

Inwieweit nehmen Gymnasiasten Rahmenbedingungen in ihre Entscheidung bei der Berufs- und Studienwahl auf?

Michael Schuhen *, Susanne Schürkmann *

* Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen (ZöBiS), Universität Siegen

Zusammenfassung

Jährlich stellen sich Abiturienten die gleichen Fragen: Welchen Bildungsweg möchte ich nach dem bestandenen Abitur einschlagen? Welche beruflichen Möglichkeiten kommen für mich infrage und wie kann ich mich über diese informieren? Zwar gehört die Berufsorientierung auch am Gymnasium eigentlich zum obligatorischen Bestandteil des Curriculums, doch die Bedeutsamkeit der Berufs- und Studienorientierung scheint vielen Schülerinnen und Schülern nicht bewusst zu werden. So bestimmen nach Wottawa (2014) häufig Zufallsinformationen oder irrationale Gründe (z. B. Fernsehsendungen, Erzählungen eines Nachbarn oder die Peer-Group) die Entscheidung, die sich dann u. a. in den Abbruchquoten an deutschen Hochschulen (vgl. Heublein et al. 2012; Wottawa 2014) zeigen. Auf Basis des Entscheidungsmodells von Schimank (2005) wurde ein Befragungsdesign entwickelt, das unter einer ökonomischen und soziologischen Perspektive den Anfang des Berufsorientierungsprozesses von Gymnasiasten am Ende der Mittelstufe betrachtet, um hieraus mögliche Schlüsse für Probleme im weiteren Prozess zu ziehen. Die Ergebnisse der Studie (N = 161) zeigen, dass die meisten Schüler zu Beginn der gymnasialen Oberstufe bereits die ersten Phasen (Informationssammlung, Auseinandersetzung mit der Entscheidung und Suche nach Alternativen) zur Berufswahlentscheidung durchlebt haben. Es wird jedoch deutlich, dass die möglichen Wege nach dem Abitur als zu vielfältig eingeschätzt werden und sich die Frage nach einer effektiven Verarbeitung der Informationsangebote stellt. Ziel des Beitrags ist es, nicht vom Ende her ein mögliches Scheitern der Berufsorientierung zu analysieren, sondern Aspekte der Studien- und Berufsorientierung in der gymnasialen Sekundarstufe I am Prozessanfang ins Blickfeld zu nehmen. So haben von den Studienanfängern im Wintersemester 2006/07 insgesamt 35 Prozent das Studium an einer Universität nicht erfolgreich beendet (vgl. Heublein et al. 2012). Aus diesen Faktoren wird die Urteilsbefähigung unter Berücksichtigung des Grades der Sicherheit der Entscheidungen der Schüler dargestellt und analysiert.

Abstract

Every year high-school graduate ask themselves the same questions: Which course of education would I like to choose after passing the exam? Which vocational possibilities are worthy of consideration for me and how can I inform myself about them? In fact, vocational orientation also actually belongs to the compulsory part of the curriculum at grammar schools but it seems that many pupils do not become aware of the importance of vocational and study orientation. So, according to Wottawa

(2014) haphazardly gathered information or irrational reasons (television programmes, a neighbour's stories or the peer group) often determine the decision which are then i. a. reflected in the dropping out quota at German universities (cf. Heublein et al. 2012; Wottawa 2014). On the basis of Schimank's decision model (2005) a survey design was developed that looks at the beginning of the professional orientation process of grammar-school pupils at the end of middle school from an economical and sociological perspective in order to draw from this conceivable conclusions for problems evolving in the further process. The results of the study (N = 161) demonstrate that at the outset of the grammar-school sixth form most pupils have already undergone the initial phases (collecting of information, analysis of the decision and search for alternatives) of decision making concerning their choice of career. Nevertheless, it becomes clear that the available paths after the high-school exam are considered to be too varied and that the question of an effective processing of the available information poses itself. The aim of the contribution is not to analyse a potential failure of vocational orientation from a retrospective perspective but to focus on aspects of the study and vocational orientation in the grammar-school classes with students aged 10 to 15 at the beginning of the process. Accordingly, altogether 35 % of the freshmen in the winter semester 2006/07 have not successfully completed their university studies (cf. Heublein et al. 2012). Via these factors the faculty of judgement is depicted and analysed with regard to the degree of certainty concerning the pupils' decisions.

1 Problemstellung¹

Häufig ist die erste wegweisende Entscheidung, die Jugendliche treffen müssen, die über ihre berufliche Zukunft nach dem Schulabschluss. Kaum ein Schüler hat zuvor in seinem Leben bereits eine so wichtige Entscheidung gefällt, entscheiden doch Grundschullehrer und Eltern über die Wahl der weiterführenden Schule. In den weiterführenden Schulen angekommen, erhalten die Schüler einen vorgegebenen Stundenplan, der ab der Mittelstufe durch Wahlkurse individualisiert und somit beeinflusst werden kann. Hier eröffnen sich erstmals für Gymnasiasten Entscheidungsoptionen, die zum Teil bewusst (Leistungskurswahl aufgrund einer Studienneigung oder auch aufgrund eines guten Abiturdurchschnitts) zum Teil aber auch unbewusst (Kombinationsnotwendigkeit im Abitur) wahrgenommen werden und als erste Entscheidungen über den beruflichen Werdegang interpretiert werden können. Auch die in vielen Schulen frei wählbaren Betriebspraktika gehören zu diesen ersten, berufsorientierten Entscheidungen dazu (vgl. Schuhen 2009).

Zwar beginnt – zumindest curricular – auch am Gymnasium die Berufsorientierung in der Mittelstufe und begleitet die Schüler bis zum Abitur, die Entscheidungsreife hingegen scheint bei Gymnasiasten deutlich weniger ausgeprägt zu sein, als bei gleichaltrigen Schülern in der Mittelstufe anderer Schulformen (vgl. Diesel-Lange/Hany 2005; Hachmeister/Harde/Langer 2007). Dies liegt laut verschiedener Studien nicht am mangelnden Problembewusstsein. So hat das Thema bei den Schülern einen hohen Stellenwert (vgl. Erpenbeck 2009), der nachvollziehbar mit dem nahenden Abschluss stetig steigt (vgl. Heckhausen/Tomasik 2002). Es scheinen eher exogene Rahmenbedingungen zu sein, wie die Komplexität und die Angebotsvielfalt möglicher Berufe, aber auch konjunkturelle Schwankungen am Arbeitsmarkt sowie endogene Rahmenbedingungen wie die eigenen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einschätzen zu können (vgl. Diesel-Lange/Hany 2005, 13ff.), die eine Entscheidungsüberforderung bei den Schülern hervorrufen (vgl. Kracke 2006, 534). So hängt die Berufswahl bei Jugendlichen neben sozialisatorischen und schulischen Einflüssen (Beinke 2011) auch von Zufallsindikatoren oder irrationalen Gründen (z. B. Freunden, Fernsehsendungen, Erzählungen eines Nachbarn oder die Peer-Group) ab (vgl. Wottawa 2014). Die oft nicht durchdachte Berufswahl zeigt sich dann bei den Gymnasiasten bspw. in den Abbruchquoten an deutschen Hochschulen oder im Ausbildungsabbruch (vgl. Heublein et al. 2012; BiBB 2014, 172).

¹ Die Autoren danken den beiden Gutachtern für die hilfreichen und weiterführenden Anmerkungen

Die nachfolgend vorgestellte Studie des Zentrums für ökonomische Bildung untersucht den Entscheidungsstatus sowie die wahrgenommenen Rahmenbedingungen von Schülerinnen und Schülern, die kurz vor dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe stehen. Sie versucht, die Forschungslücke aufzugreifen, die Oechsle et al. (2009, 25ff.) gezeigt hat. Dort schreibt sie, dass zwar die Angebote der Agentur für Arbeit zur Berufsberatung zu verschiedenen Zeitpunkten recht breit evaluiert wurden, der Schüler als Nutzer aber auch die schulischen Angebote zur Berufsorientierung im Verständnis einer Wirkungsforschung vergleichsweise unterentwickelt untersucht wurden. Forschungsergebnisse finden sich am ehesten zum Betriebspraktikum und seiner Wirksamkeit für die Berufsorientierung und Berufswahlentscheidung (vgl. Oechsle et al. 2009; Kahsnitz 1996). Wie Schülerinnen und Schüler aber die schulischen Angebote zur Berufsorientierung wahrnehmen, nutzen und beurteilen, als wie hilfreich sie diese Angebote für ihre Entscheidungsfindung ansehen und welche Erwartungen sie an Schule und an außerschulische Angebote zur Berufsorientierung haben, ist bislang wenig erforscht (vgl. Kahlert/Mansel 2007; Knauf/Oechsle 2007). Die Studie reiht sich ein in die lange Forschungstradition angefangen von Supers (1955) Berufswahlreife-Ansatz aus den 50er-Jahren, in dem er einen Index für eine altersgemäße Berufsentwicklung einführte, über Crites (1978), Seifert/Stangl (1986), Creed/Patton (2003), Jung (2008) bis hin zu Ratschinski (2012) mit seinem Ansatz der Berufswahlkompetenz.

Es wird in den weiteren Abschnitten versucht anhand des Entscheidungsmodells nach Schimank die erste Phase der Berufsorientierung zu betrachten und den Fokus auf die Schritte Problemdiagnose und Kriterienformulierung zu lenken. Ziel des Beitrags ist es, nicht vom Ende her ein mögliches Scheitern der Berufsorientierung zu analysieren, sondern den Prozessanfang als mögliche Ursache für Studiengangwechsel, Studien- oder Ausbildungsabbrüche in den Fokus zu nehmen und Befunde zur Rolle des Gymnasiums im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung vorzulegen.

2 Theoretische Grundlagen von Entscheidungsprozessen im Kontext der Berufswahl

In der Literatur lassen sich zahlreiche Modelle zur Entscheidungsfindung finden. Als Entscheidung wird nicht der Entschluss selbst angesehen, sondern der gesamte Prozess gilt als Entscheidung (vgl. Laux et al. 2012, 5ff.). So spricht Kaiser (1973) auch von Entscheidungsketten, da Entscheidungen stets einer Dynamik von Überprüfungen, Korrekturen und neuen Entscheidungen ausgesetzt sind (siehe auch Pilz 1974). Entscheidungen stehen nie für sich

alleine, sondern sind sowohl abhängig von Umweltfaktoren und Einflussfaktoren, die den freien Willen einschränken, als auch von Entscheidungen, die bereits in der Vergangenheit getroffen wurden. Im Zentrum dieser Studie stehen reflektierte Entscheidungen, die von automatisierten, emotionalen, aufgeschobenen, intuitiven Entscheidungen und Entscheidungen unter Zeitdruck abgegrenzt werden sollen (vgl. Berndt 2010; Roth 2010, 16 und für die Wirtschaftsdidaktik Klippert 1981, 24).

Bei einer reflektierten Entscheidung wird nicht auf „den Bauch“ als Entscheidungsmechanismus zurückgegriffen, sondern auf den Verstand. Alternativen werden nach ihren Vor- und Nachteilen rational abgewogen. Ökonomen bezeichnen dies auch als Rational-Choice-Modell. Dass Entscheidungen über die Berufswahl nie reine rationale Entscheidungen im engeren Sinne des Rational-Choice-Modells sind, dürfte allgemeinverständlich sein. Es handelt sich immer um einen „Kampf zwischen Verstand und Gefühlen, Motiven und Gegenmotiven“ (vgl. Roth 2010, 18). Der Verstand ist jedoch nicht mit einem rationalen und die Gefühle auch nicht mit einem irrationalen Verhalten gleichzusetzen. Es handelt sich hierbei um zwei Typen von Urteilskraft und persönlichen Erfahrungen. Kann bei der Entscheidungsfindung ein Kompromiss zwischen Rationalität und Emotionalität gefunden werden, so hat der Mensch gelernt, vernünftig zu handeln und zu entscheiden. Aus biologischer Sicht handelt es sich bei diesen reflektierten Entscheidungen um eine Auseinandersetzung zwischen den Verstands- und Intelligenzzentren in der Großhirnrinde und den unbewussten und bewussten limbischen, emotionalen Zentren. Dabei ist die Auseinandersetzung letztlich einseitig, da rein rationale Argumente nämlich für sich allein gar nichts entscheiden können, sondern sie können nur Vorschläge machen und Konsequenzen aufzeigen und die limbischen Zentren fragen, ob sie diese Konsequenzen wollen oder nicht. Das emotionale Zentrum entscheidet immer zuletzt und dies bestimmt die Motive unseres Handelns (vgl. Roth 2010, 21).

3 Das Entscheidungsmodell für die Studien- und Berufswahl von Schimank

Das Entscheidungsmodell von Schimank wurde für die Studien- und Berufswahl erarbeitet und umfasst sechs Phasen, die analytisch unterschieden werden (vgl. Abbildung 1). Die einzelnen Phasen orientieren sich an den Vorarbeiten von Dill (1962), Katz/Kahn (1966), Biaso (1969) und Kirsch (1970). Die aufgeführten Komponenten werden häufig als Phasenabfolge verstanden, obwohl Entscheidungshandeln nur selten linear verläuft. Deshalb sollen nach-

folgend auch nicht der lineare Prozess, sondern die logischen Bestandteile einer jeden Entscheidung im Zentrum stehen.

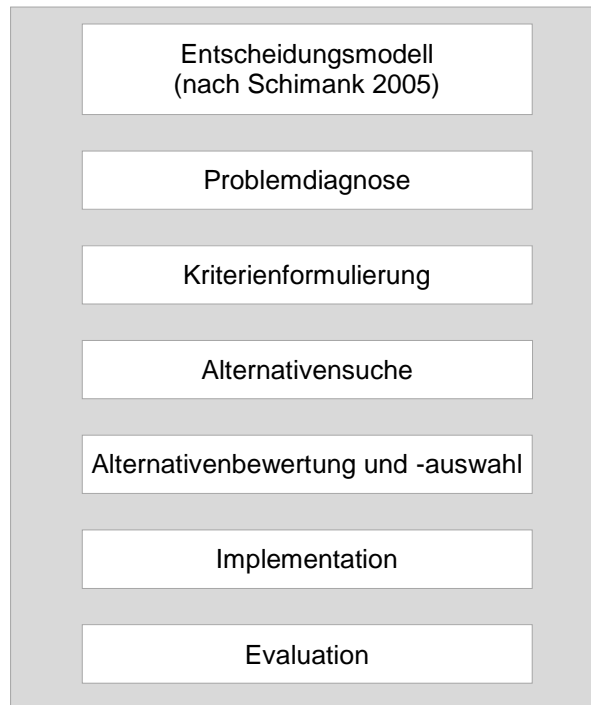


Abbildung 1: Entscheidungsmodell nach Schimank (2005)

Die Problemdiagnose ist die erste Komponente einer rationalen Entscheidung. Sie trägt dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für die Situation der Berufswahl entwickeln und sich damit auseinandersetzen, dass sie eine Entscheidung treffen müssen, die ihr weiteres Leben beeinträchtigen wird. Dabei ist die Entscheidung, dass zunächst keine berufliche Entscheidung getroffen wird, auch ein Entschluss, die sogenannte Null-Alternative (vgl. Brauchlin/Heese 1995). Zu einem solchen Problembewusstsein gehört auch, dass die Schüler sich den Stellenwert ihrer zu treffenden Entscheidung für das zukünftige Leben vor Augen führen und sich die Beschaffenheit des anstehenden Entscheidungsproblems in allen relevanten Aspekten verdeutlichen (vgl. Schimank 2005, 176). Die Problemdiagnose, so Schimank (2005, 177), hat den Zweck, die Entscheidungsbedarfe zu spezifizieren, wobei ein fließender Übergang zur Kriterienformulierung besteht.

Diejenigen, die sich aktiv mit der Situation auseinandersetzen, werden in einem zweiten Schritt versuchen, Kriterien zu formulieren (z. B. sicherer Arbeitsplatz, gutes Einkommen, Nähe zum Elternwohntort), die Anforderungen an die Alternativen darstellen (vgl. Brauch-

lin/Heese 1995, 39). Rational im Sinne des Modells handelnde Schülerinnen und Schüler versuchen aus der Problembeschreibung heraus, Kriterien zu formulieren, die zielorientiert zu einer Entscheidung führen können. Über diese Zielorientierung hinaus, stellen evaluative und normative Randbedingungen der Zielverfolgung weitere Entscheidungskriterien dar. Die entwickelten Kriterien zeichnen sich hierdurch aus, dass sie relevant für die anstehende Entscheidung sind sowie eine Rangfolge gemäß ihrer Wichtigkeit aufweisen. Eine gute Berufswahlentscheidung würde eine Herausarbeitung der relevanten Kriterien und deren präzise Formulierung ausmachen. Nur so kann eine Entscheidung rational gefällt werden.

Erst wenn die Phasen Problemdiagnose und Kriterienformulierung geklärt sind, ist eine Suche nach Entscheidungsalternativen möglich (vgl. Schimank 2005, 183). Gerade dieser Schritt ist für Abiturienten mit großen Schwierigkeiten verbunden, da ihnen eine Vielzahl von Möglichkeiten und Wegen offen stehen. Diese Vielfalt führt zur ersten Überforderung der Schüler (vgl. Kracke 2006, 534) und lässt die häufig für eine gute Entscheidung notwendige Zielorientierung vermissen (vgl. Schimank 2005, 183).

Um eine fundierte Entscheidung treffen zu können, müssen die im Vorfeld gefundenen Kriterien in der Phase der Alternativenbewertung und -auswahl auf die Wahlmöglichkeiten angewendet werden. Zuerst sollte eine absolute Prüfung der Alternativen stattfinden, in der die nicht praktikablen Optionen ausgeschlossen werden. In einem zweiten Schritt findet dann der Alternativenvergleich statt, bevor in der Implementationsphase eine Entscheidung hinsichtlich der Berufsrichtung getroffen werden kann. Abgeschlossen wird das Modell durch die Evaluationsphase, in der die Schülerinnen und Schüler die eigenen Entscheidungen reflektieren und auch zu dem Entschluss kommen können, dass die getroffene Wahl der Berufsrichtung nicht richtig gewesen ist. Dieser Schritt würde dann den Prozess neu starten. Diese Situation tritt häufig am Anfang eines Studiums oder einer Ausbildung auf und zeigt, dass die Vorstellungen über den Beruf, die Anforderungen an den Lernenden und die dort durchzuführenden Tätigkeiten sich zum Teil deutlich von der Realität unterscheiden (vgl. Schimank 2005, 192ff.).

Grenzen sind dem Modell bei der Berücksichtigung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten gesetzt. Diese werden nicht in den Entscheidungsprozess mit einbezogen. Die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und deren Intensität bei der Beeinflussung der Berufs- oder Studienentscheidung werden von den Probanden selbst eingeschätzt. So kann über einen direkten Zusammenhang zwischen individuellen Kompetenzen und der Berufs- bzw. Studienwahl nur spekuliert werden. Trotzdem ist der Einsatz des Messinstrumentes und des gestuf-

ten Modells insofern sinnvoll, da zum Messzeitpunkt die Studien- und Berufsorientierung stattgefunden hat. Es kann so dargestellt werden, auf welcher Stufe sich die Schülerinnen und Schüler befinden und ob sie zu diesem Zeitpunkt schon konkrete Entscheidungen getroffen haben, die ihre nachfolgenden Entscheidungen beeinflussen können. Ein späterer Messzeitpunkt schließt diese Indikatoren aus.

4 Das Testinstrument zum Berufswahlverhalten

Um den Prozess des Berufswahlverhaltens von Gymnasiasten in der Sekundarstufe I zu messen, wurde ein standardisierter Fragebogen an verschiedenen Gymnasien in NRW eingesetzt. Befragt wurden Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse am Ende des zweiten Halbjahres. Zu diesem Zeitpunkt treffen die Schülerinnen und Schüler die ersten Entscheidungen im Rahmen der Berufsorientierung, da sie gezwungen sind, sich mit der Leistungskurswahl auseinanderzusetzen, die häufig in Beziehung zu einem späteren Berufswunsch/ -feld steht (vgl. Oechsle et al. 2009, 275). Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler im Sinne des Entscheidungsmodells eine erste beruflich orientierende Wahl treffen (vgl. Schimank 2005, 183). Deshalb ist der vierseitige Fragebogen entlang des Modells strukturiert aufgebaut und versucht, die einzelnen Schritte im Entscheidungsmodell, die teilweise bereits mit Items hinterlegt waren, zu erfassen. So war es möglich, auf der Basis eines für Entscheidungsprozesse in der Berufsorientierung etablierten Modells ein Testinstrument zu entwickeln, das um weitere Items ergänzt wurde, die nachfolgend beschrieben werden. Ziel ist es, die Stufen zu identifizieren, auf denen die Schüler sich am Ende der Sekundarstufe I, bezogen auf die Berufs- und Studienorientierung befinden und welche Rahmenbedingungen in diese Entscheidungen eingeflossen sind.

Dabei werden in einem ersten Schritt soziodemographische Daten erhoben, wie das Alter, der Beruf der Eltern und der aktuelle Notendurchschnitt der Schülerinnen und Schüler. Analysiert werden dabei, ob die Leistung in der Schule oder der Beruf der Eltern einen Einfluss auf die Entscheidung bzw. auf die Wahl der Schülerinnen und Schüler haben.

Der zweite Teil des Fragebogens befasst sich mit dem Berufswunsch und den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über ihre berufliche Zukunft. Hier wird erfasst, wie konkret die Berufsvorstellungen sind und in welche Richtung die beruflichen Vorstellungen von Gymnasiasten gehen. Der dritte und vierte Teil sind verzahnt im Testinstrument verankert.

Im dritten Abschnitt geht es u. a. um die Berufsinformation, d. h. wie intensiv setzen die Schülerinnen und Schüler sich mit ihrem Berufswunsch auseinander, besprechen sie diesen

mit ihrem Umfeld und welche Informationsquellen beziehen sie in ihre Entscheidungsfindung mit ein. Der vierte Bereich des Fragebogens beinhaltet die Bewertung der Informationsbeschaffung und die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufswunsch. Dabei spielt auch die Leistungskurswahl als Prädiktor eine wesentliche Rolle.

5 Analyse des Berufswahlverhalten bei Gymnasiasten am Ende der Mittelstufe

In die Auswertung der Befragung sind 161 vollständige Datensätze eingegangen. Befragt wurden Schülerinnen und Schüler vor dem Abschluss der 10. Klasse und damit vor dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe und der damit verbundenen Leistungskurswahl. Von den 161 befragten Schülerinnen und Schüler sind 64 männlich und 97 weiblich.

5.1 Problembewusstsein und Problemdiagnose

Wertet man die Daten anhand des Entscheidungsschemas von Schimank aus, so sind in einem ersten Schritt das Problembewusstsein und die Problemdiagnose zu analysieren. Im Fragebogen wurde dieser Bereich durch Fragen zu den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über ihre berufliche Zukunft und über deren Konkretisierung erfasst. Dazu wurde eine offene Frage zum Berufs- bzw. Studienwunsch gestellt, die kategorisiert ausgewertet wurde. Daneben enthält der Fragebogen 10 weitere Items zur Sicherheit dieses Berufswunsches und zur Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Berufswunsch der Schülerinnen und Schüler. So wurden Probanden, die einen einzigen Berufswunsch bzw. mehrere Berufs- und Studienwünsche der gleichen fachlichen Ausrichtung genannt haben, der Kategorie „konkreter Berufswunsch“ zugewiesen. Schülerinnen und Schüler, die unterschiedliche Berufsvorstellungen haben und stark divergierende Berufsrichtungen in ihren Berufswünschen aufführten, die keine Verbindung zueinander aufweisen (bspw. Medizin und Jura oder Psychologie und Kauffrau bzw. Kaufmann und Meeresbiologe), wurden der Kategorie „unkonkreter Berufswunsch“ zugewiesen. Haben Schülerinnen und Schüler keine Angaben gemacht, wurde dies als unkonkreter Berufswunsch aufgefasst. Dabei zeigt sich, dass bei den männlichen Probanden die Vorstellung über einen konkreten Berufswunsch paritätisch zwischen konkret und nicht konkret aufgeteilt ist, während die Schülerinnen dahin tendieren, dass sie ihre Berufsvorstellung noch nicht konkret formulieren konnten. So äußerten nur 44,3 % der Schülerinnen eine der Kategorie „konkrete Berufswunsch“ zuordnbare Vorstellung. Davon sind sich 60,8 % der weiblichen Probandinnen sicher bis sehr sicher, ihrem Berufswunsch auch nachzugehen. Bei den Schülern sind es hingegen 82,8 %, die diese Sicherheit verspü-

ren. Auch stellen die weiblichen Probandinnen die größte Gruppe derer, die noch keinen konkreten Berufswunsch haben (62,8 %). Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrem Berufswunsch sehr unsicher sind, sind zu 88,2 % weiblich, während 63,6 % derjenigen, die sich schon absolut sicher sind, männliche Probanden sind.

Die Motivationsgrundlagen scheinen sehr unterschiedlich zu sein und die Unsicherheiten über die Berufsvorstellungen sind ein Abbild der veränderten Struktur im Berufswahlprozess an Gymnasien. So war bis in die 70er-Jahre das Ziel eines Gymnasiasten mit dem Studium vorgegeben und 90 % der Schülerinnen und Schüler nahmen dieses auch auf, wobei das Angebot an Studiengängen überschaubar war. Heutzutage hat sich dieses Angebot potenziert und zusätzlich stehen Abiturienten vor der generellen Entscheidung Ausbildung oder Studium (vgl. Oechsle et al. 2009, 13). Hinzu kommt, dass viele Schülerinnen und Schüler annehmen, noch Zeit für ihre berufliche Entscheidung zu haben und an den Angeboten zur Berufsorientierung desinteressiert sind (vgl. Oechsle et al. 2009). In den Vorstellungen dieser Schülerinnen und Schüler wird die Entscheidung zur beruflichen Orientierung nach dem Schulabschluss getroffen. Aber nicht nur Schülerinnen und Schüler fühlen sich überfordert, auch die betreuenden Lehrer sehen kaum noch eine Möglichkeit bei der Vielfalt des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts die Schüler individuell zu begleiten (vgl. Oechsle et al. 2009, 18, 251).

Um die Beschaffenheit des anstehenden Entscheidungsproblems in den relevanten Aspekten zu erfassen und um einschätzen zu können, ob es sich um eine diffuse Ahnung, dass nach der Schule noch etwas anderes auf die Schüler zukommt oder um eine bewusste Auseinandersetzung mit der Thematik handelt, wurde zusätzlich der Grad der Sicherheit in die Befragung aufgenommen. In der Auswertung werden die Items, die dieser Kategorie zugeordnet sind, gebündelt und neu skaliert, sodass die Einschätzung über die Sicherheit des Berufswunsches auf einer Skala zwischen 1 (niedrige Sicherheit) und 5 (hohe Sicherheit) abgebildet wird. Die Items, die inhaltlich zusammengefasst wurden und in eine einheitliche Berechnung eingehen, mussten mittels Cronbachs Alpha auf ihre Reliabilität und interne Konsistenz geprüft werden, um zu gewährleisten, dass die Items auch das messen, was sie messen sollen und alle die gleiche Richtung aufweisen. Die Bündelung der Items ist legitimiert durch die Reliabilitätsanalyse mit einem Cronbachs Alpha von ,792 (vgl. Cortina 1993, 99ff.; Cronbach 1955).

Das Verhältnis zwischen dem konkreten Berufswunsch und der empfundenen Sicherheit, diesen Wunsch weiterzuverfolgen äußert sich in der Darstellung über die Angaben der Schü-

lerinnen und Schüler, was sie nach dem Abitur anstreben. 81,37 % der Befragten wollen ein Studium an einer Universität oder eine Ausbildung (19,88 %) aufnehmen. Auch die Möglichkeit eine duale Ausbildung zu absolvieren wird von ca. einem Viertel der Schülerinnen und Schüler als Möglichkeit ins Auge gefasst. Zwischen 1 % und ungefähr 20 % der Befragten tendieren jedoch zunächst zu anderen Aktivitäten nach dem Abitur wie Praktika, ein FSJ oder eine längere Auszeit (vgl. Abbildung 2). Da hier Mehrfachnennungen möglich waren, kann nur eine Tendenz dargestellt werden. So denken die meisten Schülerinnen und Schüler vordergründig studienorientiert. Die Wahl vor dem Studium bzw. der Ausbildung eine Auszeit oder ein FSJ in Anspruch zu nehmen, deutet jedoch auf eine gewisse Unsicherheit über den eigenen Berufswunsch und den weiteren Werdegang hin.

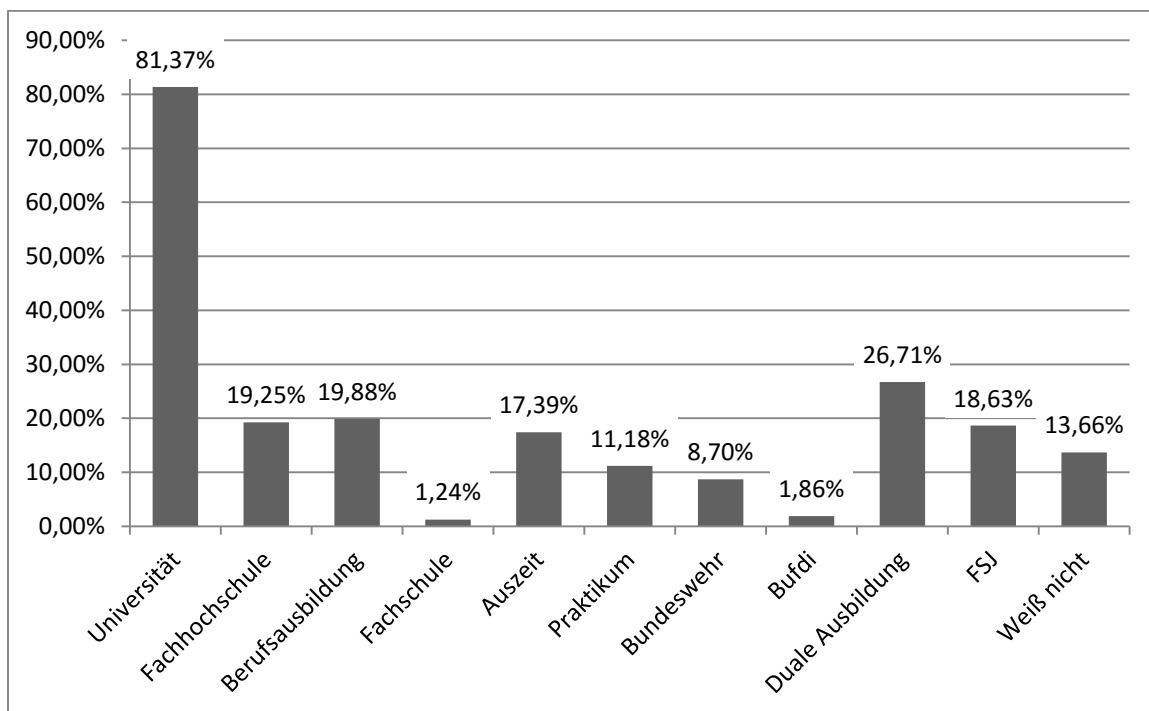


Abbildung 2: Möglichkeiten nach dem Abitur

Der Unsicherheitsfaktor spiegelt sich auch in den Tätigkeiten nach dem Abitur wider. Zwar kennen die Gymnasiasten ihre bildungsrelevanten Möglichkeiten und zeigen auch Bereitschaft diese zu nutzen, sind sich aber dennoch nicht sicher, in welcher Art und Weise sie diese nutzen möchten. Es wird deutlich, dass die Schüler ein Problembewusstsein aufgebaut haben, dieses jedoch diffus ist. Die Notwendigkeit, sich mit einer beruflichen Laufbahn auseinanderzusetzen, scheint noch nicht gegeben, da die schulische „Freisetzung“ noch mindestens zwei Jahre entfernt ist. Deshalb findet zu diesem Zeitpunkt keine intensive Problemdiagnose statt. So zeigt auch die anstehende Wahl des Leistungskurses kaum berufsori-

enterte Gründe, sondern sie ist das Resultat von anderen schulischen Faktoren. Es findet keine wirkliche Auseinandersetzung statt, in der geklärt wird, welche Entscheidungsbedarfe überhaupt bestehen und welche Kriterien für die Berufswahl formuliert werden können. Ein häufig auf der Ebene der Problemdiagnose stattfindender Soll-Ist-Vergleich, der eine – auch zukünftig wirkende – Diskrepanz deutlich machen würde, und somit ein Entscheidungsproblem hervorrufen würde, ist zeitlich aus Schülersicht noch zu früh. Zu diesem (frühen) Zeitpunkt verläuft die Entscheidungsfindung noch nicht nach einem geordneten Verfahren und die erhobenen Berufe können sich wegen neuer Lebensperspektiven oder anderer Noten noch schnell ändern. Eine rationale Entscheidungsfindung ist auch aufgrund dessen, was das Gymnasium derzeit im Bereich der Berufs- und Studienorientierung leistet oder leisten kann, anscheinend nicht möglich. Deshalb ist an dieser Stelle zu überlegen, ob somit die weitere Diskussion des Modells nicht obsolet ist. Wie soll eine intensive Problemdiagnose geschweige denn eine Kriterienformulierung noch sinnvoll erfolgen?

5.2 Kriterienformulierung

Basis der Kriterienformulierung sind Informationen über Berufe oder Studiengänge wie auch über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kriterien sollten zielorientiert formuliert werden, um später entscheidungsfähig zu sein. Dazu ist es allerdings notwendig – und deshalb wurde dieser Aspekt aufgegriffen –, dass die Schüler eine inhaltliche und methodische Vorbereitung erfahren, die sie individuell befähigt, Kriterien zu bestimmen und zu evaluieren. Die von Jung (2000) formulierte Übergangs- und Gestaltungskompetenz scheint jedoch noch unzulänglich (vgl. Hübner 1995; Wensierski et al. 2005, 51; Schuhen 2009) vorhanden, obwohl gerade die KMK die kriteriengestützte Entscheidung für den Berufsorientierungsunterricht am Gymnasium als Ziel vorgegeben hat (vgl. KMK 1997). Dazu soll aktuell auch die Initiative zur Potenzialorientierung im Rahmen des Berufsorientierungsprogramm (BOP) des BMBF beitragen (vgl. Schröder 2014; Ministerium NRW 2012).²

Um diesen Bereich umfassend beurteilen zu können, wurden die Anzahl wahrgenommener Informationsquellen, wie Internet, Zeitschriften Informationsveranstaltungen oder Praktika, der persönliche Kontakt zu Menschen aus dem Beruf bzw. Studium und die Häufigkeit dieser Nutzung erfasst und in Abbildung 3 aufgeführt.

² Vgl. auch: <http://www.berufsorientierung-nrw.de/start/>

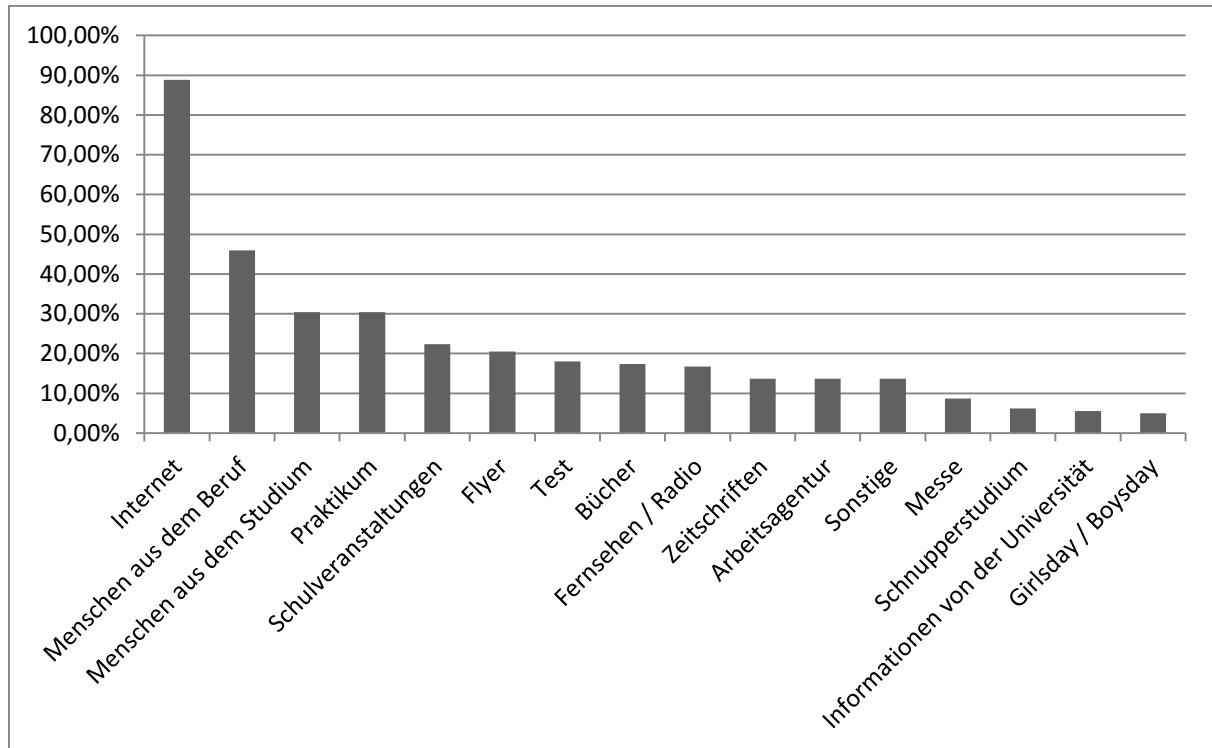


Abbildung 3: Nutzung verschiedener Informationsquellen

Dabei zeigt sich, dass das wesentliche Informationsmedium das Internet ist, das von 88,82 % der Probanden genutzt wird. Die Möglichkeit mit den Menschen aus dem Beruf direkt zu sprechen, nehmen 45,96 % der Schülerinnen und Schüler wahr.

Andere Informationsquellen liegen in ihrer Nutzung zwischen ungefähr 5 % und 30 %. Veranstaltungen an Universitäten und Messen machen noch einen sehr geringen Anteil unter den Informationsquellen aus. Hier ist zu vermuten, dass sich dieser Anteil erst am Ende der Oberstufe erhöhen wird. Insgesamt nutzt der Großteil der Schülerinnen und Schüler zwischen drei und fünf Informationsquellen zur Berufsfindung. Sie bilden die Basis, auf der sie eigenständig Kriterien formulieren. Interessanter Weise zeigte die Befragung, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Mittelstufe kaum eigenständige Kriterien für die Entscheidung aufstellen, sondern eher auf Vorschläge zurückgreifen und diese für ihre Entscheidung nutzen. Die Anzahl der eigenständig formulierten/ausgewählten Entscheidungskriterien ist dabei sehr gering und es wird deutlich, dass keine systematische Abstufung im Sinne einer Zielhierarchie, einer Checkliste, geschweige denn eines Punktbewertungsverfahrens stattfindet, zum Teil auch, weil die Methoden im Unterricht nicht thematisiert wurden.

So geben 93,8 % der Schülerinnen und 89,1 % der Schüler an, dass sie die meist im Internet gefundenen Informationen als hilfreich bzw. sehr hilfreich einschätzen, fühlen sich jedoch mit der Verarbeitung der Informationsflut überfordert und alleingelassen. Es wird deutlich, dass die Schüler relativ unreflektiert die vorgegebene Struktur von den einzelnen Berufsinformationsseiten übernehmen und die dort vorgegebenen Kriterien nur selten mithilfe von praxisbezogenen oder persönlichen Informationsquellen bzw. Kontakten hinterfragen. Der Phasenabschnitt Kriterienformulierung, der zielorientiert auf die Entscheidungssituation evaluative und normative Randbedingungen der Zielverfolgung für die nachfolgenden Phasen aufbereiten sollte, findet, so die Daten der Befragung am Gymnasium, vorwiegend alleine und unreflektiert statt, dabei ist aus der psychologischen Forschung bekannt, dass gerade unbekannte und komplexe Probleme deutlich besser von erfahrenen Problemlösern gemeistert werden, da sie in der Lage sind eine intensive Problemanalyse durchzuführen (vgl. bspw. Schaub/Strohschneider 1992).

Erste Gesprächssituationen finden im schulischen Umfeld meist erst auf der Stufe der Alternativensuche bzw. -bewertung statt. Hilfreich – so ist es auch in vielen im Unterricht eingesetzten Materialien vorgesehen (vgl. Schlösser et al. 2011 und b; Jacobs et al. 2011) –, können in diesen Fällen Gespräche mit Menschen aus dem Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler sein. Im Rahmen der Studie ist die Gesprächsintensität mit Menschen aus dem Lebensumfeld und deren Beeinflussung ein weiteres signifikantes Kriterium für den Entscheidungsprozess der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt 50,3 % der Schülerinnen und Schüler geben an, regelmäßig mit ihren Eltern über ihre berufliche Zukunft zu sprechen, wobei sich diese Gruppe zu einem Drittel aus den Schülern und zu zwei Dritteln aus den Schülerinnen zusammensetzt. Der Freundeskreis spielt bei den Gesprächen für jeden fünften Probanden eine wichtige Rolle, wobei sie mit ihnen mehr als zwei bis dreimal oder regelmäßig über die eigenen beruflichen Vorstellungen sprechen. Auffällig ist aber, dass 50,3 % der Schülerinnen und Schüler angeben, noch nie mit der Lehrkraft über die beruflichen Perspektiven gesprochen zu haben, obwohl die Berufsvorbereitung im 10. Schuljahr vor der Leistungskurswahl durchgeführt wurde. Da in den Gesprächen mit Eltern und Freunden eher Persönlichkeitseigenschaften und -einschätzungen im Zentrum stehen, fehlen die bereits von Prager/Wieland (2005) vermissten Überlegungen bei den Schülern zu möglichen Berufsverläufen und über das Berufsleben im angestrebten Beruf generell. Ob dies das Gymnasium als Institution überhaupt leisten kann, bleibt an dieser Stelle offen. Es wird aber deutlich, dass den Schülern für eine kriterienorientierte Berufswahl Kontakte zu Menschen aus

dem Berufsfeld oder dem Studium fehlen. Ohne diese Primärkontakte erscheint eine bewusste Studien-/ oder Berufswahl erschwert und eine Alternativensuche ist abhängig vom Fokus der Eltern, da sie der primäre und häufigste Ansprechpartner sind.

Nur jeder fünfte Schüler musste den eigenen Berufswunsch oder die Vorstellung in Gesprächen oder im Klassenverband verteidigen und argumentativ belegen, dass dieser Berufswunsch für sie oder ihn der richtige ist. Insbesondere die Schülerinnen, so die Befragung, fühlen sich durch persönliche Gespräche gestärkt in ihrer Berufswahl. Knapp 30 % der Schülerinnen und Schüler haben ihren Berufswunsch nach Gesprächen und der Informationssuche kritisch hinterfragt, wobei die meisten Probanden davon Schülerinnen sind. So haben sich insgesamt 45,3 % der Probanden Alternativen zu ihrem bisherigen Studien- bzw. Berufswunsch überlegt und wurden von der Kriterienformulierung und der Alternativensuche und -bewertung beeinflusst. Sie haben damit auch den Prozess der Evaluation vollzogen und das Entscheidungsmodell bei ihren Überlegungen erneut durchlaufen.

Bei ihnen scheint die Berufsvorbereitung zu funktionieren. Warum eine systematische Auseinandersetzung bei manchen Schülerinnen und Schülern funktioniert, bei anderen wiederum nicht, lässt sich aufgrund der Datenlage nicht signifikant identifizieren.

Um die Entscheidungsgüte als Kriterium zu einer so frühen Phase einbeziehen zu können, wurde die Leistungskurswahl als Aspekt der Implementation untersucht. Dabei wurde deutlich, dass diese Entscheidung von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird, die nicht berufsorientiert motiviert sind, sondern im schulischen Kontext zu verankern sind. Zum einen ist es das generelle Interesse am Fach (87,6 % der Schülerinnen und 81,3 % der Schüler), zum anderen die wahrgenommene Leichtigkeit (41,6 % der Probanden), die entscheidend die Wahl prägen. Interessant ist, dass diese beiden Faktoren deutlich mögliche beruflich motivierte Entscheidungen überragen. Lediglich 21 % der Schülerinnen bzw. 37,5 % der Schüler lassen sich in ihrer Wahl des Leistungskurses durch ihren Studien- bzw. Berufswunsch beeinflussen und wählen die Leistungskurse vorausschauend. Auch bei der Implementation wird sichtbar, dass die Entscheidung individuell ohne größere Diskussionen mit Freunden oder Eltern getroffen wird (vgl. Abbildung 4). Deutlich wichtiger als Entscheidungshilfe sind die Noten in der Mittelstufe. Inwieweit die Noten die tatsächlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Interessen der Schüler, die für die Berufswahlentscheidung ebenfalls wesentlich sind, widerspiegeln, konnte durch den Fragebogen jedoch nicht erfasst werden.

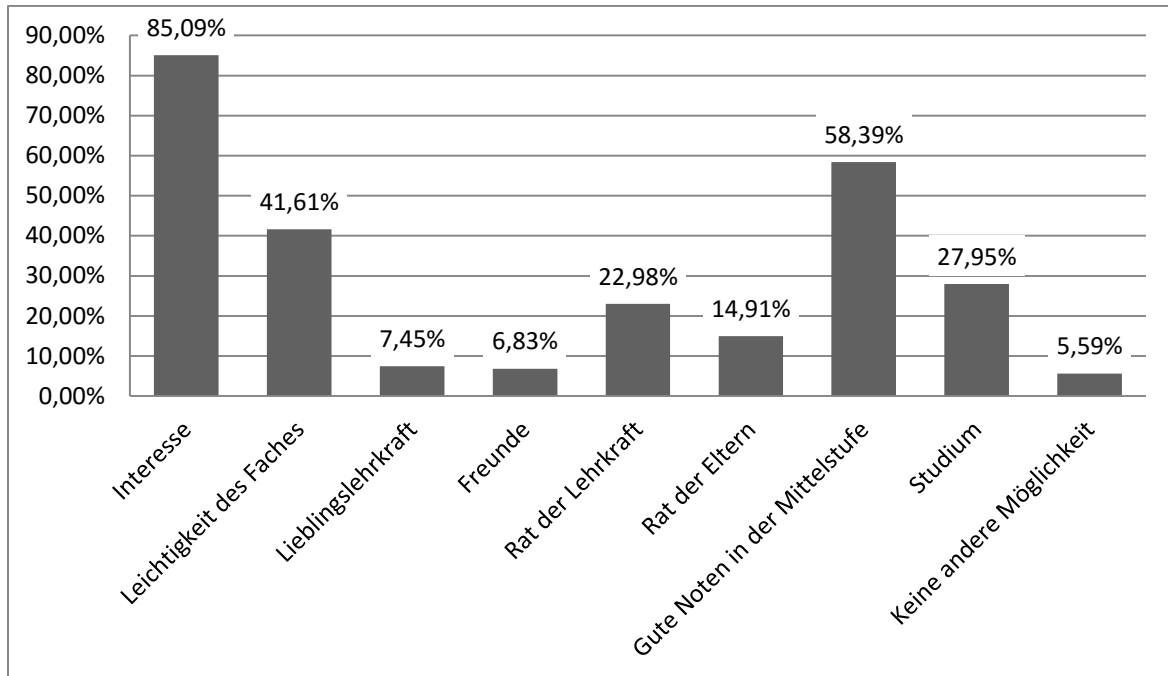


Abbildung 4: Gründe für die Leistungskurswahl

Der erste Blick auf die Daten zeigt drei weitere signifikante Korrelationen, die erste Hinweise auf Zusammenhänge zwischen den einzelnen Stufen des Entscheidungsmodells von Schimank geben. So zeigt sich, dass die Konkretetheit des Berufswunsches bei den Schülerinnen und Schülern von der Intensität der Gespräche über die eigenen Vorstellungen und Wünsche mit einem Korrelationswert von $-,231$ abhängig ist. Das bedeutet, dass ein Zusammenhang zwischen den Stufen der Problemdiagnose und der Alternativensuche bzw. -bewertung hergestellt werden kann. Eine ähnlich leichte Korrelation lässt sich zwischen dem konkreten Berufswunsch und dem Grad der Sicherheit, dass dieser Beruf die richtige Wahl für die Probanden ist, darstellen (Korrelationswert: $-,286$). Eine letzte Korrelation besteht zwischen dem Geschlecht der Jugendlichen und dem Grad der Sicherheit den die Schülerinnen und Schüler selber einschätzen, dass der Berufswunsch für sie der passende ist (Korrelationswert: $.254$). Beide Zusammenhänge sind auf der Stufe der Problemdiagnose implementiert und verdeutlichen die Beziehung zwischen Berufsvorstellung sowie der Entscheidung, den eigenen Vorstellungen nachzugehen und somit der Intensität, mit der sich die Schülerinnen und Schüler mit der Problemdiagnose auseinander gesetzt haben. Diese Beziehungen, die einen eindeutigen Zusammenhang der ersten Stufen des Entscheidungsmodells von Schimank darstellen, wurden bereits dargestellt.

6 Ausblick

Die Studie zur Urteilsbildung und Entscheidungsfähigkeit im Berufsorientierungsprozess setzte bewusst am Anfang der Berufsorientierung am Gymnasium an, da die Autoren die Hypothese vertreten, dass in den Phasen der Problemdiagnose und Kriterienformulierung den Schülerinnen und Schülern noch wesentliche Kompetenzen fehlen, diesen Prozess für sich individuell zu gestalten. Dies konnte durch die Studie nachgewiesen werden, indem deutlich wurde, dass die Schülerinnen und Schüler Probleme haben, Kriterien für die eigene berufliche Zukunft zu entwickeln, wohl wissend, dass am Ende der Mittelstufe noch keine biografische Notwendigkeit besteht, sich hiermit auseinanderzusetzen. Stattdessen übernehmen die Schülerinnen und Schüler Kriterienkataloge aus den verschiedensten Informationsquellen und reduzieren diese, um so bei der Vielfalt der Informationen und Informationsmöglichkeiten eine Ordnung herstellen zu können. Diese Reduktion findet hingegen nicht kriteriengeleitet statt, sondern erfolgt eher unmotiviert und zufällig.

Für die weitere Berufsorientierung am Gymnasium bedeutet dies, dass insbesondere im methodischen Bereich (Entscheidungsverfahren), aber auch bei der Problemdiagnose und der Auswahl der Kriterien unterrichtlich mehr vorgearbeitet werden muss. Ein Ansatz stellt das in NRW neu eingeführte Portal „Berufs- und Studienorientierung“ (vgl. <http://www.berufsorientierung-nrw.de/start/>) oder die bereits angesprochenen Materialien von Jacobs et al. (2011) und Schlösser (2011) dar.

Literaturverzeichnis

- Beinke, L. (2011): Zentrale Gegenstandsbereiche einer berufsorientierten Didaktik: Rückblick und Perspektiven, Hohengehren.
- Berndt, C. (2010): Das innere Auge. Online:
<http://www.sueddeutsche.de/panorama/intuition-das-innere-auge-1.923320>
(24.05.2013).
- Biaso, S. (1969): Entscheidung als Prozess: Methoden der Strukturanalyse von Entscheidungsverläufen, Bern: Huber.
- BIBB (2014): Berufsinstitut für Berufsbildung, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn.
- Brauchlin, E./Heese, R. (1995): Problemlösungs- und Entscheidungsmethodik, Bern: Haupt.
- Creed, P. A./Patton, W. (2003): Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29(4), 277-290.
- Crites, J. O. (1978). *Theory and research handbook for the Career Maturity Inventory* (2.), Monterey.
- Cortina, J. M (1993): What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. In: *Journal of Applied Psychology*, Bd. 78, Nr. 1, 98ff. Online:
http://psychweb.psy.umt.edu/denis/datadecision/front/cortina_alpha.pdf (05.05.13).
- Cronbach, L. J./Meehl, P. E. (1955): Construct validity in psychological tests. In: *Psychological Bulletin* (52), 281-302.
- Dill, W. R. (1962): Administrative Decision-making. In: Mailick, S./van Ness, E. H. (eds.): *Concepts and Issues in Administrative Behavior*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 29-48.
- Driesel-Lange, K./Hany, E. (2005): Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums: Die Qual der Wahl. Bericht aus dem Forschungsprojekt „Evaluation von Lehreraktivitäten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahlorientierungen im Bereich Naturwissenschaft und Technik. In: *Schriften zur Berufsorientierungsforschung*, H. 1/2005.
- Erpenbeck, J.: *Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb* In: *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf*. Bertelsmann. Gütersloh. 2009.
- Hachmeister, C.-D./Harder, M. E./Langer, M. F. (2007): Einflussfaktoren der Studienentscheidung – eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG, Arbeitspapier Nr. 95, Gütersloh.
- Heckhausen, Jutta, and Martin J. Tomasik. "Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline." *Journal of Vocational Behavior* 60.2 (2002): 199-219.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./ Sommer, D. (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruches auf der Basis des Absolventenjahrganges 2006, Hannover. Online:
<http://www.bmbf.de/pubRD/his-projektbericht-studienabbruch.pdf> (26.06.2015).
- Hübner, M. (1995): Erkundung und Praktikum. In: *arbeiten + lernen/Wirtschaft*, (19/1995), 14-20.

- Jacobs, H./Schalück, A./Wolf, B. (2011): Das Betriebspraktikum, Bad Schwalbach.
- Jung, E. (2000): Arbeits- und Berufsfindungskompetenz. In: Schlösser, H. J. (Hg.): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt, Bergisch Gladbach: Hobein, 93-116.
- Jung, E. (2008): Reife, Fähigkeit oder Kompetenz? Über die Bedeutung von Leitbegriffen im Arbeits- und Berufsfindungsprozess. In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Wiesbaden, 131-148.
- Kaiser, F. J. (1973): Entscheidungstraining, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kahlert, H./Mansel, J. (Hg.) (2007): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsabwicklung, Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Kahsnitz, D. (1996): Identitätsorientierte Berufswahlforschung und Berufsberatung. In: Schober, K./Gaworek, M. (Hg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle, Nürnberg, BeitrAB 202, 325-340.
- Katz, D./Kahn, R. L. (1966): The Social Psychology of Organizations, Wiley, New York.
- Kirsch, W. (1970): Entscheidungsprozesse Bd.1: Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie, Wiesbaden: Gabler.
- Klippert, H. (1981): Didaktik des Lernbereichs Wirtschaft, Weinheim.
- Knauf, H./Oechsle, M. (2007): Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung, Weinheim, 143-162.
- Kracke, B. (2006): Was tun nach dem Abitur? Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht von Gymnasiastinnen in der Sekundarstufe II. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 4, 553-549.
- Kultusministerkonferenz (1997): Dokumentation zur Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen (Sekundarbereich I und II), Bd. 3, Gymnasien und gymnasiale Oberstufen, Bonn.
- Laux, H./Gillenkirch, R. M./Schenk-Mathes, H. Y. (2012): Entscheidungstheorie, Berlin/Heidelberg: Springer.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (2012): Das Standardelement „Potenzialanalyse“ im Rahmen der Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“, <http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/pdf/Potenzialanalyse.pdf> (26.06.2015)
- Oechsle, M./Matschetzke, C./ Rosowski, E./Knauf, H. (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern, Wiesbaden.
- Pilz, R. (1974): Entscheidungsorientierte Unterrichtsgestaltung in der Wirtschaftslehre, Paderborn.
- Prager, Jens U., and Clemens Wieland. "Jugend und Beruf." Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann (2005).

- Ratschinski, Günter, and Philipp Struck. "Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und-kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie." *bwp@ Berufs-und Wirtschaftspädagogik-online*, Ausgabe 22 (2012): 1-18.
- Roth, G. (2010): Verstand oder Gefühl – wem sollen wir folgen? In: Roth, G./Grün, K. J./Friedman, M. (Hg.): *Kopf oder Bauch? Zur Biologie der Entscheidung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 15-27.
- Schaub, H./Strohschneider, S. (1992): Die Auswirkungen unterschiedlicher Problemlöseerfahrung auf den Umgang mit einem unbekanntem komplexen Problem. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 36, 117-126.
- Schimank, U. (2005): *Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne*, Wiesbaden.
- Schlösser, H. J./Schuhen, M./Schürkmann, S./Weyland, M. (2011): *Berufsorientierung praxisnah*, Stuttgart.
- Seifert, K. H./Stangl, W. (1986): Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit, *Diagnostica*, 32(2), 153-164.
- Schröder, R. (2014): Einbindung der Berufsdiagnostik in die schulischen Berufsorientierungskonzepte: eine unterschätzte Herausforderung. In: Müller, C./Schlösser, H. J./Schuhen, M./Liening, A. (Hg.): *Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft*, Bd. 99, *Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft*, 1. Aufl., Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schuhen, M. (2009): *Das Betriebspraktikum an Gymnasien*. In: *bwp@*, Ausgabe 17/2009. Online: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/17/schuhen/>
- Super, D. E. (1955): Dimensions and measurement of vocational maturity, *Teacher College Record*, 57, 151-163.
- Wensierski, H.-J. v./Schützler, C./Schütt, S. (2005): *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte*, Weinheim.
- Wottawa 2014: Interview mit Bärbel Schwertfeger: Warum der Traumberuf häufig der falsche ist. In: *Die Welt*. Online: http://www.welt.de/print/die_welt/finanzen/article127839461/Warum-der-Traumberuf-haeufig-der-falsche-ist.html (10.05.2014).