



## Bachelorarbeit

### Jugendliche im Berufswahlprozess: Wie nehmen sie den Einfluss ihrer Eltern wahr?

**Jeannette Klausener**

Vertiefungsrichtung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie

Referent: Prof. Jean-Luc Guyer

Feuerthalen, Mai 2014

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Bachelorstudienganges am Departement P der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung durch das Departement Angewandte Psychologie.

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Angewandte Psychologie, Minervastrasse 30, Postfach, 8032 Zürich.

## Danksagung

An erster Stelle sei Herrn Prof. Jean-Luc Guyer gedankt, welcher mich durch die Vorlesungen in gestaltungsorientierter und familiendynamischer Diagnostik für die Thematik der Eltern-Kind-Beziehung verstärkt sensibilisiert und zur empirischen Auseinandersetzung damit angeregt hatte. Als interessierter Referent war er mir in der thematischen Eingrenzung und Erarbeitung eine sehr wertvolle fachliche Unterstützung und beeinflusste meinen Arbeitsprozess auch motivational und emotional äusserst positiv.

Ferner danke ich Frau Silvia Passalacqua, welche durch die wissenschaftliche Begleitung im Kolloquium wertvolle kritische Anregungen zum Bereich der qualitativen Forschung bot, sowie meiner Schwester, Christina Klausener, für ihr sorgfältiges Gegenlesen des Dokuments.

Diese Arbeit wurde ausserdem ermöglicht durch den Beitrag des Berufs- und Laufbahnberaters Reinhard Schmid, welcher als Gatekeeper im Sinne eines Türöffners den Zugang zu den befragten Schülerinnen und Schülern über den Kontakt zu deren Lehrpersonen ermöglichte. Ebenso lieferte sein Lehrmittel *Berufswahl-Portfolio* (2012) besonders durch das Arbeitsheft *Berufswahl als Familienprojekt* einige Gedankenanstösse. Vielen Dank! Ein besonderer Dank gebührt folglich auch den vier Klassenlehrpersonen, welche mich meine Arbeit vorstellen und ihre Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Unterrichtslektionen befragen liessen.

Den bedeutendsten Anteil dieser Arbeit ist aber den befragten Jugendlichen zu verdanken. Mit ihrer Offenheit erlaubten sie mir einen vertieften Einblick in persönliche Belange, was nicht selbstverständlich ist und einen besonderen Wert hat. Die vielen spannenden Gespräche mit den Jugendlichen haben meinen eigenen Berufswunsch verdeutlicht und werden mich so auch weiterhin gedanklich begleiten.

## **Abstract**

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit der Frage, wie Jugendliche die Phase der Berufswahl erleben und wodurch sie sich in ihrer Entscheidung beeinflusst sehen. Im Besonderen interessiert, worin Jugendliche den elterlichen Einfluss wahrnehmen und inwiefern sich die theoretisch hergeleitete Priorisierung dessen in der empirischen Auseinandersetzung zeigt. 18 problemzentrierte Interviews mit Schülerinnen und Schülern der 8. und 9. Klasse dienten der Erfassung der individuell erlebten Prozesse in der Transition von der obligatorischen Schulzeit zur ersten Berufsbildung. Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Daten von 12 nach bestimmten Kriterien ausgewählten Interviews analysiert und ausgewertet. In Übereinstimmung mit der Theorie zeigten sich subjektiv erlebte hemmende wie förderliche Einflussfaktoren. Mit den Erzählungen der Jugendlichen bildete sich ein breites Spektrum an wahrgenommenen Faktoren ab, worunter die elterliche Wirkung zwar nicht die theoriegeleitete Salienz hatte, dennoch einen bedeutsamen Bestandteil ausmachte. Die Resultate deuten auf folgende Spannungsfelder hin, welche die Eltern-Kind-Beziehung im Berufswahlprozess umschreiben: negatives versus positives elterlich verstärktes Stresserleben, elterliches Sicherheitsbestreben versus jugendliche Subjektorientierung und Abhängigkeit versus Autonomie. Jugendliche sehen dabei Lösungsansätze, indem sie konfliktreiche Themen oder Aufgaben vorzugsweise mit anderen Personen als ihren Eltern angehen. Gleichzeitig legen die Ergebnisse jedoch nahe, dass die Eltern eine eminent wichtige Rolle spielen, da die Jugendlichen in ihrer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit maßgeblich durch die emotionale und motivationale Unterstützung der Eltern positiv beeinflusst sind. Erst auf diesem tragenden elterlichen Hintergrund sowie durch eine gezielte, professionalisierte Aufteilung der Verantwortlichkeiten und Aufgaben in der Begleitung der Jugendlichen, kann eine förderliche Grundatmosphäre in einer von Unsicherheit geprägten Phase entstehen, was eine ansprechende Begleitung im Sinne der Jugendlichen ermöglicht.

## Inhalt

<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1 Ausgangslage .....	2
1.2 Aufbau der Arbeit .....	2
1.3 Ziel der Arbeit.....	3
1.4 Begriffsbestimmungen und Konzepte.....	4
1.4.1 Jugendalter .....	4
1.4.2 Berufswahlprozess .....	6
<b>2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand .....</b>	<b>8</b>
2.1 Einfluss des Individuums .....	9
2.1.1 Selbstwertgefühl und Zukunftsorientierung .....	9
2.1.2 Selbstkonzept .....	10
2.2 Einfluss der Eltern.....	10
2.2.1 Geschlechtersozialisation und Geschlechterrolle .....	11
2.2.2 Werthaltungen.....	13
2.2.3 Erziehungsstil.....	14
2.2.4 Beziehungsgestaltung .....	15
2.3 Hilfen und Barrieren .....	17
2.4 Fazit und Forschungslücke .....	18
2.5 Fragestellung und Leitfragen .....	19
2.6 Theoriegeleitete Annahmen.....	20
<b>3 Methode .....</b>	<b>22</b>
3.1 Ausgangslage .....	22
3.2 Konzeption der Untersuchung .....	22
3.3 Sampling .....	24
3.4 Erhebungsverfahren: Problemzentriertes Interview .....	26
3.4.1 Kurzfragebogen.....	27
3.4.2 Leitfadenterview .....	27
3.4.3 Interviewmodalitäten .....	28
3.5 Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse .....	29
<b>4 Ergebnisse.....</b>	<b>30</b>

4.1 Orientierung an Interessen und Stärken.....	31
4.1.1 Passung Persönlichkeit – Beruf .....	31
4.1.2 Zielfokus – Wille .....	32
4.1.3 Autonomie – Durchsetzungsvermögen.....	32
4.1.4 Ausgleich von Defiziten .....	33
4.2 Bedeutung von Vorbildern.....	33
4.2.1 Relevanz des <i>Nationalen Zukunftstages</i> .....	34
4.2.2 Eltern als negative Orientierungsvorlage.....	34
4.2.3 Eltern als positive Orientierungsvorlage.....	35
4.2.4 Relevanz von Verwandten .....	35
4.3 Streben nach Sicherheit.....	36
4.3.1 Suche nach solidem Job .....	36
4.3.2 Erhöhtes Engagement .....	36
4.3.3 Marktanpassung versus 10. Schuljahr.....	37
4.3.4 Elterlicher Austausch mit bedeutsamen Personen .....	37
4.4 Wahrgenommene Barrieren .....	37
4.4.1 Leistungsvermögen – Anspruchsniveau .....	38
4.4.2 Stellenmarkt – Bewerbungsstress .....	38
4.4.3 Finanzielle Einschränkungen .....	39
4.4.4 Elterlich verstärktes negatives Stresserleben .....	39
4.5 Wahrgenommene Hilfen.....	40
4.5.1 Familienexterne Unterstützung.....	40
4.5.2 Emotionale Unterstützung durch Eltern.....	41
4.5.3 Elterliche Erfahrungswerte und Tipps .....	41
4.5.4 Elterlich verstärktes positives Stresserleben.....	42
<b>5 Diskussion .....</b>	<b>43</b>
5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse .....	43
5.2 Zusammenführung theoriegeleiteter und neuer Erkenntnisse.....	45
5.3 Beantwortung der Fragestellung .....	47
5.4 Methodische und weitere kritische Aspekte .....	48
5.5 Implikationen für die Praxis.....	49
5.6 Weiterführende Überlegungen.....	50
<b>6 Literatur.....</b>	<b>51</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>54</b>

## **Tabellen**

Tabelle 1: An der Befragung interessierte Schülerinnen und Schüler	24
Tabelle 2: Interviewte Schülerinnen und Schüler	25
Tabelle 3: Zur Datenaufbereitung und -auswertung verwendete Interviews	26
Tabelle 4: Berufsaspirationen und Ausbildungsplätze	30

## 1 Einleitung

Seit 2001 wird in der Schweiz alljährlich gemeinsam in die Zukunft geblickt; dies jeweils am zweiten Donnerstag im November, am *Nationalen Zukunftstag*. Mädchen und Jungen sollen die Gelegenheit erhalten, am Arbeitsplatz ihrer Eltern, bei anderen Verwandten oder bei Bekannten Einblick in die Arbeitswelt zu gewinnen. War es ursprünglich ein *Nationaler Tochtertag* mit der Möglichkeit eines gemeinsamen Arbeitstages von Töchtern an der Seite ihrer Väter, so bezieht die heutige Bezeichnung *Nationaler Zukunftstag – Seitenwechsel für Mädchen und Jungs* beide Geschlechter mit ein; sowohl von Seiten der jungen, nachfolgenden Generation als auch von Seiten der arbeitstätigen Erwachsenen (Geschäftsstelle Nationaler Zukunftstag, 2014). Mädchen und Jungen der 5. bis 7. Klasse steht es gleichermassen zu, an diesem national verankerten Tag der Schule fernzubleiben und stattdessen den Blick auf die berufliche Zukunft zu richten, indem sie am Arbeitsort nach Wahl oder bei der Begleitung von Personen ihrer Wahl Eindrücke zur Arbeitswelt allgemein und im Speziellen Erfahrungen in geschlechtsuntypischen Arbeitsfeldern sammeln können. Die Geschäftsstelle Nationaler Zukunftstag (2014) betont die Wichtigkeit solcher Einblicke auf der gleich benannten Seite im Internet. Ihrer Auffassung zufolge schöpfen Mädchen und Jungen durch dieses Angebot und die sich eröffnenden Horizonte und Perspektiven Mut und Selbstvertrauen, „um ihre Zukunft losgelöst von starren Geschlechterbildern an die Hand zu nehmen“ (Geschäftsstelle Nationaler Zukunftstag, 2014). Der ursprüngliche Name *Tochtertag* veranschaulicht das Bild „des an die Hand Nehmens“; im Sinne der elterlichen Begleitung. Wie sich diese gemeinsame Ausrichtung, der gemeinsame Blick auf die Zukunft, heute gestalten mag? Wird die Möglichkeit des generationenverbindenden Anlasses des *Zukunftstages* genutzt? Ist das elterliche Arbeitsfeld für Jugendliche überhaupt attraktiv und welches wird unter welchen Charakteristiken bevorzugt, das väterliche oder das mütterliche? Welche anderen Gelegenheiten und Formen der Begegnung mit ihren Eltern und der Arbeitswelt suchen und wünschen sich Jugendliche, welche sich inmitten der eigenen beruflichen Orientierung befinden? Inwieweit wollen sie „an die Hand genommen werden“ und wodurch zeichnet sich eine ihnen entsprechende wertvolle Begleitung aus? Inmitten eines rege beforschten Interessensgebiets gilt es denjenigen eine Stimme zu verleihen, welche davon direkt betroffen sind – den Jugendlichen inmitten des Berufswahlprozesses.



## 1.1 Ausgangslage

Jugendliche in der frühen Adoleszenz setzen sich meist erstmals konkret mit der Berufswahl auseinander. Vorstellungen, Wünsche und Ideen mögen bereits zu früheren Zeitpunkten entstanden sein und sind allenfalls erhalten geblieben. Auf der Sekundarstufe I werden Jugendliche jedoch auch im schulischen Kontext und damit gezielt von aussen mit diesem Thema konfrontiert (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006). Sie stehen einer wichtigen Entscheidung gegenüber und dies in einer von vielen Veränderungen gezeichneten und daher herausfordernden Entwicklungsphase (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006; Grob & Jaschinski, 2003). Dabei können sie kaum auf eigene Erfahrungen zurückgreifen und verfügen nicht per se über hilfreiche Informationen. Anregungen und Unterstützung von aussen erscheinen von grundlegender Bedeutung. Während Lehrpersonen in der Schulzeit einen wesentlichen Beitrag leisten und Jugendliche gleichermaßen in ihrer Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz begleiten und stärken, sind es die Eltern, welche ihre Kinder über die ganze Lebensspanne in einem Wechselspiel beeinflussen (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006; Müller, 2009). Bereits sehr früh entstehen elterliche Prägungen und Übertragungen auf das Kind, von welchen das Kind erst später, wenn überhaupt, Kenntnis haben wird. Wertvorstellungen und Rollenbilder haben sich über die erlebten Sozialisationsprozesse schleichend verankert (Siegler, DeLoache & Eisenberg 2008). Wie denken Jugendliche darüber, wenn sie nun für ihre eigene Zukunft Stellung beziehen sollen? Erkennen sie elterliche Prägungen und deren weitreichenden Einfluss? Wie gehen sie mit berufsrelevanten elterlichen Werten, Vorstellungen und Erwartungen um, besonders wenn diese mit ihren eigenen kollidieren? Welche Zusammenhänge sehen die Jugendlichen? Basierend auf der Erfassung solcher subjektiver Meinungen mögen sich Ansätze herauskristallisieren, wie die Berufswahl als Familienprojekt im Sinne der betroffenen Jugendlichen gezielter unterstützt werden könnte.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Bachelorarbeit widmet sich in einem ersten Teil der theoretischen Herleitung. Mittels bedeutsamer Begriffe und Theorien sowie bisheriger Forschungserkenntnisse im Rahmen der Berufswahl im Jugendalter wird an die Thematik herangeführt. Im zweiten Teil erfolgt die empirische Auseinandersetzung mittels einer qualitativen Befragung. Dazu werden die problemzentrierten Interviews beschrieben und die daraus hervorgegangene qualitative Inhaltsanalyse samt den Ergebnissen dargelegt. Der letzte Teil soll

der Verknüpfung von bisherigen mit neu gewonnenen Ansätzen dienen, um letztlich einen Erkenntnisgewinn unter der Mitberücksichtigung direkt Betroffener zu generieren.

### **1.3 Ziel der Arbeit**

Das Jugendalter ist von einer sich verändernden Eltern-Kind-Beziehung gekennzeichnet und vielfach wird in diesem Zusammenhang in der Literatur die zunehmende Bedeutung der Gleichaltrigen anstelle der Eltern hervorgehoben. Für Jugendliche nimmt das Bedürfnis der Selbstbestimmung und -behauptung zu, was mitunter zu Konflikten im familialen Zusammenleben führen kann (Grob & Jaschinski, 2003; Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2008). Jugendliche und deren Eltern suchen und gestalten eine neue Form der Beziehung, Nähe und Distanz werden von den Jugendlichen stark mitdefiniert (Grob & Jaschinski, 2003; Maschetzke, 2009). Dies kann infolge der Interessenskonflikte zu Verärgerung und Verunsicherung der Eltern und folglich zu einem schleichenden emotionalen Rückzug führen. Die gesuchte und kommunizierte Selbstbestimmung der Jugendlichen kann Eltern davon abhalten, sich ihnen dennoch mit viel Wärme und Zuwendung unter der Berücksichtigung des jugendlichen Freiheitsanspruchs zu nähern (Siegler, DeLoache & Eisenberg 2008). Aufgrund der beschriebenen fehlenden Erfahrung im Berufsfindungsprozess und den vielen Herausforderungen des Jugendalters im Allgemeinen (Herzog, Neuenchwander & Wannack, 2006; Maschetzke, 2009) besteht für Jugendliche jedoch entgegen aller Autonomiebestrebungen ein starkes Bedürfnis nach elterlicher Begleitung und Unterstützung. Besonders in der Berufswahl dienen die Eltern als Referenzpersonen, welche mit ihrer Erfahrung und ihrem Rollen- und Berufsverständnis wichtige Weichen stellen – implizit wie explizit (Bayard Walpen, 2013; Bergman, Hupka-Brunner, Meyer & Samuel, 2012; Maschetzke, 2009). Bedeutsame Forschungsergebnisse liegen dazu vor und werden im Folgenden dargelegt, ebenso werden entsprechende Theorien miteinbezogen. Es ist demgemäss eine vielfach erörterte Tatsache, dass Jugendliche den Austausch mit ihren Eltern brauchen, um einen adäquaten und zielführenden Berufswahlprozess zu durchlaufen. Welche zentralen Anliegen Jugendliche dazu haben, soll mittels der Befragung herausgefunden werden. Die Ergebnisse sollen helfen, den Eltern die eigene Relevanz in der Berufsfindung ihrer Kinder nahe zu legen. Letztlich sollen die Eltern damit für die Bedeutsamkeit ihrer eigenen Rolle im Berufswahlprozess der Kinder weiter sensibilisiert werden. Der durch die Befragung erlangte Erkenntnisgewinn soll dazu dienen, die aus der Sicht der Jugendlichen förderlichen und unterstützenden Faktoren der Eltern-

Kind-Beziehung im Berufswahlprozess festzuhalten, sowie die Möglichkeit bieten, auf praktischer Ebene in Beratungen einzufließen. Das Lehrmittel *Berufswahl-Portfolio* von Reinhard Schmid (2012), welches die Berufswahl als Familienprojekt informativ wie auch mit Anregungen zum interaktiven Austausch stützt und fördert, soll damit in seinem Wert unterstrichen werden.

## 1.4 Begriffsbestimmungen und Konzepte

Für die Berufsorientierung und Berufswahl ist, wie einleitend erwähnt, eine bestimmte Phase vorgesehen, welche von vielen weiteren neuartigen Erscheinungen und Aufgaben gezeichnet ist. Dieses Kapitel dient dazu, die typisierenden Aspekte der fokussierten Lebensphase *Jugendalter* in den Zusammenhang mit Aspekten der Berufswahl zu stellen.

### 1.4.1 Jugendalter

Mit *Jugend* oder *Adoleszenz* wird nach Grob und Jaschinski (2003) der Lebensabschnitt zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter umschrieben und der Beginn mit den biophysiologicalen Veränderungen während der Pubertät festgelegt. Es handelt sich um eine Übergangsphase, eine *Transition*, welche wiederum in verschiedene Phasen unterteilt wird. Gemäss Oerter und Dreher (2002) definiert die *frühe Adoleszenz* den Abschnitt zwischen 10 und 14 Jahren, die *mittlere Adoleszenz* die Phase von 15-18 Jahren und die *späte Adoleszenz* den Abschnitt zwischen 19 und 21 Jahren. Diese Unterscheidung geht mit unterschiedlichen, altersabhängigen Anforderungen im Sinne bestimmter *Entwicklungsaufgaben* einher. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde erstmals von Havighurst (1948) definiert. Seiner Auffassung zufolge beinhaltet jede Lebensphase Zeiträume, sogenannte *sensible oder sensitive Perioden*, welche für die Bewältigung spezifischer Aufgaben am geeignetsten sind und Risiken wie auch Chancen mit sich bringen. Raithel (2011) verweist in diesem Zusammenhang auf die von Havighurst (1972) beschriebenen acht Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: a) Aufbau neuer und reifer Beziehungen, b) Erwerb emotionaler Unabhängigkeit von Erwachsenen, c) Vorbereitung auf den beruflichen Werdegang, d) Erwerb der weiblichen oder männlichen Geschlechterrolle, e) Akzeptanz und Umgang mit der veränderten Körperlichkeit und Sexualität, f) Vorbereitung auf Ehe und Familiengründung, g) Erwerb eines Normen- und Wertesystems sowie eines ethischen Bewusstseins und schliesslich h) Erwerb eines sozial verantwortlichen Verhaltens. Diesem Konzept vorausgegangen war Eriksons (1966) *psychosoziale Entwicklungstheorie*, wonach die ganze Lebensspanne mittels psychosozial bedingter und

damit altersabhängiger Krisen zu bestimmten Lebensphasen umschrieben wird. Erikson (1966) verstand jede Krise als Herausforderung, einen Umgang mit den veränderten Lebensumwelten und Aufgaben zu finden und als Folge davon erfolgreich in eine nächste Entwicklungsstufe übergehen zu können. In der Adoleszenz stehen Jugendliche im Sinne Eriksons nach Siegler, DeLoache und Eisenberg (2008) einer zentralen Entwicklungsaufgabe gegenüber: der Identitätsentwicklung. Nach Eriksons (1966) Ansicht besteht die Krise der Adoleszenz in der *Identitätsfindung* versus *Rollendiffusion*. Jugendliche stehen gemäss Siegler et al. (2008) vor einer Auswahl an persönlichen, beruflichen, sexuellen und ideologischen Festlegungen, deren Entscheidungen aus vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen sowie Zukunftserwartungen resultieren. Damit bedeutet *Identitätsfindung*, beschrieben nach Grob und Jaschinski (2003), die Integration von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Form von Kontinuität des eigenen Selbst. Gelingt diese Integration verschiedener Anteile nicht, sprechen Siegler et al. (2008) von einer unvollständigen, inkohärenten Vorstellung des Selbst und meinen damit die von Erikson (1966) erläuterte *Rollendiffusion*. In Anbetracht der Unsicherheiten, von welchen sich Jugendliche gemäss Siegler et al. (2008) im Erwerb des eigenen Identitätsgefühls begleitet fühlen, kann es zu einer voreiligen Identitätsfestlegung kommen. Rund um den Diskurs mit anderen Identitätsforschern entwickelte Marcia (1980) ein Verfahren, um den Identitätsstatus von Jugendlichen im Rahmen eines Prozesses mit verschiedenen Stadien zu erfassen. Demnach besteht, wie bei Siegler et al. (2008) und Grob und Jaschinski (2003) beschrieben, bei der *übernommenen Identität* eine vorzeitige Übernahme von Einstellungen und Konzepten, welche die eigene Identität bilden. Es wird eine ideologische oder berufliche Identität entwickelt, die in Abhängigkeit der Meinungen und Identitäten anderer übernommen wird. Anders als bei der übernommenen Identität mit wenig Exploration bei gleichzeitiger und daher vorzeitiger Festlegung, erfolgt bei der *Identitätsdiffusion* keine Festlegung oder Verpflichtung. Wenig Erkundung/Exploration geht einher mit einer geringen Vorstellung des eigenen Selbst. Beide genannten Phasen werden kaum krisenhaft erlebt im Gegensatz zu den folgenden Phasen. Das *Moratorium*, auch *kritische Identität* genannt, ist charakterisiert durch krisenhaftes Erleben der Phase bei starker Exploration ohne Verpflichtung. Erst die auf die Exploration erfolgte Festlegung trägt zu einem nicht mehr krisenhaften Erleben bei und stellt damit die *erarbeitete Identität* nach Marcia (1980) dar.

### 1.4.2 Berufswahlprozess

Während der letzten drei Jahre der obligatorischen Schulzeit, welche in der Schweiz neun Jahre beträgt, findet die schulisch geförderte berufliche Orientierungs- und Entscheidungsphase statt. In dieser Zeit zwischen dem 7. und 9. Schuljahr, auf der Sekundarstufe I, befinden sich Jugendliche in Anbetracht der im vorausgegangenen Kapitel beschriebenen Entwicklungsaufgaben in einer instabilen Phase voller Veränderungen. Zu Recht bekundet Bayard (2013), dass die erste Berufswahl in der Schweiz im Lebenslauf relativ früh angesiedelt sei. Inmitten vieler anderer Entscheidungen und Veränderungen gilt es für die Jugendlichen, die Weichen für ihre berufliche Zukunft zu stellen. Müller (2009) vermerkt, dass als erste wichtige Wahl eine allgemeinbildende weiterführende Schule einerseits oder eine schulische und betriebliche Berufsbildung andererseits zu treffen sei. Mit letzterem wird das System der dualen Berufsbildung, der parallelen Ausbildung in Betrieb und Berufsschule, umschrieben, welches laut Müller (2009) den meist gewählten Ausbildungsweg darstellt. Unter welchen theoretischen Aspekten diese Entscheidungsfindung betrachtet werden kann, wird vorab mittels gängiger Berufswahltheorien und mittels dem Konzept der *sozio-kognitiven Karrieretheorie* (SCCT) erörtert. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird konkreter auf die praktischen Lebenszusammenhänge der Jugendlichen eingegangen.

Gemäss Oechsle (2009) bestehen die folgenden klassischen *Berufswahltheorien*, welche je nach Fokus einen anderen Aspekt des Berufswahlprozesses in den Vordergrund rücken. Beim *allokationstheoretischen Ansatz* wird die Berufsfindung unter gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Abhängigkeit von ökonomischen, soziokulturellen und sozialpsychologischen Faktoren betrachtet, individuelle Handlungsmöglichkeiten werden als massiv eingeschränkt gesehen. Demgegenüber stehen *entscheidungstheoretische Ansätze*, welche die individuelle Entscheidung als zentrales Moment der Berufsfindung betrachten und berücksichtigen. Der *persönlichkeitspsychologische Ansatz* versteht die Berufswahl als *matching-Prozess*, wonach eine möglichst hohe Übereinstimmung der individuellen Persönlichkeitsmerkmale mit den charakteristischen Berufsanforderungen angestrebt wird. Ähnlich den entscheidungstheoretischen Ansätzen geht auch der *entwicklungstheoretische Ansatz* von grundlegenden Prozessen des Individuums aus, wobei die längerfristigen psychosozialen Prozesse mit einhergehendem Selbstkonzept und nicht die punktuelle Entscheidung im Zentrum stehen. *Lerntheoretische Ansätze* betonen die Bedeutung von Lernerfahrungen hinsichtlich des Selbst- und Umweltkonzepts sowie der Problemlöseme-

thoden. Der *interaktionstheoretische Ansatz* verbindet letztlich individuelle Faktoren mit den Einflüssen von Interaktionspartnern, welche durch das wechselseitige Zusammenspiel mit den Jugendlichen an der Berufsfindung mitbeteiligt sind. Oechsle (2009) weist weiter darauf hin, dass die genannten Berufswahltheorien nicht isoliert zu betrachten, sondern in einen integrativen Theoriezusammenhang zu stellen seien. Den Versuch, verschiedene Ansätze in ein Modell zu integrieren, beschreibt Müller (2009) mittels dem *sozio-kognitiven Modell beruflicher Orientierung (SCCT)*. Hierbei werden Modell-exogene und -endogene Variablen unterschieden. Unter Modell-exogenen Einflüssen werden grundlegende Bedingungen mit umfassender, langfristiger direkter oder indirekter Wirkung auf den Orientierungsprozess verstanden, weshalb diese auch *objektive* oder *distale Kontextvariablen* genannt werden. Dazu zählen unter anderen folgende Faktoren: Geschlecht, ethnolinguistische Zugehörigkeit, sozioökonomischer Status und Bildungsnähe der Familie. Auf diesem Hintergrund spielen im *primären Orientierungsprozess* folgende Modell-endogenen Variablen eine Rolle, welche relativ stabile, durch Erfahrung erworbene Verhaltensdispositionen darstellen: schulische Lern- und Leistungsvoraussetzungen, allgemeine Begabung und Intelligenz, Selbstkonzept und eigentliches Berufsziel. Im Zentrum des *sekundären Orientierungsprozesses* stehen die sogenannten *proximalen Faktoren*, welche ihre Wirkung erst kurzfristig und im engeren Verlauf der beruflichen Orientierung entfalten. Im Vergleich zu den zuvor genannten stabilen Konstrukten des primären Orientierungsprozesses determinieren sie Einstellungen und Wünsche zwar nicht, beeinflussen diese jedoch massgeblich. Ihr Wirkungsausmass ist gemäss Müller (2009) sehr individuell und abhängig von der spezifischen Situation der Jugendlichen. Unter diesen Modell-endogenen, proximalen Kontextvariablen des Sekundärprozesses werden *wahrgenommene Hilfen* und *wahrgenommene Barrieren* unterschieden. Die schulische Berufswahlvorbereitung, Berufsberatungen, berufspraktische Einblicke sowie die subjektive Einschätzung der Hilfeleistungen der begleitenden Personen im Berufswahlprozess können wahrgenommene Hilfen darstellen. Zu den wahrgenommenen Barrieren können nach Müller (2009) geschlechtsspezifische, statusabhängige, fähigkeitsspezifische Einschränkungen zählen ebenso wie Verdienstmöglichkeiten, Bewerbungsaufwand und allgemeine Kompromisslösungen.

Den erst genannten objektiven oder distalen Wirkfaktoren kommt eine prominente Rolle zu, indem sie in der Fachliteratur allgemein oft betont werden und sie die berufliche Orientierung zu dominieren scheinen. Auf ihrem Boden entstehen bei den Jugendlichen im primären Prozess internalisierte Konzepte mit einem entsprechenden Verhalten, was in

bestimmte Berufsabsichten mündet. An dieser Stelle sind es dann die proximalen Faktoren, welche in ihren unterstützenden (wahrgenommene Hilfen) oder hindernden (wahrgenommene Barrieren) Funktionen einen bedeutenden Einfluss haben.

In einer Gesellschaft mit ungleichen Voraussetzungen für die Jugendlichen, bedingt durch kontextuelle Rahmenbedingungen, erhalten interaktionistische Theorien eine besondere Relevanz, indem sie die Wechselwirkungen betonen und den Fokus auf den interpersonellen Einfluss legen. Selbst die persönlichkeitspezifischen Determinanten, welche das individuelle Verhalten mitbedingen, sind unter interaktionistischen Bedingungen gereift. Unter diesem Blickwinkel wird in den folgenden Kapiteln zum einen der Anteil der nahen Bezugspersonen, der Eltern, bei der Entstehung der Persönlichkeit der Jugendlichen im Zusammenhang mit der Berufswahl näher betrachtet, zum anderen die familiäre Erziehungs- und Beziehungsgestaltung in dieser Entscheidungsphase. Während viele Interaktionsmuster einen prägenden Charakter haben, da sie über lange Zeit ihre Wirkung entfalten, können mittels Aufklärung und Sensibilisierung die Interaktionspartner der Jugendlichen im Sinne proximaler Wirkfaktoren in optimierter Weise als wahrgenommene Hilfen in den Berufswahlprozess einbezogen werden. Im erwähnten empirischen Teil dieser Arbeit erfährt dieser Zielaspekt seine thematische Gewichtung.

## **2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand**

Unter dem Einbezug aktueller Forschungsbeiträge werden im folgenden Kapitel wichtige Theorien im interaktionstheoretischen Verständnis von Lerner (1986; zitiert nach Grob und Jaschinski, 2003) unter der Darlegung von Individuums- und Umweltaspekten sowie deren wechselseitigen Beeinflussung eingebracht. Gemäss dem von Lerner (1986) definierten *dynamischen Interaktionismus*, welcher die Entstehung und Gestaltung von Prozessen als Ergebnis wechselseitiger Beeinflussung deklariert, kann der Berufswahlprozess mittels der reziproken Dynamik des Individuums und dessen sozialer Umwelt beschrieben werden. Unter den geläufigen Berufswahltheorien findet sich dieses Verständnis im *interaktionstheoretische Ansatz* von Lange (1976; zitiert nach Oechsle, 2009). Im ersteren der beiden folgenden Kapitel finden Aspekte des Individuums Erwähnung, im Anschluss daran werden Aspekte der Familie als primär prägender, sozialer Umwelt der Jugendlichen und die mit der Berufswahl zusammenhängenden Dynamiken beschrieben.

## 2.1 Einfluss des Individuums

In Anlehnung an Marcias Identitätskonzepts (Marcia, 1980) kann nach Oechsle, Knauf, Maschetzke und Rosowski (2009) auf die individuell verlaufende *Identitätsentwicklung* während des Berufsfindungsprozesses verwiesen werden. Demnach lassen die Entwicklung von Berufsvorstellungen und die damit einhergehende *berufliche Exploration* Schlüsse auf den Stand der Identitätsentwicklung zu. Exploration beschreiben Oechsle et al. (2009) als Element der Selbstregulation, abgeleitet von Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit (1986). Als Kernstück der *sozial-kognitiven Theorie* von Bandura (1986) ist die Selbstwirksamkeitserwartung eine personale Ressource, welche als selbstregulierende Kognition darüber bestimmt, ob ein Individuum eine Handlung ausführt, wie viel Anstrengung es investiert und wie beharrlich es sein Ziel verfolgt. Die Autoren (Oechsle et al., 2009) vermerken, dass ein empirisch erwiesener Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und beruflicher Entwicklung vorliege, indem die Selbstwirksamkeitsüberzeugung Entscheidungs- und Übergangsprozesse positiv beeinflusse. Damit zusammenhängend ist das Konzept des Selbstwerts, welches im Folgenden mit der Zukunftsorientierung verbunden und als Teil des Selbstkonzepts dargestellt wird.

### 2.1.1 Selbstwertgefühl und Zukunftsorientierung

Grob und Jaschinski (2003) verweisen bei der Thematik der divergierenden Zukunftsorientierung von Jugendlichen auf deren unterschiedlich ausgeprägten Selbstwert. Haben Jugendliche ein positives Selbstwertgefühl, sehen sie ihre Zukunft besonders im beruflichen Bereich positiver als dies Jugendliche mit einem geringeren Selbstwert tun. Dabei erwähnen Grob und Jaschinski (2003) die Zielsetzung als wichtigen Bestandteil, um den eigenen Selbstwert im Jugendalter zu erhöhen. Wenn Jugendlichen Ziele haben, welche mit zentralen Entwicklungsaufgaben einhergehen, wirkt sich dies im Sinne Grobs und Jaschinskis (2003) besonders positiv auf deren Selbstwert aus. Exploration im Sinne der *Vorbereitung auf den beruflichen Werdegang* nach Havighurst (1972) ist in diesem Zusammenhang als Teil der zentralen Entwicklungsaufgabe im Jugendalter zu verstehen, wodurch der Verlauf der Identitätsentwicklung mitunter an der Bewältigung der berufsspezifischen Entwicklungsaufgabe zu erkennen ist. Explorieren Jugendliche, heisst dies zum einen, dass sie sich mit aktuellen Anforderungen auseinandersetzen, und zum anderen, dass sie in ihrer Identitätsentwicklung voranschreiten.



### 2.1.2 Selbstkonzept

Das eben geschilderte, für die Zukunftsorientierung bedeutsame Selbstwertgefühl ist gemäss Grob und Jaschinski (2003) unter dem Konstrukt des *Selbstkonzepts* unterzubringen. Im Verlaufe der Identitätsentwicklung definieren sich Jugendliche aufgrund der sie begleitenden körperlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Veränderungen immer wieder neu. Grob und Jaschinski (2003) verstehen unter dem *Selbst*, was eine Person kennzeichnet, über welche Handlungen sie von anderen wahrgenommen wird und wie die Person ihre wesentlichen Eigenschaften selbst wahrnimmt. Den Autoren zufolge entspricht die Selbstwahrnehmung dem Selbstkonzept, welchem zwei Komponenten zugeschrieben werden: eine kognitive Komponente und eine affektive. Über Erfahrungen bildet sich das Wissen über die eigenen Kompetenzen, was als Fähigkeitsselbstkonzept bezeichnet wird und die kognitive Komponente des Selbstkonzepts darstellt. Damit verbunden ist die affektive Komponente, welche nach Rosenberg (1979; zitiert nach Grob und Jaschinski, 2003) das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen umfasst. Es ist anzunehmen, dass die *emotionale Selbstbewertung*, in Abhängigkeit von Kompetenzerfahrungen, einen massgeblichen Einfluss auf das Verhalten im Berufswahlprozess hat. Besteht ein solides Selbstkonzept, wird eine heranwachsende Person der ersten Berufswahl anders begegnen, als wenn dieses Selbstbild noch kaum eine Form angenommen hat. Ebenso liegt die Vermutung nahe, dass Jugendliche mit starker Selbstüberzeugung weniger anfällig auf Beeinflussungen im Berufswahlprozess sind. Dass besonders die Eltern als primäre Bezugspersonen insgesamt einen erheblichen Einfluss auf die Jugendlichen haben, indem sie ihren Kindern explizit wie implizit Einstellungs- und Verhaltensmuster vorleben, zumal sich auch ein starkes Selbstkonzept nur in der elterlichen Abhängigkeit entwickelt, wird das nächste Kapitel ausführen.

## 2.2 Einfluss der Eltern

Biologisch betrachtet beginnt der elterliche Einfluss bereits bei der Entstehung des Individuums in der genetischen Verschmelzung und bei der Herausbildung einer Geschlechtsausprägung. Doch dieses biologische Geschlecht scheint, diversen empirischen Ergebnissen zufolge, bei heutigen Berufswahlentscheiden kaum relevant zu sein. Viel eher ist es das soziale Geschlecht, worunter die soziale Geschlechterrolle zu verstehen ist.

### 2.2.1 Geschlechtersozialisation und Geschlechterrolle

Rosowski (2009) bezieht sich auf empirische Studien der Frauen- und Geschlechterforschung, worin sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern offenbarten. Während die Komplexität heutiger Lebensentwürfe Jungen und Mädchen im Allgemeinen zusetze und von beiden viel an Prioritätensetzung im Wahlprozess abverlange, schein es, als würden sich junge Frauen doch anders orientieren als junge Männer. Rosowski (2009) hebt dabei die Themen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei Frauen und die starke berufliche Ausrichtung bei Männern hervor. Frauen betrachten ihre Berufswahl demzufolge eingebettet in einen grösseren Kontext, welcher auch die private Lebensplanung umfasst. Es zeigt sich gemäss der Autorin jedoch die Tendenz der Angleichung in diesem Bereich, indem sich auch Männer vermehrt mit Fragen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie der Rollenverteilung auseinandersetzen. Die Geschlechterrollen ihrerseits sind ein Ergebnis der eigenen frühen Geschlechtersozialisation. Gemäss Siegler, DeLoache und Eisenberg (2008) entwickelt sich das kindliche Verständnis des Geschlechts durch die Konstruktion von Geschlechterschemata, welche strukturierte mentale Repräsentationen wie Konzepte, Überzeugungen und Erinnerungen über die Geschlechter darstellen. Nach Asendorpf (2009) erwerben Kinder bereits ab dem zweiten Lebensjahr im Laufe ihrer Sozialisation Geschlechtsstereotypen, indem sie diese kognitiv als kulturspezifische Erwartungen in Form von Geschlechterrollen aufnehmen. Solche kulturell bedingten und sozialisationsabhängigen Klischees halten sich hartnäckig, wie die folgenden Untersuchungen zeigen.

Endendijk et al. (2013) untersuchten Geschlechtsstereotypen im familialen Kontext, indem sie dreijährige Kinder, deren Eltern sowie Geschwister Testverfahren mit unter Zeitdruck zu erfolgenden geschlechtsspezifischen Kategorienbildungen und Zuordnungen unterzogen, um die impliziten, unbewussten Geschlechterrepräsentationen zu erfassen. Diese impliziten Stereotypen sind den Autorinnen zufolge stärkere Verhaltensprädiktoren als selbstberichtete, bewusste, explizite Stereotypen. Dennoch wurden auch diese expliziten Haltungen bei den Eltern ermittelt, indem sie einen Fragebogen zu ihrer Einstellung gegenüber geschlechtsspezifischen Rollen von Mädchen und Jungen ausfüllten. Die Ergebnisse zeigten Unterschiede zwischen den beiden Elternteilen hinsichtlich ihrer geschlechtsstereotypen Einstellung. Bei Müttern konnten mehr implizite Geschlechtsstereotypen festgestellt werden, während Väter vermehrt über explizite Geschlechtsstereotypen verfügten. Je niedriger der mütterliche Bildungsstand war, desto stärker waren die expli-

ziten Geschlechtsstereotypen bei beiden Elternteilen vertreten. Weiter konnten die impliziten Geschlechtsstereotypen der Töchter durch die der Mütter vorausgesagt werden und Väter von mehreren Kindern eines Geschlechts hatten stärkere implizite Geschlechtsvorstellungen als Väter von mehreren Kindern verschiedener Geschlechter. Die Ergebnisse wurden zum einen diskutiert unter dem Aspekt der sozialen Erwünschtheit von Seiten der Mütter, weshalb deren explizite Geschlechterauffassung weniger ausgeprägt sei. Endendijk et al. (2013) mutmassten, dass es als akzeptabler gelte, wenn Männer explizite Geschlechtsstereotypen bekundeten. Zum anderen erwähnten die Autorinnen, dass davon ausgegangen werden könne, dass die geschlechtsstereotypen Ansichten der Mütter in jüngeren Jahren der Kinder ausschlaggebender seien und die der Väter zu einem späteren Zeitpunkt. Väter würden mit zunehmendem Alter ihrer Kinder mehr Zeit mit ihnen verbringen und hätten dadurch später einen grösseren Einfluss.

Ein weiterer Geschlechtsaspekt liegt in der geschlechtsbezogenen Stigmatisierung bestimmter Berufe. Gemäss dem Bundesamt für Statistik (2014) haben sich die geschlechtsspezifischen Verhältnisse in der Berufs- und Studienfachwahl nur gering verändert. Junge Männer bevorzugen nach wie vor häufiger technische Berufe und Studiengänge, während junge Frauen häufiger Ausbildungen im Gesundheitswesen und in Geistes- und Sozialwissenschaften präferieren. Ein Anstieg des Frauenanteils ist in allen tertiären Schulen und auch männertypischen Bildungsfeldern zu verzeichnen, Männer sind dagegen in frauentypischen Ausbildungen nicht häufiger als zuvor vertreten. Helbig und Leuze (2012) trugen diesem Umstand mit ihrer Untersuchung zu geschlechts(un)typischen Berufsaspirationen Rechnung. Die elterliche Sozialisation, Werte, individuelle Kompetenzen, Schulnoten und schulische Fördermassnahmen wurden als beeinflussende und prägende Faktoren in die Studie miteinbezogen. Einleitend verweisen die Autoren (Helbig & Leuze, 2012) auf Untersuchungen, aus welchen die Geschlechtstypisierung der Berufe bereits im Alter von fünf bis sechs Jahren hervorging. Sogenannt geschlechtsangemessene Berufe würden verinnerlicht, bildeten und stabilisierten sich schliesslich zu geschlechtstypischen Berufsaspirationen im Alter von rund 14 Jahren. Neben der bereits beschriebenen elterlichen Sozialisationsfunktion konnten Helbig und Leuze (2012) folgende Einflüsse verdeutlichen: Mädchen aus höheren sozialen Schichten streben über die vermittelten moderneren Geschlechterrolleneinstellungen häufiger geschlechtsuntypische Berufe an und mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit, wenn ein Elternteil oder beide einen männlich konnotierten Beruf ausüben. Dabei spricht die mütterliche Berufstätigkeit

in einer Männerdomäne nicht per se für die geschlechtsatypische Wahl ihrer Tochter. Nimmt die Tochter finanzielle und aufstiegsbezogene Ungerechtigkeiten sowie die Unzufriedenheit der Mutter in ihrem männlich konnotierten Beruf wahr, führt dies eher zu einer geschlechtstypischen Berufswahl der Tochter. Ebenso wählen junge Frauen eher typische Frauenberufe, wenn ihre Mütter nicht erwerbstätig sind. Einen positiven Einfluss auf die geschlechtsatypische Berufswahl von Mädchen scheinen die über die Eltern, insbesondere den Vater, vermittelten guten Informationen über männliche Berufe zu haben. Jungen richten sich, den Studienergebnissen (Helbig & Leuze, 2012) zufolge, in ihren Berufsaspirationen in besonderem Mass und schichtunabhängig nach dem Vater und nehmen dessen geschlechtstypische oder -atypische Berufsrolle als Vorbild. Bezüglich der Kompetenzen und schulischer Noten können gemäss Helbig und Leuze (2012) folgende Schlüsse gezogen werden: Verfügen Mädchen über geringe Kompetenzen und schlechte schulische Noten, haben sie eher geschlechtstypische Berufsaspirationen. Bei Jungen ist die als männlich oder weiblich konnotierte Kompetenz oder schulische Leistung ausschlaggebend für die Richtung der Berufswahl. Schulische Fördermassnahmen scheinen gemäss dieser Studie für die geschlechts(un)typischen Berufsaspirationen belanglos zu sein.

### **2.2.2 Werthaltungen**

Wie bereits aus der Studie von Helbig und Leuze (2012) hervorging, prägen Eltern berufswahlentscheidende Werthaltungen von Kindern über vermittelte Bewertungen und damit zusammenhängende Emotionen. Porfeli, Ferrari und Nota (2013) untersuchten die Wertigkeit von Arbeit im Familienkontext. Es interessierten die Zusammenhänge zwischen elterlichen arbeitsbezogenen Werthaltungen, der Wahrnehmung elterlicher Werte von Seiten der Kinder, deren eigenen Werthaltungen und schulischen Interessen und Erfolgen. Ausgehend von Theorien zur arbeits- und schulbezogenen Sozialisation im familialen Kontext erachten Porfeli et al. (2013) elterliche Arbeitserfahrungen als zentral in der Entwicklung arbeitsbezogener Überzeugungen der Kinder. Vorab verweisen die Untersuchenden auf ältere Studien, in welchen Mädchen eine höhere elterliche und insbesondere mütterliche Beteiligung am Berufswahlprozess erwähnten als Jungen. Die Ergebnisse der Studie zeigten einen indirekten Zusammenhang zwischen den Werthaltungen der Eltern und denen der Kinder. Der moderierende Faktor bestand in der Wahrnehmung der elterlichen Überzeugung durch die Kinder, welche nur bedingt der von den Eltern selbst beschriebenen Werthaltung entsprach. Während die eigenen Werte bei Mädchen

einen Zusammenhang mit schulischem Erfolg aufwiesen, war bei den Jungen die Wahrnehmung elterlicher Werte sowohl für das schulische Interesse wie für den Erfolg bedeutsam im Gegensatz zu eigenen Werten. Die Orientierung an den eigenen Eltern scheint für die befragten italienischen Jungen aufgrund der traditionellen Männerrolle zentral zu sein, wie Porfeli et al. (2013) folgern.

Gutman und Schoon (2012) untersuchten die Gründe und Folgen ungewisser Ausbildungsabsichten. Einleitend führen sie Forschungsergebnisse zusammen, welche auf die Korrelationen von hohen jugendlichen Ausbildungsbestrebungen und Karriereabsichten mit späterem hohem Bildungsgrad und beruflichem Erfolg verwiesen. Dabei wurden die elterlichen Ausbildungserwartungen sowie die jugendliche Motivation und das Selbstkonzept mit der Bewusstheit eigener Interessen, Werte und Fähigkeiten gleichermaßen miteinbezogen. Einen direkten Einfluss auf Ausbildungs- und Erfolgsbestrebungen schien bei Jungen der sozioökonomische Status zu haben. Je bildungsferner die Familie war, desto weniger entwickelten Jungen Erwartungen. Bei Mädchen schien dieser Unterschied zwischen privilegierten und benachteiligten Familien keine bedeutende Rolle zu spielen. Zusätzlich erschwerend zeigte sich für die Jungen der starke Zusammenhang zwischen schlechten schulischen Leistungen und geringen Ausbildungserwartungen, was bei einer festgestellten allgemein geringeren Schulmotivation von Jungen verglichen mit Mädchen anzunehmen ist. Basierend auf diesen Gesichtspunkten konnten Gutman und Schoon (2012) mit ihrer Längsschnittstudie die moderierende Rolle elterlicher Erwartungshaltungen zwischen dem sozioökonomischen Status und ungewissen Ausbildungsabsichten nachweisen. Die Autorinnen bestätigten die Benachteiligung bezüglich der Aspirationen von heranwachsenden Männern bedingt durch den sozioökonomischen Status, schlechtere Schulleistungen mit grösseren Selbstzweifeln in Bezug auf eigene Fähigkeiten, eine geringere Schulmotivation und durch verminderte elterliche Erwartungen.

### **2.2.3 Erziehungsstil**

Wie die jugendlichen Selbsteinschätzung aus der funktionellen Familienstruktur inklusive dem elterlichen Erziehungsstil resultiert und wie sie Berufswahlschwierigkeiten moderiert, untersuchten Koumoundourou, Tsaousis und Kounenou (2011) in einer Studie mit griechischen Familien. Ihrer Untersuchung lag die Annahme zugrunde, dass dem positiven Selbstkonzept der Jugendlichen eine regulierende Rolle im Einfluss des elterlichen Erziehungsstils und der Familiendynamik auf Berufswahlschwierigkeiten zukommt. Förderliche oder negativ wirkende Familieninteraktionen wurden neben dem Erziehungsstil

auch über die familiäre Anpassungsfähigkeit/Flexibilität und den emotional bedingten Familienzusammenhalt näher betrachtet. Das positive Selbstkonzept wurde über das Selbstwertgefühl, das Selbstvertrauen, die Selbstkontrolle und die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus ermittelt. Dabei stellten die Autoren (Koumoundourou et al., 2011) folgende Geschlechterunterschiede fest: Junge Männer zeigten besonders dann Berufswahlschwierigkeiten, wenn ihre Eltern einen permissiven oder autoritären Erziehungsstil pflegten und sie demnach keine oder eine übermässige Kontrolle erfuhren. Andererseits waren die Schwierigkeiten gemäss Koumoundourou et al. (2011) geringer, wenn die jungen Männer von einem starken Familienzusammenhalt berichteten. Die positive Selbsteinschätzung schien bei ihnen keine signifikante Rolle zu spielen. Bei den jungen Frauen dagegen war diese Selbsteinschätzung von zentraler Bedeutung, indem sie den hier ebenfalls negativ wirkenden autoritären Erziehungsstil regulierte. Gemäss den Autoren (Koumoundourou et al. 2011) hat ein stark kontrollierendes Erziehungsverhalten Unsicherheit und Entscheidungsschwierigkeiten zur Folge, da damit ein negatives Selbstkonzept einhergeht. In einer zögerlichen Abhängigkeit seien besonders Jungen auf die enge Begleitung durch die Eltern angewiesen. Mädchen würden von ihrer weiter fortgeschrittenen Entwicklung profitieren, indem sie ihre Persönlichkeitsfaktoren besser erkannten und in die Berufswahl einbezogen. Diese vorgerückte Identitätsentwicklung unterstütze wiederum die Herausbildung eines positiven Selbstkonzepts. Demnach gelte der autoritative Erziehungsstil, welcher die Autonomie und damit das Explorationsverhalten im Berufswahlprozess fördere, bei beiden Geschlechtern als zielführend.

#### **2.2.4 Beziehungsgestaltung**

Maschetzke (2009) verweist zu Beginn auf die modernisierungstheoretisch geleitete These, wonach von einem Bedeutungsverlust traditioneller Bindungen wie derer in der Herkunftsfamilie auszugehen sei. Folglich hätten Eltern eine geringe Bedeutung in der Berufsorientierung ihrer Kinder. Die Autorin (Maschetzke, 2009) dementiert diese Annahme jedoch deutlich mit dem Verweis auf zahlreiche aktuelle Forschungsbefunde, welche die zentrale und vielschichtig unterstützende Rolle der Eltern aufzeigen, sowie mit folgender Aussage: „Eine entscheidende Rolle scheint [...] die gewandelte Eltern-Kind-Beziehung zu spielen, die weniger durch Hierarchie als vielmehr durch Partnerschaftlichkeit geprägt ist und in der die Eltern zunehmend als Vertrauenspersonen wahrgenommen werden.“ (Maschetzke, 2009, S. 181).

Noack, Kracke, Gniewosz und Dietrich (2010) interessierten sich für den elterlichen und schulischen Einfluss auf das Explorationsverhalten der Jugendlichen. Auch hier zeigte sich wie bei Maschetzke (2009) die hohe Bedeutsamkeit der kinderzentrierten positiven Erziehungs- und Beziehungsgestaltung, geleitet von der Auffassung des *Triple P*, dem positiven Erziehungsprogramm. Neben den schulisch wie privat gelebten Werten Akzeptanz und Offenheit ist die warme und interessierte elterliche Haltung förderlich für ein hohes Explorationsverhalten; mit einer besonders starken Ausprägung im 8. Schuljahr, was die Autoren (Noack et al., 2010) mit der *entwicklungsspezifischen Deadline* für die Aufnahme von Berufswahlaktivitäten erklären. Mädchen zeigen dabei ein höheres Erkundungsverhalten, was im Sinne bereits erwähnter Forschungsergebnisse mit verstärkten sozialen Interaktionen zusammenhängend zu vermuten ist.

Tziner, Loberman, Dekel und Sharoni (2012) führten den Gedanken der positiven Effekte einer hohen Beziehungsqualität weiter und hypothetisierten einen Zusammenhang der guten Eltern-Kind-Beziehung mit Ähnlichkeiten in den Berufspräferenzen und -karrieren. Es bestand jedoch kein direkter Zusammenhang zwischen der Beziehungsqualität und der Berufskarriere, es zeigten sich lediglich Ähnlichkeiten in der Beschaffenheit, den Charakteristiken der elterlichen und den von den Kindern gewählten Berufen bei einer guten Eltern-Kind-Beziehung. Demzufolge liess die Studie den allgemeinen Schluss zu, dass die Beziehungsqualität den elterlichen Einfluss reguliert.

In welcher Weise sich die väterliche Einflussnahme in Abhängigkeit der Beziehung gestaltet, untersuchten Zhao, Lim und Teo (2012). Ausgehend von der in asiatischen Kulturen typischen Vaterrolle des Ernährers vermuteten die Autoren einen starken Einfluss des Vaters auf die berufsbezogenen Einstellungen ihrer Söhne und Töchter. Es interessierte im Besonderen, unter welchen Umständen die Väter folgende drei Verhaltensweisen gegenüber ihren Kindern und hinsichtlich des Berufswahlprozesses zeigten: Vernachlässigung, Unterstützung, Einmischung respektive Kontrolle. Zhao et al. (2012) führten dazu frühere Studien heran, welche den negativen Einfluss der Vernachlässigung und der autoritären Kontrolle, anstelle von Partizipation und Autonomie, auf die jugendliche Selbstwirksamkeit und das Explorationsverhalten zeigten. In Kontrast dazu führten sie Studien auf, welche die positiven Effekte der unterstützenden, nachfragenden, beratenden Begleitung durch die Eltern beschrieben. Gemäss den Erwartungen der Autoren zeigten sich Vernachlässigung und wenig Unterstützung besonders bei väterlicher Arbeitsunsicherheit. Töchter schienen dabei sowohl durch das väterliche Verhalten sowie dessen negativen

Emotionen stark beeinflusst und verzeichneten eine verringerte Selbstwirksamkeit. In diesem Sinne wirkte sich der Umstand der unsicheren Anstellung durch die emotionale Betroffenheit besonders negativ auf die Töchter aus. Bei den Söhnen war der Einfluss über ein vernachlässigendes und kontrollierendes Verhalten des Vaters massgeblich negativ. Ihr Autonomiebedürfnis kristallisierte sich stärker heraus, indem die negativen Reaktionen auf die kontrollierenden Väter ausgeprägter waren. Die Autoren (Zhao et al., 2012) folgerten, dass Jungen auf eine adäquate Begleitung mit wenig dominanter Einmischung und anstelle davon interessierter Unterstützung in besonderem Masse angewiesen seien.

### 2.3 Hilfen und Barrieren

Die Frage nach einer adäquaten Begleitung kann damit nicht allgemein beantwortet werden, sondern ist von vielen Faktoren abhängig und beinhaltet für die Berufswahl hilfreiche oder einschränkende Bedingungen. Hierzu sei nochmals auf das unter 1.4.2 erläuterte *sozio-kognitive Modell beruflicher Orientierung (SCCT)* nach Müller (2009) verwiesen. Demnach wird der elterliche Einfluss sowohl unter den distalen, grundlegenden Bedingungen wie beispielsweise dem sozioökonomischen Status betrachtet als auch unter den proximalen, zielabhängigen, kurzfristig und individuell wirksamen Faktoren. Die Letzteren werden im Folgenden als *wahrgenommene Hilfen* und *wahrgenommene Barrieren* näher beschrieben. Unter wahrgenommenen berufsspezifischen Hilfen versteht Müller (2009): a) Umfang und Qualität der Berufswahlvorbereitung in der Schule, in Berufsberatungsstellen und Betrieben (via Schnupperlehren, Praktika), b) Einschätzung der Hilfestellungen von Lehrpersonen, Berufsberatungsstellen, Familienangehörigen, Freunden und Bekannten. Als *Barrieren* bezeichnet Müller (2009): a) Kompromissstärke bezüglich der Geschlechtstypizität, des beruflichen Anspruchsniveaus, des Prestiges, des Status und des Lohns, b) Aufwand des Bewerbens, definiert über die Anzahl Bewerbungsschreiben im Verhältnis zur Anzahl Bewerbungsgespräche. Gemäss Müller (2009) sind diese proximalen Einflüsse insgesamt geringer hinsichtlich des beruflichen Selbstkonzepts und des intendierten beruflichen Anspruchsniveaus als die grundlegend determinierenden distalen Faktoren, dennoch kommt ihnen auf qualitativer Ebene eine besondere Rolle zu. Müller beschreibt die hohe Bedeutsamkeit am Beispiel der *Aspirationsabkühlung*, bei Bayard Walpen (2013) *cooling out* genannt, wenn sich Jugendliche zu Kompromissen bezüglich ihrer Berufsziele gezwungen sehen. Dem Autor (Müller, 2009) zufolge handelt es sich dabei um psychodynamische Strategien der Enttäuschungsreduktion, woraus a) die Suche



nach Alternativen, b) der Rückzug von ursprünglichen Berufsaspirationen, c) die Rationalisierung/ Objektivierung der Ursachen und d) Trost und Befriedigung hervorgehen. In erster Linie sind die Jugendlichen von diesen Prozessen betroffen, doch Müller (2009) führt Agenten wie Eltern, Lehrpersonen, Berufsberater und Freunde auf, welche hier eine wichtige Unterstützungsleistung erbringen. Angesichts der von ihm beschriebenen Hierarchie der Kompromissbereiche werden die Unterstützungsfunktion und auch die Beeinflussungsneigung besonders deutlich: Während beim Bedarf an geringer Anpassung vorwiegend in den Bereichen Prestige und geschlechtstypischer Berufsvorstellungen Abweichungen in Kauf genommen werden, um die interessierten Berufe zu schützen, wird bei mittlerem Anpassungsbedarf das eigentliche Interesse zugunsten dem erhaltenen Prestige geopfert und bei starkem Kompromisszwang werden das Interesse und das Prestige vor den geschlechtstypischen Vorstellungen aufgegeben. Im Zusammenhang mit der von Bayard Walpen (2013) beschriebenen Kompetenzeinschätzung und Beeinflussung von Jugendlichen durch die Eltern und Lehrpersonen als *Gatekeeper* wirkt sich das elterliche Urteil beim beruflichen Übergang erheblich aus. Jugendliche unterliegen Selektionsprozessen, in welchen mitunter die Eltern bestimmte Wege überhaupt in Erwägung ziehen und unterstützen oder aufgrund der Kompetenzeinschätzung hemmend auf das ursprüngliche Berufsziel einwirken. Die Autorin (Bayard Walpen, 2013) betont die längerfristige und auch unbewusst ablaufende Prozesshaftigkeit unter dem Einbezug elterlicher Erwartungshaltungen, welche die Entscheide stark prägen. Der elterliche Einfluss erhält damit unter dem Aspekt der Hilfen und Barrieren und der Berücksichtigung der konkreten Art der Unterstützungsleistung eine besondere Bedeutung.

## 2.4 Fazit und Forschungslücke

Die breite empirische Auseinandersetzung mit dem Thema der Berufswahl im interpersonellen Kontext lässt die Relevanz dieser Transition und Entwicklungsphase wiedererkennen. Elaborierte Ergebnisse liegen von verschiedenen Seiten mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten vor, ergeben aber erst in ihrer gesamten Erfassung einen Überblick hinsichtlich der Einflussfaktoren auf den Prozess. Es wird offenbar, dass die Berufswahlorientierung und -wahl immer ein individueller Prozess ist, da die Faktoren verschiedentlich in den individuellen Lebensbezügen eine Rolle spielen. Je nach thematischer Gewichtung erscheint der eine oder andere Faktor von höherer Einflussgrösse, doch unbestritten bleibt, dass die Phase der Berufswahl im Rahmen der individuellen Identi-

tätsentwicklung der Jugendlichen zu sehen und damit zusammenhängend auch die verschiedenen Anteile des elterlichen Einflusses von zentraler Bedeutung sind. Im folgenden, methodischen Teil wird der Frage nachgegangen, wie sich Jugendliche den eigenen Standpunkt im Prozess erklären und worin sie elterliche Prägungen und Einflüsse erkennen. Diese Erfassung der subjektiven Erklärungen mittels der qualitativen Befragung direkt Betroffener erfährt eine untergeordnete Rolle bei bisherigen Forschungsansätzen. Viel eher stützen sich die fachlichen Auseinandersetzungen auf ältere, quantitative Studien zu einzelnen Einflussfaktoren und liefern hierzu eine profunde Übersicht. Der empirische Teil dieser Arbeit soll interindividuelle Vergleiche herbeiführen und hervorheben, unter welchen besonderen Bedingungen welche Mechanismen vorrangig sind. Zur Förderung der elterlichen und berufsberaterischen Begleitung im Sinne der Jugendlichen interessieren die im konkreten Einzelfall erlebten unterstützenden oder auch hemmenden Faktoren. Es interessiert mitunter, inwiefern die dahinterliegenden Prozesse von den Jugendlichen wahrgenommen werden und welche Mechanismen eher unbewusst und subtil ablaufen. Die Bewusstheit von direkten-indirekten respektive expliziten-impliziten elterlichen Einflüssen soll dabei sorgfältig ermittelt werden.

## 2.5 Fragestellung und Leitfragen

Aus den vorgängig beschriebenen thematischen Ansätzen geht die folgende Fragestellung mit den anschliessenden Leitfragen hervor: *Wie nehmen Jugendliche den Einfluss ihrer Eltern im Berufswahlprozess wahr; woran erkennen sie diesen?*

- *Eigener Standpunkt im Berufswahlprozess: Wie erleben und beschreiben Jugendliche ihren aktuellen Standpunkt? Wovon machen sie diesen abhängig, welche Erklärungen haben sie entwickelt?*
- *Eigene Persönlichkeit: Wie definieren sie die eigene Persönlichkeit und welche berufsbezogenen Schlüsse leiten sie davon ab? Erkennen sie eigene Stärken und Interessen?*
- *Eigenes soziales Geschlecht und elterliche Prägung: Inwiefern beurteilen Jugendliche ihr soziales Geschlecht als Einflussfaktor? Welche elterlich geprägte Rollenvorstellungen und Geschlechtsstereotypen nehmen sie wahr? Wovon hängt die Identifikation mit den Eltern, besonders dem gleichgeschlechtlichen Elternteil, ab? Welchen Elternteil erleben Jugendliche präsenter und einflussreicher im Berufswahlprozess?*

- *Elterliche Werte, Erziehungs- und Beziehungsgestaltung: Welche Zusammenhänge zwischen dem eigenen berufsbezogenen Erleben und Verhalten und dem ihrer Eltern sehen Jugendliche? Erkennen sie elterliche Einflussfaktoren? Wie erleben Jugendliche die Beziehung zu ihren Eltern und wie gestaltet sich diese im Berufswahlprozess? Wodurch zeichnet sich die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung aus der Sicht der Jugendlichen aus? Welche Ressourcen und Einschränkungen nehmen sie in der Beziehungsgestaltung mit den Eltern wahr?*
- *Förderungsansätze: Worin zeigen sich erschwerende und hemmende Faktoren? Wie selbstbestimmt und eigenverantwortlich erachten sich Jugendliche in der Berufsfindung? Was charakterisiert ihrer Ansicht nach eine motivierende Unterstützung? Welche elterlichen Verhaltensweisen würden sie sich im Berufswahlprozess wünschen? Welche Vorstellungen einer förderlichen elterlichen Begleitung haben Jugendliche?*

Welche Übereinstimmungen und Abweichungen ergeben sich allgemein zwischen der theoriegeleiteten Priorisierung elterlicher Einflussfaktoren und dem subjektiven Erleben der Jugendlichen? Welche intersubjektiv geteilten Beschreibungen lassen an die Theorie angelehnte Schlüsse zu? Kristallisieren sich dabei neuartige Aspekte heraus, welche Implikationen für eine förderlichere Begleitung der Jugendlichen ergeben?

Mit der hier ansetzenden Untersuchung soll nicht der Anspruch erhoben werden, alle oben gestellten Fragen zu beantworten. Viel eher dienen diese dazu, den thematischen Rahmen abzustecken und den im Anhang ersichtlichen Interviewleitfaden theoriegeleitet zu umschreiben. Mittels der nun folgenden Annahmen wird versucht, sich möglichen Phänomenen gedanklich anzunähern.

## **2.6 Theoriegeleitete Annahmen**

Aufgrund der bereits erwähnten Thematik unbewusster Vorgänge kann vermutet werden, dass die implizite, unbewusste Einflussnahme von erheblicher Tragweite, jedoch nur bedingt aufklärbar ist. Viel eher sind, bedingt durch das junge Alter der Jugendlichen, anstelle kritischer Reflexionen Aussagen anzunehmen, welche sich auf konkrete Tatsachen und Beobachtungen stützen. Jugendliche im letzten obligatorischen Schuljahr mögen im Vergleich zu solchen im 8. Schuljahr eine differenziertere Sichtweise haben, da ihnen mehr Erfahrungswerte zur Beurteilung und Reflexion zur Verfügung stehen. Gleichgeschlechtliche Prägung könnte unter bestimmten Umständen eine Rolle spielen und sich in Berufsvorstellungen manifestieren. Hierbei könnten gleichgeschlechtliche Rollenvorbil-

der in positiver wie negativer Hinsicht als Referenz dienen. Väter könnten im Allgemeinen einen besonderen Stellenwert haben, indem sie in diversen Kulturen eine prominente Rolle im familialen Erwerbsleben einnehmen. Durch die fehlende Erfahrung der Gleichaltrigen und den Erfahrungsvorsprung der Eltern ist davon auszugehen, dass Jugendliche die Bedeutsamkeit ihrer Eltern im Berufswahlprozess bestätigen. Ambivalenzgefühle hinsichtlich der angestrebten Autonomie im Jugendalter bei gleichzeitigem Unterstützungsbedarf könnten sich bei den Jugendlichen zeigen. Je nach elterlichem Erziehungsstil sind aufbegehrende, konfliktreichere oder eher angepasste Verhaltensweisen zu erwarten. In Anlehnung an bisherige Studienergebnisse können Geschlechtsdifferenzen vermutet werden, wonach junge Männer in besonderer Weise von der elterlichen Begleitung beeinflusst sind, während der Selbstwert bei den Mädchen regulierend wirkt. Hinzu kommt die bei Mädchen weiter fortgeschrittene Entwicklung (Koumoundourou et al., 2011), welche mit einer höheren Eigeninitiative zusammenhängend anzunehmen ist. Weiter kann vermutet werden, dass das individuelle berufliche Interesse der Jugendlichen im Vergleich zur Arbeitsmarkt- oder Statusorientierung sowie Geschlechtstypisierung mehr oder weniger Berücksichtigung erfährt, je nach der Beurteilung eigener Ressourcen und Möglichkeiten. In Abhängigkeit der Ausprägung elterlicher Einflussfaktoren lassen sich der Grad der beruflichen Exploration und der Entscheidungsfähigkeit der Jugendlichen vermuten, dies im Zusammenhang mit dem Selbstwert der Jugendlichen. Das Wohlbefinden sowie von den Jugendlichen geäußerte Wünsche sind als Schlüssel zu einer gelungenen oder erschwerten Berufswahl zu lesen und könnten wichtige Indizien auf implizite Aspekte liefern. Der Umstand, sich der eigenen Zukunft über eine gefundene Lehrstelle respektive einen zugesicherten Ausbildungsplatz gewiss zu sein, könnte die Jugendlichen retrospektiv eine optimistischere Sicht auf den durchlaufenen Prozess einnehmen lassen. Ebenso könnten die Ungewissheit und das damit zusammenhängende Stresserleben noch ungeschlüssige Jugendliche daran hindern, kritische Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung hervorzuheben, da der Unterstützungsbedarf unter Zeitdruck stärker zu vermuten ist. Dass die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung einen wesentlichen Beitrag im positiven Erleben des Berufswahlprozesses darstellt, ist theoriegeleitet als Ergebnis der Einzelfallanalysen klar anzunehmen.

## 3 Methode

Das Ziel bestand darin, die aus der Theorie hervorgegangenen Erkenntnisse mit der Analyse aktueller Beschreibungen und Erklärungen des subjektiven Erlebens und Verhaltens von Jugendlichen zu verknüpfen.

### 3.1 Ausgangslage

Durch die Teilnahme an einer Schulung von Lehrpersonen der Oberstufe zum Lehrmittel *Berufswahl-Portfolio* (Schmid, 2012) mit dem Urheber Reinhard Schmid konnten im Herbst 2013 erste Kontakte für die geplante qualitative Untersuchung geknüpft werden. Diverse Lehrpersonen zeigten Interesse an der Thematik der beabsichtigten empirischen Arbeit, woraufhin die Organisatorin der Schulung zu gegebener Zeit das Anliegen zur Mitarbeit im Kollegium erneut einbrachte. Dadurch entstand die Möglichkeit, an zwei Oberstufenklassen des Zürcher Schulhauses *Aemtlers B* allfällige Interviewpersonen ausfindig zu machen. Hinzu kamen zwei Parallelklassen des Schulhauses *Mettmenriet* in Bülach, deren Lehrpersonen bereits vertraut mit dem *Berufswahl-Portfolio* sind und daher zu den von Reinhard Schmid referenzierten Lehrpersonen im Kanton Zürich zählten. Alle vier erwähnten Klassenlehrpersonen mit den Klassen 2A (8. Schuljahr, Niveau A), 3A (9. Schuljahr, Niveau A) und 3B (9. Schuljahr, Niveau B) ermöglichten und eröffneten durch ihr grundlegendes Einverständnis und die zeitliche Verfügbarkeit innerhalb der Unterrichtslektionen das methodische Verfahren.

### 3.2 Konzeption der Untersuchung

Das vorliegende Forschungsdesign entspricht vorwiegend den Charakteristiken, welche bei Mayring (2010) unter dem *deskriptiven Design* und dem *Zusammenhangsanalysedesign* beschrieben werden, bei welchen die ermittelten Kategorien die zu beschreibenden Dimensionen bilden und auf mögliche Zusammenhänge hindeuten. Es interessierte die Subjektivität, welche über das Einzelgespräch und die anschliessende Einzelfallanalyse ermittelt werden sollte. Gemäss Mayring (2002) steht die Forderung nach Einzelfallanalysen an zentraler Stelle innerhalb der qualitativen Forschung, da dabei der idiografische Aspekt eine besondere Beachtung erfährt über den Anspruch, den Menschen in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität verstehen zu wollen. Als Voraussetzung zur

Öffnung und gegenseitigen Offenheit erläutert Helfferich (2011) unter den *Bedingungsfaktoren für die Produktion einer Version einer Erzählung* wichtige Aspekte des Beziehungsaufbaus und der Interaktion wie Sympathie, Kontakt, Nähe und Distanz, Freiwilligkeit des Interviews, Interesse, Rollenverteilung und weitere. Um diesen Aspekten bereits bei der ersten Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen Beachtung zu schenken, wurde der direkte Kontakt vor Ort, in den Klassenzimmern der Schülerinnen und Schüler, gegenüber einer schriftlichen Bekanntgabe des Forschungsgegenstandes und der Motivation zur Teilnahme bevorzugt. In einer spielerischen Darbietung wurde die Neugier der Jugendlichen für die Befragung geweckt und der angestrebte Erkenntnisgewinn für die zukünftige Beratung und Begleitung erläutert. Die Transparenz der Untersucherin und das Interesse am tiefen Verständnis der individuell erlebten Prozesse erfuhren grosse Beachtung. Gleichzeitig wurde das Erhebungsverfahren mit den zeitlichen Rahmenbedingungen erläutert, ebenso die kleine Belohnung durch eine Pausenverpflegung erwähnt. Nach diesem Besuch und dem Vorstellen der Untersucherin und ihrer Arbeit in den ausgewählten Klassen Mitte Januar 2014 konnten sich die Jugendlichen nach einer Bedenkzeit von etwas mehr als zwei Wochen mittels der Einverständniserklärung (Anhang A) zu den Interviews anmelden. Gleichsam wurde ihnen nahe gelegt, während dieser Bedenkzeit mit den Eltern über die Untersuchung und die Teilnahmebereitschaft zu sprechen, wozu ihnen ein entsprechender Elternbrief (Anhang B) zur Kenntnisnahme ohne elterliche Unterschrift abgegeben wurde. Bis zu den Sportferien konnten die Jugendlichen die ausgefüllte Einverständniserklärung ihrer Klassenlehrperson abgeben, welche die Formulare in einem rückfrankierten Kuvert sammelte und schliesslich an die Untersucherin retournierte. In Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wurden die Einzeltermine, welche innerhalb einer Lektionen stattzufinden hatten, koordiniert und den Jugendlichen mitgeteilt. Bedingt durch Fixtermine, wie die an den Schulen durchgeführten Stellwerktests zur Ermittlung und Analyse der individuellen Leistungsprofile, durch Abwesenheiten der Jugendlichen wegen externen Prüfungen zum Übertritt an weiterführende Schulen und durch schulinterne Prüfungen oder besondere Aktivitäten war der Zeitrahmen für die Befragung eingegrenzt und auf anfangs bis Mitte März 2014 angesetzt. Für die Datengewinnung wurde das *problemzentrierte Interview* gewählt und für die Datenauswertung die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2002). Welche Methodik und welche Kriterien zum allgemeinen Sampling und zur engeren Fallauswahl herangezogen wurden, wird im Folgenden beschrieben.

### 3.3 Sampling

Zur Erfassung der Aktualität und Relevanz der Thematik für die Jugendlichen wurden für die Befragung Schülerinnen und Schüler der beiden letzten Schuljahre in Betracht gezogen. Dabei erschien es wichtig, von beiden Geschlechtern möglichst kennzeichnende Fälle abzubilden, weshalb letztlich die Geschlechteranteile stärker berücksichtigt wurden als die beiden Leistungsniveaus A und B sowie die unterschiedlichen Befragungszeitpunkte im 8. oder 9. Schuljahr. Gemäss den Rückmeldungen der Lehrpersonen legten viele Jugendliche ihre Einverständniserklärung bereits nach kurzer Zeit ins Sammelkuvert. Nach Ablauf der Frist belief sich die Zahl auf 27 Interessierte, welche sich in drei Gruppen einteilen liessen: 2. Sekundarklasse mit Niveau A, 3. Sekundarklasse mit Niveau A (zwei Parallelklassen) und 3. Sekundarklasse mit Niveau B. Dabei stellt das Niveau B geringere Anforderungen und wird damit schwächeren Sekundarschülerinnen und -schülern und ehemals genannten Realschülerinnen und -schülern gerecht. Die folgende Abbildung zeigt die ursprüngliche Verteilung des gesamten Rücklaufs an Einverständniserklärungen mit der separierten Aufführung der beiden Geschlechter, um den weiteren Verlauf der Fallauswahl im Anschluss zu beschreiben.

**Tabelle 1: An der Befragung interessierte Schülerinnen und Schüler**

**Schülerinnen: 20**

	Niveau A	Niveau B
<b>2. Sek.</b>	10	-
<b>3. Sek.</b>	5	5

**Schüler: 7**

	Niveau A	Niveau B
<b>2. Sek.</b>	2	-
<b>3. Sek.</b>	4	1

Beinhaltet das Forschungsdesign eine explorative Vorgehensweise mit flexiblen theoretischen Konzepten und dem Ziel der Theorieentwicklung, erfährt das *theoretische Sampling* im Sinne von Glaser und Strauss (1979) Einbezug. Handelt es sich dagegen wie bei der hier vorliegenden Thematik um einen bereits erforschten Gegenstandsbereich und ein weniger offenes Forschungsfeld, erfolgt das Sampling theoriegeleitet mit einer vorab definierten, gezielten Fallauswahl nach festen Kriterien. Bei Lamnek (2010) und Schreier (2010) wird der *qualitative Stichprobenplan* beschrieben, nach welchem die hier vorliegende Fallauswahl vorgenommen wurde.

Vorab festgelegte Kriterien sind beispielsweise soziodemografische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Bildungsniveau, Schichtzugehörigkeit und Nationalität, von welchen angenommen wird, dass sie typisierbare Unterschiede markieren (Lamnek, 2010). Von primärer theoriegeleiteter Bedeutung wurde hierbei das Merkmal Geschlecht zur Fallauswahl gehandelt, sekundär spielten beim Sampling das Leistungsniveau (A oder B) und der Stand der Berufsorientierung und -wahl (8. oder 9. Schuljahr) eine Rolle. In einem ersten Schritt der Selektion war jedoch ein zusätzliches Kriterium vorrangig, um der großen Teilnahmebereitschaft mit Gerechtigkeit zu begegnen.

Aus allen 27 interessierten Jugendlichen, eingeteilt in die drei Gruppen, wurden in Absprache mit den Klassenlehrpersonen je sechs auserkoren. Dabei dienten die Lehrpersonen nach dem Verständnis Helfferichs (2011) als Schlüsselpersonen, als Gatekeeper, indem sie den Zugang zum Feld, hier zu den je sechs Jugendlichen, eröffneten. Mittels dem Kriterium einer möglichst durchmischten Auswahl entstand die folgende Stichprobe:

**Tabelle 2: Interviewte Schülerinnen und Schüler**

**Schülerinnen: 12**

	Niveau A	Niveau B
<b>2. Sek.</b>	5	-
<b>3. Sek.</b>	2	5

**Schüler: 6**

	Niveau A	Niveau B
<b>2. Sek.</b>	1	-
<b>3. Sek.</b>	4	1

Mit Ausnahme eines Jungen, dessen Einverständniserklärung unvollständig ausgefüllt war, wurden alle interessierten Schüler befragt. Bei den Mädchen mussten von den ursprünglich 20 interessierten (siehe Tabelle 1) acht ausgeschlossen werden. Daraus resultierten insgesamt 18 Interviews, wovon dann 12 zur Datenaufbereitung und -auswertung weiter verwendet wurden. Die Auswahl wurde hierbei wiederum nach dem Faktor Geschlecht getroffen. Zur Auswahl der 6 Schülerinnen-Interviews diente der Kurzfragebogen mit soziodemografischen Daten, wobei auf die kulturelle Durchmischung geachtet wurde. Die Eltern der einbezogenen sechs Schülerinnen und sechs Schüler gehörten den folgenden Nationalitäten an: Kosovo, Bosnien, Serbien, Mazedonien, Dominikanische Republik, Indien, Sri Lanka, Portugal, Spanien/Schweiz und Schweiz (dreifache Nennung). Insgesamt bildete sich damit eine heterogene Stichprobe, auch wenn die Alters- und Leistungsunterschiede nur bedingt vorhanden waren.



**Tabelle 3: Zur Datenaufbereitung und -auswertung verwendete Interviews****Schülerinnen: 6**

	Niveau A	Niveau B
<b>2. Sek.</b>	2	-
<b>3. Sek.</b>	1	3

**Schüler: 6**

	Niveau A	Niveau B
<b>2. Sek.</b>	1	-
<b>3. Sek.</b>	4	1

**3.4 Erhebungsverfahren: Problemzentriertes Interview**

Da innerhalb der qualitativen Forschung der verbale Zugang über das Gespräch eine prominente Rolle einnimmt, besteht eine ganze Reihe an Interviewtechniken und es gilt darunter die der Fragestellung und dem Untersuchungsgegenstand angemessene Interviewmethode auszuwählen. Ein wichtiges Kriterium stellt nach Reinders (2005) neben der Fragestellung das Vorwissen über das zu erforschende Themengebiet dar. Mayring (2002) und Reinders (2005) beschreiben die besondere Eignung des *problemzentrierten Interviews* bei der theoriegeleiteten Forschung, da die Aspekte der vorrangigen Problemanalyse einbezogen werden, was dem vorliegenden Forschungsgegenstand entspricht. Charakteristisch für das problemzentrierte Interview ist gemäss Mayring (2002) der Grad an Strukturiertheit und nach Reinders (2005) die Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen. Durch die aus der Theorie hervorgegangenen Aspekte ergibt sich ein spezifischer Themenfokus, welcher zur Vorstrukturierung des Leidfadens dient und damit den deduktiven Teil darstellt. Das Prinzip der Offenheit erfährt seine Relevanz in der Flexibilität des Forschenden gegenüber subjektiv bedeutsamen weiteren Aspekten, indem er die Fragen modifiziert, erweitert und präzisiert, wodurch sich der induktive Teil abbildet (Reinders, 2005). Die Leitfragen stellen somit eine Kombination aus offenen, erzählgenerierenden Fragen und eher strukturierenden Nachfragen dar, weshalb diese Methode als halbstrukturiert und teilstandardisiert gilt (Mayring, 2002; Reinders, 2005). Ein standardisiertes und typisches Element des problemzentrierten Interviews ist der Kurzfragebogen.

### 3.4.1 Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen (Anhang C) diente der Ermittlung soziodemografischer Daten, um das nachfolgende Interview mit seiner subjektiven Erzählstruktur im Sinne Reinders (2005) nicht durch starre und zu direktive Fragen zu belasten. Gleichzeitig konnten Informationen zur Sondierung abgeholt werden, welche so die Möglichkeit zum Gesprächseinstieg boten.

### 3.4.2 Leitfadeninterview

Mayring (2002) beschreibt den Gesprächsaufbau anhand drei Teilen: a) den *Sondierungsfragen*, b) den *Leitfadenfragen* und c) den *Ad-hoc-Fragen*. Den *Einstiegsfragen* nach Reinders (2005) entsprechend, sollen die Sondierungsfragen nach Mayring (2002) den Themenzugang eröffnen und gleichsam die subjektive Relevanz des Themas eruieren. Damit findet in einer freien und weit geöffneten Fragestellung bereits die Zentrierung auf das im Mittelpunkt des Gesprächs stehende Problem statt. Im vorliegenden Design kamen diese Einstiegsfragen einer *Standortbestimmung* gleich, indem die Jugendlichen dazu angehalten wurden, die bisherigen Schuljahre der Oberstufe zu erinnern und frei von ihren Eindrücken zu erzählen. Daraufhin konnte beim Thema des Berufswahlprozesses angeknüpft und mit der eigentlichen Sondierung nach Reinders (2005) begonnen werden. Der Leitfadenskizze (Anhang D) folgend wurden spezifische Themenbereiche angesprochen und vertieft, andere jedoch, der Erzählstruktur der befragten Person folgend, nur oberflächlich behandelt. Im Leitfaden enthaltene Themenbereiche waren neben der erwähnten einführenden Standortbestimmung: *Persönlichkeit, Geschlecht, Familie/Sozialisation, Werte/Erziehung/Beziehung und Hilfen/Barrieren/Wünsche*. Die Sondierungsfragen Reinders' (2005) entsprechen damit den Leitfadenfragen Mayrings (2002). Beide Autoren führen weiter die Ad-hoc-Fragen auf, welche spontan erscheinende, nicht im Leitfaden enthaltene Aspekte aufgreifen oder auch noch nicht berücksichtigte Themenbereiche des Leitfadens einbringen. Zuweilen kann es sich hierbei gemäss Reinders (2005) um Verständnis- oder Konfrontationsfragen handeln, wenn sich Widersprüchlichkeiten zeigen oder Themenbereiche umgangen wurden. Diese spontanen Fragen forderten in den erlebten Befragungssituationen eine besonders hohe Präsenz der Untersucherin, galt es den Überblick über die gesamten Themenbereiche zu haben und dabei auch die Besonderheit im Einzelfall zu akzentuieren. Mitunter die Ereignisse nonverbaler Kommunikation lieferten dazu wertvolle Anstöße.

### 3.4.3 Interviewmodalitäten

Die Jugendlichen waren bereits beim ersten Besuch über die Aufzeichnung der Interviews mittels Diktafon aufgeklärt worden. Eine damit zusammenhängende Nervosität wurde vermutet und konnte auch festgestellt werden, legte sich im Verlaufe der Gespräche jedoch rasch. Alle Interviews konnten zum vereinbarten Zeitpunkt und am zuvor mitgeteilten Ort im Schulhaus durchgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler wirkten motiviert und bezeugten dies mitunter in der Erwähnung, welche Unterrichtslektion ihnen nun entfalle. Selten nannten die Jugendlichen ihr Bedauern ob des verpassten Unterrichts. In den meisten Fällen ergaben sich flüssige und offene Gespräche, deren Ende sich in einer natürlichen Weise durch die thematische Erschöpfung und die feststellbare Ermüdung der Jugendlichen abzeichnete. Dabei belief sich die Gesprächszeit auf 16 bis 31 Minuten bei einem Durchschnitt von 22 Minuten, exklusive der Begrüssung, der Bearbeitung des Kurzfragebogens und der Verabschiedung. Nur in seltenen Fällen wurden insgesamt rund 40 Minuten der 45 möglichen Minuten beansprucht, was den Jugendlichen nach dem Interview noch etwas Erholungszeit vor der nächsten Unterrichtslektion ermöglichte. Dennoch war teilweise der schulische Druck spürbar – Leistungsüberprüfungen vor oder nach den Interviews sowie die um Wochen vorausgegangenen Stellwerktests und Übertrittsprüfungen weiterführender Schulen hatten Ermüdungsspuren hinterlassen. Gleichsam kann vermutet werden, dass ob dem Ort der Durchführung, in Klassenzimmern oder Spezialräumen der Schulhäuser, der Befragungssituation teilweise ein ungewollter Leistungscharakter beiwohnte. Im Allgemeinen überraschte jedoch die Wortflüssigkeit und freie Sprechart der Jugendlichen, was zum einen der Vertrauensbasis gut geschrieben werden könnte oder aber der von den Lehrpersonen als Gatekeepern erachteten Eignung der Schülerinnen und Schüler als Selektionskriterium bei der Auswahl der sechs Interviewpersonen. Sowohl die Erprobung, welche an interessierten, nicht auserkorenen Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurde, wie auch die Vorüberlegungen zum Setting erwiesen sich als angebracht. Die geringe Umständlichkeit bezüglich Ort und Zeit stellte für die Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrpersonen eine Priorität dar. Für die Untersucherin war es hilfreich, die im Leitfaden ausformulierten Fragen als Gedankenstütze bei Bedarf beiziehen zu können und sich von gedanklich vorbereiteten Frageoptionen anregen zu lassen. Dabei diente die Hervorhebung bestimmter Schlagwörter der schnellen Erfassung, um der interviewten Person zugewandt zu bleiben.

### 3.5 Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Datenaufbereitung der 12 Interviews bedingte die Übersetzung von Mundart in Umgangssprache und erfolgte anhand Mayrings (2002) Kriterien der *kommentierten Transkription*. Auffälligkeiten wie besondere Sprechweisen, Lachen, Zögern, Pausen und Betonungen wurden als zusätzliche Informationen in die Auswertung einbezogen, ebenso die im Postskriptum nach jedem Interview notierten Bemerkungen zum Interviewverlauf und zur Verfasstheit der interviewten Person, woraus erste, später sorgfältig zu überprüfende Interpretationsideen nach Reinders (2005) hervorgingen.

Der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse ist nach Mayring (2002; 2008), den Text systematisch zu analysieren, indem das Material in Einheiten zerlegt und anhand des theoriegeleitet entwickelten Kategoriensystems bearbeitet wird. Mayring und Gläser-Zikuda (2008) unterscheiden das *induktive* und das *deduktive Vorgehen*. Es bestehen drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse, welche sich unterschiedlich für das induktive oder deduktive Vorgehen bewähren: Die Reduktion des Materials auf das Wesentliche durch eine Zusammenfassung, die Erweiterung und tiefere Verständnisklärung des Materials als Kontextanalyse, *Explikation* genannt, und die Ordnung des Materials mithilfe der zuvor festgelegten Kriterien im Sinne einer Strukturierung. Das Herzstück letzteren und im deduktiven Verfahren bevorzugten Technik ist es (Mayring, 2002), aus den Strukturierungsdimensionen ein adäquates Kategoriensystem herzuleiten, damit sich die relevanten Texteinheiten den Kategorien klar zuordnen lassen. Dabei können die strukturierenden Dimensionen auch Skalierungen, unterschiedliche Ausprägungen, besitzen. Im theoriegeleiteten Interviewleitfaden bildeten sich bereits Variablen ab, welche nun in der sorgfältigen Textanalyse nach Haupt- und Subkategorien untersucht wurden. Ein daraus entwickelter Kodierleitfaden diente als Instrument, um die drei folgenden Arbeitsschritte nach Mayring (2002) festzuhalten: a) *Definition der Kategorien* mittels der Kategorie zugehöriger Textbestandteile, b) Herausfiltern von Textstellen, welche als *Ankerbeispiele* für die ermittelten Kategorien dienten und c) Formulierung von *Kodierregeln*, um die Abgrenzung zwischen den Kategorien und die klare Zuordnung zu verdeutlichen. Durch Textstellen mit neuartigem semantischem Gehalt musste das angewandte Kategoriensystem revidiert und durch neu gebildete Kategorien ergänzt werden. Nach der mehrfachen Überarbeitung entstand auf diese Weise das gültige Kategoriensystem, welches inhaltlich abgegrenzte Kategorien und Ankerbeispiele beinhaltet (Anhang E). Dabei erwies sich der bestehende Interviewleitfaden mit den sechs von der Theorie abgeleiteten Themenberei-

chen als grosse Hilfe in der Herstellung einer ersten Ordnung. Gleichsam stellte der Interviewleitfaden die Herausforderung dar, der Subjektivität in den Einzelfällen mit genügend Offenheit zu begegnen, um neue Kategorien zu erkennen und so die hintergründige Theorie mit dem gewonnenen Material hinsichtlich der Fragestellung zu verbinden.

## 4 Ergebnisse

Der unter 3.4.1 beschriebene und im Anhang vorliegende Kurzfragebogen lieferte wertvolle Informationen zu den Berufsaspirationen (im Wortlaut der Jugendlichen stehend) und über das Bestehen eines Ausbildungsplatzes, wie die Tabelle 4 aufzeigt.

**Tabelle 4: Berufsaspirationen und Ausbildungsplätze**

**Schülerinnen: 6**

	<b>Niveau A</b>	<b>Niveau B</b>
<b>2. Sek.</b>	- Informatikerin, ohne Ausbildungsplatz - keine Berufsaspiration, ohne Ausbildungsplatz	
<b>3. Sek.</b>	- Polydesignerin 3D, mit Ausbildungsplatz	- Kauffrau, ohne Ausbildungsplatz - Kauffrau, ohne Ausbildungsplatz - Dentalassistentin, mit Ausbildungsplatz

**Schüler: 6**

	<b>Niveau A</b>	<b>Niveau B</b>
<b>2. Sek.</b>	- Kaufmann, ohne Ausbildungsplatz	
<b>3. Sek.</b>	- Konstrukteur, mit Ausbildungsplatz - Schreiner, mit Ausbildungsplatz -Automatiker, mit Ausbildungsplatz -Automobil-Fachmann, mit Ausbildungsplatz	- Automobil-Fachmann, ohne Ausbildungsplatz

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt anhand dem Kategoriensystem (Anhang E). Die deduktiv, nach dem Interviewleitfaden gebildeten Kategorien waren letztlich nicht die abgebildeten Dimensionen, sondern fungierten lediglich als Analyseinstrument und wurden den induktiv gewonnenen neuen Variablen zugeordnet. Hinsichtlich des Faktors *Ge-*

*schlecht* zeigten sich bei den befragten Mädchen und Jungen gesellschaftlich bekannte Stereotypen wie die Geschlechtstypizität der Berufsbilder, welche über geschlechtsspezifische Interessen und weiterbestehende gesellschaftliche Traditionen erklärt wurden. Ansonsten war der Faktor Geschlecht nur geringfügig aufklärend, weshalb er in der Darstellung der Ergebnisse bloss unter der Variable *Bedeutung von Vorbildern* einbezogen wird. Hinsichtlich der Eltern-Kind-Beziehung erfolgte keine Unterteilung nach Erziehungsstilen und dem damit zusammenhängenden Grad der Autonomie, da dazu die analysierten Inhalte zu wenig ergiebig und aufschlussreich waren. Anstelle davon konnten zwei grundlegende Wirkungen der Interaktionen im elterlichen Umfeld festgestellt werden: positiv bewerteter Stress und negativ bewerteter Stress, wobei die Eltern in beiden Kategorien nach Ansicht der Jugendlichen den Stress verstärkten. Es resultierten die im Folgenden ersichtlichen Haupt- und Subkategorien mit einzelnen, typischen Ankerbeispielen (die vollständige Auflistung findet sich im Kategoriensystem) und ihrer zugehörigen Fallnummer. Sämtliche Transkriptionen können bei Bedarf in ihrer Vollständigkeit eingesehen werden, da sich nur die relevanten Passagen im Kategoriensystem finden.

## 4.1 Orientierung an Interessen und Stärken

Im Zusammenhang mit der Berufswahl erwähnten alle Jugendlichen eigene Interessen und Stärken als wesentlichen und in den meisten Fällen vorrangigen Entscheidungsfaktor. Die Ausdrucksformen unterschieden sich jedoch und zeigten sich in den folgenden Subkategorien.

### 4.1.1 Passung Persönlichkeit – Beruf

Es fiel ein Zusammenhang zwischen einem dem Alter entsprechend soliden Selbstkonzept und konkreten Berufspräferenzen auf. Jugendliche, welche ihre Persönlichkeit beschreiben konnten, verfügten auch eher über Berufsabsichten, die damit kongruent waren.

*„Also (,) als Konstrukteur muss man, also, zum Beispiel auch mit dem Auftraggeber zusammensitzen und besprechen .. was für einen Plan man nun gestalten soll .. dort spielt eben das Entgegenkommen ... ein wenig (,) wie Teamwork, das aufeinander Zukommen (-) das ist meine Stärke .. und sonst eben das künstlerische Gestalten .. also auch so Origami und zeichnen [...]“ (F13)*

*„Mmh, einen Zusammenhang vielleicht, dass ich .. gerne am Computer arbeite u-u-und .. für Informatik muss man sehr neugierig sein u-u-und .. ich glaube, das trifft auf mich zu .. u-u-und ich bin ein neugieriger Mensch und ich will immer gerne mehr wissen und Zahlen und so technische Sachen interessieren mich all-gemein sehr.“ (F9)*

### 4.1.2 Zielfokus – Wille

Bestand eine klare Berufspräferenz, zeigten sich vermehrt ein klarer Zielfokus und der Wille zur Umsetzung konkreter Schritte. Eine unklare motivationale Haltung zeigte sich hingegen, wenn Jugendliche ihren eigentliche Zielfokus dem elterlichen Urteil anpassten.

*„[...] Ich will ja Kaufmann werden .. und bin jetzt auf einem guten Weg .. mit den Noten muss ich mich noch etwas verbessern fürs Profil E, aber ansonsten ist es auch gut. [...] Ja, ich weiss halt schon jetzt, was ich machen will .. Es gibt ja auch Leute, die es noch nicht wissen in diesem Alter. Ich will halt das KV machen und bin darauf fixiert.“ (F2)*

*„Also (,) ich weiss schon, was ich werden will (-) ich möchte in die Richtung IT, also Informatik gehen (.) Bin schon schnuppern gegangen als Informatikerin und es hat mir sehr gefallen. [...]Also (,) ich glaube, ich bewerbe mich bei der Stadt (-) denn ich war dort schnuppern und es hat mir sehr gut gefallen, ich war beim Triemli schnuppern [...] Also Informatik dauert ja vier Jahre und dann könnte ich jedes Jahr an einem anderen Ort arbeiten gehen (-) also ein Jahr zum Beispiel beim VBZ, eines im Spital, einfach das, was bei der Stadt ist.“ (F9)*

Kontrastbeispiele einer elterlich beeinflussten ambivalenten Haltung:

*„Anfänglich .. also, haben sie [die Eltern] mich .. also die Idee kam ja eigentlich in der 4. Klasse und anfänglich in der 5. haben sie gesagt, es ist keine gute Idee .. und zunehmend, in der 2. Sek., als wir das Thema .. das Thema in der Schule hatten .. ehm .. dann haben sie gesagt, es ..ist nicht .. du musst eigentlich deinen Weg selber gehen .. und .. jaa, früher haben sie mir einfach das gesagt, sie haben mir abgeraten, Koch zu machen, aber ich solle trotzdem meinen Weg gehen ..“ (F18)*

*„ Eigentlich haben wir (,) wir haben, meine ganze Familie ist mit dem einverstanden .. und ich finde es eigentlich auch, dass es ein schöner Beruf ist und es ist ... es ist, ehm (,) ein gutes Ziel, aber ... ich bin jetzt glaub ... ich, ich höre jetzt gerade nur, was andere sagen ... ich höre mir selber gar nicht mehr zu .. ääh ... vielleicht ist es das ...“ (F10)*

### 4.1.3 Autonomie – Durchsetzungsvermögen

Unter dieser Subkategorie sammeln sich Haltungen und Bestrebungen, welche von Autonomie und Eigeninitiative zeugten, selbst wenn sie mit anderen Meinungen kollidierten, und damit als Ausdruck der fortgeschrittenen Identitätsentwicklung gesehen werden.

*„[...] man kann für sich selber entscheiden (') .. man hat eine richtige Meinung (,) also (,) .. für sich selber .. man weiss, was man macht .. also als Kind weiss man das noch nicht und fragt die Eltern.“ (F5)*

*„Also, sie [die Mutter] war auch von Anfang an fürs KV .. aber jetzt wo es nicht so geklappt hat, meint sie öfters, ich solle etwas anderes suchen (-) sie ist auch nicht so einverstanden mit dem 10. (-) aber ich will einfach beim KV bleiben .. ja, weil ich nicht glaube, dass ich etwas machen sollte, das drei Jahre dauert und mir gar nicht gefällt .. und (,) ja, das ist einfach so ein wenig .. Ja, sie findet es nicht gut, dass ich nur fürs KV suche (,)“ (F7)*

„[...]am Anfang hat sich meine Mutter sehr fixiert darauf, sie hat immer gesagt (-) schau, mach das KV (.) arbeitest im Büro (.) und dann irgendwann mit der Zeit hat sie gemerkt, dass ich nicht auf sie höre (.) .. Ich bin sehr stur und mein Vater hat nachher gesagt `lass sie doch in Ruhe, sie muss nachher die Lehre absolvieren, nicht du-u-u` .. dann hat sie nachgegeben und (.) jetzt steht sie auch so hinter der Informatik ...“ (F9)

#### 4.1.4 Ausgleich von Defiziten

Um dem persönlichen Ziel näher zu kommen, beschrieben Jugendliche Lösungen, die sie mit höheren Chancen bei der Lehrstellensuche in Verbindung brachten.

„[...] die Schule ist mir jetzt natürlich sehr wichtig [...] Also, schon mehr hinsichtlich der Berufswahl. Im Deutsch .. da habe ich – nicht Probleme, aber ich muss besser sein. [...] Mhm (,) ja (-) am Anfang der Oberstufe hatte ich nicht so gute Noten (.), dann habe ich das mit der Familie besprochen .. dass es so nicht weitergehen kann, da haben sie mich unterstützt, auch Nachhilfe bezahlt .. und was halt nötig war .. und ja, es ist besser geworden. (F2)

„[...] Ich habe Probleme in Mathematik gehabt. Darum habe ich wohl auch keine Lehrstelle gefunden, weil Mathe ja wichtig ist, aber jetzt ist es wieder gut (.) [...] Mathematik war ja das Problem und ich habe mich verbessert .. ich habe versucht .. ich ging auch in Mathenachhilfe, also, ich gehe immer noch und seit daher ist es um 1,5 Note besser geworden.“ (F7)

## 4.2 Bedeutung von Vorbildern

Theoriegeleitet war die Orientierung an anderen Personen in Sozialisationsprozessen und kaum vorhandenen eigenen Erfahrungswerten begründet. Es zeigte sich, dass Jugendliche Erwachsene im Erwerbsleben beobachteten und bewerteten. Dabei unterschieden sich die Bewertungen hinsichtlich ihres Nutzens zur positiven oder negativen Orientierung. Ebenso lag eine Diversität bezüglich der Personen vor, welche als Orientierungsvorlage dienten. Wie die Thematik des *Nationalen Zukunftstages* zeigen wird, spielten die Eltern eine bedeutsame Rolle – die Alltagsnähe zu ihnen widerspiegelte sich darin, dass Jugendliche vorzugsweise ihre Eltern an den Arbeitsplatz begleiteten. Daraus ergaben sich jedoch kaum eigene Ausbildungsabsichten, viel eher dienten die elterlichen Arbeitsverhältnisse als negatives Orientierungsbild. Positive Orientierungsvorlagen fanden Jugendliche dennoch am ehesten unter Verwandten. Sowohl bei der Begleitung am *Nationalen Zukunftstag* wie hinsichtlich der Orientierung – im positiven wie negativen – schien das Geschlecht für Jungen bedeutsam zu sein. Sie bevorzugten als Orientierungsvorlage eindeutig Männer, während sich die gleichgeschlechtliche Orientierung für Mädchen besonders unter dem Aspekt der positiven Orientierung nicht nachweisen liess.



#### 4.2.1 Relevanz des *Nationalen Zukunftstages*

Mit einer Ausnahme erzählten alle Jugendlichen von Erfahrungen im Zusammenhang mit dem *Nationalen Zukunftstag*. 4 von 6 Jungen hatten nur einen Mann begleitet – in drei Fällen den Vater und in einem Fall den Onkel. Die anderen beiden Jungen waren zusätzlich zur Begleitung des Vaters und des Paten bei ihren Müttern. 2 von 5 Mädchen berichteten von der Begleitung ihrer Mütter, weitere 2 waren bei beiden Elternteilen und ein Mädchen besuchte nur den Vater am Arbeitsplatz. Die Eindrücke dazu gestalteten sich divers, führten nur in einem Fall zu einer kongruenten Berufsaspiration. Während einzelne Jugendliche Anregungen zu einem für sie geeigneten Arbeitsumfeld fanden, erzählten die meisten von der negativen Wirkung. Aus allen Schilderungen der Jugendlichen ging das primäre Interesse an der elterlichen Arbeitsweise hervor.

*„Ja, das ist da, wo man mit Vater oder Mutter schauen gehen kann .. Ich war zweimal bei meinem Vater ... dort arbeitete er aber noch in der Informatik, da war er noch nicht Lehrer .. und es war schon interessant zu sehen, was der Vater macht (-) aber es lag eigentlich nicht am Informatiker.“ (F14)*

*„Also ich habe das immer cool gefunden ... ich durfte mal ins Kassensturz-Studio, dadurch dass mein Vater auch mal dort arbeitete ... und den Ueli Schmerzer gekannt hatte, konnte ich dort mal schauen gehen ... dann durfte ich mal mit einem Frisco-LKW mit (-) das war auch mega cool ... Also, ich denke, für das Berufliche (-) für die Berufswelt habe ich nicht wahnsinnig viel gelernt(,) aber es war einfach mal cool, den Alltag zu erleben von jemandem, der nicht Schüler ist.“ (F16)*

#### 4.2.2 Eltern als negative Orientierungsvorlage

Vielfach nannten die Jugendlichen in Anlehnung an den *Nationalen Zukunftstag* ihre negativen Eindrücke zum Erwerbsleben der Eltern. Gleichsam beschrieben sie auch den von den Eltern geäußerten Wunsch, dass es die Jugendlichen später besser haben sollten.

*„Also am Anfang, da war er [der Vater] ja nicht gerade Bauführer – da war er ein Bauarbeiter und für ihn wäre es nicht gut, wenn ich selber auf den Bau gehen würde .. weil er ja selber auch schon dort war und weiss, dass es nicht gut ist auf dem Bau. [...] Ja, also auf dem Bau ist es ja handwerkliche Arbeit, strenge Arbeit .. und ja, wenn man als junger Mann auch dorthin geht, kann man Rückenprobleme erhalten [...] Dann will er auch lieber, dass ich einen Job im Büro mache als auf dem Bau.“ (F2)*

*„[...] Dass ich nicht Koch werde – er hat gesagt, es gebe viel Stress als Koch. Wenn er könnte, würde er was anderes tun. [...] Ja, also mein Vater sagt, er hätte lieber etwas anderes gemacht als Koch ... etwas Besseres.“ (F4)*

### 4.2.3 Eltern als positive Orientierungsvorlage

Während sich die elterliche Berufstätigkeit in keinem Fall mit der Berufsaspiration des Kindes deckte, sahen einige Jugendlichen, vorwiegend Mädchen, in der berufsbezogenen Haltung oder den Charakteristiken des Arbeitsgebiets beider Elternteile doch auch positive Orientierungsvorlagen.

*„Von meiner Mutter nehme ich sehr viel mit ... am meisten, weil sie so ist wie ich ... weil wir so viel reden und Spass daran haben u-u-und (,) [...] Ja, wir haben halt gerne so Kundenkontakt (,) das war auch mal, also am Anfang, ich habe drei Varianten gehabt: Dentalassistentin, Detailhandel oder so im Callcenter arbeiten ... aber schlussendlich habe ich mich für Dentalassistentin entschieden.“ (F12)*

*„Alsooo, jetzt nicht in diesem Beruf oder sooo .. aber ich glaube mein Vater ist ein Vorbild für mich (-) denn er hat schon so vieles gemacht und eigentlich wirklich alles, was er je machen wollte .. also wirklich vom Koch bis Kleiderdesigner und so ein wenig alles .. uuund das finde ich etwas sehr Wichtiges, dass man halt einfach viel Abwechslung hat (-) und er hat mir auch immer gesagt `ja, schau, du möchtest jetzt das und vielleicht ist es kein gut gezahlter Beruf, aber wenn es dir Spass macht, dann tu es` .. das fand ich etwas mega Schönes ..“ (F17)*

### 4.2.4 Relevanz von Verwandten

Personen aus der Verwandtschaft schienen in besonderem Masse Vorbildcharakter für die Jugendlichen zu haben hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeit oder der Haltung. Genannt wurden: Onkel/Pate (dreifache Nennung unter Jungen), Tante (Mädchen), Cousine und Cousins (Mädchen), Bruder (dreifache Nennung, 2 Mädchen und 1 Junge) und die bereits erläuterten Eltern; Väter (zweifache Nennung unter Mädchen) und Mutter (Mädchen).

*„Mmmm, mein Onkel .. er ist Kaufmann und ja, er verdient gut und hat eine gesunde Familie, keinen Stress, nichts – es gefällt mir einfach, wie er lebt.“ (F2)*

*„Ehm (,) mein Bruder (-) er hat auch, ehm, zuerst die Lehre als Dachdecker gemacht, und das dann gar nicht gewollt (,) und hat es jetzt durchgezogen, ehm (,) und ist jetzt lange zur Schule gegangen, nach der Arbeit immer ganz lange bis um 23.00 Uhr und hat jetzt Firma gewechselt, ehm, und ist jetzt als Finanzberater und jetzt, ehm, er wechselt immer .. [...] Dass, ehm, egal wie ihm dabei ist, er zieht es jetzt durch (-) lernt für die Schule .. alles, damit er es schafft.“ (F7)*

*„[...] und dann habe ich halt auch gesehen, wie es bei meinem Bruder geht (-) er hat gesagt .. ja .. er hat jetzt vier Jahre gearbeitet und jetzt freut er sich wieder richtig auf die Schule .. Und da habe ich gesagt, `ja gut, dann arbeite ich jetzt vier Jahre (-) ohne Schule, also Berufsmaturität .. und dafür freue ich mich mega, nachher wieder richtig ein Jahr lang zur Schule zu gehen.`“ (F16)*

### 4.3 Streben nach Sicherheit

Sowohl bei den Jugendlichen selber wie auch bei den Schilderungen elterlicher Aussagen liess sich das Bangen um Gewissheit und Sicherheit betreffend der Zukunft verzeichnen. In der Erwägung eines „soliden Jobs“ schienen sich beide Generationen einig zu sein, Divergenzen zeigten sich jedoch bezüglich eines Überbrückungsjahres. Jugendliche sahen im 10. Schuljahr die Chance, sich länger auf ihre Berufspräferenz vorbereiten und ausrichten zu können resp. mehr Zeit zu haben, um im gewünschten Sektor eine Lehrstelle zu finden. Für die Eltern hätte die Zusage eines Ausbildungsplatzes Priorität und sie würden sich von ihren Kindern mehr Kompromissbereitschaft zu anderen Berufen wünschen.

#### 4.3.1 Suche nach solidem Job

Das Verständnis eines soliden Jobs umfasste den finanziellen Aspekt sowie die Eigenschaften einer guten Grundbildung und bestehender Weiterbildungsmöglichkeiten.

*„[...] Sie [die Eltern] wollen beide eher das Beste für mich, dass ich einen guten Job habe, in dem ich gut verdiene [...] und, ja, sie verdienen ja ihr Geld (,) Ich muss schauen, wie ich dann mein Geld verdiene.“ (F2)*

*„Also (räuspert sich) , ich ... zum Beruf Coiffeur .. ich habe zuerst auch überlegt, Coiffeuse zu werden, aber dann (,) habe ich es mit dem KV verglichen .. was man nachher noch machen kann, welchen Lohn man erhält .. und drum habe ich mich eben für das KV entschieden (-) weil man da eine bessere Zukunft hat.“ (F5)*

*„Und dann überlegte ich, was sonst noch eine gute Grundbildung wäre und darum das KV .. [...] sie [die Eltern] wollen, dass wir eine gute Grundausbildung haben, dass wir uns nachher weiterbilden können.“ (F7)*

#### 4.3.2 Erhöhtes Engagement

Viele Jugendliche nannten ihren grossen Einsatz im Verfassen von Bewerbungsschreiben, um die Aussicht auf eine Lehrstelle zu erhöhen. Es war in vielen Fällen von 60 und mehr Bewerbungen die Rede, wodurch sich die Jugendlichen bessere Chancen zuschrieben. Die folgende Aussage verdeutlicht dies und vermittelt die differenzierte Perspektive eines Jugendlichen, welcher nach Empfehlungen zum Finden einer Lehrstelle gefragt wurde.

*„Ehmm .. also dass man sich beim Schnuppern einfach viel Mühe geben soll und das Beste .. sich von der besten Seite zeigen ... u-uund .. einfach dass man viele Bewerbungen schreiben sollte ... ja, das trifft jetzt aber auch nicht immer zu (-) ich habe schon ein paar Leute gesehen, die, glaube ich, über 100 Bewerbungen geschrieben haben und die haben keine [Lehrstelle] und andere haben drei geschickt und haben dann eine erhalten.“ (F13)*

*„[...] in der 3. Sek. bin ich, habe ich viel Freizeit investieren müssen für die Lehrstelle – da habe ich auch viel gearbeitet, mehr als etwa 60 Bewerbungen (,) habe ich abgeschickt ..“ (F12)*

### 4.3.3 Marktanpassung versus 10. Schuljahr

Für einige Eltern schien die Orientierung am Arbeitsmarkt vorrangig gegenüber den Interessen ihrer Kinder und deren stärker gewichteten Subjekt-Orientierung. Dies zeigte sich anhand der negativen elterlichen Bewertung des 10. Schuljahres; Jugendliche schilderten, dass ihre Eltern sie dazu animierten, durch noch mehr Einsatz doch noch eine Lehrstelle zu finden, auch in einem anderweitigen Sektor, um nicht ein 10. Schuljahr absolvieren zu müssen. Das folgende Beispiel verdeutlicht den Druck, der daraus resultierte.

*„Ja, also dass ich eine Lehre habe, ist ihnen wichtig. [...] Hätte ich eine Lehrstelle, würde es mir gut gehen. Sonst schäme ich mich ... Ich möchte einfach nicht das 10. Schuljahr machen. [...] Also wenn ich keine Lehre machen kann, dann gehe ich ins 10. Aber meine Eltern sagen mir, ich solle eine Lehrstelle suchen ... sie sagen `mach jetzt, du findest schon was` ... also motivieren, sozusagen.“ (F4)*

*„[...] aber jetzt wo es nicht so geklappt hat, meint sie [die Mutter] öfters, ich solle etwas anderes suchen (-) sie ist auch nicht so einverstanden mit dem 10. [...] Sie hat Angst, dass ich auch dann nichts finde .. falls ich dann nicht so gute Noten habe [...] aber ich will einfach beim KV bleiben.“ (F7)*

### 4.3.4 Elterlicher Austausch mit bedeutsamen Personen

Jugendliche berichteten mehrfach vom Austausch ihrer Eltern mit von ihnen als bedeutsam erachteten Personen, mitunter um auf neue Jobangebote aufmerksam zu werden, oft aber zwecks der eigenen Meinungsbildung. Auch hier wird der Druck deutlich.

*„Weil ... also, meine Mutter ... der Chef meiner Mutter sagt auch, das 10. Schuljahr sei unnötig. (Pause) Man zahlt ja nur. Und nachher hat man nichts, also, er hat gesagt, also man wiederhole den Stoff der ganzen Oberstufe.“ (F4)*

*„[...] sie [die Mutter] versucht immer bei Kolleginnen zu fragen, ob sie von einer freien KV-Stelle wissen [...] sie spricht auch immer mit der Lehrerin darüber und so ..“ (F5)*

## 4.4 Wahrgenommene Barrieren

Zum einen konnten die Jugendlichen die von ihnen wahrgenommenen Einschränkungen explizit beschreiben, zum anderen drückten sich diese etwas zurückhaltend über ihre am Schluss der Befragung angebrachten Wünsche aus. Der Leistungskontext schien insgesamt eine bedeutsame Rolle zu spielen hinsichtlich jugendlicher Berufsaspirationen und

bezüglich des Druckerlebens. Zudem benannten Jugendliche den erheblichen Bewerbungsaufwand sowie die Lehrstellenknappheit als Barrieren im Erlangen ihrer beruflichen Ziele. Durch die Eltern fühlten sie sich mehrheitlich zwar weitgehend nicht gehindert an der Umsetzung ihrer Pläne, doch die Durchsetzung ihrer Interessen kostete sie viel Energie. Dazu nahmen sie anstrengende Diskussionen in Kauf und erlebten vielfach durch Eltern mitbedingten negativ bewerteten Stress.

#### 4.4.1 Leistungsvermögen – Anspruchsniveau

Schulnoten, die Unterscheidung der schulischen Anforderungsniveaus A und B sowie branchenspezifische Multichecks zur Überprüfung der Fähigkeiten und Eignung forderten gemäss den Aussagen der Jugendlichen ihren Tribut. Oft nannten Jugendliche unzureichende Leistungen als grosses Hindernis. Doch ebenso hinderlich beschrieb eine Jugendliche den Anspruch ihres Umfelds, ihrem Anforderungsniveau A in ihrer Berufsaspiration zu genügen – ein höheres Leistungsvermögen löste damit Druck hinsichtlich der Wahl eines prestigeträchtigen Berufs aus.

*„[...] sie [die Mutter] will etwas Besseres für mich .. Sie möchte nicht, ihr würde es nicht gefallen (,) ehm, wenn ich zum Beispiel im Detailhandel oder in der Gastronomie etwas, mmh, würde ... ehm, weil ich im A bin .. möchte sie das nicht (,) aber wenn ich im B wäre, würde sie sagen, es sei ok ... aber ja (,) da ich im A bin (-) da möchte sie schon etwas (') ehm, wie soll ich sagen ... will, möchte sie .. dass ich etwas mehr erreiche .. und dann weiss ich nicht, wie sie reagiert, wenn ich ihr sage `Kosmetikerin` .. ich habe das mit ihr noch nicht besprochen. [...] Ich glaube auch durch sie [die Tante] bin ich auf die Idee der Kinderärztin gekommen .. Ihre Tochter macht glaube ich Hotelfachfrau .. und sie will das nicht (,) aber sie hat gesagt, `weil sie ja im B ist, kann sie sich nicht Sachen vorstellen wie du zum Beispiel` .. dann habe ich gesagt `ok` .. Ja, es war das Thema Kosmetikerin (,) ich habe ihr gesagt, dass ich Kosmetikerin werden möchte .. da hat sie gesagt `nein, das kann zum Beispiel meine Tochter machen, aber du kannst, du kannst etwas viel .. viel Besseres machen.`“ (F10)*

*„[...] oder auch Psychologe, wollte ich werden .. bis ich erfuhr, dass man noch in eine weiterführende Schule gehen muss und es ist dann noch schwierig (,) für mich (,) weil ich jetzt schon .. also früher bin ich knapp in der Sek. A geblieben, da meine Noten nicht so gut waren ... und ja, darum ist mir der Wunsch eigentlich so .. ja, habe ich den ausser Sicht gelassen, ja sozusagen ... und ja, jetzt bin ich schlussendlich auf diesen Beruf [Automobil-Fachmann] gekommen.“ (F18)*

#### 4.4.2 Stellenmarkt – Bewerbungsstress

Jugendliche nahmen begrenzte Stellenangebote wahr. Sie erklärten dies durch zu wenig verfügbare Lehrstellen bei gemeinsamen Berufspräferenzen unter Jugendlichen.

*„Also, es hat eine Zeit lang grossen Stress gegeben .. weil ich sehr viele Bewerbungen abgeschickt habe und immer (,) bin ich fast bis zur engsten Wahl gekommen und .. es hat dann doch nicht geklappt .. u-u-und .. ja, aber jetzt ist es etwas lockerer – es hat ja jetzt auch nicht mehr so viele Lehrstellen offen und ich überlege mir, ob ich das 10. Schuljahr machen soll .. [...] Also dass die Lehrstellen immer so schnell weg sind oder Betriebe nur eine Stelle anbieten und sich so viele darauf bewerben. Das finde ich schlecht ...“ (F5)*

*„Also, ich habe jetzt fast sechzig Bewerbungen geschickt und es sind alles Absagen und das ist (,) ja, schon etwas ja (,) schade. [...] Also einfach bei den Lehrstellen, da hat es oft einfach einen einzigen Platz frei (-) wären es mehr, dann wäre es einfacher. Ja, denn so viele wollen das KV machen, von der Sek. A fast alle und von meiner Klasse auch viele .. und ja, dass es mehr Stellen gäbe .. oder eben weniger (lächelnd) die das wollen.“ (F7)*

#### **4.4.3 Finanzielle Einschränkungen**

Einige Jugendliche betrachteten die finanzielle Lage als Ursache von Stress. So sahen sie darin die unglückliche Erwerbstätigkeit ihrer Eltern begründet, oder deuteten ihre Vermutungen und Beobachtungen bezüglich finanzieller Einschränkungen bei anderen an.

*„[...] sie geht nicht gerne arbeiten. Sie würde lieber zuhause bleiben. Also meine Mutter geht wegen dem Geld arbeiten, aber mein Vater hat die Arbeit gerne.“ (F4)*

*I: Denkst du, dass die Art, wie man aufwächst, auch eine Rolle spielt?*

*„Ja, ich glaube schon (-) vor allem weil .. wegen dem Finanziellen, glaube ich ... wenn man zum Beispiel irgendwie aufwächst, wo es halt ein wenig kritisch ist (-) auch mit dem Finanziellen, dann glaube ich, dass sich auch die Kinder etwas suchen, das auch wirklich sicher ist (-) zum Beispiel das KV(,) wo man sich auch gut weiterbilden kann ..“ (F17)*

#### **4.4.4 Elterlich verstärktes negatives Stresserleben**

Viele Jugendliche erwähnten in erster Linie neu gewonnene Freiheiten, wenn sie die veränderte Beziehung zu ihren Eltern beschrieben. In den meisten Fällen vertraten die Jugendlichen ihren Standpunkt und zeigten Durchsetzungswillen – besonders auch hinsichtlich ihrer Berufspräferenz. Sie fügten an, ihre Eltern könnten ihre Absichten nicht verhindern (siehe Kapitel 4.1.3). Dies schien allerdings seinen Preis zu haben. Die Jugendlichen schienen sich weitgehend darüber einig zu sein, dass ihre Eltern dem Berufswahlprozess angespannt und gestresst gegenüber stünden. Einige nannten die elterliche Kontrolle der anfallenden Aufgaben als Auslöser zahlreicher Konflikte und sahen ihre Eltern damit als unnötige Stressverstärker. Etliche Jugendliche würden sich wünschen, ihre Eltern würden ihnen und den erforderlichen Tätigkeiten im Berufswahlprozess entspannter begegnen.

*„Also was ich an meinen Eltern schwierig fand (-) sie waren meist viel nervöser als ich .. und sie haben dann immer so ein wenig .. ein wenig einen Stress gemacht, den ich dann irgendwie gar nicht verstanden habe .. es geht ja eigentlich um mich, es geht ja nicht um sie .. (lächelt) aber es ist klar, dass sie sich irgendwie auch mega .. also Gedanken machen .. das ist ja logisch .. dann habe ich immer so gefunden .. i-ich habe gar nicht so einen Stress, aber ihr macht mir irgendwie so einen Stress [...] denn, ich meine, wir haben schon in der Schule genügend Stress und man muss machen und machen .. dann finde ich es eigentlich von den Eltern nicht soo (-) produktiv (lächelt), wenn man da noch stresst.“ (F17)*

## **4.5 Wahrgenommene Hilfen**

Das unter 2.2.5 *Hilfen und Barrieren* erläuterte Konzept der Gatekeeper (Bayard Walpen, 2013) erfuhr auch unter den Rückmeldungen der Jugendlichen seine Relevanz. Zusätzlich zu ihren Eltern sahen Jugendliche Berufsberatungspersonen, ihre Lehrkräfte sowie Mentorinnen und Mentoren als wesentliche Hilfen. Neben dem bereits erwähnten Nachhilfeunterricht zum Ausgleich von schulischen Defiziten (siehe Kapitel 4.1.4) bewerteten Jugendliche die Unterstützungsleistungen bei der Informationssuche, beim Verfassen von Bewerbungsschreiben und bei Gesprächsvorbereitungen als besonders hilfreich. Während diese prozessbegleitenden, sachlichen Unterstützungsbeiträge gerne von familienexternen Personen in Anspruch genommen wurden, schien von den Eltern als besonders nahe stehenden Gatekeepern Unterstützung auf der Beziehungsebene besonders geschätzt zu werden: a) emotionale Unterstützung über Gespräche und vermitteltes Verständnis, b) Schilderungen eigener persönlicher Erfahrungen, c) Motivation und Antrieb über positiv bewerteten Stress.

### **4.5.1 Familienexterne Unterstützung**

Jugendliche erzählten von der entlastenden Wirkung, wenn sie zur Bewältigung spezifischer Tätigkeiten im Berufswahlprozess sogenannten vermeintlich „neutrale“ Personen wie Lehrkräfte, Berufsberatungspersonen, Mentorinnen und Mentoren herbeiziehen konnten. Zum einen waren es deren vertiefte Kenntnisse und Fertigkeiten, wodurch sie eine besondere Hilfeleistung darstellten, zum andern deren neutrale Haltung gegenüber den Plänen der Jugendlichen. Besonders die Jugendlichen aus bildungsferneren Familien sprachen sich für die bedeutsame Rolle der Mentorinnen und Mentoren von INCLUSIO und IMPULSIS aus. Während Ersteres ein „Mentoring-Programm für junge Migrantinnen und Migranten auf Lehrstellensuche“ von Caritas Zürich (2014) ist, fungiert IMPULSIS im Kanton Zürich als einer „der grössten privaten Anbieter von Berufsintegrationsprogram-

men und pflegt als gemeinnütziger Verein ein breites Netzwerk zu Behörden, Schulen und Betrieben der Privatwirtschaft“ (Impulsis, 2014).

*„[...] ich habe da eine Frau ... eine Frau von IMPULSIS – die hilft mir immer am Montag beim Bewerbungen Schreiben und das hilft mir schon. Ich kann auch Fragen stellen oder wir gehen zusammen in die Berufsberatung.“ (F4)*

*„Also ich, ich habe eine Mentorin gehabt .. mhm, und sie hat mir also wirklich viel geholfen ... und ohne sie, da wäre ich auch nicht so gut dran, da ich jetzt auch eine Lehrstelle habe ... klar, es ist halt anders, weil ich sie nicht gekannt habe .. und, ich habe mich im INCLUSO (.) ehm, angemeldet und da haben sie mich, haben sie mir eine Person gesucht, die zu mir passen würde .. die gut mit mir arbeiten würde, und das ist mir auch gelungen .. wirklich, das ist etwas Gutes, also ich kann das nur weiterempfehlen.“ (F12)*

*„Ehm, ich war froh, hatte ich Frau [...] (-) also meine Lehrerin (.) denn .. sie ist wirklich .. hat .. sie ist sehr gut auf jeden einzelnen von uns eingegangen und hat sich meeega bemüht .. [...] beim PKZ bin ich seit einem Jahr dran und mich immer wieder am .. ja, halt schnuppern und wieder bewerben und so [...] und ich war mega froh, dass mich Frau [...] mich begleitete .. denn sie hat es wirklich gut gemacht und ich denke (-) wenn ich bei einer anderen Lehrperson gewesen wäre, hätte ich schon früher aufgegeben.“ (F17)*

#### 4.5.2 Emotionale Unterstützung durch Eltern

Das Gespräch mit den Eltern schien für viele Jugendliche äusserst bedeutsam und entlastend zu sein, wenn sie dabei in ihren Ansichten und Wünschen wahrgenommen und verstanden wurden. Ihre Selbstöffnung und die darauf erfolgende elterliche emotionale Zuwendung durch wahres Interesse trugen viel zum positiven Erleben bei.

*„[...] mit Eltern, finde ich halt, sollte man einfach darüber sprechen können, einfach über das Ganze, jetzt nicht zum Beispiel über Bewerbungen (-) das vielleicht auch, aber es gibt Eltern, die das weniger gut können oder auch mehr .. und dann finde ich, mit den Eltern sollte man selber darüber sprechen, wie es einem ergeht mit dem Ganzen und wenn man jetzt halt unter Druck steht, sollte man das auch sagen können .. [...] und ich finde, ja, die Eltern haben eigentlich schon den grössten Anteil.“ (F17)*

*„[...] sie [die Eltern] haben mich einfach immer wieder ermutigt und gesagt, jetzt (.) könntest du mal dorthin eine Bewerbung schicken oder dahin .. weil ich eher nicht gerade so .. sehr zuversichtlich war, eine Lehrstelle zu finden ... (leise) ich hatte auch mehr so ein wenig Angst vor dem Erwachsenwerden und allem ...“ (F13)*

#### 4.5.3 Elterliche Erfahrungswerte und Tipps

Jugendliche beschrieben unter der elterlichen Hilfeleistung im Gespräch neben der genannten emotionalen Unterstützung auch elterliche Erfahrungswerte und konkrete Denk- und Handlungsanregungen.



„Sie haben mir immer geholfen ... haben mir auch Tipps gegeben .. und mich vorbereitet und mir gesagt, dass ich halt Freizeit investieren muss für die Berufswelt ... sie haben mir auch immer Tipps gegeben und Kollegen gefragt, wie das früher war .. früher, als sie selber in die Berufswelt eingestiegen sind und halt meine Mutter, sie arbeitet bei der Swisscom (,) und dort hat es auch sehr viele junge Leute .. sie hat einfach Kontakt mit allen und hat auch gefragt, wie das so ist ..“ (F12)

„Ja, immer am Abend beim Essen, da gibt es solche Gespräche... Da erzählt sie mir immer, dass ich da etwas machen soll, weil sie halt selber die Möglichkeit nicht hatte .. also, da im Kosovo etwas zu lernen .. Sie hatte zwar ein Angebot (,) also als junge Frau war das Thema, dass sie Lehrerin werden sollte, da sie gut war in der Schule, aber dann haben Verwandte sie nicht lassen, da sie eine Frau ist ... Und darum will sie nun, dass ich es hier besser habe.“ (F5)

„Also (,) sie unterstützen mich einfach stark .. also sie helfen mir auch bei den Entscheidungen .. sie geben mir zum Beispiel Tipps, was bei dieser oder jenen Entscheidung wäre .. aber grundsätzlich kann ich selber entscheiden, was ich machen will. Mmh, ich erlebe das gut .. da hat man einfach seine eigene Freiheit (-) um seine eigene Zukunft aufzubauen und nicht die der Eltern.“ (F13)

„Also ich finde (-) die Person sollte eigentlich selber wissen, was .. sie machen möchte ... klar, wenn sie Unterstützung verlangt, dann sollte sie auch kommen (,) oder dass die Eltern, wenn sie sehen, dass er nicht so viel macht, sie auch sagen, dass er etwas machen sollte (-) aber ich finde eigentlich, man sollte dem Kind, dem Jugendlichen Freiraum geben, das zu tun, was er möchte .. Aber Unterstützung ist sicher wichtig.“ (F14)

#### 4.5.4 Elterlich verstärktes positives Stresserleben

Das vorangegangene Zitat (F14) machte auf zwei sich entgegenlaufende Ansprüche von Seiten der Jugendlichen aufmerksam. Zum einen forderten sie ihren (Entscheidungs-) Freiraum. Zum anderen bekundeten Jugendliche entgegen aller Autonomiebestrebungen auch selbstkritisch, in welcher Weise sie um elterlichen Ansporn zur Initiative froh waren.

„[...] also, ich denke es war wichtig, dass sie mich auch mal etwas gepusht haben, meine Eltern, zum .. dass ich auch mal vorwärts gemacht habe ... das hat mir sicher viel geholfen .. und auch bei Frau [...] hilft es viel (-) eben (,) wenn man dann gerade dabei ist, nervt es, aber im Nachhinein ist es eben schon auch wichtig.“ (F16)

„[...] sie [die Eltern] haben mir immer wieder gesagt `schreib doch Bewerbungen, mach doch` und ich hab auch gewusst, dass ich es machen muss und habe es dann auch gemacht ..“ (F17)

I: Wie war es allgemein, welche Dinge waren für dich hilfreich im Prozess?

„Meine Freunde und meine Familie, eigentlich (-) sie haben mich immer unterstützt und haben mir immer Druck gemacht, sozusagen .. also, netten Druck .. ehm, also etwas im Hintergrund einfach und das hat mir immer geholfen .. und .. ja, einfach, ehm .. es hat mich einfach interessiert das Thema Berufswahl und ich ging gerne schnuppern.“ (F18)

## 5 Diskussion

In diesem letzten Teil werden die Ergebnisse erläutert und in den Zusammenhang mit dem einleitend beschriebenen bisherigen Wissensstand gestellt. Im Einzelfall entdeckte und durch die vergleichende Analyse erkannte Dimensionen werden ergänzt, woraufhin die Beantwortung der Fragestellung folgt. Kritische Aspekte im methodischen Verfahren schliessen an, gefolgt vom Erkenntnisgewinn mit beschriebenen Handlungsanregungen und Anwendungsmöglichkeiten für die Praxis. Abschliessend erfolgt ein Ausblick mittels weiterführender Überlegungen.

### 5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Hauptkategorie *Orientierung an Interessen und Stärken*:

Es zeigten sich bei allen interviewten Jugendlichen zumindest ansatzweise Vorstellungen zur eigenen Persönlichkeit, wobei diese sehr unterschiedlich differenziert waren. Persönliche Interessen und Stärken schienen zentral in der Entstehung von Berufsaspirationen und waren umso zielführender, je konkreter und konsistenter das Selbstkonzept entwickelt war. Unter dieser Voraussetzung wurden Intentionen genannt, um das eigene Ziel zu erreichen. Darunter verstanden Jugendliche auch den Ausgleich bestehender Defizite. In Ergänzung zum Differenziertheitsgrad des Selbstkonzepts zeigte sich der Entwicklungsstand der Jugendlichen über deren Autonomiebestrebungen. Zusammenhängend mit einem klaren Zielfokus und dem Wille zur Durchsetzung schilderten einige Jugendliche ihre Abgrenzung von anderen Meinungen mit Vehemenz. Andere wiederum drückten über ambivalente Äusserungen zu eigenen Wünschen bei gleichzeitig beschriebenen gegenläufigen Argumenten ihre Unsicherheit und Abhängigkeit von anderen Personen aus. Dieser Zustand zeigte eine hemmende und auch störende Wirkung hinsichtlich des Explorationsverhaltens und des Handelns im Allgemeinen.

Hauptkategorie *Bedeutung von Vorbildern*:

Mit einer Ausnahme hatten alle Jugendlichen Erfahrungen zum *Nationalen Zukunftstag* gemacht und dabei in erster Linie ihre Eltern begleitet. Die Alltagsnähe zu den Eltern widerspiegelte sich im Interesse an deren Arbeitsweise, wobei darüber kaum jugendliche Berufsaspirationen verfolgt oder gebildet wurden. Demnach hatte die elterliche Berufstätigkeit kaum Vorbildcharakter, eher erkannten die Jugendlichen darin negative Aspekte.

Als Referenz für die eigene Berufswahl dienten andere nahe stehende Personen wie Paten, Onkel, Tanten, Cousins und Cousins oder Geschwister. Während die Mädchen mitunter ihre Väter und Brüder nannten, deren berufliche Haltungen sie vorbildhaft erlebten, zeigte sich bei den Jungen eine über-mässige Tendenz zu einer gleichgeschlechtlichen Orientierung. Es kann vermutet werden, dass zum einen die Berufsrolle immer noch stärker den Vätern zugeschrieben wird und zum anderen die gegengeschlechtliche Orientierung sowie die Wahl eines geschlechtsuntypischen Berufs bei Mädchen gesellschaftlich akzeptierter erscheint. Geschlechtsstereotypen hinsichtlich beruflicher Tätigkeiten hielten sich jedoch bei beiden Geschlechtern hartnäckig.

#### Hauptkategorie *Streben nach Sicherheit*:

Die allgemein vorherrschende Ungewissheit bezüglich der Transition ins Erwerbsleben drückte sich in einem mannigfaltigen Sicherheitsbestreben aus. Jugendliche nannten sehr häufig das Argument, einen guten, soliden Beruf mit Weiterbildungsmöglichkeiten haben zu wollen, als bedeutenden Entscheidungsfaktor. Zur Erhöhung der eigenen Chancen war ein allgemein hohes Engagement zu verzeichnen. Ebenso sahen die Jugendlichen mehrheitlich eine zusätzliche Chance in der Absolvierung eines 10. Schuljahres, da sie sich durch die gewonnene Zeit in der Aussicht auf einen geeigneten Ausbildungsplatz sicherer wähnten. Dem gegenüber stehend schien das elterliche Sicherheitsbestreben eher in die Richtung der Umlagerung der Berufspräferenzen im Sinne einer Orientierung am Arbeitsmarkt zu tendieren. Zudem schienen einige Eltern der eigenen Unsicherheit im Austausch mit als bedeutsam bewerteten Personen zu begegnen.

#### Hauptkategorie *Wahrgenommene Barrieren*:

Während das sozio-kognitive Modell beruflicher Orientierung (*SCCT*), beschrieben nach Müller (2009), unter *Wahrgenommenen Barrieren* die negativen proximalen Faktoren meint, welche Modell-endogen ihre Wirkung erst im sekundären Orientierungsprozess und daher kurzfristig entfalten, beschrieben die Jugendlichen unter Einschränkungen und Hindernissen durchaus auch den distalen, objektiven Kontextfaktor finanzieller Einschränkungen. Der Modell-endogene Faktor des eigenen Leistungsvermögens, ausgedrückt im schulischen Anforderungsniveau und den betrieblichen Leistungsansprüchen gegenübergestellt, wurde von den Jugendlichen ebenso als Einschränkung genannt. Dieser Leistungsaspekt erschien für die Jugendlichen besonders dann relevant, wenn sich um ihre Berufspräferenz viel Konkurrenz gesellte, was durch die Lehrstellenknappheit zu einem starken Stresserleben führte. Der als Belastung erlebte Bewerbungsaufwand schien

durch die Eltern zusätzlich negativ beeinflusst zu werden. Jugendliche berichteten sehr ausgiebig vom elterlich verstärkten Stresserleben durch deren Kontrolle anfallender Aufgaben einerseits und deren Anspannung und die vielen Sorgen um die berufliche Zukunft der Jugendlichen andererseits.

#### Hauptkategorie *Wahrgenommene Hilfen*:

Jugendliche zeigten bereits Strategien, um dem vorangehend beschriebenen elterlich verstärkten Stress auszuweichen. So wählten und nutzten sie je nach Möglichkeit die Angebote der Schule zu einer externen Begleitung durch Berufsberatungspersonen, Mentorinnen oder Mentoren, oder sie lösten die berufswahlspezifischen Aufgaben in der Begleitung durch ihre Lehrpersonen. Diese familienexterne Unterstützung erlebten die Jugendlichen sehr hilfreich und meist angenehmer als die elterliche Konfrontation mit anstehenden Pflichten. Gleichwohl bekundeten auch etliche Jugendliche den positiven Einfluss elterlicher Anregungen – zum einen im positiven Stresserleben durch die elterliche Handlungsanregung, zum anderen auch über konkrete Tipps, welche nicht selten auf den eigenen elterlichen Erfahrungen basierten. Doch am bedeutsamsten für das allgemeine positive Erleben des Berufswahlprozesses schienen das im Gespräch durch die Eltern vermittelte Einfühlungsvermögen, das Verständnis, der motivationale Zuspruch und die grundsätzliche emotionale Zuwendung zu sein.

## **5.2 Zusammenführung theoriegeleiteter und neuer Erkenntnisse**

#### *Einfluss des Individuums:*

Der Zusammenhang zwischen berufsspezifischer Exploration, eigenen manifestierten Berufsvorstellungen und einem soliden Selbstkonzept mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen und einem guten Selbstwertgefühl ist dieser Befragung zufolge darin zu sehen, dass eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen einen klaren Berufswunsch verfolgt und trotz Hindernissen daran festhält. Selbst bei gegenläufigen Argumenten und der fehlenden Aussicht auf einen Ausbildungsplatz bleiben die Jugendlichen ihrem Berufswunsch grösstenteils treu und setzen sich mit Selbstbestimmtheit für dessen Erlangung ein. Überhaupt konkrete Ideen und Pläne zu haben, scheint in der von Unsicherheiten gezeichneten Berufswahlphase eine bedeutsame Ressource zu sein. Fehlt es hingegen an einer eigenen Überzeugung, zeigt sich eine innere Zerrissenheit mit Ambivalenzgefühlen aufgrund der verinnerlichten Fremdmeinungen und -ansprüchen sowie den vernachlässigten eigenen Ansichten. Dieser Zustand der Desorientierung wirkt hemmend und blockierend. Auch

verschwinden die ursprünglichen Berufswünsche nicht völlig und die Rationalisierung und Objektivierung der Ursachen nach Müller (2009) lassen sich wiedererkennen. Dabei zeigt sich das Bedauern bezüglich wahrgenommener Barrieren wie beispielsweise dem eigenen unzureichenden Leistungsvermögen. Dieser negativ wirkende Leistungsaspekt bildet sich hier nicht geschlechterabhängig ab, eher hängt er mit dem schulischen Anspruchsniveau A oder B zusammen, wobei Jugendliche im Niveau B ihre Chancen geringer einschätzen. Dennoch könnte der in dieser Befragung mässige Anteil an teilnahme-willigen Jungen des Niveaus B ein Indiz für eine leistungsabhängige geringere Selbstsicherheit sein, ebenso wie das im Verhältnis zu den Mädchen allgemein geringe Interesse im Zusammenhang mit einer entwicklungsbedingten Reflexionsablehnung stehen könnte.

#### *Einfluss der Eltern:*

Jugendliche orientieren sich an ihren Eltern, indem sie deren berufliche Tätigkeit als Referenz zur Beurteilung von Berufsbildern einsetzen. Während die elterlichen Berufsrollen für die Jugendlichen kaum Vorbildcharakter haben, werden elterliche Haltungen vermehrt genannt und auch selber angestrebt. Es zeigt sich nach wie vor eine geschlechterbezogene Stigmatisierung bestimmter Berufe und das Bild stärkerer expliziter Geschlechtsstereotypen unter Jungen, ausgedrückt über deren Orientierung an männlichen Bezugspersonen. Weiter werden die Eltern im Zusammenhang mit dem Stresserleben erwähnt. Sehr häufig bestehen Konflikte, welche mit der elterlichen Kontrolle anfallender Aufgaben und dem allgemeinen elterlichen Sicherheitsbestreben einhergehen. Ebenso belastend erleben Jugendliche die Sorgen und die Anspannung der Eltern im Berufswahlprozess. Inwieweit dieses Beziehungserleben mit einem autoritären Erziehungsstil verbunden ist, kann nicht beantwortet werden. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass das elterliche Kontrollmuster eher mit der spezifischen Anforderung der Zukunftssicherung ihrer Kinder zusammenhängt als es Ausdruck eines autoritären Erziehungsstils ist; zumal im Allgemeinen Aussagen auf Partnerschaftlichkeit anstelle von Hierarchie in der Eltern-Kind-Beziehung hindeuten. Auf der positiven Seite sehen Jugendliche im elterlichen Antrieb auch eine wertvolle Unterstützung. Dennoch erscheint ihnen die Motivation über das verständnisvolle, akzeptierende Gespräch hilfreicher und sie bevorzugen zudem elterliche Anregungen durch erfahrungsbasierte Ratschläge. Die Spannungsfelder, welche die Eltern-Kind-Beziehung im Berufswahlprozess umschreiben, lauten damit: a) negatives versus positives elterlich verstärktes Stresserleben, b) elterliches Sicherheitsbestreben versus jugendliche Subjektorientierung und c) Abhängigkeit versus Autonomie.

Jugendliche sehen dabei Lösungsansätze, indem sie konfliktreiche Themen oder Aufgaben auslagern und mit anderen Personen als ihren Eltern angehen.

Mittels der Beantwortung der Fragestellung soll näher erläutert werden, wie präsent die erwähnten elterlichen Einflüsse in den subjektiven Konzepten der Jugendlichen sind.

### **5.3 Beantwortung der Fragestellung**

*Wie nehmen Jugendliche den Einfluss ihrer Eltern im Berufswahlprozess wahr?*

Für Jugendliche steht der Einfluss ihrer Eltern im Zusammenspiel mit verschiedenen anderen Faktoren, wodurch sie ein breites Spektrum an wahrgenommen Einflüssen hinsichtlich ihrer Berufswahl aufzeigen. Mit dem Verweis auf beobachtbare Verhältnisse, wie beispielsweise dem eigenen Leistungsvermögen, externen Anforderungen oder dem Stellenmarkt, finden Jugendliche Erklärungen vorwiegend in explizit vorhandenen Voraussetzungen und Einflüssen. Sich mit der elterlichen Prägung und hintergründigen Einflüssen auseinanderzusetzen, wirkt für die Jugendlichen ungewohnt. Reflexionen zu familialen Werten, zur Geschlechtersozialisation und zur elterlichen Erziehung sind von einer starken Unsicherheit der Jugendlichen begleitet. Das noch junge Alter sowie die Entwicklung hin zur Ablösung von den Eltern mögen Gründe dafür sein, sich nur bedingt mit den Eltern zu identifizieren und Erklärungen für den eigenen Prozess kaum unter dem elterlichen Einfluss zu suchen. Hinsichtlich dem Beziehungserleben und elterlich bedingten Hilfen oder Erschwernissen haben Jugendliche jedoch klare Vorstellungen: Ihr eigenes Stresserleben steht für sie im Zusammenhang mit der elterlichen Bewältigung des Berufswahlprozesses. Nehmen sie die elterliche Anspannung, Sorgen, Druck und eine verstärkte Kontrolle wahr, belastet dies die Jugendlichen zusätzlich zum von ihnen genannten Bewerbungsstress. Eltern, welche sich ihnen annehmen und im Gespräch den Zugang zu ihren Gedanken und Gefühlen suchen, werden von den Jugendlichen als unterstützend erlebt. Sie sehen den positiven Nutzen elterlicher Anregungen durch die Abgabe von Tipps und die druckfreie, motivierende Erinnerung an pendente Aufgaben. Damit erkennen Jugendliche eine förderliche elterliche Begleitung in den Charakteristiken eines autoritativen Erziehungsstils.

## 5.4 Methodische und andere kritische Aspekte

Eine Schwierigkeit bestand darin, Jugendliche behutsam an die sensible Thematik heranzuführen, ohne suggestiv auf die theoriegeleiteten, bekannten Phänomene hinzuweisen. Den Jugendlichen sollte soviel Raum wie möglich für ihre subjektiven Schilderungen offen gelassen bleiben. Dadurch erfuhren einige Themenbereiche mehr Relevanz als mittels der Fragestellung angestrebt worden war. Die Priorisierung des elterlichen Einflusses war theoriegeleitet begründet, die empirische Auseinandersetzung zeigte jedoch den Bedarf der Erweiterung durch die intersubjektiv ebenso oder stärker gewichteten Einflüsse anderer Sachverhalte oder Personen. Das subjektive Erleben der Jugendlichen deckte sich damit nur teilweise mit den theoretischen Ansätzen, was sich darin zeigt, dass mit den Ergebnissen ein breiteres Spektrum abgebildet wurde. Diese breite Erörterung weitete zwar den Blickwinkel, wodurch die Verarbeitungstiefe aber an qualitativem Wert einbüßte. Insbesondere die sensiblen Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung, welche sich in unbewussten, impliziten Mechanismen offenbarten, konnten weniger als geplant bearbeitet werden, da in der Begegnung mit den Jugendlichen der Aufbau einer guten Beziehung einem konfrontativen Zugang vorgezogen wurde. Der Anspruch, die impliziten elterlichen Prägungen im Rahmen dieser einmaligen Befragung zu evozieren, erschien als ein zu anspruchsvolles und belastendes Unterfangen. Stattdessen wurde es vorgezogen, nahe am Material zu bleiben und die Interpretationen möglichst einfach nachvollziehbar zu gestalten; geleitet von den sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2002). Während die *Verfahrensdokumentation*, die *argumentative Interpretationsabsicherung*, die *Regelgeleitetheit* und die *Nähe zum Gegenstand* weitgehend berücksichtigt wurden, sind klare Vernachlässigungen bei der *kommunikativen Validierung* und der *Triangulation* zu verzeichnen. Die Absicherung der Ergebnisse durch das überprüfende Gespräch mit den Befragten erfolgte ebenso wenig wie die mehrfache Explikation über die Verbindung verschiedener methodischer Lösungswege. Weiter konnte das Prinzip der *zirkulären Prozesshaftigkeit* nach Reinders (2005) nur ansatzweise verfolgt werden. Eine über längere Zeit angelegte Befragung hätte dazu mehr Zeit und Raum geschaffen. Das in einer Längsschnittstudie angelegte Forschungsdesign würde zudem allgemein mehr Aufklärung über den intraindividuellen Prozess liefern, was bei der Befragung zum Erleben eines längeren Zeitraums, wie hier des gesamten Berufswahlprozesses, angebracht wäre. Vergleichende Standortbestimmungen in allen drei Schuljahren der Oberstufe würden die subjektiv erlebten Einflüsse in einem zeitlich mitbedingten Kontext erscheinen lassen und

damit neue Interpretationen ermöglichen, wozu der Zeitrahmen diese Bachelorarbeit jedoch nicht ausreichte.

Hinsichtlich der beigezogenen Studien im Theorieteil ist zu vermerken, dass die spezifischen kulturellen Hintergründe die Generalisierbarkeit der Aussagen schmälern und die beschriebenen Einflüsse auf dem hier vorliegenden kulturellen Hintergrund kritisch zu hinterfragen sind. Die Aussagen vermögen damit nur als mögliche und nicht abgesicherte Ansatzpunkte zu dienen. Generell versteht sich die theoretische Erörterung als Zusammenschau verschiedener Gesichtspunkte, ohne diese zu bewerten.

## 5.5 Implikationen für die Praxis

Jugendliche erkennen unterstützende und hemmende Faktoren. So unterscheiden sie das positive vom negativen Stresserleben. Erfahren sie ihre Eltern partizipierend durch emotional unterstützende Gespräche, hilfreiche, nicht einengende Ratschläge und Handlungsanregungen, fühlen sie sich aufgefangen und begleitet. Nehmen Jugendliche die Eltern vorwiegend angespannt, besorgt und kontrollierend wahr, verstärkt dies ihr grundsätzlich vorhandenes Stresserleben zusätzlich negativ. Über die externe Unterstützung erfahren die Jugendlichen Entlastung der Eltern-Kind-Beziehung. Diesen Ansatz auszubauen, würde damit im Sinne der Jugendlichen und der Eltern stehen. Eine klare Kommunikation betreffend der Angebote und Zuständigkeiten sollte vermehrt angestrebt werden, so dass die Eltern einen Teil ihrer Verantwortung mit gutem Gewissen und beruhigt abgeben könnten. Schulen und beigezogene Fachstellen könnten ihr Konzept zur Begleitung des Berufswahlprozesses klarer festhalten und die einzelnen Belange aufzählen, um den Eltern aufzuzeigen, welche Fertigkeiten im Rahmen schulischer Angebote und Vernetzungen angeboten und angeeignet werden. Ein empfehlenswertes Instrument dazu besteht bereits und wird an den befragten Schulen auch ansatzweise eingesetzt; das einleitend erwähnte, beispielhafte Lehrmittel *Berufswahl-Portfolio* von Reinhard Schmid (2012) überzeugt durch seine Transparenz und Übersichtlichkeit, wobei sich das Heft *Berufswahl als Familienprojekt* in besonderem Masse an die Eltern richtet. Wie die Interviews gezeigt haben, sehen die Jugendlichen darin zwar wertvolle Anregungen, doch diese scheinen sich weitgehend auf die Arbeit in der Schule zu beschränken. Ein Austausch zwischen Eltern und Jugendlichen über die enthaltenen Themen findet kaum statt. Dabei könnte über dieses Lehrmittel die Brücke geschlagen werden von elterlichen Erfahrungen hin zum Standpunkt der Jugendlichen; das Lehrmittel würde einen wertvollen Gesprächs-



anlass bieten und den gegenseitigen Zugang eröffnen. Neben Informationen zum schweizerischen Bildungssystem wären Anregungen zum Gebrauch solcher Hilfsmittel für Eltern dienlich, um über Transparenz und Klarheit eine zumindest informative Sicherheit herzustellen.

Eine weitere Gelegenheit, um die Kommunikation zwischen Eltern und Jugendlichen anzuregen, bietet der *Nationale Zukunftstag*. In diesem Tag der beruflichen und interpersonellen Begegnung steckt viel Potential, welches gemäss dieser Untersuchung noch besser genutzt werden könnte. Jugendliche entwickeln durch diese konkreten Erfahrungstage starke Gefühle und Überzeugungen, worüber sich ein Austausch im Elternhaus äusserst lohnen würde, um zusammen in den Prozess einzusteigen und die Weichen für die weiteren Schritte gemeinsam zu stellen.

## 5.6 Weiterführende Überlegungen

In diesem Sinne schätzen es Jugendliche, „an die Hand genommen zu werden“ und sich darauf verlassen zu können, dass die Verbindung zu ihren Eltern hält und besteht, auch wenn sie sich selber hin und wieder daraus lösen. In einzelnen Interviews zeigte sich über selbstkritische Reflexionen das Bewusstsein der Jugendlichen für diese herausfordernde Aufgabe der Eltern. Einige Jugendliche erkennen durchaus auch ihre eigene Verantwortung bezüglich des interaktiven Engagements und der Selbstöffnung, um den Eltern die gewünschte Begleitung überhaupt zu ermöglichen. Diese Seite des vorteilhaften jugendlichen Verhaltens, welches den Eltern erst die Voraussetzungen bietet, möglichst optimal auf ihre Kinder einzuwirken, wurde im Rahmen dieser Arbeit vernachlässigt. Elterliche Meinungen und Erwartungen dazu einzuholen, würde das Bild vervollständigen und könnte sich als äusserst spannend erweisen. Diese Erweiterung könnte die Aufklärung herbeiführen, um eine gegenseitig optimierte Haltung und Ausrichtung einzuleiten – eine tatsächliche Wegbeschreibung „Hand in Hand“.

## 6 Literatur

- Asendorpf, J. (2009). *Persönlichkeitspsychologie*. Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bayard Walpen, S. (2013). *Obligatorischer Schulabschluss – wie weiter? Zur Bedeutung von Kompetenzeinschätzungen für den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung*. Zürich: Seismo.
- Beinke, L. (2011). *Berufswahlschwierigkeiten und Ausbildungsabbruch*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Meyer, T. & Samuel, R. (Hrsg.). (2012). *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden: ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesamt für Statistik (2014). *Statistik Schweiz – Berufs- und Studienfachwahl*. Zugriff am 21.01.2014 auf [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/gleichstellung\\_und/eintritte\\_in\\_berufsbildungen.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/gleichstellung_und/eintritte_in_berufsbildungen.html)
- Caritas Zürich (2014). *Incluso*. Zugriff am 03.05.2014 auf <http://www.caritas-zuerich.ch/incluso>
- Endendjik, J., Groeneveld, M. G., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2013). Gender stereotypes in the family context: Mothers, fathers and siblings. *Sex Roles*, 68 (9-10), 577-590.
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek b. H.: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Geschäftsstelle Nationaler Zukunftstag. (2014). *Der Zukunftstag kurz erklärt*. Zugriff am 21.01.2014 auf <http://www.nationalerzukunftstag.ch/de/zukunftstag/kurz-erkluert/>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 91-111). Stuttgart: Klett.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- Gutman, L. M., Schoon, I., & Sabates, R. (2012). Uncertain aspirations for continuing in education: Antecedents and associated outcomes. *Development Psychology*, 48(6), 1707-1718.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Helbig, M. & Leuze, K. (2012). Ich will Feuerwehrmann werden! Wie Eltern, individuelle Leistungen und schulische Fördermassnahmen geschlechts(un)typische Berufsaspirationen prägen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64 (1), 91-122.

- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten* (1. Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Impulsis (2014). *Berufsintegration. Umfassend*. Zugriff am 03.05.2014 unter <http://www.nahtstelle.ch/>
- Koumoundourou, G., Tsaousis, I., & Kounenou, K. (2011). Parental influences on Greek adolescents' career decision-making difficulties: The mediating role of core self-evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19(2), 165-182.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz
- Lange, E. (1976). Berufswahl als Interaktionsprozess. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 28 (3), 479-505.
- Lerner, R.M. (1982). Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review*, 2, 342-370.
- Maschetzke, C. (2009). Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski, *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (S. 181-228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). Design. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 225-237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, R. (2009). *Berufswahl und Lehre: berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse ausländischer und schweizerischer Jugendlicher*. Bern: hep.
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 50-57.
- Oechsle, M. (2009). Berufsorientierungsprozesse unter Bedingungen entgrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe – subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski, *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (S. 23-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oechsle, M., Knauf, H., Maschetzke, C. & Rosowski, E. (2009). *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Porfeli, E., Ferrari, L., & Nota, L. (2013). Work valence as a predictor of academic achievement in the family context. *Journal of Career Development, 40* (5), 371-389.
- Raithel, J. (2011). *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosowski, E. (2009). Berufsorientierung im Kontext von Lebensplanung. Welche Rolle spielt das Geschlecht? In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski, *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (S. 129-180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, R. (2012). *Berufswahl-Portfolio: Set für Fachleute*. Lehrmittel, S&B Institut für Berufs- und Lebensgestaltung AG, Bülach.
- Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238-251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2008). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stadtverwaltung – Stadt Bern (2013). *Fachstelle für die Gleichstellung von Frau und Mann. Zukunftstag*. Zugriff am 24.10.2013 auf <http://www.bern.ch/stadtverwaltung/prd/gleichstellung/projekte2/zukunftstag>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tziner, A., Loberman, G., Dekel, Z., & Sharoni, G. (2012). The influence of the parent offspring relationship on young people's career preferences. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones, 28*(2), 99-105.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in Theory and Method* (2. Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Zhao, X., Lim, V. K. G., & Teo, T. S. H. (2012). The long arm of job insecurity: It's impact on career-specific parenting behaviors and youths' career self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 619-628.

## **Anhang**

Anhang A: Einverständniserklärung	1
Anhang B: Elternbrief	2
Anhang C: Kurzfragebogen	3
Anhang D: Interviewleitfaden	4
Anhang E: Kategoriensystem	6

## **Anhang A**

### **Befragung zum Berufswahlprozess – Einverständniserklärung**

Liebe Schülerin, lieber Schüler

Kürzlich hast du mich und meine Forschungsarbeit kennen gelernt. Es freut mich, wenn du an meiner Befragung teilnehmen willst und du so mit deiner Meinung, deinen Vorstellungen, Ideen und Wünschen dazu beiträgst, dass die Berufsberatung Anregungen für ihre Angebote erhält. Zudem ermöglichst du mir damit einen wichtigen Teil meiner Bachelorarbeit – danke!

**Ich, \_\_\_\_\_ (Vorname und Name), wurde von der Studentin Jeannette Klausener über den Inhalt und den Zweck der Befragung in Kenntnis gesetzt und hatte die Möglichkeit, bei Unklarheiten nachzufragen und mehr über das Thema zu erfahren.**

**Hiermit erkläre ich mich nun bereit, bei der Befragung freiwillig mitzumachen. Während dem Gespräch habe ich die Freiheit, die Befragung abubrechen, wenn ich nicht weiter über das Thema sprechen möchte.**

**Damit das Gespräch nachträglich schriftlich festgehalten werden kann, wird es elektronisch aufgezeichnet. So können die Daten schliesslich analysiert und ausgewertet werden. Ein vertraulicher Umgang mit den Daten ist dabei vollumfänglich gewährleistet, indem die Angaben anonymisiert werden und von Dritten keine Rückschlüsse auf die befragten Personen gezogen werden können.**

**Ort, Datum: \_\_\_\_\_**

**Unterschrift (Schüler/Schülerin): \_\_\_\_\_**

Diese ausgefüllte und unterschriebene Einverständniserklärung kannst du deiner Lehrperson bis zu den Sportferien, spätestens **bis am 07.02.2014**, abgeben.

## **Anhang B**

### **Befragung zum Berufswahlprozess – Elternbrief**

Werte Eltern

Während einiger Jahre hatte ich selber als Klassenlehrerin an der Mittelstufe und teilweise auch an der Oberstufe unterrichtet. Später war ich als Miterzieherin in einer sozialpädagogischen Pflegefamilie tätig und begleitete Kinder und Jugendliche längerfristig und damit auch während ihrer Berufsorientierung. Wie Jugendliche zu ihren Werten, Einstellungen, Motivationen und letztlich Berufswünschen gelangen, interessierte mich seit jeher ganz besonders.

Mein berufsbegleitendes Psychologiestudium an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) ermöglicht mir nun, diesem Interesse im Rahmen meiner Bachelorarbeit nachzugehen. Ich sehe vor, Jugendliche zum Erleben des Berufswahlprozesses zu befragen. Dabei möchte ich in Erfahrung bringen, wo die Jugendlichen aktuell in der Berufsorientierungs- und Berufsfindungsphase stehen, wie es ihnen ergeht, was sie sich wünschen würden und wovon sie ihre eigenen Werte und Vorstellungen abhängig machen. Ihnen als Eltern kommt in einer solch bedeutungsvollen Phase mitunter eine wichtige Rolle zu und ich bin gespannt, wie die Jugendlichen darüber denken.

Die Lehrpersonen Ihrer Kinder haben sich bereit erklärt, mich in meiner qualitativen Forschungsarbeit zu unterstützen und mir die Möglichkeit zu bieten, die einwilligenden SchülerInnen während der Schulzeit zu interviewen. Nachdem ich mich und meine Arbeit den Schulklassen kürzlich vorgestellt habe, können sich die SchülerInnen nun während zwei Wochen überlegen, ob sie an meiner Befragung teilnehmen möchten. Sie finden hierzu die Einverständniserklärung, welche die SchülerInnen unterschreiben und ihrer Klassenlehrperson abgeben können. Daraus geht hervor, dass im Sinne einer vertraulichen Datenhandhabung die Daten ausreichend anonymisiert werden, so dass von Dritten keine Rückschlüsse auf die interviewten Personen gemacht werden können.

Ich danke Ihnen dafür, dass Sie mit Ihrem Kind über mein Vorhaben sprechen und mir Ihr Vertrauen entgegen bringen, indem Ihr Kind an der Befragung mitwirken kann. Über die Erfassung der Meinung der direkt Betroffenen wird es möglich, hilfreiche Anregungen für die Weiterentwicklung der Berufsberatungsansätze zu gewinnen.

Bei Fragen wenden Sie sich bitte direkt an mich.

## Anhang C

### Befragung zum Berufswahlprozess – Kurzfragebogen

Liebe Schülerin, lieber Schüler

Danke, hast du dich bereit erklärt, an der Befragung mitzumachen.

Vorab wirst du gebeten, den folgenden Fragebogen auszufüllen und kurze Angaben zu deiner Person zu hinterlassen. Die anonyme Handhabung deiner Daten kannst du dir dabei gewiss sein, wie dir in der Einverständniserklärung bereits versichert wurde.

Bitte kreuze jeweils das zutreffende Kästchen an oder schreibe deine persönlichen Angaben in die Lücke. Im Anschluss startet die Befragung.

Vielen Dank im Voraus!

Geburtsdatum: \_\_\_\_\_

Nationalität: \_\_\_\_\_

Geschlecht:  weiblich  männlich

Schule (Name, Ort): \_\_\_\_\_

Lehrperson: \_\_\_\_\_

Schulstufe:  1. Sek.  2. Sek.  3. Sek.

Schulniveau:  Niveau A  Niveau B  Niveau C

Bevorzugte Fächer: \_\_\_\_\_

Interessen (allgemein): \_\_\_\_\_

Zukunftsvorstellung:  
Schule  ?  Berufslehre  weiterführende

Berufsabsicht: \_\_\_\_\_

Ausbildungsplatz: \_\_\_\_\_

Nationalität der Eltern: \_\_\_\_\_

Ausbildung/ Beruf Mutter: \_\_\_\_\_

Ausbildung/ Beruf Vater: \_\_\_\_\_



## Anhang D

### Interviewleitfaden

#### Standortbestimmung

- Beschreibe mir doch mal deine bisherige Zeit als **Oberstufenschüler/in**.
- Wie erlebst du dich als **Jugendliche/r**? Wie geht es dir zurzeit?
- Woran bist du gerade, was ist im Moment für dich bedeutsam? Was beschäftigt dich?
- Wie ergeht es dir mit der **Berufswahl**, wie fühlst du dich?
- Beschreibe doch mal, was du bisher im Zusammenhang mit der Berufswahl erlebt hast.

#### Persönlichkeit

- **Wer** bist du? Beschreibe dich doch mal.
- Was ist dir im Leben **wichtig**, was zählt für dich?
- Worüber definierst du dich? Womit verbringst du die meiste **Zeit**?
- Wovon **träumst** du? Was **wünschst** du dir?
- Hast du einen **Traum Beruf** und/oder konkrete **Berufs- und Lebenspläne**?
- Hast du **berufliche Vorstellungen**? Was würdest du gerne tun?
- Wie stellst du dir das **Berufsleben** vor?
- Was könnte zu dir **passen** und warum?
- Wo **stehst** du, wie bist du **dazu gekommen**?

#### Geschlecht

- Du bist ein **Mädchen/Junge**, was bedeutet dies für dich im Berufswahlprozess?
- Siehst du **Unterschiede im Vorgehen** zwischen Mädchen/Jungen (deiner Klasse)?
- Wie sieht es aus mit **unterschiedlichen Möglichkeiten**?
- Was denkst du, inwiefern könnte das Geschlecht eine **Rolle spielen** bei der Berufswahl?
- ANREIZ: *20-min-Bericht „geschlechtstypische Berufswahl“*
- Wie **erklärst** du dir dies? Wie nimmst du diesen Sachverhalt wahr?

#### Familie/Sozialisation

- Was denkst du über den **Lebensstil** deiner Eltern, was über ihre **Berufstätigkeit**?
- Siehst du deine Eltern als **Vorbilder**? Wenn ja, wen und wofür? Wenn nein, warum?
- **Identifizierst** du dich sonst mit einer Person deiner Familie oder deines Umfelds?
- Was denkst du, welche Rolle könnte hier **das gleiche Geschlecht** spielen?

- ANREIZ: *Thema „Nationaler Zukunftstag“*
- Was sagt dir dieser **Name/Tag**? Was hältst du davon?
- Wen würdest du am liebsten **begleiten** und warum?
- Wen hast du **schon begleitet** und warum?
- Spielt(e) das **Geschlecht** da eine Rolle für dich?

Werte, Erziehung und Beziehung

- Was ist in eurer **Familie** wichtig?
- Was bedeutet deinen **Eltern** viel?
- Wo merkst du dies in der **Schule** und in der **Berufswahl**?
- Wie verhalten sich deine Eltern im **Berufswahlprozess**?
- Wie ist das für dich, was löst ihr **Verhalten** bei dir aus?
- Was glaubst du, wie denken deine **Eltern über Arbeit**?
- Was glaubst du, wie denken die **Eltern über dich** und deine **Berufswahl**?
- Spürst du **Erwartungen** und wenn ja, welche?
- Was nimmst du ansonsten wahr von Seiten deiner Eltern?
- Wie geht ihr in dieser Phase der **Jugend** miteinander um?
- Welchen Einfluss, denkst du, hat die Berufswahl auf eure **Beziehung**?
- Wie fühlst du dich im **Umgang** mit deinen Eltern?

Wünsche (Hilfen versus Barrieren)

- ANREIZ: *Heft „Berufswahl als Familienprojekt“*
- Wie vertraut bist du mit diesem **Lehrmittel**?
- Kennen es deine **Eltern**?
- Erlebst du es als **hilfreich** und wo/warum?
- Welche **Unterstützung** erlebst du als **hilfreich**?
- Was **stört** dich eher im Berufswahlprozess?
- In welchen Dingen wünschst du dir Unterstützung durch deine **Eltern**?
- Was möchtest du lieber **alleine** tun?
- Was würde dir die Berufswahl **vereinfachen**?
- Welche **Hilfen und Barrieren**/Hindernisse nimmst du wahr?
- Was würdest du dir **wünschen**, für dich aber auch für andere im **Berufswahlprozess**?
- Was wünschst du dir für die **Zukunft**?

# Anhang E

## Kategoriensystem mit Ankerbeispielen

### Orientierung an Interessen und Stärken

#### Passung Persönlichkeit – Beruf

F2: Ja, also ich bin ja eher der sportliche Typ – das sagen mir auch die Lehrer, aber ich habe halt so .. zwei Sei ... ich arbeite gerne am Compi, schreibe gerne, aber mache auch gerne etwas Sportliches.

F4: Also, ich bin handwerklich geschickt, also ich arbeite mehr – eh, lieber mit den Händen als mit dem Kopf .. und ja, ich bin hilfsbereit, geduldig, verantwortlich und zuverlässig.

F5: Jaa, mhm (.) beim KV hat man ja mega Kontakt mit fremden Menschen und ja (.) ich bin gerne unter Leuten, ich kann nicht an einem Ort arbeiten, wo ich alleine bin ..

F7: Mmh, ich bin eben eine etwas (lächelt), eine etwas Scheue (-) aber eben (.) am Anfang und ehm (.) ich kann gut konzentriert arbeiten, exakt und selbstständig (-) im Team auch, aber selbstständig ist eher meine Stärke und (.) ich bin eine ordentliche Person und ja ..

F9: Mmh, einen Zusammenhang vielleicht, dass ich .. gerne am Computer arbeite u-u-und .. für Informatik muss man sehr neugierig sein u-u-und .. ich glaube, das trifft auf mich zu .. u-u-und ich bin ein neugieriger Mensch und ich will immer gerne mehr wissen und Zahlen und so technische Sachen interessieren mich allgemein sehr.

F12: Ja, also ich bin, eh .. eine positive Person, ich denke immer positiv und bin auch .. humorvoll .. ich bin auch lustig (lacht) .. [...] Ich bin auch offen (-) am meisten beim Schnuppern, da hat man es mir zurückgemeldet, dass ich sehr offen bin ... ich bin auch freundlich [...] Ja, das ist mir auch mega wichtig, denn ich bin halt so eine Person, die gerne mit anderen kommuniziert ...

F13: Also (.) als Konstrukteur muss man, also, zum Beispiel auch mit dem Auftraggeber zusammensitzen und besprechen .. was für einen Plan man nun gestalten soll .. dort spielt eben das Entgegenkommen ... ein wenig (.) wie Teamwork, das aufeinander Zukommen (-) das ist meine Stärke .. und sonst eben das künstlerische Gestalten .. also auch so Origami und zeichnen [...]

F14: Ja, also ich arbeite gerne genau .. also, ich .. eigentlich, wenn ich etwas mit Holz mache, dann muss es gut aussehen und stimmen .. ich möchte halt einfach, dass es perfekt ist und dann beim Zimmermann, da kam es weniger darauf an (-) es hat dann schon gepasst ... Und da fand ich, ja, das ist halt nicht so meins.

F16: [...] also ich hatte einfach gewusst, etwas mit Technik, bei dem ich meine Hände und gleichwohl auch den Kopf gebrauchen kann ..

#### Zielfokus – Wille

F2: [...] Ich will ja Kaufmann werden .. und bin jetzt auf einem guten Weg .. mit den Noten muss ich mich noch etwas verbessern fürs Profil E, aber ansonsten ist es auch gut. [...] Ja, ich weiss halt schon jetzt, was ich machen will .. Es gibt ja auch Leute, die es noch nicht wissen in diesem Alter. Ich will halt das KV machen und bin darauf fixiert.

F9: Also (.) ich weiss schon, was ich werden will (-) ich möchte in die Richtung IT, also Informatik gehen (.) bin schon schnuppern gegangen als Informatikerin und es hat mir sehr gefallen. [...] Also (.) ich glaube, ich bewerbe mich bei der Stadt (-) denn ich war dort schnuppern und es hat mir sehr gut gefallen, ich war beim Triemli schnuppern [...] Also Informatik dauert ja vier Jahre und dann könnte ich jedes Jahr an einem anderen Ort arbeiten gehen (-) also ein Jahr zum Beispiel beim VBZ, eines im Spital, einfach bei der Stadt.

F14: [...] also bei mir was es ja so, dass ich schon eigentlich früh wusste, was ich in etwa machen möchte (-)

F16: [...] Ehm, ich habe eigentlich sehr schnell gewusst, was ich machen wollte [...] von daher war dann schnell klar, dass ich Automatiker werden will.

F17: [...] eigentlich möchte ich einfach das machen, was ich will .. also .. einfach im beruflichen Leben .. und .. nicht einfach ins Büro müssen (-) also vielleicht ist Büroarbeit auch irgendwann .. aber, jaa .. so gerne, wie ich das .. also ... meine Leidenschaft ausleben, so künstlerisch und so ..

F10: Eigentlich haben wir (,) wir haben, meine ganze Familie ist mit dem einverstanden .. und ich finde es eigentlich auch, dass es ein schöner Beruf ist und es ist ... es ist, ehm (,) ein gutes Ziel, aber ... ich bin jetzt glaub ... ich, ich höre jetzt gerade nur, was andere sagen ... ich höre mir selber gar nicht mehr zu .. ääh ... vielleicht ist es das ...

F18: Anfänglich .. also, haben sie mich .. also die Idee kam ja eigentlich in der 4. Klasse und anfänglich in der 5. haben sie gesagt, es ist keine gute Idee .. und zunehmend, in der 2. Sek., als wir das Thema .. das Thema in der Schule hatten .. ehm .. dann haben sie gesagt, `es ..ist nicht .. du musst eigentlich deinen Weg selber gehen` .. und .. jaa, früher haben sie mir einfach das gesagt, sie haben mir abgeraten, Koch zu machen, aber ich solle trotzdem meinen Weg gehen .. (Kontrastbeispiel)

### **Autonomie – Durchsetzungsvermögen**

F2: [...] wenn ich jetzt sagen würde, `ich möchte auf den Bau` (') würde dies mein Vater schon nicht gut finden, aber er würde sagen `mach das nicht` (.) Aber schlussendlich, wenn ich das unbedingt möchte, dann kann er auch nichts machen (.) das sagt er auch.

F5: [...] man kann für sich selber entscheiden (') .. man hat eine richtige Meinung (,) also (,) .. für sich selber .. man weiss, was man macht .. also als Kind weiss man das noch nicht und fragt die Eltern.

F7: Also, sie [die Mutter] war auch von Anfang an fürs KV .. aber jetzt wo es nicht so geklappt hat, meint sie öfters, ich solle etwas anderes suchen (-) sie ist auch nicht so einverstanden mit dem 10. (-) aber ich will einfach beim KV bleiben .. ja, weil ich nicht glaube, dass ich etwas machen sollte, das drei Jahre dauert und mir gar nicht gefällt .. und (,) ja, das ist einfach so ein wenig .. sie findet es nicht gut, dass ich nur fürs KV suche (.)

F9: [...] am Anfang hat sich meine Mutter sehr fixiert darauf, sie hat immer gesagt (-) `schau, mach das KV (.) arbeitest im Büro` (.) und dann irgendwann mit der Zeit hat sie gemerkt, dass ich nicht auf sie höre (') .. Ich bin sehr stur und mein Vater hat nachher gesagt `lass sie doch in Ruhe, sie muss nachher die Lehre absolvieren, nicht du-u-u` .. dann hat sie nachgegeben und (,) jetzt steht sie auch so hinter der Informatik ...

F12: Sie [die Mutter] hat mir nie gesagt, dass ich Dentalassistentin lernen soll, das habe ich selber herausgefunden [...]

F16: Ich denke, wichtig ist, dass man selber bestimmen kann, was man machen möchte .. dass man nicht zu etwas gezwungen wird .. aber .. und dann auch bei dem unterstützt wird ..

### **Ausgleich von Defiziten**

F2: [...] die Schule ist mir jetzt natürlich sehr wichtig [...] Also, schon mehr hinsichtlich der Berufswahl. Im Deutsch .. da habe ich – nicht Probleme, aber ich muss besser sein. [...] Mhm (,) ja (-) am Anfang der Oberstufe hatte ich nicht so gute Noten ('), dann habe ich das mit der Familie besprochen .. dass es so nicht weitergehen kann, da haben sie mich unterstützt, auch Nachhilfe bezahlt .. und was halt nötig war .. und ja, es ist besser geworden.

F7: [...] Ich habe Probleme in Mathematik gehabt. Darum habe ich wohl auch keine Lehrstelle gefunden, weil Mathe ja wichtig ist, aber jetzt ist es wieder gut (.) [...] Mathematik war ja das Problem und ich habe mich verbessert .. ich habe versucht .. ich ging auch in Mathenachhilfe, also, ich gehe immer noch und seit daher ist es um 1,5 Note besser geworden.

## **Bedeutung von Vorbildern**

### **Relevanz des „Nationalen Zukunftstags“**

F2: N-jja, da ging ich letztes Jahr mit dem Onkel mit. Es hat mir gefallen, der Beruf – es war gut. [...] Ja, also ich wollte schon lieber einen Mann begleiten, weil mich auch deren Berufe mehr interessieren als Frauenberufe. Aber es wäre auch nicht schlimm gewesen mit der Mutter oder so

..

F4: Ja, mit meiner Mutter und meinem Vater. Also mit meinem Vater .. eh, er transportiert Gemüse, so für die Migros. Dort war ich nur mit meinem Vater. Ich musste etwa um 3 Uhr morgens dort sein und um 6 fahren wir mit dem Lastwagen los. [...] Also dort verdient man viel, aber ich stehe nicht gerne morgens um 3 Uhr auf. [...] Eh, also sie [die Mutter] putzt dort – sie wäscht Geschirr ab. Eh, so etwas würde ich nie machen. Das ist die ganze Zeit dasselbe – also es hat so einen Wagen, da bringen die Leute das Geschirr hin. Sie holt es wäscht es ab und bringt es wieder hin.

F7: Ja, ich war da mit meiner Mutter unterwegs und (,) ja, es war eigentlich ganz spannend, weil es etwas ganz anderes war .. mh, ja, war ganz interessant .. dort habe ich auch noch keine Vorstellung gehabt, was, in welche Richtung ich gehen will (,) und so bin ich auch zu Pharma und MPA gekommen .. also weil meine Mutter im Spital arbeitet. Und ja,, dann habe ich doch gemerkt, dass es mir nicht so gefiel.

F9: A-also, ich war meistens, also zweimal, mit dem Vater mitgegangen .. und eben ... während dem „Nationalen Zukunftstag“ habe ich mich dazu entschlossen, Informatik zu machen .. [...] Ehm (‘) also mein Vater hat eben eine eigene Firma, da ging ich mal Einblick gewinnen, ich ging auch im KV-Bereich arbeiten und das hat mir also gar nicht gepasst .. und dann ging ich halt in die Informatik, so hat das begonnen.

F12: Ja, er hatte immer gesagt, es sei mega anstrengend und so (-) nachher wollte ich wissen, ob es wirklich so ist ... und ich erfuhr, es ist wirklich anstrengend (lacht). Einfach auf eine andere Art (-) meine Mutter muss mit Leuten, mit dem Kopf arbeiten (,) und mein Vater mit dem Körper.

F13: Einmal war ich bei meiner Mutter ... und das andere Mal (,) da war ich eben bei meinem Götti. [...] Also bei meinem Götti (‘) eher so, was er macht .. aus Interesse an dem, was er tut .. bei meiner Mutter mehr, was sie machen muss.

F14: Ja, das ist da, wo man mit Vater oder Mutter schauen gehen kann .. Ich war zweimal bei meinem Vater ... dort arbeitete er aber noch in der Informatik, da war er noch nicht Lehrer .. und es war schon interessant zu sehen, was der Vater macht (-) aber es lag eigentlich nicht am Informatiker.

F16: Also ich habe das immer cool gefunden ... ich durfte mal ins Kassensturz-Studio, dadurch dass mein Vater auch mal dort arbeitete ... und den Ueli Schmerzer gekannt hatte, konnte ich dort mal schauen gehen ... dann durfte ich mal mit einem Frisco-LKW mit (-) das war auch mega cool ... Also, ich denke, für das Berufliche (-) für die Berufswelt habe ich nicht wahnsinnig viel gelernt (,) aber es war einfach mal cool, den Alltag zu erleben von jemandem, der nicht Schüler ist.

F17: [...] Also bei uns war das auch immer so, dass man zu den Eltern ging. Da ging ich mit meiner Mutter mit (-) das ist jetzt aber etwa drei Jahre her, dass ich das letzte Mal dabei war ... und sie war da als Kindergärtnerin tätig, was mir mega gefallen hat (-) obwohl ich selber nie etwas .. also mit Kindern.. also arbeiten möchte (-) aber ich habe es immer mega interessant gefunden, wie gut sie das macht und wie schön und das hat mich mega beeindruckt ... und auch bei meinem Vater bin ich .. er hatte ein eigenes Geschäft als .. so Hausdesigner und Gärtner und so .. dort ging ich mit bei Aufträgen (-)

F18: Ja .. ehm .. der frühere Tochttertag, oder .. jaa, ich bin früher mit meiner Mutter mitgegangen und habe mal den Büroalltag, äh, Krankenschwesteralltag gesehen .. und ich habe es noch eindrücklich gefunden (-) so viele Leute gleichzeitig zu pflegen und sich noch alles merken zu können, was wann wo wie (-) also die Medikamente abzugeben .. und .. ja, es hat mir eigentlich noch Spass gemacht, das zu sehen, dass .. was sie genau arbeitet .. und es war auch eindrücklich ... und beim Vater war ich auch (-) im Reisebüro, und das war auch noch .. da habe ich gemerkt, dass das auch noch anstrengend ist, den ganzen Tag fokussiert zu bleiben und immer ehm, Kundenkontakt auch noch zu haben .. und so .. und ja, das ist wirklich .. das sind anstrengende Berufe, eigentlich. In Ergänzung zum „Nationalen Zukunftstag“:

F16: Also sehr hilfreich war (betont), auch mal andere Berufe anschauen zu gehen .. schnuppern zu gehen und (-) mit Leuten zu sprechen, die den Beruf ausüben .. um auch herauszufinden, was einem nicht gefällt. Und wir haben im Gewerbeverein Bülach .. gibt es immer für die Schule so einen Tag, an dem drei verschiedene Berufe anschauen kann .. und ich ging dort Automatiker anschauen, dann auch Kunstschlosser, was sehr handwerklich ist, und dann auch KV, was ich eigentlich nie machen wollte (-) und das war auch cool, auch mal das anzuschauen .. denn so weiss ich jetzt sicher, dass ich das nicht will ..

### **Eltern als negative Orientierungsvorlage**

F2: Also am Anfang, da war er [der Vater] ja nicht gerade Bauführer – da war er ein Bauarbeiter und für ihn wäre es nicht gut, wenn ich selber auf den Bau gehen würde .. weil er ja selber auch schon dort war und weiss, dass es nicht gut ist auf dem Bau. [...] Ja, also auf dem Bau ist es ja handwerkliche Arbeit, strenge Arbeit .. und ja, wenn man als junger Mann auch dorthin geht, kann man Rückenprobleme erhalten [...] Dann will er auch lieber, dass ich einen Job im Büro mache als auf dem Bau.

F4: [...] Dass ich nicht Koch werde – er hat gesagt, es gebe viel Stress als Koch. Wenn er könnte, würde er was anderes tun. [...] Ja, also mein Vater sagt, er hätte lieber etwas anderes gemacht als Koch ... etwas Besseres.

F5: Also wir hatten mal Zukunftstag, da in der Schule, und einen Tag ging ich bei ihr zuschauen, was sie so arbeitet .. Und wenn ich ehrlich bin, ich würde glaub nicht so einen Job machen (lächelt) ... Ja-a, es wäre mir etwas langweilig .. also, du gehst da einfach in die Zimmer, bringst den Leuten etwas, und wenn sie weg sind, dann räumst du auf und fertig (,) und das wäre glaube ich, nicht so etwas für mich.

### **Eltern als positive Orientierungsvorlage**

F12: Von meiner Mutter nehme ich sehr viel mit ... am meisten, weil sie so ist wie ich ... weil wir so viel reden und Spass daran haben u-u-und (,) [...] Ja, wir haben halt gerne so Kundenkontakt (,) das war auch mal, also am Anfang, ich habe drei Varianten gehabt: Dentalassistentin, Detailhandel oder so im Callcenter arbeiten ... aber schlussendlich habe ich mich für Dentalassistentin entschieden.

F14: Mmh, ja .. ich glaube so das Gestalterische ist so etwas (-) mein Vater zeichnet oft irgend etwas oder so .. und ich denke von dort kann es auch (,) genau zu sein und auch zu zeichnen, was ich auch mega gern tue ... also das kam sicher von den Eltern ... sonst weiss ich es jetzt nicht so genau.

F17: Alsoo, jetzt nicht in diesem Beruf oder sooo .. aber ich glaube mein Vater ist ein Vorbild für mich (-) denn er hat schon so vieles gemacht und eigentlich wirklich alles, was er je machen wollte .. also wirklich vom Koch bis Kleiderdesigner und so ein wenig alles .. und das finde ich etwas sehr Wichtiges, dass man halt einfach viel Abwechslung hat (-) und er hat mir auch immer gesagt `ja, schau, du möchtest jetzt das und vielleicht ist es kein gut gezahlter Beruf, aber wenn es dir Spass macht, dann tu es` .. das fand ich etwas mega Schönes.

### **Relevanz von Verwandten**

F2: Mmmm, mein Onkel .. er ist Kaufmann und ja, er verdient gut und hat eine gesunde Familie, keinen Stress, nichts – es gefällt mir einfach, wie er lebt.

F5: [...] ich habe eine Cousine und auch Cousins, die das KV gemacht haben. Mit ihnen habe ich guten Kontakt.

F7: Ehm (,) mein Bruder (-) er hat auch, ehm, zuerst die Lehre als Dachdecker gemacht, und das dann gar nicht gewollt (,) und hat es jetzt durchgezogen, ehm (,) und ist jetzt lange zur Schule gegangen, nach der Arbeit immer ganz lange bis um 23.00 Uhr und hat jetzt Firma gewechselt, ehm, und ist jetzt als Finanzberater und jetzt, ehm, er wechselt immer .. [...] Dass, ehm, egal wie ihm dabei ist, er zieht es jetzt durch (-) lernt für die Schule .. alles, damit er es schafft.

F13: Vielleicht mein Götti, also .. er ist, glaube ich, so, der Chef eines Amag-Sitzes ... da habe ich immer die Vorstellung (,) das (betont) ist jetzt so ein Traumberuf (-) Chef einer grossen Firma zu sein.

F14: [...] mein Onkel, der hat schon so eine Werkstatt, in der er mit Holz etwas macht und wo ich auch gerne schon mal was gemacht habe (,) aber sonst gibt eigentlich niemanden, der Schreiner oder so ist.

F16: [...] und dann habe ich halt auch gesehen, wie es bei meinem Bruder geht (-) er hat gesagt .. ja .. er hat jetzt vier Jahre gearbeitet und jetzt freut er sich wieder richtig auf die Schule .. Und da habe ich gesagt, `ja gut, dann arbeite ich jetzt vier Jahre (-) ohne Schule, also Berufsmaturität .. und dafür freue ich mich mega, nachher wieder richtig ein Jahr lang zur Schule zu gehen.`

## **Streben nach Sicherheit**

### **Suche nach solidem Job**

F2: [...] Sie wollen beide eher das Beste für mich, dass ich einen guten Job habe, in dem ich gut verdiene [...] und, ja, sie verdienen ja ihr Geld (,) Ich muss schauen, wie ich dann mein Geld verdiene.

F5: Also (räuspert sich) , ich ... zum Beruf Coiffeur .. ich habe zuerst auch überlegt, Coiffeuse zu werden, aber dann (,) habe ich es mit dem KV verglichen .. was man nachher noch machen kann, welchen Lohn man erhält .. und drum habe ich mich eben für das KV entschieden (-) weil man da eine bessere Zukunft hat.

F7: Und dann überlegte ich, was sonst noch eine gute Grundbildung wäre und darum das KV .. [...] sie [die Eltern] wollen, dass wir eine gute Grundausbildung haben, dass wir uns nachher weiterbilden können.

I: Kannst du definieren, was dir wichtig ist im Leben – also auch längerfristig?

F16: Dass man .. fest (-) mit beiden Beinen am Boden bleibt ... immer auch in der Realität .. und dass man eine sichere Zukunft hat. [...] Dass ich keine Angst haben muss .. im Beruf(,) oder mit dem Geld ... und dass ich weiss, ich habe auch immer etwas Vorrat ..

F17:[...] denn, ja – viele Eltern sagen auch, ja mach das, denn das ist eine gute Grundausbildung, also zum Beispiel das KV oder so ..

Antwort auf die Frage, wodurch sich ein guter Job auszeichne:

F18: Schwer zu sagen ... dass es nicht zu kör –körperlich betätigt .. und dass man nicht zu fest, auch physisch nicht belastet wird .. und .., [...] dass man geregelte Arbeitszeiten und immer noch genügend Freizeit hat .. und trotzdem einen guten Lohn hat (lacht) ..

### **Erhöhtes Engagement**

F4: [...] ich habe an einem Tag drei, eh, zwanzig Bewerbungen gemacht, an einem Tag dann war alles falsch. Ich hatte die Kuvert verkehrt angeschrieben und musste es nochmals machen. [...]

Also, ich schaffe es schon, aber es stresst mich mit dem Schreiben der Bewerbungen.

F9: Beschäftigen tut mich eigentlich nur, dass ich so viele Schnupperlehren wie möglich finde (,) u-u-und dass ich nach den Sommerferien so schnell wie möglich den Lehrvertrag unterschreiben kann.

F12: [...] in der 3. Sek. bin ich, habe ich viel Freizeit investieren müssen für die Lehrstelle – da habe ich auch viel gearbeitet, mehr als etwa 60 Bewerbungen (,) habe ich abgeschickt .. [...] Meine Mutter ist sehr glücklich, dass ich jetzt auch eine Lehrstelle habe (-) sie hat ja auch gesehen, dass ich mich sehr engagiert habe für die Lehrstelle .. und, ich musste sehr oft schnuppern gehen.

F13: Ehmm .. also dass man sich beim Schnuppern einfach viel Mühe geben soll und das Beste .. sich von der besten Seite zeigen ... u-uund .. einfach dass man viele Bewerbungen schreiben sollte ... ja, das trifft jetzt aber auch nicht immer zu (-) ich habe schon ein paar Leute gesehen, die, glaube ich, über 100 Bewerbungen geschrieben haben und die haben keine [Lehrstelle] und andere haben drei geschickt und haben dann eine erhalten.

F17: [...] ich bin .. beim PKZ bin ich seit einem Jahr dran und mich immer wieder am .. ja, halt Schnuppern und wieder Bewerben und so ..

### **Marktanpassung versus 10. Schuljahr**

F4: Ja, also dass ich eine Lehre habe, ist ihnen [den Eltern] wichtig. [...] Hätte ich eine Lehrstelle, würde es mir gut gehen. Sonst schäme ich mich ... Ich möchte einfach nicht das 10. Schuljahr machen. [...] Also wenn ich keine Lehre machen kann, dann gehe ich ins 10. Aber meine Eltern sagen mir, ich solle eine Lehrstelle suchen ... sie sagen `mach jetzt, du findest schon was` ... also motivieren, sozusagen.

F7: [...] aber jetzt wo es nicht so geklappt hat, meint sie [die Mutter] öfters, ich solle etwas anderes suchen (-) sie ist auch nicht so einverstanden mit dem 10. [...] Sie hat Angst, dass ich auch dann nichts finde .. falls ich dann nicht so gute Noten habe [...] aber ich will einfach beim KV bleiben.

I: Was wünschst du dir und deinen KollegInnen für die Zukunft?

F16: Dass man sicher immer das lernen kann, was man will und einem auch Freude bereitet ... dass man nicht einfach irgend etwas (-) nimmt, weil der Beruf vielleicht gerade Mode wird oder ... ja, weil man einfach nichts anderes gefunden hat ...

### **Elterlicher Austausch mit bedeutsamen Personen**

F4: Weil ... also, meine Mutter ... der Chef meiner Mutter sagt auch, das 10. Schuljahr sei unnötig. (Pause) Man zahlt ja nur. Und nachher hat man nichts, also, er hat gesagt, also man wiederhole den Stoff der ganzen Oberstufe.

F5: [...] sie [die Mutter] versucht immer bei Kolleginnen zu fragen, ob sie von einer freien KV-Stelle wissen [...] sie spricht auch immer mit der Lehrerin darüber und so ..

F9: Also, die Tochter ihrer Schwester, also meine Cousine, hatte lange bis sie eine Lehrstelle fand, und jetzt hat sie [die Mutter] den Eindruck, dass dies bei mir auch so sein werde ..

## **Wahrgenommene Barrieren**

### **Leistungsvermögen – Anspruchsniveau**

F2: Also, jaa, das KV können ja viele Jugendliche machen, aber dann muss man halt gut sein [...]

I: Was würdest du dir denn wünschen?

F4: Also, dass es keine Sek. A und B geben würde, also alle gleich .. so im gleichen Niveau.

Denn einige Lehrer sind strenger, andere weniger. [...] Gute Noten (lacht).

F5: [...] es hat mir schon gefallen, aber bei der Versicherung konnte ich mich nicht bewerben (.) weil sie nur Sek. A Schüler nehmen (.)

F7: [...] der Multicheck (lächelt) .. ja, also, dass sie den nicht so streng anschauen .. ja ... denn ich war nicht so gut, vor allem in Mathematik (-) und von allen Klassen hier haben sie den Test wiederholt, aber ich nicht (-) ich bewerbe mich jetzt einfach dort, wo er nicht verlangt wird.

F10: [...] sie [die Mutter] will etwas Besseres für mich .. Sie möchte nicht, ihr würde es nicht gefallen (.) ehm, wenn ich zum Beispiel im Detailhandel oder in der Gastronomie etwas, mmh, würde ... ehm, weil ich im A bin .. möchte sie das nicht (.) aber wenn ich im B wäre, würde sie sagen, es sei ok ... aber ja (.) da ich im A bin (-) da möchte sie schon etwas (.) ehm, wie soll ich sagen ... will, möchte sie .. dass ich etwas mehr erreiche .. und dann weiss ich nicht, wie sie reagiert, wenn ich ihr sage `Kosmetikerin` .. ich habe das mit ihr noch nicht besprochen. [...] Ich glaube auch durch sie [die Tante] bin ich auf die Idee der Kinderärztin gekommen .. Ihre Tochter macht glaube ich Hotelfachfrau .. und sie will das nicht (.) aber sie hat gesagt, `weil sie ja im B ist, kann sie sich nicht Sachen vorstellen wie du zum Beispiel` .. dann habe ich gesagt `ok` .. Ja, es war das Thema Kosmetikerin (.) ich habe ihr gesagt, dass ich Kosmetikerin werden möchte .. da hat sie gesagt `nein, das kann zum Beispiel meine Tochter machen, aber du kannst, du kannst etwas viel .. viel Besseres machen.`

F13: [...] oder wenn jetzt die Zeugnisnoten nicht so überragend im 5er und 5,5er Bereich sind, dann ist das vielleicht schon ein wenig ein kleiner Dämpfer .. sonst eben, sollte man sicher in den Fächern gut sein (.) die für den Beruf wichtig sind ... und vielleicht noch den Multicheck (-) ich habe den jetzt zweimal gemacht und er war beide Male nicht wirklich gut herausgekommen ... beim AZW haben sie ihn nicht gewollt und da habe ich die Lehrstelle erhalten ... diese Tests sind etwas kompliziert gemacht.

F18: [...] oder auch Psychologe, wollte ich werden .. bis ich erfuhr, dass man noch in eine weiterführende Schule gehen muss und es ist dann noch schwer (.) für mich (.) weil ich jetzt schon .. also früher bin ich knapp in der Sek. A geblieben, da meine Noten nicht so gut waren ... und ja, darum ist mir der Wunsch eigentlich so .. ja, habe ich den ausser Sicht gelassen, ja sozusagen ... und ja, jetzt bin ich schlussendlich auf diesen Beruf [Automobil-Fachmann] gekommen.

### **Stellenmarkt – Bewerbungsstress**

F5: Also, es hat eine Zeit lang grossen Stress gegeben .. weil ich sehr viele Bewerbungen abgeschickt habe und immer (.) bin ich fast bis zur engsten Wahl gekommen und .. es hat dann doch nicht geklappt .. u-u-und .. ja, aber jetzt ist es etwas lockerer – es hat ja jetzt auch nicht mehr so viele Lehrstellen offen und ich überlege mir, ob ich das 10. Schuljahr machen soll .. [...] Also dass



die Lehrstellen immer so schnell weg sind oder Betriebe nur eine Stelle anbieten und sich so viele darauf bewerben. Das finde ich schlecht ...

F7: Also, ich habe jetzt fast sechzig Bewerbungen geschickt und es sind alles Absagen und das ist (,) ja, schon etwas ja (,) schade. [...] Also einfach bei den Lehrstellen, da hat es oft einfach einen einzigen Platz frei (-) wären es mehr, dann wäre es einfacher. Ja, denn so viele wollen das KV machen, von der Sek. A fast alle und von meiner Klasse auch viele .. und ja, dass es mehr Stellen gäbe .. oder eben weniger (lächelnd) die das wollen.

F12: [...] es ist halt so, es gibt eine Zeit, in der du mega Stress hast mit der Berufswahl und dazu noch sehr viele Tests (-) und ich würde mir wünschen (,) irgendwie, weniger Tests .. und, ehm, dass wir vielleicht auch in der Schule an der Berufswelt arbeiten könnten .. Sachen schicken zum Beispiel.

13: [...] dann wurde es knapp mit den Lehrstellen [...] sie haben ..10 Lehrstellen gehabt (-) und wenn sie 11 gehabt hätten (,) hätten sie mich genommen ...

17: [...] und ich habe halt auch einen Beruf gewählt, zu dem es wirklich nicht viele Lehrstellen gibt (-) also es hatte 8 im Kanton Zürich .. [...] ich glaube, es war immer so ein wenig das Problem, dass .. ehm, Kollegen und Kolleginnen von mir hatten immer so Berufe wie das KV machen wollen .. und das ist dann auch immer ziemlich schnell gegangen bei ihnen .. so .. die hatten im Oktober schon ihre Lehrstelle oder schon früher .. und das war dann so immer meins, jaa, so (-) `was mache ich falsch` und da .. da ha- haben mir dann auch immer alle gesagt, dass es halt in dem Beruf mehr Zeit braucht und dass sie halt mehr Leute haben und sich entscheiden müssen .. und dass es bei ihnen halt länger geht .. und .. auch .. immer dass `es hat noch acht Lehrstellen (-) was mache ich nachher, wenn es nicht klappt` .. und dann ich bin .. ich habe .. ich wollte nicht (-) in das 10. .. dann habe ich auch schon überlegt, sollte ich in die Kunstschule, aber was sollte ich dort, eigentlich wollte ich ja arbeiten gehen (-) ich wollte nicht mehr zur Schule ...

### **Finanzielle Einschränkungen**

F2: [...] gehindert fühle ich mich nicht (,) Auch wenn es kostet (,) also, mit den Kosten ist es auch kein Problem. Das Fussball muss man ja zum Beispiel auch bezahlen, das Training ..

F4: [...] sie geht nicht gerne arbeiten. Sie würde lieber zuhause bleiben. Also meine Mutter geht wegen dem Geld arbeiten, aber mein Vater hat die Arbeit gerne.

I: Denkst du, dass die Art, wie man aufwächst, auch eine Rolle spielt?

F17: Ja, ich glaube schon (-) vor allem weil .. wegen dem Finanziellen, glaube ich ... wenn man zum Beispiel irgendwie aufwächst, wo es halt ein wenig kritisch ist (-) auch mit dem Finanziellen, dann glaube ich, dass sich auch die Kinder etwas suchen, das auch wirklich sicher ist (-) zum Beispiel das KV (,) wo man sich auch gut weiterbilden kann ..

### **Elterlich verstärktes negatives Stresserleben**

F4: Sie kommen zu mir und fragen nach den Dossiers und sagen, sonst fände ich keine Stelle und ja .. dann müsse ich das 10. machen.

F9: [...] sie gerät schnell in Panik (,) durch so Sachen .. und sie sagt `such mehr Schnupperlehren (,) Bewirb dich mehr (,) Bist du ganz sicher, dass du Informatik machen willst (,) Du musst es jetzt schon wissen` (,) [...] sie geht mit so viel Panik an die Sache heran (,) .. das finde ich nicht so toll. [...] also, es setzt mich nicht unter schulischen Druck, aber manchmal nervt es mich einfach , denn .. ich habe das Gefühl, sie denkt manchmal, ich sei nicht fähig, mir selber etwas zu suchen (,) (betont)... Und .. Ja, also, manchmal bin ich dann schon froh, dass ich Training habe und dem entkommen kann ... [...] ehm, wenn ich mit meiner Mutter über, ehm, das rede, stossen wir irgendwie immer aneinander .. immer (,) Also wir können nicht richtig über das Thema reden (,) also ich spreche lieber mit meinem Vater über die Berufswahl .. und .. weil .. wie soll ich sagen ... meine Mutter hat sich jetzt schon mit der Informatik abgefunden, aber irgend wie hat sie immer noch irgend etwas ... `bist du denn ganz sicher, dass du nicht das KV machen willst` (-) iiiii-mmer hat sie noch irgend etwas zu sagen und das gefällt mir nicht (,) [...] Also von meine Mutter [würde ich mir wünschen], dass sie mich etwas machen lässt (,) ich bin 14 Jahre alt und ich habe das Gefühl, manchmal denkt sie, ich sei 7 (betont) und dann lässt sie mich .. dann hat sie das Gefühl (,) sie müsse mich immer noch irgendwie wie unter .. unter Kontrolle .. und das, das nervt mich.

I: Gibt es auch Dinge, die darin störend und hinderlich waren?

F16: Jaaa, also jetzt im Zusammenhang mit meinen Eltern (-) es war halt so, dass sie immer so ein wenig „gestresst“ haben .. so (-) `jetzt musst du dann schon mal dahinter gehen – jetzt müssen wir das mal anschauen.`

F17: Also was ich an meinen Eltern schwierig fand (-) sie waren meist viel nervöser als ich .. und sie haben dann immer so ein wenig .. ein wenig einen Stress gemacht, den ich dann irgendwie gar nicht verstanden habe .. es geht ja eigentlich um mich, es geht ja nicht um sie .. (lächelt) aber es ist klar, dass sie sich irgendwie auch mega .. also Gedanken machen .. das ist ja logisch .. dann habe ich immer so gefunden .. i-ich habe gar nicht so einen Stress, aber ihr macht mir irgendwie so einen Stress [...] denn, ich meine, wir haben schon in der Schule genügend Stress und man muss machen und machen .. dann finde ich es eigentlich von den Eltern nicht soo (-) produktiv (lächelt), wenn man da noch stresst.

F17: [...] ich glaube bei anderen war es dann immer so `mach jetzt, jetzt schreibst du zwanzig Bewerbungen und jetzt ..` und das hat dann auch viele gestresst und .. und auch viele Eltern, die ich kenne, haben ihren Kindern gesagt `jaa, es hat mega wenig Lehrstellen, was machst du, wenn du keine findest` .. und sie halt so ein wenig unter Druck gesetzt .. und dies finde ich etwas mega Schwieriges .. vor allem, also Kinder in unserem Alter, wir haben schon genügend Druck, dass wir .. also nach neun Jahren Schule wir, also dass wir jetzt einen Beruf auswählen müssen .. und dann kommen noch die Eltern und finden `es hat so wenige Lehrstellen` und so ..

I: Könntest du dir einen Zusammenhang mit deiner Lehrstelle vorstellen, dass sie [die Eltern] deshalb vielleicht etwas entspannter sind?

F18: Phh .. Ja, doch, könnte man eigentlich schon sagen .. kann man eigentlich schon meinen (-) denn sie .. weil sie mir früher schon noch etwas Druck gemacht haben, dass ich eine Lehrstelle suchen soll (-) überall bewerben und so ... und jetzt eigentlich .. wo der Druck etwas abgefallen ist, dass sie glücklich sind, dass ich eine Lehrstelle habe ..

## Wahrgenommene Hilfen

### Familienexterne Unterstützung

F4: [...] ich habe da eine Frau ... eine Frau von IMPULSIS – die hilft mir immer am Montag beim Bewerbungen Schreiben und das hilft mir schon. Ich kann auch Fragen stellen oder wir gehen zusammen in die Berufsberatung.

F5: Ja, also ich bin mega froh, wenn mir jemand hilft Bewerbungen zu schreiben ... [...] Ich habe eine Mentorin, von Caritas (,) und mit ihr treffe ich mich einmal in der Woche und schreibe mit ihr Bewerbungen. [...] u-und seit ich mit ihr die Bewerbungen schreibe, schreibe ich auch Texte in der Schule automatisch anders .. also Wörter, welche ich vorher nicht benutzt hätte und (-) das hat auch meine Lehrerin bemerkt (lächelt).

F7: Ich habe meine Mentorin, sie ist vom INCLUSO, ehm, da ist, hm, da hat es eine Person, die sich freiwillig mit Jugendlichen etwa einmal in der Woche trifft .. und mit ihr habe ich eigentlich auch alle Bewerbungen geschrieben und mich für Vorstellungsgespräche vorbereitet.. Und ja (,) das ist eigentlich ganz gut gegangen.

F12: Also ich, ich habe eine Mentorin gehabt .. mhm, und sie hat mir also wirklich viel geholfen ... und ohne sie, da wäre ich auch nicht so gut dran, da ich jetzt auch eine Lehrstelle habe ... klar, es ist halt anders, weil ich sie nicht gekannt habe .. u-und, ich habe mich im INCLUSO (,) ehm, angemeldet und da haben sie mir eine Person gesucht, die zu mir passen würde .. die gut mit mir arbeiten würde, und das ist mir auch gelungen .. wirklich, das ist etwas Gutes, also ich kann das nur weiterempfehlen.

F17: Ehm, ich war froh, hatte ich Frau [...] (-) also meine Lehrerin (,) denn .. sie ist wirklich .. hat .. sie ist sehr gut auf jeden einzelnen von uns eingegangen und hat sich meeega bemüht .. [...] beim PKZ bin ich seit einem Jahr dran und mich immer wieder am .. ja, halt Schnuppern und wieder Bewerben und so [...] und ich war mega froh, dass mich Frau [...] mich begleitete .. denn sie hat es wirklich gut gemacht und ich denke (-) wenn ich bei einer anderen Lehrperson gewesen wäre, hätte ich schon früher aufgegeben.

F17: [...] Ehmm, dass sie [die Lehrerin] wirklich (-) mit uns alles angeschaut hat .. sie sagte auch immer, `wenn ihr eine Bewerbung habt, so bringt mir diese` ... und das haben wir auch wirklich fast alle immer gemacht (-) und sie hat gesagt, `das hier ist mega gut und da könntest du noch was machen, da könntest du noch etwas mehr von dir zeigen` .. da sie uns ja auch kennt und halt auch gesagt `ja, jetzt bewirb dich dort, geh dort schnuppern, gib nicht auf` und so.. sie hat uns mega ermutigt. [...] Ich glaube, halt die Lehrer sind einfach .. einfach die, zu denen man immer gehen kann, wenn man wirklich ein Problem hat oder so mit ehm .. mit ehm ... also Bewerbungen selber und .. [...] und die Berufsberaterin sieht das halt aus einem ganz profes- .. aus einer professionellen Sicht ..

F17: Also, was .. was ich jetzt auch aus dem Umfeld weiss, dass es sehr geholfen hat, sind Berufsberaterinnen, die wirklich immer im Schulhaus sind .. also so an 2-3 Tagen, an denen sie im Schulhaus sind .. und dann kann man mit ihnen so eine Zeit abmachen, in der man mit ihnen spricht .. das finde ich etwas mega Gutes (,) denn sie haben .. sie sehen das aus einer anderen Sicht als die Eltern, zum Beispiel, denn .. sie schauen, sie finden dann, sie schauen, was zu dir passt und .. ja .. das finde ich etwas mega Wichtiges, denn dann hat man eine andere Sicht als eben von den Eltern, die immer sagen `ja, das würde eben schon noch zu dir passen, oder irgendwie auch nicht` .. und mit denen kann man auch irgendwie mega gut sprechen (-) ich habe diese Erfahrung ja auch selber gemacht, als ich .. ich bin ja von Anfang an ins BIZ gegangen und da war auch eine Berufsberaterin.

### **Emotionale Unterstützung durch Eltern**

F2: [...] meine Familie steht hinter mir, sie unterstützen mich auch, wo es geht.

F5: Also meine Mutter interessiert sich mehr, mein Vater fragt nur, ob immer noch alles ok sei .. aber meine Mutter hilft mir da auch mehr [...] Also, dass sie sich so stark dafür interessiert.

F9: [...] also meine Eltern haben mir immer gesagt (,) ehm, du kannst machen, was du willst, du kannst in die Richtung gehen, die du willst (-) du kannst damit rechnen, dass wir dich immer unterstützen, egal ob du jetzt Coiffeuse, Informatikerin oder das KV machen willst – wir unterstützen dich einfach` ..

F10: [...] meine Mutter ist halt nicht offen mit mir ... Ich kann mit meiner Mutter zum Beispiel nicht über (,) so persönliche Sachen sprechen .. aber mit meiner Tante schon (schnell) auch wenn sie es dann meiner Mutter erzählt, aber ich kann mit ihr sprechen (-) und wenn ich mit ihr spreche, dann fühle ich mich .. offen ... (Kontrastbeispiel)

F12: [...] meine Mutter und ich reden, wir haben einen sehr guten Kontakt - sie ist wie meine beste Kollegin und wir reden oft über Sachen und auch über die Berufswahl sprechen wir oft (-) weil es halt wichtig ist.

F12: Ich weiss nicht, nicht alle haben es gut mit den Eltern .. nicht alle leben mit beiden Elternteilen ... ehm, vielleicht wenn die Eltern nicht so viel Zeit für die Kinder haben, dann ... dass sie halt gar nicht reden können. Oder vielleicht interessieren sie [die Eltern] sich auch für etwas anderes ... (der implizit ausgedrückte Wunsch nach Unterstützung)

F13: sie [die Eltern] haben mich einfach immer wieder ermutigt und gesagt, jetzt (,) könntest du mal dorthin eine Bewerbung schicken oder dahin .. weil ich eher nicht gerade so .. sehr zuversichtlich war, eine Lehrstelle zu finden ... (leise) ich hatte auch mehr so ein wenig Angst vor dem Erwachsenwerden und allem ...

F14: Jaa, also sie haben sich sicher interessiert, was ich eigentlich machen will .. also sie haben eigentlich nie gesagt, ich solle dies oder jenes tun, sondern sie haben mir freie Laufbahn gegeben (-) also für das, was ich machen wollte .. und (,) jaaa, es hat sie einfach immer gewundert, was ich denn genau machen möchte ..

F17: [...] mit Eltern, finde ich halt, sollte man einfach darüber sprechen können, einfach über das Ganze, jetzt nicht zum Beispiel über Bewerbungen (-) das vielleicht auch, aber es gibt Eltern, die das weniger gut können oder auch mehr .. und dann finde ich, mit den Eltern sollte man selber darüber sprechen, wie es einem ergeht mit dem Ganzen und wenn man jetzt halt unter Druck steht, sollte man das auch sagen können .. [...] und ich finde, ja, die Eltern haben eigentlich schon den grössten Anteil.

F17: [...] und er [der Vater], er hat gewusst, dass ich das nicht will und hat ... ja, mich dort unterstützt .. und meine Mutter auch .. [...] und ich glaube, Kinder, die so erzogen sind `mach was du (betont) willst, was dir (betont) gefällt (-) und wir können dir auch immer helfen später` (-) und (.) ich glaube .. die suchen sich auch mehr das, wovon sie wirklich denken, das mache ihnen einfach Spass und sie können es immer noch ändern ..

### **Elterliche Erfahrungswerte und Tipps**

F2: Ja, das mache ich eher mit der Mutter .. dann sprechen wir darüber ,wenn mir etwas nicht gefällt, dann (.) ja, finden wir schon eine Lösung.

F4: Ja, also er [der Vater] sagt immer, `wenn ich jetzt so wie du, da die Schule besuchen würde, würde ich lernen` und so ..

F5: Ja, immer am Abend beim Essen, da gibt es solche Gespräche... Da erzählt sie mir immer, dass ich da etwas machen soll, weil sie halt selber die Möglichkeit nicht hatte .. also, da im Kosovo etwas zu lernen .. Sie hatte zwar ein Angebot (.) also als junge Frau war das Thema, dass sie Lehrerin werden sollte, da sie gut war in der Schule, aber dann haben Verwandte sie nicht lassen, da sie eine Frau ist ... Und darum will sie nun, dass ich es hier besser habe.

F7: Ehm, mit ihr [der Mutter], also, sie hilft mir einfach .. sie kann mir ja nicht, ehm, sie kann ja nicht so gut Deutsch und darum nicht die Bewerbungen korrigieren .. aber sonst, wenn ich allgemein so Hilfe brauche und etwas habe, kann ich zu ihr gehen.

F12: Sie haben mir immer geholfen ... haben mir auch Tipps gegeben .. und mich vorbereitet und mir gesagt, dass ich halt Freizeit investieren muss für die Berufswelt ... sie haben mir auch immer Tipps gegeben und Kollegen gefragt, wie das früher war .. früher, als sie selber in die Berufswelt eingestiegen sind und halt meine Mutter, sie arbeitet bei der Swisscom (.) und dort hat es auch sehr viele junge Leute .. sie hat einfach Kontakt mit allen und hat auch gefragt, wie das so ist ..

F13: Also (.) sie unterstützen mich einfach stark .. also sie helfen mir auch bei den Entscheidungen .. sie geben mir zum Beispiel Tipps, was bei dieser oder jenen Entscheidung wäre .. aber grundsätzlich kann ich selber entscheiden, was ich machen will. Mmh, ich erlebe das gut .. da hat man einfach seine eigene Freiheit (-) um seine eigene Zukunft aufzubauen und nicht die der Eltern. [...] zuhause, finde ich, sollten die Eltern also .. sollten schon (-) es sollte ihnen einfach nicht völlig egal sein (.) sie sollten schon helfen .. denn sie haben es ja schon hinter sich und können (-) wertvolle Tipps geben .. Also wenn sie den Beruf bestimmen wollen .. also sie dürfen zum Beispiel die Richtung sagen, was einem noch so passen könnte (-) aber den Beruf sollte man nachher selber bestimmen.

F13: Mmh, also (.) mein Vater ist zu dieser Zeit eben gerade (-) ausgezogen ... und da hat er nicht so viel Einfluss gehabt (.) aber er hat mir auch dadurch geholfen, dass er mit mir viel Lego gespielt hat, als ich klein war .. so kam das mit dem Konstrukteur .. und meine Mutter (-) hat mich einfach stark unterstützt .. sagte mir, ich solle meine Interessen verfolgen bei der Berufswahl.

F14: Also ich finde (-) die Person sollte eigentlich selber wissen, was .. sie machen möchte ... klar, wenn sie Unterstützung verlangt, dann sollte sie auch kommen (.) oder dass die Eltern, wenn sie sehen, dass er nicht so viel macht, sie auch sagen, dass er etwas machen sollte (-) aber ich finde eigentlich, man sollte dem Kind, dem Jugendlichen Freiraum geben, das zu tun, was er möchte .. Aber Unterstützung ist sicher wichtig.

I: [...] Was hast du vom Vertrauensverhältnis [zu den Eltern] profitiert?

F16: Dass ich sicherlich einfach in die Schnupperlehren gehen konnte ohne gross zu üben .. dass ich wusste, wie `Hallo` zu sagen (-) da haben sie gewusst, dass ich das kann und auch tue .. da haben sie mir auch vertraut, dass es gut kommt .. und ... sie haben mir aber schon auch immer geholfen (-) beim Schreiben der Bewerbungen und so .. ja, es ist halt auch meines Vaters Beruf, zu schreiben – von daher konnte er mir super helfen ...

F17: [...] er [der Vater] sagt auch immer `Mach das, was dir gefällt`, er hat auch von seinem Elternhaus her ursprünglich Siebdrucker lernen müssen, und er, er wollte .. eigentlich wollte er die Kunstgewerbeschule machen .. und er durfte dies aber nicht, deshalb sagt er immer `ich will nicht, dass du etwas machen musst (betont), sondern ich will, dass du etwas machen willst (betont)` .. und darum bin ich mega froh.

F18: Wert gelegt haben sie [die Eltern] eigentlich darauf, dass ich immer dran bleibe in der Schule (-) egal ob ich eine Lehrstelle habe oder nicht oder .. egal ob es mal ein schlechter Test ist .. dass ich einfach immer dran bleibe und immer weiter übe und weitermache und .. einfach den Anschluss nicht verliere (-) in der Schule .. und sie haben .. sie haben mir immer geholfen (-) so gut es geht ... es war auch mal schwer, da sie ein paar Themen nicht kennen, da es hier in der Schweizer Ausbildung .. also im Schweizer Schulsystem etwas völlig Anderes ist als in Indien (-) daher hatten sie es schwer, mir zu helfen, aber sie haben es trotzdem versucht, so gut es geht ...

### **Elterlich verstärktes positives Stresserleben**

F2: Jaaaaa (schnell, lächelnd), die Mutter schaut halt immer, dass ich die Hausaufgaben gemacht habe, fragt jeden Abend danach und so .. ja .. also auf eine Art ist ja schon gut, dass sie mich daran erinnert, da selber .. ich glaube nicht, dass ich das immer gemacht hätte, wenn es mir niemand gesagt hätte ..

F4: Eh, also meine Mutter fragt immer `hast du die Bewerbung schon abgeschickt?`

[...] Also es stresst, aber sie hat schon Recht.

F5: Sie findet das gut und unterstützt mich auch .. so gut sie kann. [...] Sie kommt immer zu mir hin und fragt, hast du die Bewerbung geschrieben und so Sachen .. obwohl sie mir eigentlich nicht gut helfen kann, weil sie kann nicht sehr gut Deutsch.

F13: Ehm, sie wollen einfach, dass ich mir f-fest Mühe gebe (-) und jetzt nicht sage, das ist mir jetzt alles egal (-) und dass ich für die Prüfungen gut lerne ... einfach nicht, dass ich es .. also (,) dass ich es „versaue“ .. also einfach, dass alles gut läuft (.)

F14: Ja, also sie sagten sicher mal, ich sollte jetzt wieder Schnupperlehr-Bewerbungen schreiben, aber eh, sie machten nicht immer eh, viel Druck, denn .. ich habe es von mir aus oft selber gemacht.

F16: [...] also, ich denke es war wichtig, dass sie mich auch mal etwas gepusht haben, meine Eltern, zum .. dass ich auch mal vorwärts gemacht habe ... das hat mir sicher viel geholfen .. und auch bei Frau [...] hilft es viel (-) eben (,) wenn man dann gerade dabei ist, nervt es, aber im Nachhinein ist es eben schon auch wichtig.

F17: [...] sie [die Eltern] haben mir immer wieder gesagt `schreib doch Bewerbungen, mach doch` und ich hab auch gewusst, dass ich es machen muss und habe es dann auch gemacht ..

F18: Meine Freunde und meine Familie, eigentlich (-) sie haben mich immer unterstützt und haben mir immer Druck gemacht, sozusagen .. also, netten Druck .. ehm, also etwas im Hintergrund einfach und das hat mir immer geholfen .. [...] und ja ... es ist .. sie haben mich, ja sie haben einfach wirklich Wert gelegt darauf, ehm .. dass ich immer Gas gebe .. sie haben gesagt, ich solle Gas geben in der Schule und immer dran bleiben ..

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.

Unterschrift: