

Schmoelz, Alexander et al.

Research Report

Berufswahl in der Adoleszenz

AMS report, No. 164

Provided in Cooperation with:

Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: Schmoelz, Alexander et al. (2022) : Berufswahl in der Adoleszenz, AMS report, No. 164, ISBN 978-3-85495-761-0, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/278177>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



164

AMS report

Alexander Schmoelz, Karin Gugitscher, David Österle,
Alexander Petanovitsch, Veronika Litschel, Roland Löffler

Berufswahl in der Adoleszenz

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Alexander Schmoelz, Karin Gugitscher, David Österle,
Alexander Petanovitsch, Veronika Litschel, Roland Löffler

Berufswahl in der Adoleszenz

Projektbericht des Österreichischen Instituts
für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Medieninhaber, Herausgeber und Verleger: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Sabine Putz, René Sturm, 1200 Wien, Treustraße 35-43 • Juni 2022 • Umschlagbild: Lanz, Wien • Grafik: Lanz, Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., 3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2022

ISBN 978-3-85495-761-0

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Methodisches Vorgehen	7
3	Forschungsstand zu Berufsfindung und Adoleszenz	11
3.1	Definitionen und zentrale Dimensionen der Adoleszenz	18
3.2	Berufliche Identitätsentwicklung: Die Berufswahl in der Adoleszenz	20
3.3	Notwendige Ressourcen für eine gelingende Berufswahl	23
3.4	Ressourcen zur aktiven Positionierung gegenüber Arbeit	25
3.4.1	Arbeit ist kein Identitätsziel	25
3.4.2	Arbeit ist ein Identitätsentwurf	27
3.4.3	Arbeit ist ein Identitätsprojekt	29
3.5	Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen: Wer stellt die Ressourcen bereit?	30
3.5.1	Der Freundeskreis und Peer-Gruppen	30
3.5.2	Soziale Medien und die erweiterte Peer-Gruppe	31
3.5.3	Eltern	33
4	Ergebnisse – Entscheidungskriterien von Jugendlichen bei der Berufswahl	34
4.1	Drei Arten von Wahl	35
4.1.1	Die reflektierte Wahl: persönliche Interessen, Neigungen sowie Stärken und Schwächen	35
4.1.2	Die nachahmende Wahl: Bekanntheitsgrad und persönliche Vorstellungen	35
4.1.3	Die Wahl durch Ausschluss: ausschließen und ausgeschlossen werden	37
4.2	Entscheidungsverläufe am Übergang von der Schule in den Beruf	40
4.3	Soziales Umfeld: Eltern, Familie und Freundeskreis	49
4.4	Einflussfaktoren entlang zentraler Diskriminierungsdimensionen	52
4.4.1	Gender*	52
4.4.2	Sprache/Kultur	53
4.4.3	Behinderung	54
5	Ansätze zu Stärkung und Empowerment von Jugendlichen	56
5.1	Angebot für Jugendliche	58
5.1.1	Persönliche Zukunftsplanung	58
5.1.2	Personenzentrierte Beratung von Jugendlichen zur selbstbestimmten Berufswahl	60

5.2	Flankierende Angebote für BeraterInnen	61
5.2.1	Weiterbildung: Empathy Lab	61
5.2.2	Begleitung: Supervision	62
5.2.3	Existenzielle Sicherheit: Langfristige Budgets und Leistungsvereinbarungen	63
5.3	Flankierende Angebote für Eltern	63
5.3.1	Bildungsnachbarschaft	63
5.4	Strukturelle Maßnahmen	64
5.4.1	Türöffner	64
6	Fazit und weitere Empfehlungen	66
7	Literaturverzeichnis	78
8	Anhang	81
8.1	Verzeichnis der Abbildungen	81
8.2	Verzeichnis der Empfehlungsboxen	81
8.3	Verzeichnis der Tabellen	82

1 Einleitung

Der Übergang von der Schule in den Beruf und die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg finden in der für Jugendliche herausfordernden Phase der Adoleszenz statt, Identitätsfindung und Berufsfindung fallen also oft zeitlich zusammen.

Arbeitsmarktpolitische Zielgruppenanalysen im Zusammenhang mit der Adoleszenz und der damit in Verbindung stehenden Einflussfaktoren sind in der österreichischen Forschung bislang aber nicht ausreichend vorhanden.

Allgemein wird postuliert, dass die kollektiven Einschätzungen der jeweiligen Peer Group große Auswirkungen auf die Entscheidungsfindung des / der Einzelnen haben. Einfluss auf den Entscheidungsprozess nehmen auch der / dem Jugendlichen bekannte Strukturen und Erwerbsbiographien, etwa innerhalb der Familie. Darüber hinaus wird in Österreich der Bildungsstand in einem starken Ausmaß vererbt, was bedeutet, dass, statistisch gesehen, auch bei einer hohen Bildungsaspiration der Eltern und / oder des / der Jugendlichen die Bildungsabschlüsse auf dem Niveau der Eltern verbleiben und die Ausbildung in ähnlichen Berufsgruppen stattfindet.

Von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die beim AMS Wien gemeldet waren, hatten 84 Prozent keine Matura und nur 17 Prozent einen Lehrabschluss. Dies zeigt die Datenanalyse der im Zeitraum eines Jahres vorgemerkten Personen bis 25 Jahre von Landauer (2019).

Gerade für diese so genannten »Bildungsbenachteiligten Jugendlichen« hat sich gezeigt, dass es schwierig ist, klassische Rollenverteilungen aufzubrechen: »Jugendliche in bildungsfernen Schichten bleiben in der klassischen Rollenverteilung verhaftet. Burschen und junge Männer sehen sich in der Zukunft als Versorger und Ernährer der Familie. Damit werden sie in etwas höherem Alter wieder ansprechbar für Bildungsangebote. Mädchen und junge Frauen haben als Zukunftsperspektive die Betreuungsrolle mit Zuverdienstmöglichkeiten in der Familie. Beide Geschlechter sind sich ihrer Aussichten mit einem schlechten oder gar keinem Schulabschluss bewusst. Obwohl Mädchen vielfach in Bezug auf Bildungschancen Vorteile gegenüber Burschen haben, stellen die Orientierung an tradierten Rollenbildern sowie der Wunsch nach Verbleib in der sozialen Gruppe ein Hemmnis dar, diese auch zu nutzen.«¹

Darüber hinaus sind die Betrachtungen von Jugendlichen und der Diskurs über Jugendliche in Zusammenhang mit arbeitsmarktpolitischen Vorhaben überwiegend defizitorientiert. Zu

1 Helffrich et al. 2009, Seite 200.

einem gewissen Grad ist dies ein Zielkonflikt, hat Arbeitsmarktpolitik doch die Aufgabe, die Voraussetzungen des Individuums für sein / ihr Bestehen am ersten Arbeitsmarkt weiterzuentwickeln und zu optimieren. Gerade Jugendliche erleben hier aber häufig, dass sich ihre Erfahrungen aus der Schule wiederholen. Sahen ihre Lehrenden vorwiegend ihre Fehler, Mängel, Defizite, Probleme, Unzulänglichkeiten etc., tut dies nun der Arbeitsmarkt.

Die Bildungsforschung hat in den letzten Jahren einen Perspektivwechsel in Richtung »Kompetenzorientierung« unternommen. Auch wenn der Begriff in der Debatte mitunter noch schwer fassbar ist, können aus dem Diskurs und den Entwicklungen der Bildungsforschung Ansätze zur stärkeren Kompetenzorientierung in der beruflichen Ausbildung abgeleitet werden und in bestehende Maßnahmen des Übergangssystems für chancenbenachteiligte Jugendliche einfließen. Eine wichtige Grundlage dafür sind die Erforschung und das Verständnis des Entscheidungs- und Bildungsverhaltens jener Jugendlichen, die zu den Zielgruppen der Arbeitsmarktpolitik in Österreich zählen.

Vor diesem Hintergrund werden in dieser Studie folgende Fragestellungen näher untersucht:

- Wie wirken Adoleszenz und Bildungsentscheidung zusammen? Was sind die Herausforderungen dieser beiden nahezu zeitgleich verlaufenden Phasen?
- Welche Faktoren sind gerade für die Zielgruppe der chancenbenachteiligten Jugendlichen entscheidungsrelevant?
- Welche kompetenzorientierten Instrumente können für Jugendliche stärkend wirken? Und auf welcher Ebene?
- Welche Zielsetzungen sind neben dem erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung arbeitsmarktpolitisch sinnvoll?

2 Methodisches Vorgehen

Die Studie eröffnet ein in Österreich noch relativ wenig bearbeitetes Feld. Die Zielsetzung der zu entwickelnden Ansätze geht über die bloße Anpassung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes hinaus. Im Vordergrund stehen die Jugendlichen mit ihren Bedürfnissen. Ziel ist, sie zu befähigen, auf die Herausforderungen des modernen Arbeitsmarktes eigenständig reagieren und damit umgehen zu können.

Analyse von Sekundärliteratur

In diesem Schritt werden Forschungsprojekte als auch qualitative und quantitative Betrachtungen zu dieser Thematik aufgearbeitet. Der Ansatz der Analyse der Sekundärliteratur ist interdisziplinär und erstreckt sich neben den Bildungswissenschaften, der aktiven Arbeitsmarktpolitik, der Jugendsoziologie auch auf die Disziplin der Entwicklungspsychologie. Dies erfordert einen umfassenden Überblick über die bestehende Literatur und eine breite Analyse rezenter Publikationen.

Tiefeninterviews

Diese Interviews haben einen biographisch, narrativen Ansatz und werden mit Jugendlichen der Zielgruppe geführt und durch Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die einen anderen Bildungsweg eingeschlagen haben, ergänzt. Hintergrund dieser Vorgehensweise ist das Anliegen, die Unterschiedlichkeiten sowie Gemeinsamkeiten von Jugendlichen in verschiedenen Bildungswegen in Bezug auf die Fragestellung darzustellen. Dabei wird von der These ausgegangen, dass die Konzentration auf und der Einstieg in den Arbeitsmarkt andere Mechanismen und Methoden der Krisen- und Herausforderungsbewältigung erfordert als der weitere Besuch einer Schule. Die Einbindung in einen betrieblichen Alltag ist nicht mit einem Schulbesuch zu vergleichen. Mit dem Einstieg in einen Betrieb wird der Jugendliche auch Teil der wirtschaftlichen Erfolgsbedingungen in diesem Betrieb und zu einem betriebswirtschaftlichen Kostenfaktor. Diese Erfahrung wird in einer vollschulischen Ausbildung nicht gemacht.

Insgesamt wurden zehn Tiefeninterviews durchgeführt und neun Tiefeninterviews² ausgewertet:

Tabelle 1: Informationen zu den Tiefeninterviews

Nr.	Name ³	Datum
1	Alex	23.10.2019
2	Barbara	29.7.2019
3	David	23.10.2019
4	Martin	27.8.2019
5	Olga	28.7.2019
6	Sascha	22.7.2019
7	Theresa	8.11.2019
8	Zitta	3.7.2019
9	Ronja	25.10.2019
10	Dora	19.10.2019

Die Jugendlichen gaben ihre informierte Zustimmung zur wissenschaftlichen Verwendung ihrer Interviews.

Diskussion in Fokusgruppen der Betreuungslandschaft

Die Betreuungslandschaft und die Angebote zur Prävention, Intervention und Kompensation von Jugendarbeitslosigkeit, vorzeitigen Ausbildungsabbrüchen u.Ä. seitens verschiedener Anbieter bieten eine wichtige Grundlage, um die Bedingungen für das Gelingen von Ausbildungen für chancenbenachteiligte Jugendliche zu verbessern. Gleichzeitig sind diese Angebote limitiert, teilweise voneinander abgekoppelt. Die Zusammenarbeit von AMS und Trägerorganisation wird durch unterschiedliche Zielsetzungen und einen differenzierten Blick auf die Zielgruppe erschwert.

² Das Interview von Dora wurde nicht ausgewertet, da während des Interviews die Bitte der Informantin aufkam, die Aufnahme nicht weiter zu verwenden. Im Sinne der wissenschaftlichen Ethik sind wir diesem Wunsch nachgekommen.

³ Aus wissenschaftlich-ethischen Gründen des Schutzes der InformantInnen werden die Namen der Jugendlichen durch Veränderung anonymisiert bzw. nicht bekanntgegeben.

In den durchgeführten Fokusgruppen wird der Schwerpunkt auf die Spielräume für die Entwicklung neuer Angebote und Herangehensweisen an die Zielgruppe gesetzt, Kompetenzorientierung und deren Chancen und Grenzen für die aktive Arbeitsmarktpolitik für chancenbenachteiligte Jugendliche aus Sicht der Betreuungspersonen diskutiert.

Es wurden insgesamt drei Gruppendiskussionen⁴ durchgeführt:

- 2 x Gruppendiskussion mit BetreuerInnen zur Erhebung der Entscheidungskriterien (siehe Kapitel 4).
- 1 x Gruppendiskussion mit GeschäftsführerInnen bzw. ProjektleiterInnen zur Entwicklung von Ansätzen und Empfehlungen (siehe Kapitel 5 und Kapitel 6).

Tabelle 2: Gruppendiskussion mit BetreuerInnen 1

Nr.	Organisation ⁵	Datum
1	ABO Jugend	25.7.2019
2	ZIB Training	25.7.2019
3	equalizent Schulungs- und Beratungs GmbH	25.7.2019
4	ABZ*Austria	25.7.2019
5	Jugend am Werk	25.7.2019
6	BFI Wien	25.7.2019
7	Ibis acam Bildungs GmbH	25.7.2019
8	Jugend am Werk	25.7.2019
9	ZIB Training	25.7.2019

⁴ Aus wissenschaftlich-ethischen Gründen des Schutzes der InformantInnen werden die Namen der TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen nicht bekanntgegeben. Die Organisationen werden bekanntgegeben, um deren freiwilliges Engagement zur Weiterentwicklung von AMS-Angeboten zu unterstreichen und den Kontext der Ergebnisse sichtbar zu machen.

⁵ Aus wissenschaftlich-ethischen Gründen des Schutzes der InformantInnen werden die Namen der Jugendlichen durch Veränderung anonymisiert bzw. nicht bekanntgegeben.

Tabelle 3: Gruppendiskussion mit BetreuerInnen 2

Nr.	Organisation⁶	Datum
1	BFI Wien	13.8.2019
2	Jugend am Werk	13.8.2019
3	Sprungbrett	13.8.2019
4	ABO Jugend	13.8.2019
5	BIWI	13.8.2019
6	BPI	13.8.2019
7	BFI Wien	13.8.2019
8	Jugend am Werk	13.8.2019
9	IPCenter	13.8.2019

Tabelle 4: Gruppendiskussion mit GeschäftsführerInnen bzw. ProjektleiterInnen 1

Nr.	Organisation⁷	Datum
1	Weidinger & Partner GmbH	25.9.2019
2	ABZ*Austria	25.9.2019
3	Jugend am Werk	25.9.2019
4	eQualizent	25.9.2019
5	ABO Jugend	25.9.2019
6	BiWi	25.9.2019
7	Ibis acam Bildungs GmbH	25.9.2019
8	BFI Wien	25.9.2019

6 Aus wissenschaftlich-ethischen Gründen des Schutzes der InformantInnen werden die Namen der Jugendlichen durch Veränderung anonymisiert bzw. nicht bekanntgegeben.

7 Aus wissenschaftlich-ethischen Gründen des Schutzes der InformantInnen werden die Namen der Jugendlichen durch Veränderung anonymisiert bzw. nicht bekanntgegeben.

3 Forschungsstand zu Berufsfindung und Adoleszenz

Diese Kapitel arbeiten bestehende Ergebnisse in Forschungsprojekten als auch in qualitativen und quantitativen Betrachtungen und in der Sekundärliteratur auf und fokussieren auf die zentralen Aspekte der Forschungsfrage 1:

- Wie wirken Adoleszenz und Bildungsentscheidung zusammen? Was sind die Herausforderungen dieser beiden nahezu zeitgleich verlaufenden Phasen?
- Warum wählt eine Person einen bestimmten Beruf? Inwieweit wird die Berufswahl von anderen beeinflusst? Welche sozialen Faktoren spielen bei Berufsentscheidungen eine Rolle?

Diese Fragen haben im letzten Jahrhundert viele ForscherInnen herausgefordert, und es wurden mehrere Theorien entwickelt.

Die Ursprünge der Forschung zu Berufswahl und Bildungsberatung liegen an öffentlichen Schulen sowie im Militär- und Nachkriegsleben. Parsons (1909) stellte fest, dass die Aufnahme von Personen in Studien- und Ausbildungsprogramme, die mit ihren Interessen und Fähigkeiten vereinbar waren, eine echte Überlegung zwischen Selbsterkenntnis und Arbeitswelt erforderte.

Person-Umwelt-Fit (PE-Fit)

Der psychologische Person-Umwelt-Fit-Ansatz (PE-Fit) besagt, dass jeder Mensch ein einzigartiges Spektrum an Interessen und Fähigkeiten hat und dass unterschiedliche Berufe und Fachgebiete unterschiedliche Anforderungen an Fähigkeiten und Persönlichkeiten stellen. Wenn eine Person mit bestimmten Interessen und Fähigkeiten einen Arbeitsplatz mit Anforderungen finden kann, die diesen Interessen und Anforderungen entsprechen, ist es wahrscheinlich, dass die Person gut zum Beruf passt. Person-Umwelt-Fit-Theorien sind im Wesentlichen Beruf-Matching-Ansätze der Berufsberatung.

Parsons gilt als Begründer der Berufsberatungsbewegung. Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts gründete er eine Berufsberatungsgesellschaft in Boston, deren Aufbauprozess er 1909 beschrieb. Im Zentrum von Parsons Theorie steht das Konzept des Matchings. Er entwickelte

den Ansatz des »Talent Matching«, der später zur »Trait and Factor Theory of Occupational Choice« weiterentwickelt wurde. Parson zeigt, dass berufliche Entscheidungen getroffen werden, wenn Menschen Folgendes erlangt haben:

- ein genaues Verständnis ihrer individuellen Eigenschaften (Fähigkeiten, Interessen, persönliche Fähigkeiten);
- Kenntnisse über Arbeitsplätze und den Arbeitsmarkt;
- rationale und objektive Beurteilung der Beziehung zwischen ihren individuellen Merkmalen und dem Arbeitsmarkt.

Diese dreiteilige Merkmals- und Faktorthorie beherrscht nach wie vor die gängige Beratungspraxis. Es wird zum einen davon ausgegangen, dass es möglich ist, sowohl die individuellen Talente als auch die für bestimmte Berufe erforderlichen Eigenschaften zu messen, und zum anderen, dass Menschen zu einem Beruf passen, der gut zu ihnen passt. Parsons vertritt die Annahme, dass Menschen in Jobs, die am besten zu ihren Fähigkeiten passen, die besten Leistungen erbringen und die höchste Produktivität erzielen. Auch vertritt er die Ansicht, dass die persönliche Beratung für die Berufswahl von grundlegender Bedeutung ist. Insbesondere nennt er sieben Phasen, in denen ein / eine Berufs- und BildungsberaterIn mit Suchenden zusammenarbeiten muss:

- **Persönliche Daten:** Erstellen Sie eine Erklärung mit den wichtigsten Fakten über die Person und berücksichtigen Sie dabei alle Fakten, die sich auf das berufliche Problem auswirken.
- **Selbstanalyse:** Eine Selbstprüfung wird privat und unter Anleitung der BeraterInnen durchgeführt. Alle Tendenzen und Interessen, die sich auf die Wahl eines Lebenswerks auswirken könnten, sollten aufgezeichnet werden.
- **Die Wahl und Entscheidung der KlientInnen:** Dies kann sich in den ersten beiden Phasen zeigen. Die BeraterInnen müssen berücksichtigen, dass die Wahl der Berufung von den KlientInnen unter Anleitung der BeraterInnen getroffen werden sollte.
- **Analyse der BeraterInnen:** Die BeraterInnen prüfen die Entscheidung der KlientInnen, um festzustellen, ob diese mit der »Hauptaufgabe« übereinstimmt.
- **Ausblick auf das Berufsfeld:** Die BeraterInnen sollten mit industriellen Kenntnissen wie Listen und Klassifizierungen von Branchen und Berufen sowie mit Ausbildungsstätten und Lehrstellen vertraut sein.
- **Einweisung und Beratung:** Eine aufgeschlossene Haltung, gepaart mit logischem und klarem Denken, ist in dieser Phase entscheidend.
- **Allgemeine Hilfsbereitschaft:** Die BeraterInnen helfen den KlientInnen, sich in die gewählte Arbeit einzufügen und über die Entscheidung nachzudenken.

Ein Großteil der Arbeit von Parson leitet auch heute noch die Berufsberatung, auch wenn sie nicht ohne Kritik ist. Matching setzt ein gewisses Maß an Stabilität auf dem Arbeitsmarkt voraus. Tatsache ist jedoch, dass die Marktvolatilität bedeutet, dass die / der Einzelne bereit sein muss, sich zu ändern und sich an besondere Umstände anzupassen.

Der Matching-Ansatz wurde auch von Rodger (1952) verwendet, der eine Reihe von Fragen in Bezug auf so unterschiedliche Bereiche wie Intelligenz, Errungenschaften und häusliche Umstände verwendete, um Interviews mit Menschen zu führen, die eine Berufsberatung suchten. Sein »Sieben-Punkte-Plan« wurde in den 1950er-Jahren häufig eingesetzt, um SchulabgängerInnen eine Berufsorientierung und Berufsberatung zu bieten. In sieben Punkten wurde Folgendes erfragt:

- **Körperliche Verfassung:** Gesundheit, Aussehen, Haltung, Sprache und Art und Weise.
- **Erfolge:** Ausbildung, Qualifikation, Erfahrung.
- **Allgemeine Intelligenz:** Fähigkeit, Probleme zu definieren und zu lösen.
- **Besondere Fähigkeiten:** Fähigkeiten, Attribute oder Kompetenzen, die für den Job relevant sind.
- **Interessen:** berufsbezogene Tätigkeiten oder Freizeitbeschäftigungen, die sich auf den Beruf auswirken können.
- **Disposition:** Einfluss auf andere, Beständigkeit, Zuverlässigkeit, Eigenständigkeit.
- **Umstände:** besondere Anforderungen des Arbeitsplatzes, wie die Fähigkeit, Überstunden zu machen, Reisen ins Ausland usw.

Holland (1985) entwickelte die PE-Fit-Theorien weiter. Seine Theorie der Berufswahl (RIASEC) geht davon aus, dass Menschen bei der Berufswahl Berufe bevorzugen, bei denen sie in der Nähe von Menschen sein können, die ihnen ähnlich sind. Sie suchen nach Umgebungen, in denen sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen und ihre Einstellungen und Werte zum Ausdruck bringen können, während sie unterhaltsame Probleme und Rollen übernehmen. Verhalten wird durch ein Zusammenspiel von Persönlichkeit und Umwelt bestimmt. Holland konzentrierte sich eher auf die Unterschiede zwischen Individuen als auf deren Ähnlichkeiten. Er definiert sechs Typen von Individuen (realistisch, investigativ, künstlerisch, sozial, unternehmerisch und konventionell) und vertrat die Annahme, dass diese Typen unterschiedliche berufliche Interessen haben werden.

Das vielleicht am weitesten verbreitete PE-Fit-Tool ist eines für ÄrztInnen. Es ist das Sci59, ein psychometrisches Tool, das Fähigkeiten und Attribute untersucht, die für die verschiedenen medizinischen Fachgebiete benötigt werden, und sie den Arbeitspräferenzen einer Person anpasst. Die Fragen unterscheiden stark zwischen Fachgebieten und zeigen persönliche Unterschiede mittels einer Liste von fast 400 Fragen auf. Die Antworten bieten ein Profil der aktuellen Fähigkeiten und Bestrebungen von Arbeitssuchenden. Die Ergebnisse werden in zwölf Dimensionen von Attributen zusammengefasst. Dieses persönliche Profil wird mit den Profilen, die von den BeraterInnen oder Auftraggebern erstellt wurden, abgeglichen, um die Qualität der Anpassung an jeden / jede Einzelnen / Einzelne zu beurteilen. Das Programm zeigt Fähigkeiten und Attribute, die das Ziel beruflicher Entwicklung bestimmen. Das Ergebnis dient als Leitfaden für den / die Einzelnen / Einzelne. Es werden die Berufswahlen aufgelistet, die ihrem persönlichen Profil angemessen entsprechen, und vor allem diejenigen, die einen sehr schlechten Übereinstimmungsgrad aufweisen. Dies ist ein Leitfaden und ein Anreiz für weitere Untersuchungen zu potenziell geeigneten Berufswahlentscheidungen.

Die psychometrischen Testverfahren wurden zu einem zentralen Bestandteil der heute aktuellen Berufsberatung. Es wurde und wird davon ausgegangen, dass die Merkmale von Menschen, auf die durch den Testprozess zugegriffen werden kann, sonst nur sehr schlecht oder gar nicht zugänglich seien. Sorgfalt und Genauigkeit bei der Auswahl der Tests spielen in der psychologischen Beratung eine entscheidende Rolle. Es ist in der Tat eines der wenigen fast exklusiven Handlungsfelder praktizierender PsychologInnen.

Die Kritik an den psychometrischen Tests liegt weniger in dem behaupteten Zugang zu spezifischen Merkmalen von Menschen, als ...

1. ... in der fehlenden Beachtung anderer Variablen, so z. B. soziale Schicht, Elternhaus, Peer-Gruppen, Gehaltschancen und Chancen beruflicher Entwicklung, formaler Bildungsabschluss etc. Diese Tests vergleichen meist ausschließlich Persönlichkeitsmerkmale mit Merkmalen des Berufes und klammern alle anderen Einflussfaktoren aus.
2. ... in der fehlenden Beachtung der Entwicklung des Menschen und der Berufe und damit der Veränderungen der Persönlichkeitsmerkmale und der beruflichen Interessen und Kompetenzen sowie der Veränderungen der Berufe und Tätigkeiten im Laufe der Zeit.
3. ... in der Praxis des Einsatzes der Testergebnisse in der Berufs- und Bildungsberatung. Denn wenn die/der BeraterIn die Durchführung von Tests vorschlägt, leitet sie/er das Gespräch und meint: *»Ich weiß, was zu tun ist.«* Tests routinemäßig durchzuführen oder sie zu Beginn der Kontakte durchführen zu lassen, dies bedeutet: *»Ich kann dich messen, kann alles über dich herausfinden.«*, und dies impliziert, dass die/der BeraterIn auch sagen kann, was zu tun ist. Die Tests machen den/die BeraterIn in erster Linie für den Prozess verantwortlich, obwohl er/sie diese Verantwortung mit den KlientInnen teilt. Diese Tests sind von Natur aus bewertend und beurteilen die KlientInnen. Sie geben den KlientInnen eher das Gefühl, dass nur der Experte bzw. die Expertin etwas über sie wissen kann, als dass sie das Gefühl haben, dass sie sich selbst entdecken können. Weil die Tests auch oft Normen und Bias haben, erschweren sie es den KlientInnen, sich selbst zu akzeptieren, wenn sie von der Norm oder vom akzeptierten Standard abweichen.

Humanistische Ansätze

Einer der zentralsten Kritiker des Einsatzes von psychometrischen Tests in der Berufs- und Bildungsberatung war Rogers.⁸ Wenn Tests im traditionellen Sinne verwendet werden, widersprechen sie fast vollständig den Grundsätzen der klientenzentrierten Beratung, denn die Verwendung von Tests neigt dazu, die Abwehrhaltung der KlientInnen zu erhöhen, die Selbstakzeptanz und das Verantwortungsbewusstsein zu verringern sowie eine Haltung der Abhängigkeit von »ExpertInnen« zu schaffen. Die Praxis der humanistisch-klientenzentrierten Berufs- und Bildungsberatung zeichnet sich durch folgende Methoden aus:

⁸ Vgl. C.R. Rogers 1961, 1978, 1983; R.C. Rogers 1973, 1974.

1. Der Beratungsprozess ist erfolgreich, wenn die Beratenden akzeptierende, nicht evaluierende Personen sind und in der Lage sind, die KlientInnen so zu akzeptieren, wie sie sich selbst sehen.
2. Der Prozess wird gefördert, indem die Verantwortung auf die KlientInnen konzentriert bleibt. Dies sollte für alle Aspekte der Beratung gelten. Den KlientInnen wird dabei klar, dass dies ihre Situation ist und sie diese nach ihren Wünschen zu gestalten haben. Es bleibt den KlientInnen überlassen zu entscheiden, welche Aspekte der Situation sie betreffen, welche Themen sie erörtern möchten, welche Einstellungen sie zum Ausdruck bringen möchten, in welche Richtung das Gespräch gehen soll usw. Dieses Belassen der Verantwortung bei den KlientInnen und die Übergabe der Entwicklung und der Richtung des Prozesses in ihre Hände müssen echt und authentisch sein. In der klientenzentrierten Beratung sind die KlientInnen im wahrsten Sinne des Wortes verantwortlich.
3. Das zentrale Prinzip des Beratungsprozesses ist, dass die KlientInnen, sehen sie sich selbst und all ihre widersprüchlichen Einstellungen akzeptiert, ihre psychischen Abwehrkräfte aufgeben, sich von emotionalen Spannungen lösen und die Aspekte ihrer selbst untersuchen können, die sie üblicherweise geleugnet und unterdrückt haben. Dabei bilden sie ein neues und ganz anderes Konzept von sich selbst aus, mit dem sie der Welt viel realistischer begegnen können.
4. Der Beratungsprozess ist erfolgreich, wenn die Beratenden alle Anstrengungen zur Beurteilung und Diagnose aufgeben und sich ausschließlich darauf konzentrieren, die psychologische Umgebung zu schaffen, in der sich die KlientInnen tief verstanden und frei fühlen, sie selbst zu sein. Es ist unwichtig, dass die Beratenden die KlientInnen kennen. Es ist sehr wichtig, dass die KlientInnen in der Lage sind, sich selbst kennenzulernen; nicht um *über* sich selbst durch jemand anderen oder durch einen Test zu erfahren, sondern um das eigene Selbst akzeptieren zu lernen.⁹

Die humanistischen-klientenzentrierten Ansätze halten den Fokus und die Verantwortung voll bei den KlientInnen. Externe Bewertungen und Evaluationen sind hinderlich, weil sie Barrieren für die Ergründung der eigenen Persönlichkeit, der eigenen Berufswünsche und Interessen bilden. Authentisches Auftreten, einführendes Verständnis der Beratenden und volle Akzeptanz der Persönlichkeit der KlientInnen sind dabei zentral.

Entwicklungsansätze

Die psychologischen Entwicklungsansätze zur Berufswahl anerkennen, dass die Auswahl und die Anpassung an die Arbeit kontinuierliche Prozesse sind, und verwenden psychologische Konzepte, um die Prozesse der beruflichen Entwicklung zu erklären.

⁹ Vgl. C.R. Rogers 1946, Seite 139 ff.

Super (1957) ist weitgehend mit dem Entwicklungsansatz der Berufsberatung verbunden. Er beschreibt eine Person, die im Laufe ihrer Karriere fünf Lebensphasen durchläuft (Wachstum, Erforschung, Gründung, Aufrechterhaltung und Niedergang). Dabei ist zentral, dass der Mensch mit zunehmendem Alter eine Vorstellung von sich selbst entwickelt, ein »Selbstkonzept«, mit dessen Hilfe der/die Einzelne das Bild, das er/sie von sich selbst entwickelt hat, mit dem Bild vergleichen kann, das er/sie von einer Person in einem Beruf hat. Super beschäftigt sich dabei mit der Art der Arbeit und befasst sich mit den Fragen, warum Menschen arbeiten, welche Arten von Arbeit sie haben, wie auch mit der beruflichen Lebensdauer und den Leistungskurven. Er geht auf den Verlauf und Zyklus des Arbeitslebens ein und befasst sich mit der Dynamik der beruflichen Entwicklung, einschließlich Themen wie Fähigkeiten, Interessen, Persönlichkeit, Familie, wirtschaftliche Faktoren und Behinderungen in der beruflichen Entwicklung. Schließlich beschreibt er Implikationen und Anwendungen zu beruflicher Anpassung und allgemeiner Anpassung sowie Methoden und Techniken der Berufspsychologie und Berufsberatung.

Ausgehend von Bühlers Lebensphasen entwickelt Super vier Phasen beruflicher Entwicklung. Gemeinsames sozialpsychologisches Thema dieser Berufsphasen ist das Selbstverständnis. So wird ...

- ... die Adoleszenz als eine Periode dargestellt, in der die / der Jugendliche durch Arbeit zu Hause, in der Schule und in Teilzeitbeschäftigung berufliche Selbstbilder entwickelt. Diese werden dann beim Übergang von der Schule in die reale Arbeitssituation erprobt.
- Es folgen die Zeit der Etablierung, Modifizierung und Umsetzung des Selbstkonzeptes ...,
- dann dessen Erhaltung und schließlich ...
- ... die Jahre des Niederganges, in denen Anpassungsanforderungen, die sich aus der Zusammenarbeit mit den KollegInnen, den fachlichen Erwartungen, dem Arbeitsablauf und den Arbeitsbelastungen ergeben, eine Veränderung des Selbstkonzeptes im Lichte der Realitäten der Arbeitswelt erzwingen.

Für den Bereich der Berufsberatung leitet Super ein Schema zur Beurteilung der individuellen beruflichen Entwicklung innerhalb dieser Stufenfolge ab. Nach einer Überprüfung anderer Beurteilungsmethoden wird ein beruflicher Reifegradindex beschrieben. Dieser Index ersetzt das Konzept des »Erfolgs« durch eine Analyse der subjektiven Einstellungen und des Selbstverständnisses der KlientInnen. Berufliche Reife ist dabei als der Punkt, den ein bestimmter Klient bzw. eine bestimmte Klientin auf dem Kontinuum der beruflichen Entwicklung von der Erforschung bis zum Niedergang erreicht haben, definiert. Die Implikationen für eine gelingende Beratungspraxis sind folgende, nämlich a) dass die immer wiederkehrende Notwendigkeit einer Orientierung der KlientInnen an der Arbeitswelt erkannt wird und b) dass dieser Prozess früh beginnt und sich über das gesamte Arbeitsleben hinweg fortsetzt.

Beratung ist dabei vor allem ein Prozess der Aufdeckung von Selbstvorstellungen und gefühlten Bedürfnissen und ein Prozess des Operierens innerhalb dieser Orientierungen; es

geht nicht um eine einfache Informationsvermittlung und eine Beratschlagung zum »richtigen« Beruf.

Strukturansätze

Die soziologischen Strukturansätze versuchen, Karrieren und Berufswahlen in gesellschaftlicher Hinsicht zu erklären: Die soziale Position eines Individuums und sein / ihr familiärer Hintergrund beeinflussen die Möglichkeiten, die ihm / ihr offenstehen.¹⁰ Roberts (1968) stellt fest, dass die soziale Schichtung eine wichtige Determinante der Karriere darstellt, und argumentiert, dass die Berufsberatung von begrenztem Wert ist, wenn soziale und strukturelle Kräfte eine so wichtige Rolle spielen.

Jüngste Forschungen haben die einst kontroversen Schätzungen von Bowles / Gintis bestätigt. Der hohe Grad an Vererbung des wirtschaftlichen Status zwischen den Generationen und die geringe Durchlässigkeit des Bildungssystems sind immer noch virulent. Auch die Tatsache, dass der Beitrag der Schule zur kognitiven Entwicklung keine Rolle bei der Erklärung der Gründe spielt, warum Menschen mit höherer Schulbildung ein höheres Einkommen haben, wird weiterhin in unterschiedlichen Studien bestätigt.

Community-Interaktionsansätze

Community-Interaction-Ansätze beschreiben den Einfluss sowohl psychologischer als auch soziologischer Faktoren auf die Karriereentscheidung. In seiner Community Interaction Theory beschreibt Law (1981), wie die Gemeinschaft, in der ein Individuum lebt und arbeitet, Menschen zu einem bestimmten Karriereziel motivieren kann oder wie dies fehlschlagen kann. Die Gemeinschaft umfasst in diesem Zusammenhang alle Personen, mit denen eine Person interagiert: PartnerInnen, Familie, FreundInnen, KollegInnen und andere. Wir hören diesen Menschen ständig zu und lassen uns von ihnen beraten. Ihre Beratung ist uns wichtig. Der Versuch, wichtige Karriereentscheidungen zu treffen, ohne dass solche wichtigen Einflüsse mitbedacht werden, kann schwierig sein und auch Karriereentscheidungen erschweren.

Ansatz der vorliegenden Studie

Diese Studie steht an der Schnittstelle zwischen psychologischer und soziologischer Berufs- und Adoleszenzforschung. Sie geht also auf die Forderung von Schröder und Leonhardt (1998) nach Verbindung soziologischer (z.B. Strukturansätze) und psychologischer (z.B. PE-Fit-Ansätze) Ansätze ein und ergänzt diese um bildungswissenschaftliche und kognitionswissenschaftliche Ansätze: »In der Jugendforschung besteht größtenteils immer noch eine Aufteilung in jene, die

¹⁰ Vgl. Bowles / Gintis 1976.

sich mit der psychischen Entwicklung von Jugendlichen, also der Pubertät und Adoleszenz beschäftigen, und jene, die die gesellschaftliche Prägung der Jugendphase untersuchen.«¹¹

Sie verbindet auch Ansätze der psychischen Entwicklung (psychologisch) sowie der gesellschaftlichen Prägung (soziologisch) und ergänzt diese um den Fokus auf Beziehungen in der Identitätsbildung (bildungswissenschaftlich) und die »Embedded Cognition« (Kognitionswissenschaft) von Jugendlichen bei der Berufswahl.

In Bezug auf die Berufswahl lassen sich die unterschiedlichen Perspektiven wie folgt zusammenfassen: »Die meisten psychologischen Theorien über die Berufswahl betonen die Beziehung zwischen Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft) und Berufswahlreife (Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz). Soziologische Konzepte hingegen fokussieren mehr auf den Einfluss sozialer Herkunft und die institutionellen Determinanten wie das Berufsbildungssystem.«¹²

Geht es in der psychologischen Theorie um die interne Verbindung von unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, akzentuieren soziologische Theorien den Einfluss gesellschaftlicher Normen sowie sozialer und institutioneller Prägung.

Neueste Studien aus der Bildungswissenschaft, Kognitionswissenschaft und Sozialpsychologie zeigen jedoch, dass diese vermeintlichen Gegensätze in den theoretischen Zugängen begründet und in empirischen Studien über die Identitätsbildung und Identitätstransformation in diversen Lebensverläufen von Jugendlichen kaum haltbar sind. Aufgrund dieser neuen Erkenntnisse und ihres innovativen Potenzials für die Entwicklung neuer Instrumente und Maßnahmen, die zur Stärkung und zum Empowerment von Jugendlichen beitragen können (siehe Kapitel 5), werden in weiterer Folge neuere sozialpsychologische, kognitionswissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Studien aufgearbeitet.

3.1 Definitionen und zentrale Dimensionen der Adoleszenz

Adoleszenz ist eine Lebensphase des Erwachsen-Werdens, in der Jugendliche psychosoziale Möglichkeiten und Potenziale entfalten können. Adoleszenz ist ein psychosozialer Möglichkeitsraum, »(...)der jene weitergehenden psychischen, kognitiven und sozialen Separations-, Entwicklungs- und Integrationsprozesse zulässt, die mit dem Abschied von der Kindheit und der schrittweisen Individuierung im Verhältnis zur Ursprungsfamilie, zu Herkunft und sozialen Kontexten in Zusammenhang stehen«.¹³

Diese Phase ist also vorwiegend vom Abschied und der schrittweisen Individuierung geprägt und den damit verbundenen Möglichkeiten zu psychischen, kognitiven und sozia-

11 Schröder / Leonhardt 1998, Seite 28.

12 Von Wyl et al. 2018, Seite 4.

13 King 2013, Seite 39.

len Separations-, Entwicklungs- und Integrationsprozessen: »Zur Individuierung gehören Formen der integrativen und kreativ neu gestalteten Ablösung von kindlichen Beziehungsformen und kindlichen Selbstbildern, die durch das Heranwachsen des geschlechtsreifen sexuellen Körpers lediglich angestoßen werden. Dazu gehören das mitunter heftige und schmerzliche Ringen um neue Beziehungsformen zwischen Eltern und Kind, die verstärkte Hinwendung zu außerfamilialen Liebesobjekten und das Experimentieren mit Beziehungen, mit auf neue Weise bedeutungsvollen gleich- und andersgeschlechtlichen Freundschaften.«¹⁴

Ausgehend von einem Anstoß durch das Heranwachsen des geschlechtsreifen sexuellen Körpers, entstehen in der Adoleszenz neue Möglichkeiten und Potenziale, die entsprechende Rahmenbedingungen brauchen, damit sie zur Entfaltung gelangen können: »Adoleszente Individuierung braucht (...) Spiel und Risiko, benötigt das Austesten und Überschreiten von Grenzen, das Experimentieren mit den eigenen kreativen Potenzialen – kurz: die psychische Arbeit an Trennungen und Trauer, Abschied und Neufindungen, Verlust und Neuschöpfungen in einem übergreifenden Sinn.«¹⁵

Diese wiederkehrenden Abschiede und die Neufindungen sowie die Verluste und die Neuschöpfungen in einem übergreifenden Sinn bedeuten für Jugendliche einen radikalen Übergang. So ist die Phase der Adoleszenz durch den Prozess des Überganges für Jugendliche bestimmend.

Empfehlungsbox 1: Potenziale der Adoleszenz für die Berufsfindung

1. **Spiel:** Dieses Potenzial kann vor allem dann großen Nutzen haben, wenn Formen des spielerischen Lernens in die Berufsorientierung und -bildung mit eingebaut werden.
Beispiel: Spiele »Like2be« (www.like2be.ch). Durch das Experimentieren mit unterschiedlichen Lebensentwürfen und Berufsbiographien lernen junge Menschen nicht nur eine Vielzahl neuer Berufe und Ausbildungsmöglichkeiten kennen, sondern erfahren auch, wie divers (berufs-)biographische Verläufe sein können.
2. **Risiko:** Dieses Potenzial kann vor allem dann großen Nutzen haben, wenn Jugendliche das Risiko eingehen und es schaffen, aus dem Korsett der elterlichen Berufserwartungen auszubrechen und /oder Aufgaben im Beruf auszuüben, welche ihnen oft nicht zugetraut werden.
Beispiel: Wenn Jugendliche ein Bewusstsein für die eigene berufliche Identität entwickeln und ausprobieren und dabei das Risiko eingehen, vorbestimmte elterliche Karrierelaufbahnen, wie zum Beispiel die Übernahme des Familienbetriebs, zu verlassen.

¹⁴ King 2013, Seite 40.

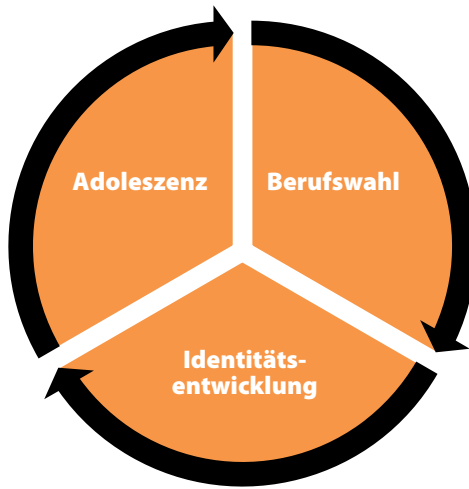
¹⁵ King 2013, Seite 40.

- 3. Austesten und Überschreiten von Grenzen:** Dieses Potenzial kann vor allem dann großen Nutzen haben, wenn Jugendliche die Grenzen von gesellschaftlichen Normen austesten und zum Beispiel Grenzen von genderspezifischen Berufsnormen überschreiten.
Beispiel: Wenn junge Frauen aus konservativ-traditionellen Milieus bereit sind, die Grenzen von Geschlechterrollen zu überschreiten und zum Beispiel in beruflichen Männerdomänen reüssieren wollen.
- 5. Experimentieren mit den eigenen kreativen Potenzialen:** Dieses Potenzial kann vor allem dann großen Nutzen haben, wenn Berufsorientierung und -bildung die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen schafft, damit Jugendliche auch neben, unter und über spezifische Grenzen von Berufsbildern ihre eigenen kreativen Potenziale entfalten können.
Beispiel: »Suche das schrecklichste Berufsbild und schreibe ein neues Berufsbild, welches deinen Interessen und Wünschen entspricht.«
- 5. Psychische Arbeit an Trennungen und Trauer, Abschied und Neufindungen, Verlust und Neuschöpfungen in einem übergreifenden Sinn:** Es ist zentral, den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, unterschiedliche Berufe und unterschiedliche Tiefe zu entdecken. Der Abschied von einem Beruf ist dabei kein Problem, sondern Teil des Prozesses der Neufindung eines anderen Berufs. Der Verlust eines Jobs darf kein negatives Merkmal für den Jugendlichen und die unterstützenden Organisationen sein, sondern ein Anstoß zur Neuschöpfung von Interessen. Einziges wichtiges Merkmal für Unterstützungsmaßnahmen ist die kontinuierliche Begleitung bei der autonomen Schaffung übergreifenden Sinns. Jeder Abschied und jede Neufindung, jeder Verlust und jede Neuschöpfung sollen dabei helfen, eine übergreifende Sinnstruktur aufzubauen, welche dem Jugendlichen nachhaltige innere und äußere Stütze ist.
Beispiel: »Was konntest du aus deinem letzten Job mitnehmen? Wie könnte dir das bei deiner neuen Anstellung helfen? Welche Dinge hast du in allen deinen Stationen gut gemacht? Wo willst du beim nächsten Mal damit weitermachen?«

3.2 Berufliche Identitätsentwicklung: Die Berufswahl in der Adoleszenz

Die Berufswahl bei Jugendlichen ist in die oben beschriebene Phase der Adoleszenz eingebettet und damit in eine Phase der Individuierung und Identitätsbildung. Gleichzeitig ist die Phase der Adoleszenz »(...) in der Regel eingebettet in eine Zeit der Bildung und Ausbildung und insofern direkt und indirekt in die Vorbereitung einer künftigen sozialen oder beruflichen Identität«.¹⁶

¹⁶ King 2013, Seite 40.

Abbildung 1: Zusammenspiel von Adoleszenz, Berufswahl und Identitätsentwicklung

Folglich ist die Berufswahl mit der Phase der Adoleszenz und der beruflichen Identitätsentwicklung verwoben und sind diese Phänomene untrennbar miteinander verbunden. Die Berufswahl von Jugendlichen ist somit mit der Berufswahl Erwachsener nicht zu vergleichen, da die Berufswahl bei Jugendlichen mit der Entwicklung einer beruflichen Identität verbunden ist.

Bei der Entwicklung der beruflichen Identität ist die Identifikation mit Menschen, die gewisse Berufe ausüben, ein zentraler Orientierungspunkt und die Grundlage für ein Verständnis von Zugehörigkeit. Hierbei sind zwei wichtige Formen von Identifikation¹⁷ zu unterscheiden:

- Identifikation und Entwicklung einer zugeschriebenen beruflichen Identität: Dabei werden Jugendliche passiv gemacht. Sie werden von außen einer Gruppe von Menschen mit spezifischer beruflicher Identität und oft auch einer sozialen Schicht zugewiesen. Dies geschieht durch eine von außen bestimmte Zugehörigkeit, welche durch schulische, arbeitsmarktpolitische, berufspädagogische, medizinische, diagnostische Selektionsverfahren und -apparaturen ermittelt wird.
- Identifikation und aktiv erworbene berufliche Identität: Dabei identifizieren sich Jugendliche aktiv mit einer Gruppe von Menschen mit spezifischer beruflicher Identität und gestalten die Zugehörigkeit auf Basis selbst identifizierter Werte und/oder Gemeinsamkeiten kritisch und autonom.

¹⁷ Vgl. Koenig 2014, Seite 393.

Wenn die Jugendlichen bei den wiederkehrenden Abschieden und Neufindungen so begleitet werden, dass diese mit der Entwicklung eines übergeordneten beruflichen Sinns verwoben werden, dann haben die Jugendlichen eine Chance, den radikalen Übergang zu gestalten und aktiv eine berufliche Identität zu erwerben.

Abbildung 2: Ziel der Unterstützungsmaßnahmen

Ziel ist es, dass Jugendliche eine aktiv erworbene berufliche Identität entwickeln.

Bei der Verfolgung dieses Ziels sind folgende Dimensionen der Adoleszenz zu bedenken:

- das Heranwachsen des geschlechtsreifen sexuellen Körpers;
- die Ablösung, der Übergang, die Neufindung der Jugendlichen;
- die Erfindung und Entwicklung einer beruflichen Identität sowie
- die materiellen, sozialen, emotionalen, kulturellen und individuellen Ressourcen für die Erfindung und Entwicklung einer beruflichen Identität.

Bei der Verfolgung dieses Ziels ist zu beachten, dass die materiellen, sozialen, emotionalen, kulturellen und individuellen Ressourcen für dieses aktive Entwickeln einer beruflichen Identität sehr unterschiedlich sind. Sie müssen im Zuge der Berufsorientierung und Berufsbildung von und für Jugendliche/n in einer Weise bereitgestellt werden, dass selbige wertschätzende und ermächtigende Erfahrungen machen und einen eigenen Zukunftsentwurf entwickeln können im Sinne von Arbeit als Identitätsziel und einer übergeordneten beruflichen Identität.

Abbildung 3: Ziel der Unterstützungsmaßnahmen

Die notwendigen Ressourcen werden für Jugendliche sehr unterschiedlich bereitgestellt und sind gleichzeitig unabdingliche Voraussetzung für die aktive Entwicklung beruflicher Identität.

3.3 Notwendige Ressourcen für eine gelingende Berufswahl

Zur Entwicklung einer eigenen beruflichen Identität und für deren aktive Realisierung sind folgende Schritte notwendig:

- die gedankliche Entwicklung von Identitätsentwürfen (»Wie möchte ich leben?«);
- das Einnehmen-Können einer aktiven Verhandlungsposition (»Ich will«) und
- in weiterer Folge deren Realisierung (»Ich tue es«).

Die in Empfehlungsbox 2 beschriebenen Ressourcen nach Koenig¹⁸ müssen Jugendlichen bereitgestellt werden, damit sich für sie die Option auftut, Arbeit als ein Identitätsziel zu etablieren, sie eine gelungene Berufswahl treffen und die Realisierung dieser Berufswahl nachhaltig anstreben können. Es ist zu beachten, dass die Erfahrung, einen (Aus-)Bildungsgegenstand wählen zu können, für Jugendliche aus der Pflichtschule neu ist. Bislang mussten bzw. durften sie sich kaum für Inhalte, Ausrichtungen oder Schwerpunkte entscheiden oder hatten gar nicht die Möglichkeit dazu. Trotzdem wird im Übergang ins Berufsleben von ihnen eine Form der Informiertheit und der Entscheidungskompetenz verlangt, die über alltägliche Größenordnungen hinausgeht und auch für Erwachsene große Herausforderungen mit sich bringen würde.

Empfehlungsbox 2: Notwendige Ressourcen für eine gelingende Berufswahl

- 1. Ressource »Der Bildungsraum«:** Jugendliche brauchen Informationen sowie Bildungs-, Lern- und Reflexionsmöglichkeiten. Wählen zu können, setzt ein Wissen über verfügbare Optionen voraus. Der Zugang zu Wissen ist somit fundamentale Ressource, um wählen zu können. Zu erkennen, welche Optionen und Lebensmodelle zur Verfügung stehen, ist zentral für eine gelingende Berufswahl. Wissen ist zentrale Ressource, um für sich selbst jenseits der gegenwärtig zur Verfügung stehenden Lebensmöglichkeiten projektive Identitätsentwürfe wahrzunehmen, gedanklich auszugestalten, individuell abzuwägen und schließlich mit der jeweiligen Umwelt zu verhandeln und umzusetzen.
- 2. Ressource »Der Emotionsraum«:** Jugendliche brauchen die emotionale Erfahrung der Konstanz und Stabilität von Bezugspersonen sowie die Erfahrung von Zutrauen und Anerkennung als grundlegende Voraussetzungen für Kohärenz, Seinsgewissheit und Handlungsfähigkeit. Das Gefühl von Stabilität der jeweiligen zwischenmenschlichen Beziehungen und des menschlichen »Sicherheitssystems« ist Voraussetzung für die Herausbildung und Behauptung einer kohärenten Identität und des Zukunftsentwurfs einer eigenen Erwerbsarbeit. Dabei sind die erfahrene Kontinuität und emotionale Stabilität von Beziehungen sowie die Wertschätzung, Zutrauen und Anerkennung zentral.

¹⁸ Vgl. Koenig 2014, Seite 378–418.

- 3. Ressource »Der Sozialraum«:** Jugendliche brauchen die soziale Erfahrung von Zugehörigkeit und Beziehungen, die auf Wechselseitigkeit und Augenhöhe basieren sowie im Idealfall auch eine Brückenfunktion in weiterführende soziale Netzwerke darstellen. Es geht um die unmittelbare Bezogenheit des Menschen auf andere Menschen. Bei der Identitätsbildung und Konstruktion von Erwerbszielen sind die andauernde Passungsarbeit zwischen innen und außen sowie die soziale Anerkennung und die Befriedung des Grundbedürfnisses nach sozialer Zugehörigkeit u.a. im Arbeitsumfeld unumgänglich.
- 4. Ressource »Der Unterstützungsraum«:** Jugendliche brauchen die Erfahrung von subjektiv als hilfreich empfundener, situationspezifisch und inhaltlich ausgewogener, transparenter und gleichberechtigt verhandelter Unterstützung. Jugendliche brauchen Fremdhilfen, die der / dem Einzelnen zur Bewältigung von herausfordernden oder potenziell als bedrohlich wahrgenommenen Situationen dienen, die alleine nicht oder nur schwer bewältigt werden könnten. Das beinhaltet:

 - a. Emotionale Unterstützung durch Ausdruck von Wertschätzung und Akzeptanz.
 - b. Informative Unterstützung durch die Bereitstellung von Informationen.
 - c. Interpretative Unterstützung durch die Deutungshilfe bei der Beurteilung dieser Informationen, durch Angebote zur Selbstbeurteilung und Bewertung von Situationen als auch durch die Versorgung mit möglichen Lösungsansätzen.
 - d. Instrumentelle Unterstützung in Form handfester praktischer und finanzieller Hilfe.
- 5. Ressource »Der Diskursraum«:** Jugendliche brauchen authentische Möglichkeiten der proaktiven diskursiv-dialogischen Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen. Jugendliche brauchen die Möglichkeit, die Passivität und zugeschriebene berufliche Identität zu kontestieren und eine aktiv erworbene berufliche Identität auf Basis selbst identifizierter Werte und / oder Gemeinsamkeiten zu entwickeln.
- 6. Ressource »Der Wirkungsraum«:** Jugendliche brauchen die Selbstwirksamkeitserfahrung der Gestaltbarkeit und der Einflussnahme auf die eigene Lebenswelt und auf die eingeschlagenen biographischen Verläufe. Dazu zählt auch, sie bei der Realisierung der von ihnen als subjektiv bedeutsam erachteten Identitätsprojekte und Erwerbsziele zu unterstützen. Seitens des Unterstützungspersonals setzt dies ein professionelles Grund- und Selbstverständnis voraus, einschließlich der Haltung, die Jugendlichen jenseits des vorgegebenen Schonraums als fähig zur Gestaltung ihres eigenen Lebens anzusehen.

3.4 Ressourcen zur aktiven Positionierung gegenüber Arbeit

Ob Jugendliche in der Adoleszenz einen Beruf überhaupt als Zukunftsentwurf etablieren, hängt von den (nicht) vorhandenen Ressourcen ab und von der Art, wie sie sich aktiv gegenüber einer Erwerbsarbeit als Identitätsziel positionieren.¹⁹ Dabei gibt es drei Typen aktiver Positionierung,²⁰ die sich im Verhältnis zu den (nicht) vorhandenen Ressourcen etablieren:

- Arbeit ist kein Identitätsziel;
- Arbeit ist ein Identitätsentwurf;
- Arbeit ist ein Identitätsprojekt.

3.4.1 Arbeit ist kein Identitätsziel

Diese aktive Positionierung gegenüber Arbeit als kein Identitätsziel ist durch verschiedene räumliche Ressourcenkonstellationen bedingt und wird an dieser Stelle in drei Positionierungen kategorisiert: »Weiß nicht«, »Will nicht« und »Geht nicht«. Bei allen drei Positionierungen hat sich gezeigt, dass Menschen in den »(...) Lebenswelten und sozialen Systemen, in denen sie sich bewegt haben, der Zugang zu allen beschriebenen Ressourcen massiv erschwert wurde.«²¹

Positionierung »Weiß nicht«:²² Diese entsteht bei fehlenden Informationen, fehlendem Wissen und fehlenden Möglichkeiten der Reflexion und Aufarbeitung von Erfahrungen mit Arbeit. Es zeigt sich, dass Jugendlichen jegliche Information zum Unterschied zwischen beispielsweise Arbeit in der Werkstätte, Arbeit in der überbetrieblichen Lehre, Arbeit in der Produktionsschule und Arbeit in der Lehre vorenthalten wurde.

Empfehlungsbox 3: Ressourcen für Jugendliche mit der Positionierung »Weiß nicht«

Notwendige Ressourcen für Jugendliche, um die Positionierung »Weiß nicht« zu nutzen:

1. Um eine informierte und bewusste Entscheidung zu treffen, brauchen Jugendliche entsprechend aufbereitete und zugängliche Informationen, um überhaupt wissen zu können, welche Identitätsoptionen für sie, jenseits ihrer aktuellen Lebenssituation, zur Verfügung stehen.
2. Darüber hinaus brauchen sie im Falle emotional negativ bewerteter Erfahrungen ein Umfeld, in dem etwaig daraus resultierende falsche Informationen oder Überzeugungen gemeinsam mit ihnen entsprechend aufbereitet und reflexiv bearbeitet werden.

¹⁹ Vgl. Koenig 2014.

²⁰ Vgl. Koenig 2014, Seite 419–433.

²¹ Koenig 2014, Seite 424.

²² Vgl. Koenig, 2014, Seite 424 ff.

Positionierung »Will nicht«:²³ Diese Positionierung entsteht infolge des Mangels an familiärer Unterstützung und Information, resultiert aus Trennungserfahrungen verbunden mit mangelndem Selbstwirksamkeitserleben in emotional bedeutsamen und psychisch belastenden Situationen und ist das Ergebnis des Erlebens der Jugendlichen, keine Unterstützung in dieser Phase des Bedarfs an emotionaler Zuwendung und Kontinuität für die Herausbildung eines stabilen Gefühls von Seinsgewissheit und Handlungsfähigkeit zu erhalten.

Empfehlungsbox 4: Ressourcen für Jugendliche mit der Positionierung »Will nicht«

Notwendige Ressourcen für Jugendliche, um die Positionierung »Will nicht« zu nutzen:

1. Trotz oder gerade angesichts von Trennungserfahrungen (z.B. der Scheidung der Eltern) benötigen Jugendliche ein räumliches Umfeld, das ihnen emotionale Konstanz und Stabilität bietet.
2. In emotional bedeutsamen Entscheidungsprozessen, sei es im familiären oder in einem institutionell-räumlichen Kontext, müssen Jugendliche die Erfahrung machen, in einem für sie vertretbaren Rahmen einbezogen worden zu sein.
3. Gerade im Rahmen der ersten beruflichen Erfahrungen brauchen sie ein gut begleitetes Unterstützungsumfeld und eine daran anschließende Be- und Aufarbeitung ihrer Erfahrungen, so dass sie im Falle eines Scheiterns die Möglichkeit haben, daraus zu lernen.
4. Die ExpertInnen sind die Jugendlichen selbst. Sie bestimmen selbst das Ausmaß, den Zeitpunkt und den Inhalt der Unterstützung.
5. Das Fördern von Selbstständigkeit darf nicht dazu führen, dass Jugendlichen in Krisensituationen Unterstützung verwehrt wird.

Positionierung »Geht nicht«:²⁴ Diese Positionierung ist das Ergebnis immer wiederkehrender Abwertungen und negativer Zuschreibungen, die in die Identität integriert wurden. Die Zuschreibungen »arbeitsunfähig« und »nichts könnend« wurden übernommen und bilden die Grundlage für das Anstreben einer »Werkstätten- bzw. Maßnahmenkarriere«. Diese Karrierewege bieten ein Restmaß des Gefühls an Zugehörigkeit, Wertigkeit, Anerkennung und somit Seinsgewissheit.

²³ Vgl. Koenig 2014, Seite 425.

²⁴ Vgl. Koenig 2014, Seite 425 f.

Empfehlungsbox 5: Ressourcen für Jugendliche mit der Positionierung »Geht nicht«

Notwendige Ressourcen für Jugendliche, um die Positionierung »Geht nicht« zu nutzen:

1. Jugendliche brauchen ein von Zutrauen geprägtes soziales Unterstützungsumfeld, das, auch wenn sich ihre Situation verschlechtert, immer noch ihre Stärken und ihr Entwicklungspotenzial sieht.
2. Jugendliche brauchen einen Prozess des gegenseitigen Aushandelns, der die Möglichkeit gibt, Optionen und Varianten gedanklich durchzuspielen und mit geeigneter Unterstützung idealerweise auch zu erproben.
3. Um ihre Schwächen nicht als individuelles Defizit zu sehen, brauchen sie Rollenvorbilder und ein soziales Netzwerk, das ihnen zeigt, welche Möglichkeiten ihnen offenstehen, und das ihnen Mut macht, diesen oder ähnliche Wege selbst einzuschlagen.

3.4.2 Arbeit ist ein Identitätsentwurf

Um Arbeit als Identitätsentwurf zu etablieren, brauchen Jugendliche die in Empfehlungsbox 2 beschriebenen Ressourcen: »Auf die Zukunft gerichtete Vorstellungen darüber, wie ein Mensch leben oder arbeiten möchte, konstituieren sich zunächst immer als gedanklicher Entwurf. Um einen solchen überhaupt erst entwickeln zu können (...), benötigen die Personen erst den Zugang zu dafür maßgeblichen Ressourcen.«²⁵

Jene Jugendlichen, die zumindest einige der notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen haben, können Arbeit als Identitätsentwurf etablieren.

Diese aktive Positionierung gegenüber Arbeit als Identitätsentwurf ist durch verschiedene Ressourcen bedingt und an dieser Stelle durch die Positionierung »Ich will, aber« kategorisiert: **Positionierung »Ich will, aber«**:²⁶ Hier ist Arbeit bereits als Zielvorstellung in der Identität der Jugendlichen etabliert und wird mit der Familie, dem Freundeskreis etc. auch besprochen. Das heißt, die Jugendlichen haben Arbeit als Ziel (»Ich möchte arbeiten«) in ihren Identitätsentwurf (»Wie möchte ich leben?«) integriert und können teilweise eine aktive Verhandlungsposition (»Ich will«) einnehmen. Gleichzeitig verfolgen sie dieses Arbeitsziel nicht mit einem entsprechenden Ausmaß an Eigenaktivität und innerer Entschlusskraft, weil sie nicht die Ressourcen bekommen haben, um die notwendige Zuversicht und Entschlossenheit für die Realisierung ihres Wunsches zu entwickeln.

²⁵ Koenig 2014, Seite 426 f.

²⁶ Vgl. Koenig 2014, Seite 427–430.

Empfehlungsbox 6: Ressourcen für Jugendliche mit der Positionierung »Ich will, aber«

Notwendige Ressourcen für Jugendliche, um die Positionierung »Ich will, aber« zu nutzen:

1. **Geteilte Verantwortung:** Jugendliche brauchen ein Unterstützungsumfeld, das die Herstellung von »Arbeitsfähigkeit« nicht ausschließlich als individuell zu erbringende und nachzuweisende Leistung sieht, sondern als in Abhängigkeit von ihren individuellen Möglichkeiten (Stärken und Schwächen), von der erhaltenen Unterstützung und von den sozialen Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsplatzes.
2. **Wertschätzende Augenhöhe:** Jugendliche brauchen ein Unterstützungsumfeld, das sie als gleichwertige/n VerhandlungspartnerIn sieht und ihnen Zutrauen und Bestätigung gibt.
3. **Authentische und ergebnisoffene Begleitung:** Jugendliche brauchen ein Unterstützungsumfeld, das sie ehrlich und transparent in den von ihnen selbst gesetzten Zielen begleitet, mit ihnen realisierbare Zwischenziele verhandelt und sie solange unterstützt und ihnen emotionalen Beistand leistet, bis sie entweder das Ziel erreicht oder es, basierend auf den mit ihnen reflektierten Erfahrungen, selbst umformuliert haben.
4. **Bedingungslose Stabilität:** Jugendliche brauchen die emotionale Sicherheit, dass ihre Entscheidungen die Qualität und Quantität ihrer sozialen Beziehungen oder ihrer entsprechend erreichten Unabhängigkeit von bestimmten Personen nicht negativ beeinflussen.
5. **Soziale Zugehörigkeit abseits institutioneller Zugehörigkeit:** Jugendliche brauchen die Möglichkeiten, soziale Beziehungen und Freundschaften auf Basis von Freiwilligkeit und Wechselseitigkeit einzugehen, die ihnen unabhängig von der in einer Einrichtung verbrachten Zeit ein Gefühl von Akzeptanz und Zugehörigkeit vermitteln.
6. **Anerkennung als Erwachsene:** Jugendliche brauchen unabhängig von der Realisierung ihres Wunsches nach Erwerbsarbeit das Gefühl, dass sie von bedeutsamen Personen als erwachsener Mensch gesehen und anerkannt werden.
7. **Gestaltung eigener Lebenswelt:** Jugendliche brauchen die Erfahrung, dass sie ihre Lebenswelt und deren Grenzen selbst mitgestalten und aushandeln können. Sie brauchen die Erfahrung, dass von ihnen als subjektiv bedeutsam erachtete Ziele realisiert werden.
8. **Sicherheit und Verlässlichkeit:** Jugendliche brauchen die Sicherheit, dass sie die notwendige Unterstützung, die sie zur Realisierung ihres Zieles benötigen, auch verlässlich bekommen werden.

Jugendliche, die in der Positionierung »Ich will, aber« verweilen, haben die meisten Ressourcen der Empfehlungsbox 6 nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung gestellt bekommen. Auf Grund der schlechten Ressourcenlage konnten sie die wahrgenommenen Grenzen ihres Wunsches nach Erwerbsarbeit nicht aktiv beeinflussen und somit ihren Wunsch nach Arbeit im Sinne eines Identitätswurfs (noch) nicht zu einem Identitätsprojekt verfestigen.

3.4.3 Arbeit ist ein Identitätsprojekt

Um Arbeit als ein Identitätsprojekt zu etablieren, brauchen Jugendliche, die in Empfehlungsbox 2 beschriebenen Ressourcen: »Nur wenn eine Person, gestärkt durch die Selbstwirksamkeitserfahrung(en) bereits andere subjektiv bedeutsame UND gesellschaftlich geteilte Lebensziele (insbesondere in den Bereichen Wohnen und Partnerschaft) und Identitätsprojekte umgesetzt zu haben, in der gedanklichen Abwägung und Antizipation der zukünftig zu Verfügung stehenden Ressourcen glaubt, dies ohne Gefährdung der eigenen emotionalen Seinsgewissheit und bestehenden sozialen Beziehungen zu realisieren, wird die Person, (...) den Schritt zu einer Verfestigung des Identitätswurfes zum Identitätsprojekt und somit zur Aktivität wagen und vollziehen.«²⁷

So wird klar, dass nur Jugendliche, die fast alle Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen haben, die Möglichkeit haben, Arbeit als Identitätsprojekt zu etablieren.

Die aktive Positionierung gegenüber Arbeit als Identitätsprojekt ist durch verschiedene Ressourcen bedingt und wird an dieser Stelle durch die Positionierung »Ich will!« kategorisiert. **Positionierung »Ich will!«**:²⁸ Hier ist Arbeit als Zielvorstellung in der Identität der Jugendlichen verankert und sind auch die Zuversicht und das Durchhaltevermögen für die Realisierung des Ziels gegeben.

Jugendliche bemerken dabei, dass es primär ihre selbst erarbeitete und erlangte Freisetzung und Emanzipation von ihrem eingrenzenden und diskriminierenden Umfeld sind, welche sie dazu befähigt haben, ihren Wunsch nach Erwerbsarbeit aktiv zu verfolgen.

Empfehlungsbox 7: Ressourcen für Jugendliche mit der Positionierung »Ich will!«

Notwendige Ressourcen für Jugendliche, um die Positionierung »Ich will!« zu nutzen:

1. Jugendliche brauchen ein von Zutrauen geprägtes soziales Unterstützungsumfeld, das ihre Stärken und ihr Entwicklungspotenzial sieht, auch wenn sich ihre Situation verschlechtert.
2. Jugendliche brauchen einen Prozess des gegenseitigen Aushandelns, der ihnen die Möglichkeit gibt, Optionen und Varianten gedanklich durchzuspielen und mit geeigneter Unterstützung idealerweise auch zu erproben.
3. Um ihre Schwächen nicht als individuelles Defizit zu sehen, brauchen sie Rollenvorbilder und ein soziales Netzwerk, das ihnen zeigt, welche Möglichkeiten ihnen offenstehen, und das ihnen Mut macht, diesen oder ähnliche Wege selbst einzuschlagen.

²⁷ Koenig 2014, Seite 429.

²⁸ Vgl. Koenig 2014, Seite 431 ff.

3.5 Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen: Wer stellt die Ressourcen bereit?

Nun wird der Frage nachgegangen, wer in der Phase der Adoleszenz eigentlich den größten Einfluss auf Jugendliche hat? Wer stellt die oben genannten Ressourcen (nicht) bereit und entfaltet damit einen großen Einfluss auf die Berufswahl der Jugendlichen?

3.5.1 Der Freundeskreis und Peer-Gruppen

Zentrale Ergebnisse aus der Adoleszenzforschung bestätigen immer wieder: »Sicherheit gebende Umgebungen werden in Peer Groups gesucht.«²⁹ Die »Peer Groups« oder die Gruppen an Gleichaltrigen werden auch in der Sozialisationsforschung als zentrale Gruppe bei der Ablösung vom Elternhaus identifiziert. Die Ablöse des zentralen Einflusses der Eltern ist Teil der Definition von »Peer Group«: »Als Peer-Groups bezeichnet man Gruppen von etwa gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen, die meist im Umfeld von Bildungsinstitutionen entstehen, aber freiwillig zustande kommen und sich dem direkten Einfluss Erwachsener mit zunehmendem Alter entziehen.«³⁰

Diese Definition weist ganz deutlich auf den zunehmenden Einfluss der Peer-Gruppe mit zunehmendem Alter der Jugendlichen, den Entstehungszusammenhang von Peer-Gruppen im Umfeld von Bildungsinstitutionen und die Freiwilligkeit hin.

Was die veränderte Gewichtung – weg vom Elternhaus hin zur Peer-Gruppe – betrifft, wurden die starke Ausprägung des Einflusses der Eltern von zehn bis 13, der Bedeutungszuwachs der Peers im Alter zwischen 14 und 16 Jahren und die zunehmende Autonomie von beiden Gruppen in der späten Adoleszenz festgestellt.³¹

²⁹ Litschel 2019, Seite 182.

³⁰ Ecarius et al. 2011, Seite 113.

³¹ Vgl. Fend 2003, Seite 312 f.

Empfehlungsbox 8: Involvierung der Peer-Gruppe

Beispiele zur Nutzung des Einflusses der Peer-Gruppe:

1. Schulische Berufsorientierung: Ältere Peers, die bereits einen Beruf ausüben / eine Berufsausbildung absolvieren, stellen ihre Erfahrungen vor und präsentieren ihren Weg in den Beruf:
 - a. Curriculare Verankerung bei jüngeren Peers: 3. bzw. 4. Klasse NMS im Rahmen der Berufsorientierung.
 - b. Curriculare Verankerung bei älteren Peers: Berufsschule im Rahmen von »Deutsch und Kommunikation« oder »Berufsbezogene Fremdsprache«.

Der Austausch könnte face-to-face und online passieren, sodass die Peers einander auch in den Sozialen Medien folgen können.
2. Jugendcoaching: Ältere Peers, die bereits einen Beruf ausüben / eine Berufsausbildung absolvieren, ...
 - a. ... begleiten Jugend-Coaches teilweise bei ihren Einsätzen und führen Gespräche mit den jüngeren Peers.
 - b. ... bieten freiwillige Treffen an, in deren Rahmen die Hürden und Potenziale der eigenen erfolgreichen Berufswahl besprochen werden.
3. Orientierung / Heranführung / Nachreifung: Ältere Peers, die bereits einen Beruf ausüben / eine Berufsausbildung absolvieren, stellen ihre Erfahrungen vor und präsentieren ihren Weg in den Beruf:
 - a. Verankerung bei jüngeren Peers: Im Rahmen aller AMS-Maßnahmen zur Orientierung, Heranführung und Nachreifung.
 - b. Curriculare Verankerung bei älteren Peers: Berufsschule im Rahmen von »Deutsch und Kommunikation« oder »Berufsbezogene Fremdsprache«.

3.5.2 Soziale Medien und die erweiterte Peer-Gruppe

Die Ablösung des zentralen Einflusses des Elternhauses hin zum Einfluss der Peer-Gruppe manifestiert sich auch in den Mediennutzungsmustern von Kindern und Jugendlichen: »Bei Kindern etwa sind Medien im Alltag deutlich an die Routinen des Familienalltages und die Gestaltung familiärer Beziehungen gebunden. Bei Jugendlichen sind Nutzungsmuster meist stärker durch die Peer-Group gerahmt. Medien werden gemeinsam genutzt, sie können eine gemeinschaftskonstituierende Funktion haben und der Gruppenabgrenzung dienen, aber auch der Selbstverortung Einzelner innerhalb des Gruppengefüges.«³²

³² Ecarius et al. 2011, Seite 150.

Hier werden zentrale Aspekte benannt, die für die Medienarbeit in der Berufsorientierung und Berufsausbildung relevant sind. Medien ...

- werden gemeinsam genutzt;
- haben eine gemeinschaftskonstituierende Funktion und dienen der Gruppenabgrenzung;
- dienen der Selbstverortung Einzelner innerhalb des Gruppengefüges;
- dienen, um über sich selbst, über eigene Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zu sprechen;
- werden als Ressourcen der Identitätsbildung thematisiert;
- fungieren als Lieferanten von identifikationsfähigen Inhalten, die in die Aushandlung der eigenen Identität einbezogen werden können;
- bieten Figuren und Szenarien, die identitätsbildend wirken können;
- dienen der Präsentation des Selbstbildes; der Außendarstellung der eigenen Persönlichkeit.³³

So sind Medienwelten mit den Lebenswelten von Jugendlichen eng verwoben und dienen als Raum der Ausverhandlung und Orientierung für sowohl gruppen- als auch identitätsbezogene Prozesse. Zusätzlich werden Peer-Gruppen über soziale Medienkontakte erweitert. Die oben genannten medienvermittelten gruppen- und identitätsbezogenen Prozesse werden durch Online-Kontakte in sozialen Medien erweitert. So sind z. B. You-TuberInnen, InfluencerInnen und andere befreundete oder verfolgte Kontakte in Sozialen Medien eine erweiterte Peer-Gruppe, die durch soziale Online-Kontakte ihr Orientierungs- und Resonanzpotenzial entfaltet. Diese erweiterten Peers fungieren ...

- als Vorbilder;
- als Inspiration für die eigene Lebensführung;
- als Inspiration für gesellschaftspolitische Überzeugungen;
- als VermittlerInnen des Gefühls der Identifikation, Zugehörigkeit und Selbstvergewisserung;
- als Tagebuch;
- als Archivierungsmöglichkeit.³⁴

Empfehlungsbox 9: Involvierung der erweiterten Peer-Gruppen

Beispiele zur Arbeit mit Online-Kontakten von Jugendlichen:

1. Influencerarbeit, um Jugendlichen Vorbilder und Orientierungshilfen zu geben. Mittelstarke InfluencerInnen identifizieren und durch Kooperationen dabei unterstützen, Inhalte der Berufsorientierung zu veröffentlichen.

³³ Vgl. Ecarius et al. 2011, Seite 150 f.

³⁴ Vgl. Gebel / Oberlinner 2019; Schuegraf / Börner 2019.

3.5.3 Eltern

Der Einfluss der Eltern ist noch bis zum 13. Lebensjahr der Jugendlichen sehr groß. Die Fakten zur Vererbung von Bildung und zur fehlenden Durchlässigkeit des österreichischen Bildungssystems bestätigten die Relevanz des Elternhauses³⁵ in Bezug auf die Bildungsverläufe von Jugendlichen immer wieder.

Zusätzlich wirkt sich die subjektive Arbeitsplatzunsicherheit der Eltern auf die Jugendlichen aus.³⁶ Elterliche Sorgen um die Sicherheit des Arbeitsplatzes verringern bei Kindern ...

- die Wertschätzung von Arbeit;
- den Glauben an die Belohnung harter Arbeit;
- die Arbeitsmotivation;
- das Wohlbefinden im Volksschulalter sowie
- die Leistungen im Studium.

Allgemein wurde festgestellt, dass sich Eltern und ihre Kinder »(...) hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung ihrer jeweiligen Arbeitsmarktchancen und -risiken«³⁷ ähneln und somit, ganz unabhängig vom Bildungssystem, eine intergenerationale Transmission der Unsicherheiten stattfindet.

Empfehlungsbox 10: Involvierung der Eltern

Beispiele zur Arbeit mit Eltern:

1. Familienarbeit, um elterliche Arbeitsplatzunsicherheit und intergenerationale Transmission zu verringern:
 - a. Eltern mit hoher Arbeitsplatzunsicherheit identifizieren und durch Beratung, Qualifizierungsmaßnahmen etc. und Kontakt mit dem Arbeitgeber unterstützen.
 - b. Kinder von Eltern mit hoher Arbeitsplatzunsicherheit identifizieren und zielgerichtet Unterstützungsleistungen am Übergang von der Schule in den Beruf anbieten.

³⁵ Vgl. OECD, 2011, 2015, 2017.

³⁶ Vgl. Lübke 2018.

³⁷ Lübke 2018, Seite 164.

4 Ergebnisse – Entscheidungskriterien von Jugendlichen bei der Berufswahl

Dieses Kapitel präsentiert die empirischen Ergebnisse und fokussiert auf die Forschungsfrage 2: Welche Faktoren sind gerade für die Zielgruppe der chancenbenachteiligten Jugendlichen entscheidungsrelevant?

Bei der Frage nach den Entscheidungskriterien für einen Beruf oder eine Ausbildung lassen sich verschiedene, teilweise äußerst komplexe Klassifikationsschemata ausfindig machen. Basierend auf den Ergebnissen der Einzelinterviews mit Jugendlichen der genannten Zielgruppe sowie basierend auf den Ergebnissen der Gruppendiskussionen mit BetreuerInnen wird im Folgenden – auch im Sinne einer besseren Darstellbarkeit – eine kategoriale Teilung entlang zentraler Diskriminierungsdimensionen verwendet. In diese lassen sich die unterschiedlichen Entscheidungsbarrieren, Entscheidungsgrundlagen und Entscheidungsmotive einordnen.

Drei zentrale Diskriminierungsdimensionen konnten dabei festgemacht werden:

- Gender*;
- Erstsprache / kultureller Hintergrund;
- Behinderung.

Eine vierte zentrale Diskriminierungsdimension ist der soziale Hintergrund. Diese Dimension gilt für alle Ergebnisse, da durch die spezifische Samplestrategie ausschließlich Jugendliche in prekären sozialen Verhältnissen befragt wurden. In diesem Sinne sind die Ergebnisse immer intersektional – also an der Schnittstelle von zumindest zwei zentralen Diskriminierungsdimensionen zu lesen:

- soziale Verhältnisse und Gender*;
- soziale Verhältnisse und Erstsprache / kultureller Hintergrund;
- soziale Verhältnisse und Behinderung.

Der erste Abschnitt »Drei Arten von Wahl« und »Soziales Umfeld« umfasst dabei jeweils Einflussgrößen, die nicht eindeutig einer dieser drei Diskriminierungsdimensionen zugeordnet werden können und daher für alle Jugendlichen (unabhängig von Gender*, Sprache etc.) in dem einen oder anderen Ausmaß eine Rolle bei ihrer Berufsentscheidung spielen.

4.1 Drei Arten von Wahl

4.1.1 Die reflektierte Wahl: persönliche Interessen, Neigungen sowie Stärken und Schwächen

Bei der Wahl einer beruflichen Tätigkeit spielen – zunächst unabhängig von Gender*, Erstsprache etc. – die persönlichen Interessen, Neigungen und Stärken eine zentrale Rolle. Dieser Aspekt kommt in einigen der Einzelinterviews deutlich zum Ausdruck, so etwa an folgender Stelle: (...) »*da hat sich dann bei mir gezeigt, ich interessiere mich mehr für Natur und Technik, was auch für jemanden, der schüchtern und introvertiert ist, meiner Meinung nach, sehr gut passt (...), handwerklich bin ich eh geschickt, mache dann meine Arbeiten, baue Sachen ...*«.

Der Interviewpartner stellt hier zum einen das persönliche Interesse an »Natur und Technik« in den Mittelpunkt, seine eigenen Persönlichkeitsmerkmale, »*schüchtern und introvertiert*«, als auch das eigene Geschick im Handwerk.

Ein weiteres Beispiel zeigt deutlich, dass Jugendliche ihre Stärken und Schwächen reflektieren und auf Basis dieser Reflexion eine Wahl treffen: (...) »*in der Tätigkeit war ich nicht so gut wegen meinen Händen und deswegen ist auch ein Grund, warum ich Bürokaufmann will, weil ich schwere Berufe eher so negativ halt ist bei mir, weil ich halt so schwere Sache nicht machen kann, deswegen eher am PC sitze und da was mache, also Organisatorisches und so*«. (...) »*die Fähigkeiten, die ich habe, mit dem PC, mit Mathematik, mit Deutsch und so weiter und halt wegen meinen Händen auch, in Kombination ergibt das halt auch im Büro irgendwas zu machen, weil Computer, Mathematik, Buchhaltung*«.

Der Jugendliche thematisiert in der Aussage seine Schwäche (»*wegen meinen Händen*«) und dass deswegen »*schwere Berufe*« für ihn nicht in Frage kommen. In dem zweiten Zitat reflektiert er über die »Kombination« seiner Schwäche und seiner Stärken »*(...) mit dem PC, mit Mathematik, mit Deutsch und so*«. Die Reflexion über diese Kombination führt in seinem Fall zur Wahl des Berufs: Bürokaufmann.

Es zeigt sich also eine erste Art der Wahl: die reflektierte Wahl, die von bestimmten Kriterien abgeleitet wird. In diesem Fall sind die Kriterien unterschiedlich, auf die eigene Person bezogen und auf den zu wählenden Beruf. Diese Form der Berufswahl entspricht stark dem PU-Ansatz bzw. dem Matching-Ansatz (siehe Kapitel 3), welcher besagt, dass, wenn eine Person mit bestimmten Interessen und Fähigkeiten einen Arbeitsplatz mit Anforderungen finden kann, die diesen Interessen und Anforderungen entsprechen, es wahrscheinlich ist, dass die Person eine für sich gute Wahl getroffen hat.

4.1.2 Die nachahmende Wahl: Bekanntheitsgrad und persönliche Vorstellungen

Ein in den Einzelinterviews ebenfalls häufig beobachtetes Wahlkriterium für die Jugendlichen ist der Bekanntheitsgrad eines bestimmten Berufes bzw. sind die Kenntnis und Vorstellungen

von bestimmten Berufen. Zentral ist, wie die Kenntnisse und Vorstellungen vermittelt werden: medienvermittelt oder erfahrungsvermittelt.

Als Beispiel für erfahrungsvermittelte Vorstellungen werden etwa die Berufe Einzelhandels- und Großhandelskaufmann / -frau genannt. Ersteren Beruf »kennen« die Jugendlichen aus dem alltäglichen Leben: »(...) *»man geht zum BIPA und man geht zum BILLA.«*

Der Beruf des Großhändlers bzw. dessen Anforderungen und Tätigkeiten sind hingegen nicht unmittelbar bekannt. Beim »Schnuppern« entscheiden sich viele Jugendliche oftmals für Bereiche, von denen sie bereits eine gewisse Ahnung haben und mit denen sie persönliche Erfahrungen gemacht haben. So formuliert eine Jugendliche treffend: »(...) *es fehlen oft auch so die Vorstellungen überhaupt, wie Arbeitsplätze ausschauen können, weil halt, genau, weil schnuppern geht man vielleicht dort, was man eh schon kennt.«*

Hier sind also bestehende Vorstellungen und Kenntnisse über Berufe ausschlaggebend für die Wahl. So ziehen Jugendliche aufgrund mangelnder Informationen aus Schule und dem familiären Umfeld als auch aus Mangel an persönlicher Erfahrung nur relativ wenige Berufe in Betracht, wie ein/e BetreuerIn berichtet: »(...) *sie kennen einfach kaum Berufe, sie kennen, ja, okay, Büro, Verkauf, Friseur, Reinigung, und dann war es das schon.«*

Hier wird nochmals beispielhaft auf die Kenntnis über Berufe verwiesen, welche ausschlaggebend für die Wahl ist.

Dies zeigt sich auch, wenn bei den an den Schulen veranstalteten Berufspraktischen Tagen Berufe oder Arbeitsplätze nicht unbedingt nach persönlichem Interesse gewählt werden, sondern nach dem Bekanntheitsgrad. Eine Jugendliche erzählt über ihre Wahl im Rahmen der Berufspraktischen Tage: »(...) *beim Spar um's Eck oder beim örtlichen Hausarzt (...), oder dort im Kindergarten, wo ich schon in den Kindergarten gegangen bin.«*

Hier wird wieder die persönliche Erfahrung als ausschlaggebend für die Wahl genannt. Berufe, die »um's Eck« ausgeübt werden oder die aus der eigenen Bildungs- und Krankheitsgeschichte bekannt sind.

Diese Ergebnisse zum Entscheidungskriterium Bekanntheitsgrad bzw. zur Einflussnahme der Kenntnis und Vorstellungen von bestimmten Berufen zeigen beispielhaft, dass die Wahlmöglichkeiten oft allein schon durch die fehlende Vermittlung von Informationen eingeschränkt sind. Die Konsequenz ist oft eine eher nachahmende Wahl eines Berufs, der bereits aus der persönlichen Erfahrung bekannt ist. Dieses Ergebnis widerspricht zentralen Studien, welche den Jugendlichen in der Adoleszenz eine hohe Risikobereitschaft attestieren.³⁸

Ein anderes Beispiel zeigt, dass Vorstellungen zwar zentrales Kriterium für die Berufswahl sein können, jedoch gleichzeitig auch in die Irre führen können: »*Aber es ist auch die Vorstellung, dass es diesen einen Beruf gibt, wo man nur tolle Dinge macht, wo alles Spaß macht, wo alles super ist.«*

³⁸ Vgl. King 2013, Seite 40.

Diese Vorstellung von dem einen Beruf, der nur Tolles mit sich bringt, wird oftmals medienvermittelt. Die Jugendlichen erzählen oft vom Einfluss medialer Produkte – wie etwa TV-Serien –, die ihre Bilder von bestimmten Berufen prägen. Hier herrschen also medienvermittelte und idealistische Vorstellungen vor, welche entscheidend für die Berufswahl sind.

Es zeigt sich folglich eine zweite Art der Wahl: die nachahmende Wahl auf Basis von Vorstellungen. Letztere entspringen meist der unreflektierten Beobachtung und Nachahmung von Menschen, die Berufe ausüben. Es sind das Menschen aus dem persönlichen Erfahrungsbereich oder Menschen, die den Jugendlichen aus den Medien bekannt sind. Die eingehendere Reflexion der eigenen Interessen und Fähigkeiten und eine Auseinandersetzung mit den detaillierten Anforderungen des Berufes bleiben weitgehend aus.

4.1.3 Die Wahl durch Ausschluss: ausschließen und ausgeschlossen werden

Eine dritte Art der Wahl ist die Wahl durch Ausschluss. Dies tritt oft dann ein, wenn weder das persönliche Interesse noch die Nachahmung bekannter Bilder bei der Berufswahl wirkmächtig werden. Oft stecken diese Jugendlichen in einer schwierigen Lebenssituation und besitzen häufig nur ein gering ausgeprägtes Selbstvertrauen. Die tatsächlich vorhandenen eigenen Interessen und Kompetenzen sind diesen Jugendlichen oftmals kaum bewusst, der Beruf wird daher nicht nach Interesse, sondern nach Ausschlussmethode gewählt. Ein/e BetreuerIn hierzu wörtlich: *»(...) wir haben halt leider gerade bei den Jugendlichen, die große Defizite haben, jetzt im Schulbereich, oft, na, ich werde halt das, weil was Anderes ist eh nicht übrig«.*

Diese Jugendlichen scheinen gar keine Wahl zu haben, sondern nehmen einfach etwas oder bekommen etwas zugewiesen, *»weil was Anderes ist eh nicht übrig«.*

Das mangelnde Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wirkt sich oft hinderlich bzw. einschränkend auf die Berufswahlentscheidung aus: *»(...) das ist ja das Thema, dass sie sich manches auch gar nicht zutrauen, dass sie sich große Unternehmen auch gar nicht anschreiben trauen, ich weiß es nicht, aber ich denke schon, die nimmt halt dann Friseurin, weil man kennt halt die Friseurin um's Eck, und da traut man sich fragen, anstatt dass man in einen großen Konzern geht und da mal fragt.«*

Hier zeigt sich, dass die nachahmende Wahl (*»weil man kennt halt die Friseurin um's Eck«*) zusammen mit den fehlenden Ressourcen für den Aufbau von Vertrauen und Mut zu einer Wahl durch Ausschluss führt. Jugendliche schließen *»einen großen Konzern«* vielleicht von Anfang an aus, obwohl dieser den eigenen Interessen und Fähigkeiten entsprechen würde, weil sie nicht die Ressourcen für den Aufbau von Vertrauen und Zuversicht zur Verfügung gestellt bekommen haben.

Im folgenden Zitat wird die Kombination von nachahmender Wahl und Wahl durch Ausschluss virulent: *»viele haben so das Gefühl (...), ich habe nichts zu geben (einige stimmen zu), ja, drum mache ich halt das, was es da gibt, (...) die fünf Berufe, die man kennt und einer wird schon passen«.*

Hier gründet sich der Ausschluss von vielen Berufen im »(...) Gefühl (...), ich habe nichts zu geben«, sodass auf Berufe zurückgegriffen wird, die bekannt sind. Auch hier haben die Jugendlichen nicht die notwendigen Ressourcen bekommen, um ein Gefühl, etwas geben zu können, aufzubauen.

Die Ressourcen, die den Jugendlichen nicht im notwendigen Ausmaß zur Verfügung gestellt wurden, fehlten teilweise schon im Elternhaus. Die Arbeitsplatzunsicherheit wurde durch die intergenerationale Transmission (siehe Kapitel 3.5.3) weitergegeben. Jedoch werden den Jugendlichen die Ressourcen zum Aufbau von Vertrauen und Zuversicht teilweise auch im Prozess der Berufsorientierung und -suche versagt. Dies kann durch das Scheitern bei Bewerbungsgesprächen bzw. Aufnahmetests geschehen, was letztlich zu Frustration und zum Ausschluss des gewünschten Berufes führen kann, wie ein / eine BetreuerIn berichtet: »(...) und da wird natürlich beim zweiten Aufnahmetest, der nicht bestanden wird, dann ist die Frustrationsschwelle erreicht, nicht, ich bewerbe mich gar nimmer, ich gehe gar nimmer hin.«

Dieses Zitat zeigt, dass das Scheitern bei Aufnahmetests zu Frustrationsschwellen führen kann, und dann dazu führt, dass sich Jugendliche »gar nimmer« bewerben.

Diese Frustration und auch Angst führen in weiterer Folge dazu, dass Jugendliche die Einstellung entwickeln, dass ihnen »(...) irgendein Hilfsarbeiterjob reicht«, (...) weil sie schon so eine Angst auch aufgebaut habt und so eine Frustration, dass sie sagen, irgendeinen Hilfsarbeiterjob und reicht für mich«.

Insgesamt haben der Ausschluss von Jugendlichen und die hier genannten Folgen tiefere Gründe: »(...) das kommt schon, wenn wir eine Ebene tiefer gehen, auch von dem, dass die Teilhabe an der Gesellschaft wirklich minimal ist, teilweise.«

Das Problem liegt also an der gesamtgesellschaftlichen Exklusion chancenbenachteiligter Jugendlicher und an der fehlenden Bereitstellung zentraler Ressourcen für die Teilhabe an der Gesellschaft!

Empfehlungsbox 11: Wider den Ausschluss

Wie kann der Ausschluss von Jugendlichen verhindert und die reflektierte Berufswahl gefördert werden:

1. Eine spezielle, intensive Vorbereitung auf Bewerbungen und Tests einige Wochen vor Antritt wäre hilfreich.
2. Absagen und Ablehnungen sollten immer mit einem bestärkenden Begleitschreiben, das die Stärken des Jugendlichen benennt, versehen werden.
3. Mehr Information für Jugendliche als auch für deren Eltern bezüglich der Berufswelt und deren Anforderungen.
4. Einladen von Lehrlingen, die bereits im dritten Lehrjahr sind, an Schulen zu kommen, um aus ihrer Ausbildung und ihrem beruflichen Alltag zu erzählen und so ein realistisches Bild von Berufen geben zu können: »die dann eben erzählen, von Peer zu Peer, das kommt gut an«.

Zusammenfassend haben die Ergebnisse drei Arten von Berufswahl gezeigt:

1. **Reflektierte Wahl:** Die reflektierte Wahl wird von bestimmten Kriterien abgeleitet, die sich auf die Reflexion und Bewertung der eigenen Interessen, Stärken und Schwächen beziehen.
2. **Nachahmende Wahl:** Die nachahmende Wahl entspringt meist der eher unreflektierten Beobachtung und Nachahmung von Menschen, die Berufe ausüben. Es werden entweder Menschen nachgeahmt, die aus dem persönlichen Erfahrungsbereich oder aus den Medien bekannt sind, oder es wird unreflektiert und unkritisch auf externe Ratschläge eingegangen.
3. **Wahl durch Ausschluss – ausschließen und ausgeschlossen werden:** Diese Art von »Wahl« tritt oft dann ein, wenn weder das persönliche Interesse noch die Nachahmung von bekannten Bildern wirkmächtig sind. Gründe sind hier teilweise die schwierige Lebenssituation der Jugendlichen und das häufig nur gering ausgeprägte Selbstvertrauen. Der Beruf wird daher nicht nach Interesse, sondern nach Ausschlussmethode gewählt.

Abbildung 4: Drei Formen der Wahl

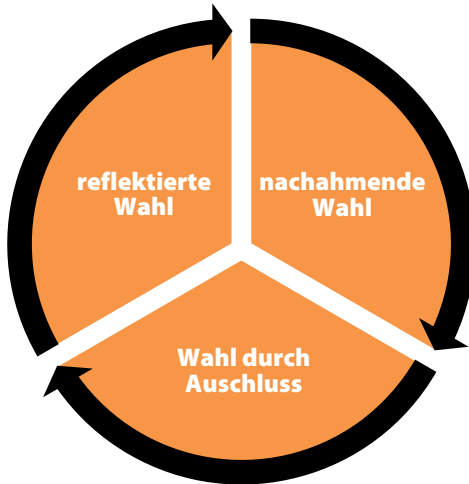


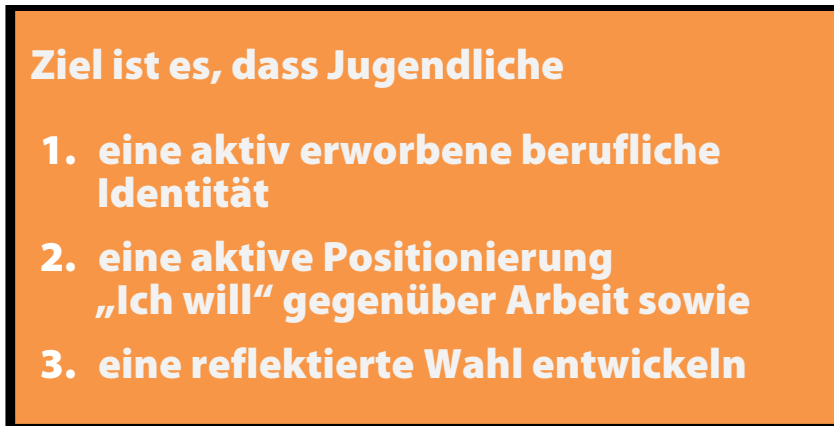
Abbildung 4 veranschaulicht, dass diese drei Formen der Wahl nicht klar voneinander abgegrenzt, sondern je nach persönlicher Situation und vorhandenen Ressourcen ineinander verwoben sind bzw. sequentiell auftreten. Offensichtlich ist, dass diese unterschiedlichen Arten der Wahl durch die (Nicht-)Bereitstellung zentraler Ressourcen für die Jugendlichen zustande kommen.

Die drei Arten der Wahl stehen in einem besonderen Verhältnis zu den unterschiedlichen Formen der aktiven Positionierung gegenüber Arbeit (siehe Kapitel 3.4):

- Die reflektierte Wahl steht im Zusammenhang mit notwendigen Ressourcen und den Positionierungen »Ich will!« und »Ich will, aber« (siehe Empfehlungen in Kapitel 3.4.2 und Kapitel 3.4.3).

- Die nachahmende Wahl steht im Zusammengang mit notwendigen Ressourcen und der Positionierung »weiß nicht« (siehe Empfehlungen in Kapitel 3.4.1).
- Die Wahl durch Ausschluss steht im Zusammenhang mit notwendigen Ressourcen und den Positionierungen »will nicht« und »geht nicht« (siehe Empfehlungen in Kapitel 3.4.1).

Das in Abbildung 2: »Ziel der Unterstützungsmaßnahmen« formulierte Ziel muss also um Folgendes ergänzt werden:



4.2 Entscheidungsverläufe am Übergang von der Schule in den Beruf

Die folgenden Ausführungen basieren auf den narrativen Interviews mit den Jugendlichen, welche im Rahmen dieses Projekts geführt wurden. In Anlehnung an Fritz Schützes Konzept der Prozessstrukturen des Lebenslaufes sollen hier die maßgeblichen Kriterien der Berufswahl bzw. -findung, wie sie sich in den biographischen Verläufen der Interviewten manifestierten, identifiziert werden.

Brüche in den Entscheidungs- und Lebensverläufen

Die Entscheidungs- und Lebensverläufe der interviewten Jugendlichen zeichnen sich dadurch aus, dass sie von den gängigen Mustern eines Normalverlaufes³⁹ in manchen entscheidenden Lebensphasen abweichen. Für manche der Interviewten gilt das bereits für die Schullaufbahn. Eine der Jugendlichen berichtet beispielsweise, dass sie mit ihrer Familie nach der Volksschule

³⁹ Vgl. Kohli 2017, Seite 506; Schütze 1981, Seite 67 ff.

von einer ländlicheren Region Österreichs in die Stadt Wien umgezogen war und ihren Pflichtschulabschluss Jahre später über ExternistInnenprüfungen nachholen musste, weil sie das neunte Schuljahr in einer privaten Handelsschule vorzeitig abgebrochen hatte. Weil es nicht gelang, für die Jugendliche eine Lehrstelle bereitzustellen, begann für diese spätestens mit Ende ihrer Schulpflicht und der Teilnahme an den Arbeitsprogrammen eine brüchige, wenig geradlinig verlaufende Phase der Berufsorientierung.

In Entscheidungs- und Lebensverläufen, die durch Brüche, Zäsuren und Perforationen gekennzeichnet sind, haben die betroffenen Jugendlichen ein stärkeres Bedürfnis nach tradierten Orientierungsgrößen. Das äußert sich etwa darin, dass das Elternhaus im Entscheidungsprozess über die berufliche Zukunft eine zentrale Rolle spielt. Peer Groups, die im Prozess der Selbstfindung und der identifikatorischen Ablösung vom Elternhaus die entscheidende Bezugsgröße darstellen,⁴⁰ wirken im Gegensatz dazu, so veranschaulichen die Interviews, weit weniger in den Prozess der beruflichen Orientierung der Jugendlichen ein.

Bezugspunkte und Orientierungsgrößen im Rahmen der Berufswahl

Mitglieder der Familie und der Verwandtschaft sind für die Jugendlichen in der Frage der Berufswahl eine maßgebliche Orientierungsgröße. Familienmitglieder sind die entscheidenden Identifikationsfiguren und Role Models, wie die folgenden Aussagen zweier Jugendlicher verdeutlichen: *»Weil ja auch meine Mutter das macht.«* *»Meine Cousine, also meine Mutters Cousine ist auch eine Kindergartenbetreuerin.«*

Die Familie und die Verwandtschaft erweisen sich zudem als wichtiges Anregungsmilieu, d. h. als konkreter Ideengeber im Prozess der Berufsfindung. Praktika und Lehrstellen werden vor allem dort gesucht, wo Mitglieder der Familie ihre persönlichen Kontakte ausspielen können. Umgekehrt endet das Engagement der Stellensuche dort, wo auch die persönlichen Netzwerke an ihre Grenzen stoßen: *»Wir haben nur diese Firma gekannt.«*

Dies gründet darin, dass der Einstieg in die Arbeits- bzw. der Eintritt in die Erwachsenenwelt starke Ängste hervorruft, fühlen sich die Jugendlichen auf sich allein gestellt: *»(...) mein Vater hat gesagt, mache bei meiner alten Firma, aber das war mir ein bisschen zu fremd, ich hatte keine Ahnung, und ich wollte zumindest jemanden dabei haben, der meinen Vater kennt oder mich kennt, damit ich es leicht habe.«*

Familienmitglieder stellen aber nicht nur eine signifikante Spiegelungsinstanz dar, sondern werden in manchen Fällen sogar in das biographische Handlungsschema eingebunden. Einer der Jugendlichen berichtete, dass die Eltern ihm zu einer Kochlehre geraten hätten – bereits in frühen Jahren habe er seine Mutter beim Kochen unterstützt: *»(...) meine Eltern haben gesagt, sie helfen mir und wenn schon, brechen sie ihre Arbeit ab, kommen zu mir und arbeiten mit mir mit, dass wir uns halt hocharbeiten.«*

40 Vgl. Zschach / Köhler 2010, Seite 201 ff.

Der Wunsch des Sohnes, Koch zu werden, wird vor allem dadurch gefestigt, dass die Eltern sich dazu bereit erklären, ihren eigenen Lebenslauf in die Karriereplanung des Sohnes einzubinden.

In den berichteten Biographien, in denen keine Identifizierungsvorbilder zur Sprache kamen, d. h., keine gelebten Vorbilder als Sinninstanzen erwähnt wurden oder die tradierten Bezugsgrößen deutlich abgewertet wurden, ergaben sich die Berufswünsche der Jugendlichen stärker im Verlauf institutioneller Berufsorientierungsprozesse.

Die persönlichen Stärken und Schwächen sowie persönliche Interessen rücken hier im Prozess der Berufsorientierung tendenziell in den Vordergrund.

Berufswünsche entwickelten sich etwa während der Berufsorientierung in der Schule: *»Halt dann, wo wir halt überlegt haben, ob wir unseren Traumberuf in diesem Unterricht, da ist mir dann Bürokaufmann eingefallen (...).«* *»(...) ich bin halt sehr viel am PC und deswegen kenne ich mich mit dem PC aus und mein Deutsch ist gut und ich bin auch gut in Mathe und deswegen passt das halt alles zusammen, was ein Bürokaufmann eigentlich so braucht.«*

Darüber hinaus werden Negativ-Spiegelungen zur Motivationsquelle: Die Arbeitssuchenden entfalten ihre Wunschbiographie anhand polarer, auch medial vermittelter Vorstellungen von erfolgreichen und quasi-gescheiterten Vorbildern: *»(...) ich habe auch Leute im Fernsehen gesehen, die haben Problem und so, einer von denen will ich sicher nicht sein, ich will von den anderen sein, die was können.«*

Der Gang zum AMS, wo sich, der Interpretation des Interviewten zufolge, nur Arbeitsunwillige sammeln, sowie Sozial-Dokus wecken Abgrenzungssehnsüchte. Sie haben für den Interviewten aufklärerisches und aufrührerisches Potenzial.

Konfliktvolle Auseinandersetzung mit Bildungsinstitutionen

Institutionelle Ablaufmuster und -erwartungen des Lebenslaufes leiten Jugendliche wesentlich in ihrem Handeln. Durch allgemeingültige moralische Idealbilder bieten Institutionen dem/ der Einzelnen Stabilität und Sicherheit.

Dort, wo öffentliche Institutionen mit Sozialisationsfunktion nicht im Stande sind, Schutzzräume der Identität zu gewährleisten, entwickeln Jugendliche gegenüber diesen eine für den weiteren Bildungsweg prägende Skepsis. Dies lässt sich am Beispiel einer Jugendlichen zeigen, deren verlaufskurvenförmige⁴¹ Negativspirale während der Schulzeit dazu führte, dass Ausbildung und Beruf im Prozess der Identitätskonstruktion immer stärker an Relevanz verloren.

Die Jugendliche berichtet in ihrem Anfangsstatement, dass sie bereits in der Volksschule Opfer heftiger Mobbingangriffe geworden sei. Sie erklärt, dass die Schule zwar partiell dagegen

41 Verlaufskurven sind Lebensphasen, in denen Personen durch negative Ereignisse getrieben werden und sich nur »konditionell«, also reaktiv verhalten können, weil Verlaufskurven durch Umstände generiert werden, die außerhalb der eigenen Handlungsmöglichkeiten liegen.

vorgegangen sei, doch in der Sache nichts ausrichten konnte, weil es dazu doch ein aktives Eingreifen der Eltern der KlassenkollegInnen gebraucht hätte. Die Erfahrungen bedingen eklatante Vertrauensverluste gegenüber der Institution und ihren Sozialisationspraktiken. Die Schule wird für die Betroffene zur Qual.

Mit zwölf Jahren, als sie Opfer einer Vergewaltigung wird, kommt es zu einer dramatischen und traumatischen Aktualisierung der Verlaufskurvendynamik und in weiterer Folge auch zu einer Verschlechterung ihrer schulischen Leistungen: *»Ja und da war ich damals zwölf, also, und jetzt bin ich sechzehn, also es ist vier Jahre her, dass ich keine Jungfrau mehr bin. Und ja, dann eben halt war ich zwei Jahre in einer Sonderschule, weil ich keinen Platz nirgendwo gefunden habe und ich halt im Zehnten gewohnt habe, musste ich dann in die Sonderschule gehen und dort war es eigentlich ganz okay, bis auf mein Zeugnis. Na sogar da war, nein, warten Sie kurz, da war mein Zeugnis mittelmäßig dann, also mein Zeugnis ist dann immer halt ein bisschen schlechter geworden.«*

Aus den schulischen Erleidensprozessen können drei unmittelbare Konsequenzen abgeleitet werden:

Erstens: Die Betroffene bindet Ausbildungs- bzw. Berufsziele (Stichwort: Traum- oder Wunschberuf) in deutlich geringerem Maße als andere Interviewte in den Prozess ihrer Identitätskonstruktion ein. Berufliches spielt gegenüber Privatem innerhalb des Interviews eine deutlich untergeordnete Rolle.

Zweitens: Als identitätsstiftende Konstituenten des zukünftigen Lebensverlaufes dienen vielmehr glückliche Sozialbindungen, zuvorderst jene mit ihrem Freund. Da die öffentliche Institution ihrem Gefühl nach versagte, d. h. negative Verlaufskurven inaugurierte, kommt es zu einer Aufwertung der Institution Familie. Weil jedoch ihre Familienverhältnisse äußerst zerrüttet sind (kein Kontakt zum leiblichen Vater, problematischer Kontakt zum Stiefvater, schwieriges Verhältnis zur Mutter, Tod ihrer Schwester), erwächst in ihr umso stärker die Sehnsucht, mit einer eigenen Familie die traditionellen Ablauf- und Handlungsmuster einer »Normalfamilie« zu durchlaufen: *»Meinen Mann an meiner Seite und einfach eins oder zwei Kinder, da ist egal, Junge oder Mädchen, ist wurscht. (...) Einfach eine schöne Wohnung oder Haus, je nach dem, muss auch nicht sehr groß sein, von mir aus kann es, was weiß ich, ein Karton sein.«*

Institutionelle Ablaufmuster im Kontext der Familie dienen hier als Stabilitätssurrogat. Die positive Besetzung traditioneller Geschlechterverhältnisse und überkommener Männer-Bilder (»Männer von früher«, »adelig« und »Gentleman«) sowie eine altertümliche Semantisierung ihres Freundes als »Goldstück« runden diesen Interpretationszusammenhang ab.

Drittens: Die Stigmatisierungen in der Volksschule, der NMS und in der Sonderschule sind der Grund, warum die Betroffene im Kontext ihrer Ausbildung distanzierte, die Arbeitswelt imitierende Sozialformen schätzt, welche in der Produktionsschule gepflegt werden: *»(...) ich habe zwar Freunde, aber wir sehen uns mehr als Kollegen und Kollegen muss man respektieren.«*

Kommunikations- und Interaktionsformen der Distanz schaffen für die Jugendliche Sicherheit. Im Gegensatz zur gefährlich erlebten Freundschaft in der Schule stellen »Kollegen« als

arbeitsplatzspezifische Beziehungssemantik einen Schutzraum dar. Der kollegiale Respekt steht nun über der freundschaftlichen Gewalt.

Empfehlungsbox 12: Mobbingprävention in der Schule und im Übergangssystem

Um eine positive Positionierung gegenüber Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen zu entwickeln, muss in der Schule stärker gegen Mobbing vorgegangen werden:

1. Kooperation mit ÖZEPS und Einsatz deren Materialien zu Gewalt- und Mobbingprävention in der Berufsorientierung.
2. Pädagogischer Einsatz des digitalen Spiels »Stop the Mob«. Nähere Infos unter: www.edugroup.at/innovation/tablets-mobiles/news/detail/stop-the-mob-app-fuer-den-unterricht.html

Barrieren des Wandlungsprozesses

Die Interviews zeigen deutlich, dass die Jugendlichen die Institution Schule auch »als Türhüter ihrer Auslese- und Karriereprozesse«⁴² kennenlernen. Zwei der interviewten Jugendlichen hätten den Besuch einer Höheren Schule deutlich einer Lehre vorgezogen, scheitern jedoch an den »Eintrittsregeln« oder brechen die Schule bereits während des ersten Schuljahres ab.

Weil das für die Anmeldung erforderliche Halbjahreszeugnis zu schlecht war, wird einer der Jugendlichen von der Handelsschule abgelehnt. Da das Aufnahmeprozedere in den Höheren Schulen vorsieht, dass man sich nur bei einer Schule anmeldet, ist mit der Wahl – vor allem für SchülerInnen mit durchschnittlichen oder schlechteren Noten – ein hohes Risiko verbunden. SchülerInnen haben hier alles auf eine Karte zu setzen. Gleichzeitig bleibt die Ausbesserung seiner Noten im Abschlusszeugnis für den Schüler wirkungslos, da es sehr lange Wartezeiten bis zur Entscheidung der Schule gibt und eine Anmeldung bei einer anderen Schule dann nicht mehr möglich scheint.

Obwohl er seinen Plan, eine Höhere Schule zu besuchen, damit zumindest fürs Erste auf Eis legen muss, kann der Schüler eine persönliche Krise abwenden. Die institutionellen Hürden veranlassen den Jugendlichen nämlich zu einer Re-Definition des biographischen Handlungsschemas und inaugurieren damit einen positiven Wandlungsprozess: *»(...) als ich halt nicht aufgenommen wurde, dann habe ich halt gemerkt, irgendwie wird das doch nichts mit der Schule, jetzt versuche ich es mit einer Lehre und Matura, halt Lehre mit Matura, damit ich halt einen Abschluss habe im Endeffekt.«*

Es werden also entweder neue Methoden (Lehre mit Matura) definiert, um zum gleichen Ziel (Matura) zu kommen, oder das Ziel wird den institutionellen Eintrittsregeln entsprechend

42. Schütze 1994, Seite 25.

modifiziert. Dies zeigt auch das Beispiel einer Schülerin, die bereits im ersten Jahr die weiterführende Schule abbricht. Anstelle des Berufes der Kleinkindpädagogin will sie zukünftig als Kindergartenassistentin arbeiten: »*Ich habe gedacht, ich habe HASCH nicht geschafft, wie soll ich dann BAKIP schaffen, ich habe mir so gedacht, deswegen wollte ich eine Ausbildung machen, wenn ich achtzehn bin. (...) Ich habe mir so gedacht, wenn ich so achtzehn oder neunzehn bin, will ich eine Ausbildung über Kindergartenbetreuerin machen.*«

Wenn die biographisch-intentionalen Handlungsschemata mit den institutionellen Ablaufmustern und deren Rahmenbedingungen unvereinbar sind, dann suchen die Jugendlichen nach alternativen Möglichkeiten, ihre Ziele zu realisieren.

Abseits der längerfristigen Träume, Ziele und Pläne der Jugendlichen machen die beiden Beispiele aber auch deutlich: Jugendliche mit Bildungsaspiration, die von Höheren Schulen abgelehnt werden, müssen, um ein hohes Maß an Eigenmotivation, Frustrationstoleranz und kreativer Flexibilität entwickelt zu haben und so die Aufnahme in einer Schule zu einem späteren Zeitpunkt nochmals zu versuchen, bereits die notwendigen Ressourcen bereitgestellt bekommen haben.

Das liegt auch darin begründet, dass die Berufsorientierungsmaßnahmen für Jugendliche nach Ende des Pflichtschulabschlusses weit weniger auf den Wiedereinstieg in die Schule zielen, wie das Beispiel des zitierten Jugendlichen zeigt. Es ist – zum Zeitpunkt des Interviews – bereits ein Jahr verstrichen, ohne dass sich mit ihm nochmals um die Aufnahme in einer Schule bemüht wurde, obwohl er den Besuch einer weiterbildenden Schule gegenüber einer Lehre favorisiert und er im Abschlusszeugnis gegenüber dem Halbjahreszeugnis auch die dafür notwendigen Noten bereitgestellt hat.

Empfehlungsbox 13: Zurück in die Schule

Im Übergangssystem, zum Beispiel in den vielfältigen ÜBA-Konzepten, scheint die strukturierte Rückführung ins Schulsystem keine systematisch verfolgte Option zu sein:

1. Trotz Ablehnung der SchülerInnen sollte ein Wiedereinstieg im Folgejahr weiter in der Orientierung der Jugendlichen verfolgt werden.
2. Berufsbildende Mittlere Schulen könnten für einige Jugendliche die notwendigen Ressourcen zur nachhaltigen beruflichen Identitätsbildung bereitstellen.
3. Gerade Schulen, in welchen das Mindestalter 16 Jahre ist, bieten dafür vielfältige Optionen, wie z.B. die:
 - a. dreijährige Fachschule für Sozialberufe;
 - b. zweijährige Schule für Sozialdienste;
 - c. Schulen für Sozialbetreuungsberufe
(Aufnahme erst ab dem 17. bzw. 19. Lebensjahr).

Erste Erfahrung der Arbeitslosigkeit

Da es nach Abschluss des Pflichtschuljahres für viele Jugendliche keine Lehrstellen gibt, geraten sie direkt in die Arbeitslosigkeit. Der institutionelle Leerraum zwischen Schule und Erwerbstätigkeit wird für kurze Zeit als persönlichkeitsweiternder Freiraum abseits institutionalisierter Affektkontrolle, Selbstdisziplinierung, Lustunterdrückung erfahren. Doch das Gefühl des Freiheitsgewinns weicht schon bald jenem der Langweile, Zeitverschwendung und biographischer Sinnlosigkeit: *»(...) ich bin eine Woche zu Hause gesessen, ich habe mir immer gewünscht, ein Monat zu Hause zu sitzen, ein Jahr, ich bin eine Woche gesessen und ich habe geweint, weil keiner zu Hause war, weil es so langweilig war und ich habe mir so gewünscht, zu arbeiten, weil es einfach so langweilig war, ich spiele jeden Tag Videospiele, ich habe gespielt, ich mache vielleicht Spiel an, ich mache sie gleich wieder aus, ich setze mich hin, du, ich habe gesagt, warum habe ich das jetzt angemacht, weil ich hatte keine Lust, ich bin im Bett gelegen, habe irgendwelche Filme geschaut und geschlafen, ja.«*

Die Arbeitslosigkeit wird schnell zur Belastung; Legitimations- und Zeitdruck lösen Stress aus und wecken das Bedürfnis nach Veränderung der aktuellen Situation: *»Ich war enttäuscht, alles sagen so, mach' das, ich habe dann halt Stress gehabt, dass ich nichts finde, arbeitslos bin, und erst nach einer Woche habe ich gedacht halt an die Jugendcoaching und so, und dann bin ich halt hier gekommen.«*

Seit Beginn ihrer Arbeitslosigkeit durchlaufen die Jugendlichen unterschiedliche Programme. Sie werden begleitet von einem Jugendcoach, der sie als Mentor in persönlichen Belangen, aber auch in Ausbildungsangelegenheiten unterstützt, die weiteren Berufsorientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen plant und anbahnt und schließlich den Kontakt zu den Produktionsschulen oder zur »Jugendwerkstatt« herstellt. Eine der interviewten Jugendlichen wendet sich darüber hinaus an den Verein »Sprungbrett«, dessen Unterstützungsmaßnahmen auf junge Frauen zielen.

In den Produktionsschulen und der »Jugendwerkstatt« erwerben die Jugendlichen veräumte Basisqualifikationen und Social Skills: *»Die machen auch Lidl, Hotel, Aida, verschiedene Sachen und das gefällt mir, also dass wir probieren können, dass wir so alles machen können, dann die bringen uns auch urvieles bei, also wir müssen pünktlich sein, damit wir auch bei der Arbeit pünktlich kommen, respektvoll, Umgang mit Geld machen wir, Konflikte haben wir zuletzt gemacht, also wir lernen hier sehr vieles, und es gefällt mir auch hier. Zum Beispiel ich bin jetzt in Spezialisierung, und da kann ich Ausbildung machen, wo ich will, wenn es geht.«*

Hohe Systemanforderungen

Auch die Möglichkeit, sich in unterschiedlichen Arbeitsbereichen selbst zu erproben, wird von den Jugendlichen, so zeigen die Interviews ganz deutlich, überaus geschätzt. Über das Experimentieren verschaffen sie sich im Übergang von der Jugendlichen- in die Erwachsenenwelt nötige Orientierung: *»Ich habe, also ich konnte alles ausprobieren und dann so*

nachdenken, das ist nichts für mich oder das auch nicht, aber das ist für mich, ich kann das machen.«

Die Entscheidung über die berufliche Zukunft kann so über ein – zeitlich intensives – Ausschussverfahren getroffen werden. Im »Erproben« bekommen die Jugendlichen Einsicht in die Vielfalt der Berufsfelder, auch über die klassischen Gender-Zuschreibungen hinweg. Eine der Jugendlichen gibt im Interview an, sich in der Jugendwerkstatt in kurzer Zeit als Maurerin, Installateurin, Friseurin, Kosmetikerin, als KFZ-Mechanikerin, Glasbautechnikerin, in der Garten- und Grünpflege und als Floristin erprobt zu haben. Nur nebenbei sei darauf hingewiesen, dass die geschlechterspezifische Klassifizierung in männlich und weiblich dominierte Berufsfelder bei den Jugendlichen zwar immer noch existiert, »Grenzübertritte« jedoch kaum mehr stigmatisiert werden: *»Also ich mag so, ahm, Jungssachen zu machen, also ich helfe auch zu Hause zu meine Vater, also beim Malen oder Fliesen machen oder Schränke bauen, bei alles, ja.«* *»Ich habe ihm so ur geholfen, ich kenne mich sehr gut aus mit so welchen Sachen, also handwerkliche, technische Sachen, kennen ich mich sehr gut aus.«*

Die Möglichkeit des uneingeschränkten »Erprobens« hat aber auch eine Kehrseite, denn sie suggeriert, dass die Jugendlichen selbstbestimmt und autonom, d.h. akteurszentriert, über ihren weiteren Werdegang entscheiden könnten: *»Ich muss noch etwas probieren, ich will das machen, was ich wirklich mag.«*

Die Vorstellung, die »Qual der Wahl« bei der Berufsentscheidung zu haben, basiert auf der Illusion, dass die Jugendlichen über ihre Handlungsspielräume selbst bestimmen können und ihre weiteren Entwicklungsschritte selbst in der Hand hätten. Letztlich, so zeigt gerade der Engpass an betrieblichen und überbetrieblichen Lehrstellen, tritt hier zu einem nicht geringen Ausmaß der (Aus-)Bildungs- bzw. Arbeitsmarkt als Regulationsrahmen ihres persönlichen Werdegangs auf.

Nicht nur der Arbeitsmarkt, auch die Maßnahmen im Übergangssystem bauen auf dem Einverständnis der Teilnehmenden auf, möglichst flexibel zu sein: *»Ja. Ähm, wir sind jetzt sechs Monate oder fünf Monate da, und wenn es hier keinen Platz gibt, ah, schickt man sie in den neunzehnten Bezirk, und dann so zwei, drei Monate sind wir da, dort.«*

»Herumgeschickt zu werden« wird – nach einer langen Phase biographisch-institutioneller Kontinuität (Schule) – zu einer grundlegenden Erfahrung innerhalb der Nachreifungsprojekte und der überbetrieblichen Ausbildungen.

Die Motivations- und Antriebslosigkeit, welche in allen Interviews zur Sprache kommt, die Schwierigkeit, pünktlich zu sein, mangelnder Respekt gegenüber den Institutionen und den jeweiligen »Autoritäten« mögen zu einem gewissen Grad auch den hohen Anforderungen und der Undurchsichtigkeit des Systems geschuldet sein. Dort, wo die Diskrepanz zwischen persönlichen und institutionellen Reifungsvorstellungen zu groß wird, kommt es vonseiten der Jugendlichen zu einer Abwertung institutioneller Angebote und Lehrprogramme: *»Und was soll das und ich habe, die tun dort einfach nur Zeichnungen machen in Mathematik, nachzeichnen, das brauche ich nicht, ich bin nicht im Kindergarten, und die haben gesagt so, ja, von mir aus ich kann gerne nach Hause gehen.«*

Nicht unwesentlich ist hierbei, dass sich Jugendliche im Prozess der Nachreifungsmaßnahmen eine diskursive Reflexivität aneignen, die sie zu einer prinzipiellen Auseinandersetzung mit zentralen Institutionen der Gesellschaft und deren Sozialisationspraktiken anregen: *»(...) aber ich weiß, dass diese Produktionsschule ohne Jugendliche nicht funktioniert, die bekommen kein Geld ohne Jugendliche, das heißt, du verlierst mich, so, ja, dir ist es egal, wenn ich gehe, ja, aber ich glaube, dir ist es nicht egal, dass du Geld verlierst. (...) man muss halt logisch nachdenken.«*

Der Gewinn an Selbstbestimmung kann – falls sie sich nicht nur destruktiv gegen die Institution richtet – zu einem wichtigen Anreger für biographische Wandlungsprozesse werden.

Erste Negativerfahrungen in der Arbeitswelt

Betroffene »wilder« Wandlungsprozesse suchen Halt und Stabilität in den klaren Spielregeln des Arbeitsmarktes: Wenn Akteure des Arbeitsmarktes gegen die Spielregeln und Gegenseitigkeitsverpflichtung verstoßen, ergeben sich bei den NeueinsteigerInnen Enttäuschungen. Einer der Jugendlichen merkt etwa an, sehr enttäuscht gewesen zu sein, dass eine Antwort auf sein Bewerbungsschreiben ausbleibt: *»(...) und das finde ich jetzt wirklich gemein von ich, dass er nicht einmal zurückschreibt und nicht einmal dazu sagen, Entschuldigung, es geht nicht. (...) Nicht mal das, das fand ich wirklich unhöflich.«*

Enttäuschung bringt auch eine Praktikumserfahrung mit sich. Weil ein Betrieb dem Praktikanten keinen umfänglichen Einblick in den Berufsalltag des Kochs gewährt, sondern ihn schlichtweg zum Hilfsarbeiter degradiert, bricht der Jugendliche das Praktikum vorzeitig ab. Der Betroffene identifiziert eine Diskrepanz zwischen Theorie und gelebter Praxis des Praktikum-Formats: *»(...) ich habe nur Geschirr gewaschen, und ich will Koch machen, und ich habe gedacht, kann ich vielleicht einmal was machen, er hat gesagt, ja, das kannst du nicht machen, ich fand es einfach, ja, aber das ist ja kein Koch, ich bin ja ein Putzmann, wenn ich jetzt nur Teller mache, ja, okay, das gehört eh zur Küche, aber dass ich jeden Tag nur Teller putze für die Vorbereitung, das ist kein Koch.«*

Zwischenfazit

Entscheidungs- und Lebensverläufe sind wesentlich mit der Idee des »Ausfüllens des ganzen Lebens« verbunden,⁴³ was konsequenterweise auch die Vorstellung vom zukünftigen Leben miteinbezieht. Die Berufsorientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sind gerade auf diese terra incognita gerichtet.

Ein sicherer Job soll erwerbsbiographische Sicherheit gewährleisten, das ist auch den beruflichen Vorstellungen der Interviewten tief eingeschrieben. In der Frage, welche Berufe denn

⁴³ Vgl. Kohli 1985, Seite 505 ff.

überhaupt berufliche Stabilität böten, spinnen die Jugendlichen weitsichtige Gedanken über die Veränderung des Arbeitsmarktes durch computertechnologische Innovationen. Warum er Koch und Wassertechniker werden möchte, erklärt einer der Interviewten folgendermaßen: *»(...) weil heutzutage übernehmen die Roboter die Jobs und bei Wassertechnik musst du in die Häuser gehen und halt das alles machen, Roboter können nicht kommen, das wird noch dauern (...) Deshalb sicher und Koch kann auch nicht der Roboter immer das Gleiche kochen, weil im Altersheim wird jeden Tag unterschiedlich gekocht.«*

Die Veränderung der Arbeitswelt macht es notwendig, differenzierte Vorstellungen von »Zukunft« in die Reflexionen über den Verlauf ihres Lebens zu integrieren.

Im Wunsch nach erwerbsbiographischer Stabilität ist zweifellos auch die Motivation begründet, mehrere Berufsausbildungen parallel oder nacheinander zu machen. Auch wenn sich der Eindruck aufdrängt, dass es sich bei den multiplen Berufswünschen um disparate, nicht integrierbare berufliche Einzelwünsche und Interessen handelt, zeigen die Jugendlichen in der Selbstdeutung ihrer Intentionen, dass dahinter ein Masterplan, ein längerfristiges biographisches Handlungsschema steht: *»Ja, mein Berufswunsch ist eigentlich Kindergartenbetreuerin und -assistentin zu werden, aber ich werde erst eine Ausbildung über Tierpflege, also Tierpflege oder Floristik machen. (...) Und wenn ich aus, 18 bin, wenn ich diese eine Ausbildung fertig habe, dann werde ich zu Kindergarten, mein Plan ist so gewesen.«*

Vorstellungen von der eigenen Zukunft auf der einen und die Rekonstruktion der Vergangenheit auf der anderen Seite bilden das Spannungsfeld, in dem sich biographische Arbeit vollzieht. Der hohe Grad an Offenheit den GesprächspartnerInnen gegenüber, den die Jugendlichen in den Erzählungen über ihren Werdegang, über persönliche Schicksalsschläge und traumatische Ereignisse aufbringen, zeugt von Eigeninteresse an der autobiographischen Standortbestimmung. Gerade in offenen und unsicheren Lebensphasen, in denen ein Übermaß an Diskontinuitätserfahrungen vorherrscht, scheint biographische Arbeit von besonderer Relevanz.

4.3 Soziales Umfeld: Eltern, Familie und Freundeskreis

Wesentlich für die Berufswahl ist jener Einblick, den das familiäre Umfeld in die verschiedenen Berufsfelder eröffnet.

Berufswahl durch Nachahmung oder Vorgaben von Familienmitgliedern

So antwortet eine Jugendliche im Interview auf die Frage, wieso sie gerade den Einzelhandel als berufliche Option sieht: *»Einzelhandel, bei mir sind, also bei mir Eltern haben, also meine Cousinen, die sind alle im Einzelhandel.«*

Die Entscheidung für eine berufliche Karriere im Einzelhandel wird in diesem konkreten Fall auch dadurch beeinflusst, dass die Jugendliche im Geschäft des Bruders etwas Arbeitser-

fahrung sammeln konnte: *»(...) und ich habe auch mal bei meinem Bruder gearbeitet, da hat es mir auch Spaß gemacht.«*

Hier zeigt sich also eine starke Verwobenheit in familiäre Arbeitssituationen. Auch ein anderer befragter Jugendlicher berichtet, dass die Grundlage für seine Entscheidung für den Beruf des EDV-Technikers die einschlägige Berufstätigkeit seines Vaters war. Es werden nicht die eigenen Interessen, Bedürfnisse, Stärken und Schwächen reflektiert und bewertet, sondern die Berufswahl erfolgt durch Nachahmung von in der Familie bekannten Arbeitspraktiken.

Umgekehrt können negative Erfahrungen aus dem familiären Umfeld auch davon abhalten, einen bestimmten Beruf zu wählen. So berichtet eine Jugendliche: *»(...) meine älteste Schwester hat Friseurin gelernt, das ist aber sehr schlecht bezahlt und auch anstrengend, deswegen hat sie eine Umschulung für Medienfachfrau gemacht.«*

Hier wird also klar, dass die Erfahrung der Schwester als Indiz für eine Berufswahl herangezogen wird.

Die Eltern spielen bei der Entscheidung für eine Ausbildung häufig eine gewichtige Rolle, indem sie den Kindern quasi »vorgeben«, welchen Beruf sie wählen sollen, wie ein/e BetreuerIn anmerkt: *»Manchmal, ich habe schon das Gefühl auch, wenn es um Lehrberufe geht, dass das nicht die erste Wahl bei vielen ist (...). Ja, oder nicht die eigene.«*

Auch scheint es immer wieder Druck aus dem familiären Umfeld zu geben, eine weiterführende Schule zu besuchen oder die Matura zu machen, obwohl die schulischen Leistungen nicht dafürsprechen: *»Also das merke ich oft, ich will nicht, dass mein Kind irgendein Handwerk lernt, ich will, dass es studiert.«*

In diesem Fall werden wieder externe Faktoren für die Berufswahl schlagend. Es kommt zu einer Wahl wider Willen. Die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Eltern wiegen oft stärker als die eigenen Interessen der Jugendlichen.

Bestimmte Erwartungshaltungen der Eltern spielen in die Berufsentscheidungen der Jugendlichen hinein: Es sollte ein »sauberer« Beruf sein, er sollte nicht zu anstrengend sein, keine Arbeit am Abend oder den Wochenenden beinhalten etc. Als Beispiel wird von der / dem interviewten BetreuerIn der Beruf der Hotelkauffrau genannt, der am Arbeitsmarkt zwar stark nachgefragt ist, aber von vielen Jugendlichen und deren Eltern als Ausbildungsmöglichkeit nicht in Betracht gezogen wird mit der Begründung: *»(...) nein, das mache ich nicht, da muss man am Sonntag arbeiten, am Feiertag.«*

Die innerfamiliären finanziellen Rahmenbedingungen können sich ebenfalls auf die berufliche Entwicklung auswirken und zu gewissen Berufsentscheidungen beitragen. Eine Interviewpartnerin berichtet, dass ihre beiden älteren Geschwister demnächst aus der gemeinsamen Wohnung ausziehen wollen, was für die Befragte unter Umständen mit größeren finanziellen Verpflichtungen in Form von höheren Zuschüssen zur Miete verbunden ist: *»(...) je nachdem, wie es sich daheim entwickelt, entwickelt das auch mein Berufsleben.«*

An dieser Stelle sind die finanziellen Erwartungen der Familie ein ausschlaggebendes Kriterium.

Durch Familienmitglieder erzeugte Unsicherheiten im Rahmen der Berufswahl

Das Elternhaus kann bei der Berufsentscheidung häufig auch ex negativo eine Rolle spielen – über die beruflichen Tätigkeiten der eigenen Eltern wissen die Jugendlichen nämlich zumeist kaum Bescheid, wie ein/e BetreuerIn berichtet: *»(...) was machen deine Eltern? Das wissen neunzig Prozent der Jugendlichen nicht.«*

Häufig wird von den InterviewpartnerInnen deshalb auch ein unbestimmter Berufswunsch festgestellt: *»(...) wo dann eigentlich das Interesse gar nicht argumentiert werden kann.«*

Den Jugendlichen fällt es oft schwer, ihre Wünsche zu argumentieren bzw. zu formulieren. Dies hängt eben auch damit zusammen, dass Vorbilder im familiären Umfeld fehlen, die aus ihrem Berufsleben erzählen und somit eine Vorstellung von ihrem beruflichen Alltag vermitteln. Aus Sicht der BetreuerInnen wären die Eltern daher in diesem Zusammenhang stärker gefordert.

Zusätzlich zeigen sich auch im familiären Umfeld immer wieder falsche bzw. unrealistische Einschätzungen der tatsächlichen beruflichen und ausbildungstechnischen Anforderungen eines Berufes, wie ein/e BetreuerIn berichtet: *»(...) ein Gärtner muss das nicht können, das ist doch kein Beruf, so quasi, den man lernen muss.«*

Im Zuge der Gruppeninterviews wurde festgehalten, dass in der Bevölkerung offensichtlich viele falsche Vorstellungen über Berufe und die zugrundeliegenden Ausbildungen vorherrschen: *»(...) wir reden jetzt natürlich über Jugendliche, die sehr schlecht orientiert teilweise sind, aber ich erlebe das Gleiche bei Erwachsenen auch und wenn es die Erwachsenen nicht zusammenbringen, wie sollen es die Jugendlichen zusammenbringen?«*

»Also da muss mir schon einmal klar sein, generell haben wir heute Probleme, mit der Orientierung in den Berufen, es gibt eine Hand voll Berufe, wo die Leute glauben, zu wissen, und dann gibt es eine Unzahl von Berufen, die nicht einmal irgendwem bekannt sind.«

Berufswahl durch Nachahmung von FreundInnen

Nicht selten wird von den Jugendlichen – manchmal auch aus eigener Unsicherheit – der Beruf gewählt, für den sich auch die FreundInnen entschieden haben, selbst wenn sie vielleicht selber andere Interessen oder Stärken haben. Im Rahmen der Gruppendiskussion mit den BetreuerInnen wurde berichtet: *»(...) dann kommen sie, ja, ich möchte dann auch das machen, was die Freundin macht (einige stimmen zu).«*

Ein Jugendlicher erzählt von einem Freund, der im KFZ-Bereich arbeitet und ihm vorgeschlagen hat, eine entsprechende Ausbildung im Betrieb zu versuchen. Da in diesem Unternehmen jedoch keine offenen Lehrstellen verfügbar waren, konnte dieser Berufswunsch im konkreten Fall nicht realisiert werden.

Zusammenfassend zeigt sich bei einer ...

- Berufswahl durch Nachahmung oder durch Vorgaben von Familienmitgliedern eine nachahmende Wahl oder eine Wahl durch Ausschluss.

- Berufswahl durch Nachahmung von FreundInnen eine nachahmende Wahl.
- durch Familienmitglieder erzeugten Unsicherheit in der Berufswahl, dass weder eine reflektierte noch eine nachahmende Berufswahl stattfindet.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die Berufswahl großteils in Relation zum Elternhaus stattfindet. Dies differenziert allgemeine Ergebnisse der Adoleszenzforschung, welche der Peer-Gruppe (siehe Kapitel 3.5.1) und der erweiterten medialen Peer-Gruppe (siehe Kapitel 3.5.2) einen zentralen Stellenwert in der adoleszenten Identitätsentwicklung attestiert. So scheint das Elternhaus in der Entwicklung einer beruflichen Identität den größten Einfluss zu haben.

4.4 Einflussfaktoren entlang zentraler Diskriminierungsdimensionen

4.4.1 Gender*

Gerade in Bezug auf die weiblichen Jugendlichen wurde in den Gruppendiskussionen festgestellt, dass sich ihre beruflichen Vorstellungen und Wünsche immer noch zumeist auf traditionell »weibliche« Berufsbilder beschränken. Häufig fehlt ihnen das Selbstvertrauen, andere Berufe zu ergreifen, selbst wenn Interesse oder Kompetenzen vorhanden sind: *»(...) die Mädchen trauen es sich oft nicht zu, ja, ich kann das nicht, ich schaffe das nicht, ich möchte einen einfachen Job, (...) und dann (...) probieren sie es aus, ja, und dann hoi, ja, ich kann das, da bin ich gut, ja, das taugt mir, ja, also und dann landen sie.«*

In den Gruppendiskussionen wurde in diesem Zusammenhang die grundsätzliche Frage gestellt, inwieweit Mädchen einen Beruf tatsächlich nach den eigenen Interessen und Stärken wählen: *»(...) wenn man sozusagen Mädchen nach ihren Interessen fragt, dann kommt mir vor, dann ist halt das so, das ist ja auch typisch für eine weibliche Sozialisation, aha, ich will Menschen helfen, ich will mit kleinen Kindern umgehen.«*

Immer wieder gibt es jedoch, wie berichtet wird, auch Mädchen und Frauen, die sich bewusst für einen traditionell männlich besetzten Beruf wie etwa KFZ-Technik entscheiden: *»(...) da gibt es die eine Gruppe, die das machen wollen, weil sie sagen, ich will einen Männerberuf erlernen, das ist ein Prestige, also das ist so eine innere Einstellung.«*

Bei dieser Gruppe handelt es sich um weibliche Jugendliche, die ursprünglich einen solchen technischen Beruf erlernen wollten, *»(...) das war immer mein Wunsch, aber das wurde mir verboten.«*

Als »Notlösung« wurde zunächst irgendeine andere Schule oder Ausbildung besucht, diese aber schließlich abgebrochen, um den eigentlichen Berufswunsch doch noch zu realisieren.

Von den BetreuerInnen wird der Einfluss des unmittelbaren sozialen Umfeldes erwähnt bzw. das bei den Mädchen aufkommende Gefühl des Unbehagens beschrieben, wird etwas

komplett Neues ausprobiert. Ergebnis ist: *»Da mache ich lieber Friseurin, weil meine Mama hat es auch gemacht, und da kenne ich mich aus.«*

Die BetreuerInnen betonen deshalb auch die überaus wichtige Rolle von weiblichen Role Models gerade im technischen Ausbildungsbereich: *»(...) das macht was, (...) wenn da zwei Frauen vor dir stehen und sagen, du, bei mir war das so und so mit den Burschen (...).«*

In einem Interview zeigt sich deutlich der Einfluss der Mutter auf den beruflichen Werdegang ihrer Tochter. Die befragte Jugendliche hatte ihr Interesse an IT-Technik bereits in der Hauptschule geäußert, die Mutter hatte damals jedoch von solchen beruflichen Ausbildungen abgeraten, da sie aus ihrem Freundeskreis negative Erfahrungen vermittelt bekommen hatte (*»ist sehr anstrengend«*): *»(...) somit war der Gedanke dann irgendwie weggeblasen.«*

Bei den Berufsentscheidungen weiblicher Jugendlicher spielen, wie berichtet wird, immer wieder die allgemeinen familiären Verhältnisse bzw. die (Ehe-)Partner eine Rolle, wenn diese etwa nicht wollen, dass ihre Partnerinnen mehr verdienen als sie selber, und sie daher diese Berufstätigkeit *»untersagen«* bzw. eine andere berufliche Ausrichtung wünschen: *»Und somit bleibt ihnen da gar nicht mehr so viel Wahl, weil die Männer wissen schon, welche Knöpfe sie drücken müssen, beziehungsweise sind sie doch oft in finanzieller (...) Abhängigkeit. (...) Ja und emotionaler Abhängigkeit, noch dazu haben sie ja die Kinder.«*

Das unmittelbare familiäre Umfeld kann für Mädchen und Frauen aber auch ein Anstoß sein, sich gegenüber den eigenen Eltern abzugrenzen. Als Beispiel wird in der Gruppendiskussion eine junge Mutter genannt, die mit ihrer eigenen Mutter beim Gespräch war: *»(...) da ist es darum gegangen, dass sie eine Bürokauffrauenausbildung macht und plötzlich sagt die Mutter, na ich habe auch nichts gelernt und lebe auch noch.«*

Die Jugendliche hat sich trotzdem dazu entschlossen, die Berufsausbildung zu machen: *»(...) sie will es anders machen wie ihre Mutter und sie will das jetzt durchziehen und sie kriegt das jetzt hin, weil ihre Mutter war selber früh Mutter.«*

4.4.2 Sprache / Kultur

Aus den Erfahrungen der BetreuerInnen ist bekannt, dass für Burschen aus migrantischen Milieus häufig bestimmte berufliche Segmente – wie etwa der KFZ-Bereich – interessant und mit viel Prestige verbunden sind. Die tatsächlichen Kenntnisse über die damit verbundenen beruflichen Tätigkeiten sind jedoch zumeist sehr vage.

Auch wurde in den Gruppendiskussionen festgemacht, dass gerade die Gruppe der Flüchtlinge eine besondere Motivation und Ernsthaftigkeit bezüglich ihrer Aus- und Weiterbildung zeigt: *»(...) wenn ich in meinen Erprobungsgruppen einige davon in der Gruppe sitzen habe, ... also ich merke auch, dass die so bissel das Niveau hochschrauben.«*

Allerdings benötigt diese Zielgruppe Unterstützung, da sie anfänglich oft nur über wenig Selbstvertrauen in Bezug auf ihre Berufsentscheidung verfügt.

Insbesondere bei Personen mit eingeschränkten Deutschkenntnissen sind die fördernde Unterstützung und dadurch ermöglichte Erfolgserlebnisse sehr wichtig; auch wird von den BetreuerInnen in diesem Zusammenhang der notwendige Blick auf Potenziale und Selbstwertstärkung betont: *»(...) weil in der Schule wird ja immer nur dort hingeschaut, was du nicht kannst.«*

Sowohl für Mädchen als auch für Burschen aus konservativ-traditionellen Milieus bestehen aufgrund des starken familiären Zusammenhalts häufig familiäre Verpflichtungen, die sich auch auf die Ausbildung bzw. die Berufswahl auswirken können. Diese Verpflichtungen umfassen etwa das Dolmetschen für Familienmitglieder oder verschiedene Betreuungspflichten, wie berichtet wird: *»(...) und die kriegen einen Anruf und die gehen, ja, weil eben die Tante muss übersetzt werden, das Kind der Cousine muss abgeholt werden.«*

Auch erzählt eine der Jugendlichen im Interview von regelmäßigen längeren Aufenthalten in ihrer Heimat Türkei, um ihren Vater zu besuchen, der dort lebt und arbeitet.

In migrantischen Familien ist es – basierend auf den Erfahrungen der BetreuerInnen – immer wieder der Fall, dass ein großer Teil der Familie mitentscheidet, welcher Beruf von den Jugendlichen ergriffen werden sollte. Dies betrifft insbesondere Mädchen: *»(...) ja, das ist ein guter Beruf für das Mädchen, das darf es machen.«*

4.4.3 Behinderung

In einer der Gruppendiskussionen wurde von einem Teilnehmer mit Autismus und Asperger-Syndrom berichtet, der als Restaurantfachmann arbeitet, aber bei gewissen damit in Zusammenhang stehenden beruflichen Tätigkeiten (Servieren) Angst äußerte. Durch Unterstützung von Seiten der Autistenhilfe ist es ihm gelungen, die Ängste zu überwinden, und auch in der Berufsschule ist er ein Vorzugsschüler.

Jugendliche und junge Erwachsene mit psychischen Erkrankungen oder Traumatisierungen benötigen besondere Unterstützung und vor allem Zeit bei ihrer Berufswahl, da eine geringere Belastbarkeit bzw. Krankheitsschübe die Ausbildung erschweren. Diese Personen lernen auf eine andere Art und müssen dabei unterstützt werden, wie ein/e BetreuerIn treffend zusammenfasst: *»(...) es ist ein anderes Lernen, manchmal muss man ganz anders mit ihnen lernen als jetzt in der Schule.«*

Bezogen auf die Gruppe der gehörlosen Jugendlichen wurde in der Gruppendiskussion erwähnt, dass diese sich Berufe bzw. Ausbildungen auch danach aussuchen, wo es bereits gehörlose Lehrlinge oder Beschäftigte gibt. Eine der gehörlosen Jugendlichen wollte im Gegensatz dazu quasi ein Beispiel setzen, indem sie zur Polizei geht, bei der grundsätzlich keine gehörlosen Menschen angestellt werden: *»(...) die will aber unbedingt da rein, aus diesem quasi bisschen rebellischen Grund oder auch um ein Exempel einfach zu sein, nein, wir können das, so.«*

Deswegen müssen auch die Benachteiligungen und Diskriminierungen von Gehörlosen abgebaut werden. Der Umgang mit Gehörlosen auf dem Arbeitsmarkt ist fast ausschließlich »defizitorientiert«, was sich etwa auch in den Arbeitsgesetzen zeigt. Diese, um ein Beispiel zu nennen, untersagen etwa Gehörlosen, Aufsichtspflichten zu übernehmen.

Die vielfältigen systematischen Abhängigkeiten würden eine freie Berufswahl von vornherein verunmöglichen. Darüber hinaus sollte Gehörlosen zukünftig der Zugang zu vom AMS finanzierten DolmetscherInnen erleichtert werden.

5 Ansätze zu Stärkung und Empowerment von Jugendlichen

In diesem Kapitel werden aus den vorhergehenden Analyse- und Erhebungsschritten Hypothesen formuliert und Ansätze für umsetzungsrelevante Schwerpunkte entwickelt. Im Fokus steht dabei die Auslotung der Möglichkeiten der Kompetenzorientierung und der Stärkung der Resilienz von chancenbenachteiligten Jugendlichen. Leitend ist dabei der Ansatz, wie arbeitsmarktpolitische Instrumente, z. B. die überbetriebliche Ausbildung für benachteiligte Jugendliche, einen Mehrwert über den Ausgleich von lernbezogenen Defiziten hinaus generieren können. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass die mitunter intensive Betreuung in diesen Maßnahmen den Blick vom Defizit, der häufig von den Jugendlichen in einer Selbstzuschreibung übernommen wird, in Richtung der allgemeinen Stärkung und des Empowerments lenken kann.

Ansätze für Maßnahmen werden entwickelt, die zur Stärkung und zum Empowerment von Jugendlichen beitragen können, und es wird auf die Forschungsfrage 3 fokussiert: Welche kompetenzorientierten Instrumente können für Jugendliche stärkend wirken? Und auf welcher Ebene?

Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass Jugendliche a) nur teilweise die notwendigen Ressourcen bereitgestellt bekommen, um eine aktive Positionierung »Ich will!« gegenüber Erwerbsarbeit zu entwickeln, und b) vielen unterschiedlichen »ExpertInnen« für die »richtige« Berufswahl ausgesetzt sind. Oft werden direktive Tipps gegeben und bevormundende »Entscheidungshilfen« vorgenommen, die teilweise widersprüchlich sind und bei Jugendlichen eher Druck auslösen und Verwirrung stiften als nachhaltige Orientierung geben.

Diese beiden Aspekte führen dazu, dass Jugendliche eher externen Meinungen folgen, anstatt eine intern beurteilte Entscheidung zu treffen, die nachhaltig wirkt und zu der die Jugendlichen stehen.

Das aus den bestehenden Studien kondensierte und eingangs dargestellte Ziel konnte von der vorliegenden Untersuchung bestätigt werden und wurde um zwei Aspekte ergänzt. Die in Kapitel 4.1.3 dargestellte Weiterentwicklung soll hier nochmals präsentiert werden, da dieses dreifache Ziel der Ausgangspunkt für die Entwicklung der Ansätze zur Stärkung und zum Empowerment der Jugendlichen ist.

Ziel ist es, dass Jugendliche

- 1. eine aktiv erworbene berufliche Identität**
- 2. eine aktive Positionierung „Ich will“ gegenüber Arbeit sowie**
- 3. eine reflektierte Wahl entwickeln**

Die in diesem Kapitel beschriebenen Ansätze zu Stärkung und zum Empowerment von Jugendlichen können gerade bei chancenbenachteiligten Jugendlichen folgende Veränderungen und Phasen anstoßen und somit dazu beitragen, die drei Ziele zu erreichen:

1. Jugendliche werden offener für ihre eigenen Erfahrungen: Sie werden fähiger, innere (Gefühle, gefühlsmäßige Bewertung von Ereignissen etc.) und äußere Reize bewusster wahrzunehmen; sie werden realistischer im Umgang mit anderen Personen, neuen Situationen und Problemen; sie werden flexibler in ihren Meinungen und aktiver in der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen.
2. Jugendliche entwickeln zunehmend mehr Vertrauen in den eigenen Organismus (Gefühle, Impulse, Bedürfnisse etc.): Sie verwenden immer mehr den eigenen Organismus als Richtschnur für ihr Denken und Handeln; sie achten und akzeptieren immer mehr die eigene Person und entwickeln damit Selbstachtung.
3. Jugendliche entwickeln eine innere Bewertungsinstanz: Sie gewinnen zunehmend das Gefühl, dass im Zusammenhang mit Entscheidungen, Werturteilen und Erfahrungen die Bewertungsinstanz in ihnen selbst liegt: Sie werden unabhängiger vom Urteil anderer Personen.
4. Jugendliche entwickeln zunehmend die Bereitschaft zur Veränderung: Sie werden immer mehr bereit, sich als in einem Prozess befindlich zu sehen, als einen adaptiven, veränderlichen Menschen – im Gegensatz zu einer Betrachtung der eigenen Person als Produkt und als starr strukturiertes, statisches Selbst.

All diese Veränderungen sind notwendig, damit Jugendliche ermächtigt werden, eine aktiv erworbene berufliche Identität, eine aktive Positionierung »Ich will!« gegenüber Arbeit und eine reflektierte Wahl zu entwickeln, um dann eine nachhaltige und selbstbestimmte Berufswahl treffen zu können. Aber Achtung: Jugendliche, die wiederkehrend Erfahrungen der Abwertung und teilweise auch der Gewalt gemacht haben, tun sich schwer, Wertschätzungen

zu hören, anzunehmen und zu integrieren. Sie werden ggf. auf bekannte Muster der (Selbst-) Abwertung zurückgreifen und bestehen, weil das Annehmen von Wertschätzung und das damit verbundene Gefühl sie gleichzeitig darauf aufmerksam macht, dass dieses Gefühl ihnen ein Leben lang verwehrt wurde, und dies von Menschen, die sie lieben.

Hier braucht es eine hohe Frustrationstoleranz und einführendes Verständnis der Unterstützungspersonen, verbunden mit nachhaltiger und bedingungsloser Wertschätzung und Akzeptanz dieser Ambivalenz als Ausdruck der aktuellen Identitätsarbeit der Jugendlichen.

5.1 Angebot für Jugendliche

5.1.1 Persönliche Zukunftsplanung

Persönliche Zukunftsplanung (PZP) ist ein Prozess, der BeraterInnen bei der Planung für die nächste Lebensphase einer Person unterstützt. Typischerweise umfasst das Team die Familie einer Person und eine/n BeraterIn sowie FreundInnen, NachbarInnen und Menschen, die für das Leben der Person von Bedeutung sind. Sie treffen sich mit der Zielperson, um sich auf die Zukunft zu konzentrieren. Der Schwerpunkt liegt auf dem, was dem / der Einzelnen gefällt und was er / sie tun kann, und NICHT auf einem vordefinierten Ergebnis.

Grundkomponenten

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Prozess zu organisieren, aber im Allgemeinen beinhaltet er einige Grundkomponenten:

- Was sind die Stärken und Interessen der Person?
- Was ist der Traum des / der Einzelnen für die Zukunft?
- Wer sind die wichtigen Menschen im Leben der Person?
- Welche Ressourcen stehen zur Verfügung?
- Welche Herausforderungen oder Hindernisse gibt es?

Inwiefern unterscheidet sich die Persönliche Zukunftsplanung (PZP) von der traditionellen Planung?

- Die Persönliche Zukunftsplanung (PZP) konzentriert sich darauf, was eine Person tun kann, und nicht darauf, was sie nicht tun kann.
- Sie nutzt auch Diskussionen mit der Familie und den Menschen, die im Zentrum des Lebens des / der Einzelnen stehen, um die Planung voranzutreiben, anstatt sich auf schriftliche Berichte von Fachleuten zu verlassen.
- PZP konzentriert sich auf die Stärken und Vorlieben einer Person und NICHT auf bestehende Stigma, wie zum Beispiel Gender*, SPE, Deutschkenntnisse, Behinderungsgrad etc.
- Die Bewertung ist flexibel oder personenzentriert und NICHT standardisiert.

Die größte Menge an Qualitätsveränderungen findet im Leben der Menschen statt, wenn ...

1. das Team mit einer klaren und gemeinsamen Wertschätzung der Kompetenzen und Fähigkeiten der Fokuspersion beginnt.
2. das Team ein gemeinsames Verständnis für eine konkrete positive Zukunft entwickelt: einen gemeinsamen Traum.
3. sich das Team verpflichtet, sich regelmäßig zu einem Brainstorming zu treffen, und Verpflichtungen zum Handeln eingeht. Diese Menschen sind oft diejenigen, die viel Zeit mit der Person verbringen oder die Person schon lange kennen.
4. das Team mindestens eine Person umfasst – eine/n BeraterIn, ein Familienmitglied, einen Anwalt bzw. eine Anwältin, ein Gemeindemitglied, eine/n MitarbeiterIn oder die Person, die im Mittelpunkt der Planung steht –, die/der eine/ ein VerfechterIn des Traumes ist. Diese Person unternimmt außergewöhnliche Anstrengungen, um den Traum in die Tat umzusetzen.
5. mindestens eine Agentur oder Gemeindeorganisation verpflichtet ist, die Umsetzung des Planes zu unterstützen.

So funktioniert der Prozess

Es wird keine spezielle Ausrüstung benötigt, und das Einzige, was benötigt wird, ist die Bereitschaft, nach positiven Möglichkeiten für die Zukunft zu suchen. Die MitarbeiterInnen des Planungsteams müssen sich verpflichten, sich regelmäßig über einen längeren Zeitraum hinweg zu treffen, da dieser Prozess einige Zeit in Anspruch nimmt.

Ein effektiver Planungsprozess umfasst mehrere grundlegende Schritte. Die Gestaltung eines Planungsprozesses, der diese Schritte beinhaltet, ist weitaus wichtiger als die Details der einzelnen Komponenten:

1. Erste Schritte – Gestaltung des Planungsprozesses: Ein/Eine BeraterIn arbeitet mit der Fokuspersion, um zu bestimmen:
 - a. wer in den Planungsprozess einbezogen werden sollte;
 - b. wie der Prozess an die jeweiligen Herausforderungen und Chancen angepasst werden sollte und
 - c. wie die Bedingungen geschaffen werden können, wie z.B. Ort und Zeit der Begegnung, die den Plan am ehesten zum Erfolg führen.

Dieser Schritt kann persönlich oder telefonisch vor der Entwicklung des persönlichen Profils und des Planungsgesprächs durchgeführt werden.
2. Geschichten erzählen – Erstellen eines persönlichen Profils: Die/Der BeraterIn trifft die Person und diejenigen, die sie am besten kennen, also Familie, FreundInnen und Fachleute, um:
 - a. eine Beschreibung der Lebensgeschichte der Person, ihrer Fähigkeiten und Vorlieben, der verfügbaren Möglichkeiten und Situationen, die Herausforderungen darstellen können, zu erstellen und

b. den Grundstein für das Planungstreffen zu legen.

Diese Phase kann zwei bis drei Stunden dauern und separat oder unmittelbar vor der nächsten Phase durchgeführt werden.

3. Gemeinsam träumen – das Planungsgespräch: Die/Der BeraterIn unterstützt die Gruppe, die das persönliche Profil entwickelt hat, und alle weiteren interessierten Personen dabei,
 - a. die einzigartigen Präferenzen, Fähigkeiten, Chancen und Herausforderungen der Person bei der Erstellung eines Zukunftsplans zu berücksichtigen und
 - b. Verpflichtungen für spezifische, kleine Aktionsschritte einzugehen, um den Traum Wirklichkeit werden zu lassen.

Diese Phase kann zwei bis drei Stunden dauern und kann separat oder unmittelbar nach der Phase der persönlichen Profilerstellung durchgeführt werden. Wenn separat durchgeführt, können weitere Personen der Gruppe beitreten, um an der Planungssitzung teilzunehmen. In diesem Fall sollte das persönliche Profil für die größere Gruppe überprüft werden, und alle gezeichneten »Karten« sollten für alle sichtbar sein.

4. Durchziehen: Eine Zukunft im Laufe der Zeit schaffen. Die Gruppe trifft sich regelmäßig, um:
 - a. die erzielten Ergebnisse zu teilen und die Fortschritte im Zusammenhang mit dem Aktionsplan zu überprüfen und
 - b. die nächsten Schritte für das Handeln zu entdecken und zu verpflichten.

5.1.2 Personenzentrierte Beratung von Jugendlichen zur selbstbestimmten Berufswahl

Jugendliche, die an Beratungsangeboten teilnehmen, haben in der Schule häufig die Erfahrung gemacht, dass es gefährlich ist, Fehler zu machen, weil die Wertschätzung der Lehrenden an Bedingungen geknüpft und die Korrektur von Fehlern häufig mit der Abwertung der eigenen Person verbunden war. Personenzentrierte BeraterInnen können hier eine korrigierende Beziehungserfahrung ermöglichen – nicht indem auf die Korrektur von Fehlern verzichtet wird, sondern indem korrigiert wird, ohne die Person zu entwerten. Dies vermittelt sich den Jugendlichen vor allen Dingen durch nonverbale Botschaften, denen die Jugendlichen entnehmen können, dass sie authentisch wertgeschätzt werden. Wenn die Jugendlichen dieses Beziehungsangebot wenigstens ansatzweise annehmen können, werden sie offener für Korrekturen – und damit motivierter und lernbereiter (Kunze 2008).

Im Laufe der Entwicklung der Personenzentrierten Beratung ist klar geworden, dass der Erfolg nicht vom Wissen und technischen Können der BeraterInnen abhängt, sondern von bestimmten umfassenden Einstellungen und damit verbundenen Handlungsweisen.

Rogers bezeichnet folgende Grundeinstellungen und Handlungsweisen der BeraterInnen als notwendige und hinreichende Bedingungen für konstruktive Veränderungen. Sie

müssen in der beratenden Beziehung verwirklicht und von KlientInnen wahrgenommen werden:⁴⁴

1. Nicht-wertendes, einführendes Verstehen (Empathie): Die / Der BeraterIn richtet die Aufmerksamkeit auf die von Augenblick zu Augenblick von den KlientInnen geäußerten Erfahrungen und gefühlsmäßigen Erlebnisinhalte. Die BeraterInnen versuchen, die KlientInnen zu verstehen, wie diese sich selbst sehen. Sie bewerten die von den KlientInnen ausgedrückten Gefühle und Erfahrungen weder offen noch insgeheim und suchen auch nicht nach Erklärungen dafür. Die beratende Aktivität besteht darin, die Welt aus der Sicht der KlientInnen zu erfassen und zu verstehen und das Verstandene mit eigenen Worten den KlientInnen mitzuteilen.
2. Nicht an Bedingungen gebundene Wertschätzung und emotionale Wärme: Die beratende Person respektiert die Person der Klientin bzw. des Klienten, und zwar unabhängig davon, welche Erfahrungen und Gefühle ausgedrückt werden. Die BeraterInnen betrachten die KlientInnen als Personen von eigenem Wert und respektieren ihre Individualität. BeraterInnen enthalten sich jeder Kritik und versuchen NICHT, das Verhalten und Erleben der KlientInnen zu verbessern oder abzuwerten, sondern zeigen uneingeschränkte Wertschätzung für die KlientInnen mit ihren augenblicklichen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Grenzen.
3. Echtheit und Authentizität: Die beratende Person verhält sich ungekünstelt und ohne professionelles oder routinemäßiges Gehabe. Die Äußerungen und das Verhalten stehen in Übereinstimmung mit dem Erleben, sie entstehen aus dem, was die BeraterInnen unmittelbar erleben, empfinden und wahrnehmen. Der / Die BeraterIn ist dabei für sein / ihr Fühlen und Erleben in der Situation offen und macht es zur Grundlage seines / ihres Handelns, sofern es für die Beziehung zu den KlientInnen eine Bedeutung hat.

Diese Einstellungen und damit verbundene Handlungsweisen werden – wenn sie gleichzeitig in der Beziehung zu KlientInnen verwirklicht werden – als klientenzentrierte oder Personenzentrierte Beratung bezeichnet.

5.2 Flankierende Angebote für BeraterInnen

5.2.1 Weiterbildung: Empathy Lab

Das Lab beschäftigt sich mit einem zentralen Thema der Personenzentrierten Gesprächsführung und Beratung nach Rogers und wurde von Hutterer entwickelt. Einführendes Verstehen (Empathie) ist ein unverzichtbares Element der Beziehung in Beratung, Sozialarbeit, Psycho-

⁴⁴ Vgl. R.C. Rogers 1973.

therapie, Erziehung, Pflege usw. Darüber hinaus erleichtert und bereichert eine empathische Interaktion unsere Alltagskommunikation und unsere privaten Beziehungen. Wir können davon ausgehen, dass jeder / jede von uns eine minimale Fähigkeit zur Empathie besitzt und in seinen / ihren sozialen Beziehungen entwickelt hat. Eine empathische Einstellung und Interaktion gehören zu den Basics jeder Form der Gesprächsführung und haben eine spezielle Funktion in der Personenzentrierten Beratung.

Das Lab bietet die Möglichkeit, diese Fähigkeiten auszubauen, einzuüben und zu kultivieren und die Erfahrung der Empathie von der subjektiven Seite kennenzulernen. Der Hauptteil der Praxis und die Einübung der empathischen Interaktion werden ergänzt durch Supervision der Gesprächserfahrungen, Analyse der Gesprächsdaten (Transkripte) und theoretische Einordnung von Interaktionsphänomenen und Mikro-Szenen unter Berücksichtigung einiger Standard-Texte von Rogers.

Das Empathie-Lab ermöglicht die Einübung einer verstehenden Interaktion in einem kontrollierten Setting durch eine schrittweise erfolgende Erfahrungsbildung, erfahrungsorientiertes Lernen in Einzelgesprächen sowie Diskussion und Reflexion der Gesprächserfahrungen in Kleingruppen und über Online-Teile.

5.2.2 Begleitung: Supervision

Supervision ist ein entscheidendes und unverzichtbares Element im Zusammenhang mit der Ausbildung und Begleitung von BeraterInnen zur Unterstützung der Ermächtigung von Jugendlichen. Hier werden zentrale Punkte des klientenzentrierten Ansatzes der Supervision präsentiert. Supervision bedarf vier verschiedener Dimensionen, nämlich a) einer eigentherapeutischen Dimension, b) einer trainingsorientierten Dimension, c) einer evaluativen Dimension und d) einer kognitiven Dimension.

Der fallspezifische Leidensdruck der BeraterInnen ist die Hauptmotivation für das Lernen in der Supervision. Dabei ist die Falldiskussion auch ein spezifisches Element des Trainings, wobei sich die Supervision auf kognitive Aspekte konzentriert. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Supervision eine modifizierte Therapieform darstellt, die auf verschiedene und komplexe Ziele abzielt. In diesem Sinne müssen die SupervisorInnen verschiedene Funktionen übernehmen, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- **Therapie-Funktion:** Es geht darum, die BeraterInnen bei der Erforschung ihrer Einstellungen, Emotionen und Probleme zu fördern und zu unterstützen.
- **Modell-Funktion:** Hier steht die Möglichkeit im Vordergrund, den Prozess anders zu erleben. Die SupervisorInnen bieten dem / der BeraterIn eine andere Reaktion an; dann stellen sie in angemessener Weise ein Modell zur Verfügung – kurz gesagt, sie bieten alternative Handlungsoptionen für schwierige Situationen in der Beratung an.
- **Feedback-Funktion:** Hier werden die SupervisorInnen zur Informationsquelle, wenn sie z. B. die aufgezeichneten Interviews analysieren. Sie bringen entweder den Standpunkt der

in einer bestimmten Methode ausgebildeten ExpertInnen zum Ausdruck oder die eigenen Erfahrungen während eines spontanen Rollenspiels.

- Analyse-Funktion: Auch hier nehmen die SupervisorInnen die Position von ExpertInnen ein, welche das Fachwissen und die persönliche Erfahrung anwenden und vermitteln.⁴⁵

5.2.3 Existentielle Sicherheit: Langfristige Budgets und Leistungsvereinbarungen

Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass die Fluktuation der Projekte und BeraterInnen durchaus Unsicherheiten bei den Jugendlichen evoziert. Auch die teilweise eher kurzfristige Budgetierung von Projekten und Projektverlängerungen trägt dazu bei. So ist es oft der Fall, dass

- sich Beratungsorganisationen in prekären Finanzierungssituationen befinden;
- sich BeraterInnen in prekären Arbeitsverhältnissen befinden und
- und sich somit prekäre Organisationen und BeraterInnen um Jugendliche in prekären Situationen kümmern.

Dieses dreifache Prekariat scheint zentraler Bestandteil des Verhältnisses zwischen BeraterInnen und Jugendlichen zu sein. Hier ist davon auszugehen, dass es zu einer Transmission der Arbeitsplatzunsicherheit der BeraterInnen auf die Jugendlichen kommt. Diese kann ähnliche Folgen für die Jugendlichen haben wie die in Kapitel 3.5.3 beschriebene generationale Transmission von Arbeitsplatzunsicherheit zwischen Eltern und Kindern.

Eine Möglichkeit, um diesem dreifachen Prekariat entgegenzuwirken, ist die Vergabe von langfristigen Budgets, gekoppelt an die relative Autonomie der Träger über Leistungsvereinbarungen.

5.3 Flankierende Angebote für Eltern

5.3.1 Bildungsnachbarschaft⁴⁶

Eine Bildungsnachbarschaft arbeitet an der Schnittstelle von Elternarbeit und Community Building. Eltern werden dazu eingeladen, niederschwellige Bildungsprojekte in der Nachbarschaft von Schulen und Ausbildungseinrichtungen gemeinsam mit anderen umzusetzen. Dieser gemeinsame Einsatz für Bildung stärkt die Beziehungen der Menschen untereinander und ermöglicht den Aufbau einer starken Gemeinschaft, über ethnische, politische oder religiöse Grenzen hinweg.

⁴⁵ Vgl. Hutterer 1998.

⁴⁶ Nähere Informationen zum Pilot »Bildungsnachbarschaft Koppstraße« bei Teach4Austria & TheThingsWeLearn.

Die Erfahrungen und der Einsatz in sozioökonomisch benachteiligten Nachbarschaften ließen Teach For Austria erkennen, dass über einzelne SchülerInnen hinausgedacht werden muss, um echte Veränderungen herbeizuführen. Es ist bekannt, dass »(...) es ein Dorf braucht, um ein Kind aufzuziehen«. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass eine immer stärkere Auflösung des sozialen Zusammenhalts in den Stadt- und Gemeindevierteln stattfindet. Gemeinschaften werden in der Regel um Gemeinsamkeiten wie religiöse Überzeugungen, ethnische Zugehörigkeit oder politische Zugehörigkeit herum gebildet, jedoch auf Kosten eines universellen Gemeinschaftsgefühls.

Die Ausgangslage des Ansatzes der Bildungsnachbarschaft ist die Zusammenarbeit zur Förderung der Bildung, welche wie ein verbindender Faktor wirkt. Sie bringt Menschen zusammen, die sonst nicht interagieren würden. Es werden Eltern der SchülerInnen und Lehrlinge eingeladen, sich gemeinsam mit anderen BewohnerInnen der Nachbarschaft an kleinen sozialen Projekten rund um die Bildung der Kinder zu beteiligen. Das schafft die Grundlage dafür, jene wesentlichen Beziehungen aufzubauen, die das Fundament jeder starken Gemeinschaft bilden.

Was wird konkret getan?

In einem ersten Schritt hat eine Gruppe von Teach For Austria Fellows und Alumni eine Reihe von Gesprächen mit den Eltern ihrer SchülerInnen aufgenommen und sie eingeladen, ihr Verständnis für die Stärken und Vorteile der Nachbarschaft zu teilen.

Im Anschluss gibt es eine Nachbarschaftskonferenz, auf der die ersten elterlichen Bildungsprojekte gestartet werden. Ein Beispiel für so ein Bildungsprojekt wäre die wöchentliche Abhaltung einer Lern- und Studiergruppe in der eigenen Wohnung oder in einem Gemeinschaftsraum.

Es gilt erste Schritte zu setzen, um eine sichtbare und wirkungsvolle Bewegung und Begegnung zu entwickeln. Bedeutungsvolle Gespräche über Gemeinschaftsbildung sind ein wesentlicher Baustein in diesem Prozess.

5.4 Strukturelle Maßnahmen

5.4.1 Türöffner: Zukunft Beruf

Mit dem Landesprogramm »Türöffner: Zukunft Beruf«⁴⁷ in Brandenburg soll verhindert werden, dass Bildungs- und Arbeitsmarktchancen allein vom elterlichen Bildungs- und Finanzhintergrund abhängen. Mentoring-Ansätze finden in vielen Bereichen Anwendung, etwa in der Nachwuchsförderung innerhalb eines Unternehmens oder im akademischen Bereich. Das

⁴⁷ Das Landesprogramm »Türöffner: Zukunft Beruf« wird vom Europäischen Sozialfonds (13,36 Millionen Euro) und dem Land Brandenburg (3,34 Millionen Euro) gefördert.

Programm will diese Jugendlichen fit für die Ausbildung machen, ihre sozialen Kompetenzen stärken und sie zu Unterstützungsangeboten in ihrer Region lotsen, damit sie ohne Umwege und Zeitverluste die passende Hilfe für ihre Probleme finden können. Es geht um die Transparenz am Übergang Schule – Beruf und die Vernetzung der Akteure vor Ort. Die MentorInnen sind zentrale Anlaufstellen und AnsprechpartnerInnen für Jugendliche, Eltern, Lehrende und Betriebe und lotsen zu passenden Informations- und Unterstützungsangeboten vor Ort.

Mittels eines Mentoring-Ansatzes sollen die MentorInnen an den lebensweltlichen und biographischen Bedarfen der Jugendlichen ansetzen, indem sie als persönliche »PatInnen«, die das Vertrauen der Jugendlichen haben, Verhaltensmuster ausarbeiten, die die Jugendlichen ermuntern, die anstehenden Herausforderungen anzunehmen. Für die Organisation dieser Projekte sind lokale Koordinierungsstellen an den Oberstufenzentren eingerichtet worden, die die MentorInnen / PatInnen gewinnen und deren Einsätze organisieren. »1:1-Mentoring« beschreibt eine auf Vertrauen basierende Beziehung zwischen einem/r erfahrenen MentorIn und seinem / ihrem Mentee, bei der es um die Vermittlung von Erfahrungen, um die Förderung des Lernens und die positive Entwicklung der Lebenschancen sowie um das Anspornen des Mentees geht. Mentoring bietet so eine neue Ebene der Selbstreflexion für den/die Mentee durch regelmäßige Treffen mit seinem/r bzw. ihrem/r MentorIn.⁴⁸

48 Vgl. Eichhorst/Schroeder 2019, Seite 215 ff.

6 Fazit und weitere Empfehlungen

Die im Rahmen der Erhebungen und Analysen gewonnenen Befunde werden in diesem Kapitel zusammengefasst sowie abschließende Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für potenzielle Veränderungen in der aktiven Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche in Wien formuliert. Der Fokus dieses Kapitels liegt dabei auf der Forschungsfrage 4:

Welche Zielsetzungen sind neben dem erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung arbeitsmarktpolitisch sinnvoll?

Wie in dieser Studie hergeleitet, sind neben dem erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung die folgenden Zielsetzungen arbeitsmarktpolitisch sinnvoll.

Dabei ist jedoch zu beachten, dass insbesondere für chancenbenachteiligte Jugendliche eine reflektierte Berufswahl, die sich primär an den Interessen, Neigungen und Fähigkeiten des/der Einzelnen ausrichtet und eine aktive Positionierung »Ich will!« gegenüber Arbeit verfolgt, zu einem »Double Bind« werden kann:

1. Weil von diesen Jugendlichen weniger die Ausbildung und Umsetzung beruflicher Wünsche als vielmehr die »Kompromissbereitschaft, das Zurückstecken von Erwartungen und Umorientierung gefordert« werden.⁴⁹ Dies zeigt sich vor allem an den Ergebnissen zum Einfluss des Elternhauses auf die Berufswahl. Hier stehen weniger die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen als die der Eltern im Vordergrund.
2. Weil sie zum einen aufgefordert sind, eine ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechende Berufswahl zu treffen, sie andererseits beschränkte Informationen und eingeschränkte Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung gestellt bekommen.

Die Interviews mit den Jugendlichen verdeutlichten, dass diese häufig nur über ein sehr eingeschränktes Wissen über Berufe und die Arbeitswelt verfügen, aber angehalten sind, eine Berufsentscheidung zu treffen. Für chancenbenachteiligte Jugendliche ist so nicht nur die Umsetzung von beruflichen Zielvorstellungen erschwert, sondern bereits die Herausbildung beruflicher Identitätswürfe angesichts geringer Chancen, sich als beruflich

⁴⁹ Vgl. Büchter / Christie 2014, Seite 13, zitiert nach Blaich / Frey 2016, Seite 6.

kompetent Handelnde/r wahrzunehmen und entsprechend weiterzuentwickeln,⁵⁰ nahezu verunmöglicht.

Gemäß neuer Forschung zur Entwicklung von Interessen haben diese eine habituelle Ebene: Damit ist gemeint, dass in spezifischen Milieus nur die Entwicklung spezifischer Interessen möglich ist (z. B. wird ein Arbeiterkind nicht zufällig zum Golfspiel eingeladen, um ein entsprechendes Interesse zu generieren). Die sozioökonomische Lage, aber ebenso Geschlecht oder andere Diskriminierungsdimensionen strukturieren das Feld für die Wahl von Interessegebieten. Interessen werden daher nur vordergründig reflektiert und durch hintergründige Status-, Schicht- oder sonstige Partikularinteressen bedingt, die nicht immer benennbar sind und oft unbewusst wirken.⁵¹ Das heißt auch, eine reflektierte Wahl kann auf Grundlage einer nachahmenden Entwicklung von Interessen geschehen.

Das führt dazu, dass chancenbenachteiligte Jugendliche, denen wenig Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, mit spezifischen Tätigkeitsfeldern in Kontakt kommen und daher entsprechende Interessen entwickeln. Sie können ihre Interessen, Fähigkeiten und ihren eigenen berufsbezogenen Lebensentwurf erst in langwierigen Entwicklungsprozessen im Rahmen institutionell vorstrukturierter Optionsräume herausarbeiten und umsetzen.

Eine Berufsorientierung und Berufsbildung, die diese Schwierigkeiten aufgreift und eine reflektierte Berufswahl und eine Entwicklung von Interessenslagen unterstützt, ist daher bei chancenbenachteiligten Jugendlichen von großem Wert. Dabei ist wesentlich zu klären, welche Rolle der Berufsorientierung und welche Aufgaben ihr im System der Unterstützung des Berufsübergangs chancenbenachteiligter Jugendlicher zukommen. Außerdem sind Kriterien und Merkmale festzulegen, denen praktische Förderkonzepte genügen sollen, wie die individuelle Förderung, die Berücksichtigung von subjektiven Leistungseinschätzungen, die Bedeutung von Vorbildern etc.⁵²

Berufsorientierung und Berufsausbildung wird in unterschiedlichen Sektoren des Bildungs-, Berufsbildungs- und Übergangssystems angeboten. Es gibt Berufsorientierungsangebote und Unterstützungsangebote im Schulsystem – wie den BO-Unterricht und die Bildungs- und Berufsberatung (IBOBB) oder das Jugendcoaching – ebenso wie die Angebote zur Berufsorientierung im »Übergangssystem« und die überbetriebliche Berufsausbildung (ÜBA). Die Fragmentierung der entsprechenden Unterstützungsangebote stellt sich insbesondere für chancenbenachteiligte Jugendliche als problematisch dar. Die schulische Berufsorientierung ist zumeist kollektiv organisiert und geht von homogenen Bedarfen aus. Der Schwerpunkt liegt oft auf der Absolvierung einzelner Interessentests oder dem Besuch von Berufsinformationszentren und Berufsinformationsmessen. Gerade für chancenbenachteiligte Jugendliche bietet die schulische Berufsorientierung aber zumeist zu wenig individuelle Unterstützung. Das

50 Vgl. Bojanowski 2012, Seite 122, in Blaich / Frey 2016, Seite 6.

51 Vgl. Grotlüschen 2010, Seite 288 f.

52 Vgl. Faulstich-Wieland / Scholand / Rahn 2016, Seite 7.

Angebot des Jugendcoachings kann hier Abhilfe schaffen. Es bietet Beratung, Orientierung und Unterstützung für ausgrenzungs- und schulabbruchsgefährdete SchülerInnen beim Übergang von der Schule in den Beruf. Die Jugendcoaches haben die Aufgabe, mit den Jugendlichen regelmäßig in Kontakt zu bleiben, die Übersicht über alle Abläufe zu wahren, eine optimale Ressourcennutzung zu gewährleisten und für die Vernetzung aller beteiligten Personen in Institutionen zu sorgen.⁵³

Den Interviews ist jedoch zu entnehmen, dass viele chancenbenachteiligte Jugendliche in der Phase zwischen dem Austritt aus der Schule und dem Eintritt in eine ÜBA häufig unterschiedliche, teils tiefgreifende Erfahrungen und Enttäuschungen machen, wie beispielsweise erfolglose Bewerbungen um einen Schulplatz oder eine Lehrstelle (mit Unterstützung des AMS). In diesen Phasen steht ihnen zumeist keine ausreichende Unterstützung zur Verfügung, um die dabei auftretenden Fragen, Erfahrungen, Enttäuschungen etc. angemessen bearbeiten zu können. Im Rahmen der überbetrieblichen Berufsausbildung (ÜBA) können dann Berufsentscheidungen bereits verfestigt sein, die stärker auf der Vermeidung von Enttäuschungen beruhen als auf reflektierten Entscheidungsprozessen.

Außerdem führt die starke Fragmentierung der Unterstützungsangebote auch zu dem Problem, dass die Bearbeitung der individuellen Probleme dadurch von vielen unterschiedlichen institutionellen und professionellen Perspektiven (z. B. Lehrkräften, PsychologInnen, (Schul-) SozialarbeiterInnen, (Sozial-)PädagogInnen) geprägt und eine Orientierung an der Biografie der Jugendlichen erschwert ist. Entsprechende Zugänge legen den Fokus auf die Erfahrungsaufschichtungen der Jugendlichen und beziehen ihre Sinn- und Bedeutungsgebungen, Identitätswürfe und ihr Entscheidungsverhalten stärker in den Berufswahlprozess ein.

Im Übergangssystem geht es also darum, eine Berufswahl und -entscheidung zu ermöglichen, eine bereits getroffene Wahl zu hinterfragen, (Ausbildungs-)Vorbereitungen auf bereits erfolgte Berufswahlentscheidungen auszurichten oder notwendige berufliche Orientierungsprozesse als Anker zur individuellen Entwicklung heranzuziehen.⁵⁴ Diese vielfältigen Aspekte sind individuell unterschiedlich und im Rahmen der unterschiedlichen Angebote zu klären.

Empfehlungen zur Berufsorientierung

Welche Rolle Berufsorientierung in den Maßnahmen des »Übergangssystems« einnimmt bzw. inwiefern Berufsorientierung als Kernaufgabe dieser Maßnahmen angesehen wird und in welchem Verhältnis sie zu anderen Kategorien wie der Verbesserung des allgemeinbildenden Schulabschlusses, der Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung, der Stabilisierung und Identitätsentwicklung u. Ä. steht,⁵⁵ ist zu klären.

⁵³ Vgl. Steiner et al. 2019, Seite 163 f.

⁵⁴ Vgl. Kremer 2012, zitiert nach Büchter / Kremer / Zoyke 2014, Seite 2.

⁵⁵ Vgl. Kranert / Kremer / Zoyke 2013, zitiert nach Büchter et al. 2014, Seite 2.

Empfehlungsbox 14: Rolle der Berufsorientierung in den Maßnahmen stärken

Kriterien und Merkmale, denen praktische Förderkonzepte genügen sollen:

1. Fokussierung auf Bereitstellung von Informationen und Möglichkeiten der beruflichen Identitätsentwicklung;
2. Möglichkeiten zur Berufspraktischen Erprobung bereitstellen;
3. Ermöglichung praktischer Erfahrungen;
4. Integration in lebensweltliche Tätigkeitsfelder;
5. Ressourcen- und kompetenzorientierte Konzeption;
6. Jugendliche als ExpertInnen ihrer selbst;
7. Einbezug der Eltern in die Berufsorientierung und Berufswahl;
8. Durchlässigkeit im Ausbildungssystem.

1. Informationen und berufliche Identitätsentwicklung

Berufswahlentscheidungen sind nicht nur durch Informationen und Wissen über Interessen, Berufe und Arbeitswelt bedingt, sondern auch durch die Ausbildung einer beruflichen Identität. Zwar sind Vorstellungen stabiler Selbst- und Identitätsentwürfe im Kontext dynamischer Arbeits- und Lebenswelten und hinsichtlich ihrer Prognosefähigkeit für reibungslose Übergangsverläufe zu relativieren. Dennoch ist es eine zentrale Aufgabe der Berufsorientierung, die Ausbildung realitätsangemessener, berufsbezogener Identitäts- und Selbstkonzepte der Jugendlichen in allen Phasen der schulischen und nachschulischen Ausbildung zu stärken, da dies zu den nachhaltigsten Berufswahlentscheidungen führt.⁵⁶

Dabei ist die Interaktion zwischen gesellschaftlicher Bewältigungsaufforderung und individueller Verarbeitung und Reaktion zentral.

Es gilt im Rahmen der Berufsorientierung Informationen und Wissen sowohl über fachlich-inhaltliche Aspekte der Berufe zu generieren als auch über soziale Aspekte unterschiedlicher Berufe, da diese bei der Bildung beruflicher Identitäts- und Selbstkonzepte eine wesentliche Rolle spielen. Forschungen zeigen jedoch, dass ausreichende Informationen über Berufe oder Ausbildungsinhalte und andere Aspekte der Realisierungschancen allein nicht zu einer leichteren oder nachhaltigeren Entscheidung führen,⁵⁷ sondern dass es der Selbsterkenntnis bedarf im Sinne der »(...) Fähigkeit, das formale Wissen zu Berufen oder Aus- und Weiterbildungen auf die eigene Persönlichkeit, Interessensprofile und

⁵⁶ Vgl. Blaich / Frey 2016.

⁵⁷ Vgl. Schneider / Franke 2014, Seite 30, zitiert nach Blaich / Frey 2016, Seite 7.

Leistungsfähigkeit beziehen zu können«.⁵⁸ Da insbesondere bei SchulabgängerInnen nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie ihr individuelles Leistungsvermögen und ihr Interessensspektrum realistisch abschätzen können, gilt es die Selbsterkenntnis zu fördern, wozu es auch angemessener Strukturen bedarf.

2. Schulische Berufsorientierung

Berufsorientierung in der Schule bedarf einer prinzipiellen Aufwertung. Auch wenn BO in der NMS mittlerweile als eigenes Fach in der vierten Schulstufe installiert und auch in den Höheren Schulen mehr und mehr in den Lehrplan integriert wurde, ist das Ausmaß der Berufsorientierung im Unterricht immer noch sehr vom Interesse und Engagement des einzelnen Lehrers bzw. der einzelnen Lehrerin abhängig.⁵⁹ Hier bedarf es also einer generellen Aufwertung. Dazu gehört auch, die Lehr- und Lerninhalte gezielt zu verbessern. Entscheidend für den Erfolg der Berufsberatung (schon im Stadium der Pflichtschule) ist, dass sich diese bestmöglich an der konkreten Lebensrealität und -perspektive der SchülerInnen, deren konkreten Bedürfnissen und beruflichen Interessen orientiert. Aufgabe der LehrerInnen ist es, gemeinsam mit den SchülerInnen ein differenziertes Interessensprofil zu erarbeiten, das auf die Möglichkeiten beruflicher Realisierbarkeit am Arbeitsmarkt geprüft werden soll. Die Frage lautet: In welchen Berufen lassen sich meine Interessen konkret verwirklichen?

»Berufsorientierung« im Rahmen eines (frontalen) Regelunterrichts ist allein schon deshalb wenig zielführend, weil manche der SchülerInnen sich über ihre Berufswünsche und -ziele bereits sehr genau im Klaren sind, während andere in der Frage ihrer beruflichen Zukunft noch vollkommen im Dunkeln tappen. Andererseits müssen LehrerInnen auch klar kommunizieren, dass die BO in der Schule nicht zur vollkommenen Klarheit über Zukunftsperspektiven führen kann.

Über den Regelunterricht hinaus sollten verstärkt ExpertInnen-Workshops mit bedarfsorientierter Einzelberatung, z. B. Jugendcoaching, abgehalten werden. Denkbar wäre auch ein Veranstaltungsformat, in denen Menschen unterschiedlicher Berufssparten aus ihrem Arbeitsalltag berichten (z. B. Elterntage).

Die Berufspraktischen Tage sollten unabhängig von der Schulform als Chance wahrgenommen werden: LehrerInnen kommt die wichtige Aufgabe zu, den SchülerInnen zu kommunizieren, dass berufliches Erproben im Praxisfeld wichtige Einsichten in die Frage nach der beruflichen Zukunft liefern kann. Bei der Suche nach dem passenden Schnupperplatz sollten SchülerInnen und deren Eltern keineswegs den Weg des geringsten Widerstands gehen.

⁵⁸ Blaich / Frey 2016, Seite 7.

⁵⁹ Vgl. Steiner et al. 2019, Seite 139.

3. Berufspraktische Erprobungen

Eines der zentralen Ziele der Berufsorientierung ist die Erweiterung des Berufswahlspektrums von Mädchen und Burschen. Neben der Wissensvermittlung stellt dabei die praktische Erprobung eine bedeutsame Möglichkeit dar, die eigenen Interessen und Fähigkeiten auszuloten. Durch praktisches Handeln kann die Erfahrung des »Ich kann« gemacht werden, womit das Selbstwirksamkeitserleben gestärkt wird, welches im Kontext von Berufswahlprozessen zentral und wichtig ist.⁶⁰ Selbstwirksamkeitserwartungen sind auch »(...) ein wesentlicher Faktor zur Erklärung von geschlechtstypischen Berufswahlverhalten«⁶¹ und insofern gerade auch für die Erweiterung des Berufswahlspektrums bei Mädchen entscheidend.

Betriebliche Praktika spielen in der ÜBA eine zentrale Rolle und sollten in der schulischen Berufsorientierung und in anderen Maßnahmen im Übergangssystem stärker forciert werden. Wie wesentlich sie bei der Berufswahl der chancenbenachteiligten Jugendlichen sind, wird aus den Interviews mit den Jugendlichen und BetreuerInnen deutlich. Sie bieten die Möglichkeit, dass Jugendliche realistische Einblicke in Tätigkeitsfelder und berufliche Strukturen erhalten, ihre Fähigkeiten erfahren und Selbstwirksamkeit erleben.⁶²

Damit praktische Erprobungen allerdings zu einer Erweiterung des Berufswahlspektrums und zur Unterstützung der Berufsentscheidung beitragen können und genderstereotype Berufsentscheidungen aufbrechen, ist es wesentlich, deren Bedingungen genauer in den Blick zu nehmen, wie Studien der Berufsorientierungsforschung zeigen. Dazu gehört etwa die Dauer der Berufspraktika (ein bis zwei Tage oder länger) und ob die Teilnahme und das Berufsfeld frei gewählt sind oder durch Zuweisung erfolgten (weil keine anderen Plätze mehr verfügbar waren oder weil FreundInnen separiert werden sollten).⁶³ Studien zur Ausbildung bis 18 zeigen, dass es bei der Vermittlung eines Praktikums im Rahmen der ÜBA keine einheitliche Vorgangsweise und keine klaren Kriterien gibt.⁶⁴

Außerdem bedarf es einer Klärung, wie ein Zusammenhang zwischen den praktischen Erfahrungen, den dazugehörigen möglichen Berufsfeldern und den individuellen Interessen der Jugendlichen im BO-Unterricht bearbeitet werden kann.⁶⁵ Dafür sind didaktische Grundsätze zu definieren und Methoden zu entwickeln, die den Bedürfnissen chancenbenachteiligter Jugendlicher gerecht werden.

Wesentlich ist dabei auch eine enge Kooperation zwischen den OrganisatorInnen bzw. LeiterInnen der Berufspraktischen Angebote und den Lehrkräften (des BO-Unterrichts) bzw. BeraterInnen (des AMS/ der AMS-Maßnahmen) sowie den BetreuerInnen im Übergangs-

60 Vgl. z.B. Hirschi 2013, zitiert nach Faulstich-Wieland/ Lucht et al. 2016, Seite 1.

61 Hirschi 2013, zitiert nach Faulstich-Wieland/ Lucht et al. 2016, Seite 1 f.

62 Vgl. Löffler/ Dornmayr 2013.

63 Vgl. Faulstich-Wieland/ Lucht et al. 2016.

64 Vgl. Steiner et al. 2019, Seite 118.

65 Vgl. Faulstich-Wieland/ Lucht et al. 2016, Seite 1.

system (z. B. Jugendcoaching), um in einem koordinierten Vorgehen gemeinsam mit den Jugendlichen die Erfahrungen und das Angebot zu reflektieren. Dabei sind auch (gender-)stereotype Deutungsmuster der Beteiligten einzubeziehen.⁶⁶

4. Ermöglichung praktischer Erfahrungen

Um den chancenbenachteiligten Jugendlichen Möglichkeiten zu geben, ihre Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit zu erleben, können neben betrieblichen Praktika auch andere Möglichkeiten der praktischen Erprobung angedacht werden. Ein Beispiel dafür wären Schülerfirmen. Die Europäische Kommission versteht unter Schülerfirmen »(...) ein pädagogisches Instrument, das auf praktischen Erfahrungen mit der Durchführung eines in sich geschlossenen Unternehmensprojektes im Zusammenwirken mit einem äußeren Umfeld (d.h. der Wirtschaft oder örtlichen Gemeinde) aufbaut.«⁶⁷ Sie zielen zum einen auf die Berufsvorbereitung, indem durch die Kooperation mit regionalen Unternehmen die Chancen von Jugendlichen auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz verbessert werden. Zum anderen bieten sie auch die Möglichkeit, in einem Schutzraum Wissen über betriebliche und wirtschaftspolitische Zusammenhänge zu erfahren, ohne unmittelbar in reale betriebliche Hierarchien und Unternehmenszwänge eingebunden zu sein.

Darüber hinaus wäre zu prüfen, die Hürden des Volontariats (z. B. im Tourismus) für all jene, die ihre Schulpflicht bereits beendet haben, zu minimieren. Zum Beispiel ist im Tourismus das Schnuppern arbeitsrechtlich und außerhalb des Schulkontextes schwierig umzusetzen. In diesem Fall sind die Hürden für Jugendliche, die bereits über einen Pflichtschulabschluss verfügen, recht hoch.

5. Integration in lebensweltliche Tätigkeitsfelder

Gerade um kompetentes Handeln und Selbstwirksamkeit erfahrbar zu machen und um den Druck aus den oft als belastend erlebten Phasen der Berufswahl zu nehmen, bietet sich auch der Einbezug von lebensweltlichen Aktivitäten und Freizeitaktivitäten an. Das müssen nicht primär berufsbezogene Tätigkeiten sein, da auch Freizeitaktivitäten wie Hobbies oder Sport für die Berufswahl und berufliche Handlungsfähigkeit von entscheidender Bedeutung sein können. Beispielsweise wird in einem Interview mit einem Jugendlichen deutlich, dass dessen Hobby der Fotografie wesentlich dazu beitrug, sich als kompetent zu erfahren. Dieses Interesse spielt auch für das berufliche Selbstkonzept eine große Rolle, da für diesen Jugendlichen Ausbildungsstellen, die primär Hilfstätigkeiten ohne angemessene Einbindung in Arbeitsabläufe bieten, und eine berufliche Tätigkeit und Beschäftigungsverhältnisse, die mit diesem Hobby nicht vereinbar sind, unattraktiv sind.

⁶⁶ Vgl. Faulstich-Wieland / Lucht et al. 2016, Seite 8.

⁶⁷ EU Kommission 2005, Seite 16, zitiert nach Faulstich-Wieland / Lucht et al. 2016, Seite 9.

Bei der Empfehlung, den Jugendlichen auch verstärkt Möglichkeiten zu bieten, sich in lebensweltlichen Handlungsfeldern auszuprobieren, geht es auch stark darum, Möglichkeitsräume zu schaffen, um ohne Druck Interessen zu generieren, Fähigkeiten zu entwickeln und soziale Kontakte abseits von Arbeitshierarchien und Arbeitszwängen zu pflegen.

6. Ressourcen- und kompetenzorientierte Konzeption der BO

Insgesamt gilt es, die Berufsorientierung für chancenbenachteiligte Jugendliche stärker prozesshaft und integrativ unter Einbezug anderer Angebote sowie individuell, biografie-, ressourcen- und kompetenzorientiert zu konzipieren.

Dabei ist es zentral, eine stärkere Individualisierung der Berufsorientierung, insbesondere bei Personen mit spezifischeren Herausforderungen oder Problemlagen, strukturell zu ermöglichen.

Ein Beispiel für einen ressourcen- und kompetenzorientierten Zugang ist die Erarbeitung eines Kompetenzportfolios für Jugendliche, wie es im Projekt WIK:I («Was ich kann durch informelles Lernen») vom Ring Österreichischer Bildungswerke und dem Bundesnetzwerk Österreichische Jugendinfos durchgeführt wird und auch schon am BerufsInfoZentrum des AMS Wien von Jugendlichen erprobt wird. Ziel des vom Bundesministerium für Frauen, Familien und Jugend geförderten Programmes ist es, jungen Menschen zu helfen, informell erworbene Kompetenzen für die zukünftige berufliche Laufbahn zu nutzen. In mehrtägigen Workshops werden die Jugendlichen dabei begleitet, ein persönliches Kompetenzprofil zu erstellen und einen Aktionsplan zu erarbeiten, der die nächsten Schritte aufzeigt. Außerdem wird ein Kompetenznachweis erstellt, der für Bewerbungen genutzt werden kann. Der stärken- und kompetenzorientierte Ansatz basiert auf einer durch ausgebildete BeraterInnen begleiteten Selbstbewertung der Jugendlichen und zielt auf die Stärkung ihres Selbstwerts (siehe dazu www.jugendinfo.at/projekte/wiki).

7. Jugendliche als ExpertInnen ihrer selbst

Inbesondere in den Interviews mit Jugendlichen, die erst relativ kurz (einige Wochen bis Monate) an einer Maßnahme der ÜBA teilnehmen, zeigt sich, dass sie wenig über die Inhalte und Intentionen sowie den Aufbau und Ablauf des Unterstützungsangebots wissen. Es wird daher empfohlen, die Einstiegsphase transparenter sowie personenzentrierter zu gestalten. Die Jugendlichen und ihre Bedürfnisse und Anliegen sollten von Beginn an stärker einbezogen werden, um sie dabei zu unterstützen, »ExpertInnen ihrer selbst« zu werden. Dazu kann eine gemeinsame Erarbeitung eines individuellen Unterstützungskonzepts und einer Planung der nächsten Schritte ebenso beitragen wie eine begleitete und reflektierte Auswahl von Unterstützungsangeboten gemeinsam mit dem / der Jugendlichen.⁶⁸

68 Vgl. Löffler / Litschel 2016, Seite 51 f.

8. Einbezug der Eltern in die Berufsorientierung und Berufswahl

Aus den Interviews mit den chancenbenachteiligten Jugendlichen wurde immer wieder deutlich, dass der Einfluss der Eltern bei der Berufswahl eine große Rolle spielt und im Vergleich zu anderen Jugendlichen der Einfluss von Peers vergleichsweise gering ausfällt. Die Selbst- und Identitätsfindung scheint bei dieser Gruppe tendenziell eine andere Form zu haben. Sie ist weniger durch die Rebellion gegen die Eltern im Kontext der Peer Group charakterisiert, sondern (noch) stärker an der elterlichen Unterstützung orientiert. Enttäuschungserfahrungen bei den Eltern bzw. Frustrationserlebnisse bei deren Kindern entstehen dabei oft aus der Diskrepanz divergenter Berufsperspektiven und unterschiedlicher Lebensplanungen.

Es ist demnach zentral, dass die Ressourcen der Eltern bei der Berufsorientierung und Berufswahl einbezogen werden. Aus Studien ist bekannt, dass Eltern aus bildungsfernen Milieus häufig nur über unzureichende Informationen über das Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungssystem verfügen und insbesondere bei MigrantInnen die Bildungsaspiration für die eigenen Kinder zwar hoch, die Ressourcen zur Unterstützung aber gering sind (Barz, 2019).

Es ist daher empfehlenswert, Konzepte für eine zielgruppenadäquate Elternarbeit zu erarbeiten, die einen angemessenen Einbezug der Eltern in den Prozess der Berufsorientierung und Berufsentscheidung der Jugendlichen unterstützen.⁶⁹

Zum Beispiel sieht das Verfahren der Doppelberatung vor, dass Jugendliche und Eltern beiderseits Interessensprofile erstellen, die im Anschluss verglichen und diskutiert werden. Gerade der institutionelle Rahmen des Beratungsgesprächs könnte die Akzeptanz der Eltern hinsichtlich der Wünsche der Jugendlichen maßgeblich erhöhen. Berufsberatungen bieten darüber hinaus auch die Chance, Missverständnisse über kulturell bedingte Abwertungen einzelner Berufe und Berufssparten aus dem Weg zu räumen.

9. Rückkehr ins Schulsystem

Die Interviews mit den Jugendlichen zeigen, dass die Gründe für die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssystems vielfältig sind und nicht zwingend in einer Entscheidung gegen den Besuch einer weiterführenden Schule liegen. In einigen Fällen beruht der Eintritt ins Übergangssystem auf dem Scheitern bei der Aufnahme in eine weiterführende Schule aufgrund der Struktur und Selektivität des Bildungssystems (z. B. mangelnde freie Plätze, verspätete Anmeldung); eine Rückkehr ins Schulsystem scheint im Rahmen des Übergangssystems aber kaum eine Option zu sein.

Deswegen sollten im Zuge der Berufsorientierungsmaßnahmen Jugendliche, die an der Aufnahme in eine Höhere Schule scheiterten, stärker in deren Wunsch nach Fortsetzung der Schullaufbahn unterstützt werden. Jugendliche mit Bildungsaspiration, die von Höhe-

⁶⁹ Vgl. Löffler / Wieser 2011.

ren Schulen abgelehnt werden, müssen ein hohes Maß an Eigenmotivation aufbringen, um die Aufnahme in einer Schule zu einem späteren Zeitpunkt nochmals zu versuchen, umso mehr als die Berufsorientierungsmaßnahmen vor allem auf die Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt zielen.

Um eine angemessene Berufswahl der Jugendlichen zu unterstützen, empfiehlt es sich, die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bereichen des Ausbildungssystems zu erhöhen. Wie auch in der Studie »AusBildung bis 18«⁷⁰ aufgezeigt wird, ist es wesentlich, für die Jugendlichen verstärkt Möglichkeiten zu schaffen, um Wege zurück ins Schulsystem zu finden und Abschlüsse nachzuholen, die im Kontext biographischer Erfahrungen / Brüche auf herkömmlichem Weg nicht realisiert werden konnten. Eine stärkere Vernetzung zwischen den Angeboten des Übergangssystems (z.B. Produktionsschulen) oder der überbetrieblichen Berufsausbildung (ÜBA) mit (weiterführenden) schulischen Angeboten wäre hier wichtig und auch konzeptionell zu verankern.⁷¹

Hier geht es nicht darum, verstärkt die ÜBA mit Matura anzubieten, sondern die Rückführung in das Regelschulsystem immer als eine präsenste Option in der Beratung und Begleitung der Jugendlichen in alle bestehenden Maßnahmen einzuführen.

Strukturelle Maßnahmen – Systemreform und Imagekampagne

1. Hinsichtlich der Maßnahmen- und Angebotslandschaft zur Unterstützung orientierungsbedürftiger Jugendlicher gilt es, an der Erhöhung der Übersichtlichkeit zu arbeiten. Es bedarf vor allem eines konkreten Leitfadens, der darüber informiert, welche Maßnahmen welchen Jugendlichen rechtlich zu einem konkreten Zeitpunkt offenstehen, und in welcher Reihenfolge die Arbeitsmarktintegrationsprogramme am sinnvollsten zu durchlaufen sind. Gerade im Hinblick auf die Transfermöglichkeiten zwischen parallelen Initiativen ist der Ausbau der Kooperation zwischen schulischer BO, Jugendcoaching, Schulpsychologie, Sozialpartner, SMS, AMS sinnvoll, auf lange Sicht ist eine Bündelung der Initiativen wünschenswert.
2. Es wäre anzuregen, die Systemanforderungen der Maßnahmen schrittweise zu reduzieren. Positiv verlaufende Orientierungsprozesse brechen manchmal deshalb ab, weil dem/der Förderbedürftigen bestimmte weiterführende Maßnahmen zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht zur Verfügung stehen (etwa aufgrund erschöpfter Kurs-Kontingente oder schlicht, weil nachträgliche Kurseinstiege nicht vorgesehen sind). Ziel müsste ein operationalisierbares System sein, das flexibler auf die persönliche Situation und den Förderbedarf des/der Einzelnen reagiert.

⁷⁰ Vgl. Steiner et al. 2019.

⁷¹ Vgl. Steiner et al. 2019, Seite 42.

3. Wesentlich für den Erfolg beruflicher Selbstfindung der Jugendlichen ist, dass zunehmende Orientierung nicht zu Lasten der Motivation geht. Berufsperspektiven der Jugendlichen sollen nicht ausschließlich aus dem Blickwinkel ihrer unmittelbaren Realisierbarkeit betrachtet werden. Es gilt, Arbeitsuchende auch da in ihrem Berufswunsch zu motivieren, wo diese – an ihrer Status-quo-Situation gemessen – allzu hohe Ansprüche an ihre zukünftige Erwerbsbiographie stellen. Auch Erfahrungen des Scheiterns haben im Kontext der Berufsorientierung sinnstiftende Wirkung. Wichtig ist allerdings auch, dass Jugendliche, die äußerst schwer zu realisierende Jobwünsche allzu monoperspektivisch ins Auge fassen, auf die Wichtigkeit einer absichernden Ausbildung hingewiesen werden.
4. Berufsorientierung und Ablehnungsmanagement mit Betrieben durch zum Beispiel Abholung bei Betrieben: Jugendliche, die sich bereits für einen Beruf entschieden haben, jedoch von Betrieben abgelehnt wurden, sollten die Möglichkeit bekommen, genau in diesem Beruf eine ÜBA zu absolvieren. Hier könnten die Betriebe helfen, indem sie ein Kompetenzprofil mit den Jugendlichen erstellen und Auskunft darüber geben, welche Jugendlichen nur knapp an der Aufnahme gescheitert sind und welche Kompetenzen für eine fixe Aufnahme gefehlt haben.
5. Darüber hinaus ist die Steigerung der Attraktivität der ÜBA bei Jugendlichen, Eltern und der Wirtschaft entscheidend und dazu braucht es konkrete Maßnahmen zur Aufwertung des Images. Allein die hohe Anzahl von Jugendlichen, die sich derzeit in einer überbetrieblichen Ausbildung befinden (nämlich 15 bis 20 Prozent aller Lehrlinge), muss als Zeugnis ihrer Relevanz gewertet werden.

Für den Erfolg des Modells der ÜBA ist eine stärkere Kooperation mit Betrieben dringend erforderlich. Denn gerade bei den Betrieben herrscht das Bild vor, dass die ÜBA ein »letztes soziales Auffangnetz« sei, was bewirkt, dass Jugendliche im ÜBA-Status bei der Rekrutierung von neuen Arbeitskräften vonseiten der Betriebe und Unternehmen massive Benachteiligungen erfahren. Das Ziel muss darauf gerichtet sein, Jugendlichen zukünftig schneller eine Ausbildungsstätte zu vermitteln.

Auch gegenüber den Elternhäusern herrscht Aufklärungsbedarf. Die Eltern müssen die ÜBA als Chance begreifen und nicht als ein – den erwerbsbiographischen Werdegang des Jugendlichen durchwirkendes – Stigma.

Als Strategie der Imageaufwertung ließe sich etwa ...

- ... der Einbezug positiver Role Models, beruflich ambitionierter AbsolventInnen der ÜBA denken oder ...
- ... die Einführung einer »ÜBA Exzellenz«, welche eine sehr hochwertige und auch vergleichsweise teure Ausbildung mit großen Jobchancen umfasst (z.B. Applikationsentwicklung, Robotik, Mechatronik, Medientechnik) oder ...
- ... die Konzeption von berufsgruppenspezifischen Lehrgangsmoellen zur Vorqualifizierung für hochwertige Lehrstellen für Jugendliche, die nur knapp von Betrieben abgelehnt worden sind: Hier werden gemeinsam mit den Betrieben berufsgruppen-

spezifische Just-in-Time-Lehrgänge entwickelt, in welchen innerhalb von maximal einem Jahr spezifische Kompetenzen entwickelt werden, die von den Betrieben als fehlend identifiziert wurden. Gleichzeitig sollte eine Einstellungszusage von den Betrieben bei positiver Absolvierung verlangt werden.

7 Literaturverzeichnis

- Barz, H. (2019): Bildungsarmut und Bildungsaspiration. In: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hg.): Handbuch Bildungsarmut. Seite 241–257. Wiesbaden: Springer.
- Blaich, I./Frey, A. (2016): Berufsorientierung als Identitätsmanagement. Konzeptionelle Überlegungen zur Vorhersagbarkeit von Berufswahlprozessen. *bwp@ Spezial 12 – Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen*. Hg. von Hannelore Faulstich-Wieland/Sylvia Rahn/Barbara Scholand. Internet: www.bwpat.de/spezial12blaich_frey_bwpat_spezial12.pdf.
- Bowles, S./Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge.
- Büchter, K./Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2014): Editorial zur Ausgabe 27: Berufsorientierung. *BWP Beruf in Wissenschaft und Praxis*, (27). Seite 1–7.
- Ecarius, J./Eulenbach, M./Fuchs, T./Walgenbach, K. (2011): *Jugend und Sozialisation* (1. Auflage). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eichhorst, W./Schroeder, W. (2019): Soziale Innovationen in der Arbeitsmarktpolitik. In: M. Freise/A. Zimmer (Hg.): *Zivilgesellschaft und Wohlfahrtsstaat im Wandel*. Seite 205–226. Internet: www.doi.org/10.1007/978-3-658-16999-2_10.
- Faulstich-Wieland, H./Lucht, A./Wallraf, B. (2016): Berufsorientierung in praktischer Erprobung: Berufsfindungsaktionstage und Schülerfirmen als Möglichkeiten zur Erweiterung des Berufswahlspektrums? *bwp@ Spezial 12 – Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen*. Hg. von Hannelore Faulstich-Wieland, Sylvia Rahn und Barbara Scholand. Internet: www.bwpat.de/spezial12/ Faulstich-wieland_et al_bwpat_spezial12.pdf.
- Faulstich-Wieland, H./Scholand, B./Rahn, S. (2016): Editorial zu *bwp@ Spezial 12 – Berufsorientierung im Lebenslauf – Theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen*. *bwp@ Spezial 12 – Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen*. Hg. von Hannelore Faulstich-Wieland, Sylvia Rahn und Barbara Scholand. Internet: www.bwpat.de/spezial12/editorial_bwpat_spezial12.pdf.
- Fend, H. (2003): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe* (3. durchgesehene Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Gebel, C./Oberlinner, A. (2019): Das GEHEIMNIS meines ERFOLGS. Zum Orientierungspotential von YouTube-Stars für 10- bis 14-jährige. In: F. von Gross/R. Röllecke (Hg.):

- Instagram und YouTube der (Pre-)Teens Inspiration, Beeinflussung, Teilhabe: Beiträge aus Forschung und Praxis: Prämierte Medienprojekte. Seite 45–50.
- Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Helffrich, C. / Burda, S. / Baßler, B. / Pfeiffer, P. / Rißler, G. / Wagner, R. (2009): »Das ist stark – was kann ich, was will ich, was werd ich« – Bildungschancen und Geschlechterverständnis von Mädchen und Jungen mit eingeschränktem Bildungshintergrund (Forschungsbericht). Sozialwissenschaftliches Frauenforschungsinstitut Freiburg.
- Holland, J. (1985): Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. New York: Prentice-Hall.
- Hutterer, R. (1998): Klientenzentrierte Supervision. Psychotherapie Forum (6). Seite 33–38.
- King, V. (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Internet: www.doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9.
- Koenig, O. (2014): Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Internet: www.doi.org/10.1007/978-3-658-05426-7.
- Kohli, M. (2017): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente*. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69(S1). Seite 495–524. Internet: www.doi.org/10.1007/s11577-017-0417-6.
- Kunze, D. (2008): Das Personenzentrierte Konzept in Beratung und Pädagogik. Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung 4(8). Seite 208–216.
- Landauer, D. (2019): Jugendliche und junge Erwachsene beim AMS Wien. Datenanalyse der im Zeitraum eines Jahres vorgemerkten Personen bis 25 Jahre. Wien: AMS Wien.
- Law, B. (1981): Community Interaction: A ›Mid-Range‹ Focus for Theories of Career Development in Young Adults. British Journal of Guidance & Counselling, 9(2), 142–158. Internet: www.doi.org/10.1080/03069888108258210.
- Litschel, V. (2019): Zielgruppenanalyse: NEETs. In: IHS / ÖIBF (Hg.): AusBildung bis 18. Wissenschaftliche Begleitung. Seite 392. Internet: www.sozialministerium.at/site/Service_Medien/Infomaterial/Downloads/AusBildung_bis_18_Endbericht.
- Löffler, R. / Dornmayr, H. (2013): Die Rolle von Betriebspraktika im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen: Fokusgruppen mit TrainerInnen. Wien: öibf.
- Löffler, R. / Litschel, V. (2016): Potenziale in Übergängen nutzen. Umsetzung für die Einführung eines »Transition Year« für Bildungspflichtige. Endbericht. Seite 56. Wien: öibf.
- Löffler, R. / Wieser, R. (2011): Ergänzende Maßnahmen im Bereich Bildungs- und Berufsorientierung (BBO) in der Steiermark. Eine Evaluation. Wien: öibf.
- Lübke, C. (2018): Intergenerationale Transmission subjektiver Arbeitsplatzunsicherheit: Wie sich Arbeitsplatzorgen von Eltern auf Kinder übertragen. Internet: www.doi.org/10.1007/978-3-658-19898-5.
- OECD (2011): Bildung auf einen Blick 2011: OECD-Indikatoren. Paris: OECD.
- OECD (2015): Bildung auf einen Blick 2015. Bielefeld: wbv.

- OECD (2017): *Bildung auf einen Blick 2017*. Bielefeld: wbv.
- Parsons, F. (1909): *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Roberts, K. (1968): *The Entry into Employment: An Approach towards a General Theory*. *The Sociological Review*, 16(2). pp 165–184. Internet: www.doi.org/10.1111/j.1467-954X.1968.tb02570.x.
- Rodger, A. (1952): *The Seven-Point Plan*. London and New York: National Institute of Industrial Psychology.
- Rogers, C.R. (1946): *Psychometric Tests and Client-Centered Counseling*. *Educational and Psychological Measurement*, 6(1), pp 139–144. Internet: www.doi.org/10.1177/001316444600600112.
- Rogers, C.R. (1961): *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable & Co.
- Rogers, C.R. (1978): *On Personal Power. Inner Strength and its Revolutionary Impact*. London: Constable.
- Rogers, C.R. (1983): *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus. London: Merrill.
- Rogers, R.C. (1974): *Lernen in Freiheit*. München: Kösel-Verlag.
- Rogers, R.C. (1973): *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schröder, A./Leonhardt, U. (1998): *Jugendkulturen und Adoleszenz: Verstehende Zugänge zu Jugendlichen in ihren Szenen*. Neuwied: Luchterhand.
- Schuegraf, M./Börner, T. (2019): *Instagram-Faszination für Heranwachsende*. In: F. von Gross/R. Röllecke (Hg.): *Instagram und YouTube der (Pre-)Teens Inspiration, Beeinflussung, Teilhabe: Beiträge aus Forschung und Praxis: Prämierte Medienprojekte*. Seite 51–56.
- Schütze, F. (1981): *Prozeßstrukturen des Lebenslaufs*. In: J. Matthes/A. Pfeifenberger/M. Stosberg (Hg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Seite 67–156. Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Steiner, M./Pessl, G./Leitner, A./Davoine, T./Forstner, S./Juen, I./Petanovitsch, A. (2019): *Ausbildung bis 18. Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes*. Internet: www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/5/8/9/CH3434/CMS1573214009923/endbericht_ausbildung_bis_18_final.pdf.
- Super, D. (1957): *The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development*. New York: Harper & Row.
- von Wyl, A./Sabatella, F./Zollinger, D./Berweger, B. (2018): *Reif für den Beruf? Schwierigkeiten und Ressourcen von Jugendlichen im Berufswahlprozess*. In: F. Sabatella/A. von Wyl (Hg.): *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf*. Internet: www.doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4.

8 Anhang

8.1 Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Zusammenspiel von Adoleszenz, Berufswahl und Identitätsentwicklung	21
Abbildung 2: Ziel der Unterstützungsmaßnahmen	22
Abbildung 3: Ziel der Unterstützungsmaßnahmen	22
Abbildung 4: Drei Formen der Wahl	39

8.2 Verzeichnis der Empfehlungsboxen

Empfehlungsbox 1: Potenziale der Adoleszenz für die Berufsfindung	19
Empfehlungsbox 2: Notwendige Ressourcen für eine gelingende Berufswahl	23
Empfehlungsbox 3: Ressourcen für Jugendliche mit der Positionierung »weiß nicht«	25
Empfehlungsbox 4: Ressourcen für Jugendliche mit der Positionierung »will nicht«	26
Empfehlungsbox 5: Ressourcen für Jugendliche mit der Positionierung »geht nicht«	27
Empfehlungsbox 6: Ressourcen für Jugendliche mit der Positionierung »Ich will, aber«	28
Empfehlungsbox 7: Ressourcen für Jugendliche mit der Positionierung »Ich will!«	29
Empfehlungsbox 8: Involvierung der Peer-Gruppe	31
Empfehlungsbox 9: Involvierung der erweiterten Peer-Gruppen	32
Empfehlungsbox 10: Involvierung der Eltern	33
Empfehlungsbox 11: Wider den Ausschluss	38
Empfehlungsbox 12: Mobbingprävention in der Schule und im Übergangssystem	44
Empfehlungsbox 13: Zurück in die Schule	45
Empfehlungsbox 14: Rolle der Berufsorientierung in den Maßnahmen stärken	69

8.3 Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Informationen zu den Tiefeninterviews	8
Tabelle 2: Gruppendiskussion mit BetreuerInnen 1	9
Tabelle 3: Gruppendiskussion mit BetreuerInnen 2	10
Tabelle 4: Gruppendiskussion mit GeschäftsführerInnen bzw. ProjektleiterInnen 1 ...	10

Diese Studie präsentiert die Lebensrealitäten von Jugendlichen in Wien am Übergang von der Schule in den Beruf. Es werden unterschiedliche Aspekte aufgezeigt, die bei der Wahl eines Berufes für diese Jugendlichen ausschlaggebend sind. Dabei wird das Augenmerk vor allem auf chancenbenachteiligte Jugendliche und deren besonderen Herausforderungen und Lebensumstände gelegt. Vorgestellt werden spezifische Ressourcen, die bereitgestellt werden müssen, damit diesen Jugendlichen eine gelingende Berufswahl möglich ist. Auf Basis der im empirischen Teil gewonnenen Ergebnisse werden Ansätze zur Stärkung und zum Empowerment der Jugendlichen entwickelt und zusammengefasst. Neben dem Ziel, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen, zeigt sich, dass es arbeitsmarktpolitisch sinnvoll ist, dass diese Jugendlichen:

1. eine aktiv erworbene berufliche Identität entwickeln;
2. eine aktive Positionierung »Ich will« gegenüber Arbeit einnehmen;
3. eine reflektierte Berufswahl treffen.

Um diese Ziele zu erreichen, erweisen sich vor allem humanistische Ansätze der Berufsorientierung, Bildungsberatung und Übergangsbegleitung als wirkmächtig, da sie neben der Begleitung der Berufswahl auch zur Stärkung des Selbstbewusstseins, des Selbstwirkungsgefühls und der Handlungskompetenz der/des Einzelnen beitragen.

www.ams-forschungsnetzwerk.at

... ist die Internet-Adresse des AMS Österreich
für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung



P.b.b.
Verlagspostamt 1200

ISBN 978-3-85495-761-0