Lent et al. (1994) dabei auf individuelle Lernerfahrungen zurück, die durch personale und soziale Einflussfaktoren wie Geschlecht, Nationalität, Fähigkeiten und Umweltbedingungen geprägt werden.

Zentrale Elemente dieser Theorie konnten durch empirische Befunde bestätigt werden, wie bspw. Geschlechtsunterschiede in den Selbstwirksamkeitserwartungen sowie der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Interessen (vgl. Hirschi/Baumeler 2020, S. 33; Ziegler 2023, S. 15). „Berufsorientierungsmaßnahmen, die positiv auf Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen wirken, sind demnach förderlich für die Berufswahl- bzw. Selbstmanagementkompetenz" (Ziegler 2023, S. 15).

Werte stellen in der Social Cognitive Career Theory neben Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen keine eigenständige Determinante beruflicher Entscheidungen dar. Stattdessen werden Werte in die Ergebniserwartungen integriert. So schildern Lent et al. (1994, S. 91): „In our framework, outcome expectations incorporate the concept of values. That is, we believe that interest in a particular academic or career-relevant activity depends, in part, on the outcomes that are anticipated to result from participation in the activity, along with the relative value or importance of these outcomes to the individual." Berufliche Interessen und Entscheidungen hängen somit nicht nur von den erwarteten Konsequenzen einer Handlung ab, sondern auch von der subjektiven Bedeutsamkeit bzw. Wertigkeit dieser Konsequenzen für die handelnde Person (Wie wichtig bzw. wünschenswert sind diese Folgen für mich?) (vgl. Lent et al. 1994, S. 91 ff.).

Ähnlich wie in der Social Cognitive Career Theory sind auch in der **Happenstance Learning Theory** von **Krumboltz** (2009) Lernerfahrungen ein zentrales Element. Krumboltz geht davon aus, dass „human behavior is the product of countless numbers of learning experiences made available by both planned and unplanned situations" (Krumboltz 2009, S. 135). Dabei umfassen die Lernergebnisse u. a. „skills, interests, knowledge, beliefs, preferences, sensitivities, emotions, and future actions" (ebd.). Berufliche Entscheidungen und Laufbahnen entstehen somit aus einem komplexen Zusammenspiel von geplanten respektive selbst initiierten als auch ungeplanten bzw. zufälligen Ereignissen, dessen Konsequenzen „virtually unpredictable" sind (ebd., S. 136). Damit stellt die Happenstance Learning Theory „die verbreitete Annahme, dass eine erfolgreiche Karriere berufliche Entschiedenheit und Planung voraussetzt" (Ziegler 2023, S. 14), infrage. Stattdessen gilt Offenheit gegenüber Unvorhersehbarem als wichtig, um flexibel auf Gelegenheiten reagieren zu können. Für die Praxis von Berufsorientierungsmaßnahmen bedeutet dies, dass insbesondere Jugendliche darin unterstützt werden sollten, unerwartete Gelegenheiten proaktiv herbeizuführen und zu nutzen sowie verschiedene berufliche Optionen zu erkunden (vgl. Hirschi/Baumeler 2020, S. 36; Ziegler 2023, S. 14 f.).

Werte („values“) werden in der Happenstance Learning Theory von Krumboltz (2009) nicht als eigenständiges theoretisches Konstrukt behandelt, sondern erscheinen eher implizit als Ergebnis von Lernprozessen, als Bestandteil individueller Überzeugungen („beliefs“), Präferenzen („preferences“) und Vorstellungen eines zufriedenstellenden Lebens („satisfying life“). So betont Krumboltz (2009, S. 141) ausdrücklich: „What is *satisfying* for one individual may not be satisfying for another.“ Diese Aussage verweist auf subjektive Vorstellungen des Wünschenswerten und damit auf individuelle Werteorientierungen, die die Wahrnehmung eines zufriedenstellenden Lebens und die Bewertung von Handlungsoptionen beeinflussen.

3.3 Integrative Theorieansätze

Integrative Ansätze der Berufswahl versuchen, eine ganzheitliche Betrachtung der Berufswahl zu ermöglichen, indem sie sowohl gesellschafts- als auch persönlichkeitsorientierte Einflussfaktoren auf die Berufswahl berücksichtigen (vgl. Edeling 2016, S. 28). Hierzu gehört bspw. der **Ansatz zur Entwicklung beruflicher Aspirationen** von Linda S. **Gottfredson**, der auf eine Veröffentlichung aus dem Jahre 1981 zurückgeht. Dabei integrierte sie neben persönlichkeitsorientierten Theorieelementen von Super (Entwicklungslogik und Selbstkonzept) und Holland (RIASEC-Systematik) auch gesellschaftsorientierte respektive soziale Einflüsse auf die Berufswahl. Seit der Erstveröffentlichung im Jahr 1981 hat Gottfredson ihre Theorie mehrfach überarbeitet und erweitert, wobei die grundlegenden Elemente ihres Ansatzes erhalten geblieben sind (vgl. Brändle/Grundmann 2020, S. 83).

Gottfredson versteht Berufswahl dabei als einen Entwicklungs-, Eingrenzungs- und sozialen Einordnungsprozess, der schon in der frühen Kindheit beginnt. Die Berufswahl erscheint dabei „to be mostly a by-product of wanting to belong, be respected, and live a comfortable life as defined by the individual’s reference group“ (Gottfredson 2005, S. 81). So entwickeln Kinder laut Gottfredson nach und nach ein berufliches Selbstkonzept sowie Vorstellungen von Berufen, die sie – oft unbewusst – miteinander abgleichen. Dieser Abgleich führt zu einer fortlaufenden Eingrenzung des Feldes möglicher Berufsalternativen bzw. „zone of acceptable alternatives“ (Gottfredson 1981, S. 557). Die Berufswahl besteht nach Gottfredson somit zum Großteil aus „the elimination of alternatives from further consideration, a process that considerably simplifies the choice process“ (Gottfredson 1981, S. 556). Gottfredson (1981, S. 558 ff.) beschreibt dabei insgesamt vier Entwicklungsphasen, die stark von sozialen Einflüssen und wahrgenommenen sozialen Erwartungen geprägt sind und von den Kindern und Jugendlichen unterschiedlich schnell durchlaufen werden:

- **Phase eins (ca. drei bis fünf Jahre) – Orientierung an Größe und Macht**: In dieser Phase werden Berufe als Rollen Erwachsener wahrgenommen. So schildert Gottfredson (1981, S. 558 f.): „[…] they associate adulthood with occupational roles, and they are able to project themselves into future adult roles.“
- **Phase zwei (ca. sechs bis acht Jahre) – Orientierung an Geschlechterrollen**: In dieser Phase werden Tätigkeiten nach männlich/weiblich sortiert und solche Berufe ausgeschlossen, die als unpassend für das eigene soziale Geschlecht angese-

hen werden. („Occupations perceived to be inappropriate for one's sex are first eliminated." (Gottfredson 1981, S. 549)) Geschlecht wird somit zur ersten entscheidenden Ausschlusskategorie.

- **Phase drei (ca. neun bis 13 Jahre) – Orientierung an sozialer Bewertung**: In dieser Phase entwickeln Kinder ein Bewusstsein für soziale Klassen, Anerkennung und Prestige und „begin to recognize prestige differences among jobs" (Gottfredson 1981, S. 561). Dabei werden Berufe, die mit dem eigenen sozialen Selbstkonzept nicht vereinbar sind, ausgeschlossen. Darüber hinaus beginnen die Kinder in dieser Phase auch, den nötigen Aufwand und die Zugänglichkeit zu einem Beruf realistisch einzuschätzen; also die subjektiv wahrgenommene Chance, einen Berufswunsch auch realisieren zu können.
- **Phase vier (ab ca. 14 Jahren) – Orientierung an der inneren, einzigartigen Person**: In dieser Phase werden persönliche Interessen, Kompetenzen und Werte als Auswahlkriterien für die eigene Berufswahl wichtig. „Only in adolescence do youngsters turn to their more personal interests, capacities, and values as criteria for further narrowing their choices" (Gottfredson 1981, S. 549).

Mit wachsender kognitiver Reife werden Selbst- und Berufskonzepte somit differenzierter, gleichzeitig wird das individuelle berufliche Aspirationsfeld kleiner, weil nicht passend erscheinende Optionen ausgeschlossen werden. Die Entscheidungssituation wird dadurch zwar vereinfacht, kann aber auch zu verfrühten Einschränkungen führen – besonders entlang von Geschlechterstereotypen und sozialen Normen. Wenn zur Realisierung beruflicher Aspirationen Kompromisse nötig sind, erfolgen diese laut Gottfredson (1981) in umgekehrter Reihenfolge zur Entwicklungslogik. Das heißt, zuerst werden Kompromisse bei den Interessen eingegangen, dann beim Prestige und zuletzt bei der Geschlechtstypik, „because the latter are more central aspects of self-concept and are more obvious cues to one's social identity" (Gottfredson 1981, S. 549). In einer späteren Veröffentlichung von 1996 hat Gottfredson allerdings eingeschränkt, dass diese Kompromissreihenfolge vor allem bei starken Kompromisssituationen zu erwarten sei. Bei mittleren Kompromisssituationen sei hingegen das Prestige und bei schwachen die Interessen dominant (vgl. Gottfredson 1996, S. 198 ff.).

Eine empirische Überprüfung dieses Ansatzes von Gottfredson hat sich bislang als schwierig bzw. aufwendig herausgestellt, da dies als Forschungsdesign idealiter einer Längsschnittstudie bedürfte (vgl. Mischler 2017, S. 46). Gleichwohl konnten einige empirische Studien einzelne Elemente des Ansatzes grundsätzlich bestätigen. Dennoch werden nach Ziegler et al. (2020, S. 416 f.) „die Potenziale der Theorie zur Gestaltung beruflicher Orientierungsmaßnahmen hierzulande kaum genutzt".

Ähnlich wie bei Super spielen auch bei Gottfredson Werte eine durchaus zentrale Rolle. Insbesondere in der Adoleszenz gewinnen Werte neben Interessen und Fähigkeiten bei der weiteren Eingrenzung des Berufswahlspektrums an Bedeutung; wenngleich Werte nach Gottfredson bei notwendigen Kompromissentscheidungen nicht immer prioritär sind (vgl. Gottfredson 1981; 1996).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vorgestellten Theorien trotz ihrer unterschiedlichen grundlegenden Annahmen Werte explizit oder implizit als mehr oder weniger bedeutsame Einflussgröße beruflicher Orientierungs- und Berufswahlprozesse erscheinen lassen. Die nachfolgenden Ausführungen greifen diesen Befund auf und konkretisieren, wie berufliche Orientierung aus einer wertesensiblen Perspektive verstanden werden kann.

4 Konzeptionelles Verständnis von Berufsorientierung als wertesensibler Prozess

Um Berufsorientierung als wertesensiblen Prozess konzeptionell zu fassen, ist zunächst eine genauere Betrachtung des Begriffs der Berufsorientierung erforderlich. Vor dem Hintergrund der soeben dargestellten theoretischen Ansätze zur Berufswahl und -orientierung wird deutlich, dass die berufliche Orientierung einer Person „nicht allein vom Individuum her begriffen werden" kann (Herzog/Makarova 2020, S. 77). Stattdessen handelt es sich um einen komplexen und vielschichtigen Prozess, der von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Bigos 2020, S. 12 f.). Ferner wird ersichtlich, dass berufliche Orientierung und Berufswahl nicht als einmalige Entscheidungssituationen verstanden werden können. Vielmehr handelt es sich um Prozesse, die sich über längere Zeiträume erstrecken. Ähnlich weist auch Niemeyer (2020, S. 119) darauf hin, dass berufliche Orientierung nicht nur einmalig am Übergang Schule – Beruf stattfindet, sondern auch Phasen der beruflichen Weiterentwicklung, Umorientierung und Wiedereingliederung umfasst. Gleichwohl wird dem Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in eine erste vollqualifizierende berufliche oder akademische Ausbildung eine zentrale Bedeutung für die berufliche Biografie eines jeden Einzelnen zugeschrieben (vgl. Brüggemann/Rahn 2020, S. 13).

Angesichts dieser Komplexität wird nachvollziehbar, dass sich zum Begriff der beruflichen Orientierung respektive Berufsorientierung in der wissenschaftlichen Fachliteratur unterschiedliche Definitionen finden lassen, die jeweils spezifische Facetten des Prozesses in den Mittelpunkt stellen. Nach Brüggemann und Rahn (2020, S. 13) besteht aber weitgehend Konsens darüber, dass die Berufsorientierung verstanden werden kann als

> „ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen [...] als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt" (Deeken/Butz 2010, S. 19).

Deeken und Butz heben in ihrer Definition von Berufsorientierung Werte somit als bedeutsame Einflussgröße hervor. Die theoretischen Ausführungen im vorangegangenen Kapitel haben dabei explizit oder implizit deutlich gemacht, dass Werte auf unter-

schiedlichen Ebenen beruflicher Orientierungsprozesse wirksam werden können. Berufliche Orientierung kann somit auch als ein Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen den individuellen Wertvorstellungen und den wahrgenommenen Werteorientierungen verschiedener sozialer, institutioneller und beruflicher Kontexte verstanden werden.

Erste empirische Hinweise auf die Relevanz solcher Passungsprozesse liefert der Beitrag von Hochmuth et al. in diesem Band. So zeigen die Autor*innen, dass insbesondere intrinsische Arbeitswerte wie Selbstverwirklichung, persönliche Weiterentwicklung, Verantwortung sowie die wahrgenommene Passung zwischen individuellen Vorstellungen und beruflichen Kontexten für die Berufsorientierung junger Menschen von hoher Bedeutung sind. Berufliche Entscheidungen erscheinen damit nicht allein als Auswahl zwischen verschiedenen Bildungs- und Berufsoptionen, sondern auch als Suche nach Kontexten, die mit den eigenen Wertvorstellungen vereinbar sind (vgl. Hochmuth et al. in diesem Band).

Dieser Abgleich zwischen den individuellen Wertvorstellungen und den wahrgenommenen Werteorientierungen verschiedener sozialer, institutioneller und beruflicher Kontexte erfolgt dabei nicht einmalig, sondern fortlaufend über unterschiedliche Bildungs-, Berufs- und Lebensphasen hinweg. Erste empirische Hinweise auf diese Dynamik liefert der Beitrag von Malschinger in diesem Band, indem er Veränderungen von Zukunftszielen und Prioritäten im Übergang ins junge Erwachsenenalter nachzeichnet (vgl. Malschinger in diesem Band).

Zugleich vollzieht sich dieser Abgleich nicht unter Bedingungen freier und unbegrenzter Wahlmöglichkeiten. Vielmehr können Spannungen zwischen den individuellen Wertvorstellungen einer Person und den Erwartungen bzw. Anforderungen sozialer, institutioneller und beruflicher Kontexte entstehen (vgl. auch Hiller in diesem Band sowie Kapitel fünf). So beschreibt Niemeyer (2020, S. 120) berufliche Orientierungsprozesse als ein Spannungsfeld zwischen individuellen Anforderungen und Erwartungen sowie den Handlungslogiken des Bildungs- und Erwerbssystems. Ähnlich weisen Brüggemann und Rahn (2020, S. 12) auf die „doppelte Norm“ beruflicher Orientierung hin, wonach einerseits eigenverantwortliche und an individuellen Interessen orientierte Entscheidungen erwartet werden, andererseits jedoch auch eine Anpassung an die Anforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes eingefordert wird.

Relevant für die Klärung des Begriffs Berufsorientierung ist ferner, dass hiermit zum einen das Verhalten der Individuen selbst beschrieben werden kann und zum anderen Angebote, die den Individuen als Unterstützungsmaßnahmen in ihrer beruflichen Orientierung gemacht werden (vgl. Brüggemann/Rahn 2020, S. 14).

Vor diesem Hintergrund kann **wertesensible Berufsorientierung** zum einen als ein individueller Prozess verstanden werden, in dem Menschen ihre eigenen Wertvorstellungen reflektieren und diese mit den wahrgenommenen Anforderungen, Möglichkeiten, Normen und Werteorientierungen ihres sozialen Umfeldes und der Gesellschaft sowie potenzieller Bildungs-, Berufs- und Arbeitskontexte abgleichen. Zum anderen umfasst wertesensible Berufsorientierung pädagogische und beratende

Unterstützungsangebote, die Individuen dabei begleiten, sowohl ihre eigenen Wertvorstellungen als auch die Werteorientierungen gesellschaftlicher, institutioneller und beruflicher Kontexte zu erkennen, kritisch zu reflektieren und deren Bedeutung für berufliche Orientierungs-, Bildungs- und Berufslaufbahnentscheidungen zu berücksichtigen. Wertesensible Berufsorientierung zielt somit nicht auf die Vermittlung bestimmter Werte, sondern auf die Reflexion individueller Wertvorstellungen sowie sozialer und institutioneller Werteorientierungen.

5 Akteursstrukturen und ihre Relevanz für eine wertesensible Berufsorientierung

Neben den Individuen selbst spielen im Feld der Berufsorientierung somit noch weitere Akteure und Akteurinnen eine zentrale Rolle, die nicht nur als Informations- und Unterstützungsinstanzen fungieren. Stattdessen können sie aus einer wertesensiblen Perspektive auch als wichtige Träger und Vermittler von Werteorientierungen betrachtet werden. Zu diesen Akteur*innen gehören nicht zuletzt auch wichtige persönliche Bezugspersonen aus dem sozialen Umfeld der sich beruflich Orientierenden wie z. B. die Familie und Peers (vgl. Kayser 2013, S. 27 f.; Bigos 2020, S. 4). Sie können explizit zur beruflichen Exploration motivieren, mit Ratschlägen unterstützen und ihr eigenes Netzwerk zur Verfügung stellen (bspw. bei der Suche nach einem Praktikums- oder Ausbildungsplatz) und/oder eher implizit als Vorbild fungieren und Werte vermitteln (vgl. Neuenschwander 2020, S. 291 f.).

Weitere wichtige institutionelle Akteure der beruflichen Orientierung sind in Deutschland insbesondere die Agenturen für Arbeit (die gemäß § 33 SGB III verpflichtet sind, Maßnahmen zur Berufsorientierung anzubieten), Institutionen der Jugendhilfe (auf Basis der §§ 11 und 13 SGB VIII) sowie die Schulen. Zudem sind seit der Aufhebung des Monopols der Agenturen für Arbeit im Bereich der Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung verstärkt weitere institutionelle Akteure im Bereich der Berufsorientierung aktiv, wie bspw. außerschulische Bildungsträger, Anbieter nachschulischer Bildungsgänge (z. B. Ausbildungsbetriebe und Hochschulen), Vereine, Stiftungen sowie privatwirtschaftliche Anbieter (vgl. Brüggemann/Rahn 2020, S. 15 f.; Kayser 2013, S. 20 ff.). All diese institutionellen Akteure bieten entweder explizit Unterstützungsmaßnahmen zur beruflichen Orientierung an, wie bspw. Beratung, Bewerbungstrainings, Informationsveranstaltungen, Betriebsbesichtigungen, Praktika, Probe-/Orientierungssemester etc., oder nehmen eher implizit über die Definition von Zugangsmöglichkeiten (Gatekeeper) und die Vermittlung von Erwartungen, Normen und Wertvorstellungen Einfluss auf die berufliche Orientierung junger Menschen (vgl. Neuenschwander 2020, S. 219 f.). Während allerdings die Bundesagentur für Arbeit und die Schulen bereits seit Jahrzehnten rechtlich zur Zusammenarbeit bei der Berufsorientierung und -wahl junger Menschen verpflichtet sind, gilt dies für die zahlreichen weiteren institutionellen Akteure hingegen nicht (vgl. Brüggemann/Rahn 2020, S. 14). Dadurch gibt es zwar ein breites und vielfältiges Angebot an Unterstützungs-

maßnahmen, welches aber zugleich auch sehr fragmentiert und intransparent ist (vgl. ebd., S. 16). Dies kann insbesondere bei jungen Menschen zu Orientierungsschwierigkeiten sowie zu Überforderungserfahrungen führen (vgl. Neu/Elsholz 2025, S. 45 f.). Ein zentrales Anliegen für die nächsten Jahre sollte es daher sein, „aus der Fülle der Instrumente, Maßnahmen und Programme die geeigneten und effektiven auszuwählen und zu einem kohärenten Gesamtkonzept zu verknüpfen" (Brüggemann/Rahn 2020, S. 16). Ein solches Gesamtkonzept bedarf dabei allerdings auch entsprechender Spielräume, um der Individualität beruflicher Orientierungsprozesse entsprechend Rechnung tragen zu können (vgl. Driesel-Lange et al. 2020, S. 58).

Um eine stärkere Bündelung und Abstimmung der vielfältigen Angebote im Bereich der Berufsorientierung zu erreichen, wurden daher seit 2007 vielerorts sogenannte Jugendberufsagenturen (JBA) als zentrale Anlaufstelle für Jugendliche und junge Erwachsene auf kommunaler Ebene eingerichtet. Mittlerweile gibt es in 360 Kreisen und kreisfreien Städten 367 solcher Jugendberufsagenturen. Sie ermöglichen eine rechtskreis- und fachübergreifende Zusammenarbeit der örtlichen Akteure (vor allem von Jobcentern, Agenturen für Arbeit sowie Jugendämtern bzw. öffentlichen Trägern der Jugendhilfe) im Bereich der beruflichen Orientierung junger Menschen und sollen auf diese Weise das vielfältige Angebot bündeln (vgl. Gräf 2025, S. 269 f.). Neben der Unterstützung bei der beruflichen Orientierung und Berufswahlentscheidung helfen sie den jungen Menschen auch bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche. Die Jugendberufsagenturen orientieren sich dabei maßgeblich an den lokalen und regionalen Gegebenheiten, sodass sich bei den Jugendberufsagenturen unterschiedliche Ausgestaltungsformen finden lassen (vgl. Garbade et al. 2025).

Neben den Jugendberufsagenturen kommt aber auch den Schulen aufgrund der sozialräumlichen Bündelung aller Jugendlichen eine Schlüsselrolle für die Koordination, Strukturierung und Zugänglichmachung von Berufsorientierungsangeboten für Jugendliche und junge Erwachsene zu. So übernehmen sie eine Gatekeeper-Funktion, indem sie darüber mitentscheiden, welche externen Angebote – etwa von Betrieben, Kammern oder der Bundesagentur für Arbeit – für die Schüler*innen zugänglich gemacht werden (vgl. Bigos 2020, S. 4). Gleichzeitig ermöglichen sie durch ihre pädagogische Begleitung die Reflexion von Erfahrungen und unterstützen gezielt die Entwicklung beruflicher Orientierungskompetenzen respektive von Berufswahlkompetenz (vgl. Bigos 2020, S. 4; KMK 2017). Aus einer wertesensiblen Perspektive ist des Weiteren relevant, dass Schulen nicht nur Orte der Koordination und Begleitung beruflicher Orientierung sind, sondern auch institutionelle Sozialisationsinstanzen. In schulischen Leitbildern, organisationalen Rahmensetzungen und pädagogischen Praktiken werden Vorstellungen darüber vermittelt, welche Bildungs- und Berufswege als wünschenswert, realistisch oder erfolgversprechend gelten. Berufsorientierung findet somit nicht in einem normfreien Raum statt, sondern ist stets auch durch institutionelle Werteorientierungen geprägt, die Einfluss darauf nehmen können, welche Bildungs- und Berufswege als passend, wünschenswert oder erfolgversprechend erscheinen (vgl. Drechsel in diesem Band).

Eine ähnliche Schlüsselrolle als Gatekeeper kommt darüber hinaus den Betrieben zu. Sie stellen nicht nur Praktikums- und Ausbildungsplätze zur Verfügung, sondern entscheiden im Rahmen ihrer Auswahlprozesse auch darüber, welche Personen Zugang zu diesen betrieblichen Lern- und Ausbildungsorten erhalten. Diese Entscheidungen erfolgen dabei nicht ausschließlich auf Basis formaler Qualifikationen oder schulischer Leistungen. Vielmehr können auch betriebliche Normen, Erwartungen und Werteorientierungen Einfluss darauf nehmen, welche Bewerber*innen als passend wahrgenommen werden (vgl. Ebbinghaus 2016, S. 54 f.).

Eine vergleichbare Perspektive lässt sich ebenso auf die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit richten. Wie Hiller in ihrem Beitrag in diesem Band aufzeigt, erfolgt auch deren Berufsberatung nicht vollständig wertneutral. So bringen Beratungsfachkräfte eigene berufsethische und biografisch geprägte Wertvorstellungen in den Beratungsprozess ein (vgl. Levitt/Moorhead 2013). Zugleich ist die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit in institutionelle Rahmenbedingungen, rechtliche Zielsetzungen und organisationale Routinen eingebettet (vgl. Porila/ten Thije 2007), die bestimmte Werteorientierungen und implizite Wertehierarchien hervorbringen können. Diese können etwa Vorstellungen darüber betreffen, welche Bildungs- und Berufswege als realistisch, förderwürdig oder zumutbar gelten (vgl. Hiller in diesem Band).

Zusammenfassend lassen die geschilderten Akteursstrukturen somit ersichtlich werden, dass berufliche Orientierungsprozesse von zahlreichen Akteuren und Akteurinnen beeinflusst werden. Diese vermitteln dabei nicht nur Informationen, Kompetenzen und Zugänge, sondern auch explizit oder implizit Wertvorstellungen, die Einfluss auf berufliche Zukunftsentwürfe, Präferenzen und Entscheidungsprozesse der (meist jungen) Menschen haben. Darüber hinaus können sie als wichtige Referenzgruppen für die soziale Bewertung von Berufen fungieren. Erste Befunde zeigen, dass Jugendliche berufliche Optionen auch danach beurteilen, welche Wertschätzung sie hierfür durch ihr familiäres und soziales Umfeld erwarten können (vgl. Bör et al. in diesem Band).

Die Einflüsse des sozialen und institutionellen Umfelds müssen jedoch nicht zwangsläufig in Einklang mit den Wertvorstellungen der sich beruflich Orientierenden stehen. Vielmehr können in beruflichen Orientierungsprozessen auch Wertekonflikte und Spannungsverhältnisse entstehen, die einer bewussten Reflexion und Aushandlung bedürfen (vgl. Hiller in diesem Band). Eine wertesensible Berufsorientierung muss daher sowohl die individuellen Werte der sich beruflich Orientierenden als auch die wertebezogenen Einflüsse ihres sozialen und institutionellen Umfelds berücksichtigen.

6 Berufswahlkompetenz aus der Perspektive einer wertesensiblen Berufsorientierung

Zahlreiche der im vorangegangenen Kapitel dargestellten Akteure und Akteurinnen haben sich zum Ziel gesetzt, (junge) Menschen auf unterschiedliche Weise bei ihrer beruflichen Orientierung zu unterstützen. Eine zentrale Zielgröße pädagogischer Unterstützungsangebote ist dabei die Förderung von Berufswahlkompetenz (vgl. u. a. KMK 2017). Ähnlich wie bei dem Begriff der Berufsorientierung finden sich auch zur Berufswahlkompetenz in der wissenschaftlichen Fachliteratur unterschiedliche Definitionsansätze. Im vorliegenden Beitrag wird jedoch auf die Definition aus dem Thüringer Berufswahlkompetenzmodell zurückgegriffen, da es derzeit „das inhaltlich am weitesten ausgearbeitete Modell der Berufswahlkompetenz in Deutschland [ist], das den wissenschaftlichen Ansprüchen einer elaborierten theoretischen Fundierung und empirischen Absicherung genügt" (Hartkopf 2020, S. 49). In diesem Modell wird **Berufswahlkompetenz**[9] verstanden

> „als Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten [...], die es einer Person ermöglichen, eine wohlbegründete Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung zu treffen sowie sich in lebenslang wiederkehrenden berufsbiografisch relevanten Situationen zu bewähren" (Driesel-Lange et al. 2020, S. 61).

Die Kompetenzdimension der **kognitiven Fähigkeiten** beinhaltet dabei nach Driesel-Lange et al. (2020, S. 64) u. a. die Facetten:

1. *Selbstwissen*: u. a. Kenntnisse über die eigenen Stärken, Schwächen und Wünsche sowie über berufsbezogene Interessen und Ziele
2. *Konzeptwissen*: u. a. Wissen über die Arbeits- und Berufswelt sowie die Struktur von (beruflichen) Bildungsgängen und Qualifizierungsmaßnahmen
3. *Bedingungswissen*: u. a. Kenntnisse über Voraussetzungen für unterschiedliche berufliche Bildungs- und Entwicklungswege
4. *Planungs- und Entscheidungswissen*: u. a. Fähigkeit, die eigene Entwicklung vorauszudenken und vorauszuplanen, z. B. durch die Erstellung von Handlungsplänen, Teilzielen und die Reflexion der individuellen Chancen für die Zielerreichung

9 Ein in der wissenschaftlichen Fachliteratur in diesem Kontext ebenfalls anzutreffender Begriff ist der der *Berufswahlreife*. Dieser Begriff geht dabei auf die Laufbahnentwicklungstheorie von Donald E. Super zurück (vgl. Hartkopf 2020, S. 44). Berufswahlreife wird dabei verstanden als „die Fähigkeit und Bereitschaft zur Inangriffnahme und effektiven Bewältigung der mit der Berufswahl zusammenhängenden phasentypischen beruflichen Entwicklungsaufgabe" (Seifert 1984, S. 188; zitiert nach Hartkopf 2020, S. 43). Um der biologischen Engführung des Reifebegriffs zu entgehen, werden in der gegenwärtigen Fachdiskussion allerdings eher der Terminus der *Berufswahlbereitschaft* oder das erweiterte Konzept der *Berufswahlkompetenz* favorisiert (vgl. Ratschinski 2012). Letzterer ist zudem anschlussfähiger an die allgemeine Kompetenzdebatte im Bildungswesen (vgl. Hartkopf 2020, S. 47). Je nach Definition und Operationalisierung dieser Begriffe können sie eine semantische Anpassung, konzeptionelle Weiterentwicklung oder vollständige Neufassung darstellen (vgl. ebd., S. 44). Als Berufswahlbereitschaft wird dabei die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen bezeichnet, in den Berufswahlprozess einzutreten, mit dem Ziel einer fundierten beruflichen Entscheidung (vgl. Steinmann/Maier 2018, S. 225; Hirschi/Läge 2006). Der Begriff der Berufswahlbereitschaft betont anders als der Begriff der Berufswahlkompetenz stärker die Umweltfaktoren der Berufswahl wie bspw. gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen, die ggf. Anpassungen bei der Berufswahl notwendig machen können (vgl. Hartkopf 2020, S. 48 ff.).

Für die Kompetenzdimension **Motivation** sind nach Driesel-Lange et al. (2020, S. 64) wiederum die folgenden vier Facetten bedeutsam:

1. *Betroffenheit*: u. a. Bewusstsein darüber, sich mit der eigenen beruflichen Zukunft beschäftigen zu müssen und sich damit auch auseinandersetzen zu wollen
2. *Eigenverantwortung*: u. a. Überzeugung, die eigene Zukunft gestalten zu können und die Kontrolle über das eigene Handeln zu haben
3. *Offenheit*: u. a. Initiative des Individuums, sowohl die eigenen persönlichen Interessen, Fähigkeiten und Werte zu erkunden als auch unterschiedliche berufliche Alternativen zu erforschen
4. *Zuversicht*: u. a. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

Die **Handlungsdimension** von Berufswahlkompetenz lässt sich schließlich in die folgenden vier Facetten differenzieren (vgl. Driesel-Lange et al. 2020, S. 65):

1. *Exploration*: u. a. Suche nach Informationen, die für die Berufswahl notwendig sind, wie bspw. Informationen über die unterschiedlichen nachschulischen Bildungswege und beruflichen Anforderungen sowie die Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Werten
2. *Steuerung*: u. a. das Setzen, Planen und Erreichen von eigenen (Teil-)Zielen
3. *Problemlösen*: u. a. das Aufstellen eines Plans, um eine begründete Berufswahlentscheidung treffen und umsetzen zu können
4. *Stressmanagement*: u. a. das konstruktive Umgehen mit Hindernissen und Rückschlägen

Bei einer wertebezogenen Betrachtung des Thüringer Berufswahlkompetenzmodells wird deutlich, dass Werte nicht als eigenständige Kompetenzdimension hervorgehoben werden. Gleichwohl finden sie an verschiedenen Stellen des Modells implizit oder explizit Berücksichtigung. Die genannten Kompetenzdimensionen und Facetten lassen sich darüber hinaus aus der in diesem Beitrag vertretenen Perspektive einer wertesensiblen Berufsorientierung um weitere wertebezogene Aspekte ergänzen bzw. entsprechend interpretieren. So erscheint es bezüglich der Kompetenzdimension der **kognitiven Fähigkeiten** sinnvoll, *Selbstwissen* auch als Wissen über die eigenen Wertvorstellungen zu verstehen. *Konzeptwissen* kann des Weiteren Kenntnisse über die Werteorientierungen verschiedener Bildungs-, Berufs- und Arbeitskontexte umfassen. *Bedingungswissen* kann aus dieser wertesensiblen Perspektive auch die Bedeutung von Werten für Bildungs- und Berufschancen beinhalten, und das *Planungs- und Entscheidungswissen* kann Kenntnisse über die Rolle von Werten in beruflichen Entscheidungsprozessen mit einschließen.

Auch hinsichtlich der Kompetenzdimension **Motivation** ergeben sich aus der Perspektive einer wertesensiblen Berufsorientierung spezifische Anknüpfungspunkte. So kann die Facette *Betroffenheit* das Bewusstsein einschließen, sich mit den eigenen Wertvorstellungen und deren Bedeutung für die berufliche Zukunft auseinandersetzen zu müssen bzw. zu wollen. Die Facette *Eigenverantwortung* kann aus einer wertesensiblen Perspektive ferner die Bereitschaft beinhalten, berufliche Entscheidungen

nicht allein an äußeren Erwartungen oder Rahmenbedingungen auszurichten, sondern auch die eigenen Werte in die Entscheidungsfindung einzubeziehen. Die Facette *Offenheit* kann aus einer wertesensiblen Perspektive neben der Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Werten sowie mit unterschiedlichen beruflichen Alternativen des Weiteren die Auseinandersetzung mit den Werteorientierungen unterschiedlicher Bildungs-, Berufs- und Arbeitskontexte umfassen. *Zuversicht* kann schließlich auch das Vertrauen einschließen, berufliche Wege zu finden und zu gestalten, die mit den eigenen Wertvorstellungen vereinbar sind.

Ebenso weist die **Handlungsdimension** aus der Perspektive einer wertesensiblen Berufsorientierung zahlreiche Anknüpfungspunkte auf. So kann *Exploration* nicht nur die Erkundung von eigenen Interessen, Fähigkeiten und Werten sowie unterschiedlicher Bildungs- und Berufswege umfassen, sondern ebenfalls die Auseinandersetzung mit den in unterschiedlichen Bildungs-, Berufs- und Arbeitskontexten vorzufindenden Werteorientierungen. *Steuerung* und *Problemlösen* können zudem die Fähigkeit beinhalten, berufliche Entscheidungen und Handlungen an den eigenen Wertvorstellungen auszurichten und mögliche Zielkonflikte zwischen persönlichen Werten und äußeren Anforderungen reflektiert zu bearbeiten. Schließlich kann auch das *Stressmanagement* durch die Orientierung an persönlichen Werten unterstützt werden, bspw. indem diese als Ressource im Umgang mit Unsicherheiten, Hindernissen und Rückschlägen dienen. Aus der Perspektive einer wertesensiblen Berufsorientierung erscheinen Werte somit als Querschnittsaspekt, der alle drei Kompetenzdimensionen der Berufswahlkompetenz durchzieht.

Aufbauend auf dieser Ausdifferenzierung der Berufswahlkompetenz in verschiedene Dimensionen und Facetten wird im Thüringer Berufswahlkompetenzmodell des Weiteren davon ausgegangen, dass die Berufswählenden im Prozess der Berufswahl jeweils vier Phasen durchlaufen (Einstimmen, Erkunden, Entscheiden und Erreichen). In allen vier Phasen sind kognitive Fähigkeiten, Motivation und Handlung bedeutsam (vgl. Driesel-Lange et al. 2020, S. 62 f.):

1. *Einstimmen*: In dieser Phase geht es um die Auseinandersetzung mit Themen wie der Bedeutung von Arbeit und Beruf für die eigene Zukunftsplanung sowie der Bedeutung der eigenen Fähigkeiten, Werte und Interessen für die Berufswahl.
2. *Erkunden*: In der Phase des Erkundens stehen das Sammeln von konkreten Erfahrungen mit der Berufswelt sowie das Sammeln von Informationen über verschiedene Berufe und berufliche Entwicklungswege im Mittelpunkt.
3. *Entscheiden*: Diese dritte Phase ist geprägt vom bewussten Abwägen verschiedener Alternativen und der Entscheidung für einen ersten Schritt auf dem nachschulischen Bildungsweg.
4. *Erreichen*: In der Phase des Erreichens tritt dann die Ausgestaltung des konkreten Übergangs in den gewählten nachschulischen Bildungsweg in den Vordergrund, wie die erfolgreiche Bewältigung des Bewerbungsprozesses und der Umgang mit Rückschlägen und Problemen im Übergangsprozess.

Das Durchlaufen dieser vier Phasen kann individuell unterschiedlich lange dauern und erfolgt nicht zwingend linear (vgl. ebd.).

Aus der Perspektive einer wertesensiblen Berufsorientierung können Werte potenziell in allen vier Phasen eine Rolle spielen. Während in der Phase des *Einstimmens* zunächst die berufsbezogene Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen erfolgen kann, können in der Phase des *Erkundens* Erkenntnisse über unterschiedliche Wertvorstellungen in verschiedenen Bildungs-, Berufs- und Arbeitskontexten gewonnen werden. In der Phase des *Entscheidens* kann es dann um die Abwägung verschiedener Handlungsalternativen hinsichtlich ihrer Passung zu den eigenen Wertvorstellungen gehen. Und in der Phase des *Erreichens* können Werte schließlich als Orientierungshilfe bei der Bewältigung von Herausforderungen, für das Verfolgen langfristiger Ziele sowie bei der Auseinandersetzung mit möglichen Spannungsverhältnissen zwischen persönlichen Wertvorstellungen und den Anforderungen des gewählten Bildungs- oder Berufsweges dienen.

Das Thüringer Berufswahlkompetenzmodell ist Bestandteil des Thüringer Berufsorientierungsmodells (ThüBOM), welches neben dem Modell zur Berufswahlkompetenz auch ein Modell zur Kompetenzvermittlung sowie zur Implementierung von Innovationskonzepten umfasst. Während das Kompetenzvermittlungsmodell Kompetenzen beschreibt, über die Lehrpersonen verfügen sollten, um die Berufswahlkompetenz bei Lernenden qualitativ hochwertig fördern zu können, beschäftigt sich das Implementierungsmodell mit Strategien, wie innovative Konzepte zur Förderung der Berufswahlkompetenz in der Praxis (bspw. an einer Schule) implementiert und verstetigt werden können (vgl. Driesel-Lange et al. 2020).

Im Hinblick auf das **Kompetenzvermittlungsmodell** konnte Dreer (2013; 2020) vier Kompetenzbereiche identifizieren, über die Lehrpersonen verfügen sollten; wobei das Modell Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen fokussiert (vgl. Dreer/Weyer 2020, S. 548). Der Bereich *Unterricht* beinhaltet dabei insbesondere „ein grundlegendes Verständnis von beruflichen Entwicklungsprozessen einerseits sowie Kenntnisse des arbeitsweltbezogenen Kontextes andererseits“ (Dreer 2020, S. 524). Diese Kompetenzen bilden die Grundlage, um berufsorientierende Lernprozesse fachlich fundiert gestalten und die Berufswahlkompetenz der Schüler*innen gezielt fördern zu können (vgl. ebd.). Der Bereich *Organisation* bezieht sich neben der Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen für berufsorientierende Lernprozesse auch auf Kompetenzen hinsichtlich der Qualitätsentwicklung von Berufsorientierungsangeboten. Dazu zählen bspw. Kenntnisse über die wesentlichen Aufgaben und Ziele schulischer Berufsorientierung sowie über Verfahren der Qualitätsentwicklung (vgl. ebd., S. 525). Der Kompetenzbereich *Kooperation* umfasst die Initiierung und Gestaltung von Kooperationen mit relevanten Akteur*innen im Bereich der Berufsorientierung. Hierzu gehören insbesondere Kenntnisse über relevante schulische und außerschulische Partner sowie die Fähigkeit, Kooperationsbeziehungen erfolgreich aufbauen und gestalten zu können (vgl. ebd.). Der Bereich *Professioneller Akteur* beschreibt schließlich Kompetenzen, die Lehrpersonen dazu befähigen, „Jugendliche professionell bei der

Entwicklung von individuellen Lebens- und Laufbahnperspektiven [zu unterstützen] und [...] sie im Prozess der Berufsweg- und Laufbahnplanung [zu begleiten]" (ebd., S. 527). Erforderlich sind hierfür neben didaktisch-methodischen Kenntnissen auch die Fähigkeit zur kontinuierlichen Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Bewertungsprozesse sowie die Bereitschaft zur professionellen Weiterentwicklung (vgl. ebd.).

Aus der Perspektive einer wertesensiblen Berufsorientierung erscheint insbesondere die Kompetenzdimension *Professioneller Akteur* bedeutsam, da es hierbei auch um die Reflexion eigener Wertvorstellungen, möglicher normativer Setzungen sowie deren Einfluss auf pädagogische Entscheidungen und Beratungsprozesse gehen kann. Aber auch bei den anderen drei Kompetenzbereichen lassen sich wertebezogene Aspekte identifizieren. So kann der Bereich *Unterricht* ebenso Kenntnisse über die Bedeutung individueller sowie gesellschaftlicher Wertvorstellungen für Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesse umfassen sowie die Fähigkeit, berufsorientierende Lernprozesse entsprechend zu gestalten. Im Kompetenzbereich *Organisation* können Werteorientierungen wiederum bei der Planung, Durchführung und Qualitätsentwicklung von Berufsorientierungsangeboten berücksichtigt werden. Der Kompetenzbereich *Kooperation* kann schließlich die Fähigkeit beinhalten, unterschiedliche Werteorientierungen beteiligter Akteur*innen wahrzunehmen, zu reflektieren und konstruktiv in Kooperationsprozesse einzubeziehen.

Das **Implementierungsmodell** des Thüringer Berufsorientierungsmodells knüpft an die Annahme an, dass die Förderung von Berufswahlkompetenz nicht allein von einzelnen Maßnahmen oder dem Engagement einzelner Lehrpersonen abhängt, sondern in umfassendere Prozesse der Schulentwicklung eingebettet werden muss. Dazu wurden Qualitätskriterien für die Ebenen *Schulorganisation*, *Personal* und *Unterricht* entwickelt, mit Hilfe derer Schulen den Entwicklungsstand der schulischen Berufsorientierung selbst einschätzen können sollen (vgl. Driesel-Lange et al. 2011, S. 322). Auf der Ebene *Schulorganisation* steht insbesondere die Entwicklung eines schulinternen Berufsorientierungskonzepts im Mittelpunkt, das Ziele, Maßnahmen sowie Verfahren zur Evaluation und Weiterentwicklung der Berufsorientierung festlegt. Auf der Ebene *Personal* wird die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrkräfte betont, berufsorientierende Lernprozesse zu begleiten sowie den eigenen Fortbildungs- und Entwicklungsbedarf zu erkennen. Die *Unterricht*sebene fokussiert schließlich die Förderung von Berufswahlkompetenz durch die Gestaltung geeigneter Lerngelegenheiten, die an den individuellen Entwicklungsständen der Schüler*innen anknüpfen (vgl. ebd.).

Mit Blick auf eine wertesensible Berufsorientierung erscheint dabei insbesondere bedeutsam, inwiefern Werte auf allen drei Ebenen berücksichtigt werden. So könnte auf der Ebene *Schulorganisation* die Förderung wertebezogener Reflexionsprozesse als Ziel im schulischen Berufsorientierungskonzept verankert werden. Darüber hinaus stellt sich auf dieser Ebene die Frage, welche normativen Vorstellungen von Bildung, Arbeit, Erfolg und gesellschaftlicher Teilhabe in den Konzepten und Strukturen der Schule selbst wirksam sind. Eine wertesensible Berufsorientierung sollte diese implizi-

ten Orientierungen sichtbar machen und reflektieren, um unterschiedliche berufliche Lebensentwürfe gleichermaßen wertschätzend berücksichtigen zu können. Auf der Ebene *Personal* wären entsprechende Professionalisierungs- und Fortbildungsangebote denkbar, die Lehrpersonen für die Relevanz von Werten in Berufsorientierungsprozessen sensibilisieren, die Reflexion eigener Wertvorstellungen und normativer Setzungen fördern sowie Kompetenzen für die Gestaltung einer wertesensiblen Berufsorientierung vermitteln. Auf der *Unterricht*sebene könnte der Fokus schließlich darauf gerichtet werden, inwieweit berufsorientierende Lerngelegenheiten die Auseinandersetzung mit individuellen Wertvorstellungen sowie mit den Werteorientierungen unterschiedlicher Bildungs-, Berufs- und Arbeitskontexte gezielt fördern. Durch die Berücksichtigung wertebezogener Aspekte auf allen drei Ebenen wäre eine wertesensible Berufsorientierung nicht allein Aufgabe einzelner Lehrpersonen, sondern auch Gegenstand schulischer Qualitäts- und Organisationsentwicklung.

Das Thüringer Berufswahlkompetenzmodell macht deutlich, dass pädagogische Angebote zur Förderung der Berufswahlkompetenz nicht allein aus der Bereitstellung von Informationen bestehen dürfen. Stattdessen benötigen gerade junge Menschen „vielfältige Lerngelegenheiten, die nicht nur die kognitive Ebene […] adressieren, sondern auch geeignet sind, motivationale und aktionale Aspekte von Berufswahlkompetenz zu fördern“ (Driesel-Lange 2025, S. 48). Eine repräsentative Befragung junger Menschen im Auftrag der Bertelsmann Stiftung zeigt zudem, dass Jugendliche weniger zusätzliche Informationen als vielmehr Unterstützung bei deren Einordnung und Verarbeitung benötigen. So berichten 56 Prozent der befragten Jugendlichen, dass zwar ausreichend Informationen zur Berufsorientierung vorhanden seien, es ihnen jedoch schwerfalle, sich in dieser Informationsfülle zurechtzufinden (vgl. Barlovic/Ullrich 2024, S. 10). Vor diesem Hintergrund gewinnen Angebote zur Reflexion sowie zur individuellen Begleitung an Bedeutung. Darauf weist auch die OECD hin, die empfiehlt, dass berufsorientierende Maßnahmen immer auch durch Möglichkeiten zur persönlichen Reflexion flankiert werden sollten (vgl. OECD 2021, S. 2). Entsprechende Reflexionsgelegenheiten sollten somit systematisch in berufsorientierende Lern- und Erfahrungsangebote integriert werden. Im Sinne einer wertesensiblen Berufsorientierung sollte es dabei insbesondere auch darum gehen, die Reflexion individueller Wertvorstellungen sowie deren Verhältnis zu wahrgenommenen sozialen, institutionellen und beruflichen Werteorientierungen explizit einzubeziehen.

7 Maßnahmen und Aktivitäten der Berufsorientierung als Ansatzpunkte einer wertesensiblen Berufsorientierung

Im Kontext einer wertesensiblen Berufsorientierung stellt sich jedoch nicht nur die Frage, inwieweit die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen sowie mit den Werteorientierungen des sozialen und (möglichen) beruflichen Umfeldes Gegenstand von Berufswahlkompetenz ist, sondern auch, welche Maßnahmen und Akti-

vitäten eine solche Auseinandersetzung in welcher Weise unterstützen können. Die nachfolgende Systematisierung von Kayser (2013) bietet einen geeigneten Rahmen, um unterschiedliche Maßnahmen und Aktivitäten der Berufsorientierung auch hinsichtlich ihres Potenzials zur Förderung der Auseinandersetzung und Reflexion von Werten und Wertvorstellungen zu betrachten. So hat Kayser (2013, S. 65 ff.) sechs Kategorien entwickelt, um die Komplexität und Vielfalt an Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der Berufsorientierung zu systematisieren. Konkret differenziert er zwischen Maßnahmen und Aktivitäten, die:

- die individuelle Selbstreflexion fördern,
- Informationen zur Verfügung stellen und vermitteln,
- durch Handlungsorientierung authentische Erfahrungsräume eröffnen,
- individualisierte Beratung und Begleitung anbieten oder
- auf der institutionellen Ebene der Vernetzung sowie
- der Qualitätsentwicklung und -sicherung dienen.

Die in der Praxis vorzufindenden Maßnahmen und Aktivitäten lassen sich dabei nicht immer eindeutig nur einer dieser sechs Kategorien zuordnen, sondern verfolgen zum Teil gleich mehrere der genannten Ziele (vgl. ebd., S. 74 f.).

Maßnahmen und Aktivitäten der Kategorie **„Selbstreflexion“** haben insbesondere die reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Person und den individuellen Ressourcen zum Ziel (vgl. ebd., S. 66 f.). Dabei sollte der Reflexionsprozess nach Kayser (2013, S. 66) einerseits „die Bewusstmachung eigener Stärken und Schwächen, Vorlieben, Wünsche, Fähigkeiten usw.“ umfassen. Andererseits sollte es „aber auch um die Abstimmung der eigenen Ressourcen mit den Anforderungen der Arbeitswelt“ (ebd., S. 67) gehen. Zu dieser Kategorie gehören bspw. Berufswahl- bzw. Berufsorientierungstests, Kompetenzchecks, Potenzialanalysen, Assessment-Center oder Portfoliokonzepte wie der sogenannte Berufswahlpass (vgl. ebd.). Aus einer wertesensiblen Perspektive bieten solche Maßnahmen bei entsprechender Anpassung das Potenzial, die Reflexion eigener Wertvorstellungen anzuregen und zu unterstützen.

Zu der Kategorie **„Informationsangebote und -vermittlung“** gehören Maßnahmen und Aktivitäten, die in Form von Medien oder durch Personen möglichst umfassende und realistische Informationen geben oder bereitstellen. Bekannte Beispiele dieser Kategorie sind z. B. Berufsmessen, Betriebsbesichtigungen, Expertenbesuche, über die Arbeits- und Berufswelt informierender Unterricht, Online-Informationsportale wie bspw. „BERUFENET“ der Bundesagentur für Arbeit sowie der Besuch im Berufsinformationszentrum (BiZ) der örtlichen Agenturen für Arbeit (vgl. ebd., S. 67 f.). Wertesensibel gestaltet können solche Informationsangebote dabei auch unterschiedliche Arbeits- und Lebensmodelle sichtbar machen sowie die ihnen zugrunde liegenden Werteorientierungen thematisieren.

Authentische Erfahrungsräume liefern hingegen Maßnahmen und Aktivitäten der Kategorie **„Handlungsorientierung“**. Sie ermöglichen den sich beruflich Orientierenden die konkrete Erprobung beruflicher Tätigkeitsfelder durch aktives Handeln in der beruflichen Praxis. Die beruflichen Handlungsräume können dabei real sein, wie

bspw. bei Betriebspraktika, Berufsfelderkundungen, Ferienjobs oder im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten, oder über möglichst realitätsnahe Simulation zur Verfügung gestellt werden, wie z. B. bei Schülerfirmen oder Planspielen (vgl. ebd., S. 68 f.). Die besondere Bedeutung solcher erfahrungsbezogenen Angebote wird auch durch empirische Befunde unterstrichen. So schätzen junge Erwachsene Betriebspraktika und andere Formen konkreter Praxiserfahrungen als besonders hilfreich für ihren beruflichen Orientierungsprozess ein (vgl. Rahn et al. 2013; Neu 2024, S. 121; Hochmuth 2023). Sie gehören mittlerweile ebenso wie Potenzialanalysen bzw. Instrumente zur Selbstreflexion zum Standard schulischer Berufsorientierungsangebote (vgl. Kunert/Kirst 2018, S. 11 f.). Im Hinblick auf eine wertesensible Berufsorientierung können solche authentischen Erfahrungen es den sich beruflich Orientierenden auch ermöglichen, ihre eigenen Wertvorstellungen mit den erlebten Werteorientierungen der besuchten Betriebe und Organisationen sowie der erkundeten Berufsfelder abzugleichen. Insbesondere Betriebspraktika können hierbei genutzt werden, um festzustellen, ob die im Betrieb gelebten Werte mit den eigenen Wertvorstellungen vereinbar sind.

Maßnahmen und Aktivitäten der Kategorie **„Beratung und Begleitung“** zielen nach Kayser (2013) darauf ab, den sich beruflich Orientierenden eine persönliche Begleitung und Beratung zu bieten (vgl. Kayser 2013, S. 69). Während eine Beratung auch nur punktuell erfolgen kann, ist eine Begleitung eher auf einen längeren Zeitraum ausgelegt. Die Beratenden und Begleitenden können dabei Erwachsene oder Gleichaltrige sein, schulintern oder -extern tätig sein sowie ehren- oder hauptamtlich. Beispiele für diese Kategorie sind u. a. die Berufseinstiegsbegleiter*innen der Bundesagentur für Arbeit sowie schulische oder außerschulische Mentoring-Programme (vgl. ebd.). Hinsichtlich einer wertesensiblen Berufsorientierung können Maßnahmen und Aktivitäten dieser Kategorie Gelegenheiten bieten, die eigenen Wertvorstellungen sowie die Werteorientierungen möglicher beruflicher Kontexte bspw. mit einer Beratungsperson in einem geschützten Rahmen zu besprechen und zu reflektieren.

Durch Maßnahmen und Aktivitäten der Kategorie **„Vernetzung“** können Ressourcen wie z. B. Kontakte, finanzielle oder materielle Mittel akquiriert und Synergien hergestellt werden. Ein schulisches Beispiel dieser Kategorie ist der Aufbau eines Firmenpools für Praktikumsplätze oder für Expert*innen, die aus dem Berufsleben berichten können. Aber auch die bewährten Kooperationen zwischen den Schulen und den örtlichen Agenturen für Arbeit können dieser Kategorie zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 70 f.). Aus einer wertesensiblen Perspektive bieten solche Vernetzungen das Potenzial, den sich beruflich Orientierenden Einblicke in eine größere Vielfalt beruflicher Lebensentwürfe und Werteorientierungen zu ermöglichen und dadurch die Bandbreite wahrgenommener beruflicher Optionen zu erweitern.

Zur Kategorie **„Qualitätsentwicklung und -sicherung“** können nach Kayser (2013) Maßnahmen und Aktivitäten gezählt werden, die die Qualität institutioneller Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der Berufsorientierung sicherstellen und eine entsprechende kontinuierliche Fortentwicklung unterstützen sollen. Beispiele dieser Kategorie sind u. a. professionell durchgeführte Evaluationen zur Wirksamkeit von

Maßnahmen und Aktivitäten sowie das sogenannte Berufswahl-Siegel, mit dem sich Schulen die Qualität ihrer Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der Berufsorientierung zertifizieren lassen können (vgl. ebd., S. 71 f.). Wertesensibel gestaltet können solche Maßnahmen und Aktivitäten dabei auch die Fragen umfassen, inwieweit Berufsorientierungsangebote die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen sowie den Werteorientierungen des sozialen Umfelds und möglicher beruflicher Kontexte fördern und inwieweit unterschiedliche Werteorientierungen der sich beruflich Orientierenden anerkannt und respektiert werden.

Mithilfe dieser Systematik von Kayser (2013) wird deutlich, dass eine wertesensible Berufsorientierung nicht auf einzelne spezifische Maßnahmen und Aktivitäten beschränkt werden kann. Vielmehr eröffnen alle dargestellten Kategorien unterschiedliche Möglichkeiten, berufliche Orientierungsprozesse wertesensibel zu gestalten. Während insbesondere Maßnahmen und Aktivitäten der Kategorien „Selbstreflexion" sowie „Beratung und Begleitung" relativ unmittelbar an individuelle Wertvorstellungen anknüpfen können, können Maßnahmen und Aktivitäten der übrigen vier Kategorien dazu beitragen, die Passung zwischen persönlichen Wertvorstellungen und den Werteorientierungen möglicher beruflicher Kontexte zu thematisieren. Wertesensible Berufsorientierung erscheint damit weniger als eine eigenständige Maßnahmenkategorie denn als querschnittliches Gestaltungsprinzip beruflicher Orientierung. Ziel ist dabei sowohl die Unterstützung individueller wertebezogener Reflexions- und Entscheidungsprozesse als auch die kritische Auseinandersetzung mit den Werteorientierungen des sozialen Umfeldes sowie möglicher Bildungs-, Berufs- und Arbeitskontexte.

8 Resümee und Ausblick einer wertesensiblen Berufsorientierung

Die vorliegenden Ausführungen haben gezeigt, dass Werte auf unterschiedlichen Ebenen beruflicher Orientierungsprozesse eine bedeutsame Rolle spielen können – von individuellen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen über die Gestaltung pädagogischer Unterstützungsangebote bis hin zu organisationsbezogenen Fragen. Eine wertesensible Berufsorientierung kann somit weder auf die Reflexion individueller Wertvorstellungen noch auf einzelne spezifische Maßnahmen reduziert werden. Vielmehr bedarf es einer querschnittlichen Perspektive auf berufliche Orientierungsprozesse, die unterschiedliche Ebenen zugleich in den Blick nimmt. Hierzu gehören die individuellen Wertvorstellungen der sich beruflich Orientierenden ebenso wie die Werteorientierungen ihres sozialen Umfeldes, institutioneller Akteur*innen sowie verschiedener Bildungs-, Berufs- und Arbeitskontexte.

Anknüpfungspunkte für die weitere Ausarbeitung einer solchen wertesensiblen Berufsorientierung finden sich in aktuellen internationalen Bildungsdiskursen. So betont auch die OECD im „Learning Compass 2030", dass die für die Zukunft erforderlichen Kompetenzen neben Wissen und Fähigkeiten ausdrücklich auch Werte und

Einstellungen umfassen. Diese sollen Lernende befähigen, sich in komplexen und sich wandelnden Lebenssituationen zu orientieren und reflektierte Entscheidungen zu treffen (vgl. OECD 2019). Ähnlich betont auch die UNESCO im Rahmen von „Education for Sustainable Development" (ESD) die Bedeutung von Werten und Haltungen für Bildungsprozesse. Bildung soll Menschen dazu befähigen, gesellschaftliche Herausforderungen zu verstehen, unterschiedliche Perspektiven und Werthaltungen zu reflektieren sowie verantwortungsvolle Entscheidungen in einer komplexen und sich wandelnden Welt zu treffen (vgl. UNESCO 2019). Vor diesem Hintergrund erscheint die Berücksichtigung von Werten in der Berufsorientierung nicht lediglich als ergänzender Aspekt individueller beruflicher Orientierungsprozesse, sondern als Bestandteil eines umfassenden Bildungsverständnisses, das die Entwicklung von Orientierungs-, Reflexions-, Entscheidungs- und Gestaltungskompetenz fördern möchte.

Für Forschung und Praxis ergeben sich daraus verschiedene Anschlussfragen. So bedarf es weiterer Untersuchungen dazu, welche Bedeutung unterschiedliche Wertvorstellungen tatsächlich für berufliche Orientierungs-, Bildungs- und Entscheidungsprozesse besitzen und wie diese in pädagogischen Unterstützungsangeboten angemessen berücksichtigt werden können. Ebenso stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen, Beratungsfachkräfte und weitere Akteur*innen im Feld der beruflichen Orientierung für die Rolle von Werten in beruflichen Orientierungsprozessen sensibilisiert und entsprechend qualifiziert werden können. Darüber hinaus sind Konzepte erforderlich, die eine systematische Verankerung wertesensibler Berufsorientierung in Organisationen und Institutionen der Berufsorientierung unterstützen.

Die vorliegenden Überlegungen können dabei nur einen ersten konzeptionellen Zugang zum Themenfeld der wertesensiblen Berufsorientierung eröffnen. Die nachfolgenden Beiträge vertiefen einzelne Fragestellungen, erweitern die Perspektive um empirische Befunde und praxisbezogene Zugänge und tragen damit zur weiteren Ausarbeitung des Themenfeldes bei.

9 Einführung in die Beiträge des Sammelbandes

Im Folgenden werden die Beiträge des Sammelbandes kurz vorgestellt und in ihren zentralen Fragestellungen und Erkenntnisinteressen skizziert.

Der Beitrag *„Zwischen Work-Life-Balance und Selbstverwirklichung: Berufsorientierung der Generation Z im Spiegel geschlechtsspezifischer Werte"* von **Melanie Hochmuth, Silvia Annen und Andreas Frey** geht den Fragen nach, welche Werte die Generation Z im Kontext ihrer Berufsorientierung vertritt und welche geschlechterspezifischen Unterschiede dabei sichtbar werden. Theoretische Basis bilden insbesondere der Person-Environment-Fit-Ansatz nach Kristof (1996), die Laufbahntheorie und das Value Inventory von Super (1953; 1970; 1980) sowie die Value Theory von Schwartz (1992) und die Work Value Theory von Brown (2002). Als empirische Grundlage dient eine Befragung von 248 Schüler*innen an allgemein- und berufsbildenden Schulen in Süddeutschland, die der sogenannten Generation Z (Geburtsjahrgänge 1995–2005) zugeordnet

werden können. Auf Basis dieser Daten zeigt die Generation Z eine klare Ausrichtung auf intrinsische Werte, während extrinsische materielle Werte eher zweitrangig sind. Geschlechterunterschiede bestehen vor allem in der höheren Relevanz intrinsischer Arbeitswerte für Frauen. Die Ergebnisse betonen damit die Notwendigkeit individualisierter und werteorientierter Berufsorientierungsangebote sowie einer stärkeren Berücksichtigung von Wert-Passungen in der betrieblichen Rekrutierungspraxis.

Während Hochmuth, Annen und Frey insbesondere geschlechtsspezifische Unterschiede in den Werteorientierungen der Generation Z in den Blick nehmen, richtet **Paul Malschinger** mit seinem Beitrag *„Was ist für die Zukunft wichtig und gibt es Unterschiede nach Migrationsgeschichte? Längsschnittanalysen von Zielen für die Zukunft im Kontext von Beruf und Familie von jungen Menschen in Wien"* den Fokus auf eine weitere bedeutsame Differenzlinie: die Migrationsgeschichte von Jugendlichen. Damit liefert Malschinger einen wichtigen weiteren empirischen Baustein für eine wertesensible Berufsorientierung. Auf Basis von Paneldaten (2018–2022) zeigt er allerdings nicht nur auf, wie sich Zukunftsziele respektive das für die Zukunft Wünschenswerte im Hinblick auf Beruf, Ausbildung, Familie und Partnerschaft zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte unterscheidet, sondern auch, wie sich dies nach Abschluss der Sekundarstufe I entwickelt. Zentrale Erkenntnis des Beitrags ist, dass berufsbezogene und beziehungsbezogene Ziele für alle Jugendlichen eine hohe Bedeutung haben, ihre Priorität sich jedoch im Übergang ins junge Erwachsenenalter verschiebt. Während der Wunsch „Geld haben, sich viel leisten können" an Wichtigkeit zunimmt, verlieren klassische Ausbildungsziele sowie familiäre und partnerschaftliche Ziele leicht an Gewicht. Mit Blick auf die Migrationsgeschichte zeigt sich in den Daten ein sehr differenziertes Bild, das theoretisch rückgebunden erkennen lässt, dass Zukunftsvorstellungen durch biografische Erfahrungen, kulturelle Prägungen und strukturelle Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Für eine wertesensible Berufsorientierung bedeutet dies, dass sie sowohl Unterschiede in der Gewichtung von Zukunftszielen je nach Migrationsgeschichte als auch deren Veränderungen im Lebensverlauf berücksichtigen sollte.

Während diese ersten beiden Beiträge Werte und das für die Zukunft Wünschenswerte aus der Sicht junger Menschen als Ausgangspunkt beruflicher Orientierung in den Blick nehmen, beschäftigt sich der anschließende Beitrag mit der Frage, welche Bedeutung diese für die tatsächliche Einmündung in Ausbildung und die Realisierung beruflicher Wünsche haben. **Sabrina Inez Weller und Mona Granato** untersuchen hierzu in ihrem Beitrag *„Hilft ein entwickeltes berufliches Selbstkonzept bei der Einmündung in berufliche Ausbildung und in den Wunschberuf? Zur Bedeutung wertesensibler Berufsorientierung"* die Rolle des beruflichen Selbstkonzepts (Vorstellung von der eigenen Person, den Fähigkeiten, Interessen und Werten) als wichtige Voraussetzung für gelingende Übergänge von der Schule in eine berufliche Ausbildung. Auf Grundlage der BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024 wird gezeigt, dass Jugendliche mit einem stärker ausgeprägten beruflichen Selbstkonzept häufiger in eine vollqualifizierende Berufsausbildung einmünden und ihren Wunschberuf realisieren können. Dabei zeigen sich besonders für Jugendliche mit Benachteiligungserfahrungen die Chancen

einer wertesensiblen Berufsorientierung, die Selbstreflexion fördert, berufliche Zielklarheit unterstützt und die Entwicklung eines tragfähigen beruflichen Selbstkonzepts begleitet. Der Beitrag unterstreicht damit die Relevanz einer Berufsorientierung, die neben Interessen und Kompetenzen auch Werte in den Blick nimmt. Eine wertesensible Berufsorientierung könnte somit einen wichtigen Beitrag dazu leisten, junge Menschen bei der Entwicklung tragfähiger beruflicher Perspektiven zu unterstützen und erfolgreiche Bildungs- und Berufsübergänge zu fördern.

Während Weller und Granato die Bedeutung individueller Selbstkonzepte, Wertvorstellungen und Zielklarheit für erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Beruf hervorheben, lenken **Nicolai Bör, Mona Granato und Janina Beckmann** den Blick auf einen weiteren wichtigen Einflussfaktor beruflicher Entscheidungen: die soziale Anerkennung und Wertschätzung von Berufen. In ihrem Beitrag *„Der soziale Wert von Ausbildungsberufen. Wie nehmen junge Menschen Ausbildungsberufe wahr und welche Rolle spielen berufsstrukturelle Merkmale?“* richten sie den Blick auf die bislang wenig erforschte Frage, wie Jugendliche die soziale Wertschätzung von Ausbildungsberufen wahrnehmen und welche Faktoren diese Bewertungen prägen. Im Zentrum steht dabei die Perspektive junger Menschen auf die Anerkennung, die Berufe im nahen sozialen Umfeld – insbesondere bei Eltern und Freund*innen – erfahren. Die Studie zeigt deutlich, dass sich aus Sicht von Jugendlichen ausgeprägte Prestigehierarchien zwischen Ausbildungsberufen erkennen lassen und dass diese für die Berufsorientierung handlungsrelevant sind. Empirisch belegt wird, dass vor allem materielle und strukturelle Berufsmerkmale die erwartete soziale Wertschätzung beeinflussen: Ein höherer Verdienst sowie ein höheres Bildungsniveau gehen mit größerem Ansehen einher. Darüber hinaus gewinnen auch bislang weniger berücksichtigte Faktoren an Bedeutung: Tätigkeitsprofile – insbesondere interaktive Tätigkeiten – können die Wahrnehmung positiv prägen. Zugleich verdeutlicht der Beitrag, dass Prestigezuschreibungen nicht einheitlich sind, sondern je nach Geschlecht der Jugendlichen unterschiedlich interpretiert werden. So messen insbesondere Mädchen der Geschlechterzusammensetzung eines Berufs sowie dem Einkommen eine stärkere Bedeutung für die erwartete soziale Anerkennung bei. Insgesamt unterstreicht der Beitrag die zentrale Rolle sozialer Anerkennung in der Berufswahl und liefert wichtige Impulse dafür, Prestigevorstellungen gezielt in eine wertesensible Berufsorientierung einzubeziehen und reflexiv zu bearbeiten.

Die von Bör, Granato und Beckmann analysierten Prestigezuschreibungen verdeutlichen, dass berufliche Orientierung stets sozial eingebettet ist. Neben dem sozialen Umfeld prägen jedoch auch institutionelle Kontexte die Wahrnehmung beruflicher Möglichkeiten und gesellschaftlicher Erwartungen. Welche Werte dabei aus Sicht von Schulen wirksam werden, untersucht **Sarah Drechsel**. Sie geht in ihrem Beitrag *„Schule als Sozialisationsinstanz: Wertevorstellungen im Kontext der Berufs- und Studienorientierung an Schulen aus institutioneller Perspektive“* der Frage nach, wie schulische Berufsorientierung Diversität aus institutioneller Perspektive adressiert und welche Wertevorstellungen dabei leitend sind. Auf Basis qualitativer Interviews mit Schulleitungen verschiedener Schularten zeigt die Autorin auf, dass schulische Berufsorientie-

rung stets ein Feld ist, in dem normative Vorstellungen, gesellschaftliche Werte und Differenzordnungen – explizit oder implizit – vermittelt, verhandelt oder (re)produziert werden. Besondere Bedeutung kommt dabei den Schulleitungen zu: Durch Leitbilder, organisationale Rahmensetzungen und ihre Deutungen von Diversität beeinflussen sie maßgeblich, welche Werte in der schulischen Berufsorientierung wirksam werden. Im Hinblick auf eine wertesensible Berufsorientierung macht der Beitrag ferner deutlich, dass es weder ausreicht, Abweichungen von schulisch gerahmten Wertevorstellungen als „Störung" zu markieren und pädagogisch regulieren zu wollen, noch Differenz bewusst zu entthematisieren. Stattdessen bedarf es eines reflexiven und situationsadäquaten Austarierens.

Während Drechsel vor allem die institutionelle Ebene schulischer Berufsorientierung und die dort wirksamen Wertvorstellungen in den Blick nimmt, rückt der folgende Beitrag die Erfahrungen der Jugendlichen selbst in den Mittelpunkt. So zeigen **Thomas Bienengräber**, **Carina Hübner und Silvia Greiten** in ihrem Beitrag *„Wertesensible inklusive Berufsorientierung im Kontext von Bildungsbenachteiligung. Befunde aus Fallstudien"*, welche Bedeutung Wertschätzung, Anerkennung und Teilhabe für berufliche Orientierungsprozesse im inklusiven Kontext besitzen. Ausgehend von der besonderen Herausforderung beruflicher Orientierung für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird Berufsorientierung als ein Prozess verstanden, der auf den Prinzipien von Anerkennung, Würde, Teilhabe und Gerechtigkeit basieren sollte. Wertschätzung erscheint dabei sowohl als ethische Verpflichtung als auch als pädagogische Voraussetzung für gelingende Berufsorientierungsprozesse. Grundlage des Beitrags bilden qualitative Fallstudien mit ehemaligen Schüler*innen einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. Die Interviews zeigen, dass Erfahrungen von Wertschätzung – etwa durch Vertrauen, Unterstützung, Verantwortungsübertragung und ein respektvolles Arbeitsklima – die Motivation stärken und die berufliche Orientierung positiv beeinflussen können. Umgekehrt können mangelnde Anerkennung, geringe Zutrauenserwartungen oder abwertende Erfahrungen zu Demotivation, Unsicherheit und dem Ausschluss beruflicher Optionen führen. Wertschätzung wirkt dabei nicht nur unmittelbar auf Entscheidungen im Berufsorientierungsprozess, sondern kann langfristig zur Entwicklung von Selbstwertgefühl und beruflichem Selbstkonzept beitragen. Der Beitrag verdeutlicht damit, dass wertesensible Berufsorientierung insbesondere im inklusiven Kontext eine konsequent anerkennende Haltung gegenüber den individuellen Fähigkeiten, Interessen und Lebenslagen junger Menschen erfordert. Damit leistet Wertschätzung einen wesentlichen Beitrag zur Förderung von Selbstbestimmung, Teilhabe und erfolgreichen Übergängen in Ausbildung und Beruf und kann als zentraler Baustein einer inklusiven Berufsorientierung verstanden werden.

Während Bienengräber, Hübner und Greiten die Bedeutung von Anerkennung und Wertschätzung für gelingende Berufsorientierungsprozesse hervorheben, richtet **Gundula Gwenn Hiller** den Blick auf Situationen, in denen unterschiedliche Wertorientierungen aufeinandertreffen und zu Spannungen führen können. In ihrem Beitrag *„Wertekollisionen in der orientierenden Berufsberatung: Herausforderungen und Strate-*

gien im interkulturellen Kontext" untersucht sie solche Wertekonflikte und diskutiert Strategien für einen konstruktiven Umgang mit ihnen. Der Fokus liegt dabei auf Beratungssituationen mit interkulturellem Kontext. Anhand von konkreten Fallbeispielen aus der Praxis der Bundesagentur für Arbeit zeigt die Autorin verschiedene Spannungsfelder auf, die entstehen können, wenn Werte, Erwartungen und kulturelle Prägungen von Ratsuchenden und Beratenden aufeinandertreffen – bspw. in Bezug auf Geschlechterrollen, familiäre Erwartungen, Berufsverständnisse oder religiöse Normen. Um dabei Wertekollisionen nicht als Störung, sondern als zentrale Aushandlungsräume zu verstehen, stellt Hiller verschiedene Strategien und Methoden für den konstruktiven Umgang mit Wertekonflikten in der orientierenden Berufsberatung vor. Ferner plädiert sie für eine wertebewusste, dialogische und reflexive Beratungshaltung sowie für institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. Supervision, interkulturelle Schulungen), die diese Praxis unterstützen. Der Beitrag verdeutlicht damit, dass eine wertesensible Berufsorientierung nicht auf die Reflexion eigener Werte beschränkt werden kann. Vielmehr erfordert sie auch einen professionellen Umgang mit unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Werteorientierungen sowie die Fähigkeit, daraus entstehende Spannungen dialogisch und reflexiv zu bearbeiten.

Während Hiller Strategien für den professionellen Umgang mit Wertekonflikten in der Beratung entwickelt, zeigen **Mara Delia Wahl und Yvonne Haffner** anhand eines konkreten Praxisbeispiels, wie eine wertneutrale und gendersensible Berufsorientierung gestaltet werden kann. Ausgangspunkt ihres Beitrags *„Jenseits des Rollendenkens: Wertneutrale Orientierung für Männer in sozialen Berufen"* bildet die anhaltend geringe Präsenz von Männern in sozialen Berufen. Die Autorinnen zeigen auf, wie Berufs- und Bildungsentscheidungen von tief verankerten geschlechtsspezifischen Erwartungen, gesellschaftlichen Wertordnungen und habituellen Prägungen beeinflusst werden. Damit institutionelle Normen, implizite Wertungen und stereotype Rollenvorstellungen nicht unbewusst reproduziert werden, plädieren die Autorinnen daher für eine wertneutrale und damit zugleich auch gendersensible Berufsorientierung. Am Beispiel des Darmstädter Orientierungssemesters für Soziale Berufe (DasDoris!) verdeutlichen sie, wie eine solche wertneutrale und gendersensible Berufsorientierung praktisch umgesetzt werden kann. So eröffnet das Programm Teilnehmenden gezielt Reflexionsräume, in denen traditionelle Rollenmuster kritisch hinterfragt und unterschiedliche Bildungswege gleichwertig aufgezeigt werden. Ferner sollen praxisnahe Einblicke und individuelle Beratung die Teilnehmenden in ihrer beruflichen Orientierung unterstützen. Um Geschlechterdifferenzen nachhaltig aufzubrechen, sehen die beiden Autorinnen es allerdings als zentral an, dass eine solche wertneutrale und gendersensible Orientierung langfristig strukturell im Bildungs- und Beratungssystem verankert wird. Der Beitrag macht damit zugleich deutlich, dass es bei einer wertesensiblen Berufsorientierung nicht nur darum gehen kann, unterschiedliche berufliche Optionen aufzuzeigen. Ebenso zentral ist die Reflexion gesellschaftlicher Wertvorstellungen, die berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse prägen und bestimmte Bildungs- und Berufswege als mehr oder weniger wünschenswert erscheinen lassen.

Die Beiträge dieses Sammelbandes verdeutlichen in ihrer Gesamtheit, dass Werte auf unterschiedlichen Ebenen beruflicher Orientierungsprozesse wirksam werden – von individuellen Zukunftsvorstellungen über soziale Anerkennungsstrukturen und institutionelle Werteordnungen bis hin zu professionellem Handeln in Beratung und Bildungsarbeit. Sie zeigen zugleich, dass eine wertesensible Berufsorientierung nicht auf einzelne Maßnahmen oder Akteur*innen beschränkt werden kann, sondern als querschnittliche Perspektive verstanden werden sollte, die Forschung, Praxis und Bildungspolitik gleichermaßen herausfordert.

Literatur

AGBB – Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: Psychological Review, 84 (2), S. 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Bardi, A./Schwartz, S. H. (2003): Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. In: Personality and Social Psychology Bulletin, 29 (10), S. 1207–1220. https://doi.org/10.1177/0146167203254602

Barlovic, I./Ullrich, D. (2024): Die Ergebnisse der Befragung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Ausbildungsperspektiven 2024. Eine repräsentative Befragung von jungen Menschen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 9–20. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/ GrauePublikationen/ Ausbildungsperspektiven2024.pdf (Stand: 30.3.2026).

Bäumer, T. (2005): Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext. Dissertation. Trier: Universität Trier. Online unter: http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2005/324/pdf/thomas_baeumer_dissertation_opus.pdf (Stand: 30.3.2026).

Becker, R. (2017a): Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3., aktual. und überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–32. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_1

Becker, R. (2017b): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3., aktual. und überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–150. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_4

Bellen, B./Tiesler, J. (2015): „Perspektive Ingenieur" – Informationsportal zum Studieneinstieg für beruflich Qualifizierte in ingenieurwissenschaftliche Studiengänge. In: Freitag, W. K./Buhr, R./Danzeglocke, E.-M./Schröder, S./Völk, D. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster, New York: Waxmann Verlag, S. 119–129.

Bergmann, C./Bergmann, J. (2008): Entwicklung eines Verfahrens zur Messung beruflicher Wertorientierungen. Forschungsreferat bei der 8. wissenschaftlichen Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie (ÖGP), Linz.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2006): Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2006 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Beilage zu Ausgabe 3/2006. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_stellungnahme_ha_pm_08-2006.pdf (Stand: 30.3.2026).

Bigos, M. (2020): Die (Nicht-)Strukturierung der Berufsorientierung. In: bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag, S. 1–19. Online unter: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/bigos_profil6.pdf (Stand: 8.5.2026).

Bilsky, W./Schwartz, S. (1994): Values and personality. In: European Journal of Personality, 8 (3), S. 163–181. https://doi.org/10.1002/per.2410080303

BMBFSFJ – Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2025): Berufsbildungsbericht 2025. Berlin. Online unter: https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/273880/f5330ba9181acb9f5bd87a69da672848/berufsbildungsbericht-2025-data.pdf (Stand: 30.3.2026).

Boudon, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society. New York: Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. Übers. von Reinhard Kreckel. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.

Bourdieu, P. (1987a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übers. von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Übers. von Günter Seib. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Übers. von Hella Beister. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 95–249.

Brändle, T./Grundmann, M. (2020): Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 83–96.

Brown, D. (2002): Career choice and development. 4. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.

Brüggemann, T./Rahn, S. (2020): Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 11–24. https://doi.org/10.36198/9783838552491

Bußhoff, L. (1984): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2., neubearb. Aufl. Stuttgart et al.: Kohlhammer.

Christ, A./Weller, S. I./Milde, B. (2025): Aktuelle Ausbildungsmarktbilanz. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 17–36.

Daheim, H. (1970): Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. 2. Aufl. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

Deeken, S./Butz, B. (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/6544 (Stand: 8.5.2026).

Döring, A. K. (2021): Werthaltung. In: Wirtz, M. A. (Hrsg.): Dorsch: Lexikon der Psychologie. 20., überarb. Aufl. Bern: Hogrefe, S. 1971.

Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01757-6

Dreer, B. (2020): Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 520–532.

Dreer, B./Weyer, C. (2020): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 547–553.

Driesel-Lange, K. (2025): Individuelle berufliche Entwicklung Jugendlicher in Zeiten des Mangels gezielt fördern – Angebote der Beruflichen Orientierung im Spiegel neuer Handlungserfordernisse. In: Gössling, B./Barabasch, A./Bock-Schappelwein, J./Heinrichs, K. (Hrsg.): Berufsbildung in Zeiten des Mangels. Konferenzband zur 9. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld: wbv Publikation, S. 43–58. https://doi.org/10.3278/I78373W004

Driesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2011): Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. In: Die Deutsche Schule, 103 (4), S. 312–325.

Driesel-Lange, K./Kracke, B./Hany, E./Kunz, N. (2020): Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 57–72.

Ebbinghaus, M. (2016): Qualität betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland. Weiterentwicklung bisheriger Ansätze zur Modellbildung aus betrieblicher Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Edeling, S. (2016): Additive Doppelqualifikation bei Hochschulzugangsberechtigten. Eine empirische Untersuchung von Einflussfaktoren. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004515w

Garbade, S./Krüger, J./Nadge-König, V./Neises, F./Nguyen, M. T./Reißig, B./Seeber, S./Wieland, C./Wittler, O./Wolf, C. (2025): Kurs setzen auf Erfolg: Gelingensbedingungen für Jugendberufsagenturen. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online unter: https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/21990.pdf (Stand: 30.3.2026).

Granato, M. (2020): Bildungs- und Berufsorientierung junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 209–224.

Ginzberg, E./Ginsburg, S. W./Axelrad, S./Herma, J. L. (1951): Occupational Choice. An Approach to a General Theory. New York: Columbia University Press.

Gottfredson, L. S. (1981): Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. In: Journal of Counseling Psychology, 28 (6), S. 545–579. https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545

Gottfredson, L. S. (1996): Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Career Choice and Development. San Francisco: Jossey-Bass, S. 179–232.

Gottfredson, L. S. (2005): Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Hrsg.): Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work. Hoboken: Wiley, S. 71–100.

Gräf, M. (2025): Bildungsangebote und Programme des Bundes und der Länder zur Förderung der beruflichen Ausbildung. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 269–272.

Hagenmüller, S. (2025): Relevante Faktoren der Berufswahl und ihre Berücksichtigung im Betriebspraktikum von Schülerinnen und Schülern aus Sicht der betrieblich Verantwortlichen. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763979219

Hartkopf, E. (2020): Berufswahlkompetenz, Berufswahlbereitschaft und Berufswahlreife. Theoretische Hintergründe, Konstrukte, Messung und praktische Bedeutung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 43–56.

Herzog, W./Makarova, E. (2020): Berufsorientierung als Copingprozess. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 73–82.

Hillmann, K.-H. (2003): Wertwandel: Ursachen – Tendenzen – Folgen. Würzburg: Carolus.

Hirschi, A./Baumeler, F. (2020): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 31–42.

Hirschi, A./Läge, D. (2006): Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen: Von der Berufswahlreife zur Übergangsbereitschaft. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 1 (3), S. 70–74.

Hochmuth, M. (2023): Das Betriebspraktikum als Erfolgsfaktor für einen realisierten Übergang in die Berufsausbildung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52 (2), S. 46–50.

Holland, J. L. (1997): Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. 3. Aufl. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Horn, K. (2018): Orientierung im Wandel: Zu der Entstehung von Werten und ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Politik. In: Rodenstock, R./Sevsay-Tegethoff, N. (Hrsg.): Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie. München: Roman Herzog Institut e. V., S. 37–49. Online unter: https://www.romanherzog institut.de/wp-content/uploads/2025/05/RHI_Buch_Werte_online-2-1.pdf (Stand: 30.3.2026).

Hornik, A./Klose, G./Stehnken, T./Spalthoff, F./Glockner, H./Grünwald, C./Bonin, D./ Sachs, J. (2020): Zukunft von Wertvorstellungen der Menschen in unserem Land. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Online unter: https://www.prognos.com/sites/default/files/2026-03/zukunft-wertvorstellungen-lang.pdf (Stand: 30.3.2026).

Hradil, S. (2002): Der Wandel des Wertewandels: Die neue Suche nach Sicherheit, Ordnung und Gemeinschaft in einer individualisierten Gesellschaft. In: GWP – Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, 51 (4), S. 409–420.

Hurrelmann, K. (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Inglehart, R. (1971): The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. In: The American Political Science Review, 65 (4), S. 991–1017. https://doi.org/10.2307/1953494

Inglehart, R. (1990): Culture Shift in Advanced Industrial Society. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9780691186740

Inglehart, R. (1998): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.

Inglehart, R. (2008): Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006. In: West European Politics, 31 (1–2), S. 130–146. https://doi.org/10.1080/01402380701834747

Kayser, H. (2013): Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Dissertation. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. Online unter: https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/bitstreams/cd773dad-6573-46c2-b1fe-6a2dcb7c38b6/download (Stand: 11.9.2026).

Klingemann, H.-D. (1998): Vorwort. In: Inglehart, R. (Hrsg.): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag, S. 5–6.

Kluckhohn, C. et al. (1951/1976): Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, T./Shils, E. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge et al.: Harvard Univ. Press, S. 388–433. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8

KMK – Kultusministerkonferenz (2017): Empfehlung zur beruflichen Orientierung an Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.12.2017). Berlin, Bonn: KMK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (Stand: 30.3.2026).

Kristof, A. L. (1996): Person–Organization Fit: An Integrative Review of Its Conceptualizations, Measurement, and Implications. In: Personnel Psychology, 49 (1), S. 1–49. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x

Krobath, H. T. (2009): Werte. Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Krüger, J. M. (2018): Persönliche Wertvorstellungen und berufliche Leistung. Dissertation. Bayreuth: Universität Bayreuth.

Krumboltz, J. D. (2009): The Happenstance Learning Theory. In: Journal of Career Assessment, 17 (2), S. 135–154. https://doi.org/10.1177/1069072708328861

Kunert, C./Kirst, G. (2018): Strukturierung und Standardisierung der Berufsorientierung. Evaluationsbasierte Gestaltung eines zentralen Handlungsfeldes für die Berufsbildung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 47 (5), S. 11–15.

Lent, R. W./Brown, S. D./Hackett, G. (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. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027

Levitt, D. H./Moorhead, H. J. H. (Hrsg.) (2013): Values and Ethics in Counseling. London/New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203357583

Mischler, T. (2017): Die Attraktivität von Ausbildungsberufen im Handwerk. Eine empirische Studie zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen. Bielefeld: wbv Publikation.

Neu, A. (2024): Berufliche Orientierung in bildungsbereichsübergreifender Verantwortung – Das Modellvorhaben „VerOnika“. In: Kögler, K./Kremer, H.-H./Herkner, V. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich, S. 120–131. Online unter: https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2024/05/9783847419860.pdf (Stand: 30.3.2026).

Neu, A./Elsholz, U. (2025): Verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellvorhaben VerOnika. Hagen: FernUniversität in Hagen. Online unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:708-dh14720 (Stand: 8.5.2026).

Neuenschwander, M. P. (2020): Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 290–302.

Neyer, F. J./Asendorpf, J. B. (2024): Psychologie der Persönlichkeit. 7., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67385-0

Niemeyer, B. (2020): Studien- und Berufsorientierung im europäischen Kontext. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 118–126.

Nowak, G. (2002): Berufswahl. Theorie und Praxis bei Lehrabsolvent*innen. Wien: MCS MyChoice Solutions GmbH. Online unter: https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:c5d71a4c-668f-40b4-b63e-cca8207450df/Berufswahl_YCS_Design2002.pdf (Stand: 30.3.2026).

OECD (2019): OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. Online unter: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (Stand: 30.3.2026).

OECD (2021): How youth explore, experience and think about their future. A new look at effective career guidance. Paris: OECD Publishing. Online unter: https://issuu.com/oecd.publishing/docs/how-youth-explore-experience-think-about-their-fut (Stand: 8.5.2026).

Parsons, F. (1909): Choosing a vocation. London: Houghton Mifflin Company.

Porila, A./ten Thije, J. D. (2007): Ämter und Behörden. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 687–699.

Quast, H./Mentges, H./Buchholz, S. (2023): Atypische Bildungsverläufe: Warum studieren Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien immer noch seltener? In: Ordemann, J./Peter, F./Buchholz, S. (Hrsg.): Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen: Wege in das, durch das und nach dem Studium. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–106. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2_4

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

Ratschinski, G. (2012): Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In: Ratschinski, G./Steuber, A. (Hrsg.): Ausbildungsreife: Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135–156. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94286-5_8

Rokeach, M. (1973): The Nature of Human Values. New York: The Free Press.

Schubarth, W. (2010): Die „Rückkehr der Werte". Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In: Schubarth, W./Speck, K./Lynen von Berg, H. (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–41. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92551-6_2

Schwartz, S. H. (1992): Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Advances in Experimental Social Psychology, 25, S. 1–65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Schwartz, S. H. (1994): Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? In: Journal of Social Issues, 50 (4), S. 19–45. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

Seifert, K. H. (1977): Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Seifert, K. H./Eckhardt, H.-H./Jaide, W. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen et al.: Hogrefe, S. 171–279.

Seifert, K. H. (1984): Berufswahlreife. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Mannheim: MEDIALOG, S. 186–197.

Seifert, K. H./Bergmann, C. (1983): Deutschsprachige Adaptation des Work Values Inventory von Super. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 27 (4), S. 160–172.

Steinmann, B./Maier, G. W. (2018): Berufswahl. In: Lohaus, A. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin: Springer, S. 223–250. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_10

Stocké, V. (2012): Das Rational-Choice-Paradigma in der Bildungssoziologie. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 424–436. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_26

Super, D. E. (1953): A theory of vocational development. In: American Psychologist, 8 (5), S. 185–190. https://doi.org/10.1037/h0056046

Super, D. E. (1957): The Psychology of Careers. An Introduction to Vocational Development. New York: Harper & Brothers.

Super, D. E. (1970): Work Values Inventory: Manual. Chicago: Riverside. https://doi.org/10.1037/t01584-000

Super, D. E. (1980): A life-span, life-space approach to career development. In: Journal of Vocational Behavior, 16 (3), S. 282–298. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1

Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Thome, H. (2019): Werte und Wertebildung aus soziologischer Sicht. In: Verwiebe, R. (Hrsg.): Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–77. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21976-5_3

Uhly, A. (2025): Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 154–165.

UNESCO (2019): Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) Beyond 2019. Paris. Online unter: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/40-c-23-esd.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 30.3.2026).

Weinhardt, M. (2014): Der Einfluss von Werten auf die Berufswahl und die intergenerationale Transmission sozialer Ungleichheit. Mikroanalyse für Deutschland. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin. Online unter: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/3368/Weinhardt_2016_Dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Stand: 8.5.2026).

Weißmann, R./Meenen, A.-L./Thomas, J. (2022): Partizipative Fragebogenkonstruktion am Beispiel der Entwicklung und Erprobung eines bildunterstützten Fragebogens zur Erfassung beruflicher Wertorientierungen. In: Schlögl, P./Tafner, G./Ostendorf, A./Bock-Schappelwein, J./Gramlinger, F. (Hrsg.): Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation. Beiträge zur 7. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld: wbv Publikation, S. 289–301. https://doi.org/10.3278/6004914w289

WIN.BO/dvb – Wissenschaftliches Netzwerk Berufsorientierung/Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (2026): Berufliche Entwicklung in Zeiten gesellschaftlicher Transformation. Chancen und Gestaltungsoptionen für die Berufliche Orientierung sowie Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Call for Papers zur Jahrestagung vom 14. bis 15.9.2026 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Online unter: https://dvb-fachverband.de/wp-content/uploads/2026/01/CfP_winBO_dvb_Jahrestagung-2026_26015.pdf (Stand: 30.3.2026).

World Values Survey Association (2020a): Who we are. Online unter: https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp (Stand: 30.3.2026).

World Values Survey Association (2020b): What we do. Online unter: https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp (Stand: 30.3.2026).

Ziegler, B. (2023): Implizite und explizite Theoriebezüge in Maßnahmen zur Berufsorientierung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52 (2), S. 13–17.

Ziegler, B./Engin, G./Rotter, E. (2020): Berufliche Aspirationen Jugendlicher erfassen und reflektieren. Theoretischer Hintergrund, Merkmale und Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel eines Online-Tools. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 415–426.

Zytowski, D. G. (2006): Work Values Inventory. In: Greenhaus, J. H./Callanan, G. A. (Hrsg.): Encyclopedia of Career Development. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, S. 866. https://doi.org/10.4135/9781412952675.n303

Zwischen Work-Life-Balance und Selbstverwirklichung

Berufsorientierung der Generation Z im Spiegel geschlechtsspezifischer Werte

Melanie Hochmuth, Silvia Annen und Andreas Frey

Zusammenfassung

Aufgrund des Fachkräftemangels gewinnen Überzeugungen und Werte der Bewerber*innen auf dem Ausbildungsmarkt zunehmend an Relevanz. Panelstudien zeigen, dass passende intrinsische Arbeitswerte zu einem besseren Fit führen, extrinsische Werte fördern die Beschäftigungsstabilität, wobei sich jedoch Geschlechterunterschiede zeigen. An dieser Stelle knüpft der Beitrag an und geht explorativ der Frage nach, welche Werte die Generation Z vertritt und welche Rolle diese bei ihrer Berufsorientierung spielen. Grundlage bildet eine Fragebogenstudie, an der im Jahr 2020 insgesamt 248 Schüler*innen an Regel- und Berufsschulen sowie aus dem Übergangssystem teilnahmen. Demnach möchten Jugendliche Verantwortung übernehmen und ihre Fähigkeiten und Kenntnisse weiterentwickeln. Für Frauen ist es wichtiger, im Job flexibel zu sein, während Männern eine gute Bezahlung wichtiger ist.

Schlagwörter: Arbeitswerte; Berufsorientierung; Generation Z; Geschlecht

Summary

Due to the shortage of skilled workers, applicants' beliefs and values are becoming increasingly relevant in the training market. Panel studies show that intrinsic work values lead to a better fit, while extrinsic values promote job stability. However, gender differences are apparent. This article builds on this point by exploring which values Generation Z exemplifies and the role these values play in their career choices. The study is based on a questionnaire survey in which a total of 248 students from regular and vocational schools as well as from the transition system participated in 2020. According to the results, young people want to take on responsibility and further develop their skills and knowledge. For women, it is more important to be flexible in their jobs, while men place greater importance on good pay.

Keywords: Work values; Career Orientation; Generation Z; Gender

1 Warum Werte in der Berufsorientierung immer wichtiger werden

Die Zahl der jungen Menschen, die trotz vorhandener Ausbildungsaspirationen nicht in eine Ausbildung starten können, steigt trotz Fachkräftemangels. 2023 konnten in Deutschland 73.444 betriebliche Ausbildungsstellen im dualen System nicht besetzt werden, 26.381 Bewerber*innen auf eine solche Stelle blieben dagegen ohne Ausbildungsplatz (vgl. BMBF 2024, S. 75). Die Verhandlungsposition auf dem Ausbildungsmarkt hat sich zugleich verändert, Bewerber*innen können ihre Vorstellungen zunehmend einfordern (vgl. Klaffke 2021, S. 79). Damit rücken neben formalen Qualifikationen und beruflichen Interessen auch die subjektiven Erwartungen und Wertvorstellungen der Bewerber*innen in den Fokus. Diese beeinflussen maßgeblich, ob eine Ausbildungsstelle als passend wahrgenommen wird. Die daraus resultierenden Besetzungsprobleme lassen sich somit nicht ausschließlich als Qualifikationsmismatch erklären, sondern sie verweisen auch auf ein Passungsproblem, bei dem individuelle Arbeitswerte und Erwartungen an Ausbildung und Organisation eine zentrale Rolle spielen.

Theoretische Erklärungsansätze zum Übergang in die Berufsausbildung und zur Ausbildungsplatzallokation stützen sich insbesondere auf ökonomisch orientierte Mechanismen wie Signale durch Bildungsabschlüsse (vgl. bspw. Signaling-Theorie nach Spence 1978). Jedoch ist es fraglich, wie aussagekräftig diese Signale für Jugendliche ohne oder mit nur geringer Berufserfahrung sind. Die Berücksichtigung von Werten bietet einen interessanten Ansatzpunkt, um den Fit zwischen Individuen und ihrem Umfeld genauer zu betrachten und Informationsasymmetrien aufzubrechen. Basierend auf dem Person-Environment-Fit-Ansatz von Kristof (1996) lässt sich hinsichtlich der Passung zwischen Bewerber*innen und Ausbildungsstellen ableiten, dass die Passung zu einem Berufsfeld, einem konkreten Job, dem sozialen Gefüge, den Vorgesetzten sowie der Organisation insgesamt zentral ist, wobei Werte eine wichtige Rolle spielen. Panelstudien zeigen eine hohe Relevanz intrinsischer Arbeitswerte (vgl. Lechner et al. 2017, S. 59) sowie eine höhere Passung, wenn intrinsische Werte im Vordergrund stehen, während extrinsische Werte sich positiv auf die Beschäftigungsstabilität auswirken (vgl. Sortheix/Chow/Salmela-Aro 2015, S. 167).

Auch im Berufsorientierungsprozess stellen Arbeitswerte einen wichtigen Faktor dar, indem eigene Werte erkannt und mit Berufen abgeglichen werden können (vgl. Super 1970; 1980). Jedoch werden Werte bisher eher nachrangig in der Forschungsliteratur zur Berufsorientierung am Übergang von der Schule in die Ausbildung berücksichtigt.

An dieser Stelle knüpft der Beitrag an und geht explorativ den Fragen nach: *Welche Werte vertritt die Generation Z? Welche Rolle spielen diese im Hinblick auf ihre Berufswahl, und gibt es dabei Geschlechterunterschiede?*

An der zugrunde liegenden Befragung nahmen 2020 insgesamt 248 Schüler*innen der sogenannten Generation Z (Geburtsjahrgänge 1995–2005) an Regel- und Berufsschulen inkl. Übergangssystem teil. Als Generation wird eine Gruppe gemeinsa-

mer Sozialisation in einem bestimmten historischen Zeitrahmen angenommen, die sich durch ähnliche Verhaltensprofile auszeichnet (vgl. Twenge et al. 2010, S. 1120). Der Generationenansatz wurde gewählt, da Werte durch gesellschaftlichen Wandel und Transformationsprozesse veränderbar sind (vgl. Inglehart 1977, S. 173). Um Geschlechtsunterschiede innerhalb einer Gruppe gezielt beleuchten zu können, wird die Generation Z fokussiert.

Im vorliegenden Beitrag werden die Angaben der Befragten zu ihren allgemeinen Lebenswerten (58 dichotome Items), Berufszielen und Arbeitswerten (32 standardisierte Items mit Ratingskalen) sowie ihren Erwartungen an die Berufsorientierung (offenes Antwortformat, qualitative strukturierende Inhaltsanalyse) diskutiert und bestehende Geschlechterunterschiede kontrastiert. Zunächst werden jedoch aus theoretischer Perspektive die Bedeutung von Werten in beruflichen Entscheidungsprozessen sowie deren zunehmende Relevanz erläutert. Dabei stehen Ansätze zur Passung zwischen Person und beruflichem Kontext sowie die Wechselwirkung zwischen allgemeinen Lebens- und Arbeitswerten im Fokus. Anschließend wird der Forschungsstand zu Arbeitswerten im Generationenkontext unter besonderer Berücksichtigung geschlechterspezifischer Befunde dargestellt. Darauf aufbauend werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt und abschließend im Hinblick auf berufliche Erwartungen und geschlechterspezifische Wertorientierungen reflektiert.

2 Arbeitswerte als Schlüssel zur Passung? Ein theoretischer Überblick

2.1 Wenn es passt: Annahmen zum Person-Environment-Fit

Das Konzept der Passung zwischen Person und Umwelt differenziert zwischen verschiedenen Dimensionen der Passung im beruflichen Kontext (vgl. Kristof 1996, S. 6; Kristof-Brown/Zimmerman/Johnson 2005, S. 281 ff.), die in Abbildung 1 zusammengefasst dargestellt sind.

Die Passung zwischen Person und Beruf (Person-Vocation-Fit, P-V-Fit) bezeichnet den Grad der Übereinstimmung zwischen den persönlichen Eigenschaften und Werten einer Person und den Anforderungen eines bestimmten Berufs oder Berufsfeldes. Dieses Konzept umfasst ein breites Spektrum an beruflichen und persönlichen Kompatibilitätsaspekten (vgl. Kristof 1996, S. 7). Spezifischer ist der Person-Job-Fit (P-J-Fit). Er konzentriert sich auf die Übereinstimmung zwischen den Fähigkeiten einer Person und den Anforderungen eines bestimmten Berufs innerhalb eines konkreten Arbeitsumfeldes (vgl. Kristof 1996, S. 8). Der Fokus liegt dabei auf den vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen einer Person im Vergleich zu den besonderen Voraussetzungen einer bestimmten Position. Darüber hinaus sind spezifische Rollen in sozialen Strukturen verankert, die anhand des Person-Group-Fits (P-G-Fit) auf Basis der Kompatibilität von Mitarbeitenden und sozialen Gruppen abgebildet werden (vgl.

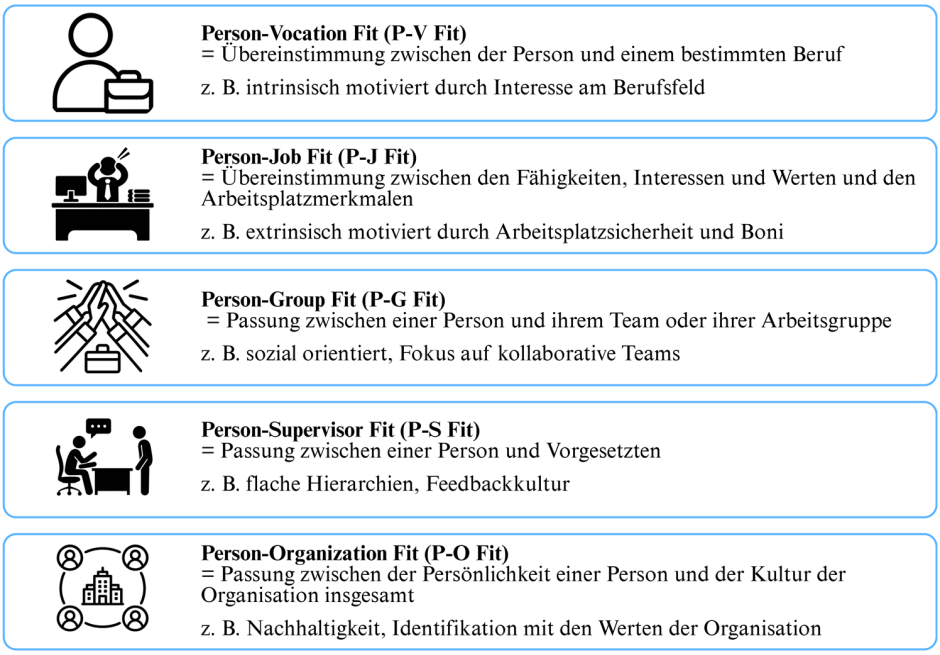


Abbildung 1: P-E-Fit: Differenzierungen und Beispiele (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kristof (1996))

Kristof 1996, S. 7 f.). Hierbei sind neben den Werten auch strukturelle Merkmale der Gruppe, wie Alter und Geschlecht, von Bedeutung (vgl. van Vianen 2018, S. 80). Demgegenüber beschreibt das Konzept des Person-Supervisor-Fits (P-S-Fit) die Beziehung und Übereinstimmung zwischen Einzelpersonen und ihren Vorgesetzten. Dabei wird die Bedeutung von Führungsstilen und der hierarchischen Struktur der Organisation betont. Das Konzept des Person-Organization-Fits (P-O-Fit) erweitert diesen Ansatz, indem es die Übereinstimmung zwischen den Werten und Normen eines Individuums und einer Organisation in ihrer Gesamtheit differenziert berücksichtigt (vgl. Chatman 1989, S. 339).

Die verschiedenen Ansätze zur Veranschaulichung beruflicher Passung verdeutlichen, dass neben Fähigkeiten und Anforderungen auch individuelle Wertorientierungen eine zentrale Rolle spielen, da sie die Wahrnehmung, ob Tätigkeiten, Arbeitsanforderungen, soziale Kontexte und Führungsstile als passend empfunden werden, beeinflussen. Um die Rolle von Werten im beruflichen Kontext analysieren zu können, ist jedoch zunächst eine begriffliche und theoretische Verortung allgemeiner Lebenswerte erforderlich, die im Weiteren erfolgt.

2.2 Werte und ihre Rolle im beruflichen Kontext

Allgemeine Lebenswerte strukturieren die Wahrnehmung, Bewertung und Auswahl von Handlungsmöglichkeiten. Hierbei lassen sich verschiedene Werte in konträre Kategorien differenzieren: die beiden von Hedonismus geprägten Kategorien Offenheit

für Wandel (Selbstbestimmung, Stimulation) und Selbststärkung (Leistung, Macht) mit den dazu konträren Kategorien Bewahrung des Bestehenden (Sicherheit, Tradition, Konformität) und Selbsttranszendenz (Universalismus, Humanismus), die komplexe Interdependenzen ergeben (vgl. Schwartz 1992, S. 24). Zugleich sind Werte durch gesellschaftlichen Wandel und Transformationsprozesse veränderbar (vgl. Inglehart 1977, S. 173).

Werte und Überzeugungen spielen darüber hinaus im Arbeitskontext eine wichtige Rolle. Die Work Value Theory beschreibt in diesem Zusammenhang Werte, die durch Arbeit verwirklicht werden können und die für die Arbeit von Bedeutung sind (vgl. Brown 2002). Dies erfordert eine Gruppierung, die einerseits allgemeine Lebenswerte einbezieht und andererseits den Arbeitskontext berücksichtigt, in dem sich Individuen neben allgemeinen kulturellen Einflüssen in einem sozialen Gefüge innerhalb einer Organisation befinden, wie im Modell des Person-Organization-Fits zuvor beschrieben. Abbildung 2 zeigt zusammenfassend die Wechselwirkungen zwischen allgemeinen Werthaltungen, kulturellen Werten und Einflüssen sowie Arbeitswerten.

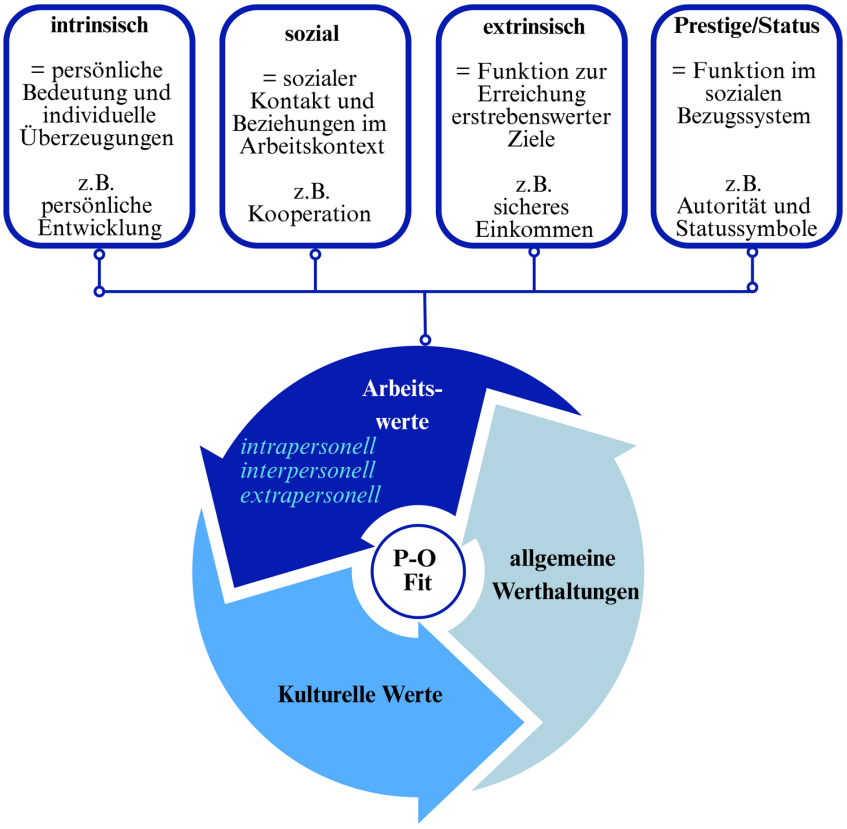


Abbildung 2: Darstellung der Arbeitswerte im Kontext (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Brown (2002) und Schwartz (1992))

Im Arbeitskontext lassen sich Werte in verschiedene Kategorien differenzieren. Basierend auf dem Work Value Survey von Lyons, Higgins und Duxbury (2010) und einer Metaanalyse von Jin und Rounds (2012) wurden vier Dimensionen abgegrenzt, die in Abbildung 2 dargestellt sind: intrinsische, soziale, extrinsische und prestigeorientierte Werte. Intrinsische Werte stützen sich demnach auf die persönliche Bedeutung und die individuellen Überzeugungen des Menschen, beispielsweise Selbstverwirklichung. Extrinsische Werte beziehen sich dagegen auf eine Austauschbeziehung und die Funktion der Arbeit zur Erreichung erstrebenswerter Ziele, also auf eine äußere Motivation. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Personen einer Arbeit nachgehen, um ihre Existenz zu sichern oder bestimmte materielle Gegenleistungen zu erhalten. Soziale Werte betreffen sozialen Kontakt im Allgemeinen und Beziehungen im Arbeitskontext, beispielsweise Kooperation und Teamverständnis. Prestigewerte erfüllen schließlich eine materielle und eine soziale Funktion, beispielsweise Autorität und Statussymbole. Insbesondere für die Dimensionen der Sozial- und Prestigewerte ist es darüber hinaus zentral, kulturelle Einflüsse zu berücksichtigen, die in einem interdependenten Verhältnis zu Werthaltungen stehen (vgl. Brown 2002, S. 469 ff.).

Im beruflichen Kontext sind verschiedene situative Gegebenheiten und damit Ansatzpunkte für Wertorientierungen zu unterscheiden. Diese sind ebenfalls in Abbildung 2 als übergeordnetes Konstrukt dargestellt. Intrapersonale Werte fokussieren sich auf die direkte Beziehung zwischen Individuum und Arbeit, wie die persönliche Weiterentwicklung durch neue Herausforderungen. Interpersonale Werte hingegen stellen die Beziehung zwischen dem Individuum und den Rahmenbedingungen der Arbeit dar, etwa das Bedürfnis nach Anerkennung, sozialer Unterstützung oder Autonomie (vgl. Brown 2002, S. 221; Super 1970, S. 3).

2.3 Werte in der Berufsorientierung

Auch in zentralen Berufswahltheorien spielen Werte eine wichtige Rolle. In der Karriereentwicklungstheorie von Super (1953, S. 189 f.) beispielsweise erfolgt die Berufswahl im Rahmen der Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts durch die Interaktion von Individuum und Umwelt. Dieses Phasenmodell wurde im „Life-Career Rainbow“ mit unterschiedlichen Lebensrollen verknüpft, in denen sich Wertorientierungen über den Lebensverlauf abbilden (Super 1980). Im schulischen Kontext und unter dem Einfluss elterlicher Vorbilder entwickeln sich zunächst Interessen und Fähigkeiten sowie ein erstes Selbstkonzept. In der Explorationsphase dienen erste praktische Erfahrungen, soziale Interaktionen und mediale Einflüsse der beruflichen Orientierung. Im weiteren Berufsorientierungsprozess gewinnen schließlich soziale Erwartungen und Rollenanforderungen an Bedeutung (vgl. Super 1980, S. 289; Super/Mowry 1962, S. 718). Über die Phasen hinweg wirken Werte als zentrale Bewertungsmaßstäbe, um berufliche Alternativen zu gewichten und ihre Passung zu den eigenen Zielen, Erwartungen und Lebensentwürfen zu beurteilen (Super 1980, S. 293). Das zugehörige Value Inventory von Super (1970) umfasst 15 Arbeitswerte in verschiedenen Dimensionen und basiert auf der Annahme, dass Individuen Berufe wählen, die mit ihren persönlichen Arbeitswerten übereinstimmen (vgl. Super 1970).

3 Status quo zu Arbeitswerten der Generation Z: Welche Rolle spielt das Geschlecht?

Die Arbeitswelt befindet sich durch den Fachkräftemangel und zunehmend dynamische Arbeitsprozesse im Umbruch. Während traditionelle Wertorientierungen im allgemeinen Leben wie Freundschaft, Partnerschaft und Familie sowie Werte wie Fleiß, Ehrgeiz, Gesetz und Ordnung als Tugenden weiterhin eine zentrale Rolle für Stabilität spielen, wie die Shell-Jugendstudie aus Deutschland zeigt (vgl. Albert et al. 2024, S. 20), werden vor allem die berufliche Orientierung und relevante Arbeitswerte durch die gesellschaftliche Transformation beeinflusst. Jüngere Generationen wuchsen mit digitalen Technologien und zunehmender Flexibilität auf. Dies prägt insgesamt ihre Karrierevorstellungen (vgl. Eilers 2019, S. 71). Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels bietet der Arbeitsmarkt Bewerber*innen eine verbesserte Verhandlungsposition, wobei zudem die wahrgenommene Attraktivität der Unternehmen eine große Rolle spielt. Gender-Aspekte gewinnen ebenfalls zunehmend an Bedeutung, denn die Generation Z wuchs mit fortschreitender Gleichstellung auf (vgl. ebd., S. 73 f.).

Hinsichtlich allgemeiner Lebenswerte wird sichtbar, dass etwa drei Viertel der deutschen Jugendlichen einen hohen Lebensstandard anstreben. Das Bedürfnis nach Macht und Einfluss, als klassisches Merkmal prestigeorientierter Werte, ist jedoch bei Männern stärker ausgeprägt als bei Frauen (vgl. Albert et al. 2024, S. 21). In Bezug auf die Arbeitswerte nehmen die Bedeutung von Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten sowie das Bedürfnis nach flexiblen Arbeitsbedingungen wie mobilem Arbeiten und Teilzeit zu (vgl. ebd., S. 28). Aus einem systematischen Literaturreview von Barhate und Dirani (2022) lässt sich ableiten, dass infolge dieser Entwicklungen extrinsische Statusmerkmale auch im Arbeitskontext an Bedeutung verlieren, während intrinsische Werte wie Selbstverwirklichung, Sinnhaftigkeit und Passung gewinnen. Die Generation Z beschreibt sich demnach selbst als selbstbewusst und unabhängig. Sie strebt einerseits nach Sinnhaftigkeit, andererseits aber auch nach sozialer Anerkennung und sozialen Beziehungen, was zu Trade-offs führen kann (vgl. ebd., S. 10 f.). In Bezug auf die Arbeitswerte ergibt sich in Studien konkret, dass Arbeitsplatzsicherheit und Gehalt nach wie vor eine große Rolle spielen. Gleichzeitig wird die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten jedoch zunehmend als zentraler Faktor für berufliche Stabilität wahrgenommen (vgl. ebd., S. 13 f.). Insgesamt zeigt sich, dass jüngere Generationen stark ausgeprägte Vorstellungen und Arbeitswerte haben, die überwiegend von intrinsischen und intrapersonalen Faktoren geprägt sind (vgl. ebd., S. 2 f.).

Jedoch gewinnen auch weitere extrapersonale Faktoren an Relevanz, die sich auf Flexibilität statt Sicherheit und materielle Boni beziehen. Die Ergebnisse des Literaturreviews stellen heraus, dass Work-Life-Balance im Vergleich zu früheren Generationen eine sehr hohe Bedeutung erlangt, wobei diese Bedeutung bereits zu Karrierebeginn stärker ist, beispielsweise durch den Wunsch nach dem selbstständigen Festlegen der Arbeitszeiten und des Arbeitsumfangs (vgl. Barhate/Dirani 2022, S. 12). Abgegrenzt von der reinen Vereinbarkeit von Familie und Beruf kommt eine weitere Studie zu dem Ergebnis, dass auch die Bedeutung von Freizeit konkret zunimmt (vgl.

Twenge et al. 2010, S. 1131 ff.). Die Einstufung als extrinsischer Wert ergibt sich daraus, dass ein bestimmtes Austauschverhältnis angestrebt wird, das durch externe Einflüsse motiviert ist.

Diese Tendenzen in Bezug auf Deutschland wurden auch in Studien mit einem international vergleichenden Fokus festgestellt. In einer Panelstudie von Lechner et al. (2017) werden Arbeitswerte in Deutschland und Finnland anhand eines Messmodells mit den drei Dimensionen zu intrinsischen und extrinsischen Werten sowie Autonomie verglichen. In beiden Ländern sind, übereinstimmend mit den Ergebnissen anderer Studien, die intrinsischen Werte am höchsten ausgeprägt. Die Autonomiewerte sind in Deutschland am zweitwichtigsten und durchschnittlich wichtiger als in Finnland (vgl. ebd., S. 59). Dabei lassen sich auch interessante Geschlechterunterschiede identifizieren. So haben Frauen höhere intrinsische Werte, niedrigere extrinsische Werte und niedrigere Autonomiewerte als Männer (vgl. ebd., S. 60). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine Studie von Sortheix/Chow/Salmela-Aro (2015) aus Finnland. Bezüglich des Person-Job-Fits wird der Beschäftigungsstatus im Zeitverlauf in Abhängigkeit von Arbeitswerten in den Kategorien intrinsisch und extrinsisch sowie von Boni und Sicherheit analysiert. Intrinsische Werte, wie eine sinnstiftende Arbeit, die den eigenen Fähigkeiten entspricht, beeinflussen den Job-Fit nach zwei Jahren signifikant positiv. Extrinsische Werte, wie das Gehalt und Karrierechancen, hängen dagegen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit für Arbeitslosigkeit zusammen. Hinsichtlich des Geschlechts zeichnet sich ab, dass Frauen signifikant höhere intrinsische Werte sowie eine stärkere Orientierung an Sicherheit aufweisen (vgl. ebd., S. 167 f.).

Darüber hinaus ist auch interessant, dass ein positiver Zusammenhang zwischen eher extrinsischen Wertorientierungen und männlich dominierten Berufen bei beiden Geschlechtern besteht (vgl. Pollmann-Schult 2009, S. 145). In einer Studie von Grow und Yang (2018), die sich mit den beruflichen Erwartungen der Generation Z in der Werbebranche in den USA befasst und demnach den Fokus innerhalb einer Berufsgruppe legt, kommt zudem eine hohe Erwartungshaltung bezüglich Fairness, Soft Skills und Motivation von Führungskräften zum Ausdruck. Dabei lassen sich zunächst keine nennenswerten Geschlechterunterschiede erkennen (vgl. Grow/Yang 2018, S. 12 f.). Dies ist insbesondere hinsichtlich des Person-Supervisor-Fits interessant. Allerdings lassen sich traditionelle Rollenmuster in Bezug auf die Familienplanung sowie eine negative Einstellung gegenüber benachteiligten Karriereentwicklungen von Frauen beobachten (vgl. ebd., S. 16 f.). Auch in der SINUS-Studie aus Deutschland bilden sich ähnliche Geschlechtsmuster ab. Während junge Männer sich im Kontext der Berufswahl stärker für technische Tätigkeiten interessieren, fällt bei Frauen das Interesse an kreativen und sozialen Tätigkeiten höher aus, und es ist Frauen darüber hinaus wichtiger, anderen Menschen zu helfen (vgl. Schleer/Calmbach 2022, S. 41 f.). Daraus lassen sich eine höhere Relevanz der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie eine hohe Bedeutung familienfreundlicher Unternehmen hinsichtlich des Person-Organization-Fits sowie hohe soziale Wertorientierungen ableiten.

Zusammenfassend skizziert die Forschungsliteratur einen zunehmenden Trend zu intrinsischen Arbeitswerten. Dabei zeigen sich jedoch Trade-offs und Geschlechterunterschiede. Viele Studien fokussieren sich allerdings auf den Arbeitsmarkt allge-

mein und nicht auf den Kontext der Berufsorientierung. An diesen Punkten knüpft die vorliegende Studie an und beleuchtet, welche Arbeitswerte im Kontext der Berufsorientierung für die Generation Z in Deutschland besonders zentral sind und inwiefern sich Arbeitswerte zwischen Frauen und Männern unterscheiden.

4 Zwischen Sicherheit und Selbstverwirklichung: Eine explorative Studie zu Einblicken in die Wertorientierungen der Generation Z

4.1 Daten und Analysemethoden

Der Artikel stützt sich auf Daten einer Fragebogenstudie mit geschlossenen und offenen Antwortformaten sowie einem explorativen Mixed-Methods-Design. Befragt wurden 248 Schüler*innen allgemeiner und berufsbildender Schulen in Süddeutschland, die sich 2019/2020 am Übergang zur beruflichen Bildung befanden. Die Stichprobe umfasst daher Befragte der Generation Z (geboren zwischen 1995 und 2005, durchschnittlich 19,3 Jahre alt, SD = 3,03, 67,0 % Frauen und 33,0 % Männer)[1].

Im Rahmen des zugrunde liegenden Forschungsprojekts zur Berufsorientierung und -beratung wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem sich verschiedene Wert- und Einstellungsdimensionen systematisch erfassen lassen. Die hierfür verwendeten Skalen sowie das zugrunde gelegte binäre Werteuniversum, welches im Folgenden näher erläutert wird, stützen sich auf die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen theoretischen Ansätze und empirischen Vorarbeiten. Sie umfassen eine breite Auswahl unterschiedlicher persönlicher Lebenswerte und basieren auf den Theorien von Super (1953; 1970; 1980), der Metastudie von Jin und Rounds (2012) sowie den Überlegungen zum neuen psychologischen Vertrag von Raeder und Grote (2005), in dem die zunehmende Wertorientierung an persönlicher Verantwortung, Flexibilität und Leistungsorientierung jüngerer Generationen betont wird, während Loyalität und Führungsrollen an Bedeutung verlieren.

Zunächst wurden allgemeine Werte im Leben mittels des für das Projekt abgeleiteten *Wertuniversums mit 58 Items (Abenteuer, Abwechslung, Aggressivität, Attraktivität, Berühmtheit, Bescheidenheit, Bildung, Demokratie, Ehrgeiz, Einzigartigkeit, Entertainment, Erfolg, Exotik, Experimentierfreude, Familie, Fashion, Fitness, Fleiß, Flexibilität, Freiheit, Freizügigkeit, Geld, Gemeinschaft, Gerechtigkeit, Gesundheit, Glaube, Heimat, Karriere, Kreativität, Leistung, Luxus, Mobilität, Mut, Nachhaltigkeit, Nächstenliebe, Natur, Natürlichkeit, Ordnung, Pflichtbewusstsein, Prestige, Professionalität, Protest, Respekt, Risiko, Sicherheit, Solidarität, Sparsamkeit, Spaß, Spontanität, Toleranz, Trends, Treue, Unabhängigkeit, Veränderung, Verantwortung, Widerspenstigkeit, Zugehörigkeit, Zuverlässigkeit)* erhoben. Die zehn wichtigsten Werte wurden von den Befragten ausgewählt und dichotom erfasst.

1 Das vergleichsweise hohe Durchschnittsalter ist auf den besonderen Blickwinkel der Stichprobe und die Teilnahme von Schüler*innen im Übergangssystem zurückzuführen.

Die im Rahmen des Projekts konstruierte *Skala zu Arbeitswerten besteht aus 32 Items mit Ratingskalen*. Für diesen Artikel wurde eine Auswahl von 18 Items entlang der vier Dimensionen der Arbeitswerte (intrinsisch, extrinsisch, sozial, prestigeorientiert) getroffen. Die Skala umfasst die Antwortoptionen von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu). Bei der Untersuchung von Geschlechterunterschieden bezüglich der Bewertung beruflicher und sozialer Arbeitsziele wurde ein zweiseitiger t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt.

Tabelle 1: Darstellung der verwendeten Items zu den Arbeitswerten

Originalfrage	**Zuordnung Arbeitswerte**
Die eigenen geistigen Kräfte beruflich voll einsetzen. Sich beruflich neuen Herausforderungen stellen. Verantwortungsvoll Aufgaben bewältigen. Eigene Kenntnisse und Fähigkeiten weiterentwickeln. Eigene Ideen bei der Arbeit verwirklichen.	*Intrinsische Arbeitswerte*
Mit anderen Menschen zusammenarbeiten. Beruflich mit Menschen in Kontakt kommen. Anderen Menschen helfen.	*Soziale Arbeitswerte*
Ein gesichertes Einkommen erhalten. Viel Geld verdienen. Beruflich aufsteigen können. Einen Beruf mit guten Arbeitsmarktchancen ergreifen.	*Extrinsische Arbeitswerte: materiell*
Die Arbeit selbstständig planen. Die Arbeitsaufgaben selber einteilen. Beruf und Familie miteinander vereinbaren können. Eigene Hobbys neben der Berufstätigkeit pflegen können.	*Extrinsische Arbeitswerte: Flexibilität*
Einen Beruf ergreifen, der von Freunden geschätzt wird. Eine geachtete gesellschaftliche Stellung erreichen.	*Prestigeorientierte Arbeitswerte*

Ergänzt wurden diese geschlossenen Antwortformate um ein offenes Antwortformat zum Statement *Ich bin mit meiner Berufsorientierung zufrieden, wenn:* ... Dieses wurde mit einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) auf Basis der Klassifikation der Arbeitswerte analysiert.

4.2 Ergebnisse zum Werteuniversum der Generation Z

Zunächst werden allgemeine Lebenswerte der Schüler*innen mittels des Wertuniversums auf Basis der 58 erhobenen Items analysiert, wobei die zehn wichtigsten anhand der Häufigkeiten und Geschlechterunterschiede in Abbildung 3 dargestellt sind.

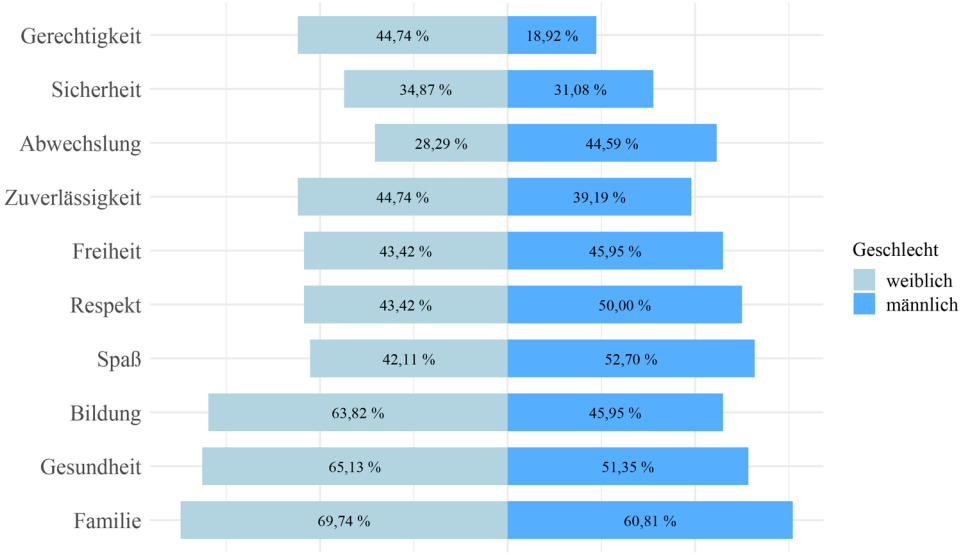


Abbildung 3: Werteuniversum der Generation Z, Top 10 (Quelle: Eigene Darstellung)

Für die Befragten der Generation Z sind Familie, Gesundheit und Bildung die wichtigsten Werte. Familie ist für beide Geschlechter am wichtigsten: 69,74 % der Frauen und 60,81 % der Männer haben Familie zu den wichtigsten zehn Werten gewählt. Auch Gesundheit und Bildung spielen für beide Geschlechter eine wichtige Rolle, wobei die Häufigkeiten bei Frauen durchgehend geringfügig höher ausfallen. Ein anderes Muster zeigt sich dagegen bei den Werten Spaß (42,11 % der Frauen und 52,70 % der Männer) und Abwechslung (28,29 % der Frauen und 44,59 % der Männer). Deutlich häufiger als bei Männern orientieren sich Frauen an Gerechtigkeit (44,74 % der Frauen und 18,92 % der Männer).

Hinsichtlich der bereits erwähnten Werte-Kategorisierung nach Schwartz (1992) zeigt sich in den Ergebnissen, dass die Werte der Befragten der Generation Z überwiegend der Bewahrung des Bestehenden durch Sicherheit, Tradition und Konformität zuzuordnen sind. Dies spiegelt sich in den ausgewählten Werten Familie, Gesundheit, Zuverlässigkeit und Sicherheit wider. Offenheit für Wandel zeigt sich dagegen durch die Werte Freiheit, Abwechslung und Spaß, die durchgehend lediglich häufiger von Männern ausgewählt wurden. Bildung lässt sich der Kategorie der Selbststärkung zuordnen, die von Frauen geringfügig häufiger präferiert wird. Gerechtigkeit und Respekt zeigen darüber hinaus Ausprägungen der Selbsttranszendenz für beide Geschlechter, wobei Frauen häufiger Gerechtigkeit und Männer häufiger Respekt aus-

wählen. Diese allgemeinen Lebenswerte geben erste Einblicke in das Wertverständnis und zeigen, dass sowohl eine Orientierung an Bestehendem und Stabilität als auch an Offenheit für Wandel zu beobachten ist.

4.3 Geschlechterunterschiede in der Bedeutung von Arbeitswerten

4.3.1 Intrinsische Werte: Wenn Arbeit erfüllt

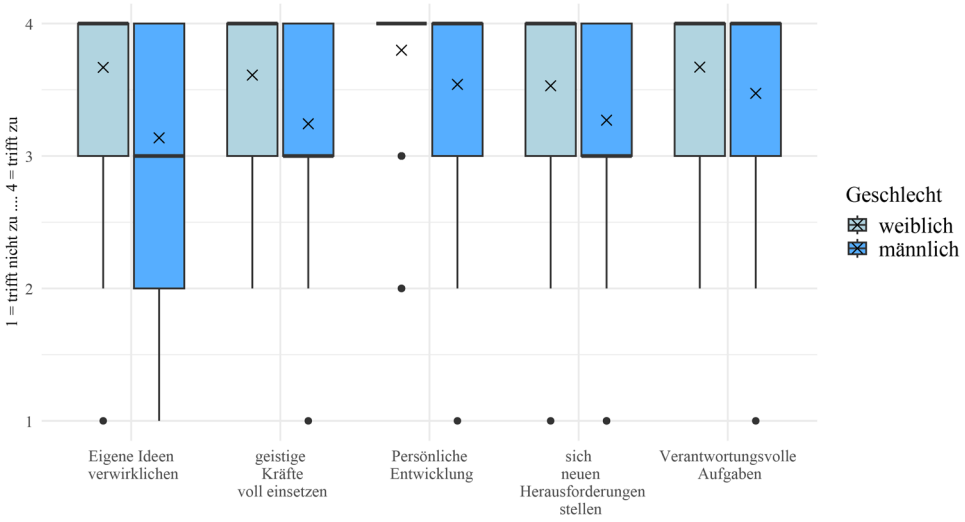


Abbildung 4: Boxplot intrinsische Arbeitswerte (Quelle: Eigene Darstellung)

Die intrinsischen Arbeitswerte wurden mittels fünf Items erhoben und sind in Abbildung 4 in Form eines vergleichenden Boxplots dargestellt. Insgesamt bewerten die Befragten der Generation Z alle intrinsischen Arbeitswerte sehr hoch, wobei die persönliche Entwicklung im direkten Vergleich am wichtigsten ist. Es zeigt sich jedoch ein insgesamt sehr homogenes Muster hinsichtlich des Geschlechts. Im Durchschnitt ist es für Frauen mit einem Mittelwert von 3,67 wichtiger, bei der Arbeit eigene Ideen verwirklichen zu können, als für Männer, deren Mittelwert bei 3,14 liegt. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant und weist eine hohe Effektstärke auf ($p < 0{,}01$; $d = 0{,}77$). Die Boxplot-Darstellung, die die Verteilung anhand der Quartile veranschaulicht, zeigt zudem, dass die Einschätzungen der Männer eine stärkere Streuung aufweisen als die der Frauen. Neben dieser kreativen Dimension ist es Frauen signifikant wichtiger, ihre geistigen Kräfte voll einsetzen zu können (Frauen: 3,61; Männer: 3,24; $p < 0{,}01$; $d = 0{,}61$), die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse weiterzuentwickeln (Frauen: 3,80; Männer: 3,54; $p < 0{,}01$; $d = 0{,}47$), sich neuen Herausforderungen zu stellen (Frauen: 3,53; Männer: 3,27; $p < 0{,}05$; $d = 0{,}38$) und verantwortungsvolle Aufgaben zu bewältigen (Frauen: 3,6; Männer: 3,47; $p < 0{,}05$; $d = 0{,}35$).

4.3.2 Soziale Werte: Wenn Zusammenarbeiten und Helfen zählt

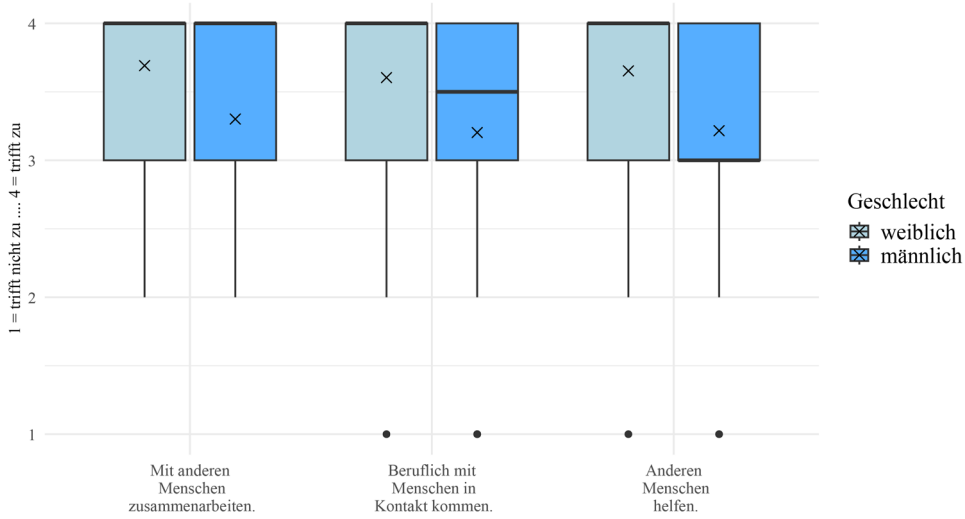


Abbildung 5: Boxplot soziale Arbeitswerte (Quelle: Eigene Darstellung)

Auch die erhobenen sozialen Werte werden von den Befragten insgesamt eher hoch bewertet. Es fällt auf, dass Frauen, wie bei den intrinsischen Arbeitswerten, alle drei Items durchgehend höher einstufen (siehe Abbildung 5). Mit einem Mittelwert von 3,69 ist es für Frauen im Durchschnitt wichtiger, mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten, als es für Männer mit einem Mittelwert von 3,30 ist. Der Unterschied zwischen den Mittelwerten ist statistisch signifikant und weist eine mittlere Effektstärke auf ($p < 0{,}01$; $d = 0{,}60$). Anhand der Boxplots ist zu erkennen, dass der Median für beide Geschlechter bei vier liegt, d. h., die Hälfte der Befragten hat den Maximalwert vier angegeben. Beruflich allgemein mit Menschen in Kontakt zu kommen, ist für Frauen ebenfalls signifikant wichtiger (Frauen: 3,60; Männer: 3,20; $p < 0{,}01$; $d = 0{,}52$). Hinsichtlich der eher altruistischen Verortung zeigt sich, dass es für Frauen auch signifikant wichtiger ist, anderen Menschen helfen zu können (Frauen: 3,65; Männer: 3,22; $p < 0{,}01$; $d = 0{,}61$).

4.3.3 Extrinsische Werte: Zwischen Sicherheit, Aufstieg und Flexibilität

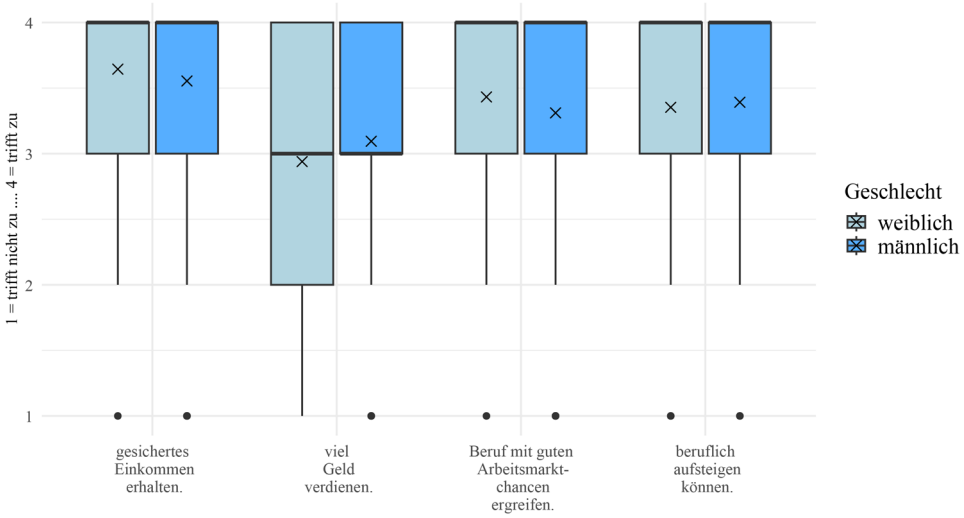


Abbildung 6: Boxplot extrinsische Arbeitswerte: materielle Faktoren (Quelle: Eigene Darstellung)

Materielle extrinsische Faktoren sind in Abbildung 6 dargestellt. Im Vergleich fallen die extrinsischen Werte geringer aus als intrinsische Werte. Vor allem viel Geld zu verdienen, scheint am unwichtigsten zu sein. Die Grafik weist auf geringfügige Geschlechterunterschiede hin. Insbesondere fällt auf, dass der Mittelwert von viel Geld verdienen bei Frauen mit 2,94 geringer ausfällt als bei Männern mit 3,09. Es zeigt sich jedoch anhand der berechneten Signifikanztests, dass es keine signifikanten Geschlechterunterschiede bei den vier Arbeitswerten bezüglich gesichertem Einkommen, viel Geld zu verdienen, guten Arbeitsmarktchancen und beruflichem Aufstieg gibt.

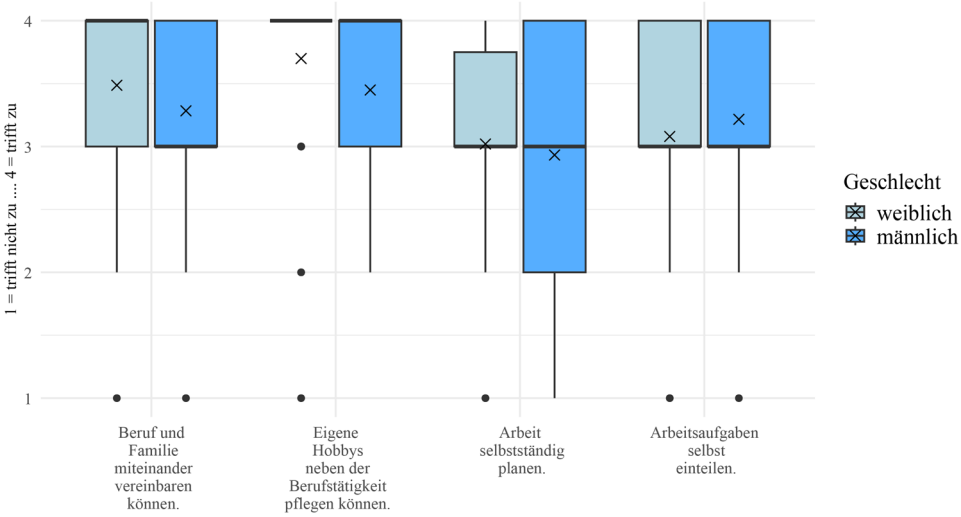


Abbildung 7: Boxplot extrinsische Arbeitswerte: Autonomie, Flexibilität und Zeitgestaltung (Quelle: Eigene Darstellung)

Bezüglich der extrinsischen Arbeitswerte mit einem Bezug zur Zeitgestaltung fällt die Einschätzung insgesamt höher aus, wie Abbildung 7 zeigt. Für Frauen ist es im Durchschnitt wichtiger, Beruf und Familie miteinander vereinbaren zu können (Frauen: 3,49; Männer: 3,28; $p < 0{,}1$; $d = 0{,}28$) und eigene Hobbys neben der Berufstätigkeit pflegen zu können (Frauen: 3,70; Männer: 3,45; $p < 0{,}05$; $d = 0{,}38$). Es fällt auf, dass beide Vergleiche eine geringe bis mittlere Effektstärke erreichen, der Unterschied bei der Bedeutung der Freizeit jedoch stärker ausgeprägt ist.

4.3.4 Prestigeorientierte Werte: Zwischen Selbstdarstellung und Anerkennung

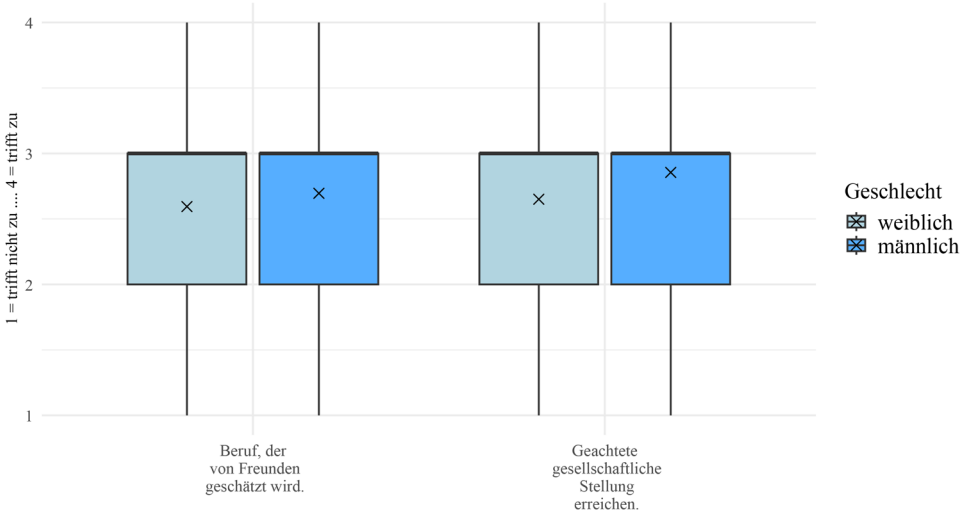


Abbildung 8: Prestige und Status (Quelle: Eigene Darstellung)

Abschließend werden in Abbildung 8 berufliche Ziele gegenübergestellt, die mit prestigeorientierten Arbeitswerten zusammenhängen. Diese haben im direkten Vergleich zu den zuvor analysierten Arbeitswerten für Frauen und Männer eine geringere Relevanz. Tendenziell wird jedoch eine geachtete gesellschaftliche Stellung von Männern mit 2,86 geringfügig höher bewertet als von Frauen mit 2,65. Die Unterschiede sind jedoch nicht statistisch signifikant.

4.4 Stimmen der Generation Z: qualitative Einblicke in Wertorientierungen

Im Folgenden werden die Antworten auf die Aussage *Ich bin mit meiner Berufsorientierung zufrieden, wenn:* ... herangezogen. Die Antworten wurden sprachlich geglättet und anschließend als Originalzitate verwendet. Für jedes Zitat wird zudem das Geschlecht angegeben.

Bezüglich der intrinsischen Werte lässt sich zunächst eine starke Orientierung an den eigenen Fähigkeiten und Interessen nachzeichnen, die auch in den quantitativen Analysen auffiel. Dabei ist in zwei Dimensionen jedoch wichtig, dass einerseits die Passung zwischen Interessen und Beruf gegeben ist (*Der Beruf entspricht vollkommen meinen Interessen*, Pos. 10, m; *Der Beruf passt zu mir*, Pos. 83, w). Andererseits ist den Befragten wichtig, dass Fähigkeiten wertschätzend eingesetzt werden können (*Ich kann meine Fähigkeiten wertschätzend einsetzen*, Pos. 125, w). Auch Spaß (*Spaß*; *der Beruf macht Spaß*, insgesamt 32 Nennungen) und die persönliche Selbstverwirklichung spielen insgesamt eine sehr wichtige Rolle (*der Job erfüllt mich*, Pos. 124, w; *ich kann meine Interessen verwirklichen*, Pos. 331, m). Hinsichtlich sozialer Werte zeigt sich eine hohe Bedeutung der Wertschätzung im Sinne des Person-Group-Fits (*Kollegen* mit 21 Nen-

nungen) und des Person-Supervisor-Fits (*von Kollegen und Chef wertgeschätzt*, Pos. 232, w), jedoch auch allgemeiner sozialer und altruistischer Wertorientierungen (*ich mit dem Beruf etwas bewirken kann, anderen Menschen helfen kann*, Pos. 163, w).

Extrinsisch orientierte Werte werden in der Tendenz seltener genannt. Aus materieller Perspektive ist den Jugendlichen eher ein Sicherheitsaspekt wichtig, das Gehalt wird insgesamt fünfmal genannt, davon einmal spezifisch mit Fokus auf die Existenzsicherung (*ich von meinem Gehalt leben kann*, Pos. 327, w; *Das Gehalt ausreicht,* Pos. 278, m). Auch Kombinationen werden erklärt, vor allem wenn extrinsische Werte aus Sicherheitsgründen mit einer starken intrinsischen Orientierung verbunden sind (*Ich einen Beruf ausübe, der mir Spaß macht und mich ernähren kann*, Pos. 74, w). Wichtiger scheinen dagegen auch in den offenen Antworten Flexibilität und Balance (*Arbeit und Freizeit sich die Waage halten*, Pos. 328, w; *ich meine Freizeit und spätere Familie mit meinem Beruf kombinieren kann*, Pos. 409, w). Die Familie wurde dabei insgesamt 17-mal, die Freizeit sechsmal genannt. Interessant ist vor allem auch der Aspekt der prestigeorientierten Werte. Faktoren wie Respekt und Anerkennung werden nicht explizit angeführt oder beschrieben. Bezüge zur Gesellschaft werden lediglich in einem den sozialen Werten zuzuordnenden Bezug aufgegriffen (*die Arbeit zum Wohl der Gesellschaft getan wird,* Pos. 245, m), und auch die Wahrnehmung der Freunde wird nicht thematisiert.

Insgesamt zeigt sich eine Erwartungshaltung an den Arbeitgeber, die auch so benannt und eingefordert wird (*meine Erwartungen an den Arbeitgeber erfüllt werden*, Pos. 91, m), sowie eine Wichtigkeit der subjektiv wahrgenommenen beruflichen Passung (*Gefühl, richtig zu liegen*, Pos. 108, w; *Gefühl habe, angekommen zu sein*, Pos. 109, w; *Ich einen Beruf habe, der zu mir passt*, Pos. 83, w).

5 Zusammenfassung: Wie zeigen sich berufliche Erwartungen im Spiegel geschlechterspezifischer Werte?

Wie zu Beginn erläutert, fokussiert der vorliegende Artikel die Fragen, welche Werte die Generation Z vertritt, welche Rolle diese im Hinblick auf ihre Berufswahl spielen und inwieweit sich dabei Geschlechterunterschiede zeigen. Aus theoretischer Perspektive bilden Wertorientierungen einen Grundstein für die Zielentwicklung (vgl. Schwartz 1992) und hängen eng mit beruflicher Orientierung zusammen (vgl. Super 1970). So spielen Arbeitswerte für die Passung zwischen Individuen und beruflichem Umfeld eine wichtige Rolle. Dies wird durch das Person-Environment-Modell verdeutlicht (vgl. Kristof 1996). Studien zeigen, dass die intrinsischen Arbeitswerte jüngerer Generationen in verschiedenen beruflichen Kontexten als am wichtigsten bewertet werden (vgl. Barhate/Dirani 2022, S. 2 f.; Lechner et al. 2017, S. 59). Dabei zeigten sich intrinsische Arbeitswerte als besonders wichtig für Zufriedenheit und Passung; extrinsische Werte stehen zudem im Zusammenhang mit Beschäftigungsstabilität (vgl. Sortheix/Chow/Salmela-Aro 2015, S. 167 ff.). Intrinsische Werte wurden dabei stärker von

Frauen und extrinsische Werte stärker von Männern vertreten (vgl. Lechner et al. 2017, S. 60).

Hinsichtlich der *allgemeinen Lebenswerte* zeigen die Ergebnisse eine hohe Bedeutung von Familie, Gesundheit, Zuverlässigkeit und Sicherheit, die aus theoretischer Perspektive Tradition und Konformität zuzuordnen sind. Die empirischen Ergebnisse dieses Beitrags bestätigen somit die zentralen Punkte der zuvor beschriebenen Muster hinsichtlich der stärkeren intrinsischen Wertorientierung jüngerer Generationen im Allgemeinen (vgl. Barhate/Dirani 2022). Darüber hinaus lassen sich Geschlechterunterschiede identifizieren, die in Bezug zu den bestehenden theoretischen Modellen stehen. Die von Männern häufiger hoch bewerteten Werte Freiheit, Abwechslung und Spaß lassen sich im Modell nach Schwartz (1992) der Offenheit für Wandel zuordnen, die der Bewahrung des Bestehenden gegenübersteht und damit auf geschlechterspezifische Unterschiede in grundlegenden Lebenswerten hinweist.

Im Kontext der Berufsorientierung der Generation Z deuten die Ergebnisse der in diesem Artikel vorgestellten Studie ebenfalls auf eine *hohe Relevanz intrinsischer Werte* hin. Die Jugendlichen wollen demnach insgesamt Verantwortung übernehmen und ihre eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse im beruflichen Kontext weiterentwickeln. Intrinsische Werte wurden von allen Befragten als am wichtigsten bewertet. Dabei wiesen Frauen signifikant höhere intrinsische Arbeitswerte auf als Männer, was im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen steht. Die qualitativen Analysen zeigen, dass neben Spaß vor allem das Gefühl, angekommen zu sein, sowie die Möglichkeit, die eigenen Interessen einzubringen und mit ihnen übereinzustimmen, im Vordergrund stehen. Dies stützt insbesondere die Annahmen des Person-Job-Fits. Insgesamt werden auch soziale Werte sehr hoch bewertet. Dabei fällt auf, dass Frauen alle drei Items durchgehend höher bewerten und die in den qualitativen Analysen identifizierten Aussagen zu sozialen Werten überwiegend Frauen zuzuschreiben sind. Kollegialität, Zusammenarbeit mit anderen und das Verhältnis zum Vorgesetzten scheinen der Generation jedoch insgesamt sehr wichtig zu sein. Dies stützt die bisherigen Ergebnisse zur hohen Bedeutung der sozialen Einbindung sowie die Annahmen zum Person-Group-Fit und Person-Supervisor-Fit.

Extrinsische Werte werden im Zusammenhang mit materiellen Werten von allen Befragten durchschnittlich mit einer geringfügig niedrigeren Relevanz bewertet. Es gibt zwar Tendenzen, jedoch keine signifikanten Geschlechterunterschiede. Anhand der qualitativen Einblicke zeigt sich, dass extrinsische Werte vor allem im Zusammenhang mit einem Sicherheitsaspekt genannt werden, beispielsweise um ein gesichertes Einkommen zu erhalten und dennoch Freude an der Arbeit zu haben. *Extrinsische Arbeitswerte, die sich auf die Gestaltung von Flexibilität und Freizeit* beziehen, werden dagegen insgesamt höher bewertet. Vor allem die Vereinbarkeit von Arbeits- und Privatleben sowie die Relevanz der Freizeit werden von Frauen zudem als signifikant wichtiger eingeschätzt. Dies zeigt sich auch in den qualitativen Analysen und steht im Einklang mit bisherigen Ergebnissen, die eine höhere Bedeutung der Balance bei Frauen belegen (vgl. Barhate/Dirani 2022, S. 12; Eilers 2019, S. 73 ff.; Twenge et al. 2010, S. 1131 ff.). Interessant ist, dass im offenen Antwortformat aktiv zwischen Familie und Freizeit

hinsichtlich der Balance unterschieden wird. Dies ist im Hinblick auf die Unternehmenskultur im Person-Organization-Fit sowie bezüglich der Zeitgestaltung in Berufsfeldern im Person-Vocation-Fit relevant. Beachtenswert ist zudem, dass *Werte, die mit Prestige* verbunden sind, von beiden Geschlechtern durchschnittlich bewertet, in den offenen Angaben jedoch kaum erwähnt wurden. Werte wie Respekt und gesellschaftliche Anerkennung werden von dieser Generation nicht als zentrale Merkmale für eine erfolgreiche Berufsorientierung betrachtet. Dies deckt sich mit bisherigen Ergebnissen, die eine abnehmende Bedeutung von Prestige aufzeigen (vgl. Barhate/Dirani 2022, S. 10 ff.).

Der Artikel unterstreicht demnach, dass Jugendliche der Generation Z eine selbstbewusste Haltung gegenüber den Erwartungen an Unternehmen vertreten und sich stark an intrinsischen Arbeitswerten orientieren. Extrinsische materielle Werte dienen ihnen dagegen eher als Sicherheitsaspekt und Gestaltungsraum. Geschlechterunterschiede und eine insgesamt heterogene Einschätzung verdeutlichen die Relevanz von individualisierten Berufsorientierungsangeboten, die wertesensibel im Sinne des Super Value Inventory (Super 1970) agieren. Dadurch werden Jugendliche aktiv dazu angehalten, ihre eigenen Werte vor dem Hintergrund der Berufsorientierung zu reflektieren, was wiederum die Passung am Ausbildungsmarkt fördert. Andererseits ist darauf hinzuweisen, dass betriebliche Rekrutierungs- und Anreizsysteme ebenfalls eine Wertorientierung aufweisen sollten, um attraktiv zu sein. Derzeit stützt sich die Rekrutierung in der betrieblichen Praxis jedoch häufig vorrangig auf die Prüfung formaler Qualifikationen, während die Übereinstimmung zentraler Dimensionen des Person-Environment-Fits bislang nur begrenzt berücksichtigt wird. Die Ergebnisse dieses Beitrags zeigen, dass insbesondere die Passung zwischen Person und Tätigkeit (Person-Job-Fit), beruflicher Orientierung (Person-Vocation-Fit) sowie organisationalen und sozialen Strukturen wie Hierarchien (Person-Supervisor-Fit) oder das direkte Arbeitsumfeld (Person-Group-Fit) ein bislang unzureichend ausgeschöpftes Potenzial auf dem Arbeitsmarkt bieten.

Die Ergebnisse sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da es sich um eine kleine, stark selektierte Stichprobe handelt und somit keine Repräsentativität gegeben ist.

Literatur

Albert, M./Quenzel, G./de Moll, F./Verian, V. (2024): Jugend 2024. 19. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz.

Barhate, B./Dirani, K. M. (2022): Career aspirations of Generation Z: A systematic literature review. In: European Journal of Training and Development, 46 (1/2), S. 139–157. https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2020-0124

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): Berufsbildungsbericht 2024. Berlin: BMBF.

Brown, D. (2002): Career choice and development (4. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.

Chatman, J. A. (1989): Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms. In: Administrative Science Quarterly, 36 (3), S. 459–484. https://doi.org/10.5465/ambpp.1989.4980837

Eilers, S. (2019): Generation Z in Deutschland. In: Korsch, F./Fröhlich, L. (Hrsg.): Generation Z im Vier-Länder-Vergleich: Eine Studie zur Arbeitswelt von morgen. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–91. https://doi.org/10.5771/9783957103246-57

Grow, J. M./Yang, S. (2018): Generation Z enters the advertising workplace: Expectations through a gendered lens. In: Journal of Advertising Education, 22 (1), S. 7–22. https://doi.org/10.1177/1098048218768595

Inglehart, R. (1977): The silent revolution: Changing values and political styles among western publics. Princeton: Princeton University Press.

Jin, J./Rounds, J. (2012): Stability and change in work values: A meta-analysis of longitudinal studies. In: Journal of Vocational Behavior, 80 (2), S. 326–339. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.007

Klaffke, M. (2021): Millennials und Generation Z – Charakteristika der nachrückenden Beschäftigten-Generationen. In: Klaffke, M. (Hrsg.): Generationen-Management. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 45–70. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34787-1_3

Kristof, A. L. (1996): Person–organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. In: Personnel Psychology, 49 (1), S. 1–49. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x

Kristof-Brown, A. L./Zimmerman, R. D./Johnson, E. C. (2005): Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. In: Personnel Psychology, 58 (2), S. 281–342. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x

Lechner, C. M./Sortheix, F. M./Göllner, R./Salmela-Aro, K. (2017): The development of work values during the transition to adulthood: A two-country study. In: Journal of Vocational Behavior, 99, S. 52–65. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.12.004

Lyons, S. T./Higgins, C. A./Duxbury, L. (2010): Work values: Development of a new three-dimensional structure based on confirmatory smallest space analysis. In: Journal of Organizational Behavior, 31 (7), S. 969–1002. https://doi.org/10.1002/job.658

Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 13., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Julius Beltz.

Pollmann-Schult, M. (2009): Geschlechterunterschiede in den Arbeitswerten: Eine Analyse für die alten Bundesländer 1980–2000. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, 42 (2), S. 140–154. https://doi.org/10.1007/s12651-009-0009-7

Raeder, S./Grote, G. (2005): Eigenverantwortung als Element eines neuen psychologischen Vertrages. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 36 (2), S. 207–219. https://doi.org/10.1007/s11612-005-0124-z

Schleer, C./Calmbach, M. (2022): Informationsquellen bei der Berufsorientierung. In: Schleer, C./Calmbach, M. (Hrsg.): Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–160. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38591-0_7

Schwartz, S. H. (1992): Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Zanna, M. P. (Hrsg.): Advances in Experimental Social Psychology (Bd. 25). San Diego: Academic Press, S. 1–65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Sortheix, F. M./Chow, A./Salmela-Aro, K. (2015): Work values and the transition to work life: A longitudinal study. In: Journal of Vocational Behavior, 89, S. 162–171. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.001

Spence, M. (1978): Job market signaling. In: Rothschild, M./Stiglitz, J. (Hrsg.): Uncertainty in Economics. New York: Academic Press, S. 281–306. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-214850-7.50025-5

Super, D. E. (1953): A theory of vocational development. In: American Psychologist, 8 (5), S. 185–190. https://doi.org/10.1037/h0056046

Super, D. E. (1970): Work Values Inventory Manual. Boston: Houghton Mifflin. https://doi.org/10.1037/t01584-000

Super, D. E. (1980): A life-span, life-space approach to career development. In: Journal of Vocational Behavior, 16 (3), S. 282–298. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1

Super, D. E./Mowry Jr., J. G. (1962): Social and personal desirability in the assessment of work values. In: Educational and Psychological Measurement, 22 (4), S. 715–719. https://doi.org/10.1177/001316446202200404

Twenge, J. M./Campbell, S. M./Hoffman, B. J./Lance, C. E. (2010): Generational differences in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing. In: Journal of Management, 36 (5), S. 1117–1142. https://doi.org/10.1177/0149206309352246

van Vianen, A. E. M. (2018): Person–environment fit: A review of its basic tenets. In: Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5, S. 75–101. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104702

Was ist für die Zukunft wichtig, und gibt es Unterschiede nach Migrationsgeschichte?

Längsschnittanalysen von Zielen für die Zukunft im Kontext von Beruf und Familie von jungen Menschen in Wien

Paul Malschinger

Zusammenfassung

In der Jugendphase entwickeln junge Menschen eigene Vorstellungen darüber, was ihnen für die Zukunft wichtig ist. Forschungsarbeiten zeigen, dass jungen Menschen die Familie und der Beruf am wichtigsten sind. Es ist allerdings wenig darüber bekannt, ob und wie sich Zukunftsziele im Kontext beruflicher Orientierung mit zunehmendem Alter verändern und ob es Unterschiede nach der Migrationsgeschichte gibt. Dieser Beitrag zeigt Veränderung und Stabilität von Zielen in Bezug auf Ausbildung, Beruf, Familie sowie Partnerschaft von jungen Menschen in Wien nach dem Abschluss der Sekundarstufe I. Basierend auf linearen Mehrebenenmodellen und anhand von Längsschnittdaten aus einer Wiener Jugendpanelbefragung (2018–2022) ist zu sehen, dass jungen Menschen mit Migrationsgeschichte die Familie und der Beruf wichtiger sind im Vergleich zu jungen Menschen ohne Migrationsgeschichte.

Schlagwörter: Zukunftsziele, Migrationsgeschichte, Jugend, Bildung, Längsschnitt

Summary

During adolescence, young people develop their ideas about what will be important to them in the future. Research shows that family and career are most important to young people during transitional periods. Little is known about whether and how goals for the future change with age in the context of career orientation, and whether there are differences based on migration background. This article shows the change and stability of goals in relation to education, career, family, and partnership among young people in Vienna after completing lower secondary education. Based on linear multilevel models and longitudinal data from a Viennese youth panel survey (2018–2022), it can be seen that family and career are more important to young people with a migration background than to young people without a migration background.

Keywords: Future Goals, migration background, youth, education, longitudinal

1 Einleitung

Die Jugend ist eine Phase, in der junge Menschen wichtige Entscheidungen für ihre Zukunft treffen müssen, welche sich auch auf ihre Chancen im weiteren Leben auswirken (vgl. Luciano/Orth 2017). Im Alter von etwa 14 Jahren, somit nach der Sekundarstufe I, müssen junge Menschen in Österreich entscheiden, ob sie in der Zukunft ein Studium beginnen möchten und daher eine maturaführende Ausbildung machen oder ob sie einen Beruf erlernen wollen und nach der Pflichtschule eine Lehre beginnen (auch Lehre mit Matura möglich). Diese Entscheidung ist häufig grundlegend für einen erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt.

Zugleich ist die Jugend eine Lebensphase, in der junge Menschen vor der Herausforderung stehen, ihre Vorstellungen zu Arbeit, finanzieller Sicherheit, Familie und Partnerschaft und dazu, wie wichtig ihnen diese für ihre Zukunft sind, zu entwickeln. Aus Studien (z. B. 19. Shell Jugendstudie, Lebenswelten 2020) ist bekannt, dass jungen Menschen Familie und Beruf für die Zukunft am wichtigsten sind, wohingegen politische Partizipation weniger wichtig ist (vgl. Schneekloth/Albert 2024; Meusburger et al. 2021). Bezüglich des Berufs ist jungen Menschen besonders wichtig, eine Tätigkeit zu finden, die Spaß macht und eine langfristige Perspektive bietet (vgl. Leven et al. 2019). Forschungsarbeiten zeigen allerdings, dass sich diese Ziele je nach Geschlecht (vgl. Hadjar/Niedermoser 2019; Schoon/Eccles 2014), sozialer Herkunft (vgl. Yau et al. 2021) und eingeschlagenem Bildungsweg (vgl. Malschinger/Schels 2023) unterscheiden. Obwohl in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der Untersuchung weiterer Strukturmerkmale wie der Migrationsgeschichte hingewiesen wurde (vgl. Seginer 2019), ist dies bis zu diesem Zeitpunkt kaum erforscht. Es ist zu vermuten, dass dies eine turbulente Lebensphase von jungen Menschen ist und Sozialisationskontexte wie die Familie sowie kulturelle Unterschiede in der Herkunftsfamilie die berufs- und beziehungsbezogenen Ziele von jungen Menschen beeinflussen.

Obwohl Forschungsarbeiten die Zukunftsziele von jungen Menschen in Querschnittanalysen bereits untersucht haben, fehlen Panelanalysen zu mehreren Zeitpunkten, um langfristige Veränderungen zu beobachten (vgl. Gebhardt/Beck 2020, S. 30 f.). Diese sind im Zusammenhang mit verschränkten Strukturmerkmalen wie der Migrationsgeschichte für Gesellschaft und Forschung höchst relevant, um zum einen Veränderungen von Zukunftszielen im Zeitverlauf zu erfassen und junge Menschen bei diesen Zielen zu unterstützen und zum anderen, um mögliche Diskrepanzen nachzuvollziehen (vgl. Seginer 2019). Der vorliegende Beitrag soll daher die Schließung dieser Forschungslücken unterstützen und greift dazu auf das umfassende quantitative Datenmaterial des Projekts *Wege in die Zukunft* zurück. Bei diesem Projekt, durchgeführt vom Institut für Soziologie der Universität Wien, wurden die Lebensrealitäten von jungen Menschen in Wien und die damit verbundenen Lebensbereiche wie das Bildungssystem und die Berufsausbildung sowie die familiären Beziehungen und die sozialen Verflechtungen mithilfe von qualitativen und quantitativen Erhebungen erforscht. Das quantitative Datenmaterial liegt in Form von jährlichen Befragungsdaten aus den Jahren 2018 bis 2022 vor und bietet die Möglichkeit, die Zu-

kunftsziele von jungen Menschen nach der (Neuen) Mittelschule ((N)MS)[1] in Wien zu untersuchen. In diesem Zusammenhang können die quantitativen Daten von drei Erhebungswellen ausgewertet und Veränderungen analysiert werden.

Zuvor wird jedoch im Anschluss an diese Einleitung zunächst ein theoretischer Überblick gegeben, und wichtige Forschungsarbeiten zu Zukunftszielen sowie Unterschieden im Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte werden erläutert. An diese Ausführungen anknüpfend werden die Forschungshypothesen formuliert und die verwendeten Daten sowie das methodische Vorgehen dargestellt. Danach werden die Ergebnisse anhand statistischer Auswertungen präsentiert und abschließend die Resultate zusammengefasst und diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund, Forschungsstand und Forschungshypothesen

Ziele beziehen sich auf Erwartungen für die Zukunft (vgl. Seginer 2019) und sollten realistisch und erreichbar sein, wenn sie weiterverfolgt werden wollen (vgl. Hadjar/Niedermoser 2019). Um Ziele für die Zukunft zu priorisieren, müssen junge Menschen diese Ziele subjektiv bewerten können (vgl. Wigfield/Eccles 2000), da höherwertige und erreichbare Ziele stärkere Motivatoren sind (vgl. Hadjar/Niedermoser 2019; Carver/Scheier 2001). Die Zukunftsziele junger Menschen werden jedoch von verschiedenen Faktoren beeinflusst, darunter individuelle Chancen, Erwartungen, Lebenserfahrungen und Zukunftsorientierungen (vgl. Nurmi 2004). Aus diesem Grund kann die Priorisierung dieser Ziele unterschiedlich sein. Junge Menschen mit Migrationsgeschichte bilden in diesem Zusammenhang eine interessante Forschungsgruppe, da ihre Sozialisationsprozesse in vielfältige Kontexte eingebettet sind, die auch mit ihrem Herkunftsland und ihrer Aufnahmegesellschaft zusammenhängen können. Ausgehend von der Hypothese sog. *blocked opportunities* (Wicht 2016, S. 1829) sind Menschen mit Migrationsgeschichte häufiger mit subjektiven Diskriminierungserfahrungen im Ausbildungs- und Berufskontext konfrontiert, weshalb berufsbezogene Zukunftsziele höher priorisiert werden und in der Folge zu höheren Berufsaspirationen für die Zukunft von jungen Menschen führen (vgl. Astleithner et al. 2023). Darüber hinaus haben Menschen, die aus dem Ausland zugezogen sind, oftmals Informationsdefizite über Ausbildungs- und Berufssysteme, weshalb diese mit hohen berufsbezogenen Zielen kompensiert werden (vgl. Wicht et al. 2017, S. 10).

Zudem ist gemäß der Acculturation Gap Distress Theory (vgl. Szapocznik/Kurtines 1993) zu berücksichtigen, dass Kinder mit Migrationsgeschichte in unterschiedlichen Kulturen aufwachsen. Zum einen in einer eher kollektivistischen Kultur ihrer

1 Die Neue Mittelschule wurde in Österreich mit dem Schuljahr 2020/2021 von der Mittelschule ersetzt und kann von jungen Menschen nach positivem Abschluss der 4. Klasse Volksschule absolviert werden. Die Mittelschule ist als vierjähriges Schulkonzept (Sekundarstufe I) entworfen und ermöglicht bei positivem Abschluss einen Übertritt in eine Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule (BMS oder BHS) oder einer Polytechnischen Schule (PTS) (https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html).

Eltern, die auf Interdependenz und Verbundenheit ausgerichtet ist und bei der die Familie im Mittelpunkt steht (vgl. Idema/Phalet 2007). Zum anderen in einer eher individualistischen Kultur des Aufnahmelandes, die auf die Entwicklung einer von der Herkunftsfamilie unabhängigen Identität und Autonomie ausgerichtet ist (vgl. Arnett 2007). Das Aufwachsen in zwei verschiedenen Kulturen kann herausfordernd sein und zu einem kulturellen Missverhältnis in Bezug auf wichtige Lebenswerte und Ziele führen.

Jugendstudien untersuchen seit vielen Jahren die Ziele junger Menschen (vgl. Köcher et al. 2019; Calmbach et al. 2020; Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021; Albert et al. 2024), wobei diese häufig nicht einheitlich erfasst werden. Bestehende Studien unterscheiden sich sowohl in den Dimensionen, die sie betrachten (z. B. Bildung, Familie, Gesundheit), in der Formulierung ihrer Fragestellungen, in ihrer Methodik (qualitative und quantitative Erhebungen) sowie im Hinblick auf ihre Stichproben. Daher ist ein direkter Vergleich dieser Ziele oft schwierig. Um den Forschungsstand einzubetten, werden nun dennoch zentrale nationale und internationale Studien präsentiert, die sich mit den Zielen junger Menschen befassen und daran anknüpfend Forschungshypothesen für die empirischen Auswertungen dieses Beitrags formuliert.

Seit 2002 untersuchen Forscher*innen der Shell-Jugendstudien in Deutschland junge Menschen und deren Ziele. Dabei geben junge Menschen immer wieder an, dass ihnen Familie und Freunde für die Zukunft am wichtigsten sind (vgl. Schneekloth/Albert 2024). Eine weitere Studie ist die McDonald's-Ausbildungsstudie 2019, in der junge Menschen in Deutschland im Alter von 15 bis 24 Jahren befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass junge Menschen Freundschaft und Gesundheit als am wichtigsten für die Zukunft erachten (vgl. Köcher et al. 2019). Die Sinus-Studie 2020 befragte wiederum unter Verwendung von qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden junge Menschen in Deutschland nach diversen für ihre Zukunft relevanten Themen zu Beziehung und Beruf. Die Ergebnisse zeigen, dass junge Menschen beziehungsbezogene Ziele (z. B. Familie, Freundschaft) am meisten schätzen (vgl. Calmbach et al. 2020). Für Österreich befragte die Lebenswelt-2020-Jugendstudie (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021) mehr als 14.400 junge Menschen im Alter von 14 bis 16 Jahren. Laut den Ergebnissen legen junge Menschen in Österreich den höchsten Wert auf eine gute Ausbildung (einschließlich berufsbezogener Aspekte), gefolgt von Familie und Freunden sowie Gesundheit (vgl. Meusburger et al. 2021). Diese Studien sind entweder Querschnittsstudien, die nur die Ziele junger Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt erfassen, oder Trendstudien, bei denen pro Erhebungswelle unterschiedliche Teilnehmer*innen befragt werden.

Darüber hinaus zeigen internationale Forschungsarbeiten, die vorwiegend in den Vereinigten Staaten durchgeführt wurden, Unterschiede in den Zielen junger Menschen (vgl. Yau et al. 2021; Rumbaut/Cornelius 1995). Rumbaut und Cornelius (1995) zeigen bspw., dass junge Menschen mit Migrationsgeschichte berufsbezogene Ziele häufiger priorisierten als junge Menschen ohne Migrationsgeschichte. Darüber hinaus stellten Yau et al. (2021) fest, dass junge Menschen verschiedener ethnischer

Gruppen in den Vereinigten Staaten unterschiedliche Prioritäten hinsichtlich ihrer zwischenmenschlichen und materiellen Ziele setzten. Studien zu den Unterschieden dieser Ziele junger Menschen im europäischen Kontext sind hingegen rar.

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zeigt, dass berufs- und beziehungsbezogene Ziele unterschiedlich thematisiert werden. Gemein ist den bisherigen Forschungsarbeiten, dass junge Erwachsene diese Ziele unterschiedlich priorisieren. Wobei Analysen nach Migrationsgeschichte im Zusammenhang mit sozioökonomischen Merkmalen wie Geschlecht, sozialer Herkunft und (Aus-)Bildungskontext noch kaum vorhanden sind.

Aus der Kombination der bereits angeführten Forschungsdesiderata ergeben sich die Erläuterungen zu den folgenden daraus abgeleiteten Hypothesen:

(1) Junge Menschen und/oder deren Eltern, die nicht in dem Land geboren sind, in dem sie nun leben, nehmen häufiger Diskriminierung wahr; nicht nur im Alltag, sondern auch im Ausbildungs- und Berufssystem (vgl. Becker/Beck 2012). Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass diese Erfahrungen dazu führen, dass Ziele in Bezug auf Ausbildung und Beruf sehr wichtig sind, um diese Wahrnehmungen für die Zukunft zu vermeiden. Daher ist zu vermuten, dass jungen Menschen mit Migrationsgeschichte berufsbezogene Ziele für die Zukunft im Vergleich zu jungen Menschen ohne Migrationsgeschichte wichtiger sind (H1).

(2) Wie oben vorgestellt sind jungen Menschen Beruf, Familie und Partnerschaft für die Zukunft mitunter am wichtigsten. Erwartbar ist, dass die Lebensphase Jugend, die unterschiedlichen Sozialisationskontexte sowie die in dieser Zeit zu treffenden Entscheidungen zu unterschiedlichen Zielpriorisierungen führen. Angesichts der Acculturation Gap Distress Theory (vgl. Szapocznik/Kurtines 1993) können die von Eltern unterschiedlich vermittelten kulturellen Werte die berufs- und beziehungsbezogenen Ziele ihrer Kinder beeinflussen. Dabei ist zu vermuten, dass jungen Menschen mit Migrationsgeschichte, die häufiger in kollektivistisch geprägten Kulturen aufwachsen, Familie und Partnerschaft im Vergleich zu jungen Menschen ohne Migrationsgeschichte wichtiger sind (H2).

3 Datengrundlage

Die Analysen im vorliegenden Beitrag werden anhand der ungewichteten quantitativen Sekundärdaten des Projekts *Wege in die Zukunft* durchgeführt. In diesem Projekt wurden junge Menschen in jährlichen Abständen jeweils im Frühjahr zwischen den Jahren 2018 bis 2022 befragt, die eine Abschlussklasse der MS in Wien besucht haben. Für die Auswertungen wurden die Angaben von 557 Panelteilnehmer*innen und 988 Beobachtungen als unbalancierte Analysestichprobe berücksichtigt, die an unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten teilgenommen haben und für die vollständig ausgefüllte Fragebögen der dritten (vgl. Mataloni et al. 2020), vierten (vgl. Flecker et al. 2021) und fünften (vgl. Flecker et al. 2022) Erhebungswelle vorliegen. Dabei variiert die Stichprobengröße in den untersuchten Erhebungswellen zum einen aufgrund von

Ausfällen, zum anderen aufgrund von Item-Nonresponse zu den verschiedenen Zukunftszielen in den einzelnen Erhebungswellen.

3.1 Operationalisierung

Trotz Angaben zu verschiedenen Dimensionen von Zukunftszielen im quantitativen Datenmaterial[2] zeigt die bereits präsentierte Forschung, dass Beruf, Familie und Partnerschaft jungen Menschen am wichtigsten sind und aus diesem Grund für diesen Beitrag im Mittelpunkt stehen. Daher werden als abhängige Variablen die berufs- und beziehungsbezogenen Angaben zu den Zukunftszielen der Panelteilnehmer*innen verwendet. Diese Zukunftsziele wurden von der zweiten bis zur fünften Erhebungswelle mit der Frage erfasst: „Wenn du an deine Zukunft denkst, wie wichtig oder unwichtig sind für dich die folgenden Ziele?" Für diesen Beitrag werden die folgenden fünf Ziele näher untersucht: 1) eine Ausbildung abschließen/einen Beruf erlernen; 2) eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet; 3) Geld haben, sich viel leisten können; 4) eine eigene Familie gründen; 5) einen Partner oder eine Partnerin finden, die ich heiraten möchte. Insgesamt wurden 13 Dimensionen erfragt, die anhand der Ausprägungen mit (1) „sehr wichtig", (2) „eher wichtig", (3) „eher unwichtig", (4) „sehr unwichtig", (5) „weiß nicht" und (6) „möchte nicht antworten" bewertet werden konnten. Aufgrund der niedrigen Fallzahlen wurden die Antwortmöglichkeiten (5) „weiß nicht" und (6) „möchte nicht antworten" nicht für die Analysen berücksichtigt[3].

Um Entwicklungen über die Zeit in den Analysemodellen zu erfassen, werden die dritte, die vierte und die fünfte Erhebungswelle verwendet.

Als zeitkonstante unabhängige Variable wird die Migrationsgeschichte berücksichtigt. Diese wurde über die Fragestellungen zum Geburtsland der Befragten sowie dem Geburtsland der Mutter und des Vaters erfasst. Aus diesen Informationen konnte die Variable (0) kein Migrationshintergrund, (1. Generation) Migrationsgeschichte (Befragte sind nicht in Österreich geboren), (2. Generation) Migrationsgeschichte (Befragte sind in Österreich geboren, deren Eltern nicht) und (2.5 Generation) Migrationsgeschichte (Befragte sowie zumindest ein Elternteil sind in Österreich geboren) kodiert werden.

Weiter wird der Bildungshintergrund der jungen Menschen anhand der höchsten abgeschlossenen Ausbildung zumindest eines Elternteils berücksichtigt. Ein niedriger Bildungshintergrund (1) wird angenommen, sofern die Eltern keinen Schulabschluss, nur die Pflichtschule oder eine Polytechnische Schule, Berufsschule und Lehre oder eine Oberstufe der AHS oder BHS bis zum dritten Jahr besucht haben (entspricht in der Internationalen Standardklassifikation im Bildungswesen [ISCED] den Stufen 1 bis 3). Ein hoher Bildungshintergrund (2) umfasst Abschlüsse nach der Sekundarbildung wie z. B. Matura und höher (entspricht den ISCED-Stufen 4 bis 8). Zudem wurden auch die Fälle erfasst, bei denen hierzu keine Angaben gemacht wurden oder bei denen die Befragten keine Informationen darüber haben (3).

2 Weitere Items sind: einen guten Freund oder eine gute Freundin haben; religiös leben; mich sozial oder politisch engagieren; künstlerisch tätig sein, wie Musik machen, tanzen, malen; Sport betreiben; gesund leben; ein geregeltes, ruhiges Leben führen; ein sexuell erfülltes Leben führen.

3 Insgesamt 36 Fälle.

Des Weiteren wurden Informationen zum bisherigen (Aus-)Bildungsweg, zum Geschlecht (binär kodiert) und zur internen sowie externen Kontrollüberzeugung erhoben. Für die (Aus-)Bildungswege wird unterschieden zwischen der AHS (1), BHS (2), BMS (3), Berufsschule und Lehre (4) und sonstigen (Aus-)Bildungswegen (5) wie dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit. Die interne und externe Kontrollüberzeugung wurde in drei Erhebungswellen[4] festgehalten. Die interne Kontrollüberzeugung fasst drei Fragestellungen zusammen: Ich habe eine Reihe guter Eigenschaften; Ich habe mein Leben selbst in der Hand; Wenn ich mich anstrenge, werde ich auch Erfolg haben. Die externe Kontrollüberzeugung umfasst insgesamt fünf Fragestellungen: Ich schiebe Probleme oft vor mir her, anstatt sie gleich anzugehen; Ich habe oft das Gefühl, mich an andere anpassen zu müssen; Hin und wieder denke ich, dass ich gar nichts tauge; Egal ob in Freizeit, Schule oder Arbeit, mein Leben wird von anderen bestimmt; Bei meinen Plänen kommt oft etwas dazwischen, das ich nicht beeinflussen kann. Die Befragten konnten aus den Antwortmöglichkeiten (1) „stimmt", (2) „stimmt eher", (3) „stimmt eher nicht", (4) „stimmt nicht", (5) „weiß nicht" und (6) „möchte nicht antworten" wählen. Für die Auswertungen werden die Angaben (5) „weiß nicht" und (6) „möchte nicht antworten" nicht berücksichtigt[5].

Wie in anderen Längsschnittstudien bereits betont, können Ausfälle von Teilnehmer*innen in Panelstudien zu Verzerrungen bei den Ergebnissen führen. Obwohl mögliche Verzerrungen aufgrund von Ausfällen des Längsschnittpanels nicht zur Gänze auszuschließen sind, wurden zusätzlich Kontrollvariablen wie das Geschlecht und der Bildungshintergrund der Eltern in die Berechnungen aufgenommen, die bereits als mögliche Einflussfaktoren von Ausfallwahrscheinlichkeiten bekannt sind (vgl. Malschinger et al. 2023). Eine ausführliche Darstellung der verwendeten Variablen und deren Operationalisierung mit der verwendeten Analysestichprobe präsentiert Tabelle 1.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken der Stichprobe (Quelle: Eigene Darstellung)

	N	Fehlend	Arithmetisches Mittel bzw. Anteilswerte	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Dritte Erhebungswelle – Zeitveränderliche Variablen						
eine Ausbildung abschließen/ einen Beruf erlernen	337	220	3.83	.42	1.00	4.00
eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet	337	220	3.83	.42	1.00	4.00
Geld haben, sich viel leisten können	337	220	3.42	.67	1.00	4.00
eine eigene Familie gründen	337	220	3.45	.84	1.00	4.00
einen Partner oder eine Partnerin finden, die ich heiraten möchte	337	220	3.54	.76	1.00	4.00

4 Dritte, vierte und fünfte Erhebungswelle.
5 Insgesamt 52 Fälle.

(Fortsetzung Tabelle 1)

	N	Fehlend	Arithmetisches Mittel bzw. Anteilswerte	Standardabweichung	Minimum	Maximum
interne Kontrollüberzeugung	337	220	4.75	1.53	3.00	12.00
externe Kontrollüberzeugung	337	220	13.68	3.47	5.00	20.00
(Aus-)Bildungsweg	337	220	2.92	1.29	1.00	5.00
Vierte Erhebungswelle – Zeitveränderliche Variablen						
eine Ausbildung abschließen/ einen Beruf erlernen	405	152	3.78	.48	1.00	4.00
eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet	405	152	3.84	.39	1.00	4.00
Geld haben, sich viel leisten können	405	152	3.49	.62	1.00	4.00
eine eigene Familie gründen	405	152	3.37	.88	1.00	4.00
einen Partner oder eine Partnerin finden, die ich heiraten möchte	405	152	3.43	.80	1.00	4.00
interne Kontrollüberzeugung	405	152	4.92	1.53	3.00	10.00
externe Kontrollüberzeugung	405	152	13.99	3.30	5.00	20.00
(Aus-)Bildungsweg	405	152	2.79	1.23	1.00	5.00
Fünfte Erhebungswelle – Zeitveränderliche Variablen						
eine Ausbildung abschließen/ einen Beruf erlernen	246	311	3.71	.59	1.00	4.00
eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet	246	311	3.79	.44	1.00	4.00
Geld haben, sich viel leisten können	246	311	3.48	.67	1.00	4.00
eine eigene Familie gründen	246	311	3.26	.96	1.00	4.00
einen Partner oder eine Partnerin finden, die ich heiraten möchte	246	311	3.37	.89	1.00	4.00
interne Kontrollüberzeugung	246	311	5.04	1.73	3.00	11.00
externe Kontrollüberzeugung	246	311	12.77	3.43	5.00	20.00
(Aus-)Bildungsweg	246	311	2.86	1.35	1.00	5.00
Zeitunveränderliche Variable						
Geschlecht (Ref. Männer)	557	0	.52	.49	0.00	1.00
Migrationsgeschichte (Ref. keine Migrationsgeschichte	557	0	1.42	1.06	0.00	3.00
Bildungshintergrund der Eltern (Ref. hoch)	557	0	1.79	.69	1.00	3.00

3.2 Auswertungsmethodik

Für diesen Beitrag wurden lineare Mehrebenen-Modelle mit einem wiederholten Messmodell angewendet (vgl. Rabe-Hesketh/Skrondal 2022). Dies ermöglicht zum einen die Hinzunahme von verschiedenen Ebenen (Ebene 1: Zeit; Ebene 2: Individuen) in die Modellberechnungen sowie zum anderen die Untersuchung von Entwicklungen von Individuen als auch zwischen Individuen zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Um die Veränderung oder Stabilität der Ziele über die Zeit zu untersuchen, ergänzen zeitkonstante Variablen wie das Geschlecht und zeitveränderliche Variablen wie der eingeschlagene (Aus-)Bildungsweg die statistischen Berechnungen. Zudem wurden Wachstumskurvenmodelle berechnet, die Interaktionen von zeitkonstanten Variablen (Migrationsgeschichte) und zeitveränderlichen Variablen (Erhebungswelle) anwenden (vgl. Macmillan/Furstenberg 2016), um Unterschiede vom Ausgangsniveau (Konstante) und Veränderungen über die Zeit (vgl. Stawarz 2013, S. 391) zu ermitteln.

Für die Modellberechnungen wurden schrittweise die vorgestellten Variablen hinzugenommen, um eine sensible Analyse der Unterschiede der untersuchten Ziele zu ermöglichen. In einem ersten Modell wurde geschätzt, ob die Unterschiede innerhalb der Individuen ähnlicher waren als zwischen den Individuen. Anschließend wurden im zweiten Modell die Erhebungswelle, das Alter, das Geschlecht, der Bildungshintergrund der Eltern, der (Aus-)Bildungsweg und die interne sowie externe Kontrollüberzeugung hinzugefügt. Darauf aufbauend wurde das dritte Modell um die Migrationsgeschichte ergänzt. Für das vierte Modell wurde die Interaktion *Migrationsgeschichte* × *Erhebungswelle* aufgenommen, um Veränderungen der Ziele getrennt nach der Migrationsgeschichte zu prüfen. Eine übersichtliche Darstellung der Modelle (Tabelle 2 und Tabelle 3) und deren detaillierte Resultate (Tabelle 4 und Tabelle 5) werden im Tabellenanhang präsentiert. Für eine strukturierte Darstellung der Befunde werden die vorhergesagten Verlaufswerte grafisch dargestellt und analysiert. Die Analysemodelle wurden in STATA mithilfe der Funktion *mixed* berechnet.

4 Ergebnisse

4.1 Ausbildung, Beruf und Geld

Zunächst werden die Resultate für die Entwicklung der Bedeutsamkeit der berufsbezogenen Ziele und deren Entwicklung mit zunehmender Zeit betrachtet. Hierzu gehören: eine Ausbildung abschließen/einen Beruf erlernen (Abbildung 1), eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet (Abbildung 2) und Geld haben, sich viel leisten können (Abbildung 3).

Die Auswertungen der dritten bis zur fünften Erhebungswelle hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der berufsbezogenen Ziele zeigen, dass die Bedeutsamkeit des Ziels „Geld haben, sich viel leisten können“ mit der Zeit zunimmt. Hingegen nimmt die Bedeutsamkeit des Ziels „eine Ausbildung abschließen/einen Beruf erlernen“ geringfügig ab. Die subjektive Wichtigkeit des Ziels „eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet“, verändert sich mit der Zeit jedoch kaum.

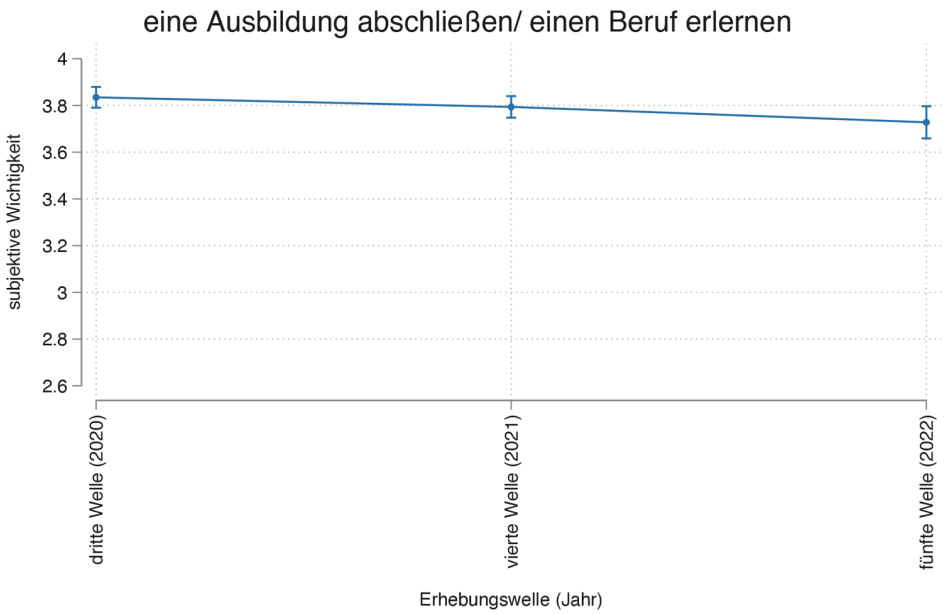


Abbildung 1: Vorhergesagte Werte für das Ziel „eine Ausbildung abschließen/einen Beruf erlernen" kontrolliert für das Geschlecht, die Migrationsgeschichte, den Bildungshintergrund der Eltern, die interne und externe Kontrollüberzeugung und den (Aus-)Bildungsweg (Quelle: Eigene Darstellung)

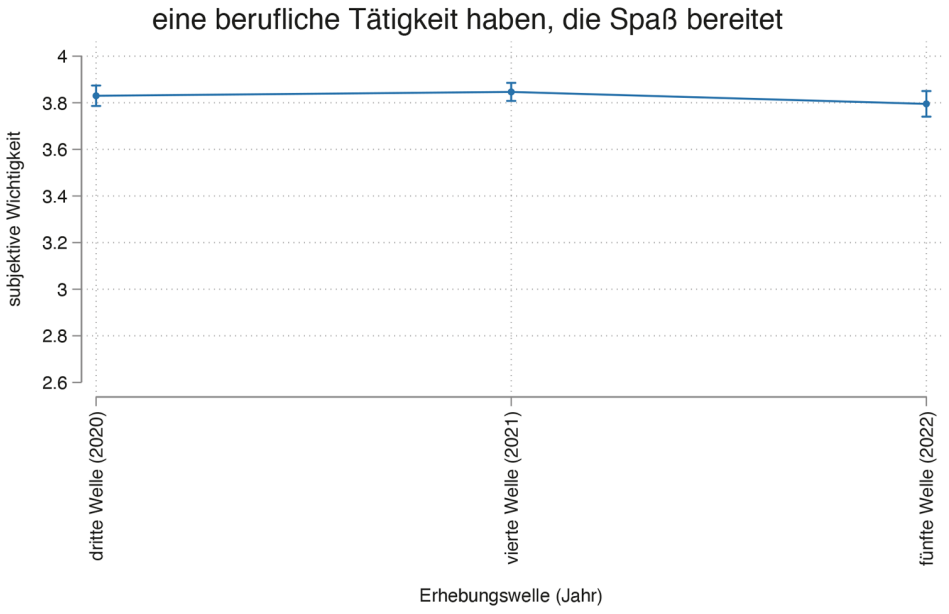


Abbildung 2: Vorhergesagte Werte für das Ziel „eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet" kontrolliert für das Geschlecht, die Migrationsgeschichte, den Bildungshintergrund der Eltern, die interne und externe Kontrollüberzeugung und den (Aus-)Bildungsweg (Quelle: Eigene Darstellung)

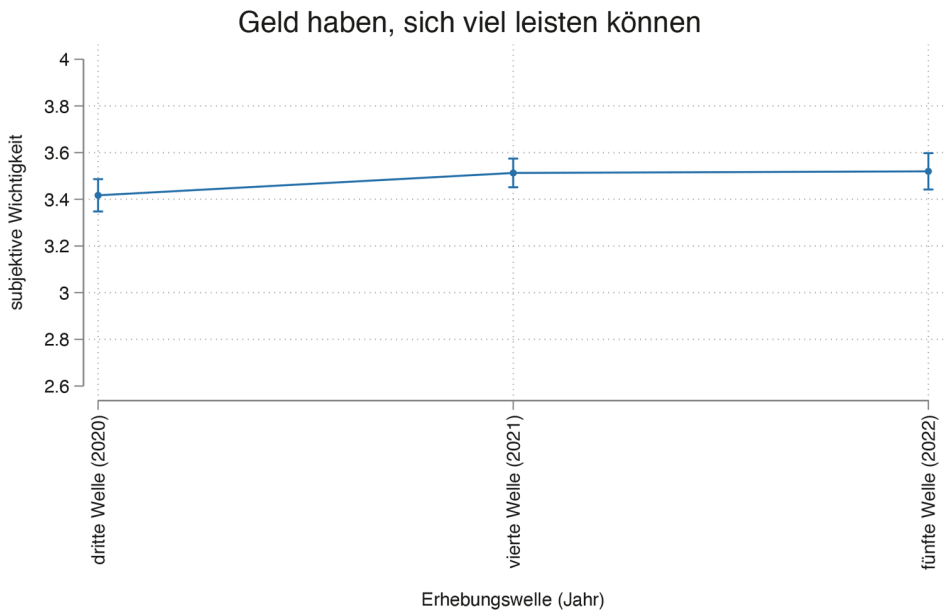


Abbildung 3: Vorhergesagte Werte für das Ziel „Geld haben, sich viel leisten können" kontrolliert für das Geschlecht, die Migrationsgeschichte, den Bildungshintergrund der Eltern, die interne und externe Kontrollüberzeugung und den (Aus-)Bildungsweg (Quelle: Eigene Darstellung)

Anschließend wurde untersucht, wie sich die berufsbezogenen Ziele der Panelteilnehmer*innen anhand der Migrationsgeschichte mit der Zeit verändern. Abbildungen 4 bis 6 zeigen die vorhergesagten Werte der berufsbezogenen Ziele für die Zukunft getrennt für die Migrationsgeschichte, kontrolliert für das Geschlecht, den Bildungshintergrund der Eltern, den eingeschlagenen (Aus-)Bildungsweg und die interne sowie externe Kontrollüberzeugung.

Die Befunde für das Ziel „eine Ausbildung abschließen/einen Beruf erlernen" (Abbildung 4) zeigen, dass dieses Ziel Panelteilnehmer*innen mit Migrationsgeschichte 1. Generation sowie ohne Migrationsgeschichte in der dritten Erhebungswelle wichtiger ist im Vergleich zu Panelteilnehmer*innen mit Migrationsgeschichte 2. Generation und 2.5 Generation. Dieses Ziel wird den Panelteilnehmer*innen mit Migrationsgeschichte 1. Generation und ohne Migrationsgeschichte bis zur fünften Erhebungswelle geringfügig weniger wichtig, wohingegen es für Panelteilnehmer*innen mit Migrationsgeschichte 2. Generation und 2.5 Generation im Zeitverlauf stabil bleibt.

Mit Blick auf die Befunde für das Ziel „eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet" (Abbildung 5) sind nur geringfügige Unterschiede hinsichtlich der Migrationsgeschichte erkennbar. Während dieses Ziel in der dritten Erhebungswelle für Panelteilnehmer*innen mit Migrationsgeschichte 2. Generation für die Zukunft weniger wichtig ist im Vergleich zu Panelteilnehmer*innen ohne Migrationsgeschichte, sind in der vierten und fünften Erhebungswelle kaum Unterschiede festzuhalten.

Die Resultate in Abbildung 6 für das Ziel „Geld haben, sich viel leisten können“ zeigen, dass dies jungen Menschen mit Migrationsgeschichte 2. Generation am wichtigsten ist und mit der Zeit noch wichtiger wird. Für Panelteilnehmer*innen ohne Migrationsgeschichte sowie mit Migrationsgeschichte 2.5 Generation nimmt dieses Ziel von der dritten zur vierten Erhebungswelle zu und von der vierten zur fünften Erhebungswelle wieder ab, wohingegen für Panelteilnehmer*innen mit Migrationsgeschichte 1. Generation kaum Veränderungen mit der Zeit erkennbar sind.

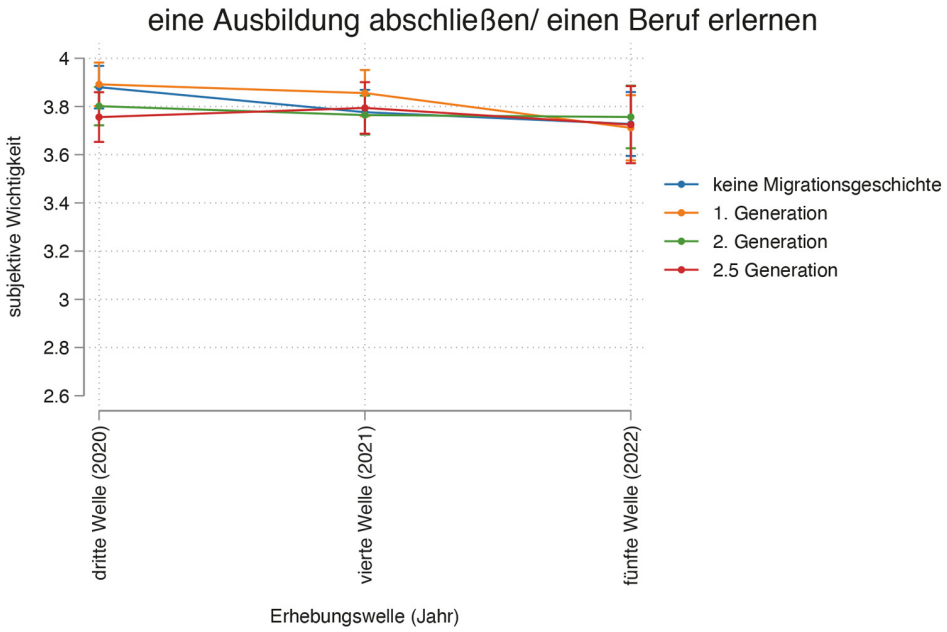


Abbildung 4: Vorhergesagte Werte des Interaktionsterms Migrationsgeschichte × Erhebungswelle für das Ziel „eine Ausbildung abschließen/einen Beruf erlernen“ kontrolliert für das Geschlecht, die Migrationsgeschichte, den Bildungshintergrund der Eltern, die interne und externe Kontrollüberzeugung und den (Aus-)Bildungsweg (Quelle: Eigene Darstellung)

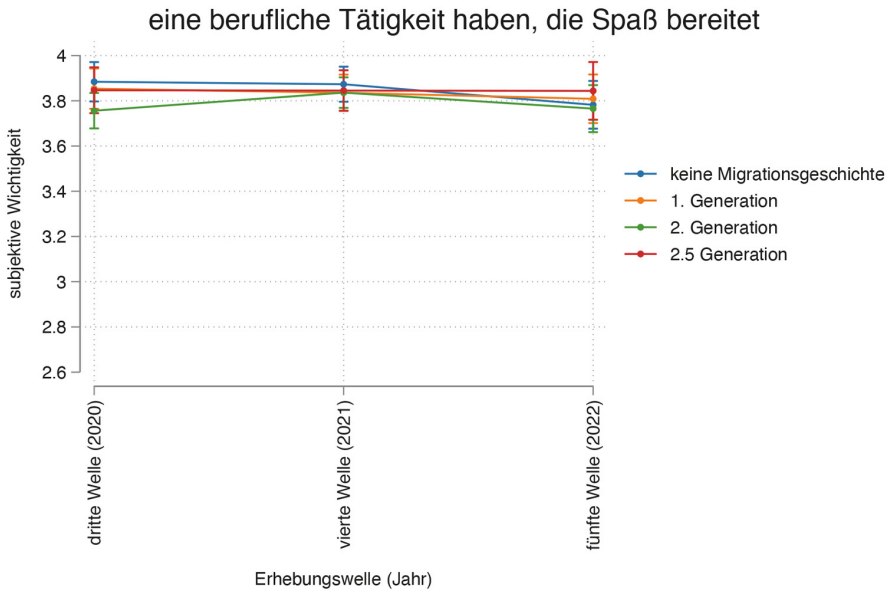


Abbildung 5: Vorhergesagte Werte des Interaktionsterms Migrationsgeschichte x Erhebungswelle für das Ziel „eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet" kontrolliert für das Geschlecht, die Migrationsgeschichte, den Bildungshintergrund der Eltern, die interne und externe Kontrollüberzeugung und den (Aus-)Bildungsweg (Quelle: Eigene Darstellung)

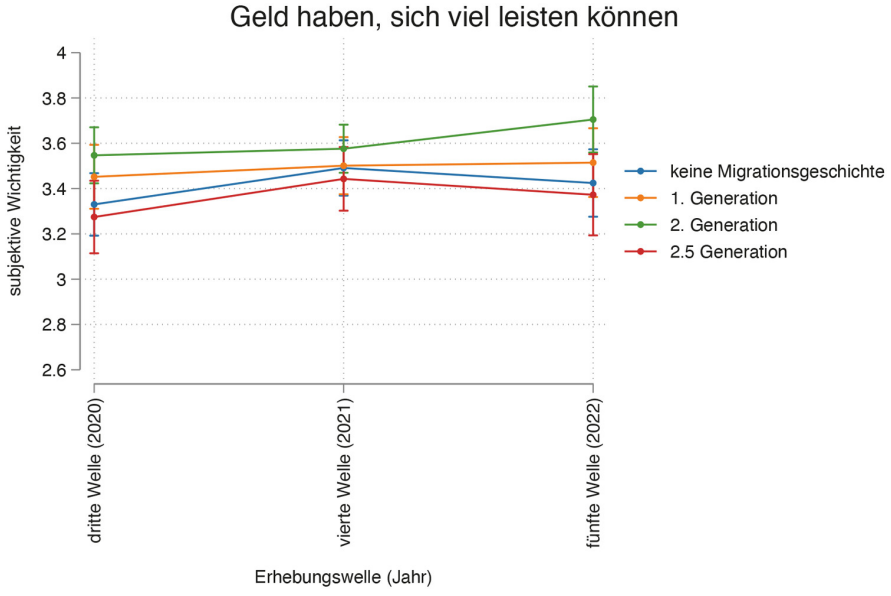


Abbildung 6: Vorhergesagte Werte des Interaktionsterms Migrationsgeschichte x Erhebungswelle für das Ziel „Geld haben, sich viel leisten können" kontrolliert für das Geschlecht, die Migrationsgeschichte, den Bildungshintergrund der Eltern, die interne und externe Kontrollüberzeugung und den (Aus-)Bildungsweg (Quelle: Eigene Darstellung)

4.2 Familie und Partnerschaft

Die Befunde der subjektiven Wichtigkeit für die beziehungsbezogenen Ziele zeigen zum einen, dass diese Ziele jungen Menschen sehr wichtig sind. Zum anderen lässt sich aber auch feststellen, dass es jungen Menschen ausgehend von der dritten Erhebungswelle im Jahr 2020 bis zur fünften Erhebungswelle im Jahr 2022 weniger wichtig geworden ist, eine eigene Familie zu gründen (Abbildung 7) und einen Partner oder eine Partnerin zu finden (Abbildung 8).

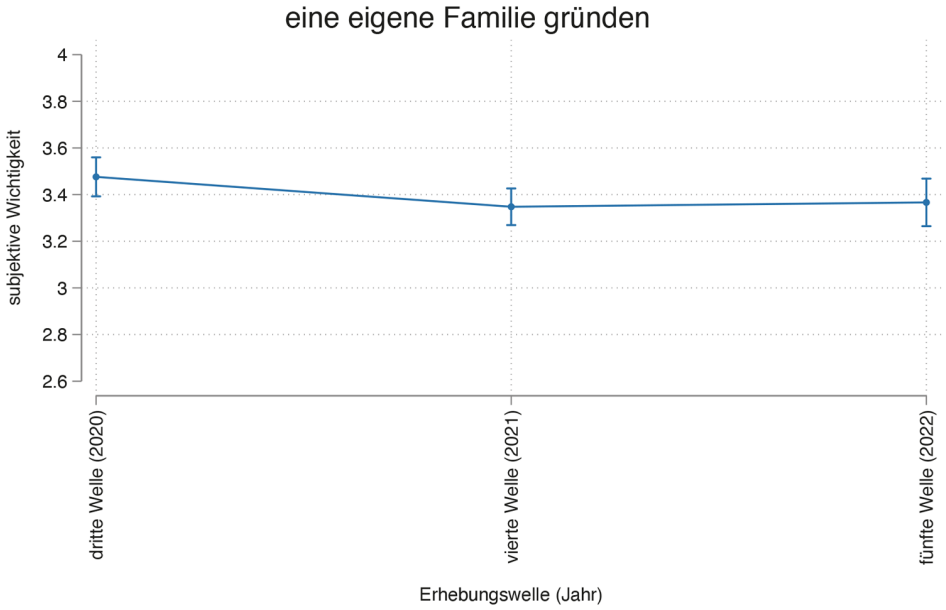


Abbildung 7: Vorhergesagte Werte für das Ziel „eine eigene Familie gründen" kontrolliert für das Geschlecht, die Migrationsgeschichte, den Bildungshintergrund der Eltern, die interne und externe Kontrollüberzeugung und den (Aus-)Bildungsweg (Quelle: Eigene Darstellung)

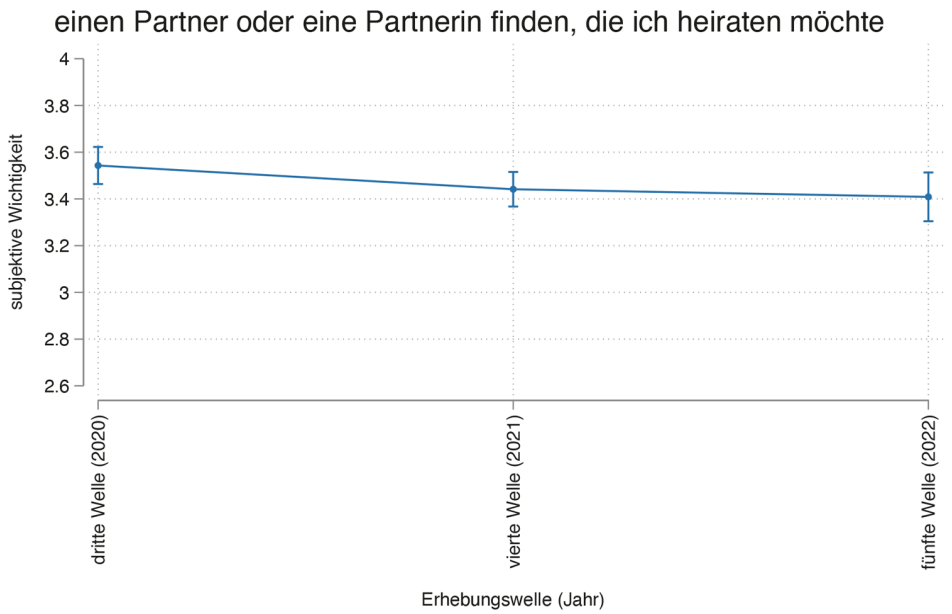


Abbildung 8: Vorhergesagte Werte für das Ziel „einen Partner oder eine Partnerin finden, die sie heiraten möchten kontrolliert für das Geschlecht, die Migrationsgeschichte, den Bildungshintergrund der Eltern, die interne und externe Kontrollüberzeugung und den (Aus-)Bildungsweg (Quelle: Eigene Darstellung)

Im nächsten Schritt wurden die Resultate der beziehungsbezogenen Ziele um die Interaktion *Migrationsgeschichte x Erhebungswelle* ergänzt. Abbildung 9 zeigt für das Ausgangsniveau der dritten Erhebungswelle, dass es Panelteilnehmer*innen mit Migrationsgeschichte für die Zukunft wichtiger ist, eine eigene Familie zu gründen, im Vergleich zu Panelteilnehmer*innen ohne Migrationsgeschichte. Dieses Ziel bleibt für Panelteilnehmer*innen mit Migrationsgeschichte 2. Generation und 2.5 Generation über die Erhebungswellen hinweg stabil, während es für junge Menschen ohne Migrationsgeschichte und mit Migrationsgeschichte 1. Generation von der dritten Erhebungswelle bis zur vierten Erhebungswelle abnimmt. Eine eigene Familie zu gründen, wird jungen Menschen anschließend wichtiger, während sich die Bedeutsamkeit dieses Ziels für junge Menschen mit Migrationsgeschichte 1. Generation bis hin zur fünften Erhebungswelle kaum verändert.

Die Befunde des Ausgangsniveaus für das Ziel „einen Partner oder eine Partnerin zu finden, die sie heiraten möchten“ (Abbildung 10) zeigen, dass es Panelteilnehmer*innen ohne Migrationsgeschichte weniger wichtig ist, im Vergleich zu Panelteilnehmer*innen mit Migrationsgeschichte. Darüber hinaus nimmt dieses Ziel für Panelteilnehmer*innen ohne Migrationsgeschichte mit der Zeit deutlich ab, und die Diskrepanz zu Panelteilnehmer*innen mit Migrationsgeschichte nimmt deutlich zu.

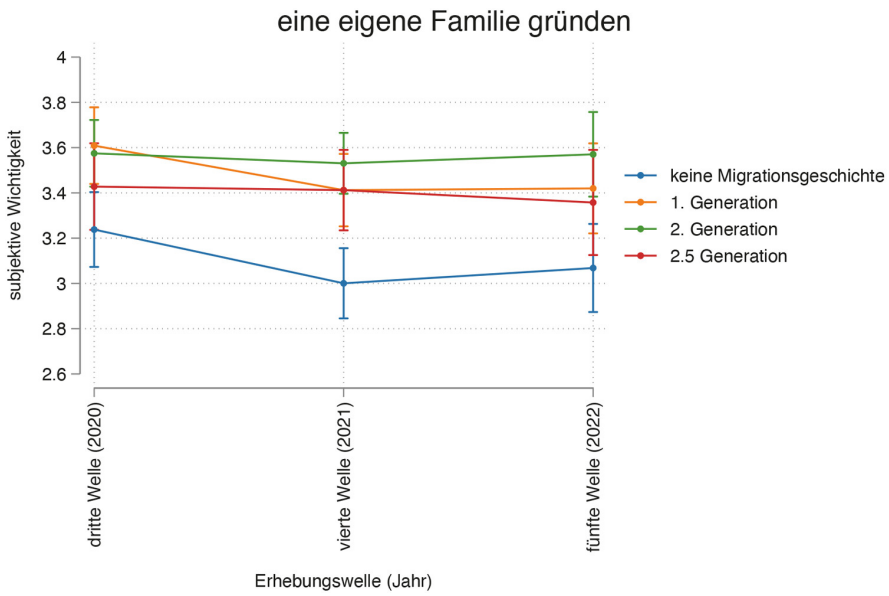


Abbildung 9: Vorhergesagte Werte des Interaktionsterms Migrationsgeschichte x Erhebungswelle für das Ziel „eine eigene Familie gründen" kontrolliert für das Geschlecht, die Migrationsgeschichte, den Bildungshintergrund der Eltern, die interne und externe Kontrollüberzeugung und den (Aus-)Bildungsweg (Quelle: Eigene Darstellung)

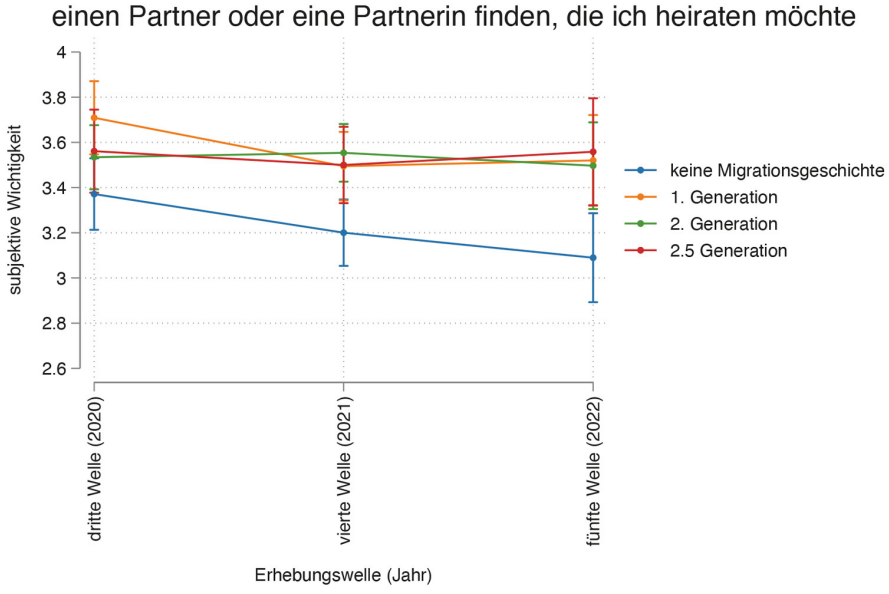


Abbildung 10: Vorhergesagte Werte des Interaktionsterms Migrationsgeschichte x Erhebungswelle für das Ziel „einen Partner oder eine Partnerin finden, die sie heiraten möchten" kontrolliert für das Geschlecht, die Migrationsgeschichte, den Bildungshintergrund der Eltern, die interne und externe Kontrollüberzeugung und den (Aus-)Bildungsweg (Quelle: Eigene Darstellung)

5 Diskussion und Ausblick

Dieser Beitrag untersucht berufs- und beziehungsbezogene Zukunftsziele von Schulabgänger*innen nach der MS in Wien, getrennt nach der Migrationsgeschichte, in den Jahren 2020 bis 2022, und wie sich diese entwickeln. Die Auswertungen sind im Rahmen der zahlreichen Herausforderungen während dieser Lebensphase Jugend, wie die Übergänge im Bildungssystem sowie Veränderungen im Kontext von Familie und Freund*innen, einzuordnen.

Die Befunde zeigen, dass die Bedeutsamkeit der berufs- und beziehungsbezogenen Ziele für die Panelteilnehmer*innen sehr hoch ist, wobei ein detaillierter Blick auf die Resultate notwendig ist. Denn zum einen wird das Ziel „eine Ausbildung abschließen/einen Beruf erlernen" jungen Menschen mit der Zeit weniger wichtig, wohingegen das Ziel „Geld haben, sich viel leisten können" wichtiger wird. Dies ist möglicherweise daraus erklärbar, dass die Panelteilnehmer*innen im Alter von 17 Jahren bis 20 Jahren befragt worden sind und einige schon die Ausbildung abgeschlossen sowie die erste Erwerbstätigkeit begonnen haben. In der Folge haben sich auch die Prioritäten verändert, wobei materielle Werte (wie Geld verdienen), die noch nicht erreicht worden sind, für die Zukunft noch wichtiger werden. Zum anderen ist zu sehen, dass die beziehungsbezogenen Ziele trotz hohen Ausgangsniveaus mit der Zeit weniger wichtig werden. Möglicherweise ist dies ein Zeichen dafür, dass sich junge Menschen während der Übergänge in einer besonders turbulenten Lebensphase befinden, in der auch andere Lebensbereiche für die Zukunft wichtiger werden, wie Gesundheit und Sport.

Zudem steht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, ob es Unterschiede in der Bedeutsamkeit von berufs- und beziehungsbezogenen Zielen nach Migrationsgeschichte gibt. In Anbetracht der vielfältigen Detailergebnisse zu berufs- und beziehungsbezogenen Zielen scheinen etwaige Generalisierungen zu Mustern nach unterschiedlicher Migrationsgeschichte kaum möglich. Daher sind die differenzierten Einblicke in die heterogene Gruppe von jungen Menschen nach Absolvierung der MS wichtig. Die theoretischen Anknüpfungsmöglichkeiten zu sog. *blocked opportunities* (Wicht 2016) lassen schließen, dass junge Menschen im bisherigen Ausbildungskontext bereits Diskriminierungserfahrungen wahrgenommen haben und in der Folge berufsbezogene Ziele besonders wichtig sind. Forschungsarbeiten aus den Vereinigten Staaten konnten in diesem Zusammenhang bereits nachweisen, dass Menschen mit Migrationsgeschichte berufsbezogene Ziele höher priorisieren im Vergleich zu Menschen ohne Migrationsgeschichte (vgl. Rumbaut/Cornelius 1995). Darauffolgend konnte auch in diesem Beitrag bestätigt werden, dass jungen Menschen mit Migrationsgeschichte 2. Generation das Ziel „Geld haben, sich viel leisten können" für die Zukunft wichtiger ist als jungen Menschen ohne Migrationsgeschichte. Wohingegen keine signifikanten Unterschiede für die Ziele „eine Ausbildung abschließen/einen Beruf erlernen" und „eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet" nachvollzogen werden konnten und damit die Hypothese (H1) nicht zur Gänze bestätigt werden kann.

Darüber hinaus wurden beziehungsbezogene Ziele analysiert. Die theoretischen Erläuterungen zur Acculturation Gap Distress Theory (vgl. Szapocznik/Kurtines 1993) haben den Prozess des Aufwachsens in der Familie hervorgehoben, wobei junge Menschen mit Migrationsgeschichte in Familien aufwachsen, in denen Eltern häufiger kulturell kollektivistische Werte vermitteln und die familiäre Bindung betonen. Dies konnte auch in den Befunden nachvollzogen werden, da jungen Menschen mit Migrationsgeschichte die beziehungsbezogenen Ziele signifikant wichtiger sind im Vergleich zu jungen Menschen ohne Migrationsgeschichte und die Hypothese (H2) somit bestätigt werden kann.

Abschließend sind auch die Grenzen der Generalisierbarkeit für die Analysen dieses Beitrags zu erwähnen. Diese bestehen mitunter aufgrund des Analysesamples, da nur Schüler*innen der MS im Abschlussjahr 2017/2018 für die Studie *Wege in die Zukunft* berücksichtigt wurden. Darüber hinaus konnten nur drei Erhebungswellen für die Analysen herangezogen werden. Für einen umfangreicheren Blick wäre eine Analyse über einen längeren Zeitraum notwendig gewesen. Trotz Ausfallwahrscheinlichkeitsprüfungen des quantitativen Panels vorab können ferner systematische Panelausfälle, die die Auswertungen beeinflussen können, nicht zur Gänze ausgeschlossen werden.

Die Resultate präsentieren wichtige Informationen, die für die Beratung von jungen Erwachsenen zu Berufsinformationen und Ausbildungsprogrammen genutzt werden können. Zudem ist das Wissen über die Veränderungen von berufs- und beziehungsbezogenen Zielen im Zeitverlauf wichtig, einerseits um aktuelle Konflikte und gesellschaftliche Herausforderungen miteinzubeziehen und andererseits, um zu zeigen, in welche Richtung sich diese Ziele verändern, wenn die erste Erwerbstätigkeit von jungen Menschen näher rückt.

Tabellen-Anhang

Tabelle 2: Detaillierte Darstellung der Modelle zu berufsbezogenen Zielen (Quelle: Eigene Darstellung)

Modelle	Variablen	eine Ausbildung abschließen, einen Beruf erlernen	
		BIC	Chi2
Modell 1	Nullmodell	1361.00	99.44
Modell 2	Erhebungswelle, Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern, (Aus-)Bildungsweg, interne Kontrollüberzeugung, externe Kontrollüberzeugung	1451.53	98.76
Modell 3	Modell 2 + Migrationsgeschichte	1481.81	99.78
Modell 4	Modell 3 + Migrationsgeschichte * Erhebungswelle	1537.52	99.83

Modelle	Variablen	eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet	
		BIC	Chi2
Modell 1	Nullmodell	1085.46	36.72
Modell 2	Erhebungswelle, Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern, (Aus-)Bildungsweg, interne Kontrollüberzeugung, externe Kontrollüberzeugung	1195.02	34.78
Modell 3	Modell 2 + Migrationsgeschichte	1226.74	35.08
Modell 4	Modell 3 + Migrationsgeschichte * Erhebungswelle	1284.98	34.05

Modelle	Variablen	Geld haben, sich viel leisten können	
		BIC	Chi2
Modell 1	Nullmodell	1915.73	92.73
Modell 2	Erhebungswelle, Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern, (Aus-)Bildungsweg, interne Kontrollüberzeugung, externe Kontrollüberzeugung	2022.97	98.65
Modell 3	Modell 2 + Migrationsgeschichte	2042.63	94.34
Modell 4	Modell 3 + Migrationsgeschichte * Erhebungswelle	2095.51	93.89

Tabelle 3: Detaillierte Darstellung der Modelle zu beziehungsbezogenen Zielen (Quelle: Eigene Darstellung)

Modelle	**Variablen**	**eine eigene Familie gründen**	
		BIC	**Chi2**
Modell 1	Nullmodell	2362.70	264.20
Modell 2	Erhebungswelle, Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern, (Aus-)Bildungsweg, interne Kontrollüberzeugung, externe Kontrollüberzeugung	2427.51	256.89
Modell 3	Modell 2 + Migrationsgeschichte	2430.00	243.25
Modell 4	Modell 3 + Migrationsgeschichte * Erhebungswelle	2481.21	241.32

Modelle	Variablen	einen Partner oder eine Partnerin finden, die ich heiraten möchte	
		BIC	Chi2
Modell 1	Nullmodell	2311.26	132.59
Modell 2	Erhebungswelle, Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern, (Aus-)Bildungsweg, interne Kontrollüberzeugung, externe Kontrollüberzeugung	2400.14	122.42
Modell 3	Modell 2 + Migrationsgeschichte	2411.51	112.72
Modell 4	Modell 3 + Migrationsgeschichte * Erhebungswelle	2460.77	111.11

Tabelle 4: Koeffizienten der Berechnungen für berufsbezogene Ziele (Quelle: Eigene Darstellung)

	eine Ausbildung abschließen/ einen Beruf erlernen			eine berufliche Tätigkeit haben, die Spaß bereitet			Geld haben, sich viel leisten können		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	B	B	B		B	B		B	B
Erhebungswelle (Ref. dritte Welle)									
Vierte Welle		-.04	-.03		.01	.01		.09*	.09*
Fünfte Welle		-.10**	-.10**		-.03	-.03		.10*	.10*
Geschlecht (Ref. männlich)									
Weiblich		.08*	.08*		.05+	.05+		-.00	.00
Bildungshintergrund Eltern (Ref. hoch)									
niedrig		.00	.01		-.01	-.01		.06	.06
weiß nicht/keine Angabe		.02	.02		-.06	-.06		-.06	-.07
(Aus-) Bildungsweg (Ref. AHS)									
BHS		.03	.03		.02	.03		.05	.03
BMS		.02	.04		.06	.07		.02	.00
Berufsschule und Lehre		.14*	.14*		.05	.05		.05	.04
Sonstiges		.06	.07		.05	.06		.12	.11
Interne Kontrollüberzeugung		-.04***	-.04***		-.03***	-.03***		-.01	-.01
Externe Kontrollüberzeugung		.00	.00		.00	.00		-.01**	-.01*
Migrationsgeschichte (Ref. keine Migrationsgeschichte)									
1. Generation			.03			-.02			.06
2. Generation			-.03			-.06			.17**
2.5 Generation			-.05			-.01			-.05
Konstante	3.80***	3.90***	3.91***	3.83***	3.92***	3.94***	3.48***	3.64***	3.59***
var (Erhebungswelle)	.03	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02
var (Konstante)	.11	.07	.06	.22	.23	.22	.47	.43	.42
cov (Erhebungswelle, Konstante)	-.05	-.03	-.03	-.06	-.06	-.06	-.09	-.07	-.07
var (Residual)	.14	.14	.14	.11	.11	.11	.23	.23	.23
N	557	557	557	557	557	557	557	557	557
Beobachtungen	988	988	988	988	988	988	988	988	988

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; + $p < 0.10$. Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle 5: Koeffizienten der Berechnungen für beziehungsbezogene Ziele (Quelle: Eigene Darstellung)

	eine eigene Familie gründen			**einen Partner oder eine Partnerin finden, die ich heiraten möchte**		
	Modell 1	**Modell 2**	**Modell 3**	**Modell 1**	**Modell 2**	**Modell 3**
		B	**B**		**B**	**B**
Erhebungswelle (Ref. dritte Welle)						
Vierte Welle		-.12**	-.12**		-.10*	-.10*
Fünfte Welle		-.10*	-.10*		-.13*	-.13*
Geschlecht (Ref. männlich)						
Weiblich		.08	.08		-.06	-.07
Bildungshintergrund Eltern (Ref. hoch)						
niedrig		0.13	.11		.08	.06
weiß nicht/ keine Angabe		-.01	-.04		-.02	-.05
(Aus-) Bildungsweg (Ref. AHS)						
BHS		.28**	.28**		.30**	.31***
BMS		.43***	.41***		.36**	.35**
Berufsschule und Lehre		.22+	.25*		.20*	.23*
Sonstiges		.19+	.17		.22*	.21*
Interne Kontrollüberzeugung		-.07***	-.09***		-.04**	-.05**
Externe Kontrollüberzeugung		.00	.00		-.01*	-.01*
Migrationsgeschichte (Ref. keine Migrationsgeschichte)						
1. Generation			.38***			.33***
2. Generation			.45***			.29***
2.5 Generation			.30**			.28**
Konstante	3.40***	3.38***	3.14***	3.47***	3.73***	3.55***
var (Erhebungswelle)	.05	.05	.56	.08	.07	.07
var (Konstante)	.79	.77	.78	.74	.72	.70
cov (Erhebungswelle, Konstante)	-.13	-.13	-.14	-.19	-.18	-.18
var (Residual)	.25	.24	.23	.29	.29	.30
N	557	557	557	557	557	557
Beobachtungen	988	988	988	988	988	988

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; + $p < 0.10$.

Literatur

Albert, M./Quenzel, G./De Moll, F. (2024): Jugend 2024–19. Shell Jugendstudie: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG. https://doi.org/10.3224/diskurs.v20i1.09

Arnett, J. J. (2007): Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good for? In: Child Development Perspectives, 1 (2), S. 68–73. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x

Astleithner, F./Vogl, S./Kogler, R. (2023): Occupational aspirations at the end of compulsory schooling: The interplay of parents' educational background, work values and self-concepts in the reproduction of inequality. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 48, S. 333–358. https://doi.org/10.1007/s11614-023-00541-3

Becker, R./Beck, M. (2012): Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–163. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_6

Calmbach, M./Flaig, B. B./Edwards, J./Möller-Slawinski, H./Borchard, I./Schleer, C. (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Carver, C. S./Scheier, M. F. (2001): Optimism, Pessimism, and Self-Regulation. In: Chang, E. C./Chang, E. C.-H. (Hrsg.): Optimism & Pessimism: Implications for Theory, Research, and Practice. Washington DC: American Psychological Association, S. 31–51. https://doi.org/10.1037/10385-002

Flecker, J./Malschinger, P./Schels, B. (2021): Wege in die Zukunft. Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien. Quantitatives Panel, Wave 4. Wien: Forschungsprojekt des Instituts für Soziologie, Universität Wien.

Flecker, J./Malschinger, P./Schels, B./Mataloni, B. (2022): Wege in die Zukunft. Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien. Quantitatives Panel, Wave 5. Wien: Forschungsprojekt des Instituts für Soziologie, Universität Wien.

Gebhardt, A./Beck, M. (2020): Was ist Jugendlichen wichtig im (Berufs-)Leben? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 38. Online unter: https://www.bwpat.de/ausgabe38/gebhardt_beck_bwpat38.pdf (Stand: 12.1.2026).

Hadjar, A./Niedermoser, D. W. (2019): The Role of Future Orientations and Future Life Goals in Achievement Among Secondary School Students in Switzerland. In: Journal of Youth Studies, 22 (9), S. 1184–1201. https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1569216

Idema, H./Phalet, K. (2007): Transmission of Gender-Role Values in Turkish-German Migrant Families: The Role of Gender, Intergenerational and Intercultural Relations. In: Journal of Family Research, 19 (1), S. 71–105. https://doi.org/10.20377/jfr-338

Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2021): Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.

Köcher, R./Sommer, M./Hurrelmann, K. (2019): Die McDonald's Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same Same But (Still) Different. München: McDonald's Deutschland LLC.

Leven, I./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2019): Beruf und Karriere: Im Falle des Falles zählt die Sicherheit des Arbeitsplatzes. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz, S. 187–211.

Luciano, E. C./Orth, U. (2017): Transitions in Romantic Relationships and Development of Self-Esteem. In: Journal of Personality and Social Psychology, 112 (2), S. 307–328. https://doi.org/10.1037/pspp0000109

Macmillan, R./Furstenberg, F. (2016): The Logic and Practice of Growth Curve Analysis: Modeling Strategies for Life Course Dynamics. In: Shanahan, M. J./Mortimer, J. T./Johnson, M. K. (Hrsg.): Handbook of the Life Course. Handbook of Sociology and Social Research. New York: Springer, S. 541–569. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20880-0_24

Malschinger, P./Schels, B. (2023): Zukunftsorientierungen von Jungen und Mädchen nach Abschluss der NMS. In: Flecker, J./Schels, B./Wöhrer, V. (Hrsg.): Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule. Göttingen, Wien: Vienna University Press, S. 153-172.

Malschinger, P./Vogl, S./Schels, B. (2023): Drop in, Drop out, or stay on: Patterns and predictors of panel attrition among young people. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 48 (3), S. 427–450. https://doi.org/10.1007/s11614-023-00545-z

Mataloni, B./Molina Xaca, C./Reinprecht, C. (2020): Wege in die Zukunft. Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien. Quantitatives Panel, Wave 3. Wien: Forschungsprojekt des Instituts für Soziologie, Universität Wien.

Meusburger, K./Jöstl, G./Kohler-Spiegel, H./Straßegger-Einfalt, R./Weinberger, A. (2021): Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen. In: Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.): Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, S. 71–124.

Nurmi, J.-E. (2004): Socialization and Self-Development: Channeling, Selection, Adjustment, and Reflection. In: Lerner, R. M./Steinberg, L. (Hrsg.): Handbook of Adolescent Psychology. Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons, S. 85–124. https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch4

Rabe-Hesketh, S./Skrondal, A. (2022): Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata. Fourth Edition. College Station, Texas: Stata Press Publication.

Rumbaut, R. G./Cornelius, W. A. (1995): California's Immigrant Children: Theory, Research and Implications for Educational Policy. San Diego: University of California.

Schneekloth, U./Albert, M. (2024): Jugend und Politik. In: Albert, M./Quenzel, G./De Moll, F. (Hrsg.): Jugend 2024–19. Shell Jugendstudie: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG, S. 43–100.

Schoon, I./Eccles, J. S. (2014): Gender Differences in Aspirations and Attainment: A Life Course Perspective. Cambridge: Cambridge University Press.

Seginer, R. (2019): Adolescent Future Orientation: Does Culture Matter? In: Online Readings in Psychology and Culture, 6 (1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1056

Stawarz, N. (2013): Inter- und intragenerationale soziale Mobilität. Eine simultane Analyse unter Verwendung von Wachstumskurven. In: Zeitschrift für Soziologie, 42 (5), S. 385–404. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0503

Szapocznik, J./Kurtines, W. M. (1993): Family Psychology and Cultural Diversity: Opportunities for Theory, Research, and Application. In: American Psychologist, 48 (4), S. 400–407. https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.400

Wicht, A. (2016): Occupational aspirations and ethnic school segregation: social contagion effects among native German and immigrant youths. In: Journal of Ethnic and Migration Studies, 42 (11), S. 1825–1845. https://doi.org/10.1080/1369183X.2016.1149455

Wicht, A./Siembab, M./Ludwig-Mayerhofer, W. (2017): Berufliche Aspirationen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 46 (4), S. 10–13.

Wigfield, A./Eccles, J. S. (2000): Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. In: Contemporary Educational Psychology, 25 (1), S. 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Yau, P. S./Shane, J./Heckhausen, J. (2021): Developmental Goals During the Transition to Young Adulthood. In: International Journal of Behavioral Development, 45 (6), S. 475–483. https://doi.org/10.1177/01650254211007564

Hilft ein entwickeltes berufliches Selbstkonzept bei der Einmündung in berufliche Ausbildung und in den Wunschberuf?

Zur Bedeutung wertesensibler Berufsorientierung

Sabrina Inez Weller und Mona Granato

Zusammenfassung

Die Berufswahl ist für Heranwachsende eine komplexe Entwicklungsaufgabe, in welcher dem beruflichen Selbstkonzept als wichtigem Aspekt von einer gelingenden beruflichen Orientierung eine besondere Bedeutung zukommt. Der Beitrag untersucht anhand der BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024 den Zusammenhang zwischen der individuellen Ausprägung des beruflichen Selbstkonzepts und dem Übergang junger Menschen in eine berufliche Ausbildung sowie in einen Wunschberuf – unter Berücksichtigung individueller, sozialer und institutioneller Faktoren. Den Ergebnissen zufolge geht ein stärker ausgeprägtes berufliches Selbstkonzept mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einer Einmündung in eine berufliche Ausbildung einher. Zugleich wird deutlich, dass eine wertesensible Berufsorientierung, die Interessen und Wertvorstellungen systematisch einbezieht, die Entwicklung eines tragfähigen Selbstkonzepts fördern und gelingende Übergänge unterstützen kann.

Schlagwörter: Berufliche Orientierung, Berufswahl, berufliches Selbstkonzept, wertesensible Berufsorientierung, Transition

Summary

Choosing a career is a complex developmental task for adolescents, in which the professional self-concept plays an important role as a key aspect of career choice competence. Using the BA-BIBB-IAB applicant study 2024, this article examines how the subjective expression of professional self-concept – under the control of individual, social, and institutional factors – influences the transition to vocational training and the desired occupation. The results show that a more pronounced self-concept increases the likelihood of a successful transition. At the same time, it becomes clear that value-sensitive career guidance, which systematically incorporates interests and values, can promote the development of a sustainable self-concept and support successful transitions.

Keywords: Vocational orientation, professional self-concept, value-sensitive vocational orientation, school-to-work transition

1 Einleitung

Wenngleich es vielen Heranwachsenden gelingt, den Übergang von der Schule in einen weiterführenden Bildungs- oder Ausbildungsweg erfolgreich zu bewältigen, ist ein Teil von ihnen von Übergangsrisiken betroffen (vgl. Driesel-Lange et al. 2023; BIBB 2025; Wicht et al. 2025). Diese Herausforderungen treffen zum Teil auch junge Frauen und Männer mit einem mittleren Schulabschluss oder einer Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Beckmann et al. 2021; Schneider et al. 2017; BIBB 2025) sowie Jugendliche mit einem Migrationshintergrund (vgl. Beicht/Walden 2019; Eberhard/Schuß 2021).

Die Herausbildung eines (stabilen) beruflichen Selbstkonzepts, in welchem sich die Entwicklung von beruflichen Normen, Werten und Aspirationen widerspiegelt, gilt als eine wichtige individuelle Voraussetzung für einen gelingenden Übergang (vgl. z. B. Beckmann et al. 2023; Driesel-Lange et al. 2023; Ziegler 2023). Das berufliche Selbstkonzept ist neben anderen Dimensionen wie beispielsweise Flexibilität oder berufswahlbezogener Selbstwirksamkeit ein wesentlicher Bestandteil von Berufswahlkompetenz (vgl. z. B. Covacevich et al. 2021; OECD 2021; Driesel-Lange et al. 2023). Der vorliegende Beitrag fokussiert auch deshalb diesen Aspekt, weil ein entwickeltes berufliches Selbstkonzept als eine zentrale Voraussetzung für die Herausbildung anderer Facetten einer gelingenden berufliche Orientierung angesehen wird (vgl. z. B. Driesel-Lange et al. 2023). Gerade im Kontext einer wertesensiblen Berufsorientierung, die individuelle Werthaltungen, Lebensentwürfe und gesellschaftliche Rahmenbedingungen mit in den Blick nimmt, kommt der Stärkung des beruflichen Selbstkonzepts besondere Bedeutung zu. Denn eine über die Tätigkeits-Interessens-Fähigkeits-Passung hinausgehende berufliche Orientierung umfasst Werte- und Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen sowie soziale Kontexte, wodurch sie langfristig Motivation und Identifikation mit dem gewählten Bildungsweg fördern kann (vgl. Driesel-Lange et al. 2023; Ohlemann 2021).

In der Transitionsforschung wurde dem Wert eines stabilen beruflichen Selbstkonzepts für einen erfolgreichen Übergang in eine berufliche Ausbildung empirisch bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Der vorliegende Beitrag greift diese Forschungslücke auf und fragt, welche Bedeutung ein ausgebildetes berufliches Selbstkonzept – unter Berücksichtigung kontextueller und individueller Einflussfaktoren – für einen erfolgreichen Übergang in eine berufliche Ausbildung und für die Realisierung eines Wunschberufs hat. Hierfür greift der Beitrag diese zentrale Dimension von Handlungsfähigkeit in der Berufswahl für einen gelingenden Übergang explorativ auf. Ein weiterer Fokus liegt auf dem Geschlecht und der Migrationsgeschichte junger Menschen. Die empirischen Analysen des Beitrags basieren auf der BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024, einer Erhebung junger Menschen, die eine Berufsausbildung anstreben.

Der Beitrag skizziert Forschungsstand, theoretische Einbettung sowie Forschungshypothesen (Kapitel 2), beschreibt Datenbasis und Methodik (Kapitel 3) und

präsentiert die deskriptiven und multivariaten Ergebnisse (Kapitel 4). Kapitel 5 fasst die zentralen Befunde zusammen und diskutiert ihre Implikationen.

2 Forschungsstand, theoretischer Hintergrund und Annahmen

Berufswahl als komplexer und dynamischer Prozess, geprägt durch das Zusammenspiel individueller und kontextueller Einflussfaktoren, stellt besonders im Jugendalter eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar, deren Entscheidungen langfristige Auswirkungen auf Bildungs- und Erwerbsverläufe haben können (vgl. Schindler 2012). Die Wichtigkeit von Handlungsfähigkeit in der Berufswahl und einzelner Facetten, um einen gelingenden Übergang zu unterstützen, wurden erkannt und werden zunehmend aufgegriffen (vgl. z. B. Driesel-Lange et al. 2023; OECD 2021; Ziegler 2023). Hiervon ausgehend skizzieren die folgenden Abschnitte die Bedeutung des beruflichen Selbstkonzepts im Lichte unterschiedlicher Berufswahltheorien (Kapitel 2.1), den Stellenwert eines Berufswunsches als Ausdruck beruflicher Zielorientierung (Kapitel 2.2) sowie die theoretische Einbettung von Faktoren für einen gelingenden Übergang (Kapitel 2.3).

2.1 Das berufliche Selbstkonzept in berufswahltheoretischen Ansätzen

Ausgehend von relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen verstehen interessenbasierte Modelle (vgl. z. B. Holland 1997) Berufswahl primär als Ergebnis einer Passung zwischen individuellen beruflichen Interessen und beruflichen Umwelten im Vergleich zu Ansätzen, die eine dynamischere und kontextsensiblere Perspektive auf Berufswahlprozesse haben (vgl. z. B. Super 1990; Gottfredson 1981). Entsprechend nutzen und betten Berufswahltheorien das Konstrukt *berufliches Selbstkonzept* unterschiedlich ein.

Im *RIASEC-Modell* unterscheidet Holland (1997) sechs idealtypische Persönlichkeitstypen, die für bestimmte berufliche Umwelten stehen, denen sich Individuen entsprechend ihrer Tätigkeitsinteressen zuordnen lassen. Eine Tätigkeitspassung liegt vor, wenn die Vorstellungen von Jugendlichen über geeignete Aufgaben mit den tatsächlichen Tätigkeiten und Handlungsmöglichkeiten eines Berufs übereinstimmen. Eine hohe Kongruenz zwischen dem beruflichen Selbstkonzept, verstanden als individuelles berufliches Interessenprofil, und Tätigkeitsanforderungen im Beruf gilt nach dem RIASEC-Modell als Voraussetzung für berufliche Zufriedenheit, Stabilität und Leistung (vgl. Holland 1997).

Von Berufswahl als *lebenslangem Entwicklungsprozess*, in dem sich das berufliche Selbstkonzept im Spannungsfeld verschiedener sozialer Rollen und über biografische Phasen hinweg herausbildet, geht Supers Ansatz (1990) aus: Der *Laufbahnentwicklungstheorie* zufolge entsteht das berufliche Selbstkonzept als Strukturmerkmal beruflicher Identität (vgl. Haeberlin/Niklas 1978; Mead 1968) dynamisch durch Rollenübernahme, Selbstbeobachtung und reflexive Auseinandersetzung (vgl. Driesel-Lange et al. 2023).

Menschen streben danach, berufliche Rollen zu übernehmen, die ihrem Selbstbild entsprechen. Dieses (berufliche) Selbstkonzept – also die Vorstellung von der eigenen Person, den Fähigkeiten, Interessen und Werten – entwickelt sich im Lebenslauf und dient als innerer Maßstab u. a. dafür, welcher Beruf als passend und identitätsstiftend erlebt wird. Die Passung zwischen beruflichem Selbstkonzept und beruflicher Rolle wird dabei als kontinuierlicher Aushandlungs- und Entwicklungsprozess zwischen Individuum und seiner sozialen bzw. gesellschaftlichen Umwelt im Lebensverlauf verstanden. Demnach durchlaufen Heranwachsende ab ihrer Kindheit verschiedene Phasen, in welchen sie unterschiedliche Dimensionen sozialer Passung eines Berufs „prüfen" (vgl. Gottfredson 1981).

In diesen Konzepten stellt der Personen-Umgebungs-Fit weit über die Tätigkeitsperspektive (vgl. Holland 1997) hinaus eine zentrale Dimension von Berufswahl dar. Berufliche Rahmenbedingungen, gesellschaftliches Ansehen eines Berufs, Vereinbarkeit mit persönlichen Werten und Lebenszielen gelten als weitere zentrale Passungsdimensionen, die über die Tätigkeitspassung hinausgehen (vgl. z. B. Super 1990; Savickas 2005; Gottfredson 1981). Die *wahrgenommene* „soziale Passung" und die erwarteten Rückmeldungen des nahen sozialen Umfelds zum Beruf haben einen hohen Stellenwert bei der Herausbildung und Realisierung beruflicher Zielvorstellungen (vgl. Matthes 2019). Passt das wahrgenommene Geschlecht eines Berufs oder das wahrgenommene Prestige eines Berufs aus Sicht von Heranwachsenden nicht zu ihrem beruflichen Selbstkonzept und erwarten sie negative Reaktionen ihres nahen sozialen Umfelds, so schließen sie schon früh einen solchen Beruf aus ihren Berufswahloptionen aus, auch wenn das Tätigkeitsprofil dieses Berufs in ihr berufliches Tätigkeitsselbstkonzept passen würde (vgl. Gottfredson 1981; Matthes 2019; Ebbinghaus 2020).

Das *berufliche Selbstkonzept* beschreibt demnach die subjektive Wahrnehmung und Bewertung eigener Fähigkeiten, Interessen, Werte und Zukunftsvorstellungen im Hinblick auf berufliche Anforderungen und Umwelten, die wahrgenommene soziale Passung und das Potenzial zur Identitätsbildung (vgl. Mummendey 2006; vgl. auch Driesel-Lange et al. 2023; Matthes 2019). Als kognitive Repräsentation des Selbst ist es sowohl beschreibender als auch bewertender, d. h. normativer Natur und wird durch biografische Erfahrungen, soziale Interaktionen und kulturelle Rahmungen geformt (vgl. Savickas/Porfeli 2012). Das *Berufskonzept* beschreibt demgegenüber die kognitive Repräsentation beruflicher Tätigkeitsanforderungen, Rahmenbedingungen und (wahrgenommener) sozialer Statuszuschreibungen (vgl. Brüggemann/Rahn 2020). Die Übereinstimmung zwischen (beruflichem) Selbst- und Berufskonzept bildet eine wesentliche Grundlage beruflicher Zielklarheit, Entscheidungsfähigkeit und Entwicklungskompetenz: „Klarheit und Entschiedenheit basieren auf einem differenzierten beruflichen Selbstkonzept und sind Ergebnis engagierten Handelns im Berufswahlprozess, d. h. der aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person und den beruflichen Perspektiven" (Driesel-Lange et al. 2023, S. 82).

Das berufliche Selbstkonzept gilt daher als Indikator für (Un-)Sicherheit in der Berufswahl und damit als wichtige Voraussetzung für ein dynamisches Zusammen-

spiel zwischen individueller Selbstreflexion, informationsbezogener, entscheidungsbezogener und handlungsbezogener Fähigkeiten (vgl. Driesel-Lange et al. 2023). Einem tragfähigen beruflichen Selbstkonzept kommt somit nach Driesel-Lange et al. (2023) als einer zentralen Facette beruflicher Orientierung eine Schlüsselrolle zu, die im Berufsorientierungsindex (BOX) empirisch operationalisiert und messbar gemacht wird (vgl. Kapitel 3).

2.2 Der Berufswunsch als Ausdruck beruflicher Zielorientierung

In engem Zusammenhang mit der Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzeptes steht die Herausbildung eines Berufswunsches. Ein Berufswunsch stellt nicht nur eine Manifestation innerer Zielklarheit dar, sondern fungiert in der Phase der Berufsorientierung auch als kognitiver und motivationaler Bezugspunkt. Ein klar formulierter Berufswunsch gilt in der Berufswahl- und der Übergangsforschung als bedeutsames Merkmal fortschreitender beruflicher Orientierung. Aus theoretischer Perspektive stellt er nicht nur das Ergebnis vorausgehender Reflexions- und Informationsprozesse dar, sondern wirkt zugleich als handlungsleitendes Ziel. Zielklarheit unterstützt Jugendliche dabei, Informationen überlegt zu verarbeiten, berufsbezogene Handlungen umzusetzen und damit Entscheidungen vorzubereiten und zu treffen (vgl. Driesel-Lange et al. 2022; zitiert nach Driesel-Lange et al. 2023). Nach Brüggemann/Rahn (2020) bedeutet ein formulierter Berufswunsch einen entscheidenden Schritt in der aktiven Auseinandersetzung mit beruflichen Optionen und trägt wesentlich zur Strukturierung von Explorations- und Planungsprozessen bei. Empirischen Studien zufolge haben Heranwachsende ohne konkreten Berufswunsch häufiger Schwierigkeiten beim Übergang in eine berufliche Ausbildung (vgl. Rahn et al. 2014). Die Wahrscheinlichkeit, einen Berufswunsch zu haben, steigt wiederum bei Jugendlichen mit einem entwickelten beruflichen Selbstkonzept (vgl. Driesel-Lange et al. 2023). Der Berufswunsch bildet somit eine zentrale Schnittstelle zwischen beruflichem Selbstkonzept, Entscheidungskompetenz und Handlungsumsetzung und kann als Ausdruck sowie als Verstärker dieses Aspekts beruflicher Orientierung verstanden werden.

2.3 Einmündung in eine berufliche Ausbildung – Chancen und Risiken

Inwieweit der Übergang von der Schule in eine berufliche oder hochschulische Ausbildung als biografisch bedeutsame Etappe gelingt, wird von individuellen wie kontextuellen Faktoren beeinflusst (vgl. z. B. Solga et al. 2014), d. h. von sozialen, institutionellen und regionalen Faktoren (vgl. Wicht et al. 2025).

Im Sinne der Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu (vgl. Bourdieu 1983) lassen sich diese Einflussfaktoren als Ausdruck ungleicher Verteilungen von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital deuten. Kulturelle Ressourcen wie Wissen bzw. Bildungsabschlüsse – Aspekte des inkorporierten bzw. institutionalisierten *kulturellen Kapitals* – sind dabei wichtige Voraussetzungen (vgl. Bourdieu 1983; Holtmann et al. 2017). *Soziales Kapital*, etwa familiäre Unterstützung oder informelle Netzwerke, kann gleichfalls eine entscheidende Rolle für gelingende Übergänge haben (vgl. Eberhard 2012; Protsch/Solga 2012).

In den vergangenen Jahren hat die Transitionsforschung kontextuelle Einflüsse und hier insbesondere institutionelle sowie regionale Bedingungen zunehmend in ihre Analysen einbezogen (vgl. z. B. Wicht et al. 2025). Selbst bei einer guten Ausstattung mit kulturellem und sozialem Kapital können Jugendliche bei ungünstigen Kontextbedingungen Schwierigkeiten im Übergang Schule – Ausbildung begegnen. So wirkt sich das *institutionelle Kapital*, das z. B. Regeln des Zugangs in eine (duale oder vollzeitschulische) berufliche Ausbildung, aber auch das gesellschaftliche, institutionell vorhandene Angebot an Bildung umfasst, gleichfalls auf die Übergänge junger Menschen und ihre Zugangschancen in eine berufliche Ausbildung aus. Der geografische Raum – im bourdieuschen Sinne ein sozial strukturierter Raum mit ungleich verteiltem *regionalem Kapital* – kann durch eine ungleiche räumliche Verteilung von Bildungsangeboten, z. B. durch weiterhin bestehende erhebliche regionale Disparitäten auf dem dualen Ausbildungsmarkt (vgl. Christ et al. 2026; Hickmann et al. 2026), gleichfalls zu Chancenungleichheit beitragen und dabei die Realisierung von Berufswünschen beeinflussen (vgl. Eberhard 2012; Granato/Ulrich 2020; Wicht et al. 2026). Betriebliche Auswahlverfahren (z. B. selektive Rekrutierungsmuster) als Teil des institutionellen Kapitals können weitere ungünstige Kontexte darstellen (vgl. Imdorf 2017; Protsch 2021; Wicht et al. 2023).

Auch bei gleicher Ressourcenausstattung münden bspw. junge Frauen seltener in eine duale Berufsausbildung ein (vgl. BIBB 2025). Sie nutzen hingegen, gerade wenn sie mindestens einen mittleren Schulabschluss erreichen, berufliche Bildungsangebote in vollzeitschulischen Ausbildungsberufen (vgl. BIBB 2025; Ertl et al. 2025). Ungleichheiten und Benachteiligungen zeigen sich auch bei Jugendlichen mit Flucht- und Migrationshintergrund, gerade bei einer türkischen oder arabischen Herkunft, die auch bei vergleichbarer Ressourcenausstattung seltener Chancen auf eine erfolgreiche Einmündung in eine duale Berufsausbildung haben (vgl. z. B. Eberhard/Schuß 2021; Beicht/Walden 2019) und bei der Platzierung in dualer Ausbildung – gerade bei einem Fluchthintergrund – häufiger auf ungünstigere Ausbildungsberufe verwiesen werden (vgl. Christ/Winkler 2026). Durch gesellschaftliche Zuschreibungen kann das gleiche kulturelle Kapital – z. B. Bildungstitel – je nach sozialer Gruppe eine unterschiedliche gesellschaftliche Wertschätzung von Gatekeepern am Übergang Schule – Ausbildung (z. B. in Betrieben) erhalten. Dadurch erfahren die gleichen Ressourcen eine andere soziale Anerkennung, von Bourdieu (1983) als *symbolisches Kapital* bezeichnet.

Erfahrungen mit Misserfolgen oder „Umwegen", z. B. bei länger andauernden Übergangsphasen, können Exklusionsrisiken auslösen, sei es durch Stigmatisierungen wegen „Umwegen" oder durch Demotivation und sich daran anschließende Selbstselektionsprozesse. Gerade eine sinkende Motivation kann zu einer Schwächung des (beruflichen) Selbstkonzepts und damit langfristig zu Benachteiligungen beitragen (vgl. Heckhausen 2002). Ein diffuses, wenig entwickeltes berufliches Selbstkonzept kann demnach ein Übergangsrisiko darstellen (vgl. Driesel-Lange et al. 2023).

2.4 Fragestellung und Hypothesen

Die theoretischen Ausführungen verdeutlichen den Stellenwert des beruflichen Selbstkonzepts für Berufswahlprozesse und Einmündungschancen Jugendlicher in berufliche Ausbildung. Es beeinflusst maßgeblich, wie Jugendliche ihre Fähigkeiten einschätzen, berufliche Optionen bewerten und Entscheidungen treffen. Als dynamisches Konstrukt entsteht es im Wechselspiel von individuellen Erfahrungen und kontextuellen Rahmenbedingungen und bildet eine entscheidende Grundlage für die Entwicklung von Berufswahlkompetenz.

Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag auf folgende Frage: Inwieweit erhöht ein entwickeltes berufliches Selbstkonzept unter Berücksichtigung ausgewählter Kontextfaktoren die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche – gerade junge Frauen und Jugendliche mit Migrationshintergrund – erfolgreich in eine berufliche Ausbildung und in ihren selbstgewählten Wunschberuf einmünden?

Im Lichte der skizzierten theoretischen Ansätze werden folgende Hypothesen geprüft – unter Berücksichtigung ausgewählter Kontextfaktoren:

H1 geht davon aus, dass ein stärker ausgeprägtes berufliches Selbstkonzept positiv mit der Wahrscheinlichkeit verbunden ist, dass Jugendliche sowohl in eine berufliche Ausbildung (H1a) einmünden als auch ihren Wunschberuf realisieren können (H1b).

H2 nimmt an, dass bei jungen Frauen im Vergleich zu jungen Männern – unter Kontrolle des beruflichen Selbstkonzepts und ausgewählter Kontextfaktoren – die gleiche Wahrscheinlichkeit der Einmündung in berufliche Ausbildung (H2a) sowie eine geringere Wahrscheinlichkeit der Realisierung ihres Wunschberufs besteht (H2b).

H3 geht davon aus, dass sich für Jugendliche mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund – unter Kontrolle des beruflichen Selbstkonzepts und ausgewählter Kontextfaktoren – eine geringere Wahrscheinlichkeit der Einmündung in berufliche Ausbildung (H3a) und in den Wunschberuf (H3b) besteht.

Ausgehend von den Erkenntnissen der Transitionsforschung fokussiert der vorliegende Beitrag Kontexte, die die Einmündung in berufliche Ausbildung und einen Wunschberuf beeinflussen können. Abbildung 1 stellt schematisch ausgewählte, für die Fragestellungen des Beitrags wichtige Faktoren für die Einmündung in berufliche Ausbildung (Modell 1) sowie für die Realisierung des Wunschberufs (Modell 2) dar. Beide Modelle gehen im Rahmen eines ressourcentheoretischen Ansatzes (u. a. in Anlehnung an Bourdieu 1983; Esser 1999 und Eberhard 2012) davon aus, dass die Einmündungschancen durch das Zusammenspiel *individueller* (z. B. Bildungsabschlüsse), *sozialer* (z. B. familiäre Unterstützung), *institutioneller* (z. B. wahrgenommene Unterstützungsbedarfe) sowie *regionaler* Kontexte beeinflusst werden. Das berufliche Selbstkonzept bildet dabei eine wichtige Grundlage.

Modell 1 untersucht, inwieweit die befragten Bewerber*innen der Analysestichprobe (vgl. Kapitel 3) erfolgreich in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung einmünden (abhängige Variable Y: *Einmündung in vollqualifizierende berufliche Ausbildung*). Modell 2 betrachtet ausschließlich jene Bewerber*innen der Analysestichprobe,

die in eine solche Ausbildung eingemündet sind, und differenziert, ob diese Einmündung dem angestrebten Wunschberuf entspricht (abhängige Variable Y: *Einmündung in Wunschberuf*).

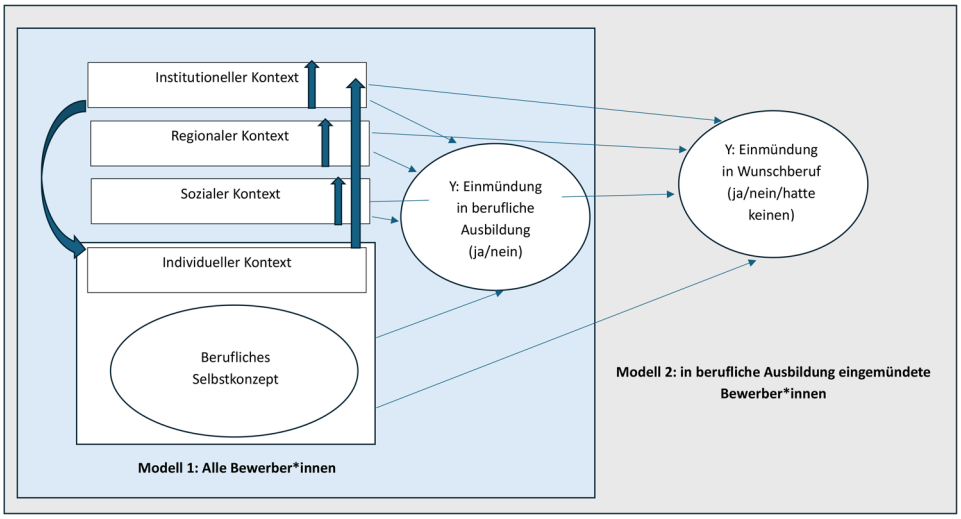


Abbildung 1: Einflussfaktoren auf Einmündung in vollqualifizierende berufliche Ausbildung (Modell 1) und Realisierung des Berufswunschs (Modell 2) (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Esser (1999) und Eberhard (2012))

3 Datenbasis und methodisches Vorgehen

3.1 Datengrundlage: Die BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024

Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt auf Grundlage der BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024 (kurz: Bewerberstudie). Hierbei handelt es sich um eine schriftlich-postalische Repräsentativbefragung junger Menschen, die bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) als Ausbildungsstellenbewerber*innen registriert waren und als ausbildungsreif gelten. Grundlage der Stichprobenziehung ist die Ausbildungsmarktstatistik der BA für das Vermittlungsjahr 2023/2024 (1.10.2023–30.9.2024). Einbezogen sind die bei den Arbeitsagenturen und Jobcentern in gemeinsamer Einrichtung mit der Arbeitsagentur (JCgE) gemeldeten Bewerber*innen mit Wohnsitz in Deutschland.[1] Die Befragung wurde von Dezember 2024 bis Januar 2025 durchgeführt. An der Studie beteiligten sich 6022 Bewerber*innen (bereinigte Rücklaufquote: 10 %) (vgl. BIBB 2025).

1 Bewerber*innen aus dem Zuständigkeitsbereich von Jobcentern in kommunaler Trägerschaft (JCzkT) sind nicht berücksichtigt.

3.2 Operationalisierung

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden die Konstrukte in empirisch messbare Variablen überführt.

Einmündung in vollqualifizierende berufliche Ausbildung

Die *Einmündung* in berufliche Ausbildung wird als dichotome Variable (ja/nein) operationalisiert und bildet die abhängige Variable in Modell 1. Als in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung eingemündet gelten Befragte, die angeben, derzeit eine betriebliche bzw. außerbetriebliche duale Berufsausbildung oder eine andere vollqualifizierende Berufsausbildung – z. B. an einer Berufsfachschule, Pflege- oder Verwaltungsschule – zu absolvieren. Nicht als in eine berufliche Ausbildung eingemündet gelten Befragte, die angeben, aktuell arbeitssuchend bzw. arbeitslos zu sein, sowie Befragte, die einer geringfügigen Beschäftigung (Minijob bis 538 Euro) oder einer sozialversicherungspflichtigen Erwerbstätigkeit nachgehen. Befragte, die gegenwärtig eine Schule besuchen bzw. studieren, dies jedoch ausdrücklich als Notlösung, Übergang oder Sackgasse beschreiben, aus der sie möglichst schnell wieder heraus möchten, sind ebenfalls als nicht eingemündet eingeordnet.

Wunschberuf

Als weiterer Indikator für einen gelingenden Übergang von Bewerber*innen, die in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung eingemündet sind, wird die Übereinstimmung zwischen angestrebtem und realisiertem Ausbildungsberuf mit folgender Frage operationalisiert: „Handelt es sich bei Ihrem Ausbildungsberuf um Ihren Wunschberuf bzw. einen Ihrer Wunschberufe?“ Für die Analysen wird eine Variable mit drei Ausprägungen gebildet: Die Antwort „Ja“ gilt als Indikator für einen erfolgreichen Übergang in den Wunschberuf; die Antwort „Nein“ sowie die Antwort „kein Wunschberuf“ werden als nicht im Wunschberuf eingemündet eingeordnet. Diese Operationalisierung erlaubt Rückschlüsse auf die Passung zwischen Berufsziel und realisierter beruflicher Ausbildung aus der subjektiven Sicht der Befragten.

Berufliches Selbstkonzept

In Anlehnung an den für den schulischen Kontext von Driesel-Lange et al. (2023) entwickelten Berufsorientierungsindex (BOX) wurde in der Bewerberstudie 2024 erstmals die Dimension des beruflichen Selbstkonzepts explorativ aus den fünf Konstrukten zur Messung des individuellen Stands von Berufsorientierung erhoben. Die Konzentration auf dieses Konstrukt erfolgte vorrangig aus theoretischen Überlegungen – ein entwickeltes berufliches Selbstkonzept gilt als Grundlage für die Herausbildung weiterer Aspekte beruflicher Orientierung (vgl. Driesel-Lange et al. 2023 sowie Kapitel 2.1 und 2.2).[2] Aufgrund der differenzierteren bzw. reliableren Erfassung und der höheren psychometrischen Qualität wurde in der vorliegenden Studie die Langform der BOX-Items zum beruflichen Selbstkonzept (fünf Dimensionen) verwendet (gegenüber

2 Die anderen Dimensionen des BOX-Index wurden aus Gründen des Erhebungsverfahrens (schriftlich-postalisch) und mit Blick auf die Zielstichprobe (Jugendliche und junge Erwachsene) nicht in die 2024er-Studie einbezogen.

einer Kurzfassung mit drei Facetten). Die Items wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala erfasst.[3]

Tabelle 1: Korrelationsmatrix der Items zum beruflichen Selbstkonzept in der BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024 (Quelle: BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024; Berechnungen des BiBBs (gewichtet))

Nr.	Item	M	SD	1	2	3	4	5
1	Ich weiß sehr gut, welche Berufe zu meinen Fähigkeiten passen.	3,51	1,07	1,00				
2	Ich habe eine konkrete Vorstellung davon, wie mein Berufsleben später einmal aussehen soll.	3,41	1,22	0,51***	1,00			
3	Ich weiß genau, was mir bei meinem zukünftigen Beruf wichtig ist.	3,87	0,98	0,49***	0,57***	1,00		
4	Ich kenne meine beruflichen Interessen genau.	3,71	1,04	0,61***	0,56***	0,63***	1,00	
5	Ich habe schon eine genaue Vorstellung von dem idealen Beruf für mich.	3,53	1,19	0,55***	0,58***	0,58***	0,71***	1,00

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001, N = 4105

Die gewichteten Itemmittelwerte des so operationalisierten beruflichen Selbstkonzepts in Tabelle 1 liegen zwischen 3,41 und 3,87 (SD = 0,98–1,22) und weisen auf eine insgesamt eher positive Einschätzung des beruflichen Selbstkonzepts bei moderater Streuung hin. Die bivariaten Korrelationen zwischen den Items sind durchgängig positiv und signifikant (r = 0,49–0,71; p < .001), was auf eine hohe inhaltliche Kohärenz der Skala hindeutet.

Für die weiteren Analysen wurde ein Mittelwertindex über die fünf Items gebildet. Höhere Indexwerte zeigen eine stärkere Ausprägung des beruflichen Selbstkonzepts an. Der Index weist für die Gesamtstichprobe einen Mittelwert von M = 3,62 (SD = 0,90) auf und deutet auf eine insgesamt moderat bis hohe Ausprägung bei gleichzeitiger Varianz zwischen den Jugendlichen hin.

Sozialer Kontext

Der *soziale Kontext* wird über die elterliche Einbindung in den Berufswahlprozess mithilfe der Aussage „Ich habe mich mit meinen Eltern oft über meine Berufswahl unterhalten" auf einer fünfstufigen Likert-Skala erhoben. Für die Analysen wird die Variable

3 Angesichts der schriftlich-postalischen Erhebungsstruktur der Bewerberstudie 2024 wurde eine fünfstufige Skala (1 = „stimme nicht zu" bis 5 = „stimme voll zu") anstatt der bei Driesel-Lange et al. (2023) eingesetzten siebenstufigen Skala genutzt. Im Vergleich der beiden Skalen zeigten sich bei Driesel-Lange et al. 2023 nur vergleichsweise geringe Unterschiede in den Mittelwerten des Selbstkonzepts (bei siebenstufiger Skala Mittelwerte der einzelnen Items des Selbstkonzepts zwischen M = 4,36 und 4,84).

dichotomisiert, wobei die Antwortkategorien „stimme eher zu“ und „stimme voll und ganz zu“ eine hohe elterliche Einbindung anzeigen, die übrigen Kategorien eine geringe bzw. fehlende Einbindung.

Institutioneller Kontext

Der *institutionelle Kontext* wird über den wahrgenommenen Unterstützungsbedarf bei der Berufswahl und Ausbildungsstellensuche operationalisiert („Ich hätte mehr Unterstützung bei der Berufswahl und Ausbildungsstellensuche gebraucht“). Diese Variable wird ebenfalls auf Basis der fünfstufigen Likert-Skala dichotomisiert: Die Zustimmung („stimme eher zu“ bzw. „stimme voll und ganz zu“) kennzeichnet einen bestehenden Unterstützungsbedarf, während die übrigen Antwortkategorien auf keinen bzw. einen geringeren Unterstützungsbedarf hinweisen.

Individueller Kontext

Für den *individuellen Kontext* werden in den Analysen die Merkmale Geschlecht (weiblich, männlich), Alter (15–20 Jahre, 21–25 Jahre, über 25 Jahre), Schulabschluss (maximal Hauptschulabschluss, mittlerer Abschluss, (Fach-)Abitur) sowie Migrationshintergrund (nein/ja) berücksichtigt.

Der Migrationshintergrund umfasst Befragte mit Flucht- und Migrationshintergrund und wird indirekt erhoben: Bewerber*innen, die in Deutschland geboren sind, ausschließlich die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und ausschließlich Deutsch als Muttersprache erlernt haben, gelten als Personen ohne Migrationshintergrund. Bei allen anderen wird ein Migrations- bzw. Fluchthintergrund angenommen (vgl. auch Keßler et al. 2025).[4]

Regionaler Kontext

Der *regionale Kontext* wird als dichotome Variable operationalisiert, die zwischen Ost- und Westdeutschland unterscheidet.

3.3 Beschreibung der Analysestichprobe

Die Analysestichprobe umfasst n = 4105 Befragte, die im Durchschnitt 19,5 Jahre alt sind. 34,9 Prozent der Befragten sind junge Frauen (Männer 65,1 %), 32,8 Prozent verfügen maximal über einen Hauptschulabschluss, knapp die Hälfte über einen Realschulabschluss (48,3 %) und 18,9 Prozent über eine (Fach-)Hochschulreife. Rund drei von vier der Teilnehmenden (74,4 %) sind zum Befragungszeitpunkt in einer vollqualifizierenden beruflichen Ausbildung, sei es in einer betrieblichen (58,4 %) oder einer außerbetrieblichen Ausbildung (9,8 %) nach BBiG/HwO oder in anderen vollzeitqualifizierenden Berufsausbildungen (6,2 %), darunter vollzeitschulische Ausbildungen.

Rund jede:r Vierte (25,6 %) Bewerber:in befindet sich nicht in einer vollqualifizierenden beruflichen Ausbildung und ist arbeitslos bzw. arbeitssuchend (18,9 %), jobbt

4 Diese Definition erlaubt nicht in allen Fällen die Erkennung eines Migrationshintergrunds. So werden bspw. in Deutschland geborene Bewerber*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit und deutscher Muttersprache, deren Eltern zugewandert sind, nicht als solche erfasst (vgl. Keßler et al. 2025).

(0,8 %), geht einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach (1,6 %) oder bezeichnet seine aktuelle Aktivität – den Besuch einer allgemeinbildenden Schule, eines schulischen Bildungsgangs in einer berufsbildenden Schule bzw. eines Studiums – als eine Notlösung bzw. eine Sackgasse (4,2 %) (vgl. Kapitel 3.2).

3.4 Analysestrategie

Zur Überprüfung der Hypothesen erfolgten im ersten Schritt deskriptive Auswertungen zur Ausprägung des beruflichen Selbstkonzepts bei Bewerber*innen, im zweiten Schritt multivariate Analysen. Zur Prüfung von Modell 1 – Zusammenhang zwischen einem entwickelten beruflichen Selbstkonzept, ausgewählten Faktoren und der Einmündung in berufliche Ausbildung (H1a–H3a) – wurde eine schrittweise logistische Regressionsanalyse (*stepwise logistic regression*) vorgenommen, um neben einer differenzierten Analyse der Einzeleffekte zugleich die Robustheit der Effekte bei sukzessiver Einführung zentraler Prädiktoren zu überprüfen. Berichtet werden standardisierte Regressionskoeffizienten (β) sowie Average Marginal Effects (AMEs). Für Modell 2, das den Einfluss auf die Einmündung in den Wunschberuf untersucht (H 1b-3b), wurde ein multinomial-logistisches Regressionsmodell geschätzt. Die Prädiktoren entsprechen jenen aus Modell 1. Es werden Logit-Koeffizienten sowie Odds Ratios ausgegeben.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

74,4 Prozent der befragten Jugendlichen sind zum Erhebungszeitpunkt in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung eingemündet, davon 67,7 Prozent in den jeweils gewünschten Beruf. Von den erfolgreich in eine berufliche Ausbildung Eingemündeten mündeten 11,1 Prozent nicht in den Wunschberuf, weitere 21,2 Prozent hatten keinen spezifischen Wunschberuf angegeben (siehe Abbildung 2).

Entlang der untersuchten Kontexte ergeben sich folgende Unterschiede für die Einmündung in berufliche Ausbildung und in den Wunschberuf (siehe Tabelle 2). Für den *sozialen Kontext* zeigt sich: Jugendliche mit *elterlichen Gesprächen über die Berufswahl* weisen höhere Einmündungsquoten auf als jene ohne entsprechende Gespräche (72,1% vs. 63,1%) und sie münden häufiger im Wunschberuf ein (75,2 % vs. 65,5 %). Die Unterschiede nach dem *institutionellen Kontext* fallen stärker aus: Ohne zusätzlichen Unterstützungswunsch liegt die Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung höher: Erfolgreich eingemündete Bewerber*innen geben seltener Unterstützungsbedarf an als diejenigen, die nicht in eine vollqualifizierende Ausbildung eingemündet sind (22,8 % vs. 49,8 %). Ohne zusätzlichen Unterstützungswunsch liegt auch die Realisierung des Berufswunsches höher.

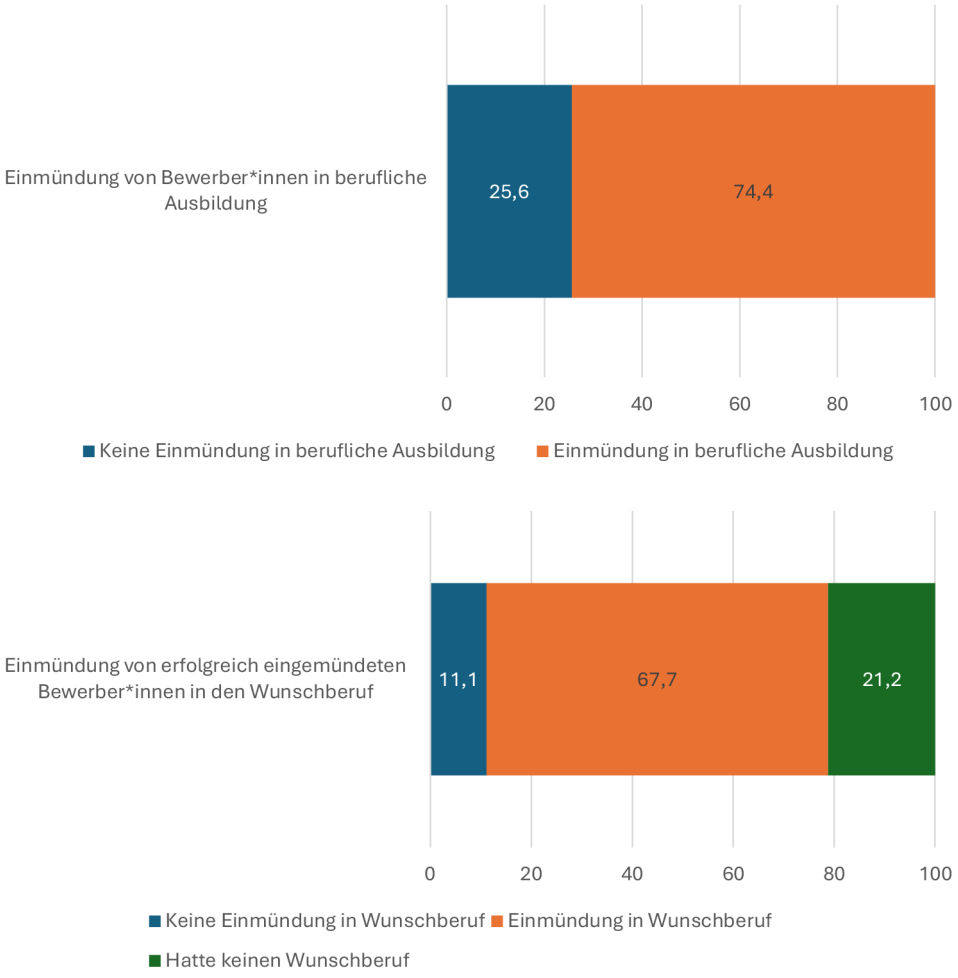


Abbildung 2: Übergang von Bewerber*innen in vollqualifizierende berufliche Ausbildung und in Wunschberuf (in %) (Quelle: BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024; Berechnungen des BIBB (gewichtet). Fallzahl Einmündung in vollqualifizierende berufliche Ausbildung: N = 4105. Fallzahl Einmündung in den Wunschberuf: N = 3276)

Tabelle 2: Kontexte und Einmündung in vollqualifizierende berufliche Ausbildung und Wunschberuf (in %) (Quelle: BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024; Berechnungen des BIBB (gewichtet). Fallzahl Einmündung in vollqualifizierende berufliche Ausbildung: N = 4105. Fallzahl Einmündung in den Wunschberuf: N = 3276)

	Einmündung von Bewerber*innen in berufliche Ausbildung?		**Einmündung von erfolgreich eingemündeten Bewerber*innen in den Wunschberuf?**		
	Keine Einmündung in Ausbildung	**Einmündung in Ausbildung**	**Keine Einmündung in Wunschberuf**	**Einmündung in Wunschberuf**	**Hatte keinen Wunschberuf**
Sozialer Kontext *(Spaltenprozente)*					
Mit Eltern gesprochen Nein	36,93	27,94	34,46	24,81	34,4
Mit Eltern gesprochen Ja	63,07	72,06	65,54	75,19	65,6
Institutioneller Kontext *(Spaltenprozente)*					
Mehr Unterstützung gewünscht – nein	50,25	77,24	65,03	80,3	73,0
Mehr Unterstützung gewünscht – ja	49,75	22,76	34,97	19,7	27,0
Individueller Kontext *(Zeilenprozente)*					
Geschlecht Weiblich	24,28	75,72	12,68	65,12	22,2
Geschlecht Männlich	26,51	73,49	10,11	68,99	21,36
Alter 15–20 Jahre	20,65	79,35	9,95	68,69	21,35
Alter 21–25 Jahre	37,29	62,71	13,67	64,85	21,48
Alter Über 25 Jahre	40,47	59,53	18,1	63,86	18,03
Max. Hauptschulabschluss	31,75	68,25	11,86	71,02	17,11
Mittlerer Abschluss	22,12	77,88	10,26	67,59	22,16
(Fach-)Abitur	22,95	77,05	11,87	61,78	26,35
Migrationshintergrund nein	21,36	78,74	11,09	68,1	20,82
Migrationshintergrund ja	33,12	66,88	11,21	66,33	22,46
Regionaler Kontext *(Zeilenprozente)*					
Ost	29,51	70,49	13,56	66,09	20,35
West	25,51	74,49	10,32	68,24	21,44

Nach *Geschlecht* liegen geringere Unterschiede vor: Junge Frauen münden etwas häufiger in eine vollqualifizierende Ausbildung ein (75,7 %) als junge Männer (73,5 %); junge Männer demgegenüber häufiger in den Wunschberuf als junge Frauen (69 % vs. 65,1 %).

Mit zunehmendem *Alter* fallen die Einmündungsquoten in eine vollqualifizierende Ausbildung geringer aus; das gilt auch für Befragte mit einem Berufswunsch für die Realisierung ihres Wunschberufs.

Bei einem *Migrationshintergrund* münden Bewerber*innen deutlich seltener in eine vollqualifizierende Ausbildung ein als die Vergleichsgruppe (66,9 % vs. 78,4 %) und ähnlich häufig in den Wunschberuf (66,33 % vs. 68,1 %).

Jugendlichen mit einem mittleren *Schulabschluss* oder Fachabitur gelingt der Übergang in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung (jeweils ca. 77 %) häufiger als Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss (68,2 %) – aber nicht unbedingt in ihren Wunschberuf (vgl. Tabelle 2).

Regionale Unterschiede bestehen im Ost-West-Vergleich: Bewerber*innen aus Westdeutschland münden etwas häufiger in eine berufliche Ausbildung und in den Wunschberuf ein (vgl. Tabelle 2).

Das *berufliche Selbstkonzept* weist mit einem Wert von 3,66 (SD = 0,89) – bei einer Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu" bis 5 = „trifft völlig zu" – eine insgesamt eher positive Ausprägung auf. Die befragten Bewerber*innen schätzen ihr berufliches Selbstkonzept im Durchschnitt über dem Skalenmittelpunkt ein (vgl. Tabelle 3).

Jugendliche, die zum Erhebungszeitpunkt in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung eingemündet sind, berichten ein hochsignifikant höheres berufliches Selbstkonzept (M = 3,73; SD = 0,86) als Jugendliche ohne Einmündung (M = 3,33; SD = 0,93; (t (3937) = –11,09, $p < 0{,}001$), was mit Cohen's d = 0,33 auf einen kleinen bis mittleren praktischen Effekt hindeutet. Dies legt einen nachweisbaren Zusammenhang zwischen einem ausgeprägteren Selbstkonzept und dem erfolgreichen Übergang in berufliche Ausbildung nahe.

Dies gilt auch für den *Wunschberuf*: Befragte, die ihren Wunschberuf realisieren konnten, weisen mit M = 3,94 (SD = 0,77) ein besonders stark ausgeprägtes berufliches Selbstkonzept auf im Vergleich zu Jugendlichen, deren Ausbildungsberuf nicht ihrem Wunschberuf entspricht (M = 3,45; SD = 0,89) sowie zu jenen ohne einen in der Befragung explizit formulierten Berufswunsch (M = 3,18; SD = 0,86). Die einfaktorielle Varianzanalyse bestätigt einen signifikanten Mittelwertunterschied ($F(2, 3141) = 253{,}04$; $p < .001$) mit einem großen Effekt ($\eta^2 = .14$; Cohen's f = 0,40), was den Zusammenhang zwischen Wunschberuf und beruflichem Selbstkonzept bestätigt (vgl. Kapitel 2.2).

Tabelle 3: Mittelwerte des beruflichen Selbstkonzepts nach Einmündung in vollqualifizierende berufliche Ausbildung und Wunschberuf und Kontexten (Quelle: BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024; Berechnungen des BIBB (gewichtet). Mittelwert (Standardabweichung). N = 4105)

		Einmündung von Bewerber*innen in berufliche Ausbildung		Einmündung von erfolgreich eingemündeten Bewerber*innen in den Wunschberuf		
	Gesamt	Keine Einmündung in berufliche Ausbildung	Einmündung in berufliche Ausbildung	Keine Einmündung in Wunschberuf	Einmündung in Wunschberuf	Hatte keinen Wunschberuf
Berufliches Selbstkonzept	3,66 (0,89)	3,33 (0,93)	3,73 (0,86)	3,45 (0,89)	3,94 (0,77)	3,18 (0,86)
sozialer Kontext						
Mit Eltern gesprochen nein	3,35 (0,93)	3,11 (0,93)	3,46 (0,91)	3,25 (0,98)	3,72 (0,85)	2,99 (0,86)
Mit Eltern gesprochen Ja	3,70 (0,86)	3,38 (0,90)	3,80 (0,91)	3,51 (0,85)	3,99 (0,74)	3,27 (0,85)
Institutioneller Kontext						
Mehr Unterstützung gewünscht nein	3,70 (0,85)	3,37 (0,87)	3,77 (0,83)	3,48 (0,91)	3,96 (0,76)	3,26 (0,82)
Mehr Unterstützung gewünscht ja	3,37 (0,96)	3,21 (0,97)	3,49 (0,94)	3,33 (0,89)	3,78 (0,84)	2,98 (0,94)
Individueller Kontext						
Geschlecht weiblich	3,54 (0,90)	3,27 (0,93)	3,63 (0,87)	3,33 (0,89)	3,86 (0,79)	3,11 (0,84)
Geschlecht männlich	3,65 (0, 89)	3,32 (0,92)	3,77 (0,85)	3,57 (0,87)	3,96 (0,77)	3,24 (0,87)
Alter 15–20 Jahre	3,62 (0,90)	3,25 (0,95)	3,72 (0,86)	3,44 (1,00)	3,93 (0,77)	3,17 (0,89)
Alter 21–25 Jahre	3,56 (0,88)	3,38 (0,89)	3,68 (0,85)	3,44 (1,01)	3,87 (0,78)	3,27 (0,79)
Alter Über 25 Jahre	3,59 (0,95)	3,37 (0,89)	3,76 (0,97)	3,40 (0,77)	4,06 (0,88)	3,06 (0,71)
Max. Hauptschulabschluss	3,69 (0,90)	3,34 (0,96)	3,85 (0,82)	3,62 (0,88)	4,01 (0,74)	3,32 (0,92)
Mittlerer Abschluss	3,60 (0,89)	3,29 (0,89)	3,69 (0,88)	3,34 (0,92)	3,92 (0,78)	3,14 (0,86)
(Fach-)Abitur	3,49 (0,88)	3,19 (0,91)	3,58 (0,86)	3,47 (0,81)	3,79 (0,72)	3,15 (0,81)
Migrationshintergrund nein	3,58 (0,89)	3,12 (0,88)	3,70 (0,86)	3,42 (0,88)	3,90 (0,78)	3,18 (0,84)
Migrationshintergrund Ja	3,67 (0,90)	3,49 (0,94)	3,76 (0,87)	3,49 (0,91)	3,99 (0,77)	3,21 (0,91)

Bewerber*innen, die mit ihren Eltern über die Berufswahl gesprochen haben, berichten ein höheres berufliches Selbstkonzept (M = 3,70; SD = 0,86) als Jugendliche ohne entsprechende Gespräche (M = 3,35; SD = 0,93). Dieses Muster zeigt sich auch für die Realisierung des Wunschberufs (vgl. Tabelle 3). Im Hinblick auf den *institutionellen Kontext* haben Jugendliche ohne zusätzlichen Unterstützungswunsch höhere Mittelwerte des beruflichen Selbstkonzepts (M = 3,70; SD = 0,85) als jene mit weiterem Unterstützungsbedarf (M = 3,37; SD = 0,96). Junge Männer weisen im Vergleich zu jungen Frauen leicht höhere Werte im beruflichen Selbstkonzept auf. Zwischen den *Altersgruppen* variiert das berufliche Selbstkonzept wenig. Nach *Schulabschluss* differenziert berichten Jugendliche mit höchstens Hauptschulabschluss höhere Gesamtwerte (M = 3,69; SD = 0,90) als Personen mit mittlerem Abschluss (M = 3,60; SD = 0,89) oder (Fach-)Abitur (M = 3,49; SD = 0,88). Zudem ist das berufliche Selbstkonzept bei Befragten mit *Migrationshintergrund* (M = 3,67; SD = 0,90) im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund (M = 3,58; SD = 0,89) weiter entwickelt.

4.2 Multivariate Ergebnisse

4.2.1 Berufliches Selbstkonzept und Einmündung in vollqualifizierende berufliche Ausbildung

In Tabelle 4 finden sich die zentralen Ergebnisse der schrittweisen Regressionen zu den Hypothesen H1a bis H3a.

H1a: Zusammenhang zwischen beruflichem Selbstkonzept und Einmündung in vollqualifizierende berufliche Ausbildung

Die Hypothese H1a, die postuliert, dass ein stärker ausgeprägtes berufliches Selbstkonzept positiv mit der Einmündung in berufliche Ausbildung assoziiert ist, bestätigt sich in allen Modellen. Im Basismodell (M1) zeigt sich ein signifikanter positiver Effekt ($\beta = 0{,}48$; SE = 0,05; $p < .001$). In den erweiterten Modellen M2 bis M5 – d. h. unter Kontrolle der einbezogenen Prädiktoren für den sozialen, institutionellen, individuellen und regionalen Kontext – bleibt dieser Effekt stabil und statistisch hochsignifikant (M5: $\beta = 0{,}53$; SE = 0,05; $p < .001$). Die durchschnittlichen marginalen Effekte (AME) liegen je nach Modell zwischen 0,057 (M2) und 0,070 (M4) bzw. 0,069 (M5). Dies bedeutet, dass sich mit einem um eine Einheit höheren beruflichen Selbstkonzept eine um etwa sechs bis sieben Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit der Einmündung in berufliche Ausbildung verbindet – auch unter Kontrolle der einbezogenen Kontextfaktoren. Der Zusammenhang zwischen beruflichem Selbstkonzept und Einmündung in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung erweist sich damit als substanziell und robust.

H2a: Unterschiede nach Geschlecht

Die Hypothese H2a geht davon aus, dass sich bei jungen Frauen und Männern ein entwickeltes berufliches Selbstkonzept mit der gleichen Wahrscheinlichkeit einer Einmündung in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung verbindet. Die empiri-

schen Ergebnisse weisen auf leichte geschlechtsspezifische Unterschiede in den Modellen M3 bis M5 dahin gehend hin, dass Bewerberinnen ceteris paribus eine etwas höhere Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung aufweisen. Diese Unterschiede sind im Modell M3 signifikant ($\beta = -0{,}25$; $SE = 0{,}09$; $p = .007$), in M4 bzw. M5 nur noch schwach signifikant bzw. marginal signifikant (M5: $\beta = -0{,}18$; $SE = 0{,}10$; $p = .053$). Das heißt, je mehr weitere individuelle Faktoren (u. a. Migrationshintergrund, Schulabschluss) sowie der regionale Kontext berücksichtigt werden, umso kleiner erweist sich der Geschlechtereffekt. Die marginalen Effekte liegen bei rund –0,024 bis –0,034. Dies deutet darauf hin, dass Bewerberinnen im Vergleich zu Bewerbern – unter Kontrolle des beruflichen Selbstkonzepts und der übrigen Faktoren – eine um etwa zwei bis drei Prozentpunkte höhere Einmündungswahrscheinlichkeit aufweisen. Damit lässt sich H2a nicht bestätigen; vielmehr zeigen sich leichte, wenn auch vergleichsweise geringe geschlechtsspezifische Unterschiede zugunsten junger Frauen.

H3a: Unterschiede nach Migrationshintergrund

Hypothese H3a nimmt an, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund ein entwickeltes berufliches Selbstkonzept mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit der Einmündung in berufliche Ausbildung assoziiert ist. Die Ergebnisse der Modelle M3 bis M5 bestätigen diese Annahme (vgl. Tabelle 4). Ein Migrationshintergrund ist in allen Modellen mit einer signifikant geringeren Einmündungswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende berufliche Ausbildung assoziiert (M5: $\beta = -0{,}59$; $SE = 0{,}10$; $p < .001$). Der durchschnittliche marginale Effekt beträgt –0,077. Dies bedeutet, dass Bewerber*innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund – unter Kontrolle des beruflichen Selbstkonzepts und der untersuchten Kontextfaktoren – im Durchschnitt eine um etwa acht Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit aufweisen, in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung einzumünden.

Tabelle 4: Einmündung in vollqualifizierende berufliche Ausbildung – logistische Regression (Quelle: BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024)

	M1	M1	M2	M2	M3	M3	M4	M4	M5	M5
Prädiktor	**β(SE)**	**AME**	**β(SE)**	**AME**	**β(SE)**	**AME**	**β(SE)**	**AME**	**β(SE)**	**AME**
Berufliches Selbstkonzept	0,48*** (0,05)	0,073***	0,40*** (0,05)	0,057***	0,50*** (0,05)	0,068***	0,53*** (0,05)	0,070***	0,53*** (0,05)	0,069***
Mit Eltern gesprochen			0,20* (0,09)	0,029*	–0,02 (0,10)	–0,003	–0,01 (0,10)	–0,002	–0,01 (0,10)	–0,002
Mehr Unterstützung gewünscht			–1,16*** (0,09)	–0,164***	–0,93*** (0,09)	–0,126***	–0,95 (0,10)	–0,126***	–0,97*** (0,10)	–0,127***
Geschlecht (männlich)					–0,25** (0,09)	–0,034**	–0,18 (0,09)†	–0,024†	–0,18 (0,10)†	–0,024†
Migrationshintergrund vorhanden					–0,63*** (0,09)	–0,086***	–0,50*** (0,09)	–0,066***	–0,59*** (0,10)	–0,077***
Alter					–0,08*** (0,01)	–0,011***	–0,11*** (0,01)	–0,014***	–0,10*** (0,01)	–0,013***
Mittlerer Abschluss							0,44*** (0,10)	0,064***	0,43*** (0,10)	0,062***
(Fach-)Abitur							0,91*** (0,15)	0,115***	0,86*** (0,15)	0,109***
Region (West)									0,35** (0,12)	0,045**
Konstante	–0,28† (0,16)		0,29 (0,18)		2,03*** (0,28)		1,96*** (0,30)		1,60*** (0,32)	
Pseudo-R^2	0,03		0,08		0,12		0,13		0,13	
–2LL	3744.34		3406.35		3199.18		3096.36		3007.84	
AIC	3748.34		3414.35		3213.18		3114.36		3027.84	
N	3939		3799		3711		3664		3569	

Referenzkategorien: weiblich, kein Migrationshintergrund, maximal Hauptschulabschluss; p < .10, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

4.2.2 Berufliches Selbstkonzept und Einmündung in den Wunschberuf

Tabelle 5 gibt die zentralen Ergebnisse der multinomial-logistischen Regression zur Überprüfung der Hypothesen H1b–H3b wieder.

Tabelle 5: Einmündung in den Wunschberuf – multinomial-logistische Regression (Quelle: BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024)

	$\hat{\beta}$	S.E.	Prob.	exp. $(\hat{\beta})$
Einmündung in Wunschberuf = nein				
Konstante	0.643	0.488	0.187	1.903
Berufliches Selbstkonzept	–0.707	0.081	0.000	0.493
Mit Eltern gesprochen	–0.288	0.142	0.043	0.750
Mehr Unterstützung gewünscht	0.475	0.151	0.002	1.608
Geschlecht (männlich)	–0.274	0.132	0.038	0.761
Migrationshintergrund vorhanden	–0.052	0.147	0.723	0.949
Alter	0.027	0.020	0.179	1.027
Schulabschluss				
Mittlerer Abschluss	–0.148	0.149	0.323	0.863
(Fach-)Abitur	–0.123	0.210	0.556	0.884
Region (West)	–0.110	0.167	0.509	0.896
Einmündung in Wunschberuf = hatte keinen Wunschberuf				
Konstante	2.837	0.427	0.000	17.060
Berufliches Selbstkonzept	–1.109	0.065	0.000	0.330
Mit Eltern gesprochen	–0.134	0.112	0.232	0.875
Mehr Unterstützung gewünscht	0.121	0.125	0.332	1.129
Geschlecht (männlich)	0.048	0.103	0.638	1.050
Migrationshintergrund vorhanden	0.229	0.112	0.041	1.257
Alter	–0.020	0.019	0.289	0.981
Schulabschluss				
Mittlerer Abschluss	0.270	0.121	0.026	1.309
(Fach-)Abitur	0.488	0.168	0.004	1.630
Region (West)	0.056	0.133	0.672	1.058

Referenzkategorien: nicht mit Eltern gesprochen, nicht mehr Unterstützung gewünscht, Geschlecht: weiblich, kein Migrationshintergrund, maximal Hauptschulabschluss. N = 2.870, -2lnL (–2 Log-Likelihood) = 4.238,622, L2 (Likelihood-Ratio Chi²) = 464,36, df = 18, Prob > Chi² < 0,001, R^2: McFadden: 0,0987, Cox & Snell ≈ 0,149; Nagelkerke ≈ 0,168. Durchschnittliche marginale Effekte (AME) wurden ergänzend berechnet, sind aus Platzgründen jedoch nicht ausgewiesen. Die vollständigen Ergebnisse sind auf Anfrage bei den Autorinnen erhältlich.

H1b: Zusammenhang zwischen beruflichem Selbstkonzept und Einmündung in den Wunschberuf

In Übereinstimmung mit Hypothese H1b zeigt das berufliche Selbstkonzept bei Bewerber*innen mit einem Wunschberuf im Vergleich zu beiden Vergleichsgruppen („nein" und „hatte keinen Wunschberuf") hochsignifikant positive Effekte. Das heißt, bei Bewerber*innen, die im Wunschberuf einmünden, besteht ein signifikant positiver Zusammenhang sowohl im Vergleich zu denjenigen mit Wunschberuf, die ihren Wunschberuf nicht realisieren konnten ($\beta = -0{,}707$; $p < 0{,}001$) als auch im Vergleich zu Jugendlichen ohne benannten Wunschberuf ($\beta = -1{,}109$; $p < 0{,}001$). Dies bedeutet, dass eine stärkere Ausprägung des beruflichen Selbstkonzepts mit einer signifikant höheren Wahrscheinlichkeit verbunden ist, im gewünschten Beruf einzumünden.

H2b: Unterschiede nach Geschlecht

Hypothese H2b geht davon aus, dass bei gleichermaßen entwickeltem beruflichen Selbstkonzept die Wahrscheinlichkeit, den Wunschberuf zu realisieren, bei jungen Frauen geringer ist. Die empirischen Befunde liefern hierfür keine konsistente Unterstützung. Bei Bewerber*innen, die nicht im Wunschberuf eingemündet sind, zeigt sich ein signifikanter Effekt für junge Frauen ($\beta = -0{,}274$; $p = 0{,}038$). Für Befragte ohne Wunschberuf ergibt sich hingegen kein signifikanter Zusammenhang nach Geschlecht ($\beta = 0{,}048$; $p = 0{,}638$). Auch die berechneten durchschnittlichen marginalen Effekte ergeben kein einheitliches Bild: Während sich für die Wahrscheinlichkeit, nicht in den Wunschberuf einzumünden, ein signifikanter Geschlechterunterschied zeigt (AME = –0,025; $p = 0{,}025$), ist der marginale Effekt des Geschlechts auf die Wahrscheinlichkeit, den Wunschberuf zu realisieren, nicht statistisch signifikant (AME = 0,011; $p = 0{,}497$). Insgesamt liefern die Ergebnisse damit nur teilweise Unterstützung für die Annahme eines geschlechtsspezifischen Nachteils junger Frauen bei der Realisierung eines vorhandenen Wunschberufs. Hypothese H2b wird daher teilweise bestätigt.

H3b: Unterschiede nach Migrationshintergrund

Bei einem entwickelten beruflichen Selbstkonzept können Bewerber*innen mit Migrationshintergrund ebenso häufig wie diejenigen ohne Migrationshintergrund ihren Wunschberuf realisieren. Das heißt, der Effekt des Migrationshintergrunds ist nicht signifikant ($\beta = -0{,}052$; $p = 0{,}723$). Hypothese H3b wird somit nicht bestätigt: Bei Vorhandensein eines Wunschberufs bestehen keine Nachteile gegenüber Bewerber*innen ohne Migrationshintergrund bei der Umsetzung eines Wunschberufs. Für Jugendliche, die angeben, keinen Wunschberuf zu haben, zeigt sich bei einem Migrationshintergrund ein signifikant positiver Zusammenhang ($\beta = 0{,}229$; $p = 0{,}041$). Befragten mit Migrationshintergrund ohne Angabe eines Wunschberufs deutet sich eine möglicherweise geringere Artikulation von Zielklarheit hinsichtlich eines Wunschberufs im Vergleich zu Bewerber*innen ohne Migrationshintergrund an. Bei gleicher Ausprägung des beruflichen Selbstkonzepts und unter Kontrolle der untersuchten Kontextfaktoren.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von den skizzierten theoretischen Annahmen und ersten empirischen Befunden untersucht dieser Beitrag auf Grundlage der BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024 den Zusammenhang zwischen einem entwickelten beruflichen Selbstkonzept und der Einmündung in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung sowie der Realisierung des Berufswunschs von Ausbildungsstellenbewerber*innen. Dabei werden bezugnehmend auf ressourcentheoretische Ansätze ausgewählte soziale, institutionelle, regionale sowie individuelle Kontextfaktoren berücksichtigt. Die Erfassung des beruflichen Selbstkonzepts greift auf die entsprechende Dimension des Berufsorientierungsindex (BOX) nach Driesel-Lange et al. (2023) zurück.

Die multivariaten Analysen zeigen konsistent einen signifikanten Zusammenhang zwischen einem stark ausgeprägten *beruflichen Selbstkonzept* und einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Bewerber*innen, in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung einzumünden (H1a) und eine Ausbildung im angestrebten Wunschberuf aufnehmen zu können (H1b). Dieser Zusammenhang bleibt auch bei Kontrolle der untersuchten Einflussgrößen für die Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung über alle Modellschritte hinweg stabil und ist sowohl statistisch signifikant als auch praktisch bedeutsam, wodurch sich seine Wichtigkeit im Übergang Schule – Ausbildung bestätigt (vgl. auch Driesel-Lange et al. 2023) – auch für Bewerber*innen.

Bei einem entwickelten beruflichen Selbstkonzept bestätigt sich die Hypothese einer partiellen *geschlechtsspezifischen* Ungleichheit im Hinblick auf die Realisierung eines Wunschberufs (H2b) teilweise. Bei vergleichbarer Ausprägung des beruflichen Selbstkonzepts ergeben sich – unter Kontrolle der untersuchten Kontextfaktoren – teilweise geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Realisierung eines Wunschberufs.

Bei vergleichbarer Ausprägung des beruflichen Selbstkonzepts ist ein Migrationshintergrund mit einer signifikant geringeren Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung assoziiert – auch unter Kontrolle der untersuchten Kontextmerkmale für die Ressourcenausstattung, wodurch sich Hypothese 3a bestätigt. Zwischen der Realisierung des Wunschberufs und einem Migrationshintergrund besteht – bei Vorhandensein eines Berufswunsches und gleicher Ausprägung des beruflichen Selbstkonzepts, auch unter Kontrolle ausgewählter Kontextfaktoren – kein signifikanter Zusammenhang. Hypothese 3b bestätigt sich dementsprechend nicht für Befragte mit einem Berufswunsch.

Rund jede:r fünfte befragte Bewerber:in mit und ohne Migrationshintergrund gibt an, keinen Wunschberuf zu haben. Die vorliegenden Analysen weisen darauf hin, dass unter Kontrolle der untersuchten Kontextfaktoren und bei gleicher Ausprägung des beruflichen Selbstkonzepts Bewerber*innen mit einem Migrationshintergrund höhere relative Wahrscheinlichkeiten aufweisen, keinen Wunschberuf angegeben zu haben, statt ihren Wunschberuf realisiert zu haben, was auf das Fehlen eines konkreten Berufswunsches, auf Unsicherheiten im Berufswahlprozess oder (institutionelle) Hindernisse bei den Handlungsspielräumen im Berufsfindungsprozess bzw. im Übergangsverlauf hindeuten könnte (vgl. Granato/Ulrich 2020).

Für die Zielgruppe von Bewerber*innen, d. h. jungen Menschen im Übergang Schule – Ausbildung, stellt der Beitrag empirische Befunde vor, die auf die komplexen Zusammenhänge zwischen einem entwickelten beruflichen Selbstkonzept, Sicherheit in der Berufswahl und Einmündung in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung bzw. Wunschberuf hinweisen. Die Ergebnisse unterstreichen die Relevanz von entwickeltem beruflichen Selbstkonzept und einem beruflichen Zielbild und stützen theoretische Annahmen zur Bedeutung von Zielklarheit im Berufswahlprozess (vgl. z. B. Driesel-Lange et al. 2023; OECD 2021).

Beim Verständnis der vorliegenden empirischen Ergebnisse wie auch für weitere Forschung sind dabei folgende Punkte von grundlegender Relevanz: *Erstens* basieren die vorliegenden Analysen auf *Querschnittsdaten*, wodurch keine kausalen Schlussfolgerungen über Wirkungszusammenhänge möglich sind. Das heißt, die ermittelten Zusammenhänge zwischen entwickeltem beruflichem Selbstkonzept und Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung bzw. in den Wunschberuf können letztlich nicht dahin gehend gedeutet werden, dass ein entwickelteres berufliches Selbstkonzept die Einmündungschancen positiv beeinflusst – es ist gleichfalls möglich, dass eine erfolgreiche Einmündung in eine berufliche Ausbildung bzw. in den Wunschberuf das berufliche Selbstkonzept junger Menschen stärkt. Erst durch die Integration von Verlaufsdaten im Rahmen längsschnittlicher Untersuchungen oder in Panel- und experimentellen Interventionsstudien, die das berufliche Selbstkonzept junger Menschen in einem Prä-Post-Design vor und nach dem Übergang erheben, ist es möglich, evidenzbasierte Befunde zum Einfluss des beruflichen Selbstkonzepts als Prädiktor für erfolgreiche Übergänge in berufliche Ausbildung und Wunschberuf zu erzielen.

Zweitens nutzt der Beitrag einen für die Messung des Standes der Entwicklung beruflicher Orientierung bei Schüler*innen entwickelten Indikator des beruflichen Selbstkonzepts. Inwieweit dieses Messinstrument – wie auch die anderen Konstrukte des Berufsorientierungsindex (BOX) – bei der z. T. deutlich älteren Gruppe junger Menschen im Übergang Schule – Ausbildung einsetzbar ist, gilt es differenziert zu eruieren. Zudem ist zu fragen, wie die Erfassung des Standes des beruflichen Selbstkonzepts, das hier auf subjektiven Selbsteinschätzungen beruht, durch qualitative Aspekte des beruflichen Selbstkonzepts ergänzt werden könnte.

Drittens greift der Beitrag auf ein ausgewähltes Konstrukt zum Stand der individuellen Berufswahlorientierung zurück – das berufliche Selbstkonzept –, wodurch ein wichtiger, aber nicht alle Facetten erfasst werden. Gerade die Ausweitung um weitere Facetten des Berufsorientierungsindex in künftigen Erhebungswellen der BA-BIBB-IAB-Studie sowie in anderen empirischen Untersuchungen, insbesondere in der Wirkungsforschung, erscheint vielversprechend.

Viertens fokussiert der vorliegende Beitrag auf die erfolgreiche Einmündung in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung und die Platzierung im Wunschberuf. Der Übergangsprozess selbst wie die Bedeutung von Angeboten im Übergangsbereich und beruflicher Orientierung sollten stärker mit einbezogen werden – sowohl als Zielvariable als auch im Hinblick auf ihre Wirkung für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit in der Phase der beruflichen Orientierung – gerade mit Blick auf Selbstselektionsprozesse.

Fünftens: Die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts im Verlauf des Berufswahlprozesses ist wesentlich für junge Menschen – Beiträge zu den Übergängen sollten jedoch gleichzeitig als bedeutsam erkannte institutionelle, soziale und regionale Rahmenbedingungen, die sich als Hürden und Barrieren ungleichheitsvertiefend auf Übergangsprozesse auswirken, stärker in den Blick nehmen.

Sechstens ist das Konstrukt „Migrationshintergrund" im Beitrag dichotom operationalisiert und spiegelt damit keineswegs die Vielfalt der Lebenswelten junger Menschen mit Einwanderungsgeschichte wider. Erforderlich sind angesichts sehr unterschiedlicher Bildungsbiografien zumindest weitere Differenzierungen nach Fluchthintergrund und Migrationshintergrund. Zusätzliche Differenzierungen nach Aufenthaltsstatus, Bildungsbiografie, Wanderungsgeschichte, Sprachkompetenz, aber auch Herkunftsregion könnten gleichfalls die Aussagekraft erhöhen. Schließlich bezieht sich die Untersuchung ausschließlich auf Ausbildungsstellenbewerber*innen und vernachlässigt andere Bildungs- und Berufswege.

Siebtens: Bei künftigen Analysestrategien gilt es, die Interdependenz ungleichheitsrelevanter Dimensionen stärker zu fokussieren und neben getrennten Modellen, z. B. nach Geschlecht und Migrationshintergründen, die Intersektionalität dieser und anderer ungleichheitsrelevanter sozialer Dimensionen (wie z. B. soziale Herkunft) in Analysemodelle einzubeziehen.

Die Passung zwischen beruflichem Selbstkonzept und Berufskonzept ist auch für die berufliche Exploration und die Stabilität von Berufswünschen bedeutsam (vgl. Gottfredson 1981). Ein differenziertes und realitätsnahes Selbstkonzept begünstigt deshalb Laufbahnentscheidungen und stärkt darüber hinaus das berufliche Commitment und die Ausbildungsintegration (vgl. Hofer/Spurk 2019). Strukturierte Lerngelegenheiten, Beratung und Reflexionsanlässe gerade im schulischen Kontext können empirischen Studien zufolge entscheidend zur Herausbildung von Berufswahlkompetenz beitragen (vgl. Ohlemann 2021). Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse die Notwendigkeit, berufliche Orientierung als mehrdimensionales Handlungsfeld zu begreifen. Neben individueller Förderung – etwa durch gezielte Angebote zur Stärkung des beruflichen Selbstkonzepts – erfordert dies auch eine strukturelle Reflexion bestehender Ungleichheiten. Die Integration wertesensibler Konzepte (vgl. Brüggemann/Rahn 2020) sowie intersektionaler Perspektiven (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022) bietet hierfür vielversprechende Ansatzpunkte.

Für die Praxis der Berufsorientierung ergeben sich daraus zentrale Impulse und Implikationen: Angebote, die im Rahmen einer beruflichen Orientierung auf eine gezielte Stärkung des beruflichen Selbstkonzepts sowie auf die Förderung realistischer, aber ambitionierter Berufsziele abzielen, können zur Entwicklung eines Wunschberufs sowie zu gelingenden Übergängen in eine berufliche Ausbildung beitragen. Insbesondere bei Jugendlichen mit Benachteiligungserfahrungen – etwa durch Migrationshintergrund oder soziale Herkunft – kann eine wertesensible Berufsorientierung einen entscheidenden Beitrag leisten. Wertesensible Berufsorientierung nimmt die individuellen Interessen, Lebenslagen und Wertvorstellungen junger Menschen ernst und schafft Räume, in denen berufliche Ziele nicht nur als ökonomisch rational, son-

dern auch als identitätsrelevant verhandelt werden können. Sie ist damit ein zentraler Ansatz, um ein stabiles berufliches Selbstkonzept zu fördern.

Literatur[5]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation.

Beckmann, J./Piepenburg, J. G./Fervers, L./Jacob, M. (2021): Verbesserung der Studienorientierung von unentschiedenen Schülerinnen und Schülern durch Studienberatung? Ergebnisse aus dem Projekt „Frühe Prävention von Studienabbruch". In: Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer Nature, S. 327–341. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_14

Beckmann, J./Wicht, A./Siembab, M. (2023): Career compromises and dropout from vocational education and training in Germany. In: Social Forces, 102 (2), S. 658–680.

Beicht, U./Walden, G. (2019): Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung. Bonn: BIBB.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderheft 2. Göttingen: Otto Schwarz, S. 183–198.

Brüggemann, T./Rahn, S. (2020): Zur Einführung: Der Übergang Schule–Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. u. erw. Aufl. Münster: Waxmann, S. 11–27.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2025): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Bonn: BIBB.

Christ, A./Neuber-Pohl, C./Weller, S. I./Milde, B./Granath, R.-O. (2026): Der Ausbildungsmarkt im Jahr 2025. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September. Bonn 2026. DOI: https://doi.org/10.66390/XCRQ7277

Christ, A./Winkler, O. (2026): Are Young Refugees More Likely to Enter Training Places with Vacancy Problems? Comparisons Between Immigrant Youths in Germany. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 13 (3), S. 443–473. https://doi.org/10.13152/IJRVET.13.3.6

Covacevich, C./Mann, A./ Besa, F./Diaz, J./Santos, C. (2021): „Thinking about the future: Career readiness insights from national longitudinal surveys and from practice", OECD Education Working Papers, No. 248, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/02a419de-en.

5 Wir distanzieren uns von jeglichen diskriminierenden, rassistischen und antisemitischen Veröffentlichungen, die von einem der von uns zitierten Autor*innen stammen könnten.

Driesel-Lange, K./Gehrau, V./Brüggemann, T./Epker, M. (2023): Der Berufsorientierungsindex (BOX). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 119 (1), S. 80–110. https://doi.org/10.25162/zbw-2023-0004

Driesel-Lange, K./Morgenstern, I./Klein, J./Weyland, U. (2022): Individuelle berufliche Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen. Vortrag auf der GEBF-Tagung, Bamberg.

Ebbinghaus, M. (2022): Pflege? Damit kann ich mich (nicht) sehen lassen… Zum Image von Pflegeberufen und seiner Bedeutung für die Berufswahl Jugendlicher. BIBB-Report 01/2022. Leverkusen: Barbara Budrich.

Eberhard, V. (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann. https://doi.org/10.3278/111-051w

Eberhard, V./Schuß, E. (2021): Chancen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle von Geflüchteten. BIBB-Preprint. Bonn: BIBB.

Ertl, H./Fitzenberger, B./Anger, S./Alexander, C./Christoph, B./Gei, J./Holleitner, J./Keßler, C./Leber, U./Schels, B./Seegers, M. (2025): Ausbildungssuchende ohne Kontakt zur Arbeitsagentur und Geflüchtete sind oft im Nachteil – BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie zum Ausbildungsmarkt. BIBB Report 3/2025. Bonn: BIBB.

Esser, H. (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Frankfurt a. M.: Campus.

Gottfredson, L. S. (1981): Circumscription and compromise. In: Journal of Counseling Psychology, 28 (6), S. 545–579. https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545

Granato, M./Ulrich, J. G. (2020): Berufsorientierung von Jugendlichen unter den Bedingungen eines Ausbildungsmarktes: Welche Sicht haben Jugendliche auf Berufe? In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. u. erw. Aufl. Münster: Waxmann, S. 157–177.

Haeberlin, U./Niklas, E. (1978): Identitätskrisen. Bern: Huber.

Heckhausen, J. (2002): Developmental regulation of life-course transitions. In: Pulkkinen, L./Caspi, A. (Hrsg.): Paths to successful development. Cambridge: CUP, S. 257–280.

Hickmann, H./Detemple, J./Wicht, A. (2026): Regional differences in digitalisation and their impact on young people's status attainment in vocational education and training. In: Journal of Vocational Education & Training, 78 (1), S. 107–131. https://doi.org/10.1080/13636820.2025.2479682

Hofer, A./Spurk, D. (2019): Die Rolle des Laufbahncommitments in der beruflichen Entwicklung. In: Kauffeld, S./Spurk, D. (Hrsg.): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin/Heidelberg, S. 459–485

Holland, J. L. (1997): Making vocational choices (3rd ed.). Odessa, FL: PAR.

Holtmann, A. C./Menze, L./Solga, H. (2017): Persistent disadvantages or new opportunities? In: Journal of Youth and Adolescence, 46 (10), S. 2091–2113. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0719-z

Imdorf, C. (2017): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer, S. 354–366. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_15

Keßler, C./Gei, J./Christ, A. (2025): Ergebnisse der BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie 2024 (Kap. A8.1). In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Bonn: BIBB.

Matthes, S. (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Bonn: BIBB.

Mead, G. H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mummendey, H.-D. (2006): Psychologie des „Selbst". Göttingen: Hogrefe.

OECD (2021): Indicators of teenage career readiness: Guidance for policy makers. OECD Education Policy Perspectives, No. 43. OECD Publishing, Paris.

Ohlemann, S. (2021): Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33039-2

Protsch, P. (2021): Employers' recruitment contexts. In: Research in Social Stratification and Mobility, 73. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100608

Protsch, P./Solga, H. (2012): Wie Betriebe auswählen. In: WZB-Mitteilungen, 138, S. 45–48.

Rahn, S./Brüggemann, T./Hartkopf, E. (2014): Das Berufsorientierungspanel (BOP). Münster: Ecotransfer.

Savickas, M. L. (2005): The theory and practice of career construction. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Hrsg.): Career development. Hoboken, NJ: Wiley, S. 42–70.

Savickas, M. L./Porfeli, E. J. (2012): Career Adapt-Abilities Scale. In: Journal of Vocational Behavior, 80 (3), S. 661–673. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011

Schindler, N. (2012): Lehrerunterstützung im Kontext der Berufswahl. Dissertation. Jena.

Schneider, H./Franke, B./Woisch, A./Spangenberg, H. (2017): Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge. Hannover: DZHW.

Solga, H./Protsch, P./Ebner, C./Brzinsky-Fay, C. (2014): The German vocational education and training system. WZB Discussion Paper. Berlin.

Super, D. E. (1990): A life-span, life-space approach. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass, S. 197–261.

Wicht, A./Protsch, P./Menze, L./Weßling, K. (2026): Spatial mobility and occupational status attainment in the transition from school to work in Germany. In: Advances in Life Course Research, 67, Art. 100728, S. 1–17. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2026.100728

Wicht, A./Weßling, K./Ertl, H. (2023): Sozialräumliche Kontexte beruflicher Bildungswege. In: Bremm, N. et al. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Raum. Stuttgart: Kohlhammer, S. 52–76.

Wicht, A./Winkler, O./Granato, M./Nonnenmacher, A. (2025): The role of contexts in educational and employment transitions. In: Social Inclusion, 13, Art. 10698. https://doi.org/10.17645/si.10698

Ziegler, B. (2023): Implizite und explizite Theoriebezüge in Maßnahmen zur Berufsorientierung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52 (2), S. 13–17.

Der soziale Wert von Ausbildungsberufen

Wie nehmen junge Menschen Ausbildungsberufe wahr und welche Rolle spielen berufsstrukturelle Merkmale?

Nicolai Bör, Mona Granato und Janina Beckmann[1]

Zusammenfassung

Wie Jugendliche das Prestige von Ausbildungsberufen wahrnehmen, ist trotz der Bedeutung für ihre Berufswahl empirisch wenig erforscht. Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie greift diese Forschungslücke auf und untersucht, welchen Einfluss zentrale strukturelle Merkmale von Berufen – insbesondere Tätigkeitsinhalte und Geschlechterzusammensetzung sowie Einkommen und Bildungsniveau – auf die erwartete Anerkennung von Berufen im sozialen Umfeld haben und wie sich Mädchen und Jungen in ihren Prestigeeinschätzungen unterscheiden. Ein höherer Verdienst, ein höheres Bildungsniveau und interaktiv geprägte Tätigkeiten erhöhen die von Jugendlichen erwartete soziale Wertschätzung der Berufe. Ein höherer Frauenanteil wertet den Beruf für Mädchen auf. Diese Befunde erweitern die Prestigeforschung um jugendliche Perspektiven und geben Impulse für eine wertesensible Berufsorientierung.

Schlagwörter: soziale Anerkennung, Ausbildungsberufe, Geschlechterzusammensetzung, berufliche Tätigkeiten, Prestige

Summary

Professional prestige influences educational decisions, yet there is little empirical research on this topic regarding young people. The present study addresses this research gap and examines the relevance of key occupational characteristics – occupational tasks and gender structure as well as income and qualification structure – for the expected social appreciation of VET professions by the near social environment. It also examines whether girls and boys differ in their logics of social appreciation. From the perspective of young people, higher income, higher qualifications, and interactive tasks increase the expected social appreciation of professions; a higher share of women in a profession enhances the expected social appreciation of the profession for girls. These findings broaden the scope of prestige research to include young people's perspectives and provide inspiration for career guidance.

Keywords: social appreciation, VET occupations, gender composition, occupational tasks, prestige

---

1 Wir möchten der Herausgeberin, Dr. Ariane Neu, unseren Dank für ihr aufschlussreiches Feedback zu diesem Manuskript aussprechen. Darüber hinaus danken wir unserer Kollegin Anett Friedrich für ihre wertvollen und weiterführenden Rückmeldungen zu dieser Arbeit.

1 Einleitung

Berufe unterscheiden sich in der gesellschaftlichen Anerkennung bzw. Wertschätzung, die sie erfahren. Diesem „Prestige" eines Berufs wird eine wesentliche sozial strukturierende Funktion zugeschrieben, die zugleich eine Orientierung über seine gesellschaftliche Positionierung ermöglicht. Eine wachsende Anzahl empirischer Arbeiten beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren hinter Unterschieden in der sozialen Anerkennung von Berufen stehen. Dabei wurden bislang vor allem Erwachsene zu ihren Prestigeeinschätzungen befragt (vgl. z. B. Ebner/Krüger/Rohrbach-Schmidt 2023; Valentino 2021; Abrassart/Wolter 2020; Zhou 2005).

Jugendliche in den Blick zu nehmen, ist allerdings bedeutend, da ihre Vorstellungen von Berufen in ihre Studien- und Berufsorientierung einfließen. Das wahrgenommene Prestige eines Berufs spielt bei Berufswahlentscheidungen eine zentrale Rolle und wird damit besonders handlungsrelevant (vgl. Gottfredson 1981; Ziegler 2023; Matthes 2019). Wenngleich zum beruflichen Selbstkonzept und damit zu den beruflichen Vorstellungen von Jugendlichen empirische Befunde vorliegen, die auch Rückschlüsse auf die soziale Wertschätzung von Berufen aus Jugendsicht ermöglichen (vgl. z. B. Matthes 2019; Ebbinghaus 2022; Ziegler 2023; Bör 2025), gibt es nur vereinzelt Erkenntnisse zu den Einschätzungen Jugendlicher über das Prestige unterschiedlicher Berufe (vgl. z. B. Tomasik/Heckhausen 2006).

Dieser Beitrag untersucht daher *erstens*, welche soziale Anerkennung Jugendliche mit unterschiedlichen Ausbildungsberufen verbinden. Mit der individuell wahrgenommenen *Wertschätzung durch das nahe soziale Umfeld* wird dafür eine soziale Wertedimension von Prestige in den Fokus genommen.

Zweitens knüpft der Beitrag an die wachsende Forschung zur Bedeutsamkeit berufsstruktureller Merkmale für Prestigeeinschätzungen an. Im Fokus standen bislang häufiger materiell-strukturelle Faktoren wie das Einkommen oder das Bildungsniveau von Berufen (vgl. Ganzeboom/Graaf/Treiman 1992; Ebner/Krüger/Rohrbach-Schmidt 2023). Erst in jüngerer Zeit werden weitere Berufsmerkmale wie Tätigkeiten (vgl. Abrassart/Wolter 2020) oder die Geschlechterzusammensetzung von Berufen (vgl. Krüger/Ebner/Rohrbach-Schmidt 2022; Valentino 2020) in den Blick genommen. Um einen differenzierten Blick auf die Bedeutung berufsstruktureller Faktoren für Prestigezuschreibungen von Jugendlichen zu ermöglichen, wird daher untersucht, wie sich Tätigkeitsinhalte und die Geschlechterzusammensetzung von Berufen auf die erwartete soziale Anerkennung auswirken.

Drittens liegen bislang nur vereinzelt Studien vor, die Wechselwirkungen zwischen berufsstrukturellen und individuellen Merkmalen auf die soziale Wertschätzung von Berufen einbeziehen. Zwar werden individuelle Merkmale der Befragten zunehmend mitberücksichtigt (vgl. Eberhard/Matthes/Ulrich 2015; Tomasik/Heckhausen 2006), interindividuelle Unterschiede von Bewertungslogiken bislang jedoch nur vereinzelt. Neuere Studien haben gezeigt, dass sich Individuen darin unterscheiden, wie sie berufliche Merkmale in Prestigebewertungen einfließen lassen und dass solche Bewertungslogiken nach sozialen Merkmalen strukturiert sein können (vgl. Valentino 2021;

2022). Der vorliegende Beitrag trägt am Beispiel von Geschlecht zu diesem Forschungsstrang bei, indem er untersucht, inwieweit sich die berufsstrukturellen Merkmale bei Jungen und Mädchen als unterschiedlich bedeutsam für die soziale Wertschätzung von Berufen erweisen.

Vor diesem Hintergrund skizzieren die folgenden Abschnitte zunächst die theoretische Einbettung sowie den Forschungsstand und arbeiten Forschungsfragen und Hypothesen heraus (Kap. 2). Nach der Darlegung von Datenbasis, Operationalisierung und Auswertungsmethoden (Kap. 3) stellen die anschließenden Abschnitte die zentralen Ergebnisse dar (Kap. 4), diskutieren diese und geben einen Ausblick (Kap. 5 und 6).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Der soziale Wert von Berufen

Die soziale Wertschätzung hat eine hohe Relevanz für das Entscheiden und Handeln von Individuen. Der „Mensch" als soziales Wesen entwickelt das Konzept seines Selbst unter dem Einfluss der wahrgenommenen Sichtweise Dritter (vgl. Mead 1934). Vorstellungen über das soziale Wertschätzungs- bzw. Anerkennungspotenzial liegt differenztheoretisch betrachtet eine soziale Rangordnung – die Prestigeordnung – zugrunde. Diese bildet ab, mit welcher sozialen bzw. gesellschaftlichen Wertschätzung spezifische Handlungen oder Rollen verbunden sind (vgl. Honneth 2012). Da Berufe zentrale Definitionsräume sozialer Identität darstellen (vgl. Frey/Haußer 1987; Honneth 2008), kommt ihrer Anerkennung eine bedeutende Signalfunktion zur individuellen Identitätsbildung und sozialen Positionierung zu.

Dies zeigt sich für junge Menschen gerade in der beruflichen Orientierung. Die wahrgenommene „soziale Passung" zum Beruf (Matthes 2019, S. 49) ist eine entscheidende Orientierungsgröße in der Berufswahl. Kinder lernen soziale Ordnungen wie Prestigehierarchien im Laufe ihrer Sozialisation kennen und verstehen. Gemäß einer integrativen Berufswahltheorie gehören Berufsprestige und Geschlechtstypik zu den Faktoren, die schon früh zum Ausschluss von Berufswahloptionen führen können, auch wenn diese Berufe inhaltlich ins persönliche Interessenprofil von Heranwachsenden passen (vgl. Gottfredson[2] 1981; Matthes 2019; Ebbinghaus 2022).

Berufliches Prestige ist ein komplexes theoretisches Konstrukt, das sich in eine materielle (in Form von z. B. monetärer Entlohnung) und symbolische Dimension (gesellschaftliches Ansehen) sozialer Wertschätzung bzw. Anerkennung differenzieren lässt (vgl. Honneth 2008; Stache et al. 2024). Das gesellschaftliche Ansehen beruht auf subjektiven Einschätzungen, die mittels Prestigeskalen gemessen werden (vgl. u. a. Ebner/Rohrbach-Schmidt 2021; Wegener 1985). Gleichzeitig ist es ein Produkt sozialer Aushandlungsprozesse, in denen auch „objektive" Faktoren wie Bildungsanforderun-

2 Wir greifen in diesem Beitrag ausschließlich auf Gottfredsons „Theory of Circumscription and Compromise" (1981) zurück. Andere Arbeiten der Autorin, an die zum Teil Rassismusvorwürfe gerichtet werden, sind ausdrücklich kein Bestandteil unserer Argumentation.

gen oder die Entlohnung von Bedeutung sind. Für Wegener stellt Prestige daher eine „subjektive und objektive Variable zugleich" dar (1985, S. 209).

Mit Pierre Bourdieus Theorie des sozialen Raums lässt sich diese Verflechtung objektiv-materieller und subjektiv-ideeller Komponenten von Berufsprestige theoretisch einordnen. Umfang und Verfügbarkeit von vier Kapitalsorten konstituieren demnach die Positionierung von Individuen und Gruppen im sozialen Raum. Dem symbolischen Kapital, worunter auch Prestige gefasst werden kann, kommt dabei eine übergeordnete Bedeutung zu. Es kann durch den Einsatz und im Austausch mit den anderen Kapitalsorten (ökonomisch, kulturell, sozial) erworben oder in sie transferiert werden (vgl. Bourdieu 1992). So ließe sich bspw. das Gehalt als materielle Erscheinungsform ökonomischen Kapitals in den Erwerb von Statusmerkmalen transferieren. Auch kulturelles Kapital in Form von Bildung lässt sich z. B. beim Erwerb eines prestigeträchtigen Bildungszertifikats in symbolisches Kapital transferieren. Dieses kann wiederum eingesetzt werden, um etwa Zugang zu höher bezahlten Tätigkeiten zu erlangen, was das ökonomische Kapital erhöht. Was jedoch als prestigeträchtig bzw. ansehenswürdig gilt und als symbolisches Kapital Macht entfalten kann, ist Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, die Bourdieu als „symbolische[n] Kämpfe um die Macht zur Produktion und Durchsetzung der legitimen Weltsicht" (1992, S. 147) beschreibt (vgl. auch Stache et al. 2024).

So verstanden – als dynamisches soziales Konstrukt – bestehen Deutungsspielräume. Prestigevorstellungen werden von der subjektiven Wahrnehmung geprägt, die je nach Perspektive und Positionierung eines Individuums im sozialen Raum differieren kann (vgl. Wegener 1985). Da der Mensch seine soziale Welt auch durch die Augen anderer wahrnimmt, wird die individuelle „Weltsicht" zudem dadurch mitbestimmt, welchen sozialen Gruppen ein Individuum angehört bzw. sich zugehörig fühlt (vgl. Festinger 1954; Tajfel et al. 1971). Für Heranwachsende sind die Bezugspersonen, die die Rolle signifikanter Anderer (vgl. Mead 1934) einnehmen, in der Regel vor allem Eltern, später auch Freund*innen. Ihnen kommt in der Phase der Berufsorientierung eine entscheidende Funktion für die Wahrnehmung des sozialen Anerkennungspotenzials von Berufsoptionen zu. Sie fungieren als „Resonanzboden, der den Jugendlichen über die soziale Stimmigkeit ihrer Berufswahl Auskunft gibt" (Granato/Ulrich 2020, S. 168). Diese Stimmigkeit kann auch als eine Form von „sozialen Kosten" gedeutet werden, denen in Rational-Choice-Ansätzen eine wesentliche Rolle in Berufs- und Bildungsentscheidungen zugeschrieben wird (vgl. Jonsson 1999). Eine als weniger stimmig bzw. anerkennungswürdig wahrgenommene Berufsoption wäre demnach mit höheren sozialen Kosten verbunden, was die Kosten-Nutzen-Abwägung zu ihren Ungunsten beeinflusst.

In empirischen Studien zeigt sich der Einfluss der antizipierten Reaktion des nahen sozialen Umfelds Jugendlicher auf berufliche Aspirationen (vgl. Eberhard/Matthes/Ulrich 2015; Ebbinghaus 2022; Matthes 2019). Ebenso werden Tendenzen beobachtet, bei divergierenden Elternvorstellungen Kompromisse in der Berufswahl einzugehen (vgl. Fischer-Browne 2022), die Meinung von Freund*innen einzubeziehen

(vgl. Raabe/Boda/Stadtfeld 2019) und so in dieser Frage soziale Kosten in Form von Dissens mit dem sozialen Umfeld zu vermeiden (vgl. Jonsson 1999).

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag ein Zugang zu Prestigevorstellungen junger Menschen gewählt, der bei ihrem nahen sozialen Umfeld ansetzt. Im Mittelpunkt steht, wie Schüler*innen Berufe hinsichtlich des Anerkennungspotenzials in ihrem nahen sozialen Umfeld einschätzen und welche beruflichen Strukturen und individuellen Bewertungslogiken dem zugrunde liegen. Um dem Fokus auf die Umfeldperspektive Rechnung zu tragen, wird der Untersuchungsgegenstand hier als *sozialer Wert* oder *soziale Wertschätzung* von Berufen bezeichnet. Damit ist eine (indirekte) Form der subjektiven Messung der symbolischen Anerkennungsdimension gemeint, die das Konstrukt Berufsprestige beim Subjekt selbst und nicht etwa über materielle Statuskategorien wie das Einkommen erhebt, mit der wahrgenommenen Sicht signifikanter Anderer jedoch die Außenperspektive in den Blick nimmt.

2.2 Der Einfluss struktureller Berufsmerkmale auf berufliche Prestigevorstellungen

Die soziale Wertschätzung lässt sich auf berufsstrukturelle Merkmale wie z. B. das erforderliche Bildungsniveau oder die Entlohnung zurückführen – analog zu Bourdieus Theorie (Transfer zwischen symbolischem Kapital und den anderen Kapitalsorten). Der positive Zusammenhang zwischen den materiell-strukturellen Dimensionen Bildungsniveau und Einkommen und der sozialen Wertschätzung von Berufen ist bereits empirisch gut belegt (unter Nutzung von Skalen und Indizes für die Operationalisierung der objektiven Dimension von beruflichem Status) und weist hohe Korrelationen mit subjektiv erhobenen Prestigeskalen auf (vgl. Ebner/Rohrbach-Schmidt 2021; Ganzeboom/Graaf/ Treiman 1992; Wegener 1985). Dieser Zusammenhang lässt sich auch in Studien nachweisen, die Erklärungsfaktoren von Prestigebewertungen untersuchen (vgl. für die USA: u. a. Zhou 2005; Freeland/Hoey 2018; für den deutschsprachigen Raum: z. B. Abrassart/Wolter 2020; Ebner/Krüger/Rohrbach-Schmidt 2023). Dennoch können Einkommen und Bildungsniveau nicht vollständig erklären, warum sich Berufe in ihren Prestigebewertungen unterscheiden. Auf der Einzelberuf-Ebene lässt sich z. B. anhand der Beruflichen Ansehensskala (BAS) zeigen (vgl. ebd.), dass unterdurchschnittlich bezahlte Berufe durchaus überdurchschnittliche Ansehensbewertungen erfahren (z. B. Rettungssanitäter*innen) bzw. Professionen mit überdurchschnittlicher Entlohnung unterdurchschnittlich auf der Ansehensskala abschneiden können (z. B. Unternehmensberater*innen).

In der Erklärung von Berufsprestigebewertungen gilt es daher, zusätzliche Faktoren einzubeziehen. Dazu zählen z. B. die Geschlechterzusammensetzung, die bereits zunehmend in den Blick genommen wird (siehe Kap. 2.2.1), und Tätigkeitsinhalte (bislang eher bei wenigen Studien berücksichtigt, siehe Kap. 2.2.2).

2.2.1 Wie beeinflusst die Geschlechterzusammensetzung von Berufen berufliche Prestigevorstellungen?

Die Geschlechterzusammensetzung eines Berufs – also der Anteil von Frauen bzw. Männern in einem Beruf – kann über Abwertungs- bzw. Aufwertungsprozesse die soziale Anerkennung eines Berufs mitbegründen. Nach der Devaluation Theory (vgl. England 1992) erfahren Tätigkeiten, die überwiegend von Frauen ausgeführt werden, eine geringere soziale Wertschätzung. Demgegenüber werden männlich dominierte Tätigkeiten aufgewertet, weil sie geschlechtlich-essentialistischen Vorstellungen zufolge mit größerer Macht und Kompetenz assoziiert werden. Männlich dominierten Tätigkeiten wird bspw. ein höheres Talent zugesprochen (vgl. Leslie et al. 2015), wohingegen Berufe mit einem hohen Frauenanteil strukturell mit einem geringeren Einkommen und geringeren Aufstiegsmöglichkeiten verbunden sind (vgl. Wrohlich/Zucco 2017).

Empirische Befunde bestätigen die Devaluation Theory nur teilweise. Berufe, die im Zeitverlauf in den USA einen steigenden Frauenanteil aufweisen, verlieren gleichzeitig, so Levanon et al. (2009), an Prestige und Einkommen. Diesen Zusammenhang, den sie auch für Deutschland nachweisen können, führen Hausmann et al. (2015) darauf zurück, dass mehr Frauen mit niedrigen Verdiensten in diesen Berufen arbeiten. Hieraus lässt sich die Frage ableiten, ob Berufe allein aufgrund der Geschlechterzusammensetzung abgewertet werden oder ob eine gesellschaftliche Abwertung der Erwerbsarbeit von Frauen im Allgemeinen stattfindet. Letztere Annahme stützen Befunde, wonach männlichen Arbeitnehmern in demselben Beruf *per se* mehr Status zugesprochen wird als Arbeitnehmerinnen (vgl. Powell/Jacobs 1984a).

Empirische Studien zum Zusammenhang von Geschlechterzusammensetzung eines Berufs und Prestigebewertungen weisen ebenfalls ein ambivalentes Bild auf. Zum einen sind sowohl frauen- als auch männerdominierte Berufe mit einem geringeren Prestige verbunden, gemischtgeschlechtliche Berufe hingegen mit sehr hohen Prestigebewertungen, auch unter Kontrolle weiterer berufsstruktureller Merkmale (Spanien: vgl. García-Mainar/Montuenga/García-Martín 2017; Schweden: vgl. Magnusson 2009). Zum anderen werden nach Krüger et al. (2022) in Deutschland frauendominierte Berufe mit einem geringeren Prestige assoziiert, wohingegen unter Kontrolle von Einkommen und Bildungsniveau sowohl frauen- als auch männerdominierte Berufe im Vergleich zu gemischtgeschlechtlichen Berufen höhere Prestigezuschreibungen erzielen (vgl. auch Valentino 2020 für den U. S.-amerikanischen Kontext).

Valentino (ebd.) diskutiert als eine mögliche Erklärung auf Basis der Theorie des „wohlwollenden Sexismus", dass eng mit einem Geschlecht verwobene Berufe an Status gewinnen, da sie geschlechtsspezifischen Stereotypen entsprechen. Gemischtgeschlechtliche Berufe führten dagegen zu „Statusdilemmata", da sie keine klaren Erwartungen bzgl. des Geschlechts der Arbeitnehmer*innen zulassen. Als weitere Erklärung verweisen Stache et al. (2022) neben dem Status auf die Bedeutung einer sozialen und moralischen Dimension von Prestigebewertungen (vgl. auch Cuddy/Fiske/Glick 2008), die in von einem Geschlecht dominierten Berufen besonders ausgeprägt

sein könnte (z. B. Pflegeberufe). Die Geschlechterzusammensetzung könnte zudem auch mit bestimmten Tätigkeitsinhalten und ihrer Prestigebewertung korrelieren – z. B. häufigere sozial-interaktive Tätigkeiten bei frauendominierten Berufen. Die mögliche Erklärungskraft beruflicher Tätigkeitsinhalte berücksichtigen Studien zur Geschlechtstypik von Berufen bislang allerdings kaum (Ausnahme: vgl. Magnusson 2009).

Aufgrund der Ambivalenz der skizzierten theoretischen Ansätze und der empirischen Befundlage zum Zusammenhang von Geschlechterzusammensetzung und Prestigebewertung von Berufen wird für diese Untersuchung keine zielgerichtete Hypothese formuliert. Sollte die Devaluationsthese zutreffen, wäre zu erwarten, dass ein höherer Frauenanteil im Beruf auch in der Wahrnehmung von Jugendlichen mit einer geringeren sozialen Wertschätzung des Berufs einhergeht, unabhängig von anderen strukturellen Merkmalen eines Berufs wie Einkommen und Bildungsniveau.

2.2.2 Wie beeinflussen Tätigkeitsinhalte von Berufen berufliche Prestigevorstellungen?

Ein Beruf lässt sich als Bündel typischer, abgrenzbarer Tätigkeiten beschreiben, die ähnliche Fähigkeiten, Kenntnisse und Qualifikationen erfordern (vgl. Autor 2013). Tätigkeiten und Aufgaben konstituieren und strukturieren Berufe, wobei die Spannweite der Tätigkeiten stark variieren kann. Die Tätigkeiten, die ein Beruf umfasst, sind meist Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse und können sich durch gesellschaftliche, organisatorische und technologische Entwicklungen wandeln (vgl. z. B. Ebner/Krüger/Rohrbach-Schmidt 2023). Wie in der Polarisierungsthese diskutiert, kann dies gleichzeitig zu einem Bedeutungsverlust von Tätigkeiten beitragen, der mit (materiellen und symbolischen) Prestigeveränderungen einhergehen kann (vgl. Spitz-Oener 2006).

Tätigkeiten werden seit jeher gesellschaftlich eingeordnet bzw. „klassifiziert“ und sind in Raum und Zeit unterschiedlich anerkannt. Seit Kant und Spinoza wird bspw. der gesellschaftliche Diskurs um einen Dualismus von Körper und Geist, seine Bedeutung für körperliche und geistige Tätigkeiten und ihre jeweilige gesellschaftliche Wertschätzung intensiv geführt (vgl. Ulrich 2018). Damit einher geht die gesellschaftliche Höherbewertung geistiger (z. B. kognitiver) Tätigkeiten gegenüber körperlichen (z. B. manuell-körperlichen) Tätigkeiten, die sich auch heute noch vielfach bspw. in einer materiell (u. a. monetär) höheren Wertschätzung „akademischer“ Berufe gegenüber Ausbildungsberufen wiederfindet, verbunden mit dem Argument weiterführender Qualifikationsanforderungen für kognitive Tätigkeiten (vgl. ebd.).

Wenngleich keine einheitliche Klassifikation von Tätigkeiten vorliegt, erlaubt der „Task-Ansatz“, zentrale Aufgaben und Tätigkeiten eines Berufs einzuordnen. Der Task-Ansatz nach Spitz-Oener (2006) differenziert fünf Dimensionen entlang von Inhalten und Routine (R) oder Nicht-Routine (NR) (analytische NR, kognitive R, interaktive NR, manuelle NR, manuelle R). Die Unterscheidung nach Routine und Nicht-Routine soll die mögliche Ersetzbarkeit einer beruflichen Tätigkeit durch Computer bzw. programmierbare Maschinen abbilden, gibt aber auch Hinweise auf die Komplexität

einer Tätigkeit. Innerhalb der „geistigen" Tätigkeiten erfordern analytische NR-Tasks im Vergleich zu kognitiven R-Tasks komplexere Denkprozesse (vgl. ebd.; Dengler/Matthes/Paulus 2014). Die mögliche Ersetzbarkeit von R-Tätigkeiten im technologischen und digitalen Wandel hat bislang dazu beigetragen, Berufe mit höheren Routineanteilen häufiger mit einem Bedeutungsverlust u. a. im Hinblick auf Verdienstmöglichkeiten in Zusammenhang zu bringen (vgl. Haupt/Ebner 2020; Rohrbach-Schmidt 2019). Demgegenüber wurden analytische und interaktive NR-Tätigkeiten bisher mit der Notwendigkeit weiterführender Bildungsabschlüsse assoziiert (vgl. Spitz-Oener 2006), sodass ihnen im Vergleich zu Routine- und z. T. manuellen Tätigkeiten ein höheres Prestige zugesprochen wird. Offen ist hierbei, inwieweit sich durch Entwicklung und Nutzung von Künstlicher Intelligenz (KI) neben den Tätigkeitsinhalten auch Aspekte der Wertschätzung von Berufen ändern.

Die Tätigkeitsinhalte eines Berufs sind in empirischen Untersuchungen bislang vergleichsweise selten differenziert als Prädiktoren des Prestiges von Berufen genutzt (vgl. Abrassart/Wolter 2020; Parcel/Mueller 1983; Valentino 2021). Vorhandene Befunde geben Hinweise darauf, dass manuelle Tätigkeiten je nach konkretem Charakter mit unterschiedlichen Prestigebewertungen verbunden sind: Berufe mit einem höheren Grad an manueller Feinarbeit (Geschicklichkeit) erzielen höhere Prestigebewertungen als solche mit manuellen Tätigkeiten, die Kraft benötigen (vgl. Abrassart/Wolter 2020). Auch für kognitiv-analytische Fähigkeiten zeichnen sich Unterschiede ab: Wiederkehrende kognitive Tätigkeiten sind mit einem geringeren Prestige, analytische Tätigkeiten, die eine hohe Problemlösekompetenz erfordern, mit höheren Prestigezuschreibungen assoziiert (vgl. ebd.; Parcel/Mueller 1983; Valentino 2021). Nach Zhou (2005) kann sich ein Wissenschafts- oder Technikbezug von Tätigkeiten positiv auf das Berufsprestige auswirken. Auch zwischen interaktiven Tätigkeiten werden hier Differenzen deutlich: Wenn sie mit Multitasking und Spannungen am Arbeitsplatz einhergehen, kann dies positiven Prestigebewertungen entgegenstehen (vgl. ebd.).

Angesichts der geringen Anzahl an Studien hierzu fehlen differenzierte evidenzbasierte Erkenntnisse zum Zusammenhang von Tätigkeiten und Prestigebewertungen. Dies gilt umso mehr in Bezug auf Jugendliche. Dabei sind berufliche Tätigkeiten bei der Herausbildung beruflicher Selbstkonzepte von Jugendlichen im Prozess der Berufswahl zentral: Berufe und die damit verbundenen Tätigkeitsinhalte als eine Dimension des Berufskonzepts werden von Jugendlichen wahrgenommen und mit ihren eigenen Tätigkeitsinteressen (als Teil ihres beruflichen Selbstkonzepts) abgeglichen, um so eine möglichst hohe Übereinstimmung der Interessens-Tätigkeits-Passung zu erreichen und andere Tätigkeiten aus den bisherigen Berufswahloptionen auszuschließen (vgl. Holland 1997; Ziegler 2023). Über die Tätigkeiten hinaus bewerten Jugendliche auch Berufsinhaber*innen und ihnen zugeschriebene Persönlichkeitsmerkmale, woraus sich Hinweise auf das Anerkennungspotenzial von Berufen ziehen lassen. So bringen Schüler*innen nach Eberhard et al. (2009, S. 11) die fünf von ihnen untersuchten (tätigkeitsbezogenen) Dimensionen „geschickt", „körperlich fit", „fleißig", „kontaktfreudig" und „selbstlos" nicht mit den Attributen „intelligent" und „gebildet" in Verbindung, und diese Dimensionen tragen aus Schülersicht auch nicht

zum Ansehen von Berufen bzw. der Berufsinhaber*innen bei, die mit diesen Tätigkeiten assoziiert sind.

2.3 Der Einfluss individueller Merkmale auf berufliche Prestigevorstellungen

Neben Berufsmerkmalen werden zunehmend individuelle Merkmale der Bewertenden als Einflussfaktoren auf das Berufsprestige einbezogen. Entgegen dem lange Zeit vorherrschenden Ansatz, wonach individuelle Prestigevorstellungen einem universellen gesellschaftlichen Bewertungsschema folgen (vgl. z. B. Treiman 1977), werden in neueren theoretischen Ansätzen Dynamik und subjektive Variabilität sozialer Prestigeordnungen stärker berücksichtigt. Demnach gilt es, Prestigevorstellungen, die aufgrund der subjektiven Wahrnehmung sozialer Kontexte interindividuell variieren können, als komplexen kognitiven Prozess zu begreifen (vgl. Valentino 2021; 2022; Zhou 2005). Individuelle Bewertungslogiken entstehen dadurch, dass Menschen verschiedene Merkmale eines Berufs für ihre Bewertung heranziehen oder Merkmale unterschiedlich stark gewichten (vgl. Ulfsdotter/Eriksson/Nordlander 2023). Solche unterschiedlichen Logiken lassen sich für die USA durch soziale Merkmale der Person (z. B. Migrationshintergrund, Geschlecht, Bildungshintergrund) vorhersagen (vgl. Valentino 2021). Lynn und Ellerbach (2017) zufolge neigen Personen mit höherem Bildungsgrad zu mehr Konsens in Prestigeurteilen, da sie berufliche Bildungsvoraussetzungen stärker gewichten.

Für Deutschland existieren vereinzelt Untersuchungen, die Prestigebewertungen von Jugendlichen in Verbindung mit ihrem persönlichen Hintergrund erforschen. Der Bildungshintergrund von Schüler*innen wirkt sich, so Ratschinski (2009), auf das Ausmaß aus, in dem sich ihre Prestigebewertungen von denen Erwachsener unterscheiden. Ausbildungsbewerber*innen mit Abitur rechnen nach Eberhard et al. (2015) deutlich häufiger als solche mit Hauptschulabschluss mit negativen Reaktionen ihres nahen sozialen Umfelds auf Berufe, in denen Auszubildende mit niedrigerem Schulabschlussniveau dominant vertreten sind. Berliner Realschüler*innen aus Stadtbezirken mit eher niedrigem Sozialstatus halten einer Studie von Tomasik und Heckhausen (2006) zufolge die dort untersuchten Ausbildungsberufe für prestigeträchtiger als Schüler*innen aus Bezirken mit höherem Sozialstatus.

Die in der jüngeren Vergangenheit belebte Forschung zu Logiken und Mechanismen hinter Berufsprestigebewertungen bestätigt, dass die wahrgenommene soziale Anerkennung von Berufen sowohl nach berufsstrukturellen Merkmalen als auch interindividuell variieren kann. Unter den individuellen Einflussfaktoren auf Prestigebewertungen liegt der Fokus in diesem Beitrag auf dem Geschlecht der Bewertenden.

2.3.1 Wie unterscheiden sich prestigebezogene Bewertungslogiken nach Geschlecht?

Das Geschlecht eines Menschen stellt ein theoretisch bedeutsames Merkmal dar, welches soziale Bewertungsprozesse strukturieren kann. Die Berufswahlliteratur zeigt, dass sich junge Frauen und Männer in ihren beruflichen Präferenzen unterscheiden können. Demnach legen junge Frauen bspw. mehr Wert auf intrinsische Aspekte, wo-

hingegen junge Männer dem extrinsischen Nutzen eines Berufs wie dem Einkommen einen höheren Wert zuschreiben (vgl. Busch 2013). Auch berufliche Tätigkeitsinteressen sind wesentlich nach Geschlecht strukturiert (vgl. Su/Rounds/Armstrong 2009). Selbst bei gleichen beruflichen Präferenzen können sich Jungen und Mädchen darin unterscheiden, wie sie diese in Berufswahlentscheidungen übersetzen. Das Einkommen schlägt sich bei gleichen Einkommenspräferenzen bei jungen Männern als Kriterium stärker in der Studienfachwahl nieder als bei jungen Frauen, so Quadlin (2020).

Unterschiedliche Interessen und Präferenzen könnten sich auch in der Bewertung der sozialen Wertschätzung berufsstruktureller Merkmale ausdrücken. In der Konsequenz wäre zu erwarten, dass strukturelle Merkmale von Berufen – wie etwa das durchschnittliche Einkommen, die Tätigkeitsinhalte oder das erforderliche Bildungsniveau – von Jungen und Mädchen unterschiedlich stark in ihre Prestigewahrnehmung einfließen.

Anzunehmen ist ferner, dass die Geschlechterzusammensetzung eines Berufs bei Jungen und Mädchen eine unterschiedliche Wertschätzung hervorruft. Geschlechtstypische Berufe sind sowohl mit geringeren „sozialen Kosten“ (vgl. Jonsson 1999) als auch mit geringeren psychischen Hürden (vgl. Levanon/England/Allison 2009; Suh/Apfelbaum/Norton 2025) verbunden, da sie gängigen Geschlechtervorstellungen entsprechen. Bei Berufen, die für das eigene Geschlecht als untypisch wahrgenommen werden, könnten Jugendliche dagegen eine höhere Ablehnung durch das soziale Umfeld erwarten. Hier spielt auch der Minderheitsstatus als „Token“ eine Rolle (vgl. Beckmann 2023; Kanter 1977). Studien belegen dieses theoretische Argument, wonach von einem Geschlecht dominierte Berufe höher bewertet werden (vgl. Powell/Jacobs 1984b; Valentino 2020; 2022). Empirisch nur wenig untersucht sind Differenzen zwischen den Geschlechtern in ihren Zuschreibungslogiken von Prestige und sozialer Wertschätzung von Berufen. Gemäß Krüger et al. (2022) unterscheiden sich Frauen und Männer nicht in der Bewertung der Geschlechterzusammensetzung eines Berufs. Zu weiteren berufsstrukturellen Merkmalen zeigen sich vereinzelt Unterschiede nach dem Geschlecht der Bewertenden (z. B. für das Bildungsniveau) (vgl. Gauchat/Andrews 2018; Lynn/Ellerbach 2017; Zhou 2005).

3 Daten und Methodik

Im Folgenden werden Datenbasis und methodischer Ansatz vorgestellt, auf deren Grundlage in diesem Beitrag untersucht wird, inwiefern die dargelegten berufsstrukturellen und individuellen Merkmale aus der Perspektive von Jugendlichen die soziale Wertschätzung von Berufen beeinflussen.

3.1 Die BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie

Die vorliegenden Analysen beruhen auf der BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie. Hierbei handelt es sich um zwei gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der TU Darmstadt (TUDa) durchgeführte regionale Interventionsstudien

zur Wirksamkeit von zwei anerkennungssensiblen Angeboten der beruflichen Orientierung (BO). Die erste Teilstudie betrachtet das BO-Angebot „Ausbildungsbotschafter", bei welchem Auszubildende „auf Augenhöhe" ihren Ausbildungsberuf in Schulklassen vorstellen und Fragen der Schüler*innen beantworten (vgl. Beckmann/Athanasiadi/Granato 2026; Böhle/Beckmann/Granato 2025). Die zweite Teilstudie untersucht einen eigens von der Projektgruppe für Schulklassen entwickelten interaktiven Workshop zu den „Logiken der Berufswahl" (vgl. Oeynhausen/Mutlu 2022; Mutlu/Ziegler/Granato 2024). Beide Angebote setzen an dem Bedürfnis junger Menschen nach sozialer Anerkennung in der Berufswahl an und zielen darauf ab, Reflexion und Selbstständigkeit von Jugendlichen bei der Berufswahl zu stärken sowie ihr Berufswahlspektrum auszuweiten (BIBB 2025; Ziegler 2023).

Die längsschnittlich angelegten Interventionsstudien wurde an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie an Gymnasien durchgeführt. Hierfür wurden in den Jahren 2021 bis 2023 2.396 Schüler*innen der Klassenstufe 9 bis 11 mit einem schriftlichen Fragebogen wiederholt im Klassenkontext befragt. Neben Fragen zur Berufsorientierung wurden die teilnehmenden Schüler*innen bezüglich ihrer Berufskonzepte von bis zu zwei Ausbildungsberufen befragt, u. a. zu den erwarteten sozialen Reaktionen und der Wertschätzung von Familie und Freund*innen. Für die folgenden Auswertungen werden ausschließlich Querschnittsdaten der Eingangsbefragung der Teilstudie „Ausbildungsbotschafter" aus NRW genutzt, an der 2.396 Schüler*innen teilgenommen haben. Das Analysesample für diese Studie umfasst 27 duale Ausbildungsberufe und nach Ausschluss fehlender Werte auf den genutzten Variablen insgesamt 1.665 Schüler*innen. Die Befragten wurden zu jeweils einem oder zwei unterschiedlichen Ausbildungsberufen befragt, wodurch sich ein Analysesample von insgesamt 3.234 Berufsbewertungen ergibt.

3.2 Operationalisierung

Erwartete soziale Wertschätzung:
Die von den Schüler*innen erwartete soziale Wertschätzung für die Ausbildungsberufe stellt die abhängige Variable (AV) der vorliegenden Untersuchung dar. Es wird die soziale Wertschätzung durch Eltern bzw. durch Freund*innen unterschieden, die über je zwei Frage-Items gemessen wurden. Die Befragten beantworteten jeweils auf einer fünfstufigen Zustimmungsskala: „Mit dem Beruf ‚*Beruf*' würde ich bei meinen Eltern gut ankommen" und „Meine Eltern fänden es schön, wenn ich ‚*Beruf*' wäre" sowie „Als ‚*Beruf*' würde ich bei meinen Freund*innen gut ankommen" und „Meine Freund*innen fänden mich cool, wenn ich ‚*Beruf*' wäre". Beide Items wurden jeweils per Addition zu einer neunstufigen Skala für die Eltern- und Freundewertschätzung zusammengefasst.

Berufsstrukturelle Merkmale:
Die Geschlechterzusammensetzung des Berufs wird auf Basis der amtlichen Berufsbildungsstatistik (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] 2024) als *Frauenanteil* am Auszubildendenbestand abgebildet.

Die Tätigkeitsinhalte der Berufe werden auf Basis des TASK-Ansatzes (vgl. Dengler/Matthes/Paulus 2014) operationalisiert, der die Anteile analytischer Nicht-Routine- (NR-), interaktiver NR-, kognitiver Routine- (R-), manueller R- und manueller NR-Tasks an den Tätigkeiten in einem Beruf misst. Die Task-Kategorisierung liegt auf der Dreisteller-Ebene der Berufskennziffern der deutschen Klassifikation der Berufe vor (KldB 2010) (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021). Da die fünf Anteilsvariablen zum Teil sehr hoch untereinander korrelieren, wird im Modell eine kategoriale Variable verwendet, die für jeden Beruf jeweils die Task-Kategorie mit dem höchsten Anteilswert abbildet.

Das Bildungsniveau in den Ausbildungsberufen wird als der *Anteil von Auszubildenden mit Studienberechtigung* bezogen auf den Bestand an Auszubildenden zum Stichtag 31.12.2022 gemessen. Datengrundlage ist auch hier die Berufsbildungsstatistik (vgl. BIBB 2024).

Der Verdienst in einem Beruf wird anhand der Verdiensterhebung des Statistischen Bundesamtes (vgl. Statistisches Bundesamt [Destatis] 2025) für das Jahr 2022 operationalisiert, da davon auszugehen ist, dass sich auch Jugendliche eher an den mit einem Beruf verbundenen Gehaltsperspektiven als an der Ausbildungsvergütung orientieren. Dabei wird der durchschnittliche monatliche Medianverdienst verwendet, um dem verzerrenden Effekt höherer Gehälter auf den Mittelwert von Verdienstverteilungen zu begegnen.

Die Verteilung der berufsstrukturellen Merkmale auf die Berufe des Analysesamples ist Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Beschreibung der Einzelberufe: Verteilung der berufsstrukturellen Merkmale (Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnung und Darstellung)

Beruf	Anteil Studienberechtigung	Verdienst (Median mtl. in €)	Frauenanteil	Haupttask	Anal. NRT	Int. NRT	Kog. RT	Man. RT	Man. NRT	N
Anlagenmechaniker*in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	0.10	3,220	0.02	Kognitive RT	0.04	0.00	0.44	0.11	0.41	13
Automobilkaufleute	0.48	3,729	0.37	Kognitive RT	0.18	0.37	0.39	0.01	0.05	156
Bankkaufleute	0.66	4,668	0.50	Kognitive RT	0.36	0.21	0.43	0.00	0.00	122
Elektroniker*in	0.15	3,757	0.03	Kognitive RT	0.16	0.00	0.80	0.02	0.02	165
Fachangestellte:r für Markt- und Sozialforschung	0.83	4,131	0.52	Analytische NRT	0.76	0.24	0.01	0.00	0.00	17
Fachinformatiker*in	0.59	4,441	0.09	Analytische NRT	0.73	0.12	0.15	0.00	0.00	325
Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft	0.19	2,876	0.12	Manuelle RT	0.15	0.00	0.25	0.34	0.26	75
Fachkraft für Systemgastronomie	0.20	2,247	0.43	Manuelle NRT	0.09	0.22	0.16	0.01	0.52	59
Feinwerkmechaniker*in	0.14	3,536	0.06	Manuelle RT	0.04	0.00	0.33	0.48	0.15	96
Fluggerätemechaniker*in	0.39	4,551	0.13	Kognitive RT	0.18	0.01	0.35	0.23	0.23	197
Industriekaufleute	0.67	3,700	0.56	Analytische NRT	0.50	0.08	0.42	0.00	0.00	344
Kaufleute E-Commerce	0.61	3,838	0.36	Kognitive RT	0.31	0.31	0.34	0.04	0.00	57

(Fortsetzung Tabelle 1)

Beruf	Anteil Studienberechtigung	Verdienst (Median mtl. in €)	Frauenanteil	Haupttask	Anal. NRT	Int. NRT	Kog. RT	Man. RT	Man. NRT	N
Kaufleute für Büromanagement	0.39	3,300	0.71	Kognitive RT	0.22	0.17	0.58	0.01	0.02	245
Kaufleute für Marketingkommunikation	0.84	3,608	0.69	Interaktive NRT	0.28	0.58	0.14	0.00	0.00	58
Kaufleute für Spedition und Logistik	0.50	3,400	0.37	Analytische NRT	0.48	0.06	0.28	0.07	0.10	175
Kaufleute im Einzelhandel	0.20	2,566	0.47	Interaktive NRT	0.18	0.38	0.37	0.05	0.03	150
Kaufleute im Gesundheitswesen	0.64	3,164	0.78	Analytische NRT	0.62	0.08	0.30	0.00	0.00	84
Kaufleute im Groß- und Außenhandel	0.50	3,217	0.38	Kognitive RT	0.31	0.31	0.34	0.04	0.00	66
Kfz-Mechatroniker*in	0.14	3,000	0.05	Kognitive RT	0.18	0.01	0.35	0.23	0.23	261
Mechatroniker*in für Kältetechnik	0.23	3,124	0.02	Kognitive RT	0.04	0.00	0.44	0.11	0.41	129
Orthopädieschuhmacher*in	0.32	2,400	0.43	Manuelle RT	0.06	0.02	0.16	0.64	0.12	33
Steinmetz*in	0.32	2,500	0.19	Manuelle NRT	0.34	0.04	0.10	0.15	0.37	86
Stuckateur*in	0.16	2,916	0.06	Manuelle NRT	0.08	0.02	0.04	0.26	0.61	109
Technische:r Produktdesigner*in	0.53	3,359	0.33	Kognitive RT	0.24	0.00	0.65	0.03	0.07	42
Veranstaltungskaufleute	0.72	3,013	0.65	Analytische NRT	0.44	0.22	0.21	0.00	0.13	16
Verfahrensmechaniker*in	0.15	3,084	0.07	Manuelle RT	0.04	0.00	0.07	0.80	0.09	65
Verwaltungsfachangestellte:r	0.56	3,326	0.71	Analytische NRT	0.62	0.08	0.30	0.00	0.00	89

27 Berufe; letzte Spalte „N" gibt die Anzahl der Bewertungen durch Schüler*innen pro Beruf an (insgesamt 3234).

Individuelle Merkmale:

Als Kontrollvariablen werden verschiedene soziodemografische Merkmale der Befragten berücksichtigt. Das *Geschlecht* der Befragten wird binär (0 = weiblich, 1 = männlich) kodiert, da zu wenige Fälle für die Berücksichtigung einer weiteren Kategorie „divers" vorliegen. Die *Schulform* wird kategorial codiert ins Regressionsmodell aufgenommen. Die Referenzkategorie bildet dabei die Kategorie „Gesamtschule". Die Variable *Akademischer Hintergrund* nimmt den Wert eins an, wenn die Befragten angeben, dass mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt. Die Variable *Sprache im Elternhaus* unterscheidet danach, ob als Kind zu Hause nur Deutsch (0) oder auch bzw. nur eine andere Sprache gelernt wurde (1). Diese Operationalisierung dient als Annäherung an das Merkmal Migrationshintergrund, da im Rahmen der Studie keine darüber hinausgehenden Herkunftsdaten erhoben werden konnten.

In Tabelle 2 ist aufgeführt, wie sich diese Merkmale auf die Gesamtheit der Berufsbewertungen in unserer Stichprobe (bis zu zwei pro Schüler*in) verteilen.

Tabelle 2: Beschreibung der Stichprobe für berufsstrukturelle und individuelle Merkmale (Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnung und Darstellung)

Variable	Mittelwert/Prozent	SD	Min./Max.
Abhängige Variablen			
Elternwertschätzung	M 4,82	2,1	1 / 9
Freundewertschätzung	M 4,52	1,84	1 / 9
Individuelle Merkmale			
Geschlecht (binär)	Weiblich (1): 46,6 % Männlich (0): 53,4 %		
Besuchte Schulform			
Hauptschule	12,9 %		
Gesamtschule	52,3 %		
Realschule	14,9 %		
Gymnasium	19,9 %		
Akademischer Hintergrund	Nein (0): 56,3 % Ja (1): 43,7 %		
Sprache im Elternhaus: Andere Sprache als/neben Deutsch?	Nein (0): 46,7 % Ja (1): 53,3 %		
Berufsstrukturelle Merkmale			
Anteil Studienberechtigung	M 0,41	0,21	0,1/0,84
Mtl. Medianverdienst (€)	3.513	625	2.247/4.668
Frauenanteil	M 0,32	0,25	0,02/0,78
Haupttask			
Analytische NR	32,5 %		
Interaktive NR	6,4 %		
Kognitive R	44,9 %		
Manuelle R	8,3 %		
Manuelle NR	7,9 %		
Task-Anteile			
Analytische NR	M 0,31	0,21	0,04/0,76
Interaktive NR	M 0,12	0,13	0/0,58
Kognitive R	M 0,35	0,17	0,01/0,8
Manuelle R	M 0,11	0,16	0/0,8
Manuelle NR	M 0,12	0,16	0/0,61

basierend auf n = 3.234 Berufsbewertungen (bis zu zwei Bewertungen pro Schüler*in)

3.3 Analysestrategie

Um die Frage zu beantworten, inwieweit sich die Berufe in der Stichprobe in ihrer sozialen Wertschätzung unterscheiden (*Forschungsfrage 1*), wird eine lineare Regression der zwei abhängigen Variablen auf die Einzelberufe geschätzt. Die jeweils bis zu zwei von den Befragten bewerteten Berufe differieren in der Regel nach Klasse bzw. Schule. Um sozial stratifizierte Bewertungstendenzen auszuschließen, werden individuelle Merkmale der Befragten (Geschlecht, Schulform, Bildungshintergrund der Eltern, Sprache im Elternhaus) kontrolliert.

Mit Forschungsfrage 2 wird untersucht, inwieweit die Geschlechterzusammensetzung und die Tätigkeiten eines Berufs die soziale Wertschätzung vorhersagen können. Zu diesem Zweck werden zwei lineare Regressionsmodelle der abhängigen Variablen auf die Geschlechterzusammensetzung, die Tätigkeitsinhalte sowie weitere berufsstrukturelle Merkmale (Verdienst, Bildungsniveau) unter Kontrolle der individuellen Merkmale der Befragten geschätzt. Für die Individualebene werden cluster-robuste Standardfehler berechnet, um die Abhängigkeit der Beobachtungen, die sich durch zwei Bewertungen je Person ergibt, zu berücksichtigen. Nach Einzelregressionen mit jedem Berufsmerkmal (Modelle 1–5) wird ein Gesamtmodell mit allen Berufsmerkmalen (Modell 6) geschätzt. Zudem wird die Geschlechterzusammensetzung sowohl linear als auch quadratisch modelliert, um einen u-förmigen Zusammenhang zu testen.

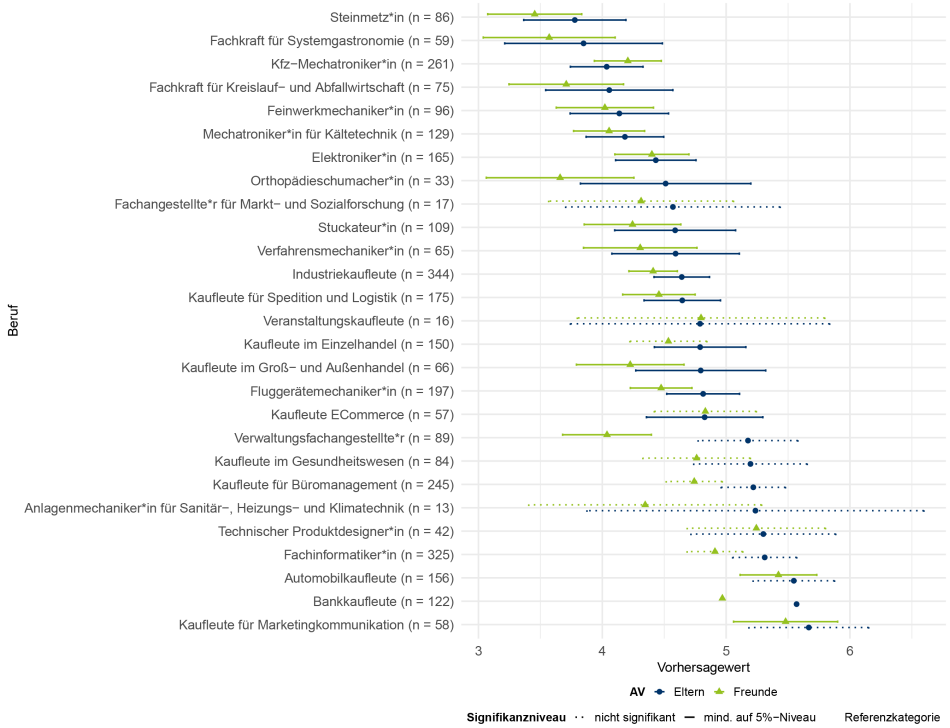
Um zu prüfen, inwieweit sich die Bewertungslogiken für die berufsstrukturellen Merkmale nach Geschlecht der Befragten unterscheiden (*Forschungsfrage 3*), werden die Modelle getrennt für Mädchen und Jungen geschätzt – zuerst in einem Gesamtmodell (mit Hilfe eines Interaktionsterms zwischen dem binären Geschlecht der Befragten und den o. g. berufsstrukturellen Merkmalen) und anschließend in zwei separaten Modellen für die Teilstichproben von Jungen und Mädchen.

4 Ergebnisse

4.1 Unterscheiden sich Ausbildungsberufe in ihrer sozialen Wertschätzung?

Abbildung 1 stellt die geschätzten Vorhersagewerte für die Einzelberufe auf Basis der geschätzten linearen Regression dar. Demnach unterscheidet sich die erwartete soziale Wertschätzung zwischen den Berufen mit einer Spannweite von 1,9 Skalenpunkten (Eltern) bzw. 2,05 Skalenpunkten (Freunde) in den mittleren Vorhersagewerten deutlich. Berufe, bei denen Jugendliche eine sehr niedrige Wertschätzung seitens ihres nahen sozialen Umfelds annehmen, sind z. B. „Steinmetz*in“ und „Fachkräfte für Systemgastronomie“, wohingegen sie für die Ausbildungsberufe „Kaufleute für Marketingkommunikation“ und „Automobilkaufleute“ im Mittel die höchste Wertschätzung durch Eltern und Freunde erwarten. Bei der Interpretation gilt es zu beachten, dass für einige Berufe nur wenige Bewertungen vorliegen (siehe Tab. 1).

Auffallend ist zudem, dass die befragten Jugendlichen für fast alle Ausbildungsberufe eine höhere Wertschätzung von ihren Eltern als von ihren Freunden erwarten.

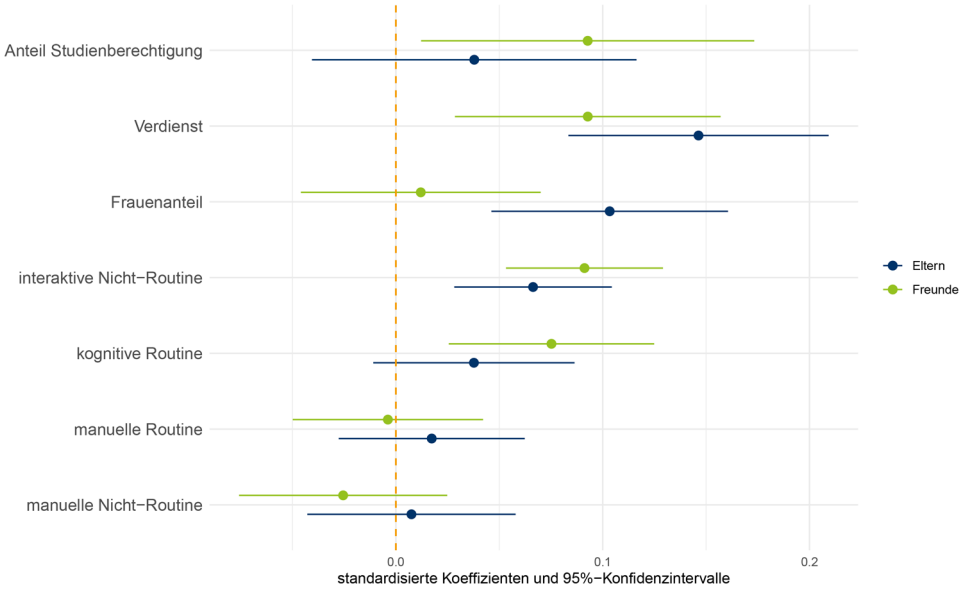


Kontrollvariablen (nicht abgebildet): Geschlecht, Schulform, akademischer Hintergrund, Sprache im Elternhaus; n = 3.234 Berufsbewertungen

Abbildung 1: Mittlere Vorhersagewerte aus der linearen Regression der sozialen Wertschätzung auf die Berufe (Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Berechnung und Darstellung.)

4.2 Welchen Einfluss haben berufsstrukturelle Merkmale auf die soziale Wertschätzung der Berufe?

Abbildung 2 zeigt auf Basis des Gesamtmodells, in dem alle Merkmale gemeinsam berücksichtigt wurden, wie die betrachteten berufsstrukturellen Merkmale mit der erwarteten sozialen Wertschätzung zusammenhängen (*Forschungsfrage 2*). Dabei ergeben sich für einige der berufsstrukturellen Merkmale statistisch signifikante positive Zusammenhänge mit der erwarteten Wertschätzung von Berufen durch das nahe soziale Umfeld.



Kontrollvariablen (nicht abgebildet): Geschlecht, Schulform, akademischer Hintergrund, Sprache im Elternhaus; Referenzkategorie Haupttasks: Analytische Nicht-Routine-Tasks; n = 3.234 Berufsbewertungen; siehe Anhang für ausführliche Ergebnisse der Regressionsmodelle

Abbildung 2: Beta-Koeffizienten aus der linearen Regression der sozialen Wertschätzung auf die Berufsmerkmale (Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Berechnung und Darstellung)

Die *Geschlechterzusammensetzung* des Berufs erweist sich nach dem Verdienst als zweitstärkster Prädiktor der erwarteten sozialen Wertschätzung durch die Eltern. Der positive Zusammenhang bedeutet, dass die befragten Schüler*innen in der Tendenz für Berufe mit höherem Frauenanteil eine höhere Wertschätzung durch die Eltern erwarten: Steigt der Frauenanteil um 25 Prozent, erhöht sich die erwartete soziale Wertschätzung um ca. 0,2 Skalenpunkte. Bei der erwarteten Wertschätzung durch Freunde ergibt sich im Gesamtmodell hingegen weder ein substanzieller noch ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der Geschlechterzusammensetzung des Berufs. Die von den Freunden erwartete Wertschätzung ist also unabhängig vom Frauen- bzw. Männeranteil im Beruf. In den Einzelregressionen ergeben sich hingegen noch für beide abhängige Variablen statistisch signifikante positive Zusammenhänge mit Effektstärken von 0,06 (Freunde) und 0,1 (Eltern) (siehe Anhang Modelle E/F 4.1).

Um zu prüfen, ob zwischen der Geschlechterzusammensetzung und der sozialen Wertschätzung ein nicht-linearer Zusammenhang besteht, wurde der Frauenanteil zudem als quadratischer Zusammenhang modelliert (Regressionstabellen siehe Anhang Modelle E/F 4.2 und E/F 6.2). Der quadrierte Frauenanteil weist in den Gesamtmodellen keinen substanziellen Effekt und keine statistische Signifikanz auf.

Bei den *Tätigkeitsinhalten*, abgebildet über die *Haupttasks* der Berufe, findet sich in beiden Modellen ein positiver und statistisch signifikanter Zusammenhang für die *interaktive* Task-Komponente. Die Ergebnisse sind vorsichtig so zu interpretieren, dass

für Berufe, in denen *interaktive NR-Tasks* den Hauptteil der Tätigkeiten ausmachen, die erwartete soziale Wertschätzung im Vergleich zu Berufen mit *analytischen NR-Tasks* (Referenzkategorie) als Haupttasks um ca. 0,17 (Freunde) bzw. ca. 0,15 (Eltern) Skalenpunkte höher liegt. Der beschriebene Zusammenhang beruht auf zwei Berufen (Kaufleute im Einzelhandel und Kaufleute für Marketingkommunikation beruht auf zwei Berufen mit interaktiven Haupttasks. Substanzielle Effekte ergeben sich auch für *kognitive R-Tasks*, die im Vergleich zu *analytischen NR-Tasks* mit einer höheren Wertschätzung durch Freunde (ca. 0,15 Skalenpunkte) und Eltern (ca. 0,08 Skalenpunkte, allerdings nicht statistisch signifikant) verbunden sind. Im Vergleich zu allen anderen Task-Dimensionen ist die Referenzkategorie *analytische NR-Tasks* mit niedrigerer erwarteter Wertschätzung verbunden.

Bei den Einzelregressionen mit den Haupttasks (siehe Anhang Modelle E/F5) fällt zudem auf, dass sowohl für die Wertschätzung durch Freunde als auch Eltern bei beiden *manuellen Task-Kategorien* ein substanzieller und statistisch signifikanter negativer Zusammenhang mit Effektgrößen zwischen ca. 0,15 und 0,2 Skalenpunkten der sozialen Wertschätzung vorliegt, der im Gesamtmodell zurückgeht. Die Effektentwicklung mittels stufenweiser Einführung der anderen Berufsmerkmale in die Regressionsmodelle weist darauf hin, dass dieser Zusammenhang durch die Aufnahme des Verdienstes und den Anteil von Studienberechtigten im Ausbildungsberuf seine Signifikanz und Stärke einbüßt und somit offenbar durch diese vermittelt wird.

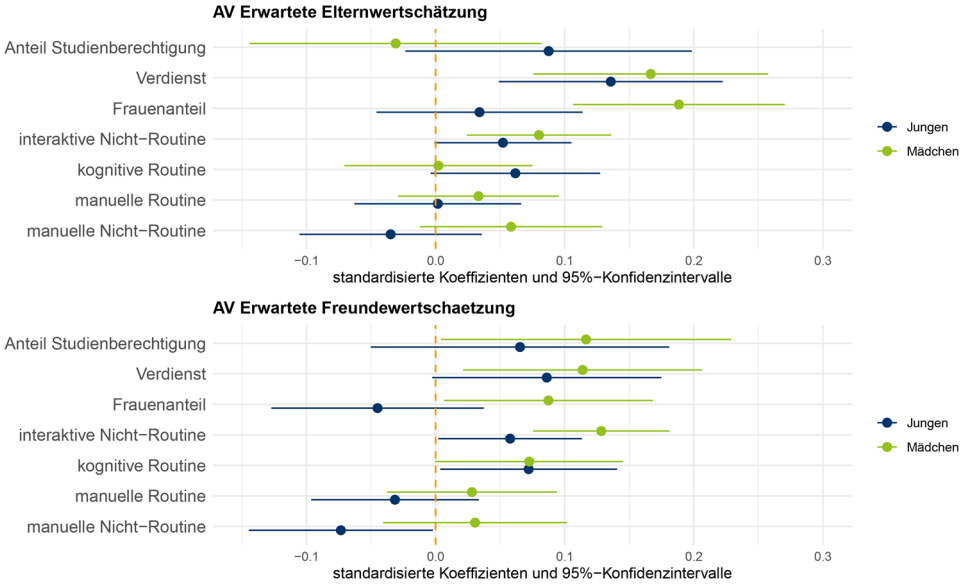
Der *Verdienst* erweist sich im Vergleich aller berufsstrukturellen Merkmale als stärkster Prädiktor für die erwartete soziale Wertschätzung. Bei der Wertschätzung durch Eltern setzt sich der positive Effekt deutlicher von den anderen Berufsmerkmalen ab. Konkret steigt die soziale Wertschätzung, die die Jugendlichen bei ihren Eltern erwarten, um 0,3 Skalenpunkte, wenn der Verdienst um 625 Euro zunimmt. Bezüglich der von Seiten der Freunde erwarteten Wertschätzung erreicht der Verdienst eine geringere Effektstärke und statistische Signifikanz (1%-Niveau).

Einen ähnlichen positiven Effekt auf die Wertschätzung durch Freunde hat der *Anteil Studienberechtigter* im Ausbildungsberuf. Bei den Eltern ergibt sich dagegen kein signifikanter Einfluss der Variable. In der Einzelregression ist noch ein relativ starker und statistisch signifikanter positiver Zusammenhang feststellbar (siehe Anhang Modell E2). Angesichts der im Gesamtmodell gegenüber den Einzelregressionen zunehmenden Effektstärke des Verdienstes ist anzunehmen, dass der Zusammenhang zwischen dem Anteil Studienberechtigter im Ausbildungsberuf und der erwarteten Elternwertschätzung zu großen Teilen über den Verdienst vermittelt wird.

4.3 Sind berufsstrukturelle Merkmale für Mädchen und Jungen unterschiedlich bedeutsam für die soziale Wertschätzung von Berufen?

Um die Frage nach möglichen Unterschieden in den Bewertungslogiken der sozialen Wertschätzung von Berufen zwischen Mädchen und Jungen zu beantworten (*Forschungsfrage 3*), werden die Effekte der berufsstrukturellen Merkmale differenziert nach dem Geschlecht der Befragten betrachtet (Abb. 3). Dafür wurden für die Teilstichproben der Jungen und Mädchen separate Stufenmodelle geschätzt, deren Aufbau je-

weils identisch zu den in Kapitel 4.2 beschriebenen Modellen ist. Die auffälligsten Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich in den Punktschätzern für den *Frauenanteil* im Beruf. Für Mädchen besteht ein positiver und auf dem 0,1 %-Niveau statistisch signifikanter Zusammenhang mit der erwarteten Wertschätzung durch die Eltern: Nimmt der Frauenanteil um 25 Prozent zu, steigt die von den Mädchen erwartete Wertschätzung durch Eltern um 0,4 Skalenpunkte. Im Modell für die Wertschätzung durch Freunde fällt dieser Zusammenhang schwächer und weniger statistisch signifikant aus (0,17 Skalenpunkte, 5 %-Niveau). Für Jungen liegt indes nur ein leicht positiver (Eltern) bzw. ein negativer (Freunde) Zusammenhang vor, der jeweils nicht statistisch signifikant ausfällt.



Kontrollvariablen (nicht abgebildet): Schulform, akademischer Hintergrund, Sprache im Elternhaus; Referenzkategorie Haupttasks: Analytische Nicht-Routine-Tasks; Jungen: n = 1.726, Mädchen: n = 1.508 Berufsbewertungen; siehe Anhang für ausführliche Ergebnisse der Regressionsmodelle

Abbildung 3: Beta-Koeffizienten der getrennt nach Geschlecht geschätzten linearen Regression der sozialen Wertschätzung auf die Berufsmerkmale (Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Berechnung und Darstellung)

Um zu überprüfen, ob die beobachtbaren Unterschiede in den Effektgrößen auch statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern der Befragten abbilden, wurden die Regressionsmodelle für die Gesamtstichprobe (Jungen und Mädchen) um Interaktionsterme zwischen dem Geschlecht der Befragten und den berufsstrukturellen Merkmalen ergänzt (nicht abgebildet). Bezüglich des Einflusses des Frauenanteils im Beruf zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowohl in der erwarteten Wertschätzung durch Eltern als auch Freunde (negativ und auf dem 1 %- (Eltern) bzw. 5 %-Niveau (Freunde) signifikant). Weitere statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern ergeben

sich bei der Wertschätzung durch Freunde aus den Interaktionstermen für die Haupttask-Kategorie *manuelle Nicht-Routine* (ebenfalls negativ und auf dem 5 %-Niveau signifikant). Diese beiden Merkmale werden daher in Abbildung 4 gesondert dargestellt.

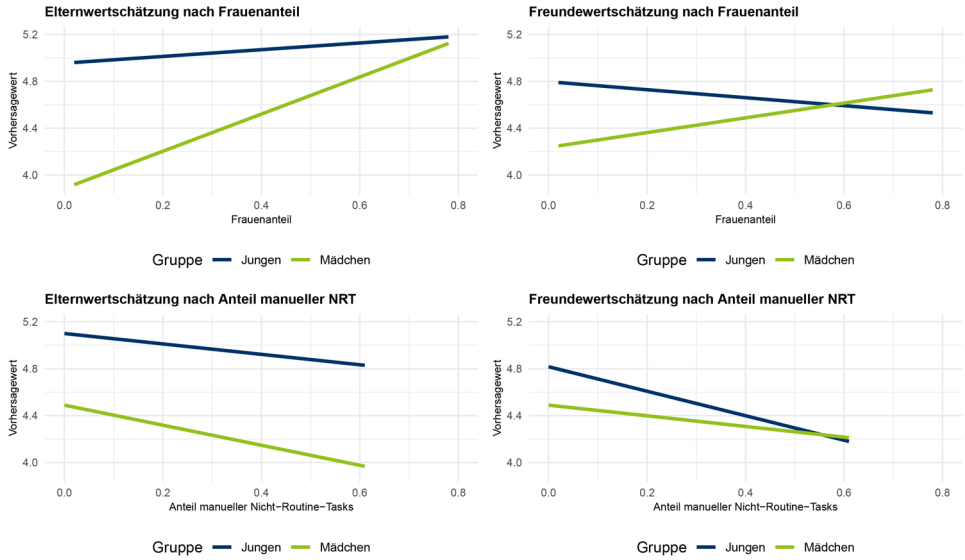
In der grafischen Darstellung der Veränderung der Vorhersagewerte für die beiden abhängigen Variablen entlang der Entwicklung des *Frauenanteils* in den Berufen (Abb. 4 – oben) werden die Unterschiede zwischen den Geschlechtern gut sichtbar. Die steilere Steigung der Geraden, die den Zusammenhang für die Mädchen visualisiert, zeigt die größere Bedeutung, die das Merkmal Frauenanteil für die Wertschätzungserwartungen von Mädchen hat. Der vergleichsweise flache Verlauf der Geraden für die Jungen steht hingegen für eine geringere Relevanz des Merkmals Geschlechterzusammensetzung des Berufs für die Wertschätzungserwartungen der Jungen.

Abbildung 4[3] zeigt, wie sich die Vorhersagewerte für die soziale Wertschätzung entlang des Anteils *manueller NR-Tasks* entwickeln. Dabei werden ausgeprägte Geschlechterunterschiede in diesem Zusammenhang für die erwartete Wertschätzung durch Freunde sichtbar: Die Gerade der Jungen weist eine deutlich steilere Neigung auf. Demnach messen Mädchen im Vergleich zu Jungen dem Anteil *manueller NR-Tasks* weniger Relevanz für die Wertschätzung von Berufen durch Eltern bei, während für Jungen ein steigender Anteil manueller Tasks mit einer höheren Abnahme der erwarteten Wertschätzung durch Freunde einhergeht.

Weitere substanzielle und innerhalb der Teilstichprobe teilweise auch statistisch signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen lassen sich in Abbildung 3 insbesondere für den *Verdienst* und die Dimension der *interaktiven NR-Tasks* beobachten. So erweist sich der positive Einfluss des *Verdienstes* im Beruf auf die erwartete Wertschätzung vor allem bei Mädchen – und dort noch mal stärker hinsichtlich der Wertschätzung durch Eltern als durch Freunde – als relevant. Mit einer Effektgröße von 0,17 bedeutet dies für einen um 625 Euro höheren Monatsverdienst eine positive Veränderung in der erwarteten Wertschätzung durch die Eltern um ca. 0,36 Skalenpunkte.

Für die Task-Dimension *interaktive Nicht-Routine* ist außerdem der für die Gesamtstichprobe beobachtbare Zusammenhang deutlich stärker auf die Mädchen als auf die Jungen zurückzuführen. Unter den Mädchen liegt ein statistisch signifikanter Zusammenhang vor, der zudem insbesondere bei der Freundewertschätzung stark ausfällt: Die Effektgröße von 0,13 entspricht einer Veränderung von ca. 0,24 Skalenpunkten gegenüber der Referenzkategorie analytische NR-Tasks. Bei den Jungen deutet dieser Zusammenhang zwar ebenfalls in die positive Richtung, fällt jedoch deutlich schwächer und statistisch weniger signifikant aus (Freunde: 0,06 und 5 %-Niveau; Eltern: 0,05 und nicht statistisch signifikant).

3 Die Ergebnisse in Abbildung 4 (*kontinuierliche* Entwicklung der manuellen NR-Tasks) sind nicht vollständig mit denen der alleinigen Modellierung auf Basis der *kategorialen* Taskvariablen, die den Abbildungen 2 und 3 zugrunde liegen, vergleichbar. Um die *kontinuierliche Entwicklung* der Vorhersagewerte in Abhängigkeit von dem Tätigkeitsmerkmal abzubilden, wurde hier die Variable, die den Anteil manueller NR-Tasks pro Beruf ausweist, anstelle der Haupttask-Variable genutzt.



Die in den Graphen dargestellten Werte entstammen den in Abb. 3 und im Anhang dokumentierten Regressionsmodellen; für die Abbildung der manuellen Nicht-Routine-Tasks wurde das Modell um die entsprechende Task-Anteil-Variable (siehe Tab. 2) ergänzt; Jungen: n = 1.726, Mädchen: n = 1.508 Berufsbewertungen.

Abbildung 4: Entwicklung der Vorhersagewerte für die soziale Wertschätzung in Abhängigkeit vom Frauenanteil (oben) und dem Anteil manueller Nicht-Routine-Tasks (unten) (Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Berechnung und Darstellung.)

5 Diskussion

Ziel dieses Beitrags ist es, den Forschungsdiskurs zu Bewertungsmustern und -logiken hinter Berufsprestigeordnungen um eine vertiefte Betrachtung berufsstruktureller Merkmale zu ergänzen. Mit dieser Studie wird der Zusammenhang zwischen zentralen berufsstrukturellen Merkmalen und der erwarteten sozialen Wertschätzung von Ausbildungsberufen anhand einer Stichprobe von Jugendlichen untersucht. Mit der sozialen Wertschätzung, die die Befragten von ihren Eltern und Freund*innen für bestimmte Berufe erwarten, nimmt der Beitrag dabei eine *soziale* Prestigedimension in den Blick. Damit wird die Bedeutung, die signifikante Andere in der Jugendzeit für die Wahrnehmung der sozialen Welt und damit auch des sozialen Konstrukts Berufsprestige haben (vgl. Mead 1934), besonders berücksichtigt.

Anschließend an neuere Forschungsarbeiten, die über den Verdienst und das Bildungsniveau hinaus weitere berufliche Merkmale mit Prestigebewertungen in Zusammenhang bringen (vgl. u. a. Ulfsdotter/Eriksson/Nordlander 2023; Krüger/Ebner/Rohrbach-Schmidt 2022; Abrassart/Wolter 2020; Valentino 2020), fokussiert die vorliegende Studie zwei berufsstrukturelle Merkmale, die theoretisch bedeutsam sind, bisher jedoch vergleichsweise selten in Untersuchungen zu Prestigebewertungen Eingang gefunden haben: die Tätigkeitsinhalte und die Geschlechterzusammensetzung

von Ausbildungsberufen. Darüber hinaus steht in diesem Beitrag die Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht der Befragten und den verschiedenen berufsstrukturellen Merkmalen im Vordergrund, womit dem wachsenden Diskurs zu unterschiedlichen Bewertungslogiken Rechnung getragen wird (vgl. z. B. Valentino 2021). Mit Jugendlichen wird zudem eine Gruppe untersucht, deren berufliche Prestigevorstellungen bisher allgemein wenig systematisch erforscht wurden, obwohl diese gerade im Kontext einer wertesensiblen Berufsorientierung von hoher Relevanz sind.

Die Ergebnisse bestätigen zunächst, dass sich auch für die Stichprobe von Jugendlichen und die einbezogenen Ausbildungsberufe eine Prestigehierarchie abzeichnet. Die von den Schüler*innen erwartete soziale Wertschätzung ihres nahen sozialen Umfelds weist deutliche Unterschiede zwischen den Berufen auf. Dies ist umso aussagekräftiger, da in dieser Studie nur ein kleines Sample von hauptsächlich dem kaufmännischen und handwerklich-technischen Bereich zugehörigen Ausbildungsberufen einbezogen wurde und daher nicht die Gesamtheit aller Ausbildungsberufe abgebildet werden konnte.[4]

Zu der Frage, ob die *Geschlechterzusammensetzung* eines Berufs einen potenziellen Aufwertungs- oder Abwertungsfaktor darstellt, zeigt sich für weibliche Befragte ein positiver Einfluss eines höheren Frauenanteils in Berufen auf die erwartete Elternwertschätzung. Gleiches gilt für die von Freundesseite erwartete Wertschätzung von Berufen, wenn auch in schwächerer Ausprägung. Für die männlichen Befragten scheint die Geschlechterzusammensetzung im Beruf hingegen kaum eine Bedeutung für die erwartete soziale Wertschätzung zu haben. Theorien und Befunde zur Devaluation von mehrheitlich von Frauen ausgeübten Berufen (vgl. England 1992; Hausmann/Kleinert/Leuze 2015; Powell/Jacobs 1984a) finden für Jugendliche anhand der vorliegenden Stichprobe somit keine Bestätigung. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die Berufe im untersuchten Sample, die einen besonders hohen Frauenanteil aufweisen, alle dem kaufmännischen Bereich zuzuordnen sind (Gesundheitswesen, Büromanagement und Marketingkommunikation). Das Spektrum frauendominierter Berufe ist also nur partiell abgebildet. Dies gilt insbesondere für Berufe aus dem Bereich der Sorgearbeit, der vor diesem Hintergrund stark diskutiert wird (siehe u. a. Fraser 2016; Stache/Ebner/Rohrbach-Schmidt 2022).

Ein quadratischer Zusammenhang zwischen Geschlechterzusammensetzung und sozialer Wertschätzung findet sich nicht. Befunde anderer Untersuchungen zu Erwachsenen hinsichtlich einer generellen Höherbewertung geschlechtstypischer (vgl. Valentino 2020; Krüger/Ebner/Rohrbach-Schmidt 2022) oder auch gemischtgeschlechtlicher Berufe (vgl. Magnusson 2009; García-Mainar et al. 2017) spiegeln sich in der vorliegenden Studie zu Jugendlichen folglich nicht wider.

Hinsichtlich der Bedeutung von *Tätigkeitsinhalten* für die soziale Wertschätzung von Berufen erweisen sich *interaktive Tätigkeiten* als Faktor, der mit höheren Wertschätzungserwartungen der befragten Schüler*innen sowohl von Seiten der Eltern als auch

4 Die Auswahl der Berufe beruht auf den im Zeitraum der Studie realisierten Einsätzen von Ausbildungsbotschafter*innen und umfasst somit Ausbildungsberufe, die Teil der Ausbildungsbotschaftereinsätze waren. Die Auswahl ist daher auf Ausbildungsberufe aus dem Zuständigkeitsbereich der IHK und HWK beschränkt.

der Freund*innen einhergeht. Allerdings fußt dieses Ergebnis auf lediglich zwei Berufen, die die interaktive Komponente als Haupttätigkeitsinhalt vorweisen, und ist daher mit Vorsicht zu interpretieren. Interessant ist, dass *analytische Tätigkeitsinhalte* im Vergleich zu den anderen Task-Kategorien mit weniger Wertschätzung verbunden werden. Dies steht im Gegensatz zu Befunden aus Erwachsenenstudien, wonach Tätigkeiten, die eine hohe Problemlösekompetenz erfordern, mit höheren Prestigezuschreibungen assoziiert sind (vgl. Abrassart/Wolter 2020; Parcel/Mueller 1983; Valentino 2021).

Ein im Vergleich mit anderen Task-Komponenten negativer Einfluss *manueller Tätigkeitsinhalte* auf die erwartete soziale Wertschätzung, wie ihn die These einer gesellschaftlichen Höherbewertung von kognitiven gegenüber manuellen Tätigkeiten vermuten ließe (vgl. Ulrich 2018), ergibt sich in der vorliegenden Studie nur, wenn die anderen untersuchten berufsstrukturellen Merkmale in den Analysen nicht berücksichtigt werden. Dies lässt sich auf Grundlage der Ergebnisse der stufenweisen Regression dahin gehend interpretieren, dass die befragten Schüler*innen die betreffenden Berufe wegen des niedrigeren Verdienstes und geringeren Anteils Studienberechtigter abwerten und nicht aufgrund ihres manuellen Tätigkeitscharakters. Bei der Einschätzung manueller Tätigkeitsinhalte zeigt sich ein weiterer geschlechtsspezifischer Unterschied in den Bewertungslogiken: Für die befragten Jungen wirken sich manuelle Tätigkeiten stärker negativ auf die erwartete soziale Wertschätzung (insbesondere durch Freund*innen) aus als bei den Mädchen.

Auch für den Faktor *Verdienst* findet sich ein Hinweis auf nach Geschlecht variierende Bewertungslogiken. Entgegen der in der Berufswahlliteratur berichteten Präferenzstruktur (vgl. Quadlin 2020; Busch 2013) stellt der Verdienst für die Wertschätzungserwartungen der Mädchen einen stärkeren Einflussfaktor dar als für Jungen. Die These, wonach extrinsische Nutzenorientierungen eher mit Männern und intrinsische eher mit Frauen assoziiert sind, findet für die Jugendlichen dieser Stichprobe somit keine Bestätigung.

Übereinstimmend mit der Studienlage zu Erwachsenen (vgl. Kap. 2.2) erweisen sich *Verdienst* und *Bildungsniveau* für Jugendliche als stärkste Einflussfaktoren auf die von ihnen erwartete soziale Wertschätzung von Berufen. Für die Wertschätzung durch Eltern stellt jedoch der Verdienst allein den herausragenden Faktor dar. Der in isolierter Betrachtung noch vorzufindende Einfluss des Bildungsniveaus eines Berufs scheint hier durch den Verdienst vermittelt und somit dadurch erklärt, dass ein höherer Bildungsstand im Ausbildungsberuf (d. h. ein höherer Anteil Studienberechtigter) in der Tendenz auch mit höheren Verdienstmöglichkeiten verbunden ist. In diesen Ergebnissen könnte sich die Vermutung der Jugendlichen ausdrücken, dass ihren Eltern eine materielle Absicherung durch den Beruf besonders wichtig ist.

Wie bei der Schilderung einiger konkreter Befunde bereits angeführt, bildet die in dieser Studie verwendete Stichprobe einen kleinen Teil der dualen Ausbildungsberufe in Deutschland ab (v. a. eher männlich dominierte sowie stärker analytisch und kognitiv geprägte Berufe), was es bei der allgemeinen Einordnung der Ergebnisse zu beachten gilt. Die dargestellten Ergebnisse erlauben daher keine repräsentativen Aussagen

für alle Ausbildungsberufe in Deutschland. Anders als in solchen Berufsprestigestudien, in denen die Befragten eine Vielzahl von Berufen bewerten oder gar ranken, wodurch die Bewertungsreferenz vergleichbarer wird (vgl. z. B. Ebner/Rohrbach-Schmidt 2021; Wegener 1985), haben die befragten Jugendlichen jeweils nur bis zu zwei unterschiedliche Berufe bewertet, und die Berufe wurden ganzen Klassen bzw. Schulen zugewiesen. Eine exakte Vergleichbarkeit der Bewertungsgrundlage kann daher nicht sichergestellt werden, und es ist trotz der Kontrolle individueller Merkmale und der Berechnung clusterrobuster Standardfehler für die Personenebene nicht auszuschließen, dass die unbeobachtete Heterogenität der Bewertungen zu Ergebnisverzerrungen führt.

Des Weiteren hat sich in allen Regressionsmodellen eine relativ geringe Varianzaufklärung von ca. fünf Prozent gezeigt, was nahelegt, dass die Unterschiede in der erwarteten sozialen Wertschätzung nur zu einem kleinen Teil erklärt werden konnten. Dies kann zum einen auf einige der bereits angeführten Limitationen der Studie, aber auch auf die grundsätzliche Komplexität des Konstrukts Prestige zurückzuführen sein.

6 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde anhand einer Studie zur beruflichen Orientierung von Schüler*innen untersucht, wie die Prestigevorstellungen von Jugendlichen für unterschiedliche Ausbildungsberufe variieren und welchen Einfluss dabei berufsstrukturelle Merkmale sowie das Geschlecht der Befragten haben.

Die vorliegenden Ergebnisse geben trotz der geschilderten Limitationen ergänzende Hinweise auf die besondere Natur sowie Hintergründe der Prestigevorstellungen Jugendlicher. Die Erkenntnisse lassen sich anhand des bisherigen Forschungsstands einordnen und sollten in nachfolgenden Studien vertiefend untersucht werden. So zeigt sich, dass sich die einbezogenen Ausbildungsberufe für die befragten Schüler*innen hinsichtlich ihres Potenzials, Wertschätzung im nahen sozialen Umfeld hervorzurufen, zum Teil deutlich unterscheiden. Art und Ausprägung des Einflusses der untersuchten berufsstrukturellen Merkmale sowie des Geschlechts der Befragten auf die Prestigeeinschätzung stehen teils im Einklang mit bisherigen Befunden aus der Erwachsenenforschung, weichen in einigen Aspekten aber auch davon ab. So sind analytische Tätigkeiten für die jugendlichen Befragten z. B. kein Aufwertungsfaktor, und die Faktoren Verdienst und Geschlechterzusammensetzung der Berufe wirken sich bei Mädchen stärker positiv aus als bei Jungen.

Vor diesem Hintergrund gilt es, die beruflichen Prestigevorstellungen Jugendlicher, gerade mit Blick auf die dahinterliegenden Bewertungsmuster und -logiken, weiter zu untersuchen und dabei auch zu überprüfen, inwieweit Unterschiede zu den Bewertungen Erwachsener vorliegen. Ein Forschungsdesiderat bleiben außerdem evidenzbasierte Studien mit einer systematischeren Berufeauswahl. Dies ist insbesondere im Hinblick auf frauendominierte Berufe aus dem Bereich der Sorgearbeit (die

im Sample der vorliegenden Studie nicht abgebildet sind) sowie männerdominierte Berufe aus dem MINT-Bereich von Interesse.

Die Herangehensweise der vorliegenden Studie, Prestigeeinschätzungen von Jugendlichen darüber zu erfassen, welche Wertschätzung sie für ausgewählte Berufe seitens ihres nahen sozialen Umfelds erwarten, ermöglicht wichtige Hinweise auf die Bedeutung signifikanter Anderer in der Phase der Berufsorientierung und Berufswahl. Eine werte- und anerkennungssensible Berufsorientierung kann diese Impulse aufgreifen und Prestigeeinschätzungen explizit zum Gegenstand von Angeboten der beruflichen Orientierung machen, indem sie z. B. in Reflexionsprozesse zur Wertschätzung von Berufen (und Berufsinhaber*innen) eingebunden werden.

Literatur

Abrassart, A./Wolter, S. C. (2020): Investigating the image deficit of vocational education and training: Occupational prestige ranking depending on the educational requirements and the skill content of occupations. In: Journal of European Social Policy, 30 (2), S. 225–240. https://doi.org/10.1177/0958928719855298

Autor, D. H. (2013): The „task approach" to labor markets: an overview. In: Journal for Labour Market Research, 46 (3), S. 185–199. https://doi.org/10.1007/s12651-013-0128-z

Beckmann, J. (2023): Why do they leave? Examining dropout behaviour in gender-atypical vocational education and training in Germany. In: Journal of Vocational Education & Training, 77 (2), S. 297–321. https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2211546

Beckmann, J./Athanasiadi, E./Granato, M. (2026): Can vocational role models change the gendered perception of STEM VET occupations? Results from an intervention study in Germany. In: Research in Social Stratification and Mobility, S. 101–166. DOI: 10.1016/j.rssm.2026.101166.

Böhle, E./Beckmann, J./Granato, M. (2025): The Impact of Vocational Role Models on Occupational Aspirations Within Social Contexts. In: Social Inclusion, 13, S. 1–27. https://doi.org/10.17645/si.9798

Bör, N. (2025): Gleichwertigkeit und soziale Ungleichheit: Eine empirische Untersuchung des Prestiges von beruflicher Ausbildung und Studium im Kontext der beruflichen Orientierung von Schüler*innen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Online unter: https://res.bibb.de/vet-repository_783446 (Stand: 5.5.2026).

Bourdieu, P. (1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bundesagentur für Arbeit (2021): Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020: Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Online unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/KldB2010-Fassung2020-Nav.html (Stand: 15.8.2024).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2024): „Datenbank Auszubildende" des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.) (Bereitstellung: 14.8.2024).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2025): BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie. Online unter: https://www.bibb.de/de/119273.php (Stand: 17.3.2026).

Busch, A. (2013): Die Geschlechtersegregation beim Berufseinstieg – Berufswerte und ihr Erklärungsbeitrag für die geschlechtstypische Berufswahl. In: Berliner Journal für Soziologie, 23 (2), S. 145–179. https://doi.org/10.1007/s11609-013-0220-9

Cuddy, A. J./Fiske, S. T./Glick, P. (2008): Warmth and Competence as Universal Dimensions of Social Perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map. In: Zanna, M. P. (Hrsg.): Advances in Experimental Social Psychology 40. Elsevier Academic Press, S. 61–149. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(07)00002-0

Dengler, K./Matthes, B./Paulus, W. (2014): Berufliche Tasks auf dem deutschen Arbeitsmarkt – Eine alternative Messung auf Basis einer Expert*innendatenbank. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. FDZ-Methodenreport, 12. Online unter: https://doku.iab.de/fdz/reporte/2014/MR_12-14.pdf (Stand: 21.5.2025).

Ebbinghaus, M. (2022): Pflege? Damit kann ich mich (nicht) sehen lassen … In: BIBB Report, 1. Online unter: https://www.koordinierungsstelle-pflegeausbildung-sh.de/wp-content/uploads/2022/09/bibb-forschungsergebnisse-report-1-2022-image-pflege-berufswahl.pdf (Stand: 21.5.2025).

Eberhard, V./Matthes, S./Ulrich, J. G. (2015): The Need for Social Approval and the Choice of Gender-Typed Occupations. In: Imdorf, C./Hegna, K./Reisel, L. (Hrsg.): Comparative Social Research: Gender Segregation in Vocational Education 31. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, S. 205–235. https://doi.org/10.1108/S0195-631020150000031008

Ebner, C./Krüger, S./Rohrbach-Schmidt, D. (2023): Der materielle und symbolische Wert von Berufen unterschiedlicher Anforderungsniveaus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 52 (1), S. 27–31.

Ebner, C./Rohrbach-Schmidt, D. (2021): Das gesellschaftliche Ansehen von Berufen – Konstruktion einer neuen beruflichen Ansehensskala und empirische Befunde für Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, 50 (6), S. 349–372. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0026

England, P. (1992): Comparable worth: Theories and evidence. New York: Aldine de Gruyter.

Festinger, L. (1954): A Theory of Social Comparison Processes. In: Human Relations, 7 (2), S. 117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

Fischer-Browne, M. (2022): Pushing Higher or Lower? Divergent Parental Expectations and Compromises in Occupational Choice. In: Social Inclusion, 10 (2), S. 240–251. https://doi.org/10.17645/si.v9i4.5056

Fraser, N. (2016): Contradictions of Capital and Care. In: New Left Review (100), S. 99–117.

Freeland, R. E./Hoey, J. (2018): The Structure of Deference: Modeling Occupational Status Using Affect Control Theory. In: American Sociological Review, 83 (2), S. 243–277. https://doi.org/10.1177/0003122418761857

Frey, H.-P./Haußer, K. (1987): Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In: Frey, H.-P. (Hrsg.): Identität: Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Enke, S. 3–26.

Ganzeboom, H. B./Graaf, P. M. de/Treiman, D. J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. In: Social Science Research, 21 (1), S. 1–56. https://doi.org/10.1016/0049-089x(92)90017-b

García-Mainar, I./Montuenga, V. M./García-Martín, G. (2017): Occupational Prestige and Gender-Occupational Segregation. In: Work, Employment and Society, 32 (2), S. 348–367. https://doi.org/10.1177/0950017017730528

Gauchat, G./Andrews, K. T. (2018): The Cultural-Cognitive Mapping of Scientific Professions. In: American Sociological Review, 83 (3), S. 567–595. https://doi.org/10.1177/0003122418773353

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

Granato, M./Ulrich, J. G. (2020): Berufsorientierung von Jugendlichen unter den Bedingungen eines Ausbildungsmarktes: Welche Sicht haben Jugendliche auf Berufe? In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 157–177.

Haupt, A./Ebner, C. (2020): Occupations and Inequality: Theoretical Perspectives and Mechanisms. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 72 (S 1), S. 19–40. https://doi.org/10.1007/s11577-020-00685-0

Hausmann, A.-C./Kleinert, C./Leuze, K. (2015): Entwertung von Frauenberufen oder Entwertung von Frauen im Beruf? In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67 (2), S. 217–242. https://doi.org/10.1007/s11577-015-0304-y

Holland, J. L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Lutz: Psychological Assessment Resources Inc.

Honneth, A. (2008): Arbeit und Anerkennung: Versuch einer Neubestimmung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 56 (3), S. 327–342. https://doi.org/10.1524/dzph.2008.56.3.327

Honneth, A. (2012): Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Jonsson, J. O. (1999): Explaining Sex Differences in Educational Choice: An Empirical Assessment of a Rational Choice Model. In: European Sociological Review, 15 (4), S. 391–404. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a018272

Kanter, R. M. (1977): Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women. In: American Journal of Sociology, 82 (5), S. 965–990.

Krüger, S./Ebner, C./Rohrbach-Schmidt, D. (2022): Gender Composition and the Symbolic Value of Occupations: New Evidence of a U-shaped Relationship between Gender and Occupational Prestige Based on German Microdata. In: Work, Employment and Society, 38 (1), S. 242–261. https://doi.org/10.1177/09500170221117415

Leslie, S.-J./Cimpian, A./Meyer, M./Freeland, E. (2015): Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. In: Science, 347 (6219), S. 262–265. https://doi.org/10.1126/science.1261375

Levanon, A./England, P./Allison, P. (2009): Occupational Feminization and Pay: Assessing Causal Dynamics Using 1950–2000 U. S. Census Data. In: Social Forces, 88 (2), S. 865–891. https://doi.org/10.1353/sof.0.0264

Lynn, F. B./Ellerbach, G. (2017): A Position with a View. In: American Sociological Review, 82 (1), S. 32–58. https://doi.org/10.1177/0003122416671743

Magnusson, C. (2009): Gender, Occupational Prestige, and Wages: A Test of Devaluation Theory. In: European Sociological Review, 25 (1), S. 87–101. https://doi.org/10.1093/esr/jcn035

Matthes, S. (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn: Barbara Budrich.

Mead, G. H. (1934): Mind, self, and society. Chicago: Chicago Univ. Press.

Mutlu, S./Ziegler, B./Granato, M. (2024): Logics of career choice – concept and results of an approval-sensitive career guidance workshop. In: Frontiers in Psychology, 14, S. 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1235221

Oeynhausen, S./Mutlu, S. (2022): Berufsorientierungsangebote „anerkennungssensibel" gestalten: Vorstellung eines innovativen Workshopkonzepts. Bundesinstitut für Berufsbildung. Online unter: https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/68580bc6–2a47–4dfd-835f-4519acc10fd8/retrieve (Stand: 21.5.2025).

Parcel, T. L./Mueller, C. W. (1983): Occupational Differentiation, Prestige, and Socioeconomic Status. In: Work and Occupations, 10 (1), S. 49–80. https://doi.org/10.1177/0730888483010001004

Powell, B./Jacobs, J. A. (1984a): The Prestige Gap: Differential Evaluations of Male and Female Workers. In: Work and Occupations, 11 (3), S. 283–308. https://doi.org/10.1177/0730888484011003002

Powell, B./Jacobs, J. A. (1984b): Gender Differences in the Evaluation of Prestige. In: The Sociological Quarterly, 25 (2), S. 173–190. https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1984.tb00181.x

Quadlin, N. (2020): From Major Preferences to Major Choices: Gender and Logics of Major Choice. In: Sociology of Education, 93 (2), S. 91–109. https://doi.org/10.1177/0038040719887971

Raabe, I. J./Boda, Z./Stadtfeld, C. (2019): The Social Pipeline: How Friend Influence and Peer Exposure Widen the STEM Gender Gap. In: Sociology of Education, 92 (2), S. 105–123. https://doi.org/10.1177/0038040718824095

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

Rohrbach-Schmidt, D. (2019): Putting Tasks to the Test: The Case of Germany. In: Social Inclusion, 7 (3), S. 122–135. https://doi.org/10.17645/si.v7i3.2025

Spitz-Oener, A. (2006): Technical Change, Job Tasks, and Rising Educational Demands: Looking outside the Wage Structure. In: Journal of Labor Economics, 24 (2), S. 235–270. https://doi.org/10.1086/499972

Stache, K./Ebner, C./Rohrbach-Schmidt, D. (2022): Das Ansehen von Hausfrauen in Deutschland – Eine quantitativ-empirische Analyse differenzieller Wahrnehmungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 74 (1), S. 1–32. https://doi.org/10.1007/s11577-022-00819-6

Stache, K./Ebner, C./Rohrbach-Schmidt, D./Holzhauser, N. (2024): Zahlt sich systemrelevante Arbeit aus? In: Arbeit, 33 (4), S. 163–186. https://doi.org/10.1515/arbeit-2024-0013

Statistisches Bundesamt (2025): Verdiensterhebung 2022. Online unter: https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/statistic/62361/details/filter/JTdCJTIydmFyaWFibGVDb2RlJTIyJTNBJTIyS0IxMEE1JTIyJTdE (Stand: 21.5.2025).

Su, R./Rounds, J./Armstrong, P. I. (2009): Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. In: Psychological Bulletin, 135 (6), S. 859–884. https://doi.org/10.1037/a0017364

Suh, E. Y./Apfelbaum, E. P./Norton, M. I. (2025): How Psychological Barriers Constrain Men's Interest in Gender-Atypical Jobs and Facilitate Occupational Segregation. In: Organization Science 36 (4), S. 1221–1642. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1287/orsc.2023.17550

Tajfel, H./Billig, M. G./Bundy, R. P./Flament, C. (1971): Social categorization and intergroup behaviour. In: European Journal of Social Psychology, 1 (2), S. 149–178. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202

Tomasik, M. J./Heckhausen, J. (2006): Sozialprestige von Ausbildungsberufen aus der Sicht von Realschüler*innen. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 37 (4), S. 259–273. https://doi.org/10.1024/0044-3514.37.4.259

Treiman, D. J. (1977): Occupational Prestige in Comparative Perspective. New York: Academic Press.

Ulfsdotter Eriksson, Y./Nordlander, E. (2023): On the Discrepancy of Descriptive Facts and Normative Values in Perceptions of Occupational Prestige. In: Sociological Research Online, 28 (3), S. 716–735. https://doi.org/10.1177/13607804221075357

Ulrich, J. G. (2018): Eine Reflexion zur Stellung des Handwerks aus spinozistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114 (2), S. 296–311.

Valentino, L. (2020): The Segregation Premium: How Gender Shapes the Symbolic Valuation Process of Occupational Prestige Judgments. In: Social Forces, 99 (1), S. 31–58. https://doi.org/10.1093/sf/soz145

Valentino, L. (2021): The Heterarchy of Occupational Status: Evidence for Diverse Logics of Prestige in the United States. In: Sociological Forum, 36 (S 1), S. 1395–1418. https://doi.org/10.1111/socf.12762

Valentino, L. (2022): Status Lenses: Mapping Hierarchy and Consensus in Status Beliefs. In: RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 8 (7), S. 89–110. https://doi.org/10.7758/RSF.2022.8.7.05

Wegener, B. (1985): Gibt es Sozialprestige? In: Zeitschrift für Soziologie, 14 (3), S. 209–235. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1985-0303

Wrohlich, K./Zucco, A. (2017): Gender pay gap varies greatly by occupation. In: DIW Economic Bulletin, 7 (43), S. 429–435.

Zhou, X. (2005): The Institutional Logic of Occupational Prestige Ranking: Reconceptualization and Reanalyses. In: American Journal of Sociology, 111 (1), S. 90–140. https://doi.org/10.1086/428687

Ziegler, B. (2023): Implizite und explizite Theoriebezüge in Maßnahmen zur Berufsorientierung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52 (2), S. 13–17.

Anhang

AV = erwartete Wertschätzung der Eltern; standardisierte Koeffizienten

	Modell E1	Modell E2	Modell E3	Modell E4.1	Modell E4.2	Modell E5	Modell E6.1	Modell E6.2
Intercept	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***
Gender (männlich)	0.08***	0.09***	0.08***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***
Hauptschule	–0.07**	–0.02	–0.02	–0.05*	–0.06*	–0.05+	0.00	0.00
Realschule	0.06**	0.06**	0.06**	0.07**	0.07**	0.08**	0.07**	0.07**
Gymnasium	0.09***	0.07**	0.06**	0.09***	0.09***	0.07**	0.04*	0.04+
Akademischer Hintergrund	–0.06**	–0.06**	–0.06**	–0.06**	–0.06**	–0.06**	–0.06**	–0.06**
Andere Sprache	–0.02	–0.02	–0.02	–0.02	–0.02	–0.02	–0.02	–0.02
Anteil Studienberechtigung		0.14***					0.04	0.06
Verdienst			0.12***				0.15***	0.14***
Frauenanteil				0.10***	0.19**		0.10***	0.02
Frauenanteil u-förmig					–0.09			0.08
interaktive Nicht-Routine						0.02	0.07***	0.07***
kognitive Routine						–0.03+	0.04	0.04+
manuelle Routine						–0.07***	0.02	0.02
manuelle Nicht-Routine						–0.09***	0.01	0.01
Num.Obs.	3234	3234	3234	3234	3234	3234	3234	3234
R2	0.025	0.043	0.037	0.036	0.036	0.036	0.056	0.056
R2 Adj.	0.023	0.041	0.035	0.034	0.034	0.033	0.052	0.052
AIC	13924.2	13866.7	13886.7	13890.8	13891.2	13894.9	13833.6	13834.6
Std.Errors	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

AV = Erwartete Wertschätzung der Freunde; standardisierte Koeffizienten

	Modell F1	Modell F2	Modell F3	Modell F4.1	Modell F4.2	Modell F5	Modell F6.1	Modell F6.2
Intercept	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***
Gender (männlich)	0.05*	0.05*	0.05*	0.05*	0.05*	0.05*	0.05**	0.05*
Hauptschule	–0.04	0.00	0.01	–0.03	–0.03	–0.01	0.03	0.03
Realschule	0.04+	0.04	0.04	0.04+	0.04+	0.05*	0.05+	0.04+
Gymnasium	0.06**	0.04+	0.03	0.06**	0.06**	0.04+	0.01	0.01
Akademischer Hintergrund	–0.04+	–0.04+	–0.04+	–0.04+	–0.04+	–0.04+	–0.04+	–0.04+
Andere Sprache	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Anteil Studienberechtigung		0.12***					0.09*	0.10*
Verdienst			0.13***				0.09**	0.09**
Frauenanteil				0.06***	0.19**		0.01	–0.03
Frauenanteil u-förmig					–0.14*			0.04
interaktive Nicht-Routine						0.04*	0.09***	0.09***
kognitive Routine						0.01	0.08**	0.08**
manuelle Routine						–0.08***	0.00	0.00
manuelle Nicht-Routine						–0.11***	–0.03	–0.02
Num.Obs.	3234	3234	3234	3234	3234	3234	3234	3234
R2	0.009	0.021	0.022	0.012	0.014	0.027	0.039	0.039
R2 Adj.	0.007	0.019	0.020	0.010	0.011	0.024	0.035	0.035
AIC	13123.5	13085.9	13082.7	13114.1	13112.4	13071.9	13036.7	13038.4
Std.Errors	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink	by: id_plink

+ $p < 0.1$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Schule als Sozialisationsinstanz

Wertevorstellungen im Kontext der Berufs- und Studienorientierung an Schulen aus institutioneller Perspektive

Sarah Drechsel

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie schulische Berufsorientierung (BO) Diversität aus institutioneller Perspektive adressiert und welche Wertevorstellungen leitend sind. Grundlage sind leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen, die qualitativ ausgewertet wurden. Zwei exemplarisch ausgewählte Fälle verdeutlichen ein Spannungsfeld: Einerseits wurden migrations- und geschlechtsbezogene Differenzen explizit thematisiert, um Benachteiligungen auszugleichen; andererseits gelten postdiversitäre Gleichheitsnormen, die Kategorien bewusst ausblenden. Beide Strategien zielen auf Teilhabegerechtigkeit, bergen jedoch das Risiko der Unsichtbarmachung latenter Ungleichheiten. Die Befunde zeigen, dass eine werte- und diversitätssensible BO eine Balance zwischen Thematisierung und Entthematisierung benötigt und dass Schulleitungen hierbei als institutionelle Schlüsselakteure zentrale Weichen stellen.

Schlagwörter: Doing Difference, Doing Gender, Sozialisationsprozesse, Sequenzanalyse, institutionelle Perspektive

Summary

The article explores how school-based career guidance engages with diversity and which normative orientations guide principals in this process. Drawing on semi-structured interviews with principals from various school types, analysed via the documentary method, two contrasting cases are reconstructed. The first explicitly addresses migration- and gender-related differences to counteract disadvantage; the second operates with „post-diversity" equality norms that deliberately exclude such categories. Both strategies aim at equitable participation yet risk rendering latent inequalities invisible. Findings indicate that value- and diversity-sensitive career guidance requires a situational balance between thematising and de-thematising difference – and that school leadership acts as the institutional key agent setting those parameters.

Keywords: Doing Difference, Doing Gender, Socialization Processes, Case-based sequential reconstruction, Institutional Perspective

1 Einleitung

Die schulische Berufs- und Studienorientierung (BSO) ist ein zentrales Handlungsfeld bildungspolitischer Gestaltung, das in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat – nicht zuletzt aufgrund der anhaltenden Diskussionen um den Fachkräftemangel, die Förderung von MINT-Nachwuchs sowie Fragen sozialer Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit. In diesem Kontext gilt BSO als bedeutender Einflussfaktor, der nicht nur informierend und beratend wirkt, sondern auch langfristig Bildungsbiografien strukturieren kann (vgl. Driesel-Lange et al. 2011, S. 313). Die Frage nach sozial gerechter Teilhabe an Bildung und Beruf wird dabei zunehmend mit Blick auf Differenzlinien wie Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationserfahrung oder Behinderung diskutiert (vgl. BMBF 2016; Benner 2018). Die Forschung zeigt, dass Bildungs- und Berufsverläufe stark durch soziale Ungleichheitsverhältnisse beeinflusst sind – etwa im Hinblick auf Geschlechterungleichheiten in MINT-Berufen, soziale Selektion bei Bildungsempfehlungen oder die Unterrepräsentation bestimmter Gruppen in höheren Bildungswegen (vgl. Krüger et al. 2010; Leemann et al. 2016; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Diese Unterschiede sind jedoch nicht allein auf individuelle Präferenzen zurückzuführen, sondern Ausdruck gesellschaftlich vermittelter Erwartungen, Rollenbilder und normativer Zuschreibungen (vgl. Leemann et al. 2016; Neuenschwander/Nägele 2014). Als institutionalisierter Sozialisationsraum trägt Schule somit in besonderer Weise zur Orientierung von Heranwachsenden bei, sowohl im Hinblick auf Bildungsaspirationen als auch auf Berufsentscheidungen (vgl. Helsper 2008; Krüger et al. 2010). Nicht nur die formalen Angebote der Berufsberatung, sondern auch alltägliche schulische Praktiken prägen berufliche Vorstellungen, wobei Werte, Normen und gesellschaftliche Vorstellungen über Arbeit, Geschlecht und Lebensentwürfe nicht nur vermittelt, sondern oft auch (re-)produziert werden (vgl. Meuser 2008). BSO ist somit kein isolierter schulischer Baustein, sondern Teil eines komplexen sozialen Prozesses, der neben individuellen Haltungen auch institutionelle Leitbilder, Maßnahmen und Schulkonzepte einschließt, die auf die Orientierung von Schüler*innen wirken. Hierbei kommt vor allem Schulleitungen eine zentrale Rolle zu: Diese prägen den komplexen sozialen Prozess maßgeblich durch organisatorische Gestaltung und normative Rahmensetzungen und agieren als institutionelle Sinnvermittler, die zwischen bildungspolitischen Vorgaben und schulischer Praxis vermitteln (vgl. Brauckmann-Sajkiewicz et al. 2020, S. 26 ff.; Wissinger 2023). Die Art und Weise, wie Schule und Schulleitung Diversität adressieren, reflektieren oder ignorieren, hat somit direkte Auswirkungen auf die Orientierungsmöglichkeiten von Schüler*innen.

Vor diesem Hintergrund rückt der Beitrag die (institutionelle) Perspektive schulischer BSO in den Fokus, die nicht nur als pädagogisches Angebot, sondern als Ausdruck institutionell gerahmter Wertevorstellungen analysiert wird. Im Zentrum steht die Frage, welche normativen Bezugspunkte schulischer BSO sich aus der Perspektive von Schulleitungen zeigen und wie dabei Differenzkategorien wie Geschlecht, Herkunft oder soziale Lage in diesen Prozessen (re-)produziert oder reflektiert werden.

Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst die theoretischen Bezugsrahmen zu Sozialisation, Werteorientierung und Doing Difference/Gender (Kapitel 2) skizziert, bevor das Forschungsdesign, das methodische Vorgehen sowie das diesem Beitrag zugrunde liegende Projekt FioKo (Frauenförderung durch individuelle und organisationale Kompetenzen in Bildung und Beruf (MINT)) vorgestellt werden (Kapitel 3). Darauf folgen die beiden exemplarischen Fallanalysen (Kapitel 4), deren Befunde in Kapitel 5 diskutiert und theoretisch verortet werden; den Abschluss bildet ein Fazit mit praxisbezogenen Implikationen (Kapitel 6).

2 Berufsorientierung als Ort sozialer Reproduktion – theoretische Perspektiven auf Schule, Werte und Geschlecht

2.1 Sozialisationsprozesse und schulische Berufsorientierung

In der Perspektive des vorliegenden Beitrags ist BSO kein neutraler Informationsprozess, und Berufs- und Studienwahlprozesse sind nicht ausschließlich individuelle Entscheidungen, sondern in hohem Maße das Ergebnis von Sozialisationsprozessen, in denen Schüler*innen lernen, wie sie sich in gesellschaftliche Strukturen einfügen, wie sie sich positionieren und welche Zukunftsperspektiven für sie als möglich oder wünschenswert erscheinen. In Anlehnung an Pierre Bourdieus Konzept des Habitus sind sie als „inkorporierte Geschichte“ (Bourdieu 1987) zu verstehen, als ein Ergebnis von über die Lebenszeit verinnerlichten sozialen Erfahrungen, die das Handeln, Wahrnehmen und Entscheiden strukturieren. Sozialisation meint dann die gesellschaftlich vermittelte Aneignung von Normen, Werten und Handlungsmustern, durch die Individuen in soziale Ordnungen integriert werden (vgl. Hurrelmann/Bauer 2020, S. 50 ff.). Auch die Berufswahl unterliegt diesen tiefgreifenden Dispositionen, die häufig unbewusst wirken und von sozialen Herkunftsmilieus geprägt sind, wobei Geschlechter- und Klassensozialisation verschränkt sind (vgl. Bourdieu 1997a, S. 222). Mit dieser Perspektive kann Schule als ein Ort verstanden werden, an dem gesellschaftliche Werte nicht nur weitergegeben, sondern durch institutionelle Strukturen aktiv geprägt werden. Sie ist dann nicht nur ein pädagogisches Instrument zur Lebensplanung, sondern ein Ort symbolischer Ordnung: Sie vermittelt – gewollt oder ungewollt – Wertevorstellungen davon, was als normal, passend oder erfolgversprechend gilt. So zeigen Studien, dass Schüler*innen frühzeitig bestimmte Berufsbilder mit sozialen Gruppen verknüpfen und ihre Optionen entsprechend begrenzen oder erweitern (vgl. Makarova 2019; Neuenschwander/Nägele 2014).

In diesem Feld sozialer Aushandlung werden Fragen der Zugehörigkeit, Anerkennung und (Nicht-)Teilhabe verhandelt und gesellschaftlich legitimierte Wertevorstellungen weitergegeben. BO bietet so einerseits die Möglichkeit zur Öffnung von Berufsperspektiven, reproduziert andererseits aber auch bestehende Ungleichheitsverhältnisse, wenn sie unreflektiert normative Wertevorstellungen über „passende“ Berufswege nahelegt und dabei auch be*wertet*. Sie kann in diesem Sinn nicht nur zur

Reproduktion, sondern auch zur Irritation sozialer Ungleichheiten beitragen – je nachdem, ob Differenzlinien aktiv adressiert oder implizit ausgeblendet werden. Diversitätssensible BSO müsste demnach nicht nur die Vielfalt der Angebote sicherstellen, sondern vor allem strukturelle Machtverhältnisse reflektieren (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2017). Eine Analyse schulischer BSO muss deshalb u. a. fragen, welche normativen Setzungen und zugrunde liegenden Wertevorstellungen in diesem Prozess wirksam sind – explizit über schulische Leitbilder, aber auch implizit über Interaktionen und institutionelle Routinen.

2.2 Geschlecht als soziale Ordnungskategorie in Bildungsprozessen

Ein zentrales Strukturmerkmal der beschriebenen Sozialisationsprozesse ist die Kategorie Geschlecht. Geschlecht wird unter dieser Perspektive nicht als stabile Eigenschaft verstanden, sondern als situativ hervorgebrachte soziale Praxis – als „Doing Gender" – und ist dabei tief eingeschrieben in institutionelle Routinen und Diskurse (vgl. Butler 1999; West/Zimmerman 1987). Damit einhergehende geschlechterbezogene Erwartungen werden nicht nur im Elternhaus oder in der Peergroup angelegt, sondern auch durch schulische Praktiken und institutionelle Rahmungen vermittelt sowie in alltäglichen schulischen Interaktionen performativ hervorgebracht (vgl. Weber/Faulstich-Wieland 2003, S. 63 f.; Faulstich-Wieland 2011; West/Zimmerman 1987, S. 140). In Studien zur Berufswahlorientierung zeigen sich wiederholt geschlechtsbezogene Differenzen, die sich auf Vorstellungen von „männlichen" und „weiblichen" Berufen, auf Selbstkonzepte und auf die wahrgenommenen Erwartungen des Umfelds zurückführen lassen (vgl. Makarova et al. 2019, S. 2). Weber und Faulstich-Wieland (2003, S. 65) heben hervor, dass insbesondere Mädchen häufig internalisierte Vorstellungen über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie entwickeln, die sie in ihrer Berufswahl einschränken können. Umgekehrt zeigt sich bei Jungen eine geringere Neigung, soziale oder erzieherische Berufsfelder in Betracht zu ziehen – häufig begründet mit mangelnder gesellschaftlicher Anerkennung oder fehlender Passung zum männlichen Rollenbild (vgl. Makarova/Teucher 2018; Budde 2008). Die Berufswahlprozesse von Schüler*innen erfolgen somit unter dem Einfluss von hegemonialen Geschlechterbildern, die häufig als selbstverständlich erscheinen, aber kulturell und historisch gewachsen sind.

Bourdieu beschreibt dieses Verhältnis als „symbolische Gewalt", die sich gerade dadurch auszeichnet, dass sie nicht als Zwang erlebt wird, sondern als natürlicher Ausdruck der eigenen Neigungen (vgl. Bourdieu 1997b, S. 96). So werden geschlechterstereotype Vorstellungen über Berufe in Schulbüchern, Lehrmaterialien und durch Lehrkräfte selbst weitergegeben – teils unbewusst, teils gestützt durch tradierte Rollenbilder (vgl. Cruz Neri et al. 2024).

Für die schulische BSO bedeutet dies: Auch wenn Programme zur Förderung von Vielfalt und Gleichstellung bestehen, wirken in den alltäglichen Strukturen oft subtil gegenderte Erwartungen fort, die bestimmte Berufswege für Mädchen oder Jungen wahrscheinlicher machen – sei es durch gezielte Förderung, durch implizite Rollenzuweisungen oder durch fehlende Vorbilder.

2.3 Die Schule als Sozialisationsinstanz: Schulleitungen im Fokus

Wie bereits ausgeführt, vermittelt Schule u. a. Vorstellungen über Leistung, Zukunft und beruflichen Erfolg, die bestimmte Bildungs- und Berufswege wahrscheinlicher machen als andere (vgl. Helsper 2008). Schulleitungen prägen diesen Prozess maßgeblich, denn ihre Deutungen von Geschlecht, Beruf und Zukunft spiegeln sich nicht nur in organisationalen Entscheidungen wider, sondern strukturieren auch die Handlungsspielräume der beteiligten Lehrkräfte und Schüler*innen. Sie entscheiden über Kooperationen mit externen Partner*innen, die Auswahl bestimmter Maßnahmen oder die Integration von BSO in das schulische Leitbild (vgl. Driesel-Lange 2020; Klein et al. 2024). Die Art und Weise, wie in Schule (u. a. durch Schulleitungen) Diversität adressiert, reflektiert oder ignoriert wird, hat somit direkte Auswirkungen auf die Orientierungsmöglichkeiten von Schüler*innen. Es ist daher notwendig, BSO nicht nur als pädagogisches Angebot innerhalb oder außerhalb des Unterrichts, sondern als Ausdruck institutioneller Wertevorstellungen zu analysieren, wobei insbesondere Schulleitungen in den Blick genommen werden.

Die im Projekt durchgeführten Interviews mit Schulleitungen (siehe hierzu nachfolgendes Kapitel 3) bieten einen Zugang zu genau diesen institutionellen Rahmungen: Sie geben Einblick in organisationale Perspektiven auf BSO, die im Spannungsfeld zwischen schulischen Leitbildern, strukturellen Anforderungen und normativen Erwartungen operieren. Die Frage ist daher nicht nur, was über Berufswege vermittelt wird, sondern wie Schule als Institution Differenz thematisiert, gestaltet oder ignoriert, d. h., wie im Sprechen über BSO Diversität adressiert wird.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt FioKo (Frauenförderung durch individuelle und organisationale Kompetenzen in Bildung und Beruf (MINT)), auf dem dieser Beitrag basiert, ist ein interdisziplinär angelegtes, durch ESF Plus und den Freistaat Sachsen gefördertes Verbundvorhaben zur Förderung von Frauen im MINT-Bereich in Sachsen. Ziel der Nachwuchsforschungsgruppe ist es, Bildungs- und Berufsverläufe entlang der Bildungskette – von der Schule bis in berufliche Kontexte und Führungspositionen – mit Blick auf genderspezifische Hürden, Fördermaßnahmen und strukturelle Bedingungen zu analysieren und neue Impulse für eine chancengerechte Gestaltung von Bildungswegen zu entwickeln.

Der vorliegende Beitrag fokussiert dabei einen spezifischen Teilaspekt: die institutionelle Perspektive schulischer BSO und die Frage, welche Wertevorstellungen sich zu diversitätssensiblen Aspekten, insbesondere im Hinblick auf Differenzkategorien wie Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationserfahrung, zeigen und wie diese institutionell gerahmt sind. Im Zentrum steht die Rekonstruktion dieser Vorstellungen von Schulleitungen als zentrale Entscheidungsträger*innen schulischer BSO.

Im Rahmen des Projekts wurden insgesamt 12 leitfadengestützte Interviews mit Schulleiter*innen verschiedener Schularten in Sachsen geführt (Oberschulen, Gymna-

sien sowie freie Schulen). Alle Interviews wurden audiografisch aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die Auswertung erfolgt in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie (Glaser/Strauss 2005) und umfasst eine erste Kodierung des Materials auf inhaltlicher Ebene mit Unterstützung der Software MAXQDA, um thematische Schwerpunkte und wiederkehrende Themen zu identifizieren. Im Verlauf des axialen Kodierens zeigten sich bereits zentrale Kategorien und Zusammenhänge, die deutlich machen, dass BO und Diversität oft getrennt thematisiert werden. Nachfolgend wurden exemplarisch zwei Fälle ausgewählt, die beide Themen in besonderer Weise adressieren und auf Basis der Kodierungen als dichte Stellen identifiziert werden konnten. Beide Fälle wurden sequenziell analysiert; folgende Fragen waren in der Analyse der Sequenzen leitend: Welche Werte und Normen werden im Sprechen über BO sichtbar? Welche Rolle spielen Geschlecht und Diversität in ihrer Perspektive?

4 Ergebnisdarstellung und Fallanalysen

4.1 Fallanalyse: Kulturelle Differenzen im Kontext schulischer Aushandlungsprozesse zu Geschlecht(sidentität) und Teilhabe

Der folgende Fall stammt aus einem Interview mit einer Schulleitung sowie einer für BO zuständigen Lehrkraft an einem Gymnasium. Zuvor wurden über das Leitbild der Schule und Angebote zur BSO gesprochen. Daran anknüpfend sind beide auf die Nachfrage nach der Zusammenarbeit mit den Eltern im Kontext der BSO eingegangen und thematisierten die heterogene Elternschaft sowie sprachliche Hürden in Elterngesprächen. Der vorliegende Ausschnitt knüpft hieran an. Im Zentrum stehen Herausforderungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität, kulturellen und sprachlichen Differenzen sowie Fragen der geschlechtlichen und sexuellen Selbstbestimmung im schulischen Kontext. Es wird deutlich, dass sprachliche Barrieren keineswegs nur als kommunikative Missverständnisse verhandelt werden, sondern eng mit kulturellen Differenzen und divergierenden Wertvorstellungen über Geschlecht, Körper, Rollenbilder und schulische Teilhabe verbunden sind:

> Schulleitung: Dass es welche gibt, die es nicht verstehen, also von der Muttersprache her. Das ist nicht wegzureden, das sind auch nicht wenige, die auch eine andere Kultur mitbringen und sich dann weigern, wenn ihre Töchter dann auf einmal in der Jugendherberge mal mit anderen zusammen (unv.) sollen. Und das kommt in ihrer Vorstellungswelt gar nicht vor. Aber auch das haben wir immer mehr in den Griff gekriegt.

Die Schulleitung thematisiert zunächst sprachlich-kulturelle Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern (*„die es nicht verstehen, also von der Muttersprache her“*) und erweitert dies unmittelbar auf kulturelle Differenzen. Die Ebene des „Nicht-Verstehens“ wird nicht nur auf Sprache, sondern auch auf kulturelle Anschlussfähigkeit bezogen und verweist auf konflikthafte Aushandlungen über geschlechtsspezifische Vorstellungen, etwa im Hinblick auf Rollenbilder von Töchtern im Jugendalter. Die Formulierung „das ist nicht wegzureden“ signalisiert eine wahrgenommene Relevanz

oder Problemgröße; etwas wird als reale Herausforderung markiert. Zugleich wird über „eine andere Kultur" eine Differenz zur ‚eigenen' Kultur markiert. Der Interviewte bringt Verständnisprobleme mit einer abweichenden „Vorstellungswelt" der Eltern in Zusammenhang – etwa, wenn sich diese „weigern", bestimmte geschlechtsspezifische Aktivitäten zuzulassen. Die Weigerung wird als Widerstand gegen schulische Normalität hervorgebracht und durch Verweis auf die fehlende Präsenz in der Vorstellungswelt der Eltern als defizitär gegenüber den schulischen Erwartungen konstruiert. Mit der daran anschließenden Aussage wird der Übergang vom Problem zur Bewältigung markiert. Die Formulierung „in den Griff gekriegt" suggeriert einen steuernden, kontrollierenden Umgang und verweist damit eher auf einen technokratischen Umgang mit Differenz. Es geht nicht um Verständigung oder Aushandlung, sondern um Bearbeitung und Disziplinierung einer Abweichung von der schulischen Norm, mit der spezifische Werte verknüpft sind.

In der Reflexion über wiederholte Konfliktsituationen berichten die Interviewten anschließend von einem Lernprozess innerhalb der Schule selbst, der auf dialogische Praktiken und auf Partizipation setzt:

> Schulleitung: [...] Also ich glaube, das ist auch so ein gemeinsamer Entwicklungsprozess. Und wenn man das miteinander hinkriegt, kann man das sehr optimieren, und ich behaupte jetzt mal wieder, es läuft bei uns eigentlich richtig gut.

Hier wird eine entwicklungsorientierte Perspektive eingenommen, die in gewisser Spannung zum vorherigen Ausschnitt steht, in dem eher von schulischer Steuerung als von Zusammenarbeit die Rede war. Nun wird Kooperation angedeutet, wobei der Begriff des ‚Optimierens' Effizienzsteigerung und Zielgerichtetheit impliziert und weniger eine Aushandlung oder dialogische Offenheit. Es geht auch hier nicht um ein Verstehen, sondern die Optimierung von Abläufen oder Ergebnissen. Der abschließende Satz kombiniert eine subjektive Einschätzung (*„ich behaupte jetzt mal wieder"*) mit einem affirmativen Selbstbild, das auf eine rhetorisch wiederkehrende Selbstvergewisserung (*„es läuft bei uns eigentlich richtig gut"*) hinweist.

Die anschließende Nachfrage der Interviewenden nach dem Zusammenhang von sprachlicher und kultureller Differenz beantwortet die Lehrperson folgendermaßen:

> Lehrperson: Beides. Ich würde sagen, das Sprachliche spielt natürlich eine Rolle, aber oftmals auch ohne sprachliches Verständnis eben doch diese Barrieren. Ich denke daran, wir machen auch als Beratungslehrer*innen ein Thema Selbstfindung, Identitätsfindung, sexuelle Selbstbestimmung. Da kommen dann aber nicht / Tatsächlich auch von Deutschen, kommen so ein paar: „Das möchte ich nicht für mein Kind, ich möchte nicht, dass er alles kennenlernt, was es gibt. Er ist ein Junge, sie ist ein Mädchen, und es bleibt so, und das braucht man nicht wissen, was dann transgeschlechtliche Menschen sind", oder so. Das haben wir aber tatsächlich auch aus deutschen Familien, dass diese sich zur Wehr setzen, alles Neue so ein bisschen wegschieben.

Zunächst positioniert sich die Lehrperson klar zur Bedeutung sprachlicher sowie nicht sprachlicher „Barrieren" und fügt ein konkretes Beispiel aus ihrer Arbeit als Bera-

tungslehrerin an. Die Aufzählung (Selbstfindung, Identitätsfindung, sexuelle Selbstbestimmung) verweist auf Themen der Persönlichkeitsentwicklung und sexuellen Bildung. Die Lehrperson zögert kurz („*nicht/tatsächlich*"), bevor sie betont: Auch deutschsprachige, nicht migrantische Eltern äußern Widerstand gegenüber dieser Art von Bildungsinhalten. Das ist ein bewusst gesetzter Kontrapunkt zur bisherigen Fokussierung auf migrationsbedingte Differenz, denn sie wechselt damit auf eine normative Konfliktebene, die nicht entlang kultureller oder sprachlicher Linien verläuft, sondern innerhalb der Mehrheitsgesellschaft existiert, z. B. im Sinne einer Resistenz gegenüber gesellschaftlichem Wandel. Die Lehrperson verschiebt die Deutungslogik deutlich: Nicht sprachliche Hürden stehen im Zentrum, sondern Werte- und Normkonflikte, insbesondere im Bereich Gender und Sexualität. Das macht sie explizit, indem sie den Gegensatz zu vorherigen kulturalisierenden Deutungen betont und deren Reichweite relativiert. Indem die Lehrkraft explizit auf „deutsche Familien" referiert, betreibt sie eine Entkulturalisierung von Differenz: Widerstand wird nicht als Merkmal migrantischer Eltern gerahmt, sondern als Ausdruck eines gesellschaftlich verbreiteten Konservatismus. Dies verweist auf ein reflektierteres Diversitätsverständnis, das auch soziale Milieus, Ideologie und Machtverhältnisse in den Blick nimmt – nicht nur Herkunft oder Sprache. Zugleich deutet sich eine grundlegende Differenzsensibilität an, insofern normative Orientierungskonflikte nicht ausschließlich mit Migration verknüpft, sondern als gesellschaftlich breiter verankert thematisiert werden. Nach verschiedenen konkreten Beispielen zum Thema Sexualkundeunterricht und Drogenprävention schließt die Lehrperson mit einer normativen Setzung an:

> Lehrperson: Also, das ist schon immer mal Thema, aber wir haben es bis jetzt ganz gut in den Griff bekommen, ganz gut aufgefangen. Denen auch einfach aufgezeigt, das ist Schule, das hat Schule zu leisten, und da gehören auch solche Themen dazu. Aber auch da versuchen wir, das Ganze einzufangen und trotzdem wieder auf unser Leitbild einfach zurückzukommen, Toleranz, Akzeptanz.

Im Rahmen des routinehaften Aufscheinens dieser Konflikte („*immer mal wieder Thema*") wird ein balancierter Umgang zwischen Autorität und Empathie angedeutet, insofern zwar mit „in den Griff bekommen" erneut auf Steuerung und Kontrolle verwiesen ist, aber mit „aufgefangen" zugleich Fürsorge und Abfederung adressiert wird. Die Aussage markiert einen deutlichen professionellen Standpunkt und eine starke Grenzziehung: Schule wird als Raum verstanden, in dem Persönlichkeitsbildung, Aufklärung und Wertevermittlung unverzichtbar sind. Sie wird nicht nur als Vermittlungs-, sondern als legitimierender Ort gesellschaftlicher Normen dargestellt, wobei diesbezüglich ein Durchsetzungsanspruch (z. B. gegen Eltern) markiert wird. Das schulische Leitbild wird als Orientierungspunkt genannt, mit den zentralen Begriffen „Toleranz" und „Akzeptanz". Beides sind wertebasierte Begriffe, wobei Toleranz traditionell einen Hierarchieaspekt enthält („Ich toleriere etwas trotz Ablehnung"), während Akzeptanz stärker auf gleichwertige Anerkennung zielt.

Das Leitbild wird als normativer Referenzrahmen benannt, strukturiert die pädagogische Praxis und dient als Legitimationsfolie. Dabei wird weniger auf Konfronta-

tion, sondern auf ein langfristiges „Einfangen“, also pädagogische Anschlussfähigkeit gesetzt, ohne normative Aushandlung ganz zu vermeiden. Es zeigt sich ein pädagogisches Selbstverständnis als gesellschaftliche*r Akteur*in, nicht nur als Fachvermittler*in.

Die Aussagen der Schulleitung und der Lehrkraft machen deutlich, dass Diversität – insbesondere in Form kultureller, sprachlicher sowie geschlechterbezogener Differenzen – einerseits als Herausforderung schulischer Kommunikation wahrgenommen wird, andererseits aber auch als Anlass für normative Positionierung und pädagogische Verantwortung dient. Während die Schulleitung vor allem auf eine pragmatisch-funktionale Perspektive zurückgreift, in der kulturelle Differenz als steuerbare Schwierigkeit im Kontakt mit Eltern erscheint, verfolgt die Lehrperson eine deutlich normativ-pädagogisch orientierte Linie, die Schule als Raum für Wertebildung und gesellschaftliche Teilhabe versteht. BSO wird hier nicht nur als Vermittlung von Informationen über berufliche Optionen gedacht, sondern als integrierter Bestandteil von Selbstbildungsprozessen, in denen Fragen von Identität, Geschlecht und gesellschaftlicher Zugehörigkeit mitverhandelt werden.

4.2 Fallanalyse: Gleichheitsorientierung durch Entthematisierung von Differenz – Gleichheit oder Unsichtbarkeit?

Im zweiten Fall beschreibt die interviewte Leitung einer freien Schule im Verlauf des Interviews ein aus ihrer Sicht strukturell gut eingebettetes Konzept der BSO, das auf intensiver Vernetzung mit Eltern und regionalen Betrieben basiert. Das berichtete Vorgehen erzeugt laut der Schulleitung ein hohes Maß an lebensweltlicher Anschlussfähigkeit und frühem Kontakt zu potenziellen Ausbildungsplätzen („*Und wir haben ganz oft Personen, die dann direkt in die Ausbildung dann übergehen. […] Dann werden die ersten Ausbildungsverträge geknüpft. Und das ist ja super*“). Die BSO erscheint in diesem Fall stark beziehungsorientiert, praxisnah und an die individuellen Interessen der Schüler*innen rückgebunden. Gleichzeitig wird im Gespräch deutlich, dass geschlechtliche Zugehörigkeit oder andere Differenzkategorien bewusst nicht thematisiert werden:

> Wir denken in diesen Kategorien gar nicht mehr. Also für uns ist, dass alle Menschen alles erreichen / Also, unabhängig vom Geschlecht oder Aussehen oder sonst irgendwas, in jeden Beruf einsteigen können. Das ist für uns so verständlich, dass wir das gar nicht separat thematisieren. Und ich glaube auch, dass das nicht schlecht ist. Natürlich gibt es den Girls' und Boys' Day auch bei uns. Und wir werben auch dafür, wo denn ja klassische / Also, in klassischen männlich orientierten Berufen junge Frauen, junge Mädchen irgendwie reinschnuppern sollen. Aber wir machen das gar nicht extra auf. Sondern wir sagen: „Du interessierst dich dafür, dann gehst du dort auch hin“.

Diese Haltung wird von der interviewten Person als zukunftsweisend und selbstverständlich begriffen – der Fokus liegt darauf, Schüler*innen nach Interesse zu fördern, nicht entlang sozialer Differenzlinien. Um dies zu verdeutlichen, wird der Girls' und Boys' Day herangezogen: Dieser wird zwar durchgeführt, aber Geschlecht als Differenz wird nicht als zentrales Thema gesetzt. Stattdessen betont die Leitung, dass es „kein Thema“ sei, wenn beispielsweise ein Mädchen ein männlich konnotiertes Be-

rufsfeld wählt. Auffällig ist, dass die Schüler*innen dabei als eigenständig interessiert und aktiv handelnd adressiert werden (*„du interessierst dich dafür, dann gehst du dort auch hin"*). Die Schule versteht sich somit nicht primär als steuernde Instanz, sondern als unterstützende Ermöglichungsstruktur. Dabei findet keine explizite Auseinandersetzung mit potenziellen Barrieren oder Ungleichheiten statt, sondern es herrscht eine optimistische Gleichheitsannahme, die auf individuelle Interessen und Fähigkeiten fokussiert.

Anschließend wird dies in einer Erzählung verdeutlicht:

> Ich habe gestern erst ein Bewerbungstraining mit einer Schülerin der 9. Klasse gemacht. Sie möchte gern in den Verkauf von Autos (unv.). Und wenn man das jetzt auch schaut, wenn man in das Autohaus geht, ist das super krass männlich besetzt. Keine Ahnung warum, ist irgendwie so. Und das war überhaupt gar kein Thema. Und das halte ich auch für wichtig, dass man immer wieder / Also, zum einen, dass es dann zum Thema macht, wenn es ungerecht wird. Wenn es aber nicht Thema ist und für alle klar ist: „Ich kann in jeden Beruf gehen", muss ich es auch nicht explizit betonen. Weil es normal ist. Und das ist, glaube ich, das Gute.

Hier wird geschlechtsspezifische Differenz zwar implizit sichtbar, aber nicht als solche problematisiert. Die dargestellte Haltung lässt sich im Sinne eines postdiversitätsorientierten Gleichheitsverständnisses rekonstruieren. Im Zentrum steht die Vorstellung, dass die Thematisierung von Differenz Kategorien erst „real" macht – und dass Nicht-Thematisierung einen gleichberechtigten Zugang für alle wahrscheinlicher macht. Diese Perspektive birgt das Potenzial, Schüler*innen nicht auf Differenzkategorien zu reduzieren, sondern ihnen Handlungsräume jenseits sozialer Zuschreibungen zu eröffnen. Gleichzeitig zeigt sich hier eine Ambivalenz: Denn durch die Nicht-Thematisierung bleiben mögliche strukturelle Benachteiligungen, z. B. bei Mädchen in MINT-Feldern, unsichtbar und unadressiert. Im Interview wird deutlich, dass die Schule zwar ein starkes Netzwerk für BSO aufgebaut hat, interessenorientiert arbeitet und Vielfalt als Chance versteht, jedoch keine gezielte geschlechtersensible Förderung verfolgt. Das Gleichheitsverständnis zielt auf eine idealisierte Welt, in der Differenz keine Rolle *mehr* spielt – bleibt aber anfällig für blinde Flecken gegenüber real existierenden Ungleichheiten in geschlechtsspezifischen Berufswahlprozessen.

5 Diskussion und theoretische Verortung

Die beiden rekonstruierten Fälle zeigen, wie stark institutionell verankerte Wertevorstellungen darüber entscheiden, wann und wie Diversitätskategorien in der schulischen BSO relevant werden. Nachfolgend werden beide Fälle zunächst kontrastiert und die Befunde anschließend theoretisch verortet.

5.1 Zwischen Normativität und Gleichheitsorientierung: kontrastive Fallperspektiven

Die kontrastive Betrachtung der beiden Fälle verdeutlicht zwei unterschiedliche institutionelle Modi der Bearbeitung von Diversität im Rahmen der BSO. In **Fall 1** wird Geschlecht in Verbindung mit Herkunft und Sprache als relevantes Strukturmoment wahrgenommen, das im schulischen Alltag zu Spannungen und Exklusionserfahrungen führen kann. Differenzkategorien werden dabei als Störung der schulischen Ordnung markiert, die „in den Griff zu kriegen" sei. Damit wird deutlich: Die Schule beansprucht eine normative Deutungshoheit darüber, was als angemessene Haltung und legitimes Wissen gilt. Differenz wird nicht als plural zu akzeptierende Realität verstanden, sondern erscheint in erster Linie als pädagogisches Problem, das über Wertevermittlung und curriculare Steuerung bearbeitet werden muss. Reflexivität im Sinne einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Maßstäben und gesellschaftlichen Normalitätsannahmen findet in diesem Ausschnitt kaum statt. Das führt zu einem pädagogischen Modus, in dem Differenz als Störung der Ordnung erscheint, pädagogisches Handeln als Grenzsetzung und Normalisierung agiert und konfliktbehafte Vielfalt entproblematisiert wird, indem sie „aufgefangen" wird. Der Fall verweist damit auf ein grundlegendes Spannungsfeld zwischen dem Bemühen um institutionelle Steuerung und Konfliktvermeidung auf der einen Seite und der Anspruchshaltung an Schule als Ort der Auseinandersetzung mit pluralen Lebenswirklichkeiten auf der anderen Seite.

Demgegenüber wird in **Fall 2** Geschlecht als nicht relevante Kategorie adressiert und damit entthematisiert. Leitmotiv ist eine ‚postkategorielle' Gleichheitsnorm, nach der Zugehörigkeitsmarker solange irrelevant bleiben, wie sie keine manifeste Benachteiligung erzeugen. BO wird hier als individueller Prozess verstanden, der sich aus Interessen und Beziehungen speist – geschlechtsspezifische Unterschiede erscheinen in dieser Perspektive als nicht relevant, unerklärbar oder bereits überwunden. Allerdings birgt diese Strategie auch Ambivalenzen: Differenz wird nur dann anerkannt, wenn sie sich zeigt – ansonsten bleibt sie unsichtbar. Diese Haltung kann dazu führen, dass strukturell wirksame Ungleichheiten – etwa geschlechtsspezifische Erwartungen oder implizite Ausschlüsse – nicht erkannt oder bearbeitet werden. So entsteht ein pädagogisches Feld, das bei aller Offenheit zugleich blinde Flecken gegenüber sozialen Macht- und Differenzverhältnissen reproduziert.

Die kontrastive Analyse zeigt somit, dass die Frage *ob* und *wie* über Differenz gesprochen wird, maßgeblich bestimmt, welche Zugänge zu Berufswelten sich für Lernende öffnen oder verschließen.

5.2 Ambivalenzen pädagogischer Orientierungen zwischen hegemonialer Normativität vs. postdiversitärer Normalisierung

In beiden Fällen wird deutlich, dass Berufsorientierung nicht als neutrale Schnittstelle zwischen Schule und Beruf fungiert, sondern immer auch gesellschaftliche Wertevorstellungen verhandelt. Die Art und Weise, wie Diversität (nicht) thematisiert wird, ver-

weist auf implizite Differenzordnungen, die in der Schule als soziale Institution wirksam sind.

Im ersten Fall zeigt sich eine **integrativ-hegemoniale Logik**, in der das schulische Selbstbild als Träger demokratischer Werte zugleich andere Wertorientierungen diszipliniert. Die Schule tritt auf als Akteurin moralischer Integration, jedoch ohne die eigene kulturelle Situiertheit zu reflektieren – BSO wird zum Ort der normativen Subjektformierung (vgl. Bröckling 2007). Die Schule reproduziert in diesem Fall eine Form von kulturalisiertem Universalismus (vgl. Foroutan 2019), der pluralistische Lebensentwürfe und Werthaltungen zugunsten eines als objektiv gesetzten Normmodells diszipliniert.

Im zweiten Fall wird eine **liberal-individualistische Logik** und postdiversitäre Haltung sichtbar, in der Gleichheit vorausgesetzt und Differenz dadurch unsichtbar gemacht wird – mit dem Risiko, dass benachteiligende Strukturen reproduziert werden, gerade weil sie nicht adressiert werden. Damit verbindet sich die Gefahr eines unsichtbaren Normalitätsregimes, das jene privilegiert, die bereits den richtigen Habitus, die nötige Anschlussfähigkeit und die informellen Ressourcen mitbringen (vgl. Bourdieu 1987; Helsper 2008). Diversität wird in dieser Perspektive nur dann sichtbar, wenn sie „stört" – ansonsten bleibt sie außerhalb des pädagogischen Blicks. So entsteht ein System scheinbarer Offenheit, das sich durch Nicht-Thematisierung als tolerant inszeniert, dabei aber strukturelle Ausschlüsse nicht bearbeitet, sondern verdeckt (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

Insgesamt zeigt die Gegenüberstellung, dass Diversität nicht nur Inhalt, sondern auch Ordnungsfigur schulischer BSO ist. Die Art, wie über Differenz gesprochen oder geschwiegen wird, entscheidet darüber, welche Subjekte sichtbar, legitim und anschlussfähig gemacht werden – und welche als defizitär, „problematisch" oder nicht normkonform gelten.

6 Fazit und Implikationen für die Praxis

Die Befunde legen nahe, dass eine werte- und diversitätssensible BSO weder reine Diversitätsblindheit noch ausschließlich defizitorientierte Differenzfokussierung verfolgen sollte, sondern situationsadäquat zwischen Sichtbarmachung und Entthematisierung vermitteln muss. Beide Fälle verdeutlichen, dass BSO in Schulen immer ein Aushandlungsraum von **Werten**, **Differenzen** und **institutionellen Routinen** ist. Eine werte- und diversitätssensible BSO benötigt deshalb eine balancierende Logik. Konkret heißt das, Differenz dort sichtbar zu machen, wo sie strukturelle Auswirkungen hat (z. B. MINT-Berufswahl), zugleich aber Normalisierungsperspektiven zu stärken, wo individuelle Interessen und Kompetenzen im Vordergrund stehen. Die Herausforderung besteht darin, Schüler*innen weder auf soziale Kategorien zu reduzieren noch diese vollständig auszublenden. Leitungshandeln wird hier zum Angelpunkt, insofern Schulleitungen durch Leitbilder, Kooperationen und Ressourcenzuteilung den Werte-

rahmen der BO definieren. Für eine werte- und diversitätssensible BO stellt sich daher weniger die Frage, ob, sondern **wann** und **wie** Differenz thematisiert wird.

Zukünftige Forschung sollte klären, unter welchen institutionellen Bedingungen balancierte Thematisierungsstrategien nachhaltig wirksam sind. Insbesondere die Rolle von Schulleitungen als „Boundary Managers" zwischen differenzsensibler Gerechtigkeit und postdiversitärer Normalität verdient vertiefte Aufmerksamkeit. Dafür braucht es reflexive Konzepte, die Diversität nicht vereinheitlichen oder entproblematisieren, sondern als pädagogische Ressource ernst nehmen. Praxisrelevant sind Formate, die nicht nur individuelle Interessen fördern, sondern auch strukturelle Barrieren, Machtverhältnisse und normative Zuschreibungen kritisch thematisieren.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Benner, I. (2018): Bildungsbenachteiligung und Bildungsanlässe am Übergang Schule-Beruf: Eine Studie mit Fokus auf Bildung, Geschlecht und soziale Herkunft. Opladen: Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf08dp

BMBF (2016): Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Ergebnisse aus der Forschung. Bielefeld: Bertelsmann.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1997a): Eine sanfte Gewalt. In: Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M., S. 218–230.

Bourdieu, P. (1997b): Männliche Herrschaft revisited. In: Feministische Studien, 15 (2), S. 88–99.

Brauckmann-Sajkiewicz, S./Kemethofer, D./Warwas, J. (2020): Effekte und Bedingungen wirksamen Schulleitungshandelns – theoretische Modellierung, empirische Befunde, offene Fragen. In: Warmt, M./Pietsch, M./Graw-Krausholz, S./Tosana, S. (Hrsg.): Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012–2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Berlin: wvb, S. 23–44.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Budde, J. (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen (Vol. 23). Bonn: BMB. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91396-4_25

Butler, J. (1999): Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge.

Cruz Neri, N./Schwenzer, F./Sprenger, S./Retelsdorf, J. (2024): Geschlechterdarstellungen in Geographie-Schulbüchern: Von mangelnder Repräsentation weiblicher Figuren und Reproduktion von Geschlechterstereotypen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27, S. 977–994. https://doi.org/10.1007/s11618-024-01223-w

Driesel-Lange, K. (2020): Strukturen für individuelle berufliche Entwicklung schaffen. In: PÄDAGOGIK, 72 (1), S. 30–33.

Driesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2011): Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. In: Die Deutsche Schule, 103 (4), S. 312–325.

Faulstich-Wieland, H. (2007): Geschlechtergerechtigkeit im Erziehungs- und Bildungssystem – Über den Umgang mit Geschlechterdifferenzen. In: GiP – Gleichstellung in der Praxis, 3 (2), S. 8–12.

Faulstich-Wieland, H. (2011): Geschlecht als soziales Konstrukt. Wie Lehrer stereotypes Verhalten von Mädchen und Jungen beeinflussen. In: Pädagogische Führung, 22 (2), S. 44–47.

Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2017): Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen: Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner*innen und Berufsberater*innen, Working Paper Forschungsförderung, No. 034, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Foroutan, N. (2019): Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839442630

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung (2., korrigierte Aufl.). Bern: Huber.

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7

Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (1), S. 63–80.

Hurrelmann, K./Bauer, U. (2020): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim/Basel: Beltz.

Klein, J./Driesel-Lange, K./Weyland, U./Ohlemann, S. (2024): Weiterentwicklung und Stärkung schulischer Berufsorientierung. Ein holistisches Entwicklungsmodell zur Förderung individueller Berufswahlkompetenz in Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 120 (1), S. 42–64.

Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (2010): Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0

Leemann, R. J./Imdorf, C./Powell, J. J. W./Sertl, M. (2016): Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung. Weinheim: Beltz.

Makarova, E. (2019): Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl. Beiträge aus Forschung und Praxis. Bern: hep, der bildungsverlag.

Makarova, E./Teucher, S. (2018): Trajektorien der beruflichen Geschlechtstypik. Eine Studie zur Rekonstruktion von berufsbiographischen Übergängen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 38 (4), S. 380–403.

Makarova, E./Aeschlimann, B./Herzog, W. (2019): The Gender Gap in STEM Fields: The Impact of the Gender Stereotype of Math and Science on Secondary Students' Career Aspirations. Front. Educ. 4:60. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00060

Meuser, M. (2008): Geschlechter und Geschlechterverhältnisse. In: Herbert, W. (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Bd. 2. Wiesbaden: VS, S. 631–653. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_7

Neuenschwander, M. P./Nägele, C. (2014): Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Schlussbericht im Auftrag des SBFI. Solothurn, CH: Fachhochschule Nordwestschweiz.

OECD (2021): Bildung auf einen Blick 2021. OECD-Indikatoren. Paris: OECD Publishing.

Weber, M./Faulstich-Wieland, H. (2003): Handlungsspielräume von Mädchen im Gymnasium – Bildungsexpansion und soziale Positionierungen. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, 21 (1), S. 76–90.

West, C./Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society, 1 (2), S. 125–151. https://doi.org/10.1177/0891243287001002002

Wissinger, J. (2023): Gute Schulleitung. Aufgaben, Rolle und Anforderungen. In: Lehren & Lernen, 49 (3), S. 4–9.

Wertesensible inklusive Berufsorientierung im Kontext von Bildungsbenachteiligung

Befunde aus Fallstudien

Thomas Bienengräber, Carina Hübner und Silvia Greiten

Zusammenfassung

Jugendliche treffen ihre Berufswahl oft unter Unsicherheit – besonders herausfordernd ist dies für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Mit gezielten Maßnahmen der inklusiven Berufsorientierung sollen Schüler*innen ihre individuellen Stärken erkennen und ihnen dadurch langfristig soziale Teilhabe ermöglicht werden. Eine Interviewstudie mit ehemaligen Förderschüler*innen zeigt, dass das Erfahren von Wertschätzung – etwa durch Vertrauen und Anerkennung im Praktikum – entscheidend für Motivation und berufliche Orientierung ist. Das Fehlen von Wertschätzung begünstigt Demotivation oder Zweifel am eigenen Weg. Wertschätzung durch signifikante Andere wirkt unmittelbar handlungsleitend und langfristig identitätsbildend und ist somit zentral für inklusive Berufsorientierung.

Schlagwörter: Inklusive Berufsorientierung; Schülerbetriebspraktikum; Wertschätzung; Wertesensibilität

Summary

Young people often make their career choices with uncertainty – this is particularly challenging for pupils with special educational needs. Targeted measures for inclusive career guidance are intended to help pupils recognize their individual strengths and enable them to participate in society in the long term. An interview study with former pupils with special educational needs shows that experiencing appreciation – for example through trust and recognition during an internship – is crucial for motivation and career orientation. The lack of appreciation fosters demotivation or doubts about one's own path. Appreciation from significant others has a direct impact on action and long-term identity-building and is therefore central to inclusive career guidance.

Keywords: Inclusive vocational orientation; student internship; appreciation; value sensitivity

1 Einleitung

Jugendliche stehen in Deutschland in der Sekundarstufe I vor der Aufgabe, mit der Berufswahl eine der bedeutsamsten Entscheidungen für ihre Biografie unter meist unzureichendem Kenntnisstand zu treffen (vgl. Driesel-Lange et al. 2020, S. 57). So sind sie sich meist über ihre eigenen Interessen und Eignungen noch nicht vollständig im Klaren, verfügen nicht über eigene Erfahrungen im entsprechenden Feld und stehen vor einem geradezu unüberschaubaren Angebot von derzeit 326 anerkannten dualen Ausbildungsberufen (vgl. BIBB 2023, S. 1). Dazu kommen weitere Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten wie diverse vollzeitschulische Berufsausbildungen sowie weitere, an die Sekundarstufe I anschließende Bildungsgänge, die bis hin zu hochschulqualifizierenden Abschlüssen führen und damit den Zugang zu den derzeit etwa 22.500 Studiengängen (in Deutschland, Wintersemester 2025/26; vgl. HRK 2025, S. 6) eröffnen können. Zudem müssen die Jugendlichen unvorhersehbare Entwicklungen wie technologische und gesellschaftliche Veränderungen sowie politische Entscheidungen berücksichtigen, die sich auf ihre berufliche Zukunft auswirken können (vgl. Bigos 2020, S. 1 f.). Darüber hinaus werden die mit der Berufswahl verbundenen Entscheidungsprozesse, die am Ende der Sekundarstufe I anstehen, in einer Lebensphase akut, in der wesentliche und für die Berufswahl bedeutsame Persönlichkeitskomponenten wie Selbstkonzept, Selbstwertgefühl oder Selbstwirksamkeitserwartungen noch nicht notwendigerweise voll ausgebildet sind (vgl. Ziegler 2019, S. 277; Driesel-Lange et al. 2020, S. 60).

Noch problematischer wird diese Entscheidungsfindung für Menschen, die mit gesellschaftlichen Barrieren konfrontiert sind. Sie können infolge besonderer Unterstützungsbedarfe, sprachlicher Einschränkungen, eines Migrationshintergrunds oder sonstiger, als Einschränkung verstandener persönlicher Eigenschaften nur unter begrenzten Möglichkeiten auswählen, die ggf. nicht unbedingt ihren Interessen, Vorlieben oder Kompetenzen entsprechen.

Um die Jugendlichen in dieser bedeutsamen Lebensphase bestmöglich zu unterstützen, sind die Bundesländer dazu verpflichtet, im Rahmen der Berufsorientierung bedarfsgerechte Angebote in allen Schulsystemen zu offerieren (vgl. KMK 2017, S. 1 ff.). Schulen bieten in Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (wie bspw. der Bundesagentur für Arbeit oder den Ausbildungsbetrieben) einen ganzen Katalog an Maßnahmen an, der darauf ausgelegt ist, die Jugendlichen beim Übergang Schule – Beruf zu unterstützen (vgl. Greiten/Hübner/Bienengräber 2024, S. 14 ff.). Berufsorientierung ist zwar nicht auf Schulen beschränkt, als Sozialisationsinstanz wird ihnen aber eine vorrangige Bedeutung zugewiesen (vgl. Brüggemann/Rahn 2020, S. 11 ff.), da infolge des mehrjährigen, intensiven Kontakts zu den Jugendlichen die besten Voraussetzungen bestehen, den individuellen Prozess der beruflichen Orientierung zu begleiten, zu moderieren und zu strukturieren. Berufsorientierung ist dabei darauf ausgerichtet, junge Menschen mit ihren individuellen Neigungen, Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihren Möglichkeiten und Grenzen durch gezielte und frühzeitige Angebote und Maßnahmen sowie eine intensive Begleitung auf einen

reibungslosen, bestmöglichen Übergang von der Schule in das Berufsleben vorzubereiten (vgl. KMK 2017, S. 68 ff.).

Seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2009) sind in Deutschland Bemühungen erkennbar, die Berufsorientierung zunehmend inklusiv zu gestalten (vgl. Greiten/Hübner/Bienengräber 2024, S. 15 f.; Lindmeier et al. 2019). Inklusive Berufsorientierung ist, wie auch der Beruf, ein relationales Konstrukt, das die individuelle und die gesellschaftliche Ebene in Form eines Spannungsbogens überbrückt (vgl. Beck 2019, S. 22 f.; Bienengräber/Hübner/Greiten 2026). Im Verständnis der Autor*innen berücksichtigt dieses Konstrukt neben diesen beiden vor allem die ethische und gesetzliche Ebene, an deren Vorgaben sich die Strukturen der gesellschaftlichen Subsysteme orientieren müssen (vgl. Bienengräber/Hübner/Greiten 2026).

Die ethische Ebene konkretisiert sich in Anlehnung an Kant (1785/1903) im Kontext inklusiver (beruflicher) Bildung insbesondere in der Pflicht, Lernende – so wie alle Personen – in ihrer Würde zu achten. Menschenrechte und Demokratie im Sinne einer gerechten Gesellschaft beruhen auf Menschenwürde (vgl. Prengel 2020, S. 38). Lernende sind unter Verweis auf den (praktischen) kategorischen Imperativ als Personen mit gleicher Würde zu achten, niemals nur als Mittel, sondern stets auch als Zweck an sich (vgl. Kant 1785/1903, S. 429), woraus die Pflicht zu einem anerkennenden, nicht instrumentalisierenden Umgang erwächst. Umsetzbar wird diese ethische Pflicht in Form von moralischer Anerkennung, die den Lernenden – *non modo, sed etiam* – entgegengebracht werden soll. Diese Anerkennung wird konkretisiert in Form von Wertschätzung als eine Praxisform, die diese Ethik sichtbar macht – Wertschätzung operationalisiert Würde und Respekt in sozialen Interaktionen, sie ermöglicht Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft (vgl. Prengel 2020, S. 34).

Wertschätzung ist gerade in der inklusiven Berufsorientierung bedeutsam, da deren Herausforderungen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in besonders hohem Maße treffen (vgl. Bienengräber et al. 2021, S. 275 f.; Hübner 2023, S. 2). Angehörige dieser Gruppe machen im Berufsorientierungsprozess oftmals die Erfahrung, dass ihnen wenig Zutrauen in ihre Lern- und Leistungsfähigkeit entgegengebracht wird (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 102). Da jedoch einerseits „Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, … die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation [fördern]“ (Deci/Ryan 1993, S. 236), und andererseits Jugendlichen auch bei der Berufswahl soziale Anerkennung wichtig ist (vgl. Oeynhausen/Ulrich 2020, S. 97 f.; Gottfredson 2005, S. 545 f.), spielt die subjektive Wertschätzung seitens der Bezugspersonen, die in den inklusiven Berufsorientierungsprozess eingebunden sind, eine bedeutsame Rolle. Wertschätzung ist insofern einerseits ethisch geboten, weil sie sich aus der Pflicht ergibt, Personen in ihrer Würde zu achten, andererseits ist sie pädagogisch wirksam, weil sie sowohl die Entwicklung von in der Berufsorientierung relevanten Persönlichkeitsaspekten unterstützt als auch

Teilhabe und Nicht-Diskriminierung in asymmetrischen berufsorientierenden Beziehungen ermöglicht.

Wertesensible inklusive Berufsorientierung steht somit vor der Aufgabe, individuelle Berufsorientierungsprozesse auf Basis der ethischen Ebene inklusiver Berufsorientierung zu denken. Dies macht es u. a. erforderlich, die individuellen Stärken, Fähigkeiten und Interessen von Schüler*innen anzuerkennen und wertzuschätzen. Jedoch gibt es nur wenige Studien, die sich mit der Bedeutung von individueller Wertschätzung im Berufsorientierungsprozess befassen (vgl. Oeynhausen/Ulrich 2020, S. 97).

Im Folgenden wird eine Studie vorgestellt, in der ehemalige Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen" zu ihren Erfahrungen in der Berufsorientierung befragt wurden. Der hier präsentierte Ausschnitt konzentriert sich auf die Frage, ob und, falls ja, welche Form der Wertschätzung den Schüler*innen im Kontext ihrer Berufsorientierungsprozesse seitens der Beteiligten entgegengebracht wurde, wie sie Wertschätzung empfanden und wie sich dies auf ihren Berufsorientierungsprozess auswirkte. Dazu wird in Kapitel 2 das Forschungsanliegen zunächst in den bisherigen Forschungsstand eingebettet, bevor in Kapitel 3 das Forschungsdesign skizziert wird. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse dargestellt, bevor in Kapitel 5 die Limitationen der Studie aufgezeigt und die Ergebnisse diskutiert werden.

2 Theoretischer Hintergrund und forschungsleitende Annahmen

Inklusive Berufsorientierung ist ein auf Gerechtigkeit in einer demokratischen Gesellschaft ausgerichteter und durch Gesetze gerahmter Prozess, der von individuellen Voraussetzungen einerseits und Passungen zu einer dynamischen Arbeitswelt andererseits ausgeht. Im Kontext wertesensibler inklusiver Berufsorientierung ist insbesondere die ethische Ebene von Relevanz, da hier jene gesellschaftlichen Werte festgelegt werden, die auf gesetzlicher Ebene Konkretisierung erfahren und damit den Orientierungsrahmen für die am Berufsorientierungsprozess Beteiligten darstellen (vgl. Heisler 2016, S. 3 ff.). Ethische Fragen sind in einer demokratischen, inklusiven Gesellschaft insbesondere Gerechtigkeitsfragen. Nur gerechte Bildungssysteme verhindern, dass Schüler*innen ihr individuelles Bildungspotenzial aufgrund persönlicher und sozialer Umstände nicht ausschöpfen können (vgl. OECD 2023, S. 52 f.). So muss in einer inklusiven Gesellschaft jedem Mitglied der Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung offenstehen. Demnach ist das Verständnis von Gerechtigkeit, das der weiteren Betrachtung zugrunde liegt, das von gesellschaftlicher Gleichheit (vgl. Rawls 1977, S. 48). Ein Bildungssystem, das Menschen aufgrund bestimmter individueller Eigenschaften die Wahrnehmung ihres Rechts auf (berufliche) Bildung durch strukturelle Rahmenbedingungen erschwert, ist demnach ungerecht, denn es beschränkt sie nicht nur in ihrer selbstbestimmten Lebensführung, sondern es hindert sie auch an der für Gerechtigkeit erforderlichen Partizipation an der Gesellschaft (vgl. Piezunka 2022,

S. 82 ff.; Bienengräber et al. 2026). Damit sind Fragen inklusiver Berufsorientierung auch stets Fragen wertebasierter Berufsorientierung, da diese auf einem ethischen Fundament ruht.

Auf individueller Ebene liegt der Zusammenhang von inklusiver Berufsorientierung und subjektiver Persönlichkeitsentwicklung im Fokus. Berufsorientierung, verstanden als Entwicklungsaufgabe (vgl. Havighurst 1974, S. 44), ist Teil subjektiver Persönlichkeitsentwicklung. Sie führt zur Ausbildung von Persönlichkeitsaspekten, die das Individuum dazu befähigen, auf Basis seines individuellen Wissens um eigene Interessen, Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten eine passende berufliche Vorstellung zu entwickeln, die das entsprechende Gegenstück zum eigenen Möglichkeitsprofil darstellt (vgl. Brüggemann/Rahn 2020, S. 11 ff.; Beck 2019, S. 21 ff.).

Entwicklungsaufgaben sind das Zusammenspiel von individueller Leistungsfähigkeit und Zielsetzung sowie soziokultureller Norm. Sie stehen in einem dialektischen Verhältnis zum Individuum, indem sie einerseits auf Erwartungen der Gesellschaft verweisen und andererseits auf die subjektive Entwicklung, auch von Berufswahlkompetenz (vgl. Driesel-Lange et al. 2020, S. 57 f.). Zentral ist hierbei der Aufbau eines beruflichen Selbstkonzepts, das sich aus dem Wissen um eigene Fähigkeiten, Interessen und Werte zusammensetzt sowie aus den antizipierten beruflichen Möglichkeiten, die dem Individuum offenstehen (vgl. Super 1990, S. 197 ff.; Gottfredson 2005, S. 71 ff.). Zu seiner Entwicklung ist soziale Anerkennung essenziell (vgl. Oeynhausen/Ulrich 2020, S. 97). Sie ermöglicht es, ein positives Bild von der eigenen Person zu entwickeln und diese Sichtweise wiederkehrend bestätigt zu finden (self-enhancement und self-verification) (vgl. Leary 2007, S. 319 f.). In diesem sozialisatorischen Prozess sind signifikante Andere (wie bspw. Eltern, Lehrkräfte, Peers) in hohem Maße relevant (vgl. Mead 1998, S. 194 ff.). Erfahren Schüler*innen im Berufsorientierungsprozess mehrheitlich Wertschätzung signifikanter Anderer für ihre Person oder ihre Kompetenz, stärkt das sowohl ihr Selbstkonzept als auch ihr Selbstwertgefühl (vgl. ebd.; Deci/Ryan 1993, S. 228 ff.). Sie entwickeln genauere und zutreffendere Vorstellungen über ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen, verbunden mit einer höheren Motivation, berufsorientierende Überlegungen anzustellen, realistischere berufliche Möglichkeiten zu explorieren und entsprechende Entscheidungen zu treffen (vgl. Gottfredson 2005, S. 71 ff.; Hartkopf 2020, S. 44 ff.), was zu erfolgreicher Berufsorientierung beiträgt.

Wertschätzung kann als emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung beschrieben werden (vgl. Lempert 1988, S. 32). Sie geht hervor aus einem Verhältnis zwischen signifikanten Anderen und Sozialisand*innen, welches durch die gegenseitige Bestimmung der eigenen Position dem jeweiligen Interaktionspartner gegenüber gekennzeichnet ist. Es kommt durch permanentes oder zeitweiliges Handeln des einen gegenüber dem anderen zum Ausdruck, das vorgeschossenes Vertrauen, Rücksicht auf die jeweilige Menschenwürde, Verständnis und Achtung gewährt (vgl. Bienengräber 2002, S. 78 ff.). Zudem wird differenziert, ob die Wertschätzung von *superioren*, *gleichgestellten* oder *inferioren* signifikanten Anderen entgegengebracht wird, ob sie permanent *gewährt*, anlassbezogen oder unberechenbar *entzogen* wird und ob sie sich auf die *ganze Person* der Sozialisand*innen bezieht oder – bspw. im Kontext von Schüler-

betriebspraktika – auf ihre *Rolle* als Praktikant*in. Sie kann etwa durch vorgeschossenes Vertrauen in die Fähigkeiten der wertgeschätzten Personen zum Ausdruck gebracht werden (z. B. durch die Verringerung von Kontrolle), durch formelle Verfahren der Leistungsbeurteilung, durch Lob oder Belohnungen, aber auch durch die Übertragung anspruchsvoller Aufgaben (vgl. Bienengräber 2002, S. 81). Auf individueller Seite ist sie beeinflusst durch die Einschätzung der wertschätzenden Person durch die Sozialisand*innen, denn nur wenn ein Interaktionspartner seinerseits wertgeschätzt wird, kann die durch ihn entgegengebrachte Wertschätzung überhaupt als solche wahrgenommen werden.

In der nachfolgend beschriebenen Teilstudie werden die oben angeführten Differenzierungen zusammenfassend berücksichtigt und gewährte vs. entzogene Wertschätzung sowie die subjektive Einschätzung ihrer Wichtigkeit fokussiert. Es wird die Annahme vertreten, dass von signifikanten Anderen entgegengebrachte Wertschätzung sowohl das Selbstwertgefühl und die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts stärkt als auch unmittelbar Handlungen und Denkprozesse im Berufsorientierungsprozess fördert. Dementsprechend behindert fehlende oder entzogene Wertschätzung den Berufsorientierungsprozess. Die Teilstudie orientierte sich an den folgenden Forschungsfragen:

a) Inwiefern haben ehemalige Schüler*innen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ im Kontext ihrer Berufsorientierung Wertschätzung erfahren und wie wichtig war ihnen diese?
b) Inwiefern hat sich diese Erfahrung auf ihr Handeln und Denken im Berufsorientierungsprozess ausgewirkt?

3 Forschungsdesign

Im Sommer 2023 wurden 14 ehemalige Schüler*innen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ mit Leitfadeninterviews (vgl. Helfferich 2019) nach ihren Erfahrungen in der Berufsorientierung befragt, u. a. auch zur Begleitung verschiedener Praktika. Die Befragten (Bf) wurden mittels theoretischer Stichprobenziehung aus einer früheren Untersuchung gewonnen (vgl. Hübner 2023, S. 5). Sie befanden sich zwei bis vier Jahre nach Verlassen ihrer Schule in unterschiedlichen Phasen der Berufsorientierung oder der beruflichen Bildung. Die Stichprobe umfasste sechs weibliche und acht männliche Personen im Alter von durchschnittlich 20 Jahren. Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz/Rädiker 2024). Die Kategorie Wertschätzung mit ihren vier Subkategorien wurde deduktiv auf Basis der in Kapitel 2 dargelegten Überlegungen gebildet. Fragen explizit zu Wertschätzung waren im Interviewleitfaden nicht enthalten, dennoch lassen sich einige Aussagen dem untersuchten Konstrukt zuordnen.

Tabelle 1: Kategorie „Wertschätzung“ mit Subkategorien (Quelle: Eigene Darstellung)

Kategorie **Erlebte Wertschätzung im Prozess der Berufsorientierung**	**Definition**	**Kodierregel**	**Ankerbeispiel**
Gewährung	Emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung, **gewährt** von superioren, gleichgestellten oder inferioren signifikanten Anderen [s. A.]. Kommt zum Ausdruck durch permanentes oder zeitweiliges Handeln des s. A. ggü. dem Bf, das gekennzeichnet ist durch **vorgeschossenes Vertrauen** in seine Person oder Rolle, Rücksicht auf die jeweilige Menschenwürde sowie Verständnis und Achtung.	Wird codiert, wenn Bf Handlungen superiorer, gleichgestellter oder inferiorer s. A. als freundlich, vertrauens-, respekt-, rücksichts-, verständnis- und/oder achtungsvoll interpretiert, bezogen auf ganze Person oder Rolle. Wird nicht kodiert, wenn aus der Aussage die Wichtigkeit hervorgeht, dann Kategorie „Wichtigkeit Gewährung“	„Und auch die Mitarbeiter, auch total, also, die haben sich Zeit gelassen ohne Ende, um mir das zu erklären, wie man was macht“ (P5, Pos. 66)
Wichtigkeit Gewährung	**Wichtigkeit**, die der Bf der Wertschätzung beimisst, die der superiore, gleichgestellte oder inferiore s. A. ihm entgegenbringt. **Bedeutsamkeit** der emotionalen Zuwendung und sozialen Anerkennung, die dem Bf als ganzer Person oder in seiner Rolle gewährt wird. **Wichtigkeit**, die der Bf dem vorgeschossenen Vertrauen in seine Person oder Rolle beimisst, der Rücksicht auf die jeweilige Menschenwürde und dem Gewähren von Verständnis und Achtung.	Wird codiert, wenn Bf Handlungen superiorer, gleichgestellter oder inferiorer s. A. als freundlich, vertrauens-, respekt-, rücksichts-, verständnis- und/oder achtungsvoll interpretiert, bezogen auf die ganze Person oder Rolle, **und dies als bedeutsam oder wichtig kennzeichnet.**	„Das fand ich auch total cool, dass sie halt extra in die Filiale gekommen ist, um mir das mit auch zu erklären. Genau, das fand ich halt auch schön.” (P5, Pos. 66).
Entzug	Emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung, **entzogen** oder **vorenthalten** von superioren, gleichgestellten oder inferioren s. A. Kommt zum Ausdruck durch permanentes oder zeitweiliges Handeln des s. A. ggü. dem Bf, das gekennzeichnet ist durch **den Entzug bzw. das Vorenthalten** von vorgeschossenem Vertrauen in seine Person oder Rolle, der Rücksicht auf die jeweilige Menschenwürde, und von Verständnis und Achtung.	Wird codiert, wenn Bf Handlungen superiorer, gleichgestellter oder inferiorer s. A. als unfreundlich, misstrauisch, respekt-, rücksichts-, verständnis- und/oder achtlos interpretiert, bezogen auf ganze Person oder Rolle. Wird nicht kodiert, wenn aus der Aussage die Wichtigkeit hervorgeht, dann Kategorie „Wichtigkeit Entzug“	„Weil ich fand, wenn man dann so gesagt hat, es macht mir keinen Spaß, ja, dann wurde das viel dann halt nicht so ernst genommen” (P5, Pos. 68).

(Fortsetzung Tabelle 1)

Kategorie **Erlebte Wertschätzung im Prozess der Berufsorientierung**	**Definition**	**Kodierregel**	**Ankerbeispiel**
Wichtigkeit Entzug	**Wichtigkeit**, die der Bf dem **Entzug bzw. dem Vorenthalten** der Wertschätzung beimisst, die er von superioren, gleichgestellten oder inferioren s. A. erfährt. **Bedeutsamkeit des Entzugs oder des Vorenthaltens** der emotionalen Zuwendung und sozialen Anerkennung als ganzer Person oder in seiner Rolle, des vorgeschossenen Vertrauens, der Rücksicht auf die jeweilige Menschenwürde und dem Gewähren von Verständnis und Achtung.	Wird codiert, wenn Bf Handlungen superiorer, gleichgestellter oder inferiorer s. A. als unfreundlich, misstrauisch, respekt-, rücksichts-, verständnis- und/oder achtlos interpretiert, bezogen auf die ganze Person oder Rolle, **und dies als bedeutsam kennzeichnet.**	„Es ist sehr wertvoll, ein gutes Arbeitsklima zu haben, das ist sehr, sehr wichtig, weil es gab Praktika, auf die hatte ich schon nach einer Woche keinen Bock, die hätte ich in die Wand treten können, weil es halt echt nicht gut war" (P11, Pos. 56).

In Bezug auf erlebte Wertschätzung im Kontext von Schülerbetriebspraktika wurden vier Subkategorien gebildet: „Gewährung", „Wichtigkeit Gewährung", „Entzug" und „Wichtigkeit Entzug". Im Überblick lassen sich die identifizierten Transkriptpassagen hinsichtlich *Häufigkeit* der gewährten oder entzogenen Wertschätzung interpretieren, der ihr beigemessenen *Wichtigkeit*, den damit in Verbindung gebrachten *Personen,* der *Art und Weise* ihres Auftretens und auch, ob sie als *ganze Person* oder *als Inhaber*in einer bestimmten Rolle gewährt* oder *nicht gewährt* wurde (vgl. Bienengräber 2002, S. 255).

4 Ausgewählte Ergebnisse

Nachfolgend werden mit Bezug auf erlebte Wertschätzung im Kontext der Berufsorientierung Ergebnisse aus drei Fallstudien skizziert. Dabei wird (inklusive) Berufsorientierung im Sinne eines weiten Verständnisses begriffen, das nicht nur auf Zeitraum und Maßnahmen der Sekundarstufen I und II bezogen ist, sondern auch Erfahrungen während der Berufsausbildung einschließt (vgl. Bienengräber/Hübner/Greiten 2026). Die Personen stellen in Bezug auf die Formen der erlebten Wertschätzung kontrastierende Fälle dar. P11 ist ein männlicher Absolvent einer Förderschule, die er ohne qualifizierenden Abschluss verließ, um anschließend in einem Berufskolleg zuerst den erweiterten ersten Schulabschluss und anschließend den mittleren Schulabschluss zu erreichen. Zum Interviewzeitpunkt befand er sich in einer dualen Ausbildung zum Hörakustiker. P12 ist ein männlicher Absolvent einer Förderschule, die er mit dem Hauptschulabschluss beendete. Er wechselte auf ein Berufskolleg und machte dort die vollzeitschulische Ausbildung zum Sozialassistenten in Verbindung mit dem Realschulabschluss. Zum Interviewzeitpunkt absolvierte er eine dreijährige Fachschulausbildung zum Heilerziehungspfleger. P5 ist eine weibliche Absolventin einer Förderschule, begann nach deren Abschluss eine Ausbildung zur Bäckerei-Fachverkäuferin und war zum Zeitpunkt der Befragung im dritten Ausbildungsjahr. In Tabelle 2 werden zu den jeweiligen Subkategorien prägnante Aussagen der drei Personen dargestellt und somit die Fälle über die Subkategorien hinweg skizziert.

Tabelle 2: Befragtenaussagen (Quelle: Eigene Darstellung)

Subkategorie	Aussage
Gewährung	**P 11, Pos. 160:** „[...] mein heutiger Betrieb nimmt sogar drauf Rücksicht, die wissen, dass ich zehn Jahre nicht wirklich viel gelernt habe, dass ich eigentlich wirklich/ auf einer Förderschule hast du ja nicht so einen großen Lehrplan wie auf der Hauptschule. Und wenn du auf dem Berufskolleg bist, dann hauen die nur das durch, was du/ das ist ja nicht viel. Und darauf nimmt mein heutiger Betrieb tatsächlich Rücksicht, indem sie sich mehr Zeit, sich das an/ also mir das beizubringen, weil ich tatsächlich dadurch, dass ich auf einer Förderschule Lernen war, habe ich eine Lernschwierigkeit entwickelt. Mein Chef nimmt darauf Rücksicht und weiß das auch." **P 5, Pos. 113:** „Also, in manchen Situationen hatte ich Angst, wenn die mir das zugetraut haben, dass ich das aber dann nicht so mache, wie die sich das dann erhoffen. [...] Zum Beispiel da mal eine Woche hier die Leitung zu übernehmen, das war dann für mich ja auch schon so ziemlich viel, [...]. Und das war dann schon so schon eine Überwindung für mich."

(Fortsetzung Tabelle 2)

Subkategorie	Aussage
Gewährung	**P 12, Pos. 50:** „[...], das Fliesenleger-Praktikum [...] meine Erinnerungen sind auf jeden Fall gut gewesen. Ich kam da ja auch immer bestens klar und mit den Leuten da. Und konnte auf jeden Fall auch sehr viel Erfahrung dadurch sammeln, [...]. Und, ja, ich glaube, dadurch, dass ich mich da so wohl gefühlt habe und auch gut mitarbeiten konnte, habe ich mich dann noch mal dazu entschieden, [...] dieses Jahres-Praktikum daraus zu machen.“
Wichtigkeit Gewährung	**P 11, Pos. 56:** „[...] es war ja auch unterschiedliches Arbeitsklima jeweils gewesen. Und da habe ich auf jeden Fall mitgenommen, es ist sehr wertvoll, ein gutes Arbeitsklima zu haben, das ist sehr, sehr wichtig, weil es gab Praktika, auf die hatte ich schon nach einer Woche keinen Bock, die hätte ich in die Wand treten können, weil es halt echt nicht gut war.“ **P 5, Pos. 113: „**Oder in der Backstube oder so was oder, das habe ich auch schon gemacht, durfte ich reinschnuppern. Und dann stand ich dann nächste Woche alleine. Aber war schon/ ich finde das cool, dass die mir das dann wirklich dann, ‚mach du mal, und wenn es falsch ist, dann ist es falsch‘“. **P 12, Pos. 167:** „Aber, zum Beispiel beim Fliesenleger, da hatte ich wirklich einen guten Praxisanleiter, sag ich mal, der mir auch Dinge gezeigt hat, mich ausprobieren lassen hat und mit dem Chef da, habe ich auch mal geredet und über meine Stärken und, ja, auch Schwächen. Ich habe das auch angesprochen mit dem Zahlenverständnis und habe ihn dann mal nach seiner Einschätzung gefragt, wie das, ja, so ist. Und das fand ich auch sehr wichtig, weil man dann natürlich auch sehr klares Feedback bekommt, inwieweit das wichtig ist. Und das war auf jeden Fall auch wichtig.“
Entzug	**P 11, Pos. 58:** „Das Klima tatsächlich. Also, ich weiß noch, ich habe [...] in der Küche gearbeitet. Und ich war damals, ja, Zwölf, Dreizehn irgend sowas im Dreh. Und ich kann mich an eine bestimmte Situation erinnern, das war wohl der Chef der Küche gewesen. [...] Und ich weiß noch, wie er mich komplett zur Sau gemacht hat, weil [...] ich irgendwie zwei Obstplatten geschnitten habe mit/ also auf eine Platte gehörte damals vier oder fünf Sorten Obst. [...] wo ich mir so dachte, erstens, ich hatte drei Sachen fertig, und ich war Zwölf und Dreizehn so und habe mein Praktikum hier. Und der hat mich so dermaßen zur Sau gemacht.“ **P 5, Pos. 68:** „Also ich habe mehr mit meiner Familie darüber gesprochen als jetzt mit den Lehrern zum Beispiel. Weil ich fand, wenn man dann so gesagt hat, es macht mir keinen Spaß, ja, dann wurde das viel dann halt nicht so ernst genommen, fand ich damals.“ **P 12, Pos. 167:** „Jetzt zum Beispiel beim Maler, da war das ein bisschen vom Umgang nicht so fachlich und auch, ja, ein bisschen grober, sag ich mal, wo ich dann auch kein gutes Gefühl dabei hatte und auch nicht so wirklich, ja, Wissen vermittelt bekommen habe.“
Wichtigkeit Entzug	**P 11, Pos. 56–58:** „Und viele haben sich auch nicht/ war auch nicht wirklich freundlich zu mir gewesen, obwohl ich mir auch so/ das war alles eher so, es kam auch sehr oberflächlich alles rüber so. Also, klar sind wir nett zu dir, aber es kam halt nicht so rüber. Und dann bin ich auch wirklich mit Magenschmerzen dann hingegangen, also vier Wochen waren es, glaube ich. Also [...] ich habe mich dort einfach nicht wohlgefühlt und dementsprechend war auch meine Arbeitsmoral. [...]. Also, der Beruf in der Küche war eigentlich ganz interessant gewesen, aber das Arbeitsklima hat mich jetzt wiederum kaputt gemacht, so, ganz klar. Und im Büro fand ich das halt auch ganz schrecklich halt, [...] habe ich mich auch gefragt, gibt's eigentlich aus meiner Sichtweise so, weil ich glaube nicht, dass es irgendwie sein kann, dass zwei oder drei Betriebe mir nicht gefallen. So, wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, vielleicht liegt es auch einfach nur an meiner Art oder an meiner/ wie ich die Dinge halt sehe.“ **P 5, Pos. 80:** „Und nachher, wo wir dann neue Klassenlehrer so bekommen haben, wurde ich dann irgendwie von dieser [...] Klasse verwiesen und wurde halt in den Förderbereich mehr gesteckt. Und das hat mich halt so ein bisschen geärgert. [...]. Ja. Also ich fand, manchmal hätte man die Schüler auch mehr machen lassen können. Also ihnen auch mehr zumuten können [...]. Das finde ich, das hätte noch ein bisschen mehr gefördert werden können.“

(Fortsetzung Tabelle 2)

Subkategorie	Aussage
Wichtigkeit Entzug	**P 12, Pos. 82:** „Das konnte ich auf jeden Fall definitiv für mich ausschließen, weil ich in dem Betrieb auch irgendwie nicht so, also von den Mitarbeitern her und von der Art, wie da mit einem umgegangen wird, dem Druck und die Arbeitseinstellung der Leute. Damit konnte ich irgendwie nicht, ja, konnte ich mich nicht mit identifizieren.“

Gewährte Wertschätzung

P11 berichtet im Interview von seinem derzeitigen Ausbildungsbetrieb. Er erfährt dort insofern Wertschätzung von superioren signifikanten Anderen in seiner Rolle als Auszubildender, als er Rücksichtnahme auf seine geringeren Fähigkeiten erlebt, indem sich die Ausbilder mehr Zeit nehmen, um ihm Sachverhalte zu erklären. Gleichzeitig erzählt er von nicht gewährter Wertschätzung durch superiore signifikante Andere im Berufskolleg, wo auf seine Lernschwäche und auf seine durch den Förderschulbesuch geringeren Kenntnisse keine Rücksicht genommen wird. P5 spricht von gewährter Wertschätzung durch superiore signifikante Andere, die ihr verantwortungsvolle Aufgaben übertragen und sie bei deren Bewältigung unterstützen. P12 beschreibt seine Erfahrungen aus einem Betriebspraktikum in einem Handwerksbetrieb, in dem er Wertschätzung von superioren signifikanten Anderen erlebte. Obwohl er sich letztlich für eine andere berufliche Richtung entschied, hat er gute Erinnerungen an diesen Betrieb. Die Wertschätzung zeigt sich einerseits darin, dass er sich allgemein wohlfühlte, andererseits darin, dass er in das Team integriert war, was sowohl auf Wertschätzung als ganze Person als auch auf Wertschätzung in der Rolle als Praktikant schließen lässt. Beide Ausdrucksweisen von Wertschätzung haben ihn dazu animiert, in dem gleichen Betrieb ein einjähriges Langzeitpraktikum zu absolvieren.

Wichtigkeit Gewährung Wertschätzung

P11 legt Wert auf ein gutes Arbeitsklima. Er kontrastiert diese Einschätzung mit negativen Erfahrungen, die ursächlich für den Wunsch waren, die entsprechenden Praktika aufgrund des schlechten Arbeitsklimas nicht weiter verfolgen zu wollen. Gewährte Wertschätzung ist seiner Erfahrung nach ein essenzieller Erfolgsfaktor für ein Praktikum. P5 gibt an, dass sie Wertschätzung in Form von Verantwortungsübertragung erfährt, was sie insbesondere durch die vertrauensvolle Unterstützung und Stärkung seitens superiorer signifikanter Anderer befürwortet. P12 erzählt von gewährter Wertschätzung seitens superiorer signifikanter Anderer, die sich sowohl durch die Reduktion von Kontrolle manifestiert als auch durch die Möglichkeit, über eigene Stärken und Schwächen sprechen zu können. Gerade dieser Aspekt dokumentiert gegenseitige Wertschätzung, die P12 sehr wichtig ist. Wertschätzung führt hier zu einer sachlichen Einschätzung von Stärken und Schwächen, was P12 mehrfach als sehr wichtig einschätzt.

Entzug Wertschätzung

P11 beschreibt nicht gewährte Wertschätzung, als er von einem Praktikum in einer Hotelküche spricht, in der ihn der Küchenchef aufgrund einer als mangelhaft eingeschätzten Leistung unangemessen deutlich kritisiert. So dokumentiert P11 entzogene Wertschätzung in der Rolle als Praktikant, ggf. auch als ganze Person, seitens superiorer signifikanter Anderer. Sie führt bei ihm einerseits zu körperlichen Symptomen, andererseits zu tatsächlich verringerter Arbeitsleistung bzw. Arbeitsmoral. Dabei gelingt es ihm, das Berufsfeld, in dem er das Praktikum absolviert, vom Arbeitsklima, das die Wertschätzung konkretisiert, zu trennen. Er nutzt diese Erfahrung, die sich auch in einem zweiten Praktikum wiederholt, um sich selbst zu hinterfragen. P5 schildert entzogene Wertschätzung durch superiore, ggf. gleichgestellte signifikante Andere, indem sie sich nicht ernst genommen fühlt, wenn sie davon berichtet, dass ihr das Praktikum keinen Spaß macht. P12 erzählt von entzogener Wertschätzung seitens superiorer und ggf. auch gleichgestellter signifikanter Anderer, die er in seiner Rolle als Praktikant und als Person während eines Praktikums in einem Malerbetrieb erlebte. Dabei trennt er zwischen der Art und Weise des allgemeinen und des fachlichen Umgangs mit ihm, wobei es die Wertschätzung als Person ist, die ihn emotional negativ beeinflusst. Die entzogene Wertschätzung in seiner Rolle verbindet er mit geringer Wissensvermittlung.

Wichtigkeit Entzug Wertschätzung

P11 erläutert die Wichtigkeit entzogener Wertschätzung, indem er von körperlichen Symptomen spricht sowie von verringerter Arbeitsleistung bzw. Arbeitsmoral. Dabei gelingt es ihm, das Berufsfeld, in dem er das Praktikum absolviert, vom Arbeitsklima, das die Wertschätzung konkretisiert, zu trennen. Er nutzt diese Erfahrung, die sich auch in einem zweiten Praktikum wiederholt, um sich selbst zu hinterfragen. P5 schildert, dass sie sich darüber geärgert habe, dass ihr durch die Einstufung in den Förderbereich seitens ihrer Klassenlehrerin Wertschätzung in ihrer Rolle als Schülerin nicht gewährt wurde. Sie hätte gerne die 10. Klasse absolviert, was ihr aber nicht zugetraut wurde. Sie dokumentiert die Wichtigkeit damit, dass sie sich in ihrer Leistungsfähigkeit unterschätzt fühlte und gleichzeitig die fehlende Förderung vermisste. P12 schildert die entzogene Wertschätzung seitens superiorer signifikanter Anderer, die er in seiner Rolle als Praktikant oder als Person während eines Praktikums in einem Garten- und Landschaftsbaubetrieb erfuhr, als so wichtig, dass er sie zu einem Kriterium für den Ausschluss dieses Berufsfeldes für seine weitere Berufsorientierung erhebt. Dabei trennt er zwischen der Art und Weise des Umgangs mit ihm und der Arbeitseinstellung der Mitarbeiter, mit denen er sich nicht identifizieren konnte. So fühlt er sich mit seiner eigenen Arbeitseinstellung nicht wertgeschätzt, was er für maßgeblich für seine Entscheidung gegen das Berufsfeld hält.

Erkenntnisgewinn

Anhand der Ergebnisse lässt sich Forschungsfrage a) beantworten: Die ehemaligen Förderschüler*innen erfahren im Kontext ihrer Berufsorientierung Wertschätzung,

meist von superioren signifikanten Anderen wie Vorgesetzten, Ausbildern oder Angestellten. Sie zeigt sich in Form der Übertragung von Verantwortung und Vertrauen in die Kompetenzen, durch Rücksichtnahme auf individuelle Eigenschaften der Praktikant*innen und insbesondere durch ein vertrauensvolles Miteinander und gutes Arbeitsklima. Es lässt sich auch konstatieren, dass Wertschätzung den ehemaligen Förderschüler*innen sehr wichtig ist. Sie bewerten Praktika *aufgrund* gewährter Wertschätzung als positiv und solche, bei denen sie keine Wertschätzung erfahren haben, *deswegen* als negativ. Das bezieht sich insbesondere auf die Wertschätzung in jeder Form seitens superiorer signifikanter Anderer.

Auch Forschungsfrage b) lässt sich anhand der gewonnenen Daten beantworten. So zeigt sich, dass die Befragten aufgrund der Wertschätzungserfahrungen konkrete Entscheidungen bzgl. ihrer Berufsorientierung treffen. Dabei sind sie einerseits dazu in der Lage, das Klima innerhalb eines Betriebes vom entsprechenden Berufsbild zu trennen, andererseits nutzen sie negative Erfahrungen auch dazu, ihre eigenen Werthaltungen zu hinterfragen.

5 Limitationen und Diskussion

5.1 Limitationen

Erfahrungen zur „Wertschätzung" waren im Interviewleitfaden nicht explizit abgebildet. Während der Datenauswertung kristallisierte sich dieses Konstrukt aber als bedeutend heraus. Somit konnten entsprechende Textpassagen identifiziert werden, wenngleich sie nicht die Tiefe haben, die bei einer expliziten Befragung zur Wertschätzung zu erwarten gewesen wäre. Aus diesem Grund wurden die in Kapitel 2 beschriebenen verschiedenen, theoretisch möglichen Differenzierungen von Wertschätzung zu den vier untersuchten Subkategorien aggregiert.

Bei den Daten handelt es sich um eine Querschnittsstudie. Somit können mögliche Auswirkungen von Wertschätzung auf die Entwicklung eines individuellen beruflichen Selbstkonzepts und Selbstwertgefühls nur als Hypothesen formuliert werden. Allerdings lassen sich Aussagen dazu finden, inwieweit Gewährung oder Entzug von Wertschätzung konkrete Auswirkungen auf den Berufsorientierungsprozess hatte. Um aus den Einflüssen von Wertschätzung in Verbindung mit den jeweiligen signifikanten Anderen falsifizierbare Hypothesen zum Erfolg der Berufsorientierungsprozesse und der durchgeführten Praktika ableiten zu können, bedarf es wiederum weiterer Forschung, die Wertschätzung in der hier beschriebenen Weise fokussiert.

5.2 Diskussion

In dieser Untersuchung wurde den Fragen nachgegangen, inwiefern ehemalige Schüler*innen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen" im Kontext ihrer Berufsorientierung Wertschätzung erfahren haben, welche Bedeutung sie ihr zuweisen und welchen Einfluss sie auf den Prozess der inklusiven Berufsorientierung hat. Es hat sich gezeigt, dass Wertschätzung in unterschiedlicher Form gewährt wird, meist

von Vorgesetzten oder Mitarbeiter*innen, und dass Wertschätzung im Berufsorientierungsprozess für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf von hoher Relevanz ist. Sie treffen konkrete berufsorientierungsrelevante Entscheidungen auf Basis ihrer Wertschätzungserfahrung, bspw. im Praktikum.

Inwieweit sich die Häufigkeit von Gewährung oder Entzug von Wertschätzung auswirkt, ist auf Basis der untersuchten Daten schwer einzuschätzen. Zwar wirken anscheinend bereits einmalig erlebte Wertschätzungserfahrungen nachhaltig auf die Bewertung bspw. des jeweiligen Praktikums als positiv oder negativ. Über die langfristige, sozialisatorische Auswirkung auf Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl liefern die Daten jedoch keine Hinweise. Andere Untersuchungen zeigen aber, dass wiederholt gewährte Wertschätzung sich langfristig generell positiv auf individuelle Persönlichkeitseigenschaften auswirkt (vgl. Bienengräber 2002, S. 78 ff.; Oeynhausen/Ulrich 2020, S. 97 ff.).

Die Befragung, aus der die hier berichteten Ergebnisse stammen, befasste sich u. a. mit allgemeinen Erfahrungen während der Berufsorientierung. Dass jede*r der Befragten im Interview (ungefragt!) mehrfach auf den Wertschätzungsaspekt einging (nicht nur während der Praktika, sondern auch in weiterführenden Schulen oder während der Berufsausbildung), zeigt, welche große Bedeutung der Wertschätzung subjektiv zukam und vermutlich noch zukommt. Das bestärkt die Aussage von Hofmann-Lun (2011, S. 102), der zufolge Schüler*innen aus Förderschulen bzgl. ihrer Leistungsfähigkeit oftmals wenig Wertschätzung (in Form von Zutrauen) erfahren – und wie wichtig es ihnen gerade deswegen ist, sie bspw. während des Schülerbetriebspraktikums zu erhalten. Zu untersuchen wäre, wie sich Wertschätzung langfristig *auf die Sozialisation* von Förderschüler*innen mit dem Schwerpunkt Lernen auswirkt.

Inwiefern Wertschätzung jedoch die *unmittelbaren Handlungen* vor allem im Praktikum beeinflusste, ist in den Interviews beschrieben. So ist gewährte Wertschätzung oftmals der Grund dafür, Praktika motiviert weiterzuverfolgen oder weitere, gleichartige Praktika anzuschließen. Ihr Entzug ist hingegen oftmals ursächlich für Demotivation oder sogar körperliches Unwohlsein, bietet aber auch Anlass, sich selbst in unterschiedlichen Berufsfeldern zu hinterfragen. Insofern beeinflusst Wertschätzung sowohl die unmittelbaren Handlungen als auch die dahinterstehenden Motivationsstrukturen. Ein wertschätzender Umgang mit Praktikant*innen begünstigt insgesamt eine positive und reflektierte subjektive Bewertung des jeweiligen Praktikums (vgl. Gottfredson 2005, S. 545 ff.; Hartkopf 2020, S. 44 ff.) – und fördert auf diese Weise den Berufsorientierungsprozess. Gleiches gilt für andere Lernorte der Berufsorientierung, bspw. berufsbildende Schulen oder sogar die Berufsausbildung selbst. Der Sachverhalt, dass Wertschätzung für die Befragten derartig wichtig ist, dass sie ungefragt in den Vordergrund gerückt wird, belegt eindrucksvoll die Bedeutsamkeit von Wertesensibilität in der inklusiven Berufsorientierung.

Literatur

Beck, K. (2019): „Beruflichkeit" als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In: Seifried, J./Beck, K./Ertelt, B.-J./Frey, A. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: wbv Publikation, S. 19–34. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_2

Bienengräber, T. (2002): Vom Egozentrismus zum Universalismus: Entwicklungsbedingungen moralischer Urteilskompetenz. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97676-5

Bienengräber, T./Greiten, S./Geber, G./Retzmann, T. (2021): Kooperationen zu Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung. In: Kunze, K./Petersen, D./Fabel-Lamla, M./Hinzke, J.-H./Moldenhauer, A./Peukert, L./te Poel, K./Reintjes, C./Bellenberg, G. (Hrsg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (vgl. multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275–285.

Bienengräber, T./Hübner, C./Greiten, S. (2026): Inklusive Berufsorientierung – ein Definitionsvorschlag für ein unbestimmtes Konzept. Erscheint in Zeitschrift für Pädagogik, 3/2026.

Bigos, M. (2020): Die (Nicht-)Strukturierung der Berufsorientierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag, S. 1–19. Online unter: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/bigos_profil6.pdf (Stand: 25.7.2025).

Brüggemann, T./Rahn, S. (2020): Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster u. a.: Waxmann, S. 11–24. https://doi.org/10.36198/9783838552491

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Bonn: BIBB. https://doi.org/10.31244/9783830997993

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), S. 224–238.

Driesel-Lange, K./Kracke, B./Hany, E./Kunz, N. (2020): Entwicklungsaufgabe Berufswahl. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster u. a.: Waxmann, S. 57–72.

Gottfredson, L. S. (2005): Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Hrsg.): Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work. Hoboken, NJ: John Wiley, S. 71–100.

Greiten, S./Hübner, C./Bienengräber, T. (2024): Research on Website-Based Information from Ministries in the Field of Education on the Topic of „Inclusive Vocational Orientation" – Results of a Structured Search. In: Journal of Education and Human Development, 13(2), S. 14–25. https://doi.org/10.15640/jehd.v13p10

Hartkopf, E. (2020): Berufswahlkompetenz, Berufswahlbereitschaft und Berufswahlreife – Theoretische Hintergründe, Konstrukte, Messung und praktische Bedeutung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster u. a.: Waxmann, S. 43–56.

Havighurst, J. (1974): Developmental tasks and education. New York: Longman.

Heisler, D. (2016): Beruf und Inklusion. Wie inklusiv ist „Beruf"? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 29, S. 1–20. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe29/heisler_bwpat29.pdf (Stand: 25.7.2025).

Helfferich, C. (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 669–686. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44

Hofmann-Lun, I. (2011): Förderschüler*innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? Online unter: https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/13177-foerderschueler/innen-im-uebergang-von-der-schule-ins-arbeitsleben.html (Stand: 25.7.2025).

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2025): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen Wintersemester 2025/2026. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2025.

Hübner, C. (2023): The assessment of different types of student work experience for vocational orientation from the perspective of students with learning difficulties. In: International Journal of Educational and Life Transitions, 2 (1), 7, S. 1–15. https://doi.org/10.5334/ijelt.37

Kant, I. (1785/1903): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Berlin: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften.

Kuckartz, U./Rädiker, S. (2024): Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA (2). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9

KMK – Kultusministerkonferenz (2017): Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.12.2017). Berlin, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Leary, M. R. (2007): Motivational and emotional aspects of the self. In: Annual Review of Psychology, 58, S. 317–344. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085658

Lempert, W. (1988): Moralisches Denken: seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlags-Gesellschaft.

Lindmeier, C./Fasching, H./Lindmeier, B./Sponholz, D. (Hrsg.) (2019): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim/Basel: Beltz.

Mead, G. H. (1998): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004956w

Oeynhausen, S./Ulrich, J. G. (2020): Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bei der Berufswahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster u. a.: Waxmann, S. 97–108.

Piezunka, A. (2022): Gestaltung pädagogischer Beziehungen: Partizipation ermöglichen. In: Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 82–92.

Prengel, A. (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.

Rawls, J. (1977): Gerechtigkeit als Fairness. In: Höffe, O. (Hrsg.): Gerechtigkeit als Fairness. Freiburg/Breisgau: Alber, S. 34–83.

Super, D. E. (1990): A life-span, life-space approach. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass, S. 197–261.

United Nations (2009): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Online unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf (Stand: 25.7.2025).

Ziegler, B. (2019): Beruflichkeit und Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen. In: Ziegler, B./Minnameier, G. (Hrsg.): Wirtschaft – Beruf – Ethik. Bielefeld: wbv Publikation, S. 273–293.

Wertekollisionen in der orientierenden Berufsberatung

Herausforderungen und Strategien im interkulturellen Kontext

Gundula Gwenn Hiller

Zusammenfassung

Wertekollisionen gehören zum beruflichen Beratungsalltag, insbesondere in interkulturellen Kontexten, in denen unterschiedliche Wertvorstellungen, biografische Prägungen und institutionelle Anforderungen aufeinandertreffen. Der Beitrag untersucht typische Wertekonflikte in der orientierenden Berufsberatung auf der Grundlage der Critical Incident Technique (CIT). Anhand empirischer Fallanalysen aus der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit werden wiederkehrende Spannungsfelder identifiziert, etwa im Hinblick auf Geschlechterrollen, familiäre Erwartungen, Arbeitsverständnisse sowie religiöse und ethische Orientierungen. Der Artikel zeigt, dass Wertekonflikte nicht als Störungen, sondern als zentrale Aushandlungsräume professionellen Handelns zu verstehen sind. Aufbauend auf der Analyse werden kognitive und affektive Strategien vorgestellt, die es Berater*innen ermöglichen, Ambiguität auszuhalten, eigene Werte zu reflektieren und auch unter Spannungsbedingungen tragfähige Beratungsbeziehungen aufrechtzuerhalten. Der Beitrag plädiert für eine wertebewusste, reflexive Beratungshaltung als Kern professioneller Qualität in einer pluralen Gesellschaft.

Schlagwörter: Wertekonflikte in der Beratung; interkulturelle Berufsberatung; Umgang mit kultureller Vielfalt; Critical Incident Technique (CIT); professionelle Selbstreflexion

Summary

Value conflicts are a common feature of career guidance, particularly in intercultural settings where differing value orientations, biographical backgrounds, and institutional norms intersect. This article examines typical value conflicts in career guidance using the Critical Incident Technique (CIT). Based on empirical case analyses from career counseling within the German Federal Employment Agency, recurring fields of tension are identified, including gender roles, family expectations, concepts of work, and religious or ethical values. The findings highlight that value conflicts should not be understood as disruptions but as central spaces of negotiation within professional practice. Building on this analysis, the article outlines cognitive and affective coping strategies that support counselors in reflecting on their own value orientations, tolerating

ambiguity, and maintaining constructive counseling relationships despite value-based tensions. The contribution argues for value-sensitive and reflexive career guidance as a core element of professional quality in diverse societies.

Keywords: value conflicts in counseling; intercultural career guidance; managing cultural diversity; Critical Incident Technique (CIT); professional self-reflection

1 Einleitung

Berufliche Orientierung ist ein Prozess, der weit über die Vermittlung von Informationen über Ausbildungsgänge oder Arbeitsmarktchancen hinausgeht. Vielmehr ist sie ein dialogisches Geschehen, das in der Praxis von Annäherungen, Aushandlungen und nicht selten auch von Spannungen geprägt ist, insbesondere dann, wenn Berater*innen und Ratsuchende unterschiedliche Wertehaltungen und Weltanschauungen mitbringen. In einem gesellschaftlichen Kontext wachsender Diversität wird diese Herausforderung noch bedeutsamer. Gerade in der Beratungssituation können individuelle Wertorientierungen, kulturelle Prägungen und institutionelle Rahmenbedingungen unmittelbar aufeinandertreffen (vgl. Hiller/Zillmer-Tantan 2022).

Die berufliche Orientierung junger Menschen wird wesentlich durch persönliche und soziale Werte geprägt. Studien zeigen, dass diese Werte nicht nur Ausdruck individueller Präferenzen sind, sondern auch intergenerational und sozial vermittelt werden, etwa durch familiäre Rollenvorstellungen, gesellschaftliche Ideale oder mediale Einflüsse (vgl. Weinhardt 2014; Siegert 2021; Albert et al. 2024). Vor allem im Spannungsfeld von elterlichen Erwartungen und der Suche nach individueller Selbstverwirklichung entstehen häufig verdeckte oder offene Wertekonflikte. Eltern agieren hier nicht selten als „Gatekeeper" beruflicher Entscheidungen – sei es, indem sie bestimmte Berufe präferieren, andere ablehnen oder den beruflichen Erfolg an traditionelle Maßstäbe wie Sicherheit, Status oder Geschlechterrollen koppeln (vgl. Barni et al. 2024; DJI 2024).

Auch Berater*innen selbst bringen Werte in die berufliche Orientierungsberatung ein, beispielsweise in Form professioneller Ethik, persönlicher Überzeugungen oder kulturell geprägter Normalitätsannahmen. Treffen diese auf andere Wertsysteme, kann dies zu Irritationen, Missverständnissen oder gar zu einem Abbruch der Beratungsbeziehung führen. Gerade im interkulturellen Setting, wie es etwa bei der Beratung von Migrant*innen oder Geflüchteten der Fall ist, sind solche Wertekollisionen besonders häufig dokumentiert (vgl. Hiller/Zillmer-Tantan 2022; Franzke 2017).

Dieser Beitrag setzt genau an diesem Punkt an: Ausgehend von der Critical Incident Technique (CIT) werden typische Wertekonflikte in der Berufsberatung, für die sich in Deutschland überwiegend die Bundesagentur für Arbeit verantwortlich zeichnet, identifiziert und Analysemöglichkeiten aufgezeigt. Die Methode erlaubt es, konkrete Schlüsselsituationen aus der Beratungspraxis multiperspektivisch zu reflektieren und daraus strukturelle sowie interaktionale Spannungsfelder sowie Lösungsstrategien abzuleiten (vgl. Hiller 2023). Ziel ist es, Berater*innen für wertbasierte Differen-

zen zu sensibilisieren, handlungsleitende Werte bei sich selbst und bei den Ratsuchenden zu erkennen und Strategien zu entwickeln, um auch unter Spannungsbedingungen konstruktiv, empathisch und professionell zu agieren.

Nach einer theoretischen Verortung der Wertekonzepte im Kontext der kultursensiblen orientierenden Berufsberatung wird die CIT eingeführt. Anschließend werden auf Basis von Fallanalysen, die aus dem Bereich der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit stammen, typische Wertekollisionen beispielhaft dargestellt. Darauf aufbauend werden Strategien zum kognitiven und affektiven Umgang mit Wertekonflikten entwickelt, ergänzt durch praxisnahe Empfehlungen für eine wertebewusste Beratungshaltung.

2 Werte und Wertekonflikte in der kultursensiblen orientierenden Berufsberatung

2.1 Bedeutung von Werten im Beratungsprozess

Werte bilden eine grundlegende Orientierung für menschliches Denken, Fühlen und Handeln. Sie dienen Individuen und sozialen Gruppen als Maßstab dafür, was als erstrebenswert, moralisch richtig oder gesellschaftlich akzeptabel gilt (vgl. Kluckhohn 1951; Schwartz 1992). In der psychosozialen Beratung und damit auch in der Berufsberatung wirken Werte auf mehreren Ebenen: als implizite Rahmen für Wahrnehmung und Kommunikation, als explizite Bezugspunkte in Entscheidungsprozessen und als Maßstab für „passende" berufliche Lebensentwürfe.

In der berufsbezogenen Beratung kommt den Werten eine doppelte Bedeutung zu: Einerseits bringen Ratsuchende individuelle Werthaltungen mit, die ihre beruflichen Wünsche und Orientierungen strukturieren. Andererseits agieren auch die Beratenden nicht wertneutral, sondern sie sind selbst Träger*innen von Werten, die aus ihrer Biografie, ihrem Berufsethos und der institutionellen Rahmung ihrer Tätigkeit resultieren (vgl. Levitt/Moorhead 2013). Eine gelingende Beratung setzt daher die Fähigkeit voraus, mit unterschiedlichen Wertehintergründen bewusst und reflektiert umzugehen.

2.2 Wertepluralismus und interkulturelle Differenzen

In modernen Gesellschaften herrscht ein zunehmender *Wertepluralismus*: Unterschiedliche kulturelle, soziale, religiöse und persönliche Wertsysteme existieren nebeneinander und prägen die individuelle Sinngebung, auch im Hinblick auf Beruf, Arbeit und Lebensgestaltung (vgl. Weinhardt 2014). Dieser Pluralismus zeigt sich besonders deutlich in migrationsgesellschaftlichen Kontexten, in denen Vorstellungen über z. B. beruflichen Erfolg, Geschlechterrollen oder familiäre Pflichten stark divergieren können (vgl. Schilmöller 2009).

Die CIT (siehe hierzu im Detail Kapitel 3) verdeutlicht, dass viele Missverständnisse in Beratungsgesprächen auf unbewussten kulturellen Werterahmen beruhen (vgl. Hiller 2023). Kultur dient hier nicht als Erklärung im Sinne starrer „Kulturstan-

dards“, sondern als Deutungsrahmen, der spezifische Erwartungen und Kommunikationsformen prägt (vgl. Hiller/Zillmer-Tantan 2016; 2022).

2.3 Wertekollisionen: Ursachen und Dynamiken

Wertekollisionen in der Beratung entstehen insbesondere dann, wenn sich die Werthaltungen von Ratsuchenden und Beratenden widersprechen oder gegenseitig infrage stellen. Wertekollisionen sind dabei nicht bloß kommunikativer Natur, sie betreffen die *tiefer liegenden Selbst- und Weltbilder* der Beteiligten und können daher mit starken affektiven Reaktionen wie Irritation, Frustration oder Rückzug einhergehen (vgl. Franzke 2016; Hiller/Zillmer-Tantan 2022). Typische Spannungsfelder betreffen z. B.:

- unterschiedliche Vorstellungen von Autonomie und Fürsorge (z. B. bei familiär geprägten Berufswünschen),
- divergente Konzepte von Leistung und Erfolg, etwa zwischen marktwirtschaftlich orientierten und sinnstiftenden Berufsidealen,
- Konflikte zwischen religiös-moralischen Orientierungen und institutionellen Anforderungen
- oder geschlechtsspezifische Rollenerwartungen, etwa zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Zudem ist der gesellschaftliche Wandel, etwa durch Digitalisierung, Globalisierung, Migration und den Wertewandel jüngerer Generationen, ein zentraler Einflussfaktor. Berufsberatung bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen traditionellen Berufsleitbildern und fluiden Erwerbsbiografien. Das Spannungsfeld zwischen individuellen Wünschen, sozialen Erwartungen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten wird damit zur zentralen Herausforderung einer wertebewussten Beratung.

2.4 Einfluss des Kontexts

Wertekollisionen und deren Bearbeitung sind wesentlich durch den jeweiligen *Kontext* der Beratung geprägt. In öffentlichen Einrichtungen wie der Bundesagentur für Arbeit ist der Beratungsprozess eingebettet in einen institutionellen Rahmen mit normativen Vorgaben, sprachlichen Routinen und rechtlichen Zielsetzungen (vgl. Porila/ten Thije 2007). Diese Struktur erzeugt oftmals unbeabsichtigt implizite Wertehierarchien (z. B. über „förderwürdige“ Lebensläufe oder „zumutbare“ Tätigkeiten), die mit den Werthaltungen der Ratsuchenden in Konflikt geraten können.

Dabei sind diese Konflikte häufig asymmetrisch strukturiert: Die beratende Person befindet sich im institutionell legitimierten Handlungsrahmen, während die Ratsuchenden in einer Such- oder Bedarfssituation sind. Daraus können Macht- und Deutungsasymmetrien entstehen, die Wertekonflikte verstärken oder ihre Bearbeitung erschweren (vgl. ebd.).

3 Methodischer Ansatz: Critical Incident Technique (CIT)

Um typische Wertekonflikte in der Berufsberatung systematisch zu erfassen, zu analysieren und multiperspektivisch zu reflektieren, eignet sich die CIT in besonderem Maße: Sie ermöglicht, herausfordernde Situationen zu analysieren, in denen Erwartungen, Werte oder kommunikative Normen implizit verletzt wurden und dadurch Irritation, Dissonanz oder Handlungsunsicherheit entstanden ist (vgl. Butterfield/Borgen 2005; Hiller 2023).

Die CIT wurde von John C. Flanagan (1954) entwickelt, ursprünglich zur Analyse kritischer Ereignisse in der Luftfahrt. Sie hat sich seither in zahlreichen Disziplinen etabliert, etwa in der Beratungspsychologie (vgl. Butterfield/Borgen 2005) oder auch der interkulturellen Forschung (z. B. Thomas 2005). Im Kern geht es darum, konkrete Situationen zu erfassen, die als besonders irritierend, überraschend oder problematisch erlebt wurden, sogenannte *Critical Incidents*. Entscheidend ist dabei nicht die objektive „Schwere" des Ereignisses, sondern die subjektive Relevanz: Wann hat eine Situation das gewohnte Handlungsschema durchbrochen? Welche Annahmen oder Werte wurden dabei herausgefordert? Die Methode zielt damit auf ein tieferes Verständnis jener impliziten Bewertungs- und Handlungslogiken, die im interaktiven Feld der Beratung wirksam sind.

Im Folgenden bezieht sich der vorliegende Artikel auf einen empirischen Forschungsansatz von Hiller und Zillmer-Tantan (2016), der die Critical-Incident-Methode bewusst einsetzt, einerseits als Forschungsinstrument, andererseits als Analysetool. In der Publikation *Eine Frage der Perspektive 2* von Hiller und Zillmer-Tantan (2022) wurde der Fokus dabei auf praxisrelevante Konfliktsituationen aus dem Feld der arbeitsmarktnahen Beratung gelegt. Fachkräfte aus verschiedenen Institutionen, u. a. Integrationsfachdienste, Jobcenter, Migrationsberatungsstellen, wurden gebeten, anonymisierte Situationen zu schildern, in denen sie im Kontakt mit Ratsuchenden Irritationen, Missverständnisse oder Spannungen erlebt hatten. Jeder dieser „critical incidents" wurde anschließend durch andere Beratende kommentiert und analysiert. Die Kommentierenden reflektierten, wie sie die Situation deuten, welche Werte, Erwartungen oder Missverständnisse aus ihrer Sicht wirksam waren und welche alternativen Handlungsoptionen denkbar gewesen wären.

Dieser dialogisch-analytische Zugang erlaubt es, die Wertdimensionen professioneller Praxis sichtbar zu machen, und zwar sowohl im Hinblick auf institutionelle Rahmungen als auch auf persönliche Haltung und interkulturelle Sensibilität. Es entsteht ein Lernraum, in dem nicht nur über „richtige Lösungen", sondern über kulturell bedingte Mehrdeutigkeiten und Wertekollisionen nachgedacht werden kann.

Die CIT ist für die Reflexion dieses Themas *Werte in der orientierenden Berufsberatung* besonders geeignet, weil sie:

- auf realen Situationen basiert, die Berater*innen tatsächlich erlebt haben;
- die Perspektive der Praxis ernst nimmt, ohne dabei die analytische Tiefe zu verlieren;

- implizite Werte, Normen und Rollenerwartungen sichtbar macht, die in klassischen Interviews oft unbeachtet bleiben;
- Spannungsfelder benennt, ohne sie vorschnell zu normieren oder zu bewerten.

Damit schließt die Methode eine wichtige Lücke zwischen normativen Leitbildern (z. B. Autonomie, Partizipation, Chancengleichheit) und der komplexen Realität in der Beratungspraxis. Sie erlaubt es, Wertekonflikte nicht als „Störung" zu deuten, sondern als produktive Anlässe zur Reflexion und Weiterentwicklung professionellen Handelns.

Wie jede qualitative Methode hat auch die CIT ihre Grenzen. Kritisch zu bedenken ist, dass die Auswahl der Fälle subjektiv geprägt ist und die Interpretation kontextabhängig. Zudem besteht das Risiko, dass komplexe interaktionale Situationen verkürzt dargestellt werden. Umso wichtiger ist es, die Fallanalysen in kollegialen oder multiprofessionellen Settings zu diskutieren, ein Ansatz, der in *Eine Frage der Perspektive 2* durch das integrierte mehrperspektivische Kommentierungsverfahren systematisch umgesetzt wurde.

4 Wertekonflikte in der Berufsberatung: Typische Spannungsfelder

Der institutionelle Rahmen der Berufsberatung bringt eine Vielzahl potenzieller Wertekonflikte mit sich, wie die Publikation von Hiller und Zillmer-Tantan (2022) in zahlreichen Fallbeispielen eindrucksvoll zeigt. Migration bewirkt häufig einen Bruch zwischen vertrauten und neuen Wertekontexten. Für Ratsuchende bedeutet dies eine Neuverhandlung ihrer Handlungsspielräume unter oft prekären Bedingungen. Beratung kann hier unterstützend wirken, wenn sie diese Brüche anerkennt und als biografisch bedeutsame Übergänge begreift, statt vorschnell Anpassung zu verlangen.

Wenn individuelle Werthaltungen, kulturelle Prägungen und institutionelle Rahmenbedingungen aufeinandertreffen, sind Wertekonflikte nicht die Ausnahme, sondern oft Teil der professionellen Realität. Anhand empirischer Fallbeispiele aus dem Kontext der Berufsberatung (vgl. Franzke 2016; 2017; Hiller/Zillmer-Tantan 2022) lassen sich wiederkehrende Spannungsfelder identifizieren, die im Folgenden strukturiert dargestellt und mit aktuellen Forschungserkenntnissen kontextualisiert werden.

4.1 Geschlechterrollen: Berufswahl zwischen Selbstverwirklichung und familiären Erwartungen

Ein klassisches Beispiel für einen Wertekonflikt zeigt der Fall *„Die stumme Ehefrau"* (Hiller/Zillmer-Tantan 2022, S. 18 f.). Eine indische Ratsuchende wird wiederholt von ihrem Ehemann begleitet, der das Beratungsgespräch dominiert, obwohl sie sprachlich dazu in der Lage wäre, selbst zu sprechen. Die Beraterin erlebt dies als irritierend und kann das Gespräch nicht wie gewohnt führen.

Hier kollidieren zwei Wertsysteme: Auf der einen Seite ein deutsches Beratungsideal individueller Autonomie und Emanzipation, auf der anderen Seite ein traditionell-patriarchales Rollenverständnis, das dem Mann die Entscheidungsbefugnis über die Erwerbstätigkeit der Ehefrau zuweist. Wie die Perspektiven zeigen, empfinden einige Kommentierende (also Beratende, die diesen Fall analysiert und kommentiert haben) die Situation als Ausdruck kulturell tief verankerter Rollenbilder, andere sehen in ihr eher eine individuelle Entscheidung oder einen Ausdruck von Unsicherheit im neuen gesellschaftlichen Umfeld.

Diese Spannungsfelder sind für die Beratungspraxis besonders heikel, da sie strukturelle Ungleichheiten (z. B. Geschlechterrollen) tangieren, wobei hier die zentrale Herausforderung darin besteht, individuelle Bedürfnisse sichtbar zu machen, ohne die familiären Bindungen zu diskreditieren. Beratende benötigen hierfür Sensibilität für die kulturelle Einbettung von Geschlechterrollen, aber auch konkrete Gesprächsstrategien zur Stärkung der Selbstwirksamkeit weiblicher Ratsuchender (vgl. Franzke 2014).

4.2 Berufsverständnis und Arbeitsmoral: Was gilt als „gute Arbeit"?

Auch das Verständnis von Arbeit, Leistung und beruflichem Erfolg ist kulturell geprägt. Der Fall *„Der verschmähte Job"* (vgl. Hiller/Zillmer-Tantan 2022, S. 50 f.) illustriert dies eindrücklich: Eine syrische Ratsuchende lehnt ein aus ihrer Sicht unpassendes Arbeitsangebot ab. Die Beraterin interpretiert dies zunächst als Undankbarkeit oder mangelnde Motivation. Erst im Laufe des Gesprächs wird deutlich, dass die Klientin die angebotene Tätigkeit als mit ihren Vorstellungen von Verantwortlichkeiten, Selbstachtung und Fürsorge unvereinbar empfindet. Während die Institution auf Leistung und Eigenverantwortung fokussiert ist, orientiert sich die Klientin stärker an fürsorglichen oder beziehungszentrierten Werten. Aufschlussreich sind hierbei auch die Kommentare von anderen Berater*innen mit ähnlichen kulturellen Hintergründen. So kommentiert Alkhder Hamza, ein Deutsch-Syrer, selbst Fachangestellter für Arbeitsmarkt-Dienstleistungen, den Fall folgendermaßen:

> „(...) In Syrien wird Frauenarbeit an sich nicht als soziales Problem betrachtet, aber es existiert eine gesellschaftliche Problematik: Wenn der Ehemann arbeitslos ist, ist die Ehefrau gezwungen, arbeiten zu gehen. Weil es keine Sozialhilfe, kein Hartz IV und kein Kindergeld gibt, muss sie die finanzielle Last der Familie tragen – was eigentlich als grundlegende Pflicht des Ehemanns gilt. Und nach Feierabend erledigt sie zusätzlich ihre Tätigkeiten im Haus und betreut die Kinder. Aufgrund der Traditionen und der in Syrien (wie auch im gesamten Nahen Osten) vorherrschenden Kultur wird dieser Lebenskampf der Ehefrau inner- und außerhalb des Hauses als eine Schande für den Ehemann betrachtet. In diesem Fall wird er – als gesellschaftliche Rüge – mit Verachtung angesehen, es sei denn, er ist ständig krank oder behindert."

Die Berufsberaterin Elisa Schielb empfiehlt:

> „Um die Beweggründe anderer Personen zu verstehen, sollte man ihre kulturellen Hintergründe kennen. In Institutionen sind deswegen interkulturelle Schulungen und Empathie bei den Mitarbeiter*innen unabdingbar. Außerdem sollte man die Reaktionen des

> Gegenübers nicht persönlich nehmen und ihm keine bösen Absichten unterstellen. Der Konflikt hätte durch ein Gespräch über die Gründe für die Entscheidungen geheilt werden können."

Gegensätze müssen somit nicht zwangsläufig in Konfrontation münden, sie können auch als komplementäre Perspektiven genutzt werden, wenn sie dialogisch ausgehandelt werden.

4.3 Familiäre und gesellschaftliche Erwartungen: Wer entscheidet über den Beruf?

Wertekonflikte in der Berufswahl entstehen häufig im Spannungsfeld zwischen individueller Selbstverwirklichung und familiären Loyalitäten. Der Fall *„Der vehemente Vater"* (vgl. ebd., S. 58 f.) macht dies exemplarisch deutlich: Ein türkischer Vater widerspricht vehement den Berufsvorstellungen seiner Tochter, die eine Ausbildung absolvieren möchte. Die Beraterin steht vor dem Dilemma, einerseits die Autonomie der Jugendlichen zu stärken, andererseits aber den familiären Konflikt nicht zu verschärfen. In ihrem Kommentar zu diesem Fall empfiehlt die Deutsch-Türkin Selin Güngör:

> „Hier können Geduld und Interesse an den Ursachen der Ablehnung helfen. Jacobs hat versucht, die Gründe zu erfahren, und wurde enttäuscht. Trotzdem wäre mehr Verständnis für Kayas Situation gut, da ihre Zukunft im Vordergrund steht. Falls sie noch minderjährig ist und ihr Vater der rechtliche Vormund, sollte ihr auf jeden Fall eine andere Ausbildung angeboten werden, mit der auch der Vater einverstanden ist. So kann zu ihrer künftigen Selbstständigkeit beigetragen werden, da eine andere Ausbildung besser ist als keine. (...)"

Weinhardt (2014) zeigt, dass familiär vermittelte Werte, insbesondere in Bezug auf Sicherheit, Status und Rollenverteilung, eine erhebliche Rolle in der Berufswahl junger Menschen spielen. Elterliche Wertvorstellungen können entweder unterstützend oder hemmend auf die berufliche Entwicklung wirken. In der Beratung ist es daher zentral, solche Einflussfaktoren sichtbar zu machen und sie als Teil des Aushandlungsprozesses zu integrieren. Methodisch infrage kommen hier Familiengespräche, Triadensettings oder gezielte Reflexionen zu Werten und biografischen Prägungen.

4.4 Religiöse und ethische Werte: Beruf vs. Weltanschauung

Religiöse Überzeugungen können die Berufswahl und die Arbeitsgestaltung erheblich beeinflussen, etwa wenn bestimmte Tätigkeiten mit moralischen Vorstellungen unvereinbar sind oder religiöse Praktiken (z. B. Gebetszeiten, Fasten, Kleidungsvorschriften) mit den Anforderungen des Arbeitsalltags kollidieren (vgl. Franzke/Shvaikovska 2016). Der latente Einfluss von Weltanschauungen und ethischen Normen lässt sich in vielen Fällen erkennen, etwa in der Zurückhaltung mancher Migrant*innen gegenüber Tätigkeiten im Pflege- oder Gastronomiebereich.

Für die Beratungspraxis ist es essenziell, religiöse Werte nicht als irrational oder hinderlich zu werten, sondern ihre Funktion für Sinnstiftung und Selbstverortung ernst zu nehmen. Berater*innen können hier mit dem Instrument der Werteklärung

arbeiten und aktiv Räume eröffnen, in denen berufliche Optionen mit religiösen und ethischen Orientierungen abgestimmt werden (vgl. Schweitzer 2012).

5 Strategien für den Umgang mit Wertekonflikten

Die Analyse typischer Wertekonflikte in der Berufsberatung zeigt: Solche Situationen lassen sich nicht durch standardisierte Kommunikationsregeln oder durch Toleranz bewältigen. Vielmehr erfordern sie differenzierte, kontextbezogene und reflexive Methoden, die sowohl die Komplexität interkultureller Aushandlungssituationen als auch die emotionale und normative Tiefe von Wertefragen berücksichtigen. In *Eine Frage der Perspektive 2* (Hiller/Zillmer-Tantan 2022) werden dafür mehrere praxiserprobte Instrumente vorgestellt, die im Folgenden systematisch eingeordnet und erläutert werden.

5.1 Wertequadrat: Zwischen Tugend und Übertreibung

Das Wertequadrat nach Schulz von Thun ist ein zentrales Reflexionswerkzeug, um Wertekonflikte nicht als Gegensätze oder Defizite, sondern als wertvolle Polaritäten zu verstehen (vgl. Schulz von Thun 2005). Es geht davon aus, dass jedem positiven Wert ein ebenso positiver Gegenwert gegenübersteht, der jedoch im Konfliktfall häufig als übertriebene oder negative Ausprägung wahrgenommen wird. Das Modell lädt dazu ein, auf der Ebene positiver Absichten zu bleiben, Wertlogiken anzuerkennen und gegenseitige Wertschätzung zu ermöglichen. Es eignet sich besonders zur Konfliktanalyse und Kommunikation in interkulturellen Kontexten, da es Polarisierungen auflöst und den Blick auf ergänzende Perspektiven öffnet (vgl. Hiller/Zillmer-Tantan 2022). Beispielsweise können ein institutionelles Leitbild oder im Falle der Bundesagentur für Arbeit gesetzliche Vorgaben, die die „Eigenverantwortung" in den Vordergrund rücken, in der Beratungspraxis zu Überforderung führen, wenn ratsuchende Personen andere Erfahrungen mit staatlicher Fürsorge oder kollektivem Zusammenhalt mitbringen. Die Beraterin oder der Berater kann hier über das Wertequadrat die eigene Werteposition, hier „Eigenverantwortung", deren positive Ergänzung (z. B. „Zuwendung") und deren entwertete Gegenteile (z. B. „Bevormundung" vs. „Gleichgültigkeit") reflektieren. Es bietet damit eine niedrigschwellige, aber tiefgreifende Möglichkeit, Wertekonflikte professionell zu integrieren, statt sie zu nivellieren.

5.2 Zwischenräume aushandeln: Ambiguität gestalten

Zentral in der Analyse kritischer Situationen ist das Konzept des „Zwischenraums" (vgl. Cohen-Emerique 2007; Franzke 2017). In Wertekonflikten stehen sich nicht einfach zwei klar abgrenzbare Positionen gegenüber, vielmehr entsteht ein Spannungsfeld, in dem neue Bedeutungen, Beziehungsformen und Handlungsoptionen ausgehandelt werden können. Dieser Zwischenraum ist kein neutraler, sondern ein dialogischer Möglichkeitsraum, der Anerkennung, Geduld und methodische Rahmung benötigt. Die Expert*innen-Kommentare in *Eine Frage der Perspektive 2* zeigen, dass dieser Zwischenraum besonders dann produktiv entsteht, wenn Berater*innen

sich nicht vorschnell für eine Seite entscheiden (z. B. normativ bewerten oder kulturell erklären), sondern die Mehrdeutigkeit der Situation bewusst stehen lassen, offen ansprechen und dialogisch bearbeiten.

Die Gestaltung dieses Zwischenraums kann methodisch durch einen reflexiven Dreischritt unterstützt werden: Erstens durch die Klärung der eigenen Perspektive, also die Reflexion eigener Werte, Haltungen und emotionaler Reaktionen auf die Situation. Zweitens durch einen gezielten Perspektivwechsel, bei dem Berater*innen versuchen, den Bezugsrahmen des Gegenübers zu verstehen und durch Hypothesenbildung die Sinnhaftigkeit des fremden Verhaltens zu rekonstruieren. Drittens schließlich durch das Aushandeln eines gemeinsamen Zwischenraums, in dem Differenz nicht aufgelöst, sondern tragfähig gemacht wird, so z. B. durch Anerkennung, explorierende Gesprächsführung und Beziehungssicherung.

Beratungspraxis kann diesen Zwischenraum methodisch gezielt fördern, etwa durch aktives Zuhören und offene Fragen („Ich nehme wahr, dass … Wie sehen Sie das?“), durch zirkuläre Fragen, die weitere Perspektiven einbeziehen („Was würde Ihr Vater dazu sagen?“), oder durch Reflexion auf der Metaebene, unterstützt durch visuelle Tools wie Werteprofile oder Skalierungen (vgl. Franzke 2017; Hiller/Zillmer-Tantan 2022). So wird ein Wertekonflikt nicht als Hindernis, sondern als produktiver Raum für Entwicklung verstanden.

5.3 Das D. I. C.E.-Modell: Strukturiert Wertevielfalt analysieren

Das von Ellingboe (2015) entwickelte D. I. C.E.-Modell bietet eine praxisorientierte Heuristik zur Analyse und Bearbeitung wertebasierter Irritationen in der Beratung. Der Name steht für vier Reflexionsdimensionen:

- D – Description: Was genau ist passiert?
- I – Interpretation: Welche impliziten Werthaltungen könnten diesem Verhalten zugrunde liegen? (z. B. Ehre, Fürsorge, Pflichtgefühl)
- C – Cultural context: Welche strukturellen oder kulturellen Bedingungen beeinflussen die Situation? (z. B. Migrationserfahrung, institutionelle Regeln)
- E – Evaluation: Wie könnte das bewertet werden? Wie kann ein wertschätzender Dialog gelingen?

Das D. I. C.E.-Modell verbindet systematische Fallanalyse mit selbstreflexiver Perspektivenarbeit und kann sowohl im Einzel- als auch im Teamsetting genutzt werden, z. B. zur Vor- und Nachbereitung komplexer Beratungen oder zur kollegialen Supervision (vgl. Hiller/Zillmer-Tantan 2022).

5.4 Das KPSI-Modell zur Reflexion verschiedener Einflussfaktoren

Zur vertieften Reflexion kritischer Beratungssituationen eignet sich auch die KPSI-Analyse (vgl. Bosse 2010; Hiller/Zillmer-Tantan 2016), ein strukturierendes Modell zur professionellen Fallauswertung. Die Abkürzung steht für K – Kontext, P – Person, S – Situation und I – Irritation. Berater*innen analysieren mithilfe dieser vier Dimensionen, in welchem institutionellen und sozialen Kontext die Situation stattfand, welche Eigenschaften oder Prägungen die beteiligten Personen mitbringen, was genau in der

konkreten Interaktion passiert ist und schließlich, wo genau die Irritation lag, also was im Beratungsgespräch zu Dissonanz oder Unsicherheit geführt hat. Die KPSI-Analyse unterstützt damit nicht nur die differenzierte Rekonstruktion von Wertekonflikten, sondern auch die Entwicklung neuer Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten im professionellen Kontext.

6 Praxisnahe Empfehlungen für eine wertebasierte Berufsberatung

Die vorangegangenen Analysen haben gezeigt: Wertekonflikte in der Berufsberatung stellen eine zentrale Lern- und Entwicklungschance dar, für Ratsuchende ebenso wie für Beratende und Institutionen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Beratung als wertekritische und reflexive Praxis verstanden wird, in der normative Spannungen nicht nivelliert, sondern bearbeitet werden. Im Folgenden werden Empfehlungen formuliert, die auf drei Ebenen wirksam werden können: (1) Beratungshaltung und -kompetenz, (2) methodische Praxis, (3) organisatorische und institutionelle Voraussetzungen.

(1) Entwicklung einer wertebewussten Beratungshaltung

Eine zentrale Grundlage wertebasierter Beratung ist die Bereitschaft, eigene Werthaltungen zu reflektieren und sie im Beratungsprozess bewusst zu machen, nicht im Sinne von Beliebigkeit, sondern als Basis für professionellen Dialog. Dazu gehören:

- Selbstreflexion und Werteklärung als Bestandteil professioneller Identität: Was sind meine berufsbezogenen Leitwerte? In welchen Situationen gerate ich in Dissonanz?
- Empathie und Ambiguitätstoleranz als Haltung: Ratsuchende nicht vorschnell nach institutionellen Normen oder kulturellen Stereotypen bewerten, sondern ihre Perspektive ernst nehmen, auch wenn sie der eigenen widerspricht.
- Multiperspektivität als Ressource: Andere Werte als Lernchance begreifen, nicht als Problem.

Diese Haltung lässt sich nicht durch Schulungen allein vermitteln, sondern braucht Räume der Praxisreflexion, kollegialen Austauschs und Supervision.

(2) Integration methodischer Zugänge

Als Analysetools eignen sich die in Kapitel 5 dargestellten Modelle, etwa das Wertequadrat, das D. I. C.E.-Modell, das KPSI-Modell oder das Konzept des Zwischenraums. Sie helfen, komplexe Wertekonflikte verständlich zu machen und reflektierte Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Schulz von Thun 2005; Ellingboe 2015; Cohen-Emerique 2007; Franzke 2017; Hiller/Zillmer-Tantan 2022).

(3) Organisatorische und institutionelle Voraussetzungen

Professionelle werteorientierte Beratung erfordert nicht nur individuelle Haltung, sondern auch institutionelle Rahmenbedingungen, die Differenz, Reflexion und Verantwortung aktiv ermöglichen. Dazu gehören strukturelle Ressourcen für Supervision,

kollegiale Fallbesprechungen und Zeit für Reflexion. Ebenso zentral ist eine dialogoffene und fehlerfreundliche Führungskultur, die Ambivalenzen nicht diszipliniert, sondern als Teil professionellen Handelns anerkennt. Leitbilder, Qualitätsstandards und Fortbildungsprogramme sollten Diversität und Wertebewusstsein explizit verankern. Zudem bietet die multiprofessionelle Zusammenarbeit, wie z. B. mit Psychologie, Sozialarbeit oder interkultureller Mediation, wertvolle Impulse, um komplexe Wertekonflikte im Beratungskontext multiperspektivisch zu bearbeiten.

7 Fazit

Eine zentrale Herausforderung und zugleich Chance wertebewusster Berufsberatung besteht darin, kulturelle Sensibilität mit der Reflexion eigener Werthaltungen in Einklang zu bringen, nicht im Sinne einer Auflösung von Differenz, sondern als Grundlage für dialogische Aushandlung und professionelles Handeln.

Somit plädiert der Beitrag dafür, Wertekonflikte nicht zu „lösen", sondern sie als Aushandlungsräume für Differenz und Dialog zu gestalten. Wertekonflikte sind keine Störung, sondern eine zentrale Lernchance im Kontext berufsbezogener Beratung. Sie entstehen dort, wo unterschiedliche Wertewelten, Erwartungen und soziale Prägungen aufeinandertreffen, etwa im Spannungsfeld von Geschlechterrollen, familiären Vorstellungen, kulturellen Normen oder religiösen Überzeugungen. Die Analyse hat gezeigt: Wertekonflikte sind nicht nur verbreitet, sondern handlungsleitend, für Ratsuchende wie Beratende. Damit daraus produktive Aushandlungsprozesse entstehen können, braucht es mehr als Techniken: Notwendig sind eine wertebewusste Haltung, reflexive Methoden und institutionelle Kulturen, die Differenz als Teil professioneller Praxis verstehen. Die Critical Incident Technique mit ihren Analysemodellen bietet hilfreiche Orientierung, um Ambiguität auszuhalten, Beziehungen zu gestalten und Handlungsspielräume zu eröffnen. Eine solche wertekritische Beratungspraxis ist kein „Add-on", sondern ein zentrales Element professioneller Qualität in einer vielfältigen Gesellschaft.

8 Ausblick

Für die Zukunft stellt sich die Frage, wie wertebasierte Beratung institutionell noch stärker gestützt, professionalisiert und forschungsbasiert weiterentwickelt werden kann. Wichtige Perspektiven sind:

- Langzeitstudien zur Wirkung wertebewusster Beratung auf berufliche Entscheidungen und Integrationserfahrungen;
- qualitative Vertiefung zu spezifischen Wertekonflikten (z. B. transkulturelle Generationenkonflikte, religiöse Normkonflikte);
- Entwicklung und Evaluation didaktischer Materialien für Ausbildung und Weiterbildung in der werteorientierten Beratung;
- Organisationsentwicklung hin zu diversitätsreflexiven und lernoffenen Beratungskulturen.

Idealerweise wird Berufsberatung nicht nur als technisches Matching von Talent, Angebot und Nachfrage begriffen, sondern als ethisch anspruchsvolle, beziehungsorientierte und gesellschaftlich relevante Praxis. In diesem Sinne ist wertebasierte Beratung kein „weiches" Add-on, sondern der professionelle Kern des Ganzen.

Literatur

Albert, M./Quenzel, G./de Moll, F./Verian, V. (2024): Jugend 2024. 19. Shell-Jugendstudie. Weinheim/Basel: Beltz.

Barni, D./Zagrean, I./Russo, C./Danioni, F. (2024): Intergenerational transmission of values: From parent–child value similarity to parent–child value continuity. In: Journal of Family Issues, 45 (4), S. 974–991. https://doi.org/10.1177/0192513X231163939

Bosse, E. (2010): Vielfalt erkunden – ein Konzept für interkulturelles Training an Hochschulen. In: Hiller, G. G./Vogler-Lipp, S. (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–133. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92019-1_6

Butterfield, L. D./Borgen, W. A. (2005): Outlining the use of the critical incident technique in counselling psychology research. In: Canadian Journal of Counselling, 39, S. 272–282.

Cohen-Emerique, M. (2007): L'approche interculturelle dans le travail auprès des migrants. In: Formazione interculturale: teoria e pratica. Mailand: Unicopli.

DJI – Deutsches Jugendinstitut (2024): BiSMit-Studienbericht: Berufliche Orientierung im Strukturwandel. München: DJI.

Ellingboe, B. J. (2015): Three interactive activities that focus on intercultural awareness. Vortrag auf der MELEd Conference, Bloomington (MN).

Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin, 54, S. 327–358. https://doi.org/10.1037/h0061470

Franzke, B. (2014): Genderaspekte in der beschäftigungsorientierten Beratung: Neue Entwicklungen im SGB II und SGB III. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004406w

Franzke, B./Shvaikovska, V. (2016): Interkulturelles Training in einer Einwanderungsgesellschaft: 55 Critical Incidents für die Arbeitsfelder Jobcenter, Kommunalverwaltung, Kunst und Polizei. Bielefeld: wbv Publikation.

Franzke, B. (2017): Interkulturelle Kompetenz und verantwortungsvolles Handeln in der Flüchtlingshilfe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hiller, G. G. (2023): Exploring intercultural insights through the critical incident research method. In: Relacje Międzykulturowe, 2 (14), S. 7–21. https://doi.org/10.12797/RM.02.2023.14.01

Hiller, G. G./Zillmer, U. (2016): Eine Frage der Perspektive. Critical Incidents aus Studentenwerken und Hochschulverwaltung. Berlin: Deutsches Studentenwerk.

Hiller, G. G./Zillmer-Tantan, U. (2022): Eine Frage der Perspektive 2. Critical Incidents aus den Bereichen arbeitsmarktbezogene Beratung, Vermittlung und Integration. Berlin.

Kluckhohn, C. (1951): Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In: Parsons, T./Shils, E. A. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge (MA): Harvard University Press, S. 388–433. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8

Levitt, D. H./Moorhead, H. J. H. (Hrsg.) (2013): Values and Ethics in Counseling. London/New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203357583

Porila, A./Ten Thije, J. D. (2007): Ämter und Behörden. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 687–699.

Schilmöller, R. (2009): Werte und Werterziehung in der multikulturellen Gesellschaft. In: PÄD-Forum: Unterrichten Erziehen, 37 (2), S. 65–70.

Schulz von Thun, F. (2005): Miteinander reden. Band 3: Das innere Team und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schwartz, S. H. (1992): Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Advances in Experimental Social Psychology, 25, S. 1–65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Schweitzer, F. (2012): Religion, Werte und Beratung. In: Nestmann, F. et al. (Hrsg.): Handbuch Beratung. Wiesbaden: Springer, S. 953–964.

Siegert, K. (2021): Lebenswege erzählen: Rekonstruktion biografischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule – Beruf. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5878

Thomas, A. (2005): Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme, Konzepte. Göttingen: Hogrefe.

Weinhardt, M. (2014): Der Einfluss von Werten auf die Berufswahl und die intergenerationale Transmission sozialer Ungleichheit. Berlin: Freie Universität Berlin.

Jenseits des Rollendenkens: Wertneutrale Orientierung für Männer in sozialen Berufen

Mara Delia Wahl und Yvonne Haffner

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet geschlechtsspezifische Segregationsmuster in Bildungs- und Berufsentscheidungen mit Fokus auf Männer in sozialen Berufen und analysiert aus praxistheoretischer sowie habitusanalytischer Perspektive strukturelle Barrieren, Männlichkeitsbilder und Orientierungsmuster. Am Beispiel des Orientierungsprogramms DasDoris! werden Ansätze für eine wertneutrale, ungleichheitssensible Berufsorientierung skizziert.

Schlagwörter: Wertneutrale Orientierung, Arbeitsmarktsegregation, Männer und soziale Berufe

Summary

The article explores gender-specific segregation patterns in educational and career choices, focusing on men in social professions, and analyzes structural barriers, masculinity constructions, and orientation patterns through a praxeological and habitus-analytical lens. Using the example of DasDoris!, it outlines approaches to value-neutral, inequality-sensitive career guidance.

Keywords: Value-neutral career guidance, Labor market segregation, Men in social professions

1 Einleitung

Bildungs- und Berufsentscheidungen sind eingebettet in gesellschaftliche Strukturen und habituelle Prägungen. Geschlechtsspezifische Segregationen wirken dabei als stabile Muster, die nicht nur Zugänge zu Berufsfeldern, sondern auch deren gesellschaftliche Wertung prägen. Besonders im Feld sozialer Berufe bleibt der Männeranteil[1] niedrig, während stereotype Erwartungen und strukturelle Barrieren fortbestehen. „Solange junge Männer nicht signalisiert bekommen, dass sich ihr Einsatz, einen Beruf jenseits des Rollendenkens zu wählen, auch lohnt", greifen Fördermaßnahmen ins

1 Die hier aufgeführte binäre Geschlechterlogik dient der analytischen Fokussierung, schließt intersektionale Dimensionen wie soziale Herkunft, Ethnizität, sexuelle Orientierung oder Beeinträchtigung jedoch nicht aus. Männlichkeit ist kein homogenes Phänomen, sondern vielfältig geprägt (vgl. Meuser 2010; 2025). Eine Analyse weiterer Differenzachsen bleibt an dieser Stelle jedoch ausgeklammert.

Leere (Haffner 2014, S. 146). Umso bedeutsamer sind Ansätze, die bestehende Männlichkeitskonstruktionen nicht als statisch begreifen, sondern gezielt Reflexionsräume eröffnen und neue Orientierungszugänge schaffen. Vor diesem Hintergrund verbindet der Beitrag theoretische Perspektiven auf Männlichkeit und Habitus mit praxisnahen Erfahrungen aus dem gendersensiblen Orientierungsprogramm *Darmstädter Orientierungssemester für Soziale Berufe* (DasDoris!) und diskutiert Ansätze für eine wertneutrale, ungleichheitssensible Orientierung. Hierzu werden theoretische Perspektiven auf Männlichkeit, Habitus und berufliche Passungsverhältnisse skizziert, um die strukturellen Bedingungen geschlechtsspezifischer Segregation in sozialen Berufen zu rahmen. Daran anschließend wird DasDoris! als praxisbezogenes Beispiel vorgestellt, anhand dessen ungleichheitssensible und wertneutrale Gestaltungsprinzipien aufgezeigt werden. Abschließend werden daraus ableitbare Implikationen für Orientierungsangebote im Feld sozialer Berufe herausgearbeitet.

2 Früh angelegte Ungleichheitsmuster – Geschlechtsspezifische Segregation in Bildungs- und Berufsentscheidungen

Bildungs- und Berufsentscheidungen entstehen nicht im luftleeren Raum. Sie sind eingebettet in gesellschaftliche Strukturmerkmale, habitusspezifische Prägungen sowie alltägliche Ordnungen von Anerkennung, die bestimmten Berufswegen und Berufen mehr Wert, Status und Attraktivität zuschreiben als anderen (vgl. Budde/Willems/Böhm 2009). Ein zentrales Strukturmuster in diesem Geflecht ist die Geschlechtersegregation, die sich sowohl horizontal, in der ungleichen Verteilung über Berufsfelder hinweg, als auch vertikal, in hierarchischen Strukturen innerhalb von Berufen, manifestiert. Trotz zahlreicher Gleichstellungspolitiken, bildungspolitischer Reformen und gesellschaftlicher Diskurse um Diversität bleibt diese Segregation in weiten Teilen stabil, mit weitreichenden Folgen für individuelle Laufbahnen, die Fachkräftesicherung und die symbolische Ordnung der Arbeitswelt (vgl. Kleinert et al. 2023). Gerade in sozial- und gesundheitsbezogenen Berufen ist die geschlechtsspezifische Prägung besonders prekär. Mit Blick auf die **horizontale Arbeitsmarktsegregation** zeigt sich: Nur 23 Prozent der Beschäftigten im Gesundheits- und Sozialwesen sind Männer und lediglich 6 Prozent von ihnen arbeiten in Teilzeit, im deutlichen Kontrast zur Beschäftigungsrealität ihrer Kolleginnen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021, S. 14). Diese Verteilung ist nicht per se als defizitär zu bewerten, verweist jedoch auf folgenreiche Unterschiede, etwa in Bezug auf Einkommen, berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und die Vereinbarkeit von Erwerbs- und Sorgearbeit (vgl. Merenheimo 2023, S. 22). Die Geschlechterzusammensetzung eines Berufsfeldes ist nicht nur Ausdruck, sondern zugleich Triebkraft bestehender Statushierarchien. Dringen Frauen vermehrt in männlich konnotierte Berufsfelder vor, ist dies nicht selten mit einem Statusverlust des Arbeitsbereichs verbunden. Umgekehrt wirkt ein höherer Männeranteil in frauentypischen Feldern vielfach statussteigernd (vgl. Ehlert 2018, S. 204). In dieser Dynamik

zeigt sich ein tief verankertes geschlechterbasiertes Wertgefüge innerhalb der Erwerbsarbeit. Erst mit dem zunehmenden Einstieg von Männern erfährt das jeweilige Berufsfeld eine gesellschaftliche und ökonomische Aufwertung (vgl. Booth 2021, S. 90). Aber solange Männer in frauentypischen Berufen kaum sichtbar sind, bleiben diese Tätigkeitsfelder im öffentlichen Diskurs unvereinbar mit hegemonialen Männlichkeitsnormen (vgl. May 2008).

Bereits im Vorfeld beruflicher Platzierungen treten diese Muster deutlich zutage: Schon bei der **Studien(fach)wahl** werden geschlechterbezogene Disparitäten sichtbar. Männer entscheiden sich häufiger für MINT-Studiengänge, während sie in sozial- und gesundheitsbezogenen Fächern eine Minderheit darstellen. In Studiengängen wie Soziale Arbeit, Psychologie oder Germanistik bleibt ihr Anteil deutlich unter dem der Frauen (vgl. Statista 2024a; 2024b). Auch im **Ausbildungsbereich** ist die geschlechtsspezifische Segmentierung stabil. Männer dominieren technische und handwerkliche Berufe, während sie in Dienstleistungsberufen und im (zahn-)medizinischen Bereich kaum vertreten sind. Unter den rund 25 am häufigsten gewählten Ausbildungsberufen gelten lediglich etwa zehn als vergleichsweise geschlechteroffen, darunter kaufmännische Berufe und Tätigkeiten im Einzelhandel (vgl. WSI 2025).

Neben diesen horizontalen Verteilungsmustern zeigt sich in der **vertikalen Segregation** ein weiteres Persistenzmoment: Männer besetzen trotz geringerer Präsenz überproportional häufig Führungspositionen (vgl. Destatis 2025). Dieses Muster macht die strukturellen Aufstiegshindernisse für Frauen sichtbar, wie sie im Konzept der *„gläsernen Decke"* beschrieben werden (vgl. Morrison/White/Van Velsor 1987). Zugleich profitieren Männer in frauentypischen Berufen von impliziten Vorteilen, die aus ihrer numerischen Minderheitenposition und dem damit verbundenen „Token-Konzept" (vgl. Kanter 1977) resultieren: Ihre erhöhte Sichtbarkeit erleichtert Karriereschritte und führt häufig zur Übernahme von Leitungs- und Repräsentationsfunktionen, selbst bei vergleichbarer oder geringerer Berufserfahrung. In diesem Zusammenhang beschreibt Williams (1995, S. 87 ff.) das Phänomen des „glass escalator", einen unsichtbaren Fahrstuhlmechanismus, der männlichen Fachkräften selbst ohne aktives Karrierestreben systematisch Aufstiegsmöglichkeiten eröffnet. Im Rahmen der Analysen zeigt Williams, dass diese strukturelle Bevorzugung von Männern in frauendominierten Berufen bereits in Einstellungs- und Beförderungsprozessen wirksam ist. Diese speisen sich aus stereotypen Erwartungen, nach denen Männer als besonders geeignet gelten, administrative, disziplinierende oder repräsentative Aufgaben zu übernehmen, sei es als Führungskraft, als Autoritätsfigur oder als gezielt eingesetzter Ansprechpartner für männliche Klienten, Patienten oder Schüler. Außerdem wird ihnen häufig eine implizite Aufstiegsorientierung zugeschrieben. Bleibt diese aus, etwa weil der Verbleib in einer fachlich geprägten, weiblich konnotierten Position angestrebt wird, kann dies als Ausdruck mangelnden Ehrgeizes gewertet werden (vgl. ebd., S. 88). Der berufliche Aufstieg männlicher Fachkräfte in frauendominierten Feldern erscheint damit weniger als Ausnahme denn als erwartbare Entwicklung: „Für sie bedeutet es vielmehr eine Anstrengung, keine Karriere zu machen" (Ganß 2010, S. 84).

Diese Zusammenhänge zeigen, dass geschlechtsspezifische Segregationsmuster nicht als Folge individueller Entscheidungen zu verstehen sind. Vielmehr sind Bildungs- und Berufsentscheidungen das Resultat früher sozialer Prägungen, die sich entlang einer strukturierenden Geschlechterlogik in Bildungsbiografien und Erwerbsverläufe einschreiben und so als stabile Struktur zur sozialen Ungleichheit beitragen (vgl. Haffner/Loge 2019). Insofern wirkt auch der **schulische Kontext** als vorgelagerter Strukturierungspfad geschlechtsspezifischer Orientierungsmuster. In schulischen Leistungszuschreibungen und Erwartungshaltungen werden Deutungsrahmen etabliert, die bestimmte Fähigkeiten und Interessen als geschlechtsadäquat markieren. Studien zeigen, dass Jungen im Durchschnitt höhere mathematisch-naturwissenschaftliche Leistungen und stärkeres Zutrauen in diesen Bereichen entwickeln, während Mädchen ihre Stärken eher im sprachlichen Bereich sehen (vgl. Muntoni/Retelsdorf 2020, S. 71 f.; Kultusministerkonferenz 2017). Diese Differenzmuster werden im Schulalltag durch implizite Zuschreibungen von Lehrkräften verstärkt. Sogar Mathematikängste von Lehrerinnen beeinflussen das Selbstkonzept von Mädchen negativ (vgl. Beilbock et al. 2010). Darüber hinaus schreiben sie Jungen im Grundschulalter bei gleicher Leistung häufiger höhere mathematische Kompetenzen zu und fördern sie in diesem Bereich intensiver, während sie die Leistungen von Mädchen systematisch geringer bewerten (vgl. u. a. Holder/Kessels 2017; Muntoni/Retelsdorf 2020). Im frühkindlichen Umfeld formen zudem **elterliche Erwartungen** geschlechtsspezifische Selbstbilder, etwa durch die Auswahl von Spielmaterialien (vgl. Muntoni/Retelsdorf 2020). In der Folge werden insbesondere an Jungen stereotype Wünsche und Begabungszuschreibungen aus dem sozialen Umfeld herangetragen, die mögliche Bildungs- und Berufswege zusätzlich verengen (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2017) und so dazu beitragen, dass sozial und pflegerisch konnotierte Tätigkeitsfelder für Jungen frühzeitig aus dem Horizont naheliegender Bildungs- und Berufsoptionen ausgeblendet werden.

2.1 Hegemoniale Männlichkeit und berufliche Abgrenzung

Um geschlechtsspezifische Macht- und Orientierungsverhältnisse theoretisch zu erfassen, bietet das Konzept der hegemonialen Männlichkeit (Connell 1999) einen zentralen Zugang. Es beschreibt jene kulturell dominante Form von Männlichkeit, die als normative Referenz Orientierungen, Ein- und Ausschlüsse sowie intrageschlechtliche Hierarchien strukturiert. Männlichkeit wird dabei als relationale Position innerhalb der Geschlechterverhältnisse verstanden, die sich in körperlichen Praktiken, Persönlichkeitsentwürfen und kulturellen Mustern stabilisiert. Geschlecht erscheint als dynamische und kontextgebundene soziale Ordnung. Obwohl hegemoniale Männlichkeit nur von einer vergleichsweise kleinen Minderheit von Männern in ihrer vollen Ausprägung verkörpert wird, stützen und stabilisieren auch andere Männlichkeitspositionen diese Ordnung. So profitieren Männer als „Komplizen“ von der sogenannten „patriarchalen Dividende“, also von jenen materiellen und immateriellen Vorteilen, die sich aus der bestehenden hierarchischen Geschlechterordnung und der gesellschaftlichen Höherbewertung des „Männlichen“ ergeben. Dabei müssen sie sich nicht zwangsläu-

fig „den Spannungen und Risiken an der vordersten Frontlinie des Patriarchats aussetzen“ (ebd., S. 100). Selbst aus einer kritischen Distanz zur hegemonialen Männlichkeit oder bei expliziter Ablehnung derselben können Männer im Modus einer „komplizenhaften Männlichkeit“ weiterhin von den damit verknüpften Privilegien profitieren (vgl. Ganß 2011, S. 51).

In jüngerer Zeit ist das Konzept der hegemonialen Männlichkeit verstärkt Gegenstand theoretischer Weiterentwicklung geworden. Neue Männlichkeitskonzepte ergänzen oder differenzieren das Modell und eröffnen alternative Deutungsrahmen (vgl. Meuser 2025, S. 52; zur kritischen Auseinandersetzung vgl. ebd. 2010). Während hegemoniale Männlichkeit als normative Folie weiterhin wirkmächtig bleibt und zeitgenössische Männlichkeitsbilder prägt, erscheinen Männlichkeitsentwürfe heute vermehrt als offenes Feld sozialer Aushandlung. Ein Beispiel für diese Dynamik bildet das industriegesellschaftlich geprägte Ernährermodell, das historisch eng mit männlich dominierten Erwerbsverläufen und der Figur des „Familienernährers“ verknüpft ist (vgl. Oschmiansky 2020). Zwar verliert dieses Ideal zunehmend an Plausibilität, doch bleibt es in vielen Bereichen der Beschäftigungsstrukturen wirksam. Männer, die sich weiterhin über diese Rolle definieren, tun dies heute meist im Bewusstsein, ein traditionelles und als restriktiv erfahrenes Rollenbild zu reproduzieren, dessen normative Selbstverständlichkeit im Wandel begriffen ist (vgl. Lengersdorf/Meuser 2022; Meuser 2025, S. 54). Das Ernährerideal bedarf mittlerweile einer aktiven Rechtfertigung und ist häufig von Distanzierungen und apologetischen Selbstbeschreibungen begleitet. Meuser warnt jedoch davor, das Konzept vorschnell als obsolet zu betrachten: Regressive Diskurse und kriegerische Konflikte können traditionelle und hierarchische Männlichkeitsmuster stabilisieren oder reaktualisieren (vgl. ebd., S. 60 f.). In transformierten, hybriden Formen bleibt hegemoniale Männlichkeit damit grundsätzlich anschlussfähig an regressivere Ausprägungen und aktuelle gesellschaftliche Debatten.

Vor diesem Hintergrund und gerade im Kontext sozialer Berufe entfaltet die normative Wirkmacht hegemonialer Männlichkeitsmuster besondere Brisanz. Tätigkeiten im Feld der Sozialen Arbeit sind vielfach von beziehungs- und fürsorgeorientierten Arbeitsanforderungen geprägt, die mit klassischen Männlichkeitsidealen nur begrenzt kompatibel erscheinen. So privilegieren hegemoniale Orientierungen vielmehr distanzierte, statusbezogene Tätigkeitsbereiche wie Leitung, Planung und Management, während die unmittelbare Beziehungsarbeit im Feld symbolisch entwertet wird und für männliche Fachkräfte als wenig anschlussfähig gilt (vgl. May 2014, S. 84 f.). Männer, die sich in soziale, pflegerische oder erzieherische Berufsfelder bewegen, sind damit nicht nur einer potenziellen Abwertung ihrer Tätigkeiten ausgesetzt, sondern laufen zudem Gefahr, durch genderstereotype Zuschreibungen in ihrem beruflichen Selbstverständnis limitiert zu werden (vgl. ebd., S. 85).

2.2 Vergeschlechtlichter Habitus und soziale Reproduktion

Anknüpfend an die Analyse hegemonialer Männlichkeitsformationen ermöglicht Bourdieus Habituskonzept (1987; 2005, S. 169; 2014) eine vertiefte Sicht auf die alltägliche Verkörperung und Reproduktion von Geschlechterordnungen. Während Connell

(1999) auf makrostrukturelle und institutionelle Arrangements fokussiert, lenkt der Habitusbegriff den Blick auf feine, oft unbewusste Mechanismen, die soziale Ordnung im Alltag stabilisieren. Im Zusammenspiel von biografisch eingeschriebenen Dispositionen und sozialen Strukturierungen prägt der Habitus Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster. Wie Loge (2020) aufzeigt, ist Geschlecht dabei eine fundamentale Ungleichheitsdimension, die sich mit sozialen Klassenlagen verschränkt und in den Habitus eingeschrieben wird. Geschlechtsspezifische Dispositionen werden dabei nicht bloß kognitiv erworben, sondern wirken als tief verankerte Strukturierungen von Erwartungen und Selbstbildern, die in der alltäglichen Praxis als selbstverständlich erlebt werden (vgl. Bourdieu 1987, S. 98). In diesem Zusammenhang verankert Bourdieu Geschlecht als konstitutives Prinzip gesellschaftlicher Ordnung. Soziale Ordnung und damit der Habitus erscheinen als immer schon vergeschlechtlichte und vergeschlechtlichende Struktur. Im Zentrum steht dabei das Konzept der symbolischen Gewalt: eine subtile, unbewusste Form der Herrschaft, die soziale Ungleichheiten durch die Verkennung ihrer sozialen Gemachtheit und die Anerkennung des Selbstverständlichen fortschreibt (vgl. ebd. 2005, S. 8). Gerade weil die binär-hierarchische Geschlechterordnung (männlich als überlegen, weiblich als untergeordnet) als natürlich-biologische Gegebenheit erscheint, entfaltet sie ihre vermeintliche Legitimität. Ihre Reproduktion vollzieht sich wesentlich über den vergeschlechtlichten Habitus, der von frühester Kindheit an geschlechtsspezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata inkorporiert und in der alltäglichen Praxis unbewusst wirksam werden lässt (vgl. ebd., S. 19 f.).

3 Barrieren und Ambivalenzen für Männer in sozialen Berufen

Die zuvor beschriebenen geschlechterbezogenen Logiken und habitualisierten Passungsstrukturen prägen nicht nur die Entscheidungssituationen am Übergang in soziale Berufe, sondern wirken auch in den konkreten Berufs- und Praxiserfahrungen von Männern fort. Empirische Befunde zeigen, wie sich diese strukturellen Rahmenbedingungen in individuellen Deutungs- und Aushandlungsprozessen spiegeln und welche Ambivalenzen dabei im Umgang mit Geschlechtererwartungen entstehen.

Insgesamt zeigen männliche Schüler ein durchaus grundlegendes Interesse an sozialen Tätigkeitsfeldern. In einer Befragung äußerten etwa 65 % Prozent, sich für den sozialen Berufsbereich zu interessieren. Gleichwohl gaben mehr als die Hälfte der Schüler an, dass für sie ein Studium oder eine Ausbildung in diesem Bereich eher oder gar nicht infrage komme (vgl. IU Hochschule 2023). Auffällig ist: Es sind nicht primär die inhaltlichen oder emotionalen Anforderungen des Berufsfeldes oder direkt negative Einschätzungen durch das soziale Umfeld, die abschreckend wirken. Die wesentlichen Hemmnisse liegen vielmehr in der Erwartung niedriger Verdienstperspektiven, einer negativen Bewertung der Arbeitsbedingungen sowie einer als unzureichend wahrgenommenen gesellschaftlichen Anerkennung sozialer Berufe. Interessant ist

zudem, dass lediglich 24 % der Befragten soziale Berufe grundsätzlich als „eher für Frauen geeignet“ einschätzten (vgl. IU Hochschule 2023). Ähnliche Befunde zeigen sich auch in früheren Studien: Zwar befürworten Eltern grundsätzlich die Wahl eines sozialen Berufs, doch die Unterstützung bleibt häufig verhalten – insbesondere aufgrund der als unattraktiv wahrgenommenen Arbeitsbedingungen, des geringen gesellschaftlichen Status und der niedrigen Entlohnung (vgl. Schildmann 2017, S. 32).

Für diejenigen, die den Einstieg in den sozialen Berufsbereich vollziehen, drängen sich jedoch Ambivalenzen und Aushandlungsprozesse in der beruflichen Praxis auf. In einer qualitativen Untersuchung mit Auszubildenden in Care-Berufen zeigen u. a. Scholand und Thielen (2021, S. 35 ff.), dass männliche Jugendliche diese Berufsfelder auf sehr unterschiedliche Weise geschlechtlich deuten und eigene Orientierungen entwickeln. Während einige weiterhin Differenz- oder Dominanzmuster reproduzieren, entfalten andere egalisierende oder fürsorgeorientierte Haltungen, die eine passungsfähige und professionalisierungsförderliche Positionierung im Feld ermöglichen. Darüber hinaus sind zwar Veränderungen in Männlichkeitsbildern und in der Wahrnehmung von Männern im Kontext hegemonialer Strukturen erkennbar (vgl. Meuser 2025), doch tradierte Muster wirken nach wie vor fort. Das Verlassen etablierter Männlichkeitsmuster und Infragestellen dominanter Rollenerwartungen bleibt sozial risikobehaftet. Männer, die sich außerhalb des habituellen Rahmens bewegen, müssen mit Abwertung oder Ausgrenzung rechnen, ein Befund, der die tief eingeschriebene Grenzziehung hegemonialer Männlichkeitsordnungen unterstreicht (vgl. Meuser 2010, S. 132). Gerade Männer mit modernen Rollenbildern und alternativen Lebensentwürfen finden sich häufiger in Arbeitskontexten wieder, die auf die gesamte Arbeitskraft zugreifen und wenig Raum für alternative Lebensentwürfe lassen. Soziale Praktiken und vor allem fachkulturelle Erwartungen formen dabei aus einem „modernen Mann“ einen scheinbar „richtigen Mann“ (Haffner 2014, S. 146). Wie Männer im sozialen Berufsbereich wahrgenommen werden, ist dabei selbst Teil dieser Aushandlungsprozesse. Innerhalb der Organisationen stoßen sie häufig auf Akzeptanz, gelten vielfach als Bereicherung oder Imageträger des Berufsfeldes. Anders hingegen zeigt sich das Bild im äußeren Umfeld, etwa von Klient*innen. Besonders bei Tätigkeiten mit Kindern sehen sich Männer mit Misstrauen konfrontiert, bis hin zu Unterstellungen fehlender Eignung oder pädophiler Neigungen. Solche Zuschreibungen führen nicht selten dazu, dass Männer bestimmte Bereiche meiden oder auf weniger „verdächtige“ Tätigkeitsfelder bzw. aufsteigende Karrierewege ausweichen (vgl. Ganß 2011, S. 86 f.).

Gleichwohl lässt sich das Feld nicht ausschließlich als determinierter Raum geschlechtlicher Zuschreibungen und struktureller Einhegungen begreifen. Männliche Akteure navigieren die Anforderungen sozialer Berufe nicht nur unter dem Druck hegemonialer Männlichkeitsmuster, sondern entwickeln zugleich Praktiken der Aneignung, Distanzierung und funktionalen Umdeutung. Es entstehen Spielräume, in denen Geschlechterbilder aktiv aufgenommen, umcodiert oder strategisch eingesetzt werden. Solche Dynamiken lassen sich in aktuellen empirischen Erhebungen nachzeichnen. In einer laufenden Untersuchung zu Habitusdispositionen im Kontext So-

zialer Arbeit und Psychologie[2] bringt ein Studierender dies wie folgt zum Ausdruck: *„grad in der Sozialen Arbeit und gerade immer noch […] so leid mir es tut als Mann ja als Mann in der sozialen Arbeit biste ja doch nochmal gefragter weil das ja auch dann an vielen Ecken fehlt."* Hier wird deutlich, wie Ungleichgewichte antizipatorisch in die eigene Positionierung einfließen und geschlechtliche Differenzen gezielt funktionalisiert werden. Männlichkeit erscheint dabei als kapitalisierbares Merkmal im symbolisch gerahmten Feld. Solche Aneignungen eröffnen individuelle Handlungsoptionen, reproduzieren zugleich jedoch bestehende Geschlechterordnungen, indem sie deren Differenzlogik implizit bestätigen.

Die Bildungs- und Berufswahl findet daher nicht in einem neutralen Raum statt, sondern ist eingebettet in Passungslogiken und gesellschaftliche Differenzmuster, die durch Erwartungen von Peers, Lehrkräften und sozialen Milieus stabilisiert werden (vgl. Loge 2020, S. 100 f.). Soziale Berufe sind nicht nur weiblich dominiert, sondern auch symbolisch in vielerlei Hinsicht als „nicht männlich" codiert. Diese Abwertung wirkt doppelt: Sie betrifft sowohl die Tätigkeiten selbst als auch die Männer, die sich ihnen zuwenden. Hierin liegt zugleich eine Schlüsselrolle für berufsorientierende Bildungsarbeit. Es braucht gezielt gestaltete Formate, die an bestehenden Interessen anknüpfen, stereotype Bilder aufbrechen und reflektierbare Zugänge zum Feld sozialer Berufe eröffnen.

4 DasDoris! – Ein wertneutrales und gendersensibles Orientierungsprogramm in sozialen Berufen

Orientierungsprozesse in sozialen Berufen sind eng mit Fragen von Geschlecht, Herkunft und ungleichen Passungsverhältnissen verknüpft. Daher reicht es nicht, junge Männer lediglich für das Feld *zu gewinnen*. Vielmehr bedarf es reflexiver, ungleichheitssensibler Ansätze, die Ausschlüsse sichtbar machen und neue Zugänge eröffnen. Erfahrungen aus anderen Feldern zeigen, wie solche Mechanismen gezielt adressiert werden können. So verdeutlicht z. B. das an junge Frauen adressierte Hessen-Technikum, wie sich die Teilnehmerinnen durch die Teilnahme am Programm mehr soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital aneignen können (vgl. Bentrup/Haffner 2024). Solche Logiken von (Nicht-)Passung lassen sich auch auf die Ansprache von Männern in sozialen Berufen übertragen, wo vergleichbare verdeckte Zugangshürden wirksam werden und bearbeitet werden sollen. Am Beispiel von DasDoris!, einem wertneutralen und gendersensiblen Orientierungsprogramm für soziale Berufe an der Hochschule Darmstadt, soll im Folgenden aufgezeigt werden, wie solchen Passungsverhältnissen begegnet werden kann. Das Programm wurde im Rahmen des Modellvorhabens VerOnika (2019–2023) entwickelt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbil-

2 Aktuelles Dissertationsprojekt: „Habitusdispositionen von Studierenden der Studiengänge Soziale Arbeit und Psychologie" (Wahl, Mara Delia, unveröffentlicht).

dung (BIBB)[3] gefördert. Ziel von DasDoris! ist es, Personen mit (Fach-)Abitur in ihrer Bildungs- und Berufswahl zu unterstützen. Als strukturiertes Orientierungsprogramm verbindet es ein Probestudium im Studiengang Soziale Arbeit mit praxisnahen Einblicken in unterschiedliche Ausbildungsberufe der freien Wohlfahrtspflege, die bewusst gleichwertig angelegt sind. Auf diese Weise eröffnet DasDoris! einen Erfahrungsraum, in dem individuelle Entscheidungsprozesse reflexiv begleitet werden können (vgl. Wahl/Haffner 2025).

4.1 Konzeptionelle Grundlagen: Wertneutrale Haltung und Leitlinien

Ziel von DasDoris! ist es somit, individuelle Entscheidungsräume jenseits tradierter Rollenmuster zu eröffnen und stereotype Engführungen in der Berufs- und Bildungswahl abzubauen (vgl. ebd.). Mit Blick auf die fortbestehende geschlechtsspezifische Segregation im sozialen Berufsfeld richtet sich DasDoris! daher explizit auch an Männer, die bislang in diesen Berufen unterrepräsentiert sind.

Grundlegend für die Programmausrichtung ist ein **wertneutraler Ansatz**, der als konzeptionelles Prinzip systematisch in allen Programmbausteinen verankert ist. Dieser Ansatz zielt darauf, gesellschaftliche Normen, geschlechtsspezifische Rollenerwartungen, Passungsideen und Prestigezuschreibungen sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren. Orientierungsprozesse werden dabei nicht als rein individuelle Entscheidungen verstanden, sondern als sozial gerahmte und vielfach durch das soziale Umfeld unbewusst strukturierte Suchbewegungen. Eine **wertneutrale Haltung** bildet dabei die grundlegende Voraussetzung für alle weiteren Gestaltungsprinzipien. Sie erfordert ein kontinuierliches kritisches Hinterfragen eigener Werte und Normen seitens der Personen, die in Konzeption, Durchführung und Begleitung des Programms eingebunden sind, sowie ein Bewusstsein für die eigene Wirkung auf Orientierungsprozesse – sowohl in der Gestaltung von Veranstaltungen als auch in Beratung und Coaching. Zentrale Elemente dieser Haltung sind zudem die konsequente Förderung von Selbstreflexion, der fokussierte Blick auf die Perspektiven und Lebenslagen der Teilnehmenden sowie eine reflexive Institutionenkritik, die unbewusste strukturelle Barrieren sichtbar und bearbeitbar macht.

Gendersensibilität ist in diesem Verständnis kein Zusatz zur wertneutralen Orientierung, sondern ein konstitutiver Bestandteil derselben. Beide Prinzipien stehen nicht in Konkurrenz zueinander, sondern bedingen sich wechselseitig in einer aufeinander bezogenen Logik. Orientierungsprozesse sind stets durch ungleiche Ausgangsbedingungen sozialer Herkunft mitstrukturiert (vgl. Bremer/Lange-Vester 2019), die sich auch entlang geschlechtsspezifischer Erwartungen entfalten (vgl. Loge 2020). In diesen Prozessen wirken verankerte Wahrnehmungs- und Erwartungshorizonte, die bestimmte Bildungs- und Berufswege als näherliegend, andere hingegen als weniger selbstverständlich erscheinen lassen. Geschlechtsspezifische Zuschreibungen verschränken sich dabei mit sozialen Lagen, institutionellen Deutungsmustern sowie ge-

3 Im Verlauf der Projektlaufzeit (2023–2026) kam es zu einer Veränderung der ministeriellen Zuständigkeit: Die Förderung erfolgte zunächst über das Bundesministerium für Bildung und Forschung und wurde in der anschließenden Projektphase dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zugeordnet.

sellschaftlichen Wertungen und prägen, oft unbewusst, die Reichweite individueller Entscheidungsräume.

Ein wertneutraler Ansatz in der Berufsorientierung bedeutet dabei mehr als die bloße Abwesenheit von Wertungen. Er setzt ein bewusstes Reflektieren institutioneller Prägungen und unbewusster Botschaften voraus, die sich sowohl in der Gestaltung von Lernumgebungen als auch in den Interaktionen mit den Teilnehmenden manifestieren können. Stattdessen wird der Fokus auf eine sensible Reflexion von Geschlecht und sozialer Herkunft gelegt, um bestehende Passungsideen und stereotype Berufsbilder aufzubrechen. Ziel ist es, auf diese Weise das Berufswahlspektrum der Teilnehmenden zu erweitern, Selbstreflexionsprozesse anzuregen und ein höheres Maß an Anschlussfähigkeit zwischen individuellen Interessen, Kompetenzen und möglichen Bildungswegen zu ermöglichen. Nur auf dieser Grundlage kann eine Orientierungspraxis entstehen, die individuelle Bildungsentscheidungen jenseits tradierter Erwartungen und systemischer Ungleichheiten ermöglicht.

4.2 Curriculare und strukturelle Verankerung

Die curriculare und methodische Verankerung des wertneutralen Ansatzes spiegelt sich in sämtlichen Bausteinen des Programms wider (vgl. Wahl/Markus 2025). Ein zentrales Element dieses wertneutralen Ansatzes ist u. a. die gleichwertige Darstellung aller Bildungs- und Berufswege. Orientierungspraxis im sozialen Berufsfeld muss gezielt verhindern, dass sich u. a. implizite Hierarchisierungen zwischen akademischen und beruflichen Bildungswegen in den Entscheidungsprozessen *unreflektiert* fortschreiben. Dies gilt umso mehr, als sich die tatsächliche Trennschärfe zwischen diesen Wegen im praktischen Berufsalltag zunehmend auflöst (etwa aufgrund der wachsenden Heterogenität des pädagogischen Personals; vgl. Beher et al. 2021, S. 90). Um diesem Mechanismus entgegenzuwirken, werden unterschiedliche Bildungswege bewusst symmetrisch präsentiert und in ihrer je eigenen Logik erfahrbar gemacht. Damit soll der gesellschaftlichen Tendenz, akademische Bildungswege als überlegen oder prestigeträchtiger zu konstruieren und berufliche Ausbildungswege abzuwerten, eine alternative Deutung entgegengesetzt werden. In der praktischen Umsetzung erfordert dies eine gezielte Differenzierung der Unterstützungsangebote: So bedarf es etwa einer bewussten Öffnung des beruflichen Ausbildungsbereichs für Teilnehmende aus formal hochgebildeten Elternhäusern, während zugleich für Teilnehmende aus formal niedriggebildeten Elternhäusern eine intensivere Begleitung im Übergang zur Hochschule notwendig sein kann. Orientierungsarbeit wird damit selbst zu einem Feld der Ungleichheitssensibilisierung und Reflexion. Ziel ist es dabei jedoch nicht, Teilnehmende gezielt gegen ihre Herkunftsmilieus zu orientieren. Vielmehr geht es darum, ihnen erweiterte Entscheidungsräume zu eröffnen und sie darin zu unterstützen, Bildungswege auf Grundlage ihrer individuellen Interessen, Stärken und biografischen Suchbewegungen selbstbestimmt zu wählen.

Darüber hinaus ist der Verzicht auf die Zuschreibung von Begabungen oder Interessen anhand stereotypischer Annahmen ein zentrales Ziel. Männlichen Teilnehmenden werden beispielsweise keine sozialen oder kommunikativen Defizite unterstellt;

ebenso wenig wird bei weiblichen Teilnehmenden eine natürliche Passung zu Fürsorgeberufen vorausgesetzt. Vielmehr wird im Programm aktiv an einer Erweiterung von Kompetenzbildern gearbeitet. Dazu gehört auch, selbstlimitierende Annahmen, etwa in Bezug auf vermeintlich unzureichende mathematische Fähigkeiten, oder die verbreitete Annahme, dass Männer für soziale Berufe nicht „empathisch genug" seien, gezielt zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang werden konkrete Anwendungsbereiche sichtbar gemacht, in denen mathematische, analytische und organisatorische Kompetenzen im sozialen Berufsfeld eine zentrale Rolle spielen. Damit wird vermieden, Tätigkeitsprofile sozialer Berufe *ausschließlich* über emotionale oder zwischenmenschliche Fähigkeiten zu definieren.

Zugleich erfordert eine ungleichheitssensible, wertneutrale Orientierungsarbeit Offenheit gegenüber alternativen Fachbereichen. Erfahrungen aus DasDoris! zeigen, dass Teilnehmende zwar an einem auf soziale Berufe fokussierten Orientierungsprogramm teilnehmen, sich ihre Bildungs- und Berufsentscheidungen jedoch durchaus in andere Richtungen entwickeln können (vgl. Wahl/Haffner 2025, S. 70). Solche Verläufe unterstreichen den Anspruch, Orientierungsprozesse nicht normativ auf bestimmte Berufs- oder Bildungswege auszurichten, sondern individuelle Suchbewegungen wertneutral und ergebnisoffen zu begleiten.

Ergänzt wird das methodische Konzept durch begleitende Beratungs- und Coachingangebote, die auf eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie abzielen. In Anlehnung an ressourcen- und biografieorientierte Ansätze ermöglichen sie den Teilnehmenden, persönliche Erfahrungen, Motive und Entwicklungspfade in den Entscheidungsprozess einzubeziehen. Ziel ist es, individuelle Stärken sichtbar zu machen, berufliche Identitäten zu erkunden und Bildungswege im Sinne selbstgesteuerten Lernens aktiv zu gestalten (vgl. ebd., S. 62 f.).

5 Perspektiven von Orientierungsprogrammen: Notwendigkeit einer strukturellen Verankerung wertneutraler Berufsorientierung

DasDoris! zeigt, dass wertneutrale und geschlechtersensible Orientierungsansätze einen wichtigen Beitrag leisten können, um tradierte Rollenerwartungen und stereotype Berufsbilder im sozialen Feld kritisch zu hinterfragen und neue Zugänge für bislang unterrepräsentierte Gruppen zu eröffnen. Damit solche Impulse langfristig wirksam werden, bedarf es einer strukturellen Verankerung in Bildungs- und Beratungssystemen. Wertneutrale Orientierung sollte dabei als Querschnittsaufgabe verstanden und konsequent in (hoch-)schulische und außerschulische Formate integriert werden. Ziel sollte es dabei nicht sein, die eigene Institutionenlogik unhinterfragt zu reproduzieren, sondern auch die professionellen Deutungsrahmen, Auswahlpraktiken und Anerkennungskriterien selbst einer kritischen Reflexion zu unterziehen – insbesondere mit Blick auf implizite Ausschlussmechanismen und geschlechterbezogene Passungserwartungen.

Bildungsinstitutionen und Akteur*innen der Berufs- und Studienorientierung prägen diese Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich Orientierungsprozesse vollziehen. In diesem Sinne tragen sie eine besondere Verantwortung, sich selbst reflexiv mit Fragen von Geschlechtergerechtigkeit, Wertneutralität und Diversität auseinanderzusetzen und ihre Angebote entsprechend auszurichten. Dazu gehört die Entwicklung reflexiver Beratungsmethoden ebenso wie die bewusste Gestaltung gendersensibler und wertneutraler Informationsvermittlung und -materialien. Orientierungsformate sollten dabei so ausgestaltet sein, dass sie unterschiedliche Lebenslagen und Habitushintergründe berücksichtigen und unbewusste Geschlechterstereotype konsequent vermeiden.

Dabei darf es jedoch nicht darum gehen, „Männer als Lösungs-Narrative" in ein vermeintlich defizitäres, von Frauen dominiertes Berufsfeld zu integrieren. Eine solche Logik würde selbst erneut Geschlechterdifferenzen reproduzieren. Vielmehr ist es, wie Ganß (2011, S. 359) formuliert, Auftrag, sich damit auseinanderzusetzen, inwiefern durch die von Frauen wie Männern geteilte Relevanzsetzung von Geschlechterdifferenz verhindert wird, dass Männer in sozialen Berufen selbstverständliche Handlungsvollzüge entwickeln, wie sie Frauen längst praktizieren. Es braucht daher eine kritische Auseinandersetzung mit den symbolischen Ordnungsmustern innerhalb der Fachkultur selbst, damit nicht nur die Symptome verwaltet werden. Orientierungsarbeit kann hier nicht nur vermitteln, sondern muss auch zum Verlernen helfen, insbesondere dort, wo Karriere- und Rollenerwartungen implizit auf Geschlecht codiert bleiben.

Literatur

Beher, K./Fuchs-Rechlin, K./Hartwich, P. (2021): Kindertageseinrichtungen auf Expansionskurs – Folgen für die Personal-, Qualifikations- und Teamstruktur? In: Zimmermann, M./Sunder, T. (Hrsg.): Organisationsentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 77–93. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33482-6_4

Beilock, S. L./Gunderson, E. A./Ramirez, G./Levine, S. C. (2010): Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. Proceedings of the National Academy of Sciences, 107 (3), S. 1060–1063. https://doi.org/10.1073/pnas.0910967107

Bentrup, A./Haffner, Y. (2024): Unsichtbarkeiten in Orientierungsprogrammen. Eine Analyse am Beispiel des Hessen-Technikums. In: Dreisack, S./Hillebrand-Ludin, D. (Hrsg.): (Un-)Sichtbarkeiten. Diversität an Hochschulen. Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen (KCS): Leipzig, S. 32–41.

Booth, S. (2021): Mehr Männer in soziale Berufe? Genderkonstruktionen im Diskurs der kirchlichen Wohlfahrtsverbände. In: Soziale Passagen, 13, S. 75–93. https://doi.org/10.1007/s12592-021-00374-5

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2014): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bremer, H./Lange-Vester, A. (2019): Studienfachwahl im Kontext von Habitus und sozialer Auslese im Bildungswesen. In: Haffner, Y./Loge, L. (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 21–42. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0mqh.4

Budde, J./Willems, K./Böhm, M. (2009): „Ich finde, das gehört einfach zum Leben dazu, anderen Leuten zu helfen." Positionierungen junger Männer zu Berufsfeldern Sozialer Arbeit. In: Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Weinheim/München: Juventa, S. 193–210.

Bundesagentur für Arbeit (2021): Die Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern 2020. Bundesagentur für Arbeit. Online unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Frauen-und-Maenner/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.html?__blob=publicationFile (Stand: 7.6.2025).

Connell, R. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09604-7

Destatis – Statistisches Bundesamt (2025): Führungspositionen – Gleichstellungsindikatoren. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Gleichstellungsindikatoren/fuehrungspositionen-f25.html (Stand: 9.6.2025).

Ehlert, G. (2018): Profession, Disziplin und Geschlecht. In: Müller-Hermann, S./Becker-Lenz, R./Busse, S. (Hrsg.): Professionskulturen – Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–214. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19415-4_10

Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2017): Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Reihe Study Nr. 365. Düsseldorf. Online unter: https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-006661/p_study_hbs_365.pdf (Stand: 10.6.2025).

Ganß, P. (2011): Männer auf dem Weg in die Soziale Arbeit – Wege nach oben? Die Konstruktion von ‚Männlichkeit' als Ressource der intraberuflichen Geschlechtersegregation. Opladen: Budrich UniPress. https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnq5m

Haffner, Y. (2014): Männer in der Sozialen Arbeit. Anforderungen an die Fachkultur. In: Rose, L./May, M. (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 135–150. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzq0x.12

Haffner, Y./Loge, L. (Hrsg.) (2019): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. Leverkusen/Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0mqh

Holder, K./Kessels, U. (2017): Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective. In: Social Psychology of Education, 20, S. 471–490. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z

IU Internationale Hochschule (2023): Jung, männlich, sozial? Ja, aber nicht unter diesen Umständen. Kurzstudie Männer in sozialen Berufen 2023. Erfurt: IU Internationale Hochschule. Online unter: https://static.iu.de/studies/Kurzstudie-Maenner-in-sozialen-Berufen.pdf (Stand: 10.6.2025).

Kanter, R. M. (1977): Men and Women of the Corporation. New York: Basic Books.

Kleinert, C./Leuze, K./Bächmann, A.-C./Gatermann, D./Hägglund, A. E./Rompczyk, K. (2023): Occupational sex segregation and its consequences for the (re-)production of gender inequalities in the German labour market. In: Weinert, S./Blossfeld, G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Education, Competence Development and Career Trajectories. Analysing Data of the National Educational Panel Study (NEPS). Cham: Springer, S. 295–317. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9_13

Kultusministerkonferenz (2017): IGLU 2016. Die Leistungen der Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland im internationalen Vergleich. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/IGLU_2016_Berichtsband.pdf (Stand: 11.6.2025).

Lengersdorf, D./Meuser, M. (2022): Männlichkeiten zwischen Neujustierung und Wandel? Persistenzen hegemonialer Männlichkeit. In: Gender, 14 (1), S. 27–38.

Loge, L. (2020): Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern. Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32445-2

May, M. (2008): Studenten, hegemoniale Männlichkeit und Soziale Arbeit: Ergebnisse eines Lehrforschungsprojekts. In: Zeitschrift für Frauen- und Geschlechterstudien, 26 (1), S. 15–29.

May, M. (2014): Hegemoniale Männlichkeit und Soziale Arbeit: Eine herrschafts- und differenzanalytische Betrachtung der Forderung nach mehr Männern in die Soziale Arbeit. In: Rose, L./May, M. (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 73–90. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzq0x.8

Merenheimo, P. (2023): Genderspezifische Herausforderungen der Sozialwirtschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41912-7

Meuser, M. (2010): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92046-7

Meuser, M. (2025): Hegemoniale Männlichkeit – Leitkategorie oder überholtes Konzept der Männlichkeitsforschung? In: Weber, L./Gruhlich, J./Langer, A./Mahs, C. (Hrsg.): Geschlecht und Gerechtigkeit. Aktuelle Perspektiven auf die Entstehung, Reproduktion und Transformation geschlechtlicher Ungleichheiten. Wiesbaden: Springer, S. 51–64. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46935-1_4

Morrison, A. M./White, R. P./Van Velsor, E. (1987): Breaking the Glass Ceiling: Can Women Reach the Top of America's Largest Corporations? Reading, MA: Addison-Wesley.

Muntoni, F./Retelsdorf, J. (2020): Geschlechterstereotype in der Schule. In: Glock, S./Kleen, H. (Hrsg.): Stereotype in der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–97. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3

Oschmiansky, F. (2020): Das Normalarbeitsverhältnis. Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/317174/das-normalarbeitsverhaeltnis/ (Stand: 11.6.2025).

Schildmann, C. (2017): Ein doppelter Schlüssel zur Gleichstellung: die Aufwertung sozialer Dienstleistungen. In: WSI-Mitteilungen, 70 (3), S. 123–130. https://doi.org/10.5771/1866-377X-2017-3-123

Scholand, B./Thielen, M. (2021): Männer in Care-Berufen: Fürsorgliche Männlichkeiten in Sicht? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 50 (4), S. 35–38.

Statista (2024a): Stark von Männern besetzte Studienfächer in Deutschland im Wintersemester 2022/2023. Online unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/3248/umfrage/stark-von-maennern-besetzte-studienfaecher/ (Stand: 9.6.2025).

Statista (2024b): Stark von Frauen besetzte Studienfächer in Deutschland im Wintersemester 2022/2023. Online unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/3249/umfrage/stark-von-frauen-besetzte-studienfaecher/ (Stand: 9.6.2025).

Wahl, M. D./Haffner, Y. (2025): Das Doris! – Darmstädter Orientierungsjahr für Soziale Berufe. In: Müller, B. (Hrsg.): Verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung – das Modellvorhaben VerOnika (2019–2023), S. 54–78. Online unter: https://opus4.kobv.de/opus4-htw/frontdoor/index/index/docId/2043 (Stand: 10.6.2025).

Wahl, M. D./Markus, H. (2025): Einflüsse auf die Bildungs- und Berufswahl: Bedeutung einer wertneutralen Orientierung und Praxisstrategien am Beispiel des Modellvorhabens „VerOnika“. In: Müller, B. (Hrsg.): Verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung – das Modellvorhaben VerOnika (2019–2023), S. 94–125. Online unter: https://opus4.kobv.de/opus4-htw/frontdoor/index/index/docId/2043 (Stand: 10.6.2025).

Williams, C. L. (1995): Still a Man's World. Men who do „Women's Work“. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press. https://doi.org/10.1525/9780520915220

WSI – Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (2025): Frauen und Männer in den 25 häufigsten Ausbildungsberufen. Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: https://www.wsi.de/de/bildung-14616-frauen-und-maenner-in-den-25-haeufigsten-ausbildungsberufen-14822.htm (Stand: 11.6.2025).

Autoren und Autorinnen

Prof. Dr. Silvia **Annen** ist Inhaberin des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Anerkennung von Kompetenzen, Bildungsrenditen, Bildungsentscheidungen, internationale Berufsbildungsforschung, Steuerung von Bildungs- und Beschäftigungssystemen, Digitalisierung.
Anschrift: Prof. Dr. Silvia Annen, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Kärntenstraße 7, D-96052 Bamberg/E-Mail: silvia.annen@uni-bamberg.de

Dr. Janina **Beckmann** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektsprecherin des Forschungsprojekts onBoard am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Orientierung von Jugendlichen, Ausbildungsverläufe, Geschlechterungleichheiten, Interventionsstudien und Methoden der kausalen Inferenz.
Anschrift: Dr. Janina Beckmann, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: janina.beckmann@bibb.de

Prof. Dr. Thomas **Bienengräber** ist Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und -didaktik an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: inklusive Bildung mit Fokus auf die inklusive Berufsorientierung, Didaktik kaufmännischer Bildung, speziell Situationsorientierung im Kontext kaufmännischer Berufsbildung, Entwicklung moralischen Denkens mit Schwerpunkt auf Situationsadäquatheit moralischer Entscheidung.
Anschrift: Prof. Dr. Thomas Bienengräber, Universität Duisburg-Essen, Mercator School of Management, Lotharstraße 65, D-47057 Duisburg/
E-Mail: thomas.bienengraeber@uni-due.de

Nicolai **Bör** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt onBoard am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Orientierung von Jugendlichen, soziale Ungleichheiten im Übergang Schule – Beruf, gesellschaftliche Wahrnehmung von Berufen, Wirkungsevaluation von Berufsorientierungsangeboten.
Anschrift: Nicolai Bör, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: nicolai.boer@bibb.de

Dr. Sarah **Drechsel** ist seit Ende 2025 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt InnovatED (Zukunftskompetenzen für Schulen, Bildungsforschung und -verwaltung nachhaltig entwickeln) tätig. Zuvor hatte sie bis Dezember 2025 die Leitung der Nachwuchsforschungsgruppe FioKo (Frauenförderung durch individuelle und organisationale Kompetenzen in Bildung und Beruf (MINT)) inne. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Lehramt, Schulentwicklung, Berufsorientierung, kasuistische Lehr-Lern-Settings, Subjektivierungsforschung und rekonstruktive Methoden der qualitativen Sozialforschung.
Anschrift: Dr. Sarah Drechsel, Technische Universität Dresden, Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB), Zellescher Weg 20, D-01062 Dresden/E-Mail: sarah.drechsel@tu-dresden.de

Prof. Dr. Andreas **Frey** ist seit September 2008 Professor für Pädagogik an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) am Campus Mannheim. Seit März 2012 ist er der Rektor der Hochschule. Arbeitsschwerpunkte: Erfolgsfaktoren in Bildungsprozessen, Future Skills, Berufsorientierung, Kompetenzdiagnostik, Übergänge in Ausbildung.
Anschrift: Prof. Dr. Andreas Frey, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Seckenheimer Landstraße 16, D-68163 Mannheim/E-Mail: andreas.frey@hdba.de

Dr. Mona **Granato** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektsprecherin des Forschungsprojekts Bildungsorientierungen am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: School-to-Work-Transitions, soziale und ethnische Ungleichheiten, berufliche Orientierung von Jugendlichen, Wirkung anerkennungssensibler Angebote der beruflichen Orientierung, Interventionsstudien.
Anschrift: Dr. Mona Granato, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn. E-Mail: granato@bibb.de

Prof. Dr. Silvia **Greiten** ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und Pädagogik der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Heterogenität, Inklusion, Begabungsforschung, Lehrkräfteprofessionalisierung.
Anschrift: Prof. Dr. Silvia Greiten, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, D-69120 Heidelberg/E-Mail: greiten@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Yvonne **Haffner** ist Inhaberin der Professur für Soziologie an der Hochschule Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Arbeit und Geschlecht, Frauen- und Geschlechterforschung, Frauen in Naturwissenschaft und Technik, Männer in Frauenfächern, Gender- und Diversity-Management.
Anschrift: Prof. Dr. Yvonne Haffner, Hochschule Darmstadt, FB Soziale Arbeit, Adelungsstraße 51, D-64283 Darmstadt/E-Mail: yvonne.haffner@h-da.de

Prof. Dr. Gundula Gwenn **Hiller** ist Professorin für Beratungswissenschaften an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) in Mannheim. Arbeitsschwerpunkte: Beratung in Bildungs- und Berufskontexten (insbesondere mit Blick auf interkulturelle Kommunikation und Migration), kultursensible Beratung, diversitätsorientierte Kommunikation sowie Integration internationaler Fachkräfte in Arbeitsmärkte und Organisationen.
Anschrift: Prof. Dr. Gundula Gwenn Hiller, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Seckenheimer Landstraße 16, D-68163 Mannheim/
E-Mail: gundula-gwenn.hiller@hdba.de

Melanie **Hochmuth** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Zuvor war sie von 2020 bis 2023 im Projekt „Erfolgreicher Start in die Ausbildung (EStarA)" an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) in Mannheim tätig. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Erwerbsverläufe, Übergangsprozesse Schule – Beruf, berufliche Bildung, Ungleichheit und Diskriminierung.
Anschrift: Melanie Hochmuth, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Kärntenstraße 7, D-96052 Bamberg/E-Mail: melanie.hochmuth@uni-bamberg.de

Dr. Carina **Hübner** ist Studienrätin an der Universität Siegen im Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Förderpädagogik („Emotionale und soziale Entwicklung"). Arbeitsschwerpunkte: Themen im Bereich des inklusiven Lernens, Transitionsforschung (z. B. Berufsorientierungsprozesse), Bindung und Beziehung zwischen Lernenden und Lehrkräften, Lehrkräfteprofessionalisierung.
Anschrift: Dr. Carina Hübner, Vertretung der Professur Inklusive Bildungsprozesse mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Universität Erfurt, Nordhäuser Straße 63, D-99098 Erfurt/E-Mail: carina.huebner@uni-erfurt.de

Dr. Paul **Malschinger** unterstützt seit 2025 als wissenschaftlicher Mitarbeiter den Forschungsbereich „Erwerbslosigkeit und Teilhabe" am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Derzeit arbeitet er in einem Projekt zur qualitativen Evaluation von Arbeitsmarktdrehscheiben. Arbeitsschwerpunkte: Übergänge von jungen Menschen von der Schule in die Erwerbsarbeit, der Wandel von Arbeitsformen und Arbeitsbeziehungen sowie sozialwissenschaftliche Methoden.
Anschrift: Dr. Paul Malschinger, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit, Regensburger Straße 100, D-90478 Nürnberg/E-Mail: paul.malschinger@iab.de

Dr. Ariane **Neu** ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der FernUniversität in Hagen. Seit Oktober 2025 vertritt sie an der Universität Osnabrück die Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit den Schwerpunkten berufliche Didaktik und Lehrerbildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Attraktivität beruflicher Bildung, Strukturen des deutschen (Berufs-)Bildungssystems und deren Veränderungen im Zeitverlauf, Wandel des Verhältnisses zwischen beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung, Wechselwirkungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, höhere Berufsbildung sowie Berufsorientierung und -wahl.
Anschrift: Dr. Ariane Neu, FernUniversität in Hagen, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Lehrgebiet Lebenslanges Lernen, Universitätsstraße 33, D-58097 Hagen/E-Mail: ariane.neu@fernuni-hagen.de

Mara Delia **Wahl** M. A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „DasDoris!“ an der Hochschule Darmstadt. Sie ist Doktorandin an der Universität Duisburg-Essen und promoviert zu Habitusdispositionen von Studierenden der Sozialen Arbeit und (klinischen) Psychologie. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuanalyse, Bildungs- und Berufswahlprozesse, Geschlecht und berufliche Segregation in sozialen Handlungsfeldern sowie Hilfeverständnisse und Theorien des Helfens in ihrer Bedeutung für fachliche Selbstpositionierungen.
Anschrift: Mara Delia Wahl, Hochschule Darmstadt, FB Soziale Arbeit, Schöfferstraße 12, D-64295 Darmstadt/E-Mail: maradeliawahl@outlook.com

Dr. Sabrina Inez **Weller** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektsprecherin der BIBB-Erhebung zu neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen zum 30.09. am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: School-to-Work-Transitions, die berufliche Orientierung von Jugendlichen, Ausbildungsmarktberichterstattung sowie Teilhabe am Erwerbsleben.
Anschrift: Dr. Sabrina Inez Weller, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn. E-Mail: weller@bibb.de

Gesellschaftliche Transformationsprozesse und wachsende Unsicherheiten beruflicher Entscheidungen rücken die Frage nach der Bedeutung von Werten für Berufsorientierung und Berufswahl verstärkt in den Fokus. Der Sammelband widmet sich dieser bislang nur punktuell thematisierten Frage aus theoretischen, empirischen und praxisbezogenen Perspektiven. Die Beiträge beleuchten die Bedeutung von Werten und Wertvorstellungen für Berufswahltheorien, Berufswahlkompetenz und -beratung ebenso wie Fragen institutioneller Werteordnungen, sozialer Anerkennung, Inklusion, Geschlechterrollen und Wertekonflikte. Damit eröffnen sie neue Perspektiven für Forschung und Praxis und tragen zur Konturierung einer reflexiven und wertesensiblen Berufsorientierung bei.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (TUHH Technische Universität Hamburg).

Die Herausgeberin **Dr.in Ariane Neu** ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen. Seit Oktober 2025 vertritt sie an der Universität Osnabrück die Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit den Schwerpunkten berufliche Didaktik und Lehrerbildungsforschung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Berufsorientierung und -wahl, Attraktivität beruflicher Bildung, höhere Berufsbildung, Strukturen des deutschen (Berufs)Bildungssystems und deren Veränderungen im Zeitverlauf sowie Wechselwirkungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem.

ISBN: 978-3-7639-7922-6

wbv

wbv.de/bai