

# **Stress und Coping in der Berufswahlphase**

Vom Fachbereich Sozialwissenschaften der Technischen Universität Kaiserslautern  
zur Verleihung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte

Dissertation

vorgelegt von

Angela Ulrich

Tag der Disputation: 02.Juni 2021

Dekan: Prof. Dr. Michael Fröhlich

Vorsitzender: Prof. Dr. Henning Best

Gutachter/in: 1. Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs

2. Jun. Prof. Dr. Volker Ludwig

D 386

Juni 2021

## Danke!

Allen, die zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen haben, danke ich von Herzen. Ganz besonders danke ich Frau Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs für die Übernahme der Erstbetreuung, die zügige Korrektur und die vielfältige, stets freundliche, Unterstützung. Herrn Jun.Prof. Dr. Volker Ludwig danke ich ebenfalls für die schnelle Erstellung des Zweitgutachtens.

Auf dem Weg zur Fertigstellung gab es zahlreiche Herausforderungen, die ich alleine nicht gemeistert hätte. Für die zahlreichen Anregungen, Verbesserungsvorschläge und Impulse kann ich den Promotionskolleginnen und -kollegen gar nicht genug danken. Unsere gemeinsamen Arbeitssessions werde ich vermissen.

Und schließlich danke ich noch allen Kollegen\*innen, Verwandten und Bekannten, die mitgelitten haben und sich aufrichtig mit mir mitgefremt haben, als es vollbracht war.

---

## Liste der Publikationen als Teile dieser publikationsbasierten Dissertation (kumulative Dissertation)

### Publikation 1:

Alexander Schäfer und Angela Ulrich (2016). Das Präventionsprojekt PraeLab - rechtliche Rahmenbedingungen. In: Agathe Bienfait und Andreas Frey (Hrsg.). (2016). Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention. Empirische Pädagogik, 30 (3/4), Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

### Publikation 2:

Angela Ulrich (2021). Stress und Coping: Unterschätzte Faktoren der Berufswahl? Angenommen bei: Andreas Frey und Michael Scharpf: Festschrift für Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt, erscheint 06/2021. Bielefeld: wbv-Verlag. Im Druck

### Publikation 3:

Angela Ulrich, Andreas Frey, Bernd-Joachim Ertelt und Jean-Jacques Ruppert (2019) Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren. In: Jürgen Seifried, Klaus Beck, Bernd-Joachim Ertelt und Andreas Frey (Hg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: wbv

### Publikation 4:

Angela Ulrich (2020 a). Personale und lebensweltliche Ressourcen von Jugendlichen in der Berufswahlphase und ihre Auswirkungen auf das Stressempfinden, In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe38/ulrich\\_bwpat38.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe38/ulrich_bwpat38.pdf) (24.06.2020).

### Publikation 5:

Angela Ulrich, Nicole Wiench, Andreas Frey und Jean-Jacques Ruppert (2020). Gelingenskompetenzen in der dualen Berufsausbildung. Welche Kompetenzen können als Bewältigungsressource in der dualen Ausbildung bei Jugendlichen herangezogen werden? In: Thomas Freiling et al. (Hrsg.), Zukünftige Arbeitswelten, Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28263-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28263-9_9)

**Publikation 6:**

Angela Ulrich, Kerstin Helker & Katharina Losekamm (2021). "What can I be when I grow up?" - The influence of own and others' career expectations on adolescents' perception of stress in their career orientation phase. In: Sustainability, Psychology of Sustainability and Sustainable Development Special Edition Vocational Design for a Sustainable and Inclusive Future: The Role of Career Adaptability, Self-Determination, and Other Positive Dimensions. Zur Publikation angenommen, weitere Angaben noch nicht bekannt.

**Publikation 7:**

Angela Ulrich (2020 b). Verstehen Jugendlichen, was wir fragen? Ein Experiment mit einem Fragebogen zum dyadischen Coping bei der Berufswahl in vereinfachter Sprache. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 116, 3, 487–505

# Inhaltsverzeichnis

<b>Liste der Publikationen als Teile dieser publikationsbasierten Dissertation (kumulative Dissertation) .....</b>	<b>II</b>
<b>Abbildungen .....</b>	<b>VI</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Aufbau der Arbeit.....</b>	<b>5</b>
<b>3 Stand der Forschung .....</b>	<b>8</b>
3.1 Der Berufsbegriff.....	8
3.2 Berufswahltheorien .....	10
3.2.1 Psychologische Erklärungsansätze.....	12
3.2.2 Soziologische Erklärungen.....	15
3.2.3 Berufspädagogische Ansätze.....	17
3.3 Zusammenfassung .....	17
<b>4 Stress und Coping .....</b>	<b>19</b>
4.1 Wahrnehmung eines Ereignisses als Stress .....	20
4.2 Entstehung von Stress.....	22
4.3 Coping.....	25
4.3.1 Coping als Prozessbeschreibung und Person-Umwelt-Beziehung .....	26
4.3.2 Coping als Ergebnisbewertung und Persönlichkeitseigenschaft.....	28
4.4 Copingstrategien.....	30
4.5 Resilienz .....	32
4.6 Die Rolle von Ressourcen bei Coping und Resilienz.....	35
4.7 Selbstwirksamkeit als Ressource .....	37
4.8 Zusammenfassung .....	38
<b>5 Coping bei der Berufswahl.....</b>	<b>40</b>
<b>6 Soziale Bezüge bei Stress und Coping.....</b>	<b>42</b>
6.1 Dyadisches Coping .....	44
6.2 Das dyadische Copingmodell von Hobfoll .....	45
6.3 Das Selbstkonzept im sozialen System und das Bewältigen von Stress.....	47
6.4 Zusammenfassung und Überblick .....	49

---

<b>7</b>	<b>Entwicklung eines Modells: Dyadisches Coping in der Berufswahlphase .....</b>	<b>51</b>
<b>8</b>	<b>Messung von Stress und Coping .....</b>	<b>55</b>
8.1	Probleme bei der Erfassung von Coping .....	56
8.2	Messung von Stress bei Kindern und Jugendlichen .....	57
<b>9</b>	<b>Empirischer Teil .....</b>	<b>59</b>
	<b>Beiträge, auf denen die Arbeit basiert .....</b>	<b>60</b>
	Publikation 1: Das Präventionsprojekt Praelab – rechtliche Rahmenbedingungen. ....	60
	Publikation 2: Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren .....	61
	Publikation 3: Stress und Coping: Unterschätzte Faktoren der Berufswahl? .....	63
	Publikation 4: Personale und lebensweltliche Ressourcen von Jugendlichen in der Berufswahlphase und ihre Auswirkungen auf das Stressempfinden .....	64
	Publikation 5: Gelingenskompetenzen in der dualen Berufsausbildung. Welche Kompetenzen können als Bewältigungsressource in der dualen Ausbildung bei Jugendlichen herangezogen werden? .....	66
	Publikation 6: "What can I be when I grow up?" - The influence of own and others' career expectations on adolescents' perception of stress in their career orientation phase. ....	68
	Publikation 7: Verstehen Jugendliche, was wir fragen? Ein Experiment mit einem Fragebogen zum dyadischen Coping bei der Berufswahl in vereinfachter Sprache.....	70
<b>10</b>	<b>Ergebnisse und Diskussion .....</b>	<b>72</b>
10.1	Theoretische und methodische Schlussfolgerungen .....	74
10.2	Praktische Schlussfolgerungen.....	76
10.3	Implikationen für weitere Forschung .....	77
<b>11</b>	<b>Fazit .....</b>	<b>80</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>81</b>
	<b>Verzeichnis der Publikationen .....</b>	<b>93</b>
	<b>Lebenslauf .....</b>	<b>213</b>

---

## Abbildungen

Abbildung 1:	RIASEC-Modell .....	14
Abbildung 2:	Stressmodell (vereinfacht) nach Lazarus.....	21
Abbildung 3:	Ablauf der Coping-Reaktion .....	28
Abbildung 4:	Unterschiedliche Theorieströmungen zum Begriff Coping .....	29
Abbildung 5:	Schematisierte Darstellung Copingprozess .....	30
Abbildung 6:	Modell des multiaxialen Copings.....	46
Abbildung 7:	Modell: Entstehung von Stress in der Berufswahlphase .....	53
Abbildung 8:	Dreidimensionales Modell Dimensionen des dyadischen Copings.....	54

# 1 Einleitung

Die Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf, die zwischen den Entwicklungsaufgaben des Jugend- und des Erwachsenenalters liegt (Hurrelmann, 2007), gehört zu den wichtigsten, häufig aber auch problematischsten Statusübergängen in einer Berufsbiografie. In wissenschaftlichen Studien ist daher die Annahme verbreitet, dass die Berufswahlphase eine belastende Zeit ist, die bei den Wählenden Stress verursacht (Fend, 2003, Nota & Rossier, 2015, Herzog & Makarova, 2013). Es fehlen jedoch Studien dazu, ob Jugendliche die Übergangszeit *tatsächlich selbst* als belastend wahrnehmen.

Nicht immer gelingt der Übergang von der Schule in Beruf oder Studium auf Anhieb. Jedes Jahr brechen im Schnitt ein Viertel der Auszubildenden ihre begonnene Ausbildung wieder ab und orientieren sich um (BIBB, 2016). Die Gründe hierfür sind vielfältig. Eine falsche oder unüberlegte Berufswahl getroffen zu haben wird von ca. einem Drittel der Jugendlichen als Grund genannt (Ertelt et al., 1999). Das Problem hat in diesen Fällen also bereits vor dem Beginn der eigentlichen Ausbildung, in der Berufsorientierungsphase, begonnen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Berufs- und Studienlandschaft inzwischen so vielfältig ist, dass es für Jugendliche fast unmöglich ist, den Überblick zu behalten (Nota & Rossier, 2015).

Um in dieser Phase Orientierung zu bieten, gibt es in Deutschland ein breites System der Berufsorientierung und -beratung. Insbesondere die Berufsberatung ist ein wesentliches Element der Berufsorientierung und wird von zahlreichen Akteuren angeboten. Dazu gehören Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen in Schulen und Jugendhilfe sowie Ausbildungsberatungsfachkräfte der Kammern (Adler, 2013). Die größte Anbieterin in diesem Bereich ist die Bundesagentur für Arbeit (BA), zu deren Kernaufgaben die Berufsberatung gehört (§ 29 SGB III).

Eine ebenso wichtige, in manchen Aspekten sogar bedeutendere Beratungsrolle als den professionellen Kräften kommt den Eltern und dem sozialen Umfeld zu. Deren Orientierungshilfen haben Stärken und Schwächen: Eltern kennen ihre Kinder zwar meistens genau, können aber keine objektive Perspektive einnehmen. Zudem fehlt ihnen Expertenwissen, was die Entwicklungen am Arbeitsmarkt oder die Besonderheiten der einzelnen Ausbildungsgänge angeht. Hinzu kommen implizite oder explizite Erwartungshaltungen und sich überlagernde Konfliktlinien mit anderen Feldern. Wenn also insbesondere das soziale Umfeld und die Eltern als Ratgeber herangezogen werden, liegt die Vermutung nahe, dass hier Faktoren zu finden sind, die das Stresserleben maßgeblich beeinflussen. Es wäre denkbar, dass die in der Forschungsliteratur vergangener Jahre vermuteten Konflikte zwischen Eltern und Kindern um die Frage der richtigen Berufswahl nicht mehr in diesem Ausmaß präsent sind. Die neuerdings empirisch beobachtete Harmonie zwischen Eltern und Kindern – laut der 17. Shell-Jugendstudie (2015)



haben über 90 % der Jugendlichen ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern – könnte sich auch auf die Berufswahl ausweiten. Die Berufswahl wäre damit um diese Konfliktlinie entschärft.

Gegenwärtig kommt ein Aspekt hinzu, der das Paradigma von der stressbelasteten Übergangszeit überprüfenswert erscheinen lässt: Der eine Beruf, dessen Wahl sehr gut überlegt sein muss, da er über ein ganzes Leben tragen muss, ist so nicht mehr existent. Berufe können heute auch im Erwachsenenalter wieder geändert werden. Dies geschieht bewusst oder gezwungenermaßen, aus Desinteresse an der bisherigen Tätigkeit, aus familiären oder gesundheitlichen Gründen. Daher steht die Vermutung im Raum, dass diese neu gewonnene Flexibilität die beschriebenen Krisen und Stressbelastungen aus der früher zeitlich eng begrenzten Berufswahlphase entschärft und Konzepte zum Stichwort „stressbelastete Statusübergänge“ neu überdacht werden müssen.

In der Vergangenheit haben sich zahlreiche Theorien zur Berufsorientierung aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Richtungen im Diskurs etabliert; die Faktoren Stress und Coping spielen dabei jedoch eine eher geringe Rolle. Entscheidungstheoretische Modelle wie das von Schimank (2005) erklären das Berufswahlverhalten analog zu anderen Wahlvorgängen. Es wird als Folge rationaler Entscheidungsfindungsmuster gesehen (ebd.). Differentialpsychologische Erklärungsmodelle wie das von Holland (1997) gehen davon aus, dass jedes Individuum für ein bestimmtes Berufsbild am besten geeignet ist. Diese recht statischen Modelle sehen Berufswahl als einmaliges Ereignis. Diese Sichtweise muss sich berechtigter Kritik stellen. Sowohl die Annahme von statischen Persönlichkeitseigenschaften als auch die Annahme einer einmaligen Berufswahl scheint nicht mehr zeitgemäß. Demgegenüber gehen Vertreter entwicklungspsychologisch geprägter Ansätze wie Super (1957) oder später Savickas (1997) von einem lebenslangen Prozess aus, der stets sowohl von individuellen als auch durch von außen gegebenen Möglichkeiten beeinflusst ist. Berufsorientierung wird hier als lebenslanges Thema betrachtet. Sie ist danach durch permanente Veränderung der Berufs- und Tätigkeitsprofile sowie der beruflichen Situation in den Betrieben gekennzeichnet. Der Terminus „Berufswahl“ wird in diesen Modellen durch die Wendung „berufliche Entwicklung“ (*vocational development*) ersetzt (Hurrelmann, 2007). Dieser Prozess besteht im Wesentlichen in der Entwicklung und Verwirklichung eines Selbstkonzeptes, das aus den Interaktionen zwischen individuellen und soziokulturellen Bedingungen resultiert (Kracke, 2004).

## Übergang und Coping

Der Übergang in das Berufsleben gelingt häufig gut und ohne nennenswerte Probleme. Manchen Jugendlichen jedoch fällt der Übergang schwer. Die Ursache, warum sich bei manchen Jugendlichen Probleme einstellen und bei anderen nicht oder nicht im gleichen Ausmaß, könnte in einem unterschiedlichem Copingverhalten zu suchen sein, das soziologisch betrachtet von Umfeldfaktoren abhängig ist.

Die Betrachtung der Bewältigung von Konflikten (Coping) im Berufswahlprozess und ihr Zusammenhang oder sogar ihre Abhängigkeit von den individuellen Umfeldbedingungen dürfte eine sinnvolle Ergänzung zu den bereits existierenden Berufswahltheorien darstellen, wird bislang in der Literatur jedoch wenig beachtet. In der Praxis beziehen Fachkräfte in der Berufsberatung bereits seit längerem auch die Eltern in die Beratung ein (z.B. Sachs, 2011), indem z.B. Informationsabende für Eltern angeboten werden oder Eltern auch in Beratungsgespräche einbezogen werden. Dies erfolgt jedoch in aller Regel unsystematisch und ist von den Bedingungen in den Agenturen vor Ort oder einzelnen Projekten abhängig. Eine systematische Umfeldanalyse und eine gezielte Betrachtung der Bewältigungsprozesse ist nicht vorgesehen.

Obwohl sich in einzelnen neueren Untersuchungen Hinweise finden, dass der Copingansatz einen gewinnbringenden Zugang zum komplexen Prozess der Berufsorientierung und -findung bietet, ist über die Bedeutung von Bewältigungsstrategien im Übergang von der Schule zur Berufsausbildung bislang wenig bekannt (Herzog & Markarova, 2013). Die Gründe dafür sehen Herzog und Markarova (2013) in der eher schmalen Forschungsbasis im Hinblick auf berufswahlbezogene Bewältigungsprozesse. Sie selbst beschreiben Berufsorientierung insgesamt als Copingprozess ausgehend von der Annahme, dass Menschen intentionale Wesen sind, die sich mit den Bedingungen und Anforderungen ihrer Lebensführung aktiv und konstruktiv auseinandersetzen. Dabei werden die Freiräume und Ressourcen, die zur Verfügung stehen, optimal genutzt. Eine allgemeine Taxonomie von Bewältigungsformen könne dabei nicht genannt werden, da jede psychische oder soziale Ressource zu Bewältigungszwecken genutzt werden könne (Herzog & Markarova, 2013). In einer früheren Arbeit beschreibt Herzog (1991) den *Coping Man* als eine Person, deren Verhalten nicht passiv durch innere und äußere Determinanten festgelegt ist, sondern als jemanden, der als aktiver Akteur das eigene Handeln plant und reflektiert (Herzog, 1991, 2011). Seine Handlungen ergeben sich aus den wahrgenommenen Anforderungen der Situation einerseits und den verfügbaren Ressourcen zur Bewältigung der Situation andererseits (Herzog & Markarova, 2013). Hier findet sich demnach die Verbindung zwischen der Wahrnehmung der Situation, die individuell unterschiedlich ist, und der Bewältigung in Abhängigkeit von den individuell verfügbaren Ressourcen.

### **Fokus der vorliegenden Arbeit**

In der vorliegenden Arbeit wird der Vermutung nachgegangen, dass zunächst die Berufswahlsituation individuell unterschiedlich als Stress wahrgenommen und die Bewältigungsmethode nach den gegebenen oder wahrgenommenen Ressourcen gewählt wird. Zur Frage: „Ist Berufswahl tatsächlich Stress und wie wird damit umgegangen?“ liegen bislang kaum wissenschaftliche Erkenntnisse vor. Diese Arbeit will einen Beitrag dazu leisten, diese Lücke zu schließen, und geht daher der Frage nach, ob die Übergangssituation zwischen Schule und Beruf von den Jugendlichen als Stress- bzw. Krisensituation erlebt wird. Hier versucht die Arbeit eine stärker soziologische Perspektive einzunehmen, als dies in den überwiegend sozialpsychologisch oder pädagogisch geprägten Forschungsarbeiten bislang der Fall ist.

Die vorliegende Arbeit untersucht außerdem das Copingverhalten in Abhängigkeit von der Verfügbarkeit und dem Verhalten weiterer Personen, insbesondere der Eltern. Hobfoll (1998) hat hierzu mit seiner Arbeit und seiner Skala zu dyadischem Coping einen Ansatz vorgelegt, der in dieser Arbeit für die Analyse des Copingverhaltens zwischen Jugendlichen und Eltern genutzt werden soll. Im Gegensatz zu anderen transaktionalen Stress- und Copingmodellen sieht er die Bedeutung des direkten sozialen Umfelds sowohl für die Wahrnehmung von Stress als auch für die Wahl der Coping-Strategie. Stress ist in seinem Modell nicht ausschließlich eine Sache der subjektiven Wahrnehmung, sondern es gibt Situationen, die objektiv Stress verursachen. Diese Situationen sind dann geprägt von der Kultur, in der sich das Individuum befindet und seiner spezifischen Anpassung daran. Davon ausgehend wird ebenfalls der Frage nachgegangen, unter welchen Umfeldbedingungen Jugendliche die Berufswahlphase als überfordernd erleben.

## 2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit basiert auf insgesamt sieben Publikationen. Zwei Beiträge sind dabei so konzipiert, dass in ihnen die **theoretischen Grundlagen** dargestellt werden. Die theoretischen Grundlagen der Konzepte Stress und Coping werden in dem Beitrag „Stress und Coping: Unterschätzte Faktoren der Berufswahl?“ (Ulrich, 2021) eingeführt. Mit grundlegenden Fragestellungen zur Erhebung von Coping-Verhalten bei Jugendlichen beschäftigt sich die Publikation „Verstehen Jugendlichen, was wir fragen? Ein Experiment mit einem Fragebogen zum dyadischen Coping bei der Berufswahl in vereinfachter Sprache“ (Ulrich, 2020 b).

Ein zweites Cluster, zwei weitere Publikationen, bilden die Beiträge, die sich mit der **Stresswahrnehmung** der Jugendlichen beschäftigen. Hierzu wurden für den Beitrag „Was kann ich werden, wenn ich groß bin?“ Vorstellungen des Selbsts in der beruflichen Zukunft“ (Ulrich, Helker & Losekamm, 2020) Befragungen mit Jugendlichen durchgeführt. Eine Auswertung eines bereits bestehenden Datensatzes (SOEP) wurde in dem Artikel „Personale und lebensweltliche Ressourcen von Jugendlichen in der Berufswahlphase und ihre Auswirkungen auf das Stressempfinden“ (Ulrich, 2020a) vorgenommen, der ein Bindeglied zwischen dem Wahrnehmungsaspekt und der Frage nach beeinflussenden Ressourcen darstellt.

Schwerpunktmäßig mit den beeinflussenden Ressourcen beschäftigen sich die verbleibenden drei Artikel „Das Präventionsprojekt Praelab - rechtliche Rahmenbedingungen“ (Schäfer & Ulrich, 2016), der **institutionelle Ressourcen** in der Berufsorientierung beleuchtet, „Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren“ (Ulrich et al., 2019), der aufgrund einer Auswertung der National Education Panel Study (NEPS) **familiäre und professionelle Beratungsressourcen** während der Berufsorientierung untersucht. **Bewältigungsressourcen in der dualen Ausbildung** werden in dem Artikel „Gelingenskompetenzen in der dualen Berufsausbildung. Welche Kompetenzen können als Bewältigungsressource in der dualen Ausbildung bei Jugendlichen herangezogen werden?“ (Ulrich et al., 2020 b.) analysiert.

Die Beiträge stehen über die vorgestellten Cluster hinaus in einem inhaltlichen Zusammenhang und bearbeiten die Fragestellung dieser Arbeit mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

In dem Beitrag „Das Präventionsprojekt Praelab - rechtliche Rahmenbedingungen“ (Schäfer & Ulrich, 2016) wird auf die **Beratungssituation in der Berufswahl** eingegangen. Grundlegend für die sich anschließenden Beiträge wird hier dargestellt, wie Berufsberatung zur Orientierung in Deutschland organisiert und angeboten wird. Die Rahmenbedingungen von Berufsberatung, wie sie vor allem bei der Bundesagentur für Arbeit umgesetzt wird, werden geklärt

und eine Einordnung vorgenommen, welche gesellschaftliche Bedeutung eine diversifizierte Berufsberatung einnimmt. Die Rolle von Beratung als einer sicheren und zuverlässig verfügbaren, weil gesetzlich verankerten, präventiven Ressource im Berufswahlprozess wird dabei erläutert.

Der Beitrag „Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren“ (Ulrich et al., 2019) beleuchtet die **familiäre und professionelle Unterstützung** während des Berufswahlprozesses und unternimmt hierfür eine Auswertung der National Education Panel Study (NEPS). Es wird anhand der Startkohorte 4, Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen, analysiert, wen Jugendliche fragen, wenn es um die Berufswahl geht. Es wird deutlich, dass für viele Jugendliche die Eltern und Familien eine, wenn nicht sogar die hauptsächlich relevante Beratungsinstanz im Berufswahlprozess darstellen. Ihre Verfügbarkeit stellt eine wesentliche Ressource für Coping im Sinne der Stresstheorien dar, die entscheidend dazu beitragen könnte zu erklären, ob und wie mit Stress in der Berufsorientierungsphase umgegangen werden kann.

Nachdem dargestellt wurde, dass es unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schülern in der Berufsorientierungsphase zu Beratungsressourcen gibt, wird das Stress- und Coping-Konzept eingeführt und erläutert, warum der Ressourcenbegriff dabei eine tragende Rolle spielt. Daher beschäftigt sich die Publikation, „Stress und Coping: Unterschätzte Faktoren der Berufswahl?“ (Ulrich, 2021) mit den **Begriffen Stress, Coping und Resilienz**. Die Begriffe werden vorgestellt und gegeneinander abgegrenzt. Die Bedeutung der Ressourcen unter den Blickwinkeln der verschiedenen theoretischen Zugänge wird dargestellt. Abschließend wird erläutert, warum und in welcher Hinsicht die Begriffe für die Analyse des Verhaltens bei der Berufswahl von Jugendlichen wichtige Erkenntnisse bringen.

Um die Rolle der Ressourcen näher zu betrachten, werden nachfolgend verschiedene Ressourcenkategorien näher in den Blick genommen. In dem Beitrag „Personale und lebensweltliche Ressourcen von Jugendlichen in der Berufswahlphase und ihre Auswirkungen auf das Stressempfinden“ (Ulrich, 2020 a.) wird der Jugendfragebogen des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) analysiert. Dieser stellt auf Basis einer Befragung Jugendlicher im Alter von 16-17 Jahren Daten zu ihrer Lebenslage und ihren Ansichten bereit. Gefragt wird nach **Ressourcen wie Unterstützung durch die Eltern**, die im Prozess von Stress und Coping relevant sein können, sowie nach dem gesundheitlichen Befinden und den Vorstellungen und Einstellungen zu einer späteren Berufstätigkeit. Die Panel-Daten sind geeignet, um insbesondere die Rolle der Ressourcen zu beleuchten. Es zeigt sich, dass bei weitem nicht alle Jugendlichen Stress empfinden. Dieser Beitrag arbeitet Hinweise darauf heraus, dass Ressourcen, die in der sozialen Umgebung verfügbar sind, einen wichtigen Einfluss haben. Ein Einfluss wird aber

auch für in der Sozialisation erworbene, personale Faktoren, wie Neurotizismus, gezeigt, die für Stresserleben wesentlich zu sein scheinen.

Der Artikel „Gelingenskompetenzen in der dualen Berufsausbildung. Welche Kompetenzen können als Bewältigungsressource in der dualen Ausbildung bei Jugendlichen herangezogen werden?“ (Ulrich et al., 2020) geht weiter vertieft auf in der Person der Jugendlichen vorliegende Kompetenzen als Ressourcen ein. Dabei wird die Rolle der überfachlichen Kompetenzen als **stresspräventive Ressourcen bei der Berufsausbildung** untersucht.

Basierend auf den Ergebnissen der vorhergehenden Beiträge werden im Beitrag „Was kann ich werden, wenn ich groß bin. Vorstellungen des Selbsts in der beruflichen Zukunft“ (Ulrich, Helker & Losekamm, 2020) Jugendliche direkt zu **ihren Vorstellungen von ihrem späteren beruflichen Leben, ihrem Stresserleben, ihren Ressourcen und ihren Beziehungen zu Eltern, Lehrerinnen und Lehrern und Peers** befragt.

Abschließend wird in dem Beitrag „Verstehen Jugendliche, was wir fragen?“ (Ulrich, 2020b) die **Problematik der Erhebung valider Daten bei Jugendlichen** insgesamt und speziell hinsichtlich der Coping-Aktivitäten in der Berufswahlzeit aufgezeigt. In der Praxis hat sich gezeigt, dass Erhebungen mit Jugendlichen herausfordernd sein können, insbesondere im Hinblick auf die Sprachbeherrschung der Jugendlichen und ihre Fähigkeiten mit wissenschaftlichen Begriffen umgehen zu können. In diesem Beitrag wurden daher die in den Beiträgen zuvor gesammelten Erkenntnisse zu Stress und Coping in der Zielgruppe aufgegriffen und ein bestehendes Erhebungsinstrument für allgemeines Coping in der Dyade (SACS, Hobfoll, 1998) semantisch auf die Berufswahl angepasst. Dieses Erhebungsinstrument wurde gewählt, da die zugrunde liegende Theorie das transaktionale Modell von Lazarus (1984) um Prozesse mit einem sozialen Partner erweitert. Zusätzlich wurde eine Variation des Fragebogens in vereinfachter Sprache konzipiert. Ziel war eine experimentelle Überprüfung, ob auch Erhebungsinstrumente mit einer solch einfacheren Sprache valide Ergebnisse bringen und für den Einsatz bei Jugendlichen u.U. geeigneter sind, als das gleiche Erhebungsinstrument in Standardsprache.

## 3 Stand der Forschung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Thematik Stress in der Berufswahlphase, Coping und Ressourcen. Jeder einzelne dieser Begriffe ist erklärungsbedürftig. Es handelt sich jeweils um theoretische Konstrukte, die in verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen verschieden definiert und gehandhabt werden. Zudem unterliegen Konstrukte wie Stress oder Coping einem Bedeutungswandel, der ihnen im Laufe der Zeit andere Ursachen und Auswirkungen zurechnet. Für eine solide Analyse ist es daher unerlässlich, die verwendeten Begriffskonstrukte zu definieren und ihre Bedeutung zu analysieren.

### 3.1 Der Berufsbegriff

Zunächst ist es wichtig zu klären, um was es sich bei dem Beruf, der im Berufswahlprozess gewählt werden soll, überhaupt handelt. Scheinbar synonym dazu werden häufig Begriffe wie Arbeit und Job benutzt. Je nachdem, welche akademische Profession herangezogen wird, ist die Reihe der Bezeichnungen für Erwerbstätigkeiten verschiedener Ausformung noch deutlich umfangreicher. So gibt es in den Geschichtswissenschaften Begrifflichkeiten wie „Lohnarbeit“ oder „Berufung“ (Sailmann, 2018), in der Soziologie oder Pädagogik sind Begriffe wie „Profession“, „Verberuflichung“ (Meyer, 2015) oder in neuerer Zeit der „Arbeitskraftunternehmer“ (Voss & Pongratz, 1998) geläufig.

In dieser Dissertation werden die Begriffe Arbeit, Job und Beruf gegeneinander abgegrenzt. Im Gegensatz zu den zahlreichen weiteren Begriffen gliedern sie Erwerbstätigkeit nicht zu kleinteilig, stehen, wie sich zeigen wird, in direkter Beziehung zueinander und verdeutlichen hinreichend die grundlegende Bedeutung und Mehrdimensionalität des Berufsbegriffs, um dessen präzisere Bestimmung es in diesem Abschnitt gehen soll.

Der Begriff „Arbeit“ kann als Grundlage des Berufsbegriffs aufgefasst werden. Historisch gesehen zieht sich dieser Begriff als Konstante über die Geschichte des geplanten und gezielten Wirkens der Menschen, ist jedoch, im Gegensatz zum „Beruf“, noch nicht dahingehend spezialisiert, dass sie auf einem Lern- oder Erfahrungsprozess beruhen würde (Sailmann, 2019). Er kann als „Konzeptbegriff“ gesehen werden, da ihm immer wieder verschiedene Deutungskonzepte zugrunde lagen. Zum einen steht der Begriff im Kontext mit grundlegender, menschlicher Existenzsicherung, zum anderen wurde der Begriff immer mit Wertungsprozessen verknüpft, die im Lauf der Geschichte immer wieder zu Umdeutungen führten. So fand z.B. mit dem Übergang in die Neuzeit eine zunehmend positive Bewertung statt, die die in der Antike

vorherrschende negative Deutung, z.B. im antiken Griechenland als schmutzig und unwürdig, ablöste (Kraus, 2006).

„Job“ als Begriff ist im deutschen Sprachraum geläufig für eher kurzfristige Beschäftigungen, die nicht auf Dauer angelegt sind und auch nicht unbedingt Kenntnisse verlangen, wie sie beispielsweise in einer Berufsausbildung vermittelt werden würden. Er dient vornehmlich dem Gelderwerb und kann in einer Gesellschaft mit sehr hoher Arbeitsteiligkeit ausgeübt werden, da er nicht an Voraussetzungen gebunden und schnell zu lernen ist. Im Gegensatz zum Beruf umfasst er lediglich Teilaufgaben, führt aber auch nicht zu einer Identifikation mit der Tätigkeit oder dem Arbeitgeber (Dostal et al., 1998). Der „Job“ wird in der wissenschaftlichen Literatur häufig kritisch betrachtet. So sieht König (2002) in ihm eine charakteristische Gegenwartserrscheinung, die die „Entseelung“ der Arbeitsbezüge in der modernen materialistischen Arbeitswelt charakterisiere, da er lediglich dem Gelderwerb diene (ebd. 2002, S. 113 ff). Einzelne Autoren, z.B. Dostal et al. sehen daher in Job und Beruf „...weit auseinanderliegenden Pole eines Spektrums, in dem Erwerbstätigkeit verortet werden kann.“ (ebd., S. 440).

Mit dem „Beruf“, als Sonderfall der Arbeit (Sailmann, 2018) bzw. als deren Spezialisierung, sind genaue inhaltliche Vorstellungen verbunden.

Grundlegend für den Beruf als Begriff ist, dass er mehrschichtig ist. Er dient dem Gelderwerb und bestimmt dadurch die Einkommensverhältnisse und das Sozialprestige, ist aber auch wesentlich u.a. für Selbsteinschätzung, Alltagsstrukturierung und Sozialkontakte (Kurtz, 2015).

Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland sichert in Artikel 12 Berufswahlfreiheit zu. Das heißt, dass Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei wählbar sind. Einschränkungen für die Ausübung einzelner Berufe sind durch ein Gesetz möglich. Dies bezieht sich z. B. auf Berufe wie den des Arztes, die einer bestimmten Ausübungsregelung unterliegen. Der Begriff „Beruf“ wird vom Bundesverfassungsgericht definiert als „jede auf Erwerb gerichtete und erlaubte Tätigkeit, die auf eine gewisse Dauer angelegt ist und der Schaffung und Aufrechterhaltung einer Lebensgrundlage dient“. Der Beruf im grundrechtlichen Sinne ist nicht an eine Ausbildung geknüpft, erfasst wird jede berufliche Betätigung (BVerfGE 102, 197, 2012). Darunter fallen also auch Tätigkeiten, für die keine Ausbildung benötigt wird. Die Berufswahlvorstellung von Beratungsinstitutionen, wie der Bundesagentur für Arbeit, hat an diesem Punkt eine andere Vorstellung von Beruf. Die Beratung ist darauf gerichtet, dass eine Ausbildung mit einer im klassischen Sinn normierten Ausbildungsordnung oder ein Studium aufgenommen wird. Dies ist im Blick auf die Berufswelt eine Notwendigkeit, da Personen ohne Berufsausbildung dauerhaft deutlich schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. So war im Jahr 2016 die Quote arbeitsloser Personen ohne Berufsabschluss bundesweit mit 20 % fast fünfmal so hoch wie die von Personen mit einer beruflichen Ausbildung (4,2 %) (Bundesagentur für Arbeit, 2017).



Die Berufsausübung war in den vergangenen Jahrhunderten geprägt durch eine Dauerhaftigkeit, das heißt, eine Person übte zeitlebens nur einen bestimmten Beruf aus. Zunächst waren es vorgeprägte Sozialstrukturen, die die Berufs- und damit Lebensrolle vorbestimmten (Beinke, 2006). Auch religiöse Gründe wie z. B. dass man von Gott an einen bestimmten Platz gestellt wird und dort seine Pflichten übernehmen muss, spielten eine Rolle, dass meist der Beruf der Eltern ergriffen wurde. Auch wenn etwa ab dem Ende des 17. Jahrhunderts eine Berufswahl in gewissem Maß möglich war – ein Ständebuch verzeichnete 1698 bereits 200 mögliche Berufe (Hesse, 1972) –, war ein Wechsel nach erfolgter Wahl nicht mehr möglich. Dies verhinderte die Zunftordnung. Der Zunftzwang wurde mit der Berufswahlfreiheit beendet, die erstmals in der Verfassung des Deutschen Reichs von 1848 garantiert wurde (Beinke, 2006).

Die lebenslange Gültigkeit einer mit etwa 17 Jahren getroffenen Berufswahl hat in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts zunehmend weniger Bedeutung. Das Schlagwort der „Arbeitswelt 4.0“ (BMAS, 2017) fasst zusammen, wie sich Experten die „neue Arbeitswelt“ vorstellen: als eine örtlich und zeitlich flexible Arbeitswelt, in der sich auch die Berufsrollen permanent wandeln. Für viele Menschen ergibt sich zunehmend die Notwendigkeit oder – positiv gewendet – die Chance, die einmal getroffene Berufsentscheidung zu revidieren: eine zweite Ausbildung zu absolvieren, ein Studium anzuschließen, ein Zweitstudium im Anschluss an das Erststudium zu beginnen etc. Anlässe, die einmal getroffene Berufsentscheidung zu revidieren, gibt es zahlreiche, z. B. den beruflichen Wiedereinstieg nach einer Kinderbetreuungsphase, Arbeitslosigkeit oder permanente Unzufriedenheit im bestehenden Beruf. Dementsprechend müssen auch Berufsberatungsmodelle, die für ihre Klienten hilfreich sein wollen, diese gedankliche Flexibilität aufweisen (Ertelt, 2004). Statische Berufswahlmodelle werden daher zunehmend durch flexiblere Modelle in ihrer Bedeutung abgelöst.

### **3.2 Berufswahltheorien**

Die Berufsberatung zeichnet sich überwiegend durch ein rationales Vorgehen aus und stellt weniger emotionale oder subjektive Beweggründe in den Mittelpunkt. Ihr Ziel besteht darin, allgemeine Informationen sowie spezifische Informationen zu einzelnen Berufsfeldern zu geben und am Ende den Jugendlichen bei der Entscheidung für den am besten geeigneten Beruf zu unterstützen. Während des Beratungsprozesses wird gemeinsam mit dem Jugendlichen das am besten geeignete Berufsfeld mit den individuellen Vorstellungen und Begabungen abgeglichen. Außerdem wird versucht, neben den individuellen Kompetenzen der Jugendlichen auch die gegenwärtige und die prognostizierte Wirtschaftsentwicklung für die nächsten Jahre darzustellen, um die Entwicklung der Beschäftigungschancen einschätzen zu können (z. B. Beinke, 2012).

Häufig zeigt sich jedoch, dass dieses rational geprägte Herangehen viele Jugendliche überfordert und in der Praxis auch so nicht gelebt wird. Seit längerem ist bekannt, dass sich Berufswahlprozesse nur unvollständig mit rationalen Modellen erklären lassen (Ertelt, 2004). Offenbar ist es für die Jugendlichen wichtig, eine positive emotionale Haltung zu ihrer Berufstätigkeit zu entwickeln, die mit einem rein rationalen Vorgehen nicht unbedingt erreichbar ist. Ein Indiz dafür sind Aussagen von Jugendlichen, die, so verschiedene wissenschaftliche Publikationen (z.B. Lazarsfeld, 1931, Gaupp et al., 2008, Lex & Geier 2010), immer wieder zeigen: Die von den Jugendlichen als am wichtigsten empfundenen Berater sind die Eltern. Diese sind in der Regel zwar nicht mit Expertenwissen ausgestattet, sind aber wichtige emotionale Unterstützer und kennen den sozialisatorischen Hintergrund ihres Kindes. Darüber hinaus versuchen auch sie teilweise, sich mit Expertenwissen auszustatten, indem sie z. B. Vorträge der Arbeitsagentur besuchen und sich um Auskunft oder Beratung bemühen, um ihre Kinder bei der Berufswahl zu unterstützen (z. B. Kracke, 1997, Beinke, 2012, Dombrowski, 2015).

Jede Berufswahltheorie steht somit vor der Anforderung, zwei Pole zu berücksichtigen: die individuellen Vorstellungen der Person und die Berufswelt, für die sie ihre Wahl treffen soll (z. B. Beinke, 2006).

Eher statische Berufswahltheorien gehen davon aus, dass nur ein bestimmter Beruf zu einem Menschen passt und für diesen lebensbestimmend sein soll. Die Begründung liegt heute nicht mehr in religiösen, zunft- oder ständepolitischen Argumenten, sondern es wird auf eine natürliche Harmonie und natürliche Begabung verwiesen (Beinke, 2006). Dabei gilt es, den Platz zu finden, den die Natur bestimmt zu haben scheint (Stratmann, 1967). Das Suchen nach dem einen Beruf, der Eignung und Natur entspricht, geht nicht nur von einem statischen Menschen- und Gesellschaftsbild aus, sondern beinhaltet auch, dass das Ergreifen eines nicht passenden Berufs den Berufserfolg gefährdet (Beinke, 2012). Eine solche Herangehensweise stellt einen Berufswähler im Alter von 15 bis 20 Jahren vor eine fast nicht zu lösende Aufgabe. Es bedarf einer sehr guten Kenntnis seiner selbst, aber auch einer ausgezeichneten, fast schon als übermenschlich zu bezeichnenden Prognosefähigkeit, was die eigene Entwicklung über die Lebensspanne, die Entwicklung der Gesellschaft und ihrer Berufswelt in den nächsten 45 Jahren angeht. Es ist daher fraglich, ob ein dermaßen statisches Berufs- und Selbstbild in der heutigen Zeit noch hilfreich ist. Das Bild der „Schicksalswahl“ (Achenbach, 1992) kann der heutigen Zeit des lebenslangen Lernens und der sich entwickelnden lebensbegleitenden Berufsberatung, die auch vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als zukunftsweisend unterstützt wird, nicht mehr standhalten.

Nach einer Studie des IAB (Nisic & Trübswetter, 2012) wechselten von 1994 bis 2008 jährlich 3 % der abhängig Beschäftigten zwischen 25 und 64 Jahren ihr Berufsfeld. Diese verließen also ihren ursprünglich gewählten Beruf. Eine knappe Mehrheit von ihnen (54 %) wechselte

bewusst, 46 % taten es unfreiwillig, das heißt nach einer Kündigung oder dem Auslaufen eines befristeten Vertrags.

Doch auch wenn man diesen Wandel der Bedeutung der Berufswahl anerkennt, ist es das Ziel, im Rahmen der Berufswahlberatung zumindest mittelfristig eine stabile Entscheidung herbeizuführen, und zwar sowohl vonseiten der beratenden Institutionen, der Arbeitgeber als auch der Jugendlichen.

In der Gesamtschau kann die Berufswahl von Jugendlichen als überwiegend kognitives Problemlösen beschrieben werden, in der subjektive und objektive Realitäten erkannt, bewertet und auf einen Entscheidungsweg gebracht werden müssen (Forßbohm, 2014). Die statischen Berufswahltheorien werden deshalb in den folgenden Übersichten nicht weiter dargestellt.

### **3.2.1 Psychologische Erklärungsansätze**

Psychologische Erklärungsansätze zur Berufswahl versuchen, die Berufswahlentscheidung aus persönlichen Merkmalen und Dispositionen der Wählenden heraus zu erklären. Sie untersuchen, wie diese die Berufswahl beeinflussen. Die bei soziologischen Theorien zentral betrachteten Umwelteinflüsse spielen hier eine untergeordnete Rolle und werden nur als Rahmenbedingungen betrachtet (Mosberger, Schneeweis & Steiner, 2012). Aus verschiedenen psychologischen Forschungstraditionen haben sich unterschiedliche Ansätze entwickelt.

#### **Entwicklungsorientierter Ansatz**

Super (1953) gilt heute als Klassiker der entwicklungspsychologischen Laufbahntheorien. Als Anpassung seines Modells kann die sehr viel jüngere Arbeit von Savickas (2001, 2002) gesehen werden, der die Ideen Supers aufgreift. Während bei Super der Begriff „Berufswahlreife“ eine große Rolle spielt, spricht Savickas von „career adaptability“ (Adaptionsfähigkeit) und „career management“ im Sinne einer bewussten Laufbahngestaltung. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, sich wandelnde berufliche Anforderungen eigenverantwortlich bewältigen zu können (Savickas 2001, 2002). Savickas folgt dabei einer konstruktivistischen Grundidee, die, wie bei den entsprechenden didaktischen Designs, davon ausgeht, dass Lernen und Erkennen einem Prozess unterworfen sind, der selbst er- und durchlebt werden muss und der nicht durch einen Instruktor oder, im Fall der Berufsorientierung, Berater vorgegeben werden kann. Savickas erweitert das Super'sche entwicklungsorientierte Konzept der Lebensrollen um konstruktivistische Sichtweisen (Hurni, 2008). Er bezieht dabei mit ein, dass der Mensch nicht nur verschiedene, überwiegend altersbezogene Entwicklungen durchläuft, sondern dass er währenddessen auch unterschiedliche Rollen einnimmt. Die altersbezogenen Entwicklun-

gen werden als Regenbogen (Life-Career Rainbow) beschrieben. Auf ihm reihen sich die Lebensstadien auf. Die in diesen Phasen übernommenen Rollen wie Schulkind, Eltern, Privatperson oder Berufstätige bzw. Berufstätiger nimmt der Mensch in Rückkopplung mit seiner Umwelt, die ihrerseits rollenbezogene Erwartungen an ihn richtet, und in Abgleich mit seinen eigenen Vorstellungen wahr (Ertelt & Frey, 2011). Dadurch kommt es zu Entwicklungen der Persönlichkeit, die sich auch auf die Passung zum jeweiligen Beruf auswirkt. Es wird deutlich, dass es sich bei diesem Ansatz um einen dynamischen Ansatz handelt, in dessen Analyse-rahmen sich die Aufgabe der Berufswahl nicht zeitlich eingeschränkt lediglich zum Ende der Schulzeit stellt. Der entwicklungsorientierte Ansatz stellt somit einen dynamischen Ansatz dar, demzufolge die Berufswahl nicht nur zum Ende der Schulzeit, sondern unter Umständen mehrmals im Leben getroffen werden muss.

### **Differentialpsychologischer Ansatz**

Frank Parsons gilt als Begründer der Idee der Berufsberatung. In seinem Buch *Choosing a vocation* (1909) beschreibt er einen differentialpsychologischen Ansatz einer optimalen Passung von Mensch und Berufstätigkeit. Dieser Ansatz, der heute zu den Trait-and-Factor-Theorien gezählt wird, hat große Verbreitung gefunden. Im Kern geht es darum, dass jeder Mensch über eine bestimmte Persönlichkeitsdisposition und über eine Fähigkeitsausstattung verfügt, die ihn für eine eng beschriebene Menge an Berufen in besonderer Art dispositioniert. Diesem Ansatz zufolge verfügt jeder Mensch über eine bestimmte Persönlichkeit und Fähigkeitsausstattung; deshalb sind bestimmte Berufe für ihn besonders geeignet. Parsons unterscheidet bereits in die Kategorien „Beruf“ und „Job“: Während der Job lediglich das finanzielle Überleben sichern soll, handelt es sich bei dem Beruf um eine nach der persönlichen Neigung und Eignung gewählte, langfristige Beschäftigung.

John Holland hat Parsons Idee aufgegriffen und zu einem persönlichkeitsorientierten Ansatz weiterentwickelt, der ebenfalls große Verbreitung gefunden hat (Holland, 1997). Dieser Ansatz ist auch Grundlage der sogenannten Berufseignungsdiagnostik (Beinke, 2006). Zentral bei Hollands Theorie ist ein Strukturmodell, das die individuellen Interessen, Fähigkeiten und Persönlichkeit erfasst. Die deutschsprachige Adaption seines Ansatzes ist als Testmanual „Explorix“ im Handel. Dieser wird z. B. von der Bundesagentur für Arbeit in der Berufsberatung genutzt. Dabei handelt es sich um die Weiterentwicklung des ursprünglichen Tests Position Classification Inventory (PCI), den Gottfredson und Holland entwickelt haben (1991). Das Passungsmodell einer möglichst guten Übereinstimmung zwischen Person und Berufsumfeld ist in seiner praktischen Anwendung wissenschaftlich gut abgestützt (Hurni, 2008). Der theoretische Ansatz, auf den Holland sein Modell stützt, ist allerdings – im Gegensatz zu seinem eigenen Gesamtmodell – kaum erforscht (Joerin Fux, 2005). Die Persönlichkeitsdimensionen, mit denen er arbeitet, basieren nicht auf Forschungen, sondern auf seinen diagnostischen

Erfahrungen als Berater in schulischen, militärischen und klinischen Institutionen, die nicht in jedem Fall nach systematischen wissenschaftlichen Kriterien ausgewertet wurden (Joerin Fux, 2005). Bekannt geworden sind die von ihm beschriebenen Persönlichkeitsdimensionen als RIASEC-Modell. Dabei handelt es sich um die sechs verschiedenen Persönlichkeitstypen R: *realistic*; I: *investigative*; A: *artistic*; S: *social*; E: *enterprising* und C: *conventional*.

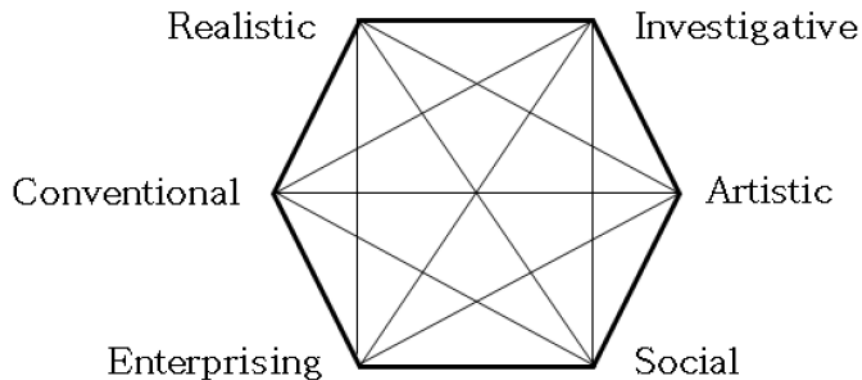


Abbildung 1: RIASEC-Modell  
Quelle: Holland 1985, S. 29

Die beruflichen Umwelten können in gleicher Weise klassifiziert werden. Personen sind in solchen Umwelten besonders erfolgreich, in denen sie ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten besonders gut einbringen können. Durch Bestimmung von weiteren Konstrukten, nämlich Konsistenz, Differenziertheit, Kongruenz und Identität, sind Vorhersagen von Berufswahl und Laufbahnentwicklung in diesem Modell möglich (Joerin Fux, 2005).

Kritisiert wird Hollands Ansatz nicht nur wegen der fehlenden empirischen Validierung, sondern auch, weil er als zu statisch betrachtet wird. Der Ansatz postuliert, dass sich Persönlichkeitseigenschaften klar umreißen lassen und sich im Lauf des Lebens nicht ändern. Die Berufswahl wird dabei beschrieben als ein einmaliges Ereignis, das zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfindet. Der Ansatz blendet sowohl die Umfeldbedingungen als auch die Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen aus und steht daher heute zunehmend in der Kritik (z. B. Herr, Cramer & Nilles, 2004). Nilles und Harris-Bowlsbey (2005) schlagen vor, die Laufbahnentwicklung stärker in den Fokus zu nehmen. Diese Beratungsansätze müssten nach ihrer Ansicht neben Fragen der Passung auch entwicklungsbezogene Themen wie Unentschiedenheit, berufliches Leistungsvermögen und Anpassungsfähigkeit in die Beratung einbeziehen.

### **3.2.2 Soziologische Erklärungen**

Im Gegensatz zu den Erklärungsmodellen aus der Psychologie handelt es sich bei soziologisch orientierten Ansätzen überwiegend um einzelne Versatzstücke, die kaum zu einer inhaltlich konsistenten Berufswahltheorie zusammengefügt werden. Je nach Orientierung liegt ein Betrachtungsschwerpunkt auf der Makroebene, also den Einflüssen von politischem System und wirtschaftlicher Situation in dem jeweiligen Land, auch als „die Gesellschaft“ zusammengefasst, oder auf der Mikroebene.

#### **Mikrosoziologische Theorien**

Die soziologischen Theorien, die sich auf die Mikroebene beziehen, beschäftigen sich mit den Einflüssen des direkten gesellschaftlichen Umfelds, also der Familie, Nachbarschaft oder Peergroup.

Viele soziologische Ansätze betonen den Einfluss des sozialen Umfelds und der kulturellen Einflüsse auf die Berufswahl, auch wenn sie den Wählenden nicht als solche bewusst sind (Forßbohm, 2014). Diese kontextbezogenen Mikrotheorien können auch als interaktionistisch beschrieben werden. Sie weisen eine Nähe zum soziologischen Ansatz der Sozialisation auf. Vertreter dieser Richtung wie Lent, Brown und Hackett (1994) betrachten die Vorstellungen der eigenen Wirksamkeit (siehe auch die Ausführungen zur Selbstwirksamkeit in Kapitel 4.7) als zentral bei der Berufswahl. Damit verbunden sind soziologische Aspekte wie Milieuumfeld und der Einfluss von nahen Bezugspersonen aus der Familie und Peergruppe. Die Feststellung, dass die Berufswahl nicht allein durch persönliche Neigungen und Begabungen bestimmt wird, sondern zu einem wesentlichen Teil durch das soziale Umfeld, ist nicht neu.

Dabei geschieht eine Einflussnahme auf die Berufswahl nicht nur durch direkte Beratung und Lenkung durch Familie oder Angehörige. Bereits die persönlichen Einstellungen und Präferenzen sind nach diesen Berufswahlmodellen durch Sozialisationsprozesse über das Umfeld geprägt. Es gibt demnach keine „freie“ Berufswahl, sondern sie wird immer vor dem Hintergrund und in Abhängigkeit vom persönlichen Umfeld, den familiären Beziehungen und den im Sozialisationsprozess entwickelten eigenen Überzeugungen getroffen.

#### **Makrosoziologische Ansätze**

In makrotheoretischen Arbeiten wie denen von Daheim (1970) wird die Berufswahl als ein Zuweisungsprozess auf eine Berufsposition durch die gesellschaftlichen Subsysteme beschrieben. Dabei wird der Zugang zu Berufspositionen durch Selektionssysteme von Bildungseinrichtungen und Arbeitgebern gelenkt.

Bei diesen Theorien erscheint der Mensch passiv und unreflektiert seinem Umfeld ausgesetzt. Diese Sicht erscheint ebenso statisch wie die beschriebenen Annahmen der Trait-and-Factor-Theorien. Zu den soziologisch orientierten Modellen gehören auch solche, die sich kritisch mit den herrschenden Berufswahlmodellen aus psychologischer und ökonomischer Sicht auseinandersetzen. Sie betonen das Privileg, das darin besteht, seine berufliche Tätigkeit nach Neigung und Passung wählen zu können, was viele andere Berufswahlmodelle verkennen. Diese Wahlmöglichkeiten bleibe einem großen Teil der Weltbevölkerung verwehrt. Dazu gehören in westlichen Industriegesellschaften Personen, die aufgrund unzureichender allgemeiner Schulbildung nicht den gewünschten Ausbildungsplatz erhalten und zahlreiche Kompromisse bei ihren Neigungen und Vorstellungen eingehen müssen, um überhaupt eine realistische Berufsperspektive entwickeln zu können. Dazu gehören aber auch die vielen Menschen in Entwicklungsländern, bei deren Berufsausübung es um schlichte Existenzsicherung geht. Es sind zahlreiche weitere Konstellationen denkbar, in denen die Umfeldbedingungen die Berufswahl so weit einschränken, dass es nicht um die Implementation des Selbstkonzepts geht (Vannotti, 2005).

### **Entscheidungstheoretische Ansätze**

Berufswahlkonzepte, die entscheidungstheoretische Ansätze in den Mittelpunkt stellen, sind meistens wirtschaftswissenschaftlich orientiert. Solche Ansätze haben darüber hinaus in den Sozialwissenschaften als Rational-Choice-Ansatz Verbreitung gefunden (vgl. speziell für die Bildungsentscheidungen Stocké, 2013). Zusammengefasst ergreifen Menschen diesem Erklärungsmodell zufolge den Beruf, der ihnen das beste Gehaltsniveau in einem Bereich, der ihren Fähigkeiten entspricht, bietet. Sie streben also bevorzugt in von Arbeitskräftemangel geprägte Berufe (Forßbohm, 2015). Für die Theorien zu Bildungsentscheidungen, zu denen auch die Berufswahl zählt, haben entscheidungstheoretische Ansätze wie die Wert-Erwartungstheorie, die von Esser (1999) geprägt wurde, oder die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen nach Erikson und Jonsson (1996) Erklärungen beigetragen. Diese gehen davon aus, dass die Entscheidung für eine bestimmte Bildungs- oder Berufsrichtung unter Kosten-Nutzen-Kalkulationen getroffen wird. Um Kosten und Nutzen für das Individuum einschätzen zu können, genügt allerdings nicht der Blick auf den momentanen Arbeitsmarkt oder die Einkommenssituation in bestimmten Branchen. Vielmehr sind Kosten-Nutzen-Aspekte herkunftsspezifisch zu betrachten. Ein Bildungsaufstieg hätte also u. U. höhere monetäre Erträge zur Folge, aber auch die Kosten der sozialen Entfremdung aus dem Herkunftsmilieu und von der Kernfamilie wären zu tragen. Wegen der starken Einbeziehung des sozialen Kontextes in die Kosten-Nutzen-Modelle sind diese in der Soziologie häufig Grundlage, um Bildungs- oder Berufsentscheidungen zu begründen.

### 3.2.3 Berufspädagogische Ansätze

Während die oben dargestellten soziologischen und vor allem die psychologischen Ansätze überwiegend aus dem nordamerikanischen Raum stammen (Leung, 2008), haben sich in Deutschland theoretische Bezüge etabliert, die sich an berufs- und wirtschaftspädagogischen Sichtweisen orientieren. Berufswahltheorien, die aus der Berufspädagogik hervorgehen, beziehen sich meistens auf die Frage der Informationsvermittlung und beziehen neben der Frage der Orientierung auch die Frage nach der passenden Beratung mit ein (Ertelt, 2020). Als eher anwendungsorientierte Disziplin (Kurtz, 2015) stellt die Berufspädagogik die Beruflichkeit in den Mittelpunkt. ‚Beruflichkeit‘ bezeichnet dabei das „...den empirischen Berufsphänomenen (den „real existierenden“ Berufen) jeweils zugrunde liegende Formprinzip der Reproduktion und Innovation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens ...“ (Ertelt, 2020; Kutscha, 2008, S. 2). Eine einheitliche Theorie der Berufswahl kann für diese akademische Disziplin nicht gesehen werden, es handelt sich vielmehr um die Frage nach der Art und Weise der Informationsvermittlung über die Wahlmöglichkeiten, ergänzt durch diagnostische Methoden, um z.B. die Berufsreife zu bestimmen. Berufspädagogische Ansätze zur Erklärung der Berufswahl gehen weniger von einer rationalen Entscheidung durch einen oder eine umfassend informierten/informierte Berufswähler\*in aus, sondern sehen „offene Entscheidungsmodelle“ für relevant. Damit ist gemeint, dass das Individuum ein komplexes Entscheidungsproblem so lange vereinfacht, bis es das Problem kognitiv erfassen kann, was je nach Individuum ein unterschiedlicher Prozess ist. Nach diesem Stand und der Menge und Tiefe der auswertbaren Informationen entscheidet der Jugendliche häufig nur intuitiv, welche Informationen für eine Entscheidungsfindung seinerseits noch benötigt werden (Ertelt, 1982). Bei der Berufsberatung sollte daher, aus berufspädagogischer Sicht, ein iteratives Vorgehen bei der Informationsvermittlung gewählt werden.

### 3.3 Zusammenfassung

Die Frage der Berufswahl wird von verschiedenen wissenschaftlichen Standpunkten aus beleuchtet. Stellen die soziologisch orientierten Ansätze die Mensch-Umwelt-Interaktion in den Mittelpunkt, betrachten die psychologisch ausgerichteten Disziplinen die intrapsychischen Vorgänge und bringen die Berufswahl mit unterschiedlichen persönlichen Dispositionen in Zusammenhang. Seit Aufkommen der ersten Berufswahltheorien um 1900 lässt sich beobachten, dass die zunächst statisch ausgerichteten Ansätze mehr und mehr flexibleren Theorien weichen. Den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen gemäß gewinnen solche Theorien an Bedeutung, die weniger davon ausgehen, dass es *die* innere Disposition gibt, die zu *dem* einzig passenden Beruf führt, der dann eine ein Leben lang zufriedenstellende und erfolgreiche Berufstätigkeit erwarten lässt. Vielmehr gehen auch die Berufswahltheorien zunehmend



von einem flexibleren Prozess aus. Das reicht bis hin zu Life-Design-Ansätzen, denen zufolge sich Berufsorientierung ein Leben lang an die wechselnden Anforderungen und Bedürfnisse anpassen muss (und kann) und die Berufswahl auch im Erwachsenenalter gegebenenfalls überdacht und neu vorgenommen werden muss (oder kann).

Stress, Coping und Ressourcen spielen in diesen Berufswahltheorien eine untergeordnete Rolle. Da es aber genügend Lücken in der Erklärbarkeit von Berufswahlentscheidungen gibt, scheint es aufschlussreich, sich mit diesen wenig beleuchteten Zusammenhängen zu beschäftigen. Stress und Coping sind als solche dem subjektiven Erleben der Individuen zuzuordnen. Wie eingangs beschrieben sind die meistens Berufswahltheorien auf objektiv nachvollziehbare Entscheidungszusammenhänge ausgerichtet. An den Erklärungsansätzen der subjektiven Ebene mangelt es; diese Ebene wird in ihrer Bedeutsamkeit für das Entscheidungsverhalten vermutlich sogar unterschätzt. Eine Analyse, inwiefern Stress und Coping einen Beitrag zur Erklärung des Berufswahlverhaltens leisten können, erscheint daher lohnenswert.

## 4 Stress und Coping

Die vorliegende Arbeit behandelt die Frage, ob die Berufswahl von den Jugendlichen als Stress wahrgenommen wird. Folglich muss nun, nachdem die Begriffe um Beruf und Berufswahl definiert wurden, geklärt werden, was unter Stress verstanden wird.

Stress kann sich auf verschiedenen Ebenen zeigen. Medizinische Symptome treten ebenso auf wie psychische, soziale oder finanzielle Belastungen. Stresserleben ist dabei – als multifaktorielles Ereignis – mit Belastung und Beanspruchungssymptomen auf mehreren Ebenen verbunden (Torsheim & Wold, 2001). Symptome können sich auf der physiologisch-vegetativen, der kognitiv-emotionalen und der verhaltensbezogenen Ebene zeigen. Bei den Symptomen variieren die Erscheinungsformen, je nachdem, ob es sich um kurzfristige Reaktionen auf ein stressreiches Ereignis handelt, auf das dann z. B. mit Herzklopfen reagiert wird, oder um längerfristige Folgen einer Belastung, die sich in psychosomatischen Beschwerden äußern.

Auf der physiologisch-vegetativen Ebene gibt es auch Studien, die Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Beanspruchungssymptomatik und dem Ausmaß des Stresserlebens sehen. Es gibt einige Studien, denen zufolge bei Symptomen von Jugendlichen auf physiologisch-vegetativer Ebene ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Beanspruchung und dem Ausmaß des Stresses besteht. Auf dieser Ebene werden verschiedene Schmerzzustände (wie Kopf- oder Rückenschmerzen), Schwindel, Schlaflosigkeit, Herzrasen etc. als Stresssymptome gedeutet. Es konnte gezeigt werden (Torsheim & Wold, 2001), dass Schüler mit hoher Belastung durch Schulstress häufiger von Kopfschmerzen, Unterleibsschmerzen, Rückenschmerzen oder Schwindel betroffen sind als Schüler mit niedriger Belastung (Lohaus & Seiffge-Krenke, 2007). Stressreaktionen auf der kognitiv-emotionalen Ebene werden in Studien erfasst als Gereiztheit, sich allgemein schlecht fühlen, Nervosität, Erschöpfung, Unruhe und Ärger, teilweise auch externalisiert als Aggression. Auch das Auftreten von psychosomatischen Erkrankungen wie Depression oder Angst wird im Zusammenhang mit Stress beschrieben (Chang & Baard, 2013). Auf der Verhaltensebene kann ein Missbrauch u. a. von Drogen, Alkohol, Nikotin oder Medikamenten auftreten. Diese Arbeit wird sich jedoch nur mit den psychosozialen Erscheinungen von Stress beschäftigen, da sie keinen medizinischen Schwerpunkt hat.

## 4.1 Wahrnehmung eines Ereignisses als Stress

Die Wahrnehmung eines Ereignisses als Stress oder Belastung ist nach Lazarus und Folkman (1984) individuell unterschiedlich ausgeprägt. Der Prozess, der einen Mensch ein Ereignis als Stress wahrnehmen lässt und einen anderen nicht, wird als „Bewertung“ (*appraisal*) bezeichnet. Diese ist in sozialwissenschaftlichen Stressmodellen grundlegend für die Definition eines Reizes als Stress.

Abbildung 2 zeigt das Stressmodell von Lazarus: Ein Reiz, plötzlich auftretend oder sich bereits länger anbahnend, trifft auf eine Person. Diese hat eine spezifische Ausstattung an Persönlichkeitsmerkmalen und weiteren psychosozialen Dispositionen. Dazu gehören Wertvorstellungen, Kontrollüberzeugungen, Intelligenz etc., die auch als ihre Ressourcen bezeichnet werden können. Diese Person befindet sich in einer spezifischen Umwelt mit eigenen Bedingungen und Herausforderungen. Dazu gehört ihr persönliches Umfeld (Familie, Arbeit, Freundeskreis) und das weitere soziale Umfeld (gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Zeiten von Krieg oder Katastrophen etc.). Daraus und aus vielen weiteren, teilweise auch unspezifischen Faktoren ergibt sich, ob die Person nach einer ersten Reizverarbeitung zu der Bewertung kommt, dass der Reiz unrelevant ist und ignoriert werden kann oder ob er von mittlerer oder sogar großer Bedeutung ist und dabei positiv oder negativ bewertet werden muss (Lazarus & Launier, 1981). Mit dem Begriff „Bewertung“ (*first appraisal*) wird ein kognitiver Vorgang beschrieben. Es handelt sich dabei um einen Prozess mit sich ändernden Beurteilungen über die Bedeutung des Geschehens für die Person. Die kognitive Bewertung ist dabei notwendigerweise subjektiv geprägt und entspricht der eigentlichen erlebnispsychologischen Akzentuierung von Stress. Individuen erleben dabei, je nach persönlicher Disposition, erhebliche Unterschiede in Art, Dauer und Intensität der Stresssituation (Tameling, 2014). Am Ende des ersten Bewertungsprozesses steht die Einschätzung des Reizes als schädlich, bedrohlich oder herausfordernd für das persönliche Befinden.

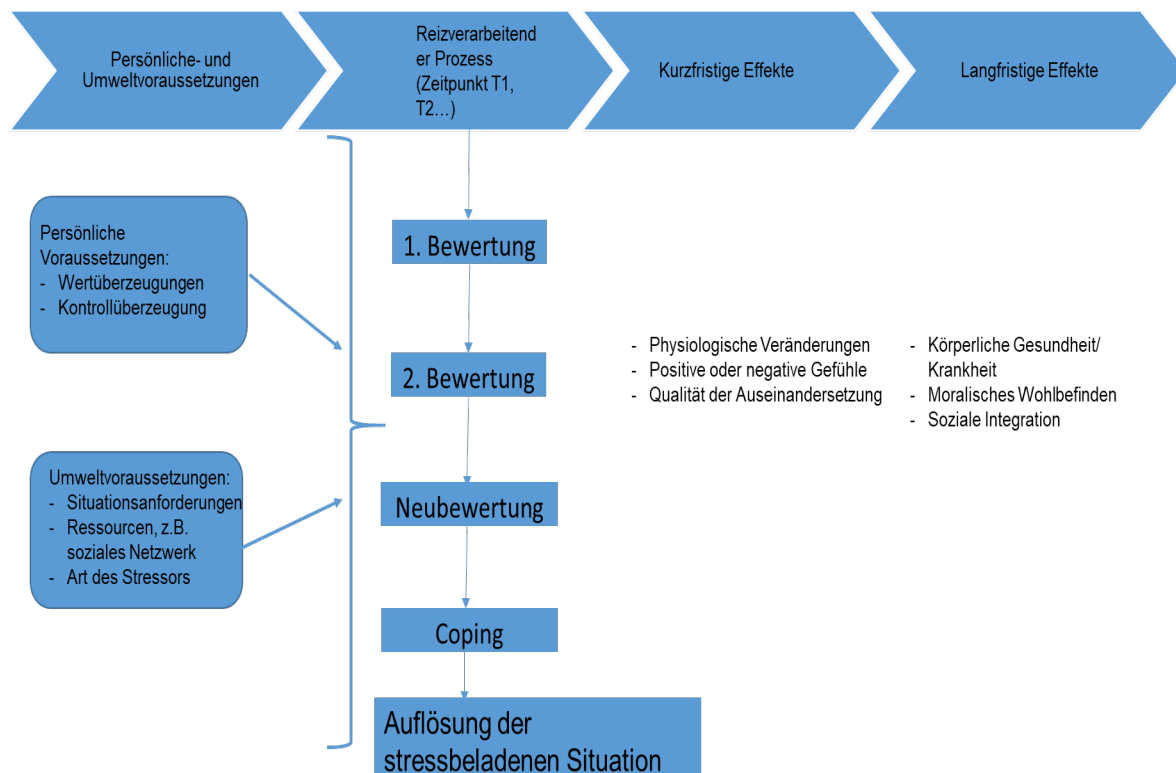


Abbildung 2: Stressmodell (vereinfacht) nach Lazarus.  
Quelle: Eigene Bearbeitung nach Lazarus & Folkman, 1984.

Nach dem primären folgt der sekundäre Bewertungsprozess. Darin werden Überlegungen zu den subjektiven Ressourcen angestellt, die für eine erfolgreiche Bewältigung des Reizes notwendig sind. Während sich der primäre Bewertungsprozess noch vornehmlich auf das subjektive Wohlbefinden bezogen hat, bezieht sich der sekundäre Bewertungsprozess auf die Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten. In die Bewertung der Bewältigungsmöglichkeiten werden physische, psychologische, soziale und materielle Ressourcen einbezogen. Diese umfassen Gesundheit, Leistungsfähigkeit, die Möglichkeit, Hilfe zu suchen, das soziale Netzwerk, aber auch die Verfügbarkeit materieller Ressourcen wie Geld und Besitz. Beide Bewertungsprozesse laufen jedoch nicht zwingend nacheinander ab, sondern können auch parallel ablaufen oder sich überlagern (Tameling, 2014). Es können sogar schon vor Auftreten des als Bedrohung wahrgenommenen Reizes Überlegungen über die Verfügbarkeit von Bewältigungsressourcen im Bewusstsein verankert sein (Lazarus & Launier, 1981).

Bei den Schritten der primären und sekundären Bewertung zeigt sich die im Lazarus-Modell angelegte Subjektivität der Einschätzung einer Reizsituation als bedrohlicher Stress: Durch eine Person-Umwelt-Transaktion erleben Personen mit hohen Selbstzuschreibungen im Bereich Kompetenzen und Ressourcen eine Situation als herausfordernd, eine Person mit weniger hoher Selbstzuschreibung hingegen eher als bedrohlich. Damit wird auch klar, dass die sekundäre Bewertung unmittelbar Einfluss auf die primäre Bewertung nimmt. Denn die Selbstzuschreibung hoher Kompetenzen im Bereich der Problemlösung stellt eine Ressource dar,

die sich auf das Erleben als Stress oder Nicht-Stress unmittelbar auswirkt. Nach dem Durchlaufen dieser beiden Bewertungsprozesse erfolgt die Neubewertung. Diese läuft vom Grundsatz her nicht anders ab als die beiden vorgelagerten Bewertungsprozesse. Der Reiz wird unter Abgleich der zur Verfügung stehenden Ressourcen bewertet, die Handlungsmöglichkeiten eingeschätzt und die Situation entweder als bedrohlich, herausfordernd oder irrelevant eingestuft und entsprechend neu bewertet.

## 4.2 Entstehung von Stress

Stress ist ein in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und in der Populärliteratur viel diskutiertes Thema. Lazarus (1999) zufolge war dies keineswegs schon immer der Fall; noch Ende der 1940er Jahre habe kaum jemand dazu publiziert. Die Anfänge der Stressforschung gehen – vor allem in den USA – auf das Interesse des Militärs zurück. Es ging vor allem darum, den „perfekten“ Soldaten zu finden, nachdem Militärpsychologen die Beobachtung gemacht hatten, dass es Soldaten gab, die besser mit den Belastungen im Kampf umgehen konnten als andere. Das Interesse erstreckte sich aber bald auch auf das Stresserleben in Friedenszeiten.

Stress ist so alt wie die Menschheit. Es wurde jedoch für das gleiche Phänomen nicht immer das Wort Stress benutzt. Auch die griechischen Philosophen wie Aristoteles oder Platon beschrieben innere Konflikte zwischen Wahrnehmung, Meinungen, Wünschen und Emotionen, für das in der Moderne der Begriff „Stress“ benutzt werden würde (Lazarus 1999). In der medial beschworenen „Leistungsgesellschaft“ scheint es im Berufsleben zudem zum guten Ton zu gehören, sich „gestresst“ zu fühlen. Zudem gibt es Konzepte wie „Eustress“, also konstruktiven, motivierenden Stress, und „Distress“ (Selye, 1974), also negativen, destruktiven Stress.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass eine solch breite Zuschreibung von Phänomenen, die im weitesten Sinne mit einer Störung des Wohlbefindens in Verbindung stehen, zum Begriff „Stress“ nicht statthaft ist, weil die Phänomene inhaltlich nicht das Gleiche meinen. Es ist daher notwendig, im Einzelnen zu schauen, welche Art von Stress im Zusammenhang mit der Berufswahl, um die es in dieser Arbeit geht, überhaupt gemeint ist.

In vielen Studien werden die Begriffe „Stress“ und „Belastung“ synonym verwendet, häufig jedoch ohne eine weitergehende Begriffsdefinition oder -klärung (z. B. Krause, 2003).

Stress ist ein Phänomen, das offenbar multifaktoriell entsteht und sich ebenso auswirkt und daher von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unter dem jeweils disziplinen-eigenen Fokus bearbeitet wird (siehe Tabelle 1). Grundlegend lassen sich die Perspektiven auf Stress in die medizinisch-biologischen und die psychologisch-sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweisen unterscheiden.

### **Medizinisch-biologische Perspektive**

Medizinische und biologische bzw. biopsychosoziale Stressmodelle basieren auf der Erkenntnis, dass es eine messbare körperliche Reaktion auf einen Stressor gibt (Cannon, 1929; Selye, 1956; Engel, 1977; Adler, 2003). Stress ist dabei also die Reaktion auf einen Reiz. Dabei hat z. B. Selye (1956) zeigen können, dass äußere und innere Stressoren eine physiologische Anpassungsreaktion hervorrufen können. Für die Diagnose und Behandlung von Regulationskrankheiten hat sich sein Modell bewährt und wird auch heute noch verwendet (Tameling, 2014). Stressoren können dabei biologischer, psychologischer oder sozialer Art oder eine Mischung verschiedener Einflussfaktoren sein. Auch bei diesen Modellen wird deutlich, dass Stressoren kulturell bedingt sind, da soziale Anforderungen als Stressoren eine große Rolle spielen. Die Frage nach den Ursachen für inter- und intraindividuelle Unterschieden in der Reaktion auf Stressoren wird in dieser Theorietradition nicht beantwortet, da die Stressreaktion als unspezifisch beschrieben wird. Das heißt, es wird einem Stressor keine kausale Stressreaktion zugeordnet, sondern die organische Reaktion betrachtet. Dies führt zu einer gewissen Beliebigkeit des Stressbegriffs (Tameling, 2014).

### **Psychologisch-sozialwissenschaftliche Perspektive**

Sozialwissenschaftliche Stressmodelle, zu denen hier die psychologischen, soziologischen, ressourcenfokussierenden und arbeitsweltbezogenen Stressmodelle zählen (siehe Tabelle 1), beschreiben Stress als Handlungs- oder Erlebensreaktion auf eine Herausforderung, die in Interaktion zwischen Person und Umwelt steht und in Abhängigkeit von der Auseinandersetzung der Person mit dieser Umwelt zu sehen ist. Das Modell von Holmes und Rahe (1967) steht dabei in der Tradition des Behaviorismus und betrachtet schwerpunktmäßig Reizreaktionen. Sie sind im Kontext der Reiz-Reaktions-Theorien zu verorten (Stimulus-Response). Stress entsteht dabei als Reaktion auf bestimmte Reize und wird durch einen identifizierbaren Stressor hervorgerufen, der sich in der Außenwelt befindet und mit einer Störreaktion beantwortet wird. Mögliche auftretende stressverursachende Ereignisse sind Lebensereignisse wie Scheidung oder Krankheit, Naturkatastrophen wie Hochwasser oder Feuer, Systemstressoren wie Krieg oder Überbevölkerung, alltägliche Stressoren wie Straßenverkehr oder Einkauf sowie chronische Stressoren wie soziale Konflikte oder das Fehlen von sozialen Kontakten (Tameling, 2014).

Tabelle 1: Überblick Stresstheorien (nach Busse, Plaumann &amp; Walter, 2006)

Modelle	Vertreter	Fokus	Stressverständnis
Biologische Stressmodelle	Cannon (1929); Selye (1956)	Reaktionsorientierung, körperliche Reaktionen	unspezifische Stressreaktion ist die Antwort des Organismus auf jede Art von Stressor.
Biopsychosoziale Modelle	Engel (1977); Adler et al. (2003)	Systemischer Ansatz, der die Interaktion von Körper, Psyche und Umwelt einbezieht.	Stress entsteht durch die Interaktion biologischer, psychologischer und sozialer Einflussfaktoren.
Psychologische Stressmodelle	Lazarus & Folkman (1984)	Transaktionales Modell, subjektive Wahrnehmungen, Interpretationen und Bewältigungsversuche	Der Stressbegriff umfasst die belastende Situation, die Reaktion darauf und das Bewältigungsverhalten (Coping). Stress entsteht im Austauschprozess der Person mit dem Umfeld, vorausgesetzt, die Anforderungen übersteigen in der subjektiven Einschätzung des Betroffenen seine Anpassungskapazität. Stress wird als herausfordernd, bedrohend oder schädigend erlebt.
Soziologische Stressmodelle	Holmes & Rahe (1967); Anderson (1991)	Reizzentrierung, chronische Stressoren (Lärm, Armut), kritische Lebensereignisse, tägliche Ärgernisse	Jeder Stressor ruft eine spezifische Stressreaktion hervor.
Ressourcenfokussierte Stressmodelle	Becker & Pohlenz (1997); Hobfoll (1998)	Tatsächlicher oder antizipierter Ressourcenverlust	Bedrohung oder Verlust von Ressourcen, womit Gegenstände, privilegierende Bedingungen oder Persönlichkeitsmerkmale wie seelische Gesundheit gemeint sind, führen zu Stress.
	Antonovsky (1987)	Salutogenetische Perspektive, Erhalt der Gesundheit	Zentrale Frage: „Was erhält uns gesund?“ Im salutogenetischen Modell ist die Identifikation von Ressourcen und protektiven Faktoren, den sogenannten generalisierten Widerstandsressourcen, ausschlaggebend.
Arbeitsweltbezogene Stressmodelle	Karasek & Theorell (1990)	Aufwandsentschädigung (Gratifikation)	Hohe Verausgabung ohne entsprechende Entschädigung erzeugt Distress.
	Siegrist (1996)	Systemischer Ansatz, der die Interaktion von Körper, Psyche und Umwelt einbezieht	Stress entsteht durch die Interaktion biologischer, psychologischer und sozialer Einflussfaktoren.

Lazarus (1966) entwarf ein Modell, das um Personenmerkmale entscheidend erweitert wurde. Bei seinem – recht bekannten – Stressmodell geht es also nicht mehr ausschließlich um situationsspezifische Faktoren, die einen Reiz auslösen und eine Reaktion hervorrufen, sondern er fügt die Betrachtung der psychischen Merkmale einer Person, ihre Gedanken und ihr subjektives Erleben in der spezifischen Situation hinzu. Lazarus selbst kritisiert die Stress-Erklärungen der Reiz-Reaktions-Theorien als unzureichend und wenig hilfreich (Lazarus & Folkman, 1984), da ein Stressor nur in Verbindung mit einer gezeigten Stressreaktion als solcher definiert wird. Es ist seiner Meinung nach eher wichtig zu erklären, unter welchen Bedingungen ein Stimulus zu einem Stressor wird. Daher betont er in seinem Stressmodell die Bedeutung der Beziehung zwischen der Person und ihrer Umwelt mit ihren jeweils individuellen Bedingungen. Lazarus' Stressmodell ist unter dem Namen „Transaktionales Stressmodell“ bekannt geworden. Darin spielen die Konstrukte „Appraisal“ (Wahrnehmung) und Coping (Bewältigung) eine wichtige Rolle. Diese Begriffe sind auch von zentraler Bedeutung für diese Arbeit und werden daher in den folgenden Abschnitten ausführlich erläutert.

### 4.3 Coping

Die Begriffe Stress und Coping sind inhaltlich nah verwandt. Ohne Stress kein Coping, so lässt sich der Zusammenhang zusammenfassen. Nach Lazarus (1999) bilden die Begriffe Stress, Emotion und Coping eine Einheit. Sie getrennt zu betrachten sei nur zu analytischen Zwecken sinnvoll. Emotion ist dabei das übergeordnete Konzept, das die Konzepte Stress und Coping bereits beinhaltet. Je nach Disziplin werden dabei unterschiedliche Ursachen und Auswirkungen betrachtet. Die Naturwissenschaften nehmen vor allem die biochemischen Abläufe des Körpers in den Blick, die Sozialwissenschaften hingegen die Ursachen und Auswirkungen im Umfeld sowie das Verhalten in den Blick nehmen.

Der Bewältigungs- bzw. Copingbegriff ist nicht eindeutig definiert. Er bezieht sich nicht nur auf die Berufswahl, sondern auf die Bewältigung kritischer Lebensereignisse insgesamt. Manche Autoren, wie Herzog und Markarova (2013), sehen im Copingansatz eher ein metatheoretisches Konstrukt, dem verschiedene Ansätze der Berufswahl und Berufsentwicklung zugeordnet werden können bzw. das als Versatzstück in beliebige Forschungsansätze eingebaut werden kann (Weber, 1997). Bei der Konzeptualisierung von Coping wird mangelnde begriffliche Klarheit kritisiert (z. B. Braukmann & Filipp, 1984), aber auch infrage gestellt, ob es sich dabei überhaupt um einen wissenschaftlich fassbaren Begriff handelt. Seine definitorische Nähe zu anderen wissenschaftlichen Konstrukten wie Resilienz macht es zusätzlich schwer, den Begriff Coping eindeutig fassbar zu machen. Daher erfordert eine intensive Beschäftigung mit diesem Terminus auch eine Darstellung der genannten sich teilweise überlagernden Begriffe.



Coping – im deutschen Sprachraum meistens als „Bewältigungsverhalten“ beschrieben – als Auseinandersetzung mit Problemsituationen, ist als Begriff, wie oben beschrieben, in der Stressforschung beheimatet (Frey, 1997). Die Literatur zum Thema Coping ist sehr vielfältig, vor allem im angelsächsischen Raum. Dabei sind hauptsächlich zwei Theorieströmungen auszumachen, die sich sowohl in der Dimension der Ursachenforschung für die Reaktion als auch in der Bewertungsweise des Ablaufs unterscheiden. Während in der Forschungstradition, die vor allem Haan (1977) vertritt, das Augenmerk auf den Erfolg der Bewältigung gelegt wird, sieht der Ansatz von Lazarus (1966) hauptsächlich den Prozess als solchen, unabhängig vom Ergebnis. Coping kann auf der einen Seite als Persönlichkeitseigenschaft (Trait) gesehen werden (Haan, 1977). Bei dieser Betrachtung liegt der Kern der Analyse auf der Struktur des Copings. Copingstrategien werden als relativ stabil und im Kern der Person angelegt angesehen. Auf der anderen Seite steht die Strömung, die den Prozess im Mittelpunkt (z. B. Lazarus, 1966) sieht. Coping wird eher als Person-Umwelt-Beziehung gesehen. Die Copingstrategie wird in dieser Tradition als flexibel angenommen. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass sich die Art der Copingreaktion sowohl über die Lebensspanne als auch abhängig von der Situation ändert. Die Anwendung dieses Modells fokussierte ursprünglich die Bewältigung schwerer Krankheiten (z. B. Carver & Scheier, 1994).

#### **4.3.1 Coping als Prozessbeschreibung und Person-Umwelt-Beziehung**

Lazarus (1966) versteht unter Coping die Summe aller problemlösenden Anstrengungen einer Person, die sich in einer für sie bedeutsamen, ihre derzeitigen individuellen Anpassungskapazitäten überfordernden Lage befindet. Im Unterschied zu vorherigen Copingbeschreibungen steht die subjektive Bewertung (Appraisal) der Person im Vordergrund. Personen reagieren unterschiedlich auf einen Reiz: Während die eine Person den Reiz im Extremfall gar nicht wahrnimmt, löst der gleiche Reiz bei der zweiten Person Stress aus. Der Copingbegriff ist in das transaktionale Stressmodell von Lazarus eingebettet, das die Entstehung und die Bewältigung von Stress als Prozess beschreibt. Coping ist dabei jegliche kognitive oder verhaltensmäßige Aktivität des Individuums, mit der es auf Stress reagiert. Für Lazarus stehen somit die Merkmale der Situation im Vordergrund. Sein Copingbegriff ist eng mit Reaktionen auf Stress verbunden. Alle Reaktionen auf Stress werden mit „Coping“ beschrieben (Lazarus, 1966; Filipp, 1995). Ob diese Aktivitäten letztlich zum Erfolg führen, ist für ihre Einordnung als Coping nicht von Bedeutung. Damit ist dieser Copingbegriff nicht anfällig gegen wertende Beurteilungen Dritter. Ob ein Ergebnis als Erfolg zu werten ist, ist regelmäßig von der subjektiven Sicht aus zu beurteilen. Coping ist dabei nicht identisch mit „Mastery“, also dem Meistern einer Situation. Ein Meistern ist nicht in jedem Fall möglich, wohl aber eine Anpassung. Anpassung ist dabei kein passiver Prozess, sondern neue Handlungsstrategien werden aktiv gesucht (Lazarus & Lazarus, 2006; Filipp, 1995). Von Bedeutung ist dabei die multidimensionale Interaktion

der Person mit der Umwelt, die das unterschiedliche Copingverhalten der Individuen erklärt (Filipp, 1995). Filipp's „allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse“ (1995) baut auf dieser Analyse prozesshafter Person-Umwelt-Beziehungen auf.

In Abbildung 3 ist der Ablauf der Copingreaktion, so wie Lazarus sie beschreibt, dargestellt. Der Ablauf beginnt mit einem Reiz. Was als Reiz wahrgenommen wird und ab wann die Wahrnehmungsschwelle überschritten wird, ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Hier zeigt sich die subjektive Komponente, die das Lazarus'sche Modell von den vorherigen Copingmodellen unterscheidet: Es gibt nicht den einen Auslöser von Stress, der zu Coping führt, sondern diese Wahrnehmung und der dazugehörige Prozess unterscheiden sich von Person zu Person. Nach Wahrnehmung des Reizes erfolgt die primäre Bewertung und die Klassifizierung in gefährliche Situation oder ungefährliche Situation. Danach erfolgt die sekundäre Bewertung, in der die Person prüft, ob ihre Ressourcen zur Bewältigung dieser Situation ausreichend sind. Dabei bedingt die sekundäre Bewertung unter Umständen bereits die primäre Bewertung. Wenn sich eine Person ihrer Ressourcen bereits bewusst und sich ihrer Verfügbarkeit sicher ist, kommt es unter Umständen gar nicht erst so weit, dass sie eine Situation als bedrohlich einstuft. Ein Copingprozess muss dann erst gar nicht ablaufen. In einer solchen Situation kann die sekundäre Bewertung auch vor der primären stattfinden. Schätzt die Person ihre Ressourcen als ausreichend ein, ist der Prozess abgeschlossen und es kommt zu einer Handlung bzw. Reaktion. Bewertet sie ihre Ressourcen hingegen als nicht ausreichend, kommt es zu Stress. In einer konkreten Copingsituation handelt die Person entweder emotionsorientiert, indem sie ihren Bezug zur Situation ändert. Dies kann darin bestehen, dass sie eine andere Haltung einnimmt, nachdem sie die Situation erneut überdacht oder sich externen Rat eingeholt hat. Oder es erfolgt ein problemorientiertes Coping, indem die Person versucht, die Situation als solche zu ändern. Darin besteht häufig bereits der letzte Schritt im Copingprozess: Da wieder Handlungsfähigkeit erlangt wurde, wird der ursprüngliche Reiz neu bewertet. Die Schritte, die zur Bewältigung der reizauslösenden Situation notwendig waren, können als Lernen betrachtet und eventuell in einer weiteren, ähnlichen Situation erneut angewendet werden.

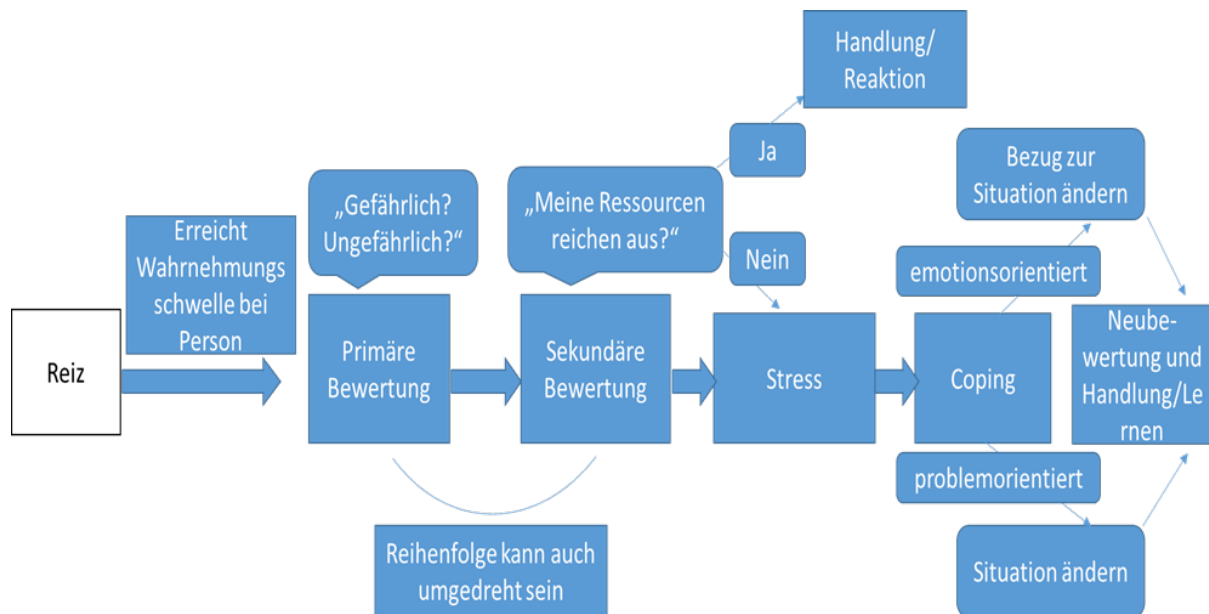


Abbildung 3: Ablauf der Coping-Reaktion  
 ^  
 Quelle: Eigene Darstellung nach Lazarus (1966)

#### 4.3.2 Coping als Ergebnisbewertung und Persönlichkeitseigenschaft

Haan (1977) betrachtet Coping unter dem Gesichtspunkt seiner Funktionalität und seiner Effektivität. Sie stellt das Gegensatzpaar „Bewältigung versus Abwehr“ (Coping vs. Defending) in den Vordergrund. Hier ist – anders als bei Lazarus, der alle Reaktionsformen als Coping ansieht – das Gelingen wichtig, damit von Coping gesprochen werden kann (Olbrich, 1995). Haan (1977) hat den Begriff eher in der Persönlichkeitspsychologie verortet, als Modell der Ich-Funktion. Coping wird dabei zu einer Funktion des „Ego“. Dabei argumentiert sie mit einem Persönlichkeitsbild, das in der Tradition der psychoanalytischen Forschung nach Freud der Funktion des „Ego“ große Bedeutung zumisst. Haan (1977) sieht dabei die Gegensätze Coping, Abwehr und Fragmentierung. Copingprozesse sind flexibel und realitätsbezogen, Abwehrprozesse verzerren die Realität oder deuten sie um. Fragmentierungen, also die Desintegration bestimmter Persönlichkeitseigenschaften, sind darüber hinaus schon nahezu pathologisch. Verbunden damit sind überwiegend krankhafte Prozesse oder deren Überwindung, da sich Coping in dieser Forschungsperspektive als Reaktion auf meist krankhafte Ereignisse darstellt (Haan, 1977). Als Persönlichkeitseigenschaft betrachtet wird der Kern der Copingreaktion innerhalb der Person verortet.

Zusätzlich zu den oben dargestellten, weit verbreiteten Ansätzen von Haan und Lazarus gibt es weitere Ansätze zur Definition von Coping, von denen hier nur einige vorgestellt werden. Teilweise sind diese so unterschiedlich und divergieren auch begrifflich so sehr, dass die Frage gestellt werden kann, ob es sich um das gleiche wissenschaftliche Konstrukt handelt

oder hier ein Alltagsbegriff wissenschaftlich inflationär verwendet wird. Bezüge zur biologischen Forschung und sozialen Adaption im Tierreich stellen Washburn, Hamburg und Bishop (1974) mit einem Copingmodell her, um zu zeigen, welche Entwicklungen Copingverhalten evolutionär genommen hat. Aldwin (1994) stellt mehrere Definitionen von Coping vergleichend nebeneinander. Sie identifiziert personenbasierte Definitionen, situationsspezifische Determinanten von Coping und kognitive Definitionen; dabei stellt sie fest, dass eine einzige Definition nicht alle Aspekte von Coping umfassen kann. Zudem ist Coping für sie eine individuelle Angelegenheit des einzelnen Menschen. Einen Ansatz, der versucht die Bereiche Handeln, Entwicklung und Bewältigung zu verbinden, stellt Brandstädter mit dem „Modell assimilativer und akkommodativer Bewältigung“ vor (1989; Brandstädter & Renner, 1990, 1992; Rothermund & Brandstädter, 1997). Im Mittelpunkt dieses Zwei-Prozess-Modells der Bewältigung stehen wahrgenommene oder erwartete Abweichungen von Entwicklungssituationen und zielen.

Diese Arbeit basiert auf dem Copingverständnis von Lazarus und Folkman (1984). Dieses Verständnis vom Zusammenhang von Stress und Coping ist in gegenwärtigen Arbeiten vorherrschend. Darauf beruhen auch relevante Arbeiten wie die des dyadischen Copings von Hobfoll (1998), die es ermöglichen, den Einfluss des Umfeldes in die Analyse einzubeziehen.

In Abbildung 4 sind unterschiedliche Theorieströmungen zum Begriff Coping dargestellt.

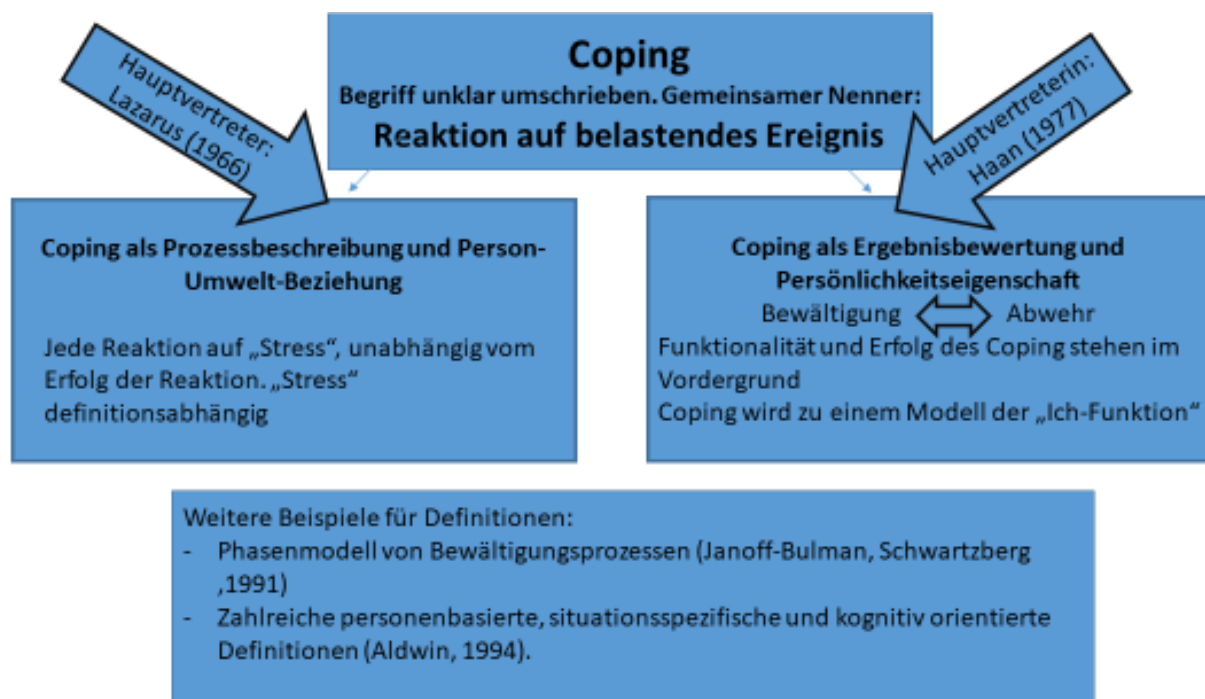


Abbildung 4: *Unterschiedliche Theorieströmungen zum Begriff Coping*  
Quelle: *Eigene Darstellung.*

## 4.4 Copingstrategien

Coping ist ein Weg, seine Emotionen zu regulieren (Compas et al., 2001). Der erste Schritt des Copings besteht daher meistens darin, negative Emotionen in den Griff zu bekommen und den Stress dadurch zu senken (Folkman & Moskowitz, 2004; Lazarus & Folkman, 1984). Abbildung 5 zeigt, wie der Copingprozess ausgelöst wird und wie er abläuft. Auch wenn es gelungen ist, die Emotionen zu kontrollieren, bleiben diese ein integraler Bestandteil des Copingprozesses (Folkman & Moskowitz, 2004).

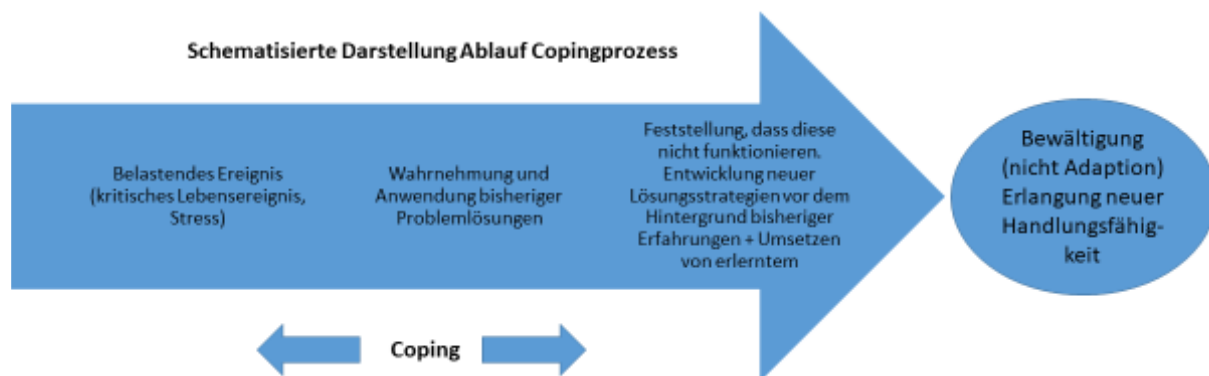


Abbildung 5: Schematisierte Darstellung Copingprozess  
Quelle: Eigene Darstellung.

Copingreaktionen unterscheiden sich von Mensch zu Mensch und sind mit dessen Persönlichkeit und Temperament verbunden, aber nicht identisch mit diesen. Dazu gehören auch Reaktivität und Selbstregulation (Compas et al., 2001). Diese sind je nach Temperament unterschiedlich ausgestaltet.

Zwei primäre Copingfunktionen stehen bei der Analyse im Mittelpunkt: manifeste Veränderung der als problematisch eingeschätzten Stressoren, also die Befassung direkt mit den Bedingungen, von denen der Stress ausgeht (*problem focused coping*), oder Kontrolle der negativen Emotionen, der Befassung mit der Reduzierung und Linderung der Belastungssymptome (*emotion focused coping*). Dabei werden problemlösungsbezogene Copingstrategien dann zunehmend wahrscheinlicher, wenn die eigenen Möglichkeiten zur Stressbewältigung optimistisch beurteilt werden (Lazarus & Folkman, 1984). Folkman, Lazarus, Gruen & DeLongis (1986) haben die möglichen Copingstrategien zu vier Überbegriffen zusammengefasst: reduzieren (*reduce*), minimieren (*minimize*), meistern (*master*) oder tolerieren (*tolerate*).

In der Forschungsliteratur finden sich Beschreibungen unterschiedlicher Copingstrategien, die sich in über- und untergeordnete Strategiegruppen unterteilen lassen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Bewertung von Copingstrategien stark kulturell und normativ geprägt ist.

Copingstrategien werden überwiegend in sich gegenüberstehende Gegensatzpaare unterteilt, die sich nicht bei allen Autoren finden:

- problemfokussierendes Coping, bei dem aktive Schritte unternommen werden, um eine spezielle Stresssituation zu meistern (Billings & Moos, 1981; Lazarus & Folkman, 1984);
- emotionsfokussiertes Coping, das Selbstregulierungsstrategien beinhaltet (Lazarus & Folkman, 1984).
- Vermeidendes Coping beinhaltet kognitive, emotionale oder Verhaltensanstrengungen, die den Stressor vermeiden (Billings & Moos, 1981).
- Bei der Unterstützungssuche wird aktiv nach unterstützenden Personen gesucht (Frydenberg, 2008; Frydenberg & Lewis, 1996).

Zu den Voraussetzungen produktiver Problembewältigung zählen, wie Fend (1990) in einem Modell dargestellt hat, persönliche Ressourcen (soziokognitive Kompetenzen, Ich-Stärke), und soziale Ressourcen (elterliches Stützsysteem, soziale Einbettung in außerfamiliäre Bezugsnetze), die auf die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben einwirken, was wiederum die persönlichen Ressourcen stärkt. Leistungs- und soziale Erfolge wirken sich ebenfalls auf die Bewältigung aus. Nach der Nomenklatur von Roskies und Lazarus (1980) für erfolgreiches Coping braucht es unterschiedliche innere Ressourcen wie Gesundheit, Wertvorstellungen, Überzeugungen, Problemlösefähigkeiten und externe Ressourcen wie soziale Unterstützung und Verständnis des Umfelds.

Die Kontrolle über ein Ereignis zu erlangen spielt bei Lazarus' Locus-of-Control-Konzept eine entscheidende Rolle (Lazarus, 1966). Neigt ein Akteur dazu, eine Situation als von ihm nicht kontrollierbar wahrzunehmen, und generalisiert er diesen Attributionsstil auf andere Bereiche, besteht die Gefahr, dass diese Verhaltensweise sich zeitlich stabil zeigt (Georg, 2006). Untersuchungen (Seligman, 1999) konnten zeigen, dass sich die Angst von Versuchspersonen schon verringerte, wenn diese lediglich glaubten, die Ereignisse kontrollieren zu können.

Zur Stabilität von Copingstrategien gibt es keine belastbaren empirischen Erkenntnisse (Filipp, 1995). Eine Ursache für diese Forschungslücke wird darin vermutet, dass Studien immer nur extrem kritische Lebensereignisse betrachten und ihre Bewältigung erforschen. Diese Bewältigungsmuster können nur schwer mit Mustern zur Bewältigung alltäglicher Ereignisse der jeweiligen Person in Verbindung gebracht werden, weil darüber in der Regel nichts bekannt ist (Filipp, 1995). Bewältigungsmuster, so die vorherrschende Meinung, ändern sich im Lauf des Lebens und können auch verändert werden, z. B. durch Therapien (Folkman & Moskowitz, 2004), sie sind aber kaum für die Person generalisierbar (Weber, 1997). Lazarus und Folkman (1984) gehen von einem hohen Maß an Variabilität im Copingverhalten aus. Unter dieser kon-

textspezifischen Annahme ist die Untersuchung von situationsübergreifenden Copingstilen ihrer Ansicht nach nicht möglich. Der Einsatz der jeweiligen Copingstrategie hängt vom jeweiligen Stressor ab und wird entsprechend angepasst (Folkman & Moskowitz, 2004). Die Effektivität des jeweiligen Bewältigungsverhaltens im Hinblick auf die Stressreduktion lässt sich darüber hinaus nur unter Bezug auf konkrete Belastungskonstellationen durch Erfassung der jeweiligen Folgen beurteilen.

Einige Personen scheinen mit kritischen Lebensereignissen besser umgehen zu können als andere. Diese Beobachtung lässt sich zwar auch mit dem Copingbegriff und der Annahme der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Ressourcen erklären. Dennoch hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zusätzlich der Begriff der Resilienz etabliert, der bei vielen Aspekten Überschneidungen mit dem Coping-Begriff hat, aber dennoch zur Erklärung von Verhalten nützlich scheint. Dieser Begriff wird im anschließenden Kapitel erörtert.

## 4.5 Resilienz

Der Resilienzbegriff ist eng mit dem Copingbegriff verbunden. Daher werden an dieser Stelle die Bezüge zur Resilienz erörtert. Stammt die überwiegende Literatur zu Coping aus den 1960er und 1970er Jahren, so sind die Werke in der Resilienzforschung eher neueren und neuesten Datums (z. B. Wosnitza et al., 2018). Bonß (2015) ist im Rahmen einer Google-Recherche auf eine beachtliche Zunahme des Gebrauchs des Begriffs nach 1990 und besonders nach 2000 gestoßen. Dabei konnte er für die deutschsprachige Literatur einen enormen Anstieg der Beschäftigung mit Resilienz verzeichnen, der in der englischsprachigen Literatur etwas früher begonnen hat. Inhaltlich geht es dabei in der Regel um den Umgang von Individuen mit gravierenden Lebensereignissen oder belastenden Situationen. Die Frage, ob es sich beim Resilienzbegriff um eine neuere Überarbeitung des Copingbegriffs handelt, liegt demnach nahe.

Ähnlich wie die bereits erörterten Begriffe Stress und Coping ist der Begriff Resilienz schwer zu fassen. Im Gegensatz zum Begriff Stress stammt der Resilienzbegriff nicht aus der Medizin, sondern aus dem psychologisch-pädagogischen Umfeld. Auch besteht eine Bedeutung im technischen bzw. ökologischen wissenschaftlichen Zusammenhang, die für die vorliegende Arbeit jedoch nicht bedeutend ist und daher außer Betracht bleibt. Der Begriff leitet sich von dem englischen Wort *resiliency* ab und bedeutet so viel wie Widerstandsfähigkeit. Der Begriff entstand im Zuge der Forschungen zur Psychopathologie in den 1950er Jahren. Dabei fiel ForschereineForschern auf, dass manche Kinder trotz enormer Risikofaktoren, die während ihrer Entwicklung auf sie einwirkten, psychisch gesund blieben und sich sogar normal entwickel-

ten. Ausschlaggebend war hierbei die 1955 durchgeführte sogenannte Kauai-Studie von Werner und Smith (1982). Die beiden Forscher untersuchten Kinder der zu Hawaii gehörenden Insel Kauai, die unter schwierigen Bedingungen aufwuchsen. Dies lenkte das Forschungsinteresse auf die Gründe, die für diese Entwicklung ausschlaggebend waren, denn ein Drittel dieser Kinder entwickelte sich trotz der schwierigen Bedingungen positiv. Hierbei kam das Resilienz-Konzept ins Spiel.

In Publikationen zur Resilienz wird der jeweilige Arbeitsbegriff im Hinblick auf den Untersuchungskontext nachgeschärft und adaptiert. Es lassen sich erziehungswissenschaftlich bzw. entwicklungspsychologisch orientierte Anwendungen und soziologisch orientierte Begriffszuschreibungen unterscheiden. Bei allen unterschiedlichen Ausdeutungen kann eine Verbindung der jeweiligen Forschung zum Resilienzthema über die Analyse von Phänomenen der Widerständigkeit und Widerstandsfähigkeit ausgemacht werden (Endreß & Maurer, 2015). In der soziologischen Forschung wird der Begriff seltener verwendet, jedoch mit zunehmender Häufigkeit. Besonders in der soziologischen Katastrophenforschung war der Begriff bislang verbreitet und bedeutet in erster Linie Maßnahmen zur zivilen Sicherheit und Vor- und Fürsorge für das Individuum, vor allem aber für die jeweilige Gesellschaft. Hier beschreibt Resilienz einen Typ spezifischer menschlicher Reaktionen auf Katastrophen wie Erdbeben, Dürren etc. (Promberger, Meier, Sowa & Boost, 2015). Mit Resilienz wird hier das gemeinsame soziale Kapital beschrieben, das als Ressource zur Verfügung steht, um z. B. rassistische Angriffe im soziokulturellen Umfeld abzuwehren (Lamont, Welburn & Fleming, 2015). Um Gemeinschaften wie Stadtteile zu stärken, wird empfohlen, Resilienz gezielt zu stärken, indem Netzwerke (Actor-Network-Theorie) aufgebaut und miteinander verbunden werden (Ibert & Schmidt, 2015). Soziale Resilienz ist demnach das Ergebnis von sozial-gesellschaftlichen, politischen und umweltbedingten Veränderungen (Promberger et al., 2015).

Auch in der psychologisch-pädagogischen Literatur besteht keine Einigkeit darüber, welche Bedeutung der Begriff Resilienz genau hat. Es gibt jedoch eine gemeinsame Basis. In der deutschen Literatur wird immer wieder eine Definition von Wustmann (2011, S. ) herangezogen. Diese definiert Resilienz als „psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“. Dies schließt an die klassische Definition von Resilienz an, die z. B. von Rutter (1987) geprägt wurde. Resilienz wird auch als Form von Plastizität gesehen, bei der der Erhalt oder das Wiedererlangen einer normalen Entwicklung im Vordergrund steht. Resilienz tritt dabei als Phänomen auf, das sich ohne äußere Intervention in Form einer stabilen Entwicklung zeigt. Resilienz kann aber auch durch äußere Einflüsse oder Interventionen unterstützt werden (Staudinger & Greve, 2008). Wosnitzer, O'Donnell, Morgan, Mansfield, Beltman, et al. (2014) schlagen vor, Resilienz als durch individuelle, situative und Merkmale des weiter gefassten Kontextes geprägt zu betrachten.



Diese Merkmale sind dynamisch miteinander verbunden, um Risiko- oder Schutzfaktoren bereitzustellen. Der Einzelne, der sich auf persönliche, berufliche und soziale Ressourcen stützt, „erholt“ sich nicht nur, sondern kann beruflich und persönlich erfolgreich sein, indem er Arbeitszufriedenheit, positive Selbstwahrnehmung, persönliches Wohlbefinden und ein kontinuierliches Engagement erlebt.

Resilienz ist kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern, auch ihrer jeweiligen Ausprägung nach, sehr variabel. Sie kann bei derselben Person in manchen Lebensbereichen gut ausgebildet sein, in anderen eher schwach. Sie kann sich auch über die Lebensspanne hinweg ändern (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014). Dennoch geht die neuere Forschung nicht mehr davon aus, dass Resilienz angeboren ist, sie ist aber auch nicht in beliebigem Ausmaß herstellbar. Resilienz ist dabei nicht aktiv einsetzbar, sondern reagiert auf Ereignisse (Bonß, 2015). Es ist aber möglich, für die Resilienz hilfreiche Widerstandspotenziale im Vorfeld zu stärken, um in einer Krisensituation schnell wieder in den ursprünglichen Zustand zurückkehren zu können (Masten 2018).

Werner und Smith, die mit der Kauai-Längsschnittstudie eine der ersten Resilienz-Studien vorgelegt haben (Werner & Smith, 1982), haben drei Bündel von Schutzfaktoren beschrieben, die von Kindern und Jugendlichen gezeigt werden, die die Probleme in ihrer Lebenssituation gut meistern. Diese Schutzfaktoren betreffen die individuellen Dispositionen, die der Familie und die des Umfelds. Resiliente Kinder zeigen bereits früh ein Verhalten, das von ihren Betreuungspersonen positiv gewertet wird. Als besonders bemerkenswert beschreiben Werner und Smith die Fähigkeit dieser Kinder, bei denen sie hohe Resilienz festgestellt haben, auf sich stolz zu sein. Ihr zunehmender Glaube an ihre Selbstwirksamkeit versetzt sie in die Lage, anderen Hilfe anbieten zu können. In der Familie zeigt sich als Schutzfaktor die enge Bindung an zumindest eine kompetente, emotional stabile erwachsene Person. In ihrem Umfeld zeigte sich als Schutzfaktor für die widrigen Lebensumstände der Jugendlichen, wenn sie sich auf Ältere oder Gleichaltrige in ihrem Umfeld verlassen konnten, wenn sie emotionale Unterstützung benötigten. Dies konnte der Lieblingslehrer, aber auch der Nachbar oder Pfarrer sein (Werner, 2010).

Die wesentlichen Resilienzfaktoren umfassen die Selbst- und Fremdwahrnehmung in Form einer angemessenen Selbsteinschätzung und einer angemessenen Verarbeitung der Informationen über das Selbst, die von außen an die Person herangetragen werden. Die Selbstwahrnehmung, die ebenfalls ein umfangreiches und sehr verschieden interpretiertes Konzept darstellt, beschreibt die ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken, darüber hinaus die Fähigkeit, sich selbst und andere Personen in Beziehung zu setzen und angemessen wahrzunehmen, also zu reflektieren (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014). Als weiterer Faktor wird die Selbstwirksamkeit benannt, deren Konzept ursprünglich auf Bandura zurückgeht (1977) und die im nachfolgenden Abschnitt ausführlich behandelt

wird. Im Überblick sei gesagt, dass es sich bei der Selbstwirksamkeit um einen gut belegten personalen Schutzfaktor handelt. Sie beinhaltet das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und beinhaltet einen guten Überblick über die verfügbaren Mittel. Daraus speist sich das Vertrauen, bestimmte Hindernisse bewältigen zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Als weiterer Faktor wird die Selbststeuerung benannt, um, emotional flexibel auf unterschiedliche Belastungssituationen reagieren zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Das Konzept der sozialen Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, auf andere Menschen zuzugehen und Kontakte aufzunehmen. Hierzu gehört auch ein gewisses Maß an Selbstreflexivität, um sein eigenes Verhalten beurteilen zu können und daraus Konsequenzen zu ziehen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Dieser Begriff hängt eng mit dem Konzept der interaktionistischen Stressbewältigung von Lazarus und Launier (1981) und dem hierfür notwendigen Coping zusammen. Hier wird eine auf die Situation angepasste Problembewältigung gezeigt. All diese Faktoren führen dazu, dass am Ende eine Bewältigung der Anforderung oder Entwicklungsaufgabe steht, was zu neuem Lernen führt. Dies kann in einem Ausbau der vorhandenen Resilienzfaktoren bestehen oder in einem Überdenken der Problemlösefähigkeit.

Die Kriterien für Resilienz müssen für jedes Forschungsinteresse individuell festgelegt werden. Da es keine allgemein gültige Definition für Resilienz gibt, gibt es auch keinen Messwert, ab dem eine Person als resilient gilt. In der pathogenetischen Perspektive wird die Abwesenheit bestimmter Störungen oder Krankheiten trotz vorhandener Risiken als Resilienz bezeichnet. Damit wird eine Abgrenzung zu anderen psychischen Erkrankungen möglich. Jugendliche können sich durchaus als resilient zeigen in dem Sinne, dass sie z. B. trotz Risikofaktoren nicht aggressiv auftreten. Sie können aber dennoch weniger augenfällige Störungen wie Angst oder depressives Verhalten zeigen (Lösel & Bender, 2008). Andere Autoren legen nahe, Resilienz durch positive Indikatoren der Kompetenz zu definieren, die positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu bewerten und die Abwesenheit von Verhaltensstörungen als Definition für Resilienz dadurch abzulösen. Hierdurch ergeben sich höhere Anforderungen für die Bewertung „resilient“, für die es jedoch keine klaren Kennwerte gibt (Lösel & Bender, 2008).

## **4.6 Die Rolle von Ressourcen bei Coping und Resilienz**

Ressourcen als Schutzfaktoren spielen sowohl beim Coping- als auch beim Resilienzkonzept eine bedeutende Rolle. In dieser Arbeit wird daher auch der Frage nachgegangen, welche Ressourcen als Schutzfaktoren wirken bei Personen, bei denen die Berufswahl nicht zur ernsthaften Belastung wird. So konnte gezeigt werden, dass bestimmte Persönlichkeitsfaktoren, wie Optimismus (Ulrich, 2020a) präventiv wirken können, aber auch das unterstützende und stabilisierende Umfeld stellt eine wichtige Ressource dar (Ulrich et al., 2019). Umgekehrt wird die Frage zu stellen sein, ob diese Ressourcen auch von anderen Personen erworben oder

erlernt werden können. Mit der Forschung zur Wirkung von Schutzfaktoren als Ressourcen geht auch die Frage nach risikoerhöhenden Faktoren und ihr jeweiliges Zusammenspiel einher. Forschungstechnisch muss methodisch und qualitativ klar abgegrenzt werden, ob es sinnvoller ist, das Vorhandensein bestimmter Merkmale als Schutzfaktor zu werten oder das Nichtvorhandensein dieser Merkmale als zusätzlichen risikoerhöhenden Faktor zu sehen. Außerdem muss darauf geachtet werden, dass ein Merkmal, in dem sich Personen mit günstiger und ungünstiger Entwicklung unterscheiden, auch tatsächlich die Ursache der günstigen Entwicklung ist und nicht die Konsequenz daraus (so für Risiko-Kinder Wustmann, 2011).

Die WHO hat dieses Konzept der Schutzfaktoren, die als Ressourcen wirken, ebenfalls übernommen und spricht von den zehn „life skills“ (WHO 1994). Diese beinhalten Selbstwahrnehmung, Empathie, kreatives Denken, kritisches Denken, die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, Problemlösefähigkeiten, effektive Kommunikationsfähigkeit, interpersonale Beziehungsfähigkeiten, Gefühlsbewältigung und Stressbewältigung. Empirisch konnten schützende Faktoren wie positives Selbstkonzept, aktive Bewältigungsstrategie, Zielorientierung oder Kooperationsfähigkeit nachgewiesen werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Ob ein Faktor eine Ressource oder eine Beeinträchtigung ist, hängt von dem Zusammenhang und dem Kontext ab, in dem das Verhalten oder die Eigenschaft sichtbar wird und zum Einsatz kommt (Staudinger & Greve, 2008).

Schützende Bedingungen, also Ressourcen, lassen sich für Kinder und Jugendliche drei Einflussebenen zuordnen: der Kind-Ebene, der Familien-Ebene und der Ebene des außerfamiliären sozialen Umfelds. Auch bei diesen Ebenen hat sich inzwischen herausgestellt, dass es wichtig ist, zusätzlich zu der individuellen Perspektive der Risiko- und Schutzeffekte auch den sozialen Kontext zu beachten. Faktoren können in einem Fall risikoerhöhend, in einem anderen Fall risikovermindernd sein (Wustmann, 2011). Der Faktor „elterliche Strenge“ beispielsweise kann für in Armut aufwachsende Jugendliche ein Schutzfaktor sein, für Jugendliche, die in ihren Familien elterlicher Psychopathologie ausgesetzt sind, jedoch ein Risikofaktor (Luthar & Cicchetti, 2000).

Ressourcengewinne, aber auch Ressourcenverluste lassen sich über die gesamte Lebensspanne beobachten. Personale Ressourcen werden in einem lebenslangen Prozess der Sozialisierung, Enkulturation und Selbstkultivierung entwickelt. Je nach seinen Anlage- und Umweltbedingungen entwickelt der Mensch diejenigen Ressourcen, die es ihm ermöglichen, Entwicklungsaufgaben, auch zukünftige, kritische Lebensereignisse und andere herausfordernde Anforderungen in seinem Lebensalltag erfolgreich zu meistern (Klemenz, 2009). Das Hobfoll'sche Konzept (1998) der Ressourcenerhaltung (Conservation of Resources Theory, COR) stellt zur Erklärung von Stress und der gewählten Copingstrategie die Ressourcen in den Mittelpunkt. Demnach ziehen Personen die Vermeidung von Ressourcenverlusten dem Gewinn

von Ressourcen vor. Seiner Theorie ist im weiteren Verlauf ein eigener Abschnitt gewidmet, da diese für Coping in der Dyade für diese Arbeit eine zentrale Rolle einnimmt.

## 4.7 Selbstwirksamkeit als Ressource

Wie die Begriffe Coping und Resilienz ist auch der Begriff der Selbstwirksamkeit nicht abschließend definiert und deshalb erörterungsbedürftig. Die sozial-kognitive Theorie von Bandura steht dem Copingbegriff insofern nahe, als positive Copingerfahrungen ein wichtiger Bestandteil der Selbstwirksamkeit sind (Bandura, 1977, 1991, 1997). Umgekehrt ist Selbstwirksamkeit eine wichtige Ressource sowohl für den Copingprozess als auch für Resilienz (Wosnitza et al., 2014).

Mit Selbstwirksamkeit meint Bandura das Zutrauen in die eigene Person, eine Situation, die auch ungewohnt sein kann, aufgrund eigener Wirksamkeit oder Kompetenz bewältigen zu können. Für die Selbstwirksamkeitsüberzeugung reicht die subjektive Annahme der einzelnen Person aus, eine Situation bewältigen zu können; sie muss nicht nach objektiven Kriterien erwartbar sein. Die Bewältigungserfahrung als zentrales Element für das aktive Handeln des Menschen ist ein Kernelement dieser Theorie. Selbstwirksamkeit basiert auf vier Faktoren (Bandura, 1977): direkter Handlungserfahrung, stellvertretenden Erfahrungen, sprachlichen Überzeugungen und wahrgenommener physischer Erregung. Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit haben eher das Gefühl, Situationen kontrollieren zu können, was auch als internale Kontrollüberzeugung beschrieben wird (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

Selbstwirksamkeit stellt eine wichtige Ressource im Coping dar. Die Social-Cognitive Career Theory (SCCT) von Lent, Brown und Hackett (1994), die auf Banduras genereller Social Cognitive Theory (1986) aufbaut, stellt eine Verbindung des Selbstwirksamkeitskonzepts mit Berufswahltheorien her. Die Social Cognitive Theory wird hier auf das Feld der Berufswahl (Career) erweitert. Neben anderen theoretischen Ansätzen sind diejenigen Aspekte der Theorie, die für die Entwicklung von Interesse und Berufsentscheidung relevant sind, in die SCCT eingeflossen.

Die SCCT will drei Aspekte erklären, die miteinander verbunden sind: erstens, wie sich Berufs- und Studieninteressen entwickeln, zweitens, wie Bildungs- und Berufsentscheidungen entwickelt werden, und drittens, wie Erfolg in Studium und Beruf erzielt werden kann. Hierzu baut die Theorie auf den drei Konstrukten Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Ergebniserwartungen und Ziele auf. Banduras Selbstwirksamkeitstheorie basiert zunächst auf der Annahme, dass Menschen immer danach streben, die Kontrolle über wichtige Ereignisse in ihrem Leben zu haben. Dies trifft auch für den Berufswahlprozess zu. Um eine erfolgreiche Karriere als Naturwissen-

schaftler zu starten, steht zu Beginn des Studiums die Überzeugung, mit naturwissenschaftlichen Inhalten umgehen und sie verstehen zu können (Bandura, 1997). Stress entsteht in der Systematik des Selbstwirksamkeitsansatzes dann, wenn die betroffene Person erwartet, über eine Situation keine Kontrolle haben zu können. Nicht die stressbehaftete Lebenssituation als solche macht den Personen zu schaffen, sondern ihre Erwartung, mit dieser nicht umgehen zu können (Bandura, 1997). Die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person kann dabei nicht als dichotom vorhanden vs. nichtvorhanden beschrieben werden, sondern sie variiert sektor- und zeitabhängig und auch hinsichtlich des Levels der Überzeugung, der Reichweite und der Stärke (Bandura, 1997).

Hier tritt erneut die enge Verbindung der Berufswahl mit dem Vorbild, das Eltern und soziales Umfeld geben, zutage: Je besser Jugendliche über die Anforderungen in einem Beruf Bescheid wissen oder glauben, Bescheid zu wissen, da die Eltern oder das direkte Umfeld diesen Beruf ausüben, desto eher haben sie Zutrauen darin, diesen Beruf bewältigen zu können bzw. dies gerade nicht zu können.

Das Selbstwirksamkeitskonzept wirkt also sowohl zentral in den grundlegenden Konzepten Coping und Resilienz als auch direkt im Berufswahlprozess, da Menschen sich in solchen Feldern Beschäftigung suchen, bei denen sie davon ausgehen, dass sie sie erfolgreich ausüben können (Vannotti, 2008).

## 4.8 Zusammenfassung

Es wurde deutlich, dass es sich bei dem Copingkonzept um einen Ansatz handelt, der wissenschaftlich uneinheitlich gebraucht wird. Zahlreiche Autoren nutzen unter dem Fokus ebenso zahlreicher Problemkonstellationen ein Copingkonzept, versehen es aber häufig mit neuen Akzenten. Aus der Vielzahl der unterschiedlichen Publikationen kann das bestehende wissenschaftliche Interesse daran abgeleitet werden, die Bewältigung bestimmter Lebensereignisse unter psychologischen, pädagogischen oder soziologischen Gesichtspunkten zu erforschen. Die herrschende begriffliche Ungenauigkeit erschwert es jedoch, für diese Arbeit eine Definition abzuleiten. Bei der Lektüre der entsprechenden Literatur stechen immer wieder die beiden Richtungen nach Haan (1977) oder Lazarus (1966) hervor. Durchgesetzt hat sich die Herangehensweise nach Haan kaum, auch nicht in der neueren sozialwissenschaftlich-pädagogischen Copingforschung (Weber, 1997). Auch in der an die Arbeiten von Lazarus (1966) anknüpfenden Forschungsrichtung (Folkman & Moskowitz 2004; Frydenberg 2008) gibt es lediglich einen Konsens zu einer sehr allgemeinen Beschreibung (Compas et al., 2001; Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003). Lazarus und Folkman (1984) definieren Coping als Anstrengung auf der Verhaltens- oder Kognitionsebene, um eine als Stress empfundene Situation zu meistern. Lazarus und Launier (1981) verwenden die Definition jener „verhaltensorientierten und intrapsychischen

Anstrengungen, mit umweltbedingten und internen Anforderungen fertig zu werden, d. h. sie zu meistern, zu tolerieren, zu reduzieren oder zu minimieren“. Diese Definitionen werden auch von den jüngeren Forschungsarbeiten dieser Denkrichtung nicht in Frage gestellt, sondern im Wesentlichen adaptiert oder für bestimmte Untersuchungsgruppen fortentwickelt.

Diese Copingdefinition wird auch in dieser Arbeit zugrunde gelegt. Coping nach Lazarus ist ein Begriff aus der Stressforschung, der sich für diese Arbeit deshalb gut eignet, weil es hier um den erlebten Stress bei der Berufswahl gehen soll. Das Modell von Haan kommt für eine Anwendung in dieser Arbeit nicht in Betracht, da ihr Copingbegriff zu stark an der Persönlichkeitspsychologie orientiert ist und das Ergebnis bewertet. Auch die Resilienzforschung steht in enger Verbindung zu der von Lazarus geprägten Begrifflichkeit des Copings. Darüber hinaus ist dies der Copingbegriff, der den meisten Forschungskonzepten der empirischen Humanwissenschaften im Bereich Stress und Coping zurzeit zugrunde liegt. Hierzu gibt es demnach die breiteste Forschungsbasis und erprobte Erhebungsinstrumente.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass der Begriff Coping bezogen auf die Berufswahl folgende Elemente enthält: Es entsteht eine ungewohnte Situation, die plötzlich oder vorhersehbar ist und die bei dem Betroffenen Stress auslöst. Um mit dieser Situation umzugehen, benötigt er oder sie ein neues Handlungsmuster, da seine/ihre bisherige Handlungsroutine nicht ausreicht. Je nach Vorerfahrung, Persönlichkeitsausstattung und Umfeld, d. h. seiner/ihrer Ressourcenausstattung, gelingt ihm/ihr die Bewältigung besser oder schlechter. Gelingt die Bewältigung gut, kann er/sie dadurch seine Kompetenzen erweitern und die Erfahrung machen, die Situation unter Kontrolle gebracht zu haben. Am Ende steht die individuell geprägte Bewältigung der Berufswahlsituation.

Bei der Berufswahl geht es darum, eine Situation, die mutmaßlich Stress hervorruft, auf Verhaltens- und Kognitionsebene zu bewältigen. Es müssen sowohl auf der Kognitionsebene die Situation erfasst und Lösungsmöglichkeiten überlegt werden als auch auf der Verhaltensebene die entscheidenden Schritte zur Berufswahl gegangen werden. Da es sich um eine zwar vorhersehbare, aber dennoch ungewohnte und leicht überfordernde Situation handelt, müssen die Jugendlichen in dieser Übergangsphase Copingstrategien entwickeln.

## 5 Coping bei der Berufswahl

Grundsätzlich sind kritische Lebensereignisse stresserzeugend und erfordern eine Copingreaktion. Zu den kritischen Lebensereignissen werden Übergänge im Leben gezählt. Biografische Übergänge wie das Ende der Schulzeit sind in der Regel vorhersehbar und planbar. Andere Übergänge, wie der Tod des Partners oder der Eltern, sind häufig unvorhersehbar (Filipp, 1995). Solche Ereignisse werden dann als kritisch erlebt, wenn die bislang verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung nicht ausreichen (Böhnisch, 2012; Mack, 2008). Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass ein Eingriff in das zu einem gegebenen Zeitpunkt aufgebaute Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt stattfindet. Bisherige Handlungsroutinen reichen nicht mehr aus und müssen überdacht werden (Filipp, 1995; Monat, 1977).

Die Frage ist, ob die Berufswahl zwingend zu den kritischen Lebensereignissen gehört.

Die Konstrukte Stress und Coping spielen in Berufswahltheorien eine eher untergeordnete Rolle. Da es sich bei der Berufswahl um kein eindimensionales Ereignis handelt, kann für die Erklärung des Zusammenwirkens von inneren und äußeren Faktoren ein Konstrukt wie der Copingbegriff, der sich mit der Interaktion mehrerer Faktoren beschäftigt, jedoch hilfreich sein. So haben beispielsweise Lipshits-Braziler, Tatar und Gati (2016) Untersuchungen zum Copingverhalten im Berufswahlkontext durchgeführt. Sie konnten zeigen, dass Jugendliche genau wissen, welche Copingstrategien für die Berufswahl produktiv sind. Dennoch wurden nichtproduktive Copingstrategien, obwohl als ineffektiv wahrgenommen, häufiger genutzt. Dies zeigt, dass es weitere hinter dem konkreten Handeln liegende Faktoren geben muss, die für die Berufswahl bestimmend sind.

Das Copingverhalten spielt sich auf mehreren Ebenen ab (Filipp, 1995). Zum Zeitpunkt der ersten Berufsorientierung steht bei Jugendlichen die entwicklungspsychologische Ebene im Mittelpunkt. Dabei gelingt die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben umso besser, je günstiger die personalen Voraussetzungen und die sozialen Stützsysteine sind. Auf einer entwicklungspsychologischen Betrachtungsebene wird eine Bewertung vorgenommen, in welchem Maß die Auseinandersetzung konstitutiv oder als Erklärungsprinzip für Veränderungen über die Lebensspanne hinweg bedeutend ist (Filipp, 1995). Auf personen- bzw. kontextspezifischer Ebene wird am Übergang in neue soziale Rollen jeweils die Frage diskutiert, unter welchen Bedingungen dieser Wechsel erfolgreich werden kann (Filipp, 1995).

Fend (1990) hat in seinem Modell betont, dass es sich bei dem Thema Problembewältigung um die zentrale Aufgabe im Jugendalter handelt. Soziokognitive Kompetenzen und Ich-Stärke

als persönliche Ressourcen sowie elterliches Stützsystem und die soziale Einbettung in außerfamiliäre Bezugsnetze als soziale Ressourcen sieht er dabei für die Entwicklung individueller Bewältigungsstrategien als elementar an. Hier liegt der Ansatz für eine Verbindung von Berufswahlforschung und Ansätzen des gemeinschaftlichen Copings:

Neuere Ansätze der Berufswahlforschung betrachten die Berufswahl ebenfalls nicht als ausschließlich individuelle Entscheidung, sondern stellen die Wechselwirkung der Umwelt-Person-Beziehung in den Mittelpunkt und modellieren Berufswahl als temporalen und sozialisatorischen Prozess. Autoren wie Lyons (2004) äußern ihr Unverständnis darüber, dass es bislang wenig Ansätze und kaum Forschung zur gemeinsamen Bewältigung von Stress und Coping in sozialen Beziehungen gibt. So sei weitgehend ungeklärt, wie familiäre Rollen hierbei verteilt sind, inwiefern es z. B. kulturelle Unterschiede oder Hierarchien in Bezug auf Stressbewältigung gibt. Bei Stressbewältigung müsse von der Fokussierung auf das Selbst abgerückt werden, da dies das Verständnis für Copingprozesse limitiere. Es sei auffällig, dass bei vielen Auflistungen wichtiger Stressoren hauptsächlich Faktoren und Ereignisse zu finden sind, die mehrere Personen oder die Person in ihrer Eigenschaft als Akteurin in einer sozialen Beziehung betreffen (z. B. Heirat, Umzug, Tod des Ehepartners).

Die Annahme, dass es sich um eine stressbelastete Zeit handelt, liegt daher nahe. Die empirische Untersuchung im Verlauf dieser Arbeit wird dies an Stichproben überprüfen.

Die Entwicklung von Problembewältigungsstrategien und die enge Einbettung vieler Jugendlicher in ihr familiäres Umfeld legen es nahe, für die Analyse der Stressbewältigung im Berufswahlprozess einen Copingansatz zu wählen, der die persönliche und soziale Bewältigungsanstrengung der Berufswählenden verbindet. In dieser Arbeit wird daher der Bezugsrahmen des dyadischen Copings genutzt, als deren Hauptvertreter Hobfoll (1998) gesehen werden kann.



## 6 Soziale Bezüge bei Stress und Coping

Eine bislang häufig unterschätzte Komponente des Copings ist das Umfeld sowie die Hilfe und Unterstützung, die dort gesucht wird (Frydenberg, 2008). Im sozialen Umfeld kommt es immer wieder zu kritischen Lebensereignissen und damit verbundenem Stress, z.B. durch Trennung oder Tod eines Angehörigen. Im Lauf der Entwicklung ab der Kindheit werden hierzu Herangehensweisen erlernt. Zunächst wird dazu Hilfe und Unterstützung bei einer Bezugsperson gesucht. Komplexere Reaktionen werden dann in der mittleren Kindheit durch komplexere Sprache und metakognitive Möglichkeiten entwickelt. Dazu gehört auch, sich selbst beruhigen zu können und nach Alternativen zu suchen (Compas et al., 2001). Bewältigung bzw. Coping ist in dem Fall darauf gerichtet, in biografischen Integrations- und Integritätskrisen die subjektive Handlungsfähigkeit wiederherzustellen, um das psychosoziale Gleichgewicht und die soziale Anerkennung wiederzuerlangen. Es ist daher auch hier problematisch, von einem statischen, passiven Menschenbild auszugehen. Stress löst häufig Unterstützungsleistungen durch die soziale Umwelt und persönliches Copingverhalten darauf gerichtet aus. Diese Interaktion führt zu Veränderungen der subjektiven Kontrollüberzeugung. Der konkrete Verlauf ist dabei von Alter, Geschlecht und Bildungsstand der Betroffenen abhängig (Brücker, 1994). Die Familie und das familiäre Umfeld zählen auch hier zu den Haupt-Unterstützungsquellen. Ein funktionierendes Familienklima ist in der Regel assoziiert mit einem funktionalen Copingstil (Frydenberg, 2008).

Lazarus' Modell von Stress, Appraisal und Coping (Lazarus & Folkman, 1984) war und ist zentral für die sozialwissenschaftliche Stressforschung. Stress und Stresserleben werden dabei auf der Ebene des Individuums untersucht. Fehlende Bewältigungsmöglichkeiten und mangelhafte Anpassung des Einzelnen stehen bei der Erklärung der Entstehung von Stress im Vordergrund. Dass Menschen jedoch stets Bestandteil von sozialen Gruppen sind und diese Gruppenzugehörigkeit ihr Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst, wird jedoch oft übersehen. Eine „soziale Ergänzung“ des Erklärungsmodells scheint daher notwendig (Schuh et al., 2013).

In der Tradition von Lazarus steht die Stresstheorie von Hobfoll, die Lazarus' Theorie grundlegend weiterentwickelt. Auch sie basiert auf der Bedeutung der Reizdeutung für das Stresserleben, geht jedoch von dem individuumsbezogenen Ansatz, den Lazarus verfolgt, weg und bezieht das soziale Umfeld mit ein. Hobfoll geht in seiner Theorie der Ressourcenerhaltung (engl. Conservation of Resources Theory, COR-Theorie), einer motivationalen Stresstheorie, auf die Bedeutung und das Erleben des Umfelds der Person für die Stresswahrnehmung ein. Die Theorie der Ressourcenerhaltung definiert Stress, betont die objektiven Aspekte von Bedrohungen und Verlusten und ergänzt die Ebene der subjektiven Einschätzungen. Zusätzlich

berücksichtigt sie die gemeinsamen Bewertungen und Bewältigungsanstrengungen von Menschen gleichen kulturellen Hintergrunds. Klar zu definierende Stressoren werden im Licht sozialer und kultureller Lebensumstände betrachtet (Buchmann & Hobfoll, 2013).

Die Theorie der Ressourcenerhaltung wurde zunächst zur Erklärung kritischer Lebensereignisse entwickelt (z. B. Hobfoll, Canetti-Nisim & Johnson, 2006). Sie sagt menschliches Verhalten angesichts stressreicher Herausforderungen vorher. Menschen werden den vergangenen, aktuellen und zukünftigen Herausforderungen allein durch das Wissen um potenziellen Stress gerecht. Dieses Wissen motiviert Menschen dazu, sich gegen diesen Stress zu rüsten. Sie geht von dem Vorhandensein objektiver Stressoren aus, die im jeweiligen kulturellen Umfeld wirksam werden. Subjektive Wahrnehmung spielt zwar auch eine Rolle, jedoch in Verbindung mit den objektiven Stressoren. Im Unterschied zu anderen Stresstheorien unterstreicht die Theorie der Ressourcenerhaltung die Bedeutung von Verlusten und Gewinnen. Damit wird erklärt, wie Personen auf Stress reagieren. Der Theorie der Ressourcenerhaltung zufolge streben Menschen danach, Widerstandskräfte und Ressourcen aufzubauen, sie zu erhalten und zu vermehren. Hierzu nutzen Individuen vor allem grundlegende Ressourcen wie Gesundheit, Wohlbefinden, positive Selbsteinstellung, soziales Kapital etc. Sie setzen diese Ressourcen ein, um ihre sozialen Beziehungen zu regulieren, sich angemessen zu verhalten und an Gegebenheiten anzupassen (Buchmann & Hobfoll, 2013). Dem Sozialen Kapital in der Theorie-tradition von Bourdieu (Bourdieu, 1983) kommt hier eine besondere Bedeutung zu; es wird als mobilisierungsfähige, in der sozialen Struktur verwurzelte Ressource verstanden, die der Person z. B. soziale Unterstützung und Bestätigung liefert (Bourdieu, 1983). Diese Ressourcen werden von den Individuen angestrebt und erhalten. Einen wesentlichen Einfluss hat dabei die Einbindung in das jeweilige soziale System und die dadurch vermittelten Werte. Dadurch, dass neben den individuellen Unterschieden das Verhalten von Menschen auch durch das Umfeld und durch die übernommenen Rollen vorhergesagt wird, schlägt die Theorie der Ressourcenerhaltung als Stresstheorie die Brücke zwischen soziologischer und psychologischer Wissenschaftstradition. Durch die Verbindung von individuellen und sozialen Faktoren bei der Wahrnehmung von Stress ist zu erwarten, dass sich die Theorie auch als Erklärung für die Frage eignet, ob und warum die Phase der Berufswahl als Stress empfunden wird. Dies wurde bislang nicht überprüft, soll aber in dieser Arbeit geleistet werden.

Hobfoll formuliert drei Prinzipien der Ressourcenerhaltung. Das *erste Prinzip* besagt, dass Ressourcenverluste in stärkerem Maß vermieden werden, als Ressourcengewinne angestrebt werden. Als Ressourcen werden hier Objektressourcen (z. B. Auto, Haus), Bedingungsressourcen (z. B. Arbeitsplatz, soziale Netzwerke), persönliche Ressourcen (z. B. berufliche und soziale Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Selbstwert) und Energieressourcen (z. B. Geld, Zeit, Wissen) genannt. Die unverhältnismäßig stärkere Angst vor Ressourcenverlusten bezieht sich

sowohl auf das Ausmaß als auch auf die Geschwindigkeit von Verlusten. Verluste treffen Menschen oft schnell und beschleunigen dann ihre Wirkung. Verluste, vor allem objektive, müssen daher vorrangig vermieden werden. Individuen müssen dann die sich meist rapide entwickelnden Verlustspiralen bewältigen (Buchmann & Hobfoll, 2013). Das *zweite Prinzip* der Ressourcenerhaltung besagt, dass Menschen Ressourcen investieren müssen, um sich vor Ressourcenverlusten zu schützen, von ihnen zu erholen und um neue Ressourcen zu gewinnen. Menschen mit vielen Ressourcen können sich eine Art Ressourcenpool anlegen. Diesen können sie weiterentwickeln und er kann sie wie eine Karawane begleiten (Caravan Passageways, Hobfoll, 2010). Diese Personen sind weniger vulnerabel für Ressourcenverluste und können wiederum leichter neue Ressourcen hinzugewinnen. Menschen mit wenigen Ressourcen hingegen sind bei weiteren Verlusten noch leichter verwundbar; neue Ressourcen können zudem nur schwer gesammelt werden. Hobfoll nutzt hier das Bild der Gewinn- und Verlustspiralen. Ressourcen können durch Menschen erhalten und entwickelt werden. Ressourcen von Personen können durch ihre Familien und Kulturen gesichert, geschützt und vermehrt werden, sie können durch diese aber auch zerstört oder blockiert werden. Menschen lernen durch ihre Sozialisation, welche Ressourcen bedeutsam sind und angestrebt werden sollten. Sie lernen in diesem Prozess auch, wie sie diese schützen (Buchwald & Hobfoll, 2013). Das *dritte Prinzip* der Ressourcenerhaltung betont die Bedeutung von Ressourcengewinnen in Situationen, in denen Verluste vorherrschen. Dies trotz der Tatsache, dass Ressourcenverluste eigentlich stärker wirken als Ressourcengewinne (Wells, Hobfoll & Lavin, 1999). Diese paradoxe Zunahme der Bedeutung von Gewinnspiralen zeigt sich sowohl in traumatischen Situationen als auch bei schleichenden Prozessen wie Burnout. Bei hohen Ressourcenverlusten rufen auch geringe Gewinne positive Erwartungen und Hoffnung hervor und ermutigen zu weiteren Anstrengungen, weitere Ressourcen gewinnen zu können (Hobfoll & Buchwald, 2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung beinhaltet die Annahme der Veränderung der Ressourcen eines Individuums im Laufe des Lebens im gegenseitigen Bezug zu seiner Familie und seinem Umfeld und verbindet so soziologische, soziokulturelle und individualpsychologische Ansätze der Stress- und Copingforschung.

## 6.1 Dyadisches Coping

Die vorgestellten Ansätze zur Stressbewältigung durch Coping gehen überwiegend davon aus, dass es sich bei Coping um einen individuellen Prozess handelt. Zwar ist er, wie bei Lazarus, von der Umwelt mit beeinflusst. Er wird jedoch konzeptualisiert als Eigenschaft der Entscheidungsmöglichkeit des Individuums, der weitestgehend unabhängig von seiner Umwelt abläuft (Gmelch, Bodenmann, Meuwly, Ledermann, Steffen-Sozinova & Striegl, 2008). Copingansätze übersahen daher mögliche adaptive Verhaltensweisen von Menschen, die in

neueren Ansätzen wie dem von Hobfoll (1998) eine zentrale Rolle spielen (Buchwald, 2002). Der stark individualistisch-kognitive Bewältigungsansatz tritt dabei zurück zugunsten der beziehungsorientierten gemeinsamen Bewältigung (*communal coping*). Bislang liegen bereits einige Arbeiten zu dyadischem Coping in verschiedenen sozialen Beziehungen vor, so z. B. in einer Paarbeziehung (z. B. Dyadisches Coping Inventar (DCI) von Gmelch et al., 2008), bei starken familiären Konflikten und unvorhersehbaren Ausnahmesituationen (z. B. erkranktes Kind: Gabriel, Zeender & Bodenmann, 2008; Würz, Brähler, Kapellen, Galler & Kiess 2006) oder aber professionellen Beziehungen wie Prüfungssituationen (Buchwald, 2002) vor.

Bei neueren Modellen des gemeinsamen Copings stehen diese Ressourcen und ihr Management im Zentrum und verbinden persönliche und soziale Bewältigungsanstrengungen (z. B. Kaniasty & Norris, 1997 und 1999 ).

## 6.2 Das dyadische Copingmodell von Hobfoll

Die Analyse des Copings in Gruppen und seine Auswirkung auf die Handlungsfähigkeit des Einzelnen hat starke Bezüge zur Systemtheorie und zu systemischen Ansätzen, die auf Luhmann (1984) zurückgehen. Diese Analyse stellt eine Verbindung zwischen der Mikro- und der Makroebene menschlichen Handelns als Individuum in der Gesellschaft dar und vereint Sichtweisen und Forschungsansätze verschiedener sozialwissenschaftlicher Disziplinen wie Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Genau darin besteht auch die Schwierigkeit der trennscharfen, exakten Beschreibung und Analyse des dyadischen Copings und seiner Auswirkung auf die Berufswahl. Diese ist jedoch notwendig, um keine begriffliche Verwässerung zu riskieren, was den Ansatz unbrauchbar machen würde.

Dennoch oder gerade deswegen ist dieser Ansatz für die Fragestellung dieser Arbeit vielversprechend, da durch ihn rein disziplinäre Sichtweisen überwunden werden können und die Möglichkeiten des Einzelnen, während der Berufswahl abhängig von seinen individuellen Faktoren in Wechselwirkung mit seinem sozialisierenden Umfeld zu handeln, sichtbar gemacht werden können. Das dyadische Copingmodell von Hobfoll (1998) betrachtet Coping als Ressourcenmanagement, bei dem Personen ihre Ressourcen beständig überprüfen, neu bewerten und darüber in Gewinn- oder Verlustspiralen geraten. Wie in Abbildung 6 dargestellt, hat Hobfoll sein ursprünglich zweidimensionales Modell mit den Achsen Prosozial-Antisozial und Passiv-Aktiv um eine weitere Achse mit Direkt-Indirekt erweitert und es damit dreidimensional gestaltet (Hobfoll, 1998). Damit kann das Modell individuelle und kollektive Copingansätze darstellen. Die Achsen des Modells sind nicht unabhängig voneinander zu sehen. Die Achse aktives-passives Coping gibt das Ausmaß der Aktivitäten zum Coping an, abhängig von dem Maß, in dem Personen bei der Bewältigung des Problems und beim Aufbau neuer Ressourcen aktiv sind.

Mit dem Aspekt Passivität auf der gleichen Achse kann sich Vermeidung oder vorsichtiges Handeln zeigen. Vorsichtiges Handeln meint hier langes Zögern, bevor sich entschieden wird. Die Achse prosoziales-antisoziales Coping ist die soziale Dimension des Modells. In der Mitte der Achse wird Handeln verortet, das unabhängig vom sozialen Verhalten erfolgt. Die beiden Extreme der Achse bilden prosoziales Coping ab; damit ist die Suche nach Unterstützung oder die Bildung von Koalitionen mit anderen gemeint. Personen können dabei mehr oder weniger aktiv vorgehen. Antisoziales Verhalten meint Copingstrategien, die direkt darauf gerichtet sind, andere zu verletzen oder für sich Vorteile gegenüber anderen zu gewinnen. Instinktive, spontane Impulshandlungen sind damit nicht gemeint. Die dritte Achse bildet direktes und indirektes Coping ab. Hiermit wird der soziokulturelle Einfluss abgebildet, da Bewältigungsverhalten und bereits die Stressempfindung kulturabhängig ist. Indirektheit als wichtiger Bestandteil des Funktionierens einer Gemeinschaft macht aktiv ausgerichtete, soziale Copingstrategien erforderlich; hier kann z. B. strategisches Vorgehen gemeint sein. Damit werden bestimmte Situationen manipuliert, um das für sich gewünschte Ergebnis zu erzielen. Gegenüber stehen direkte Vorgehensweisen, die ohne Umwege zur Problembewältigung kommen. Beide Verhaltensweisen sind aber nicht mit den aktiven oder passiven Verhaltensweisen gleichzusetzen (Hobfoll, 1998; Hobfoll & Buchwald, 2004).

Um Copingverhalten in diesem Modell darstellen zu können, hat Hobfoll das Instrument „Strategic Approach to Coping Scale“ (SACS) entwickelt. In der amerikanischen Ursprungsvariante enthält es neun Subskalen: 1. energische Aktion, 2. Vermeidung, 3. soziale Unterstützung suchen, 4. vorsichtige Aktion, 5. soziale Einbindung, 6. instinktive Aktion, 7. aggressive Aktion, 8. antisoziale Aktion, 9. indirekte Aktion.

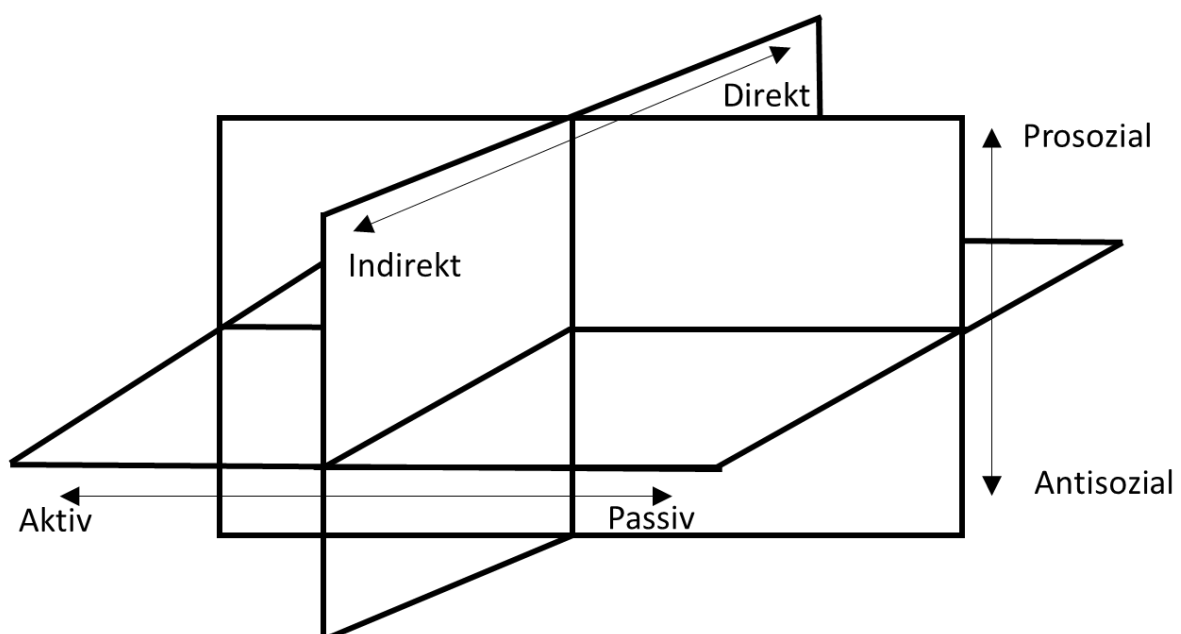


Abbildung 6: Modell des multiaxialen Copings nach Hobfoll (Buchwald, 2002, S. 100)

Im Rahmen dieser Arbeit soll die Copingdyade mit Eltern und berufswählenden Schülerinnen und Schülern modelliert werden. Vor allem die Art der verfügbaren Ressourcen sowie ihre gegenseitige Übertragung soll dabei beobachtet werden. Hobfoll (1998) stellt den Ressourcentransfer in den Mittelpunkt. Gemeinschaftliche Stressbewältigung kann demnach sowohl ressourcenstärkend als auch erschöpfend sein. Die verfügbaren Ressourcen und die Möglichkeit, sie konstruktiv oder destruktiv zu nutzen, sind in diesem Ansatz sowohl kultur- als auch geschlechtsspezifisch, verfügen demnach über einen hohen sozialisatorischen Anteil. Besonders bei Frauen ist zu beobachten, dass sich Unterstützungsleistungen zu gemeinsamem Leid ausbauen können (Buchmann, 2002; Hobfoll, 1998). Dies ist dann der Fall, wenn die Bedürfnisse des Partners über die eigenen Bedürfnisse gestellt und die eigenen Ressourcen vernachlässigt werden.

Wie bereits im Abschnitt über das soziale Umfeld bei der Stressbewältigung dargestellt, basieren die Arbeiten von Hobfoll auf zwei Grundannahmen: Menschen versuchen eigene Ressourcen zu schützen sowie neue Ressourcen zu erwerben und zu erhalten. Dabei versuchen sie stets ihre Integrität und die des sozialen Umfelds zu erhalten und zu fördern. Da Personen immer sich und ihre sozialen Bindungen schützen möchten, muss die Person zusammen mit ihrem Umfeld analysiert werden. Die Analyse von Stress und Coping muss daher nicht nur individuell erfolgen, sondern im Spannungsfeld zwischen individualistischen und kollektiven Begriffen (Hobfoll & Buchwald, 2004). Die Analyse des Vorhandenseins und der Nutzbarkeit von Ressourcen, die das Verhalten des Individuums in Gruppen bedingen, müsste inhaltlich ein Untersuchungsgegenstand der Soziologie sein. Der Ansatz von Buchwald und Hobfoll zum multiaxialen Copingmodell (2004) wird in dieser Arbeit auf die Berufswahlsituation übertragen. Dadurch wird es möglich werden, die gemeinsame Stressbewältigung von Jugendlichen und Eltern in dieser Phase zu analysieren und darzustellen.

### **6.3 Das Selbstkonzept im sozialen System und das Bewältigen von Stress**

Wie bereits mehrfach dargestellt wurde, ist das Erleben von Stress und das damit verbundene Coping abhängig von dem Individuum und seiner Konstruktion seines Selbst. Es steht in ständiger Wechselwirkung mit dem sozialen System, in dem ein Mensch sich befindet. Einerseits wirkt das System auf das Individuum, andererseits wirkt auch das Individuum auf das System. In diesem Abschnitt soll auf das Konzept des Selbst als solches, seine Entstehung und seine Bedeutung für das Erleben und die Bewältigung von Stress eingegangen werden.

Die Beschäftigung mit dem Selbst hat in der Psychologie eine lange Tradition. Greve (2000) nennt die fundamentale Untersuchung *The Principles of Psychology* von William James, die

bereits im Jahr 1890 entstanden ist, bedauert aber, dass im Lauf der Jahre zahlreiche, aber untereinander überwiegend unverbundene Studien und Aufsätze zu diesem Thema entstanden sind. Aus der Unverbundenheit der Ansätze folgt, dass zusätzlich zum Selbst Begriffe wie Selbstkonzept, Selbstwert und Identität beschrieben werden. Das Selbst ist dabei nicht als Person in der Person zu verstehen, sondern ist ein Sammelbegriff. Beim Selbst geht es darum, wie der Mensch sich selbst sieht und bewertet, wie er sich in der Zukunft sieht, welche Möglichkeiten er für sich wahrnimmt und wie er sich aus der Vergangenheit heraus konstruiert (Greve, 2000). Greve (2000, S. 17) formuliert es als „kleinsten gemeinsamen Nenner“, dass den unterschiedlichen Forschungsströmen zum Selbst gemeinsam ist, in dem Konstrukt ein dynamisches System zu sehen, „das auf die jeweilige Person bezogene Überzeugungsinhalte in hochstrukturierter Form und andererseits die mit diesen Inhalten und Strukturen operierenden Prozesse und Mechanismen umfasst“. Die Entwicklung des Selbst erfolgt über die gesamte Lebensspanne und kann zu keinem Zeitpunkt als abgeschlossen betrachtet werden.

Die Berufswahl fällt in das Alter der Adoleszenz, in dem viele körperliche, seelische und soziale Veränderungen zusammentreffen. Die bisherige Selbstdefinition des Jugendlichen muss von diesem neu überprüft werden und wird dabei häufig infrage gestellt. Die Berufswahl als Festlegung von wesentlicher Reichweite erfordert viel Wissen über sich selbst und darüber, in welche Richtung man sich entwickeln möchte. Sie ist aber auch verbunden mit den Vorstellungen, die man von seinem künftigen Ich hat, und mit den Erwartungen, die das soziale Umfeld an den Jugendlichen stellt (Pinquart & Silbereisen, 2000). Der gesamte Fragenkomplex nach dem „Wer bin ich? Was tue ich?“ lässt sich dabei stets in der Dualität zwischen außen und innen sehen. Es gibt immer das eigene Selbst, die eigene Identität und das sozial vermittelte soziale Selbst, die soziale Identität, die sich wechselseitig beeinflussen und verstärken. Es geht dabei ständig um die Frage, wie viel der persönlichen Identität zugunsten der sozialen Identität zurückgestellt wird. Es gibt jedoch zahlreiche Hinweise, dass eine Person recht flexibel zwischen den einzelnen Identitäten wechseln kann und dies auch über die Lebensphasen unterschiedlich intensiv tut (Mielke, 2000).

Soziale Übergänge wie die Berufswahl erfordern von Jugendlichen, dass sie neue Selbstdefinitionen finden müssen. Dazu gehören auch Identitätsziele, die selektiert betrachtet werden und nach denen gestrebt wird (Bayer & Gollwitzer, 2000). Identität wird dabei als relationales Konstrukt zwischen der personalen und der sozialen Identität gesehen, das in sozialen Kontexten gebildet wird und eine spezifische Form des Selbstverständnisses einzelner Personen ist, die sich auf der Grundlage ihrer Sprach- und Handlungsfähigkeit zu sich selbst verhalten (Straub, 2000). Das soziale Selbst wird konstruiert, indem die Person die Reaktionen anderer auf sich selbst wahrnimmt, interpretiert und sich auf diesen Deutungsgrundlagen selbst einordnet (Mielke, 2000). Die Personen, die für die Konstruktion des Selbst bedeutsame Interaktionspartner sind, also nahe Verwandte, Lehrer oder wichtige Freunde, werden von Mead

(1934 in Mielke 2000) mit dem bekannt gewordenen Begriff *significant others* bezeichnet. Für das Erleben des Selbst in der Berufswahl ist dies von entscheidender Bedeutung: Findet die Spiegelung des Berufswunsches in der sozialen Gruppe, die als *significant others* für die Konstruktion des sozialen Selbst eines Individuums von Bedeutung ist, keinen positiven Widerhall, so muss – zumindest zeitweise – der Ausschluss aus dieser Gruppe befürchtet werden. Dies könnte bei dem Berufswählenden Stress verursachen. Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe stellt eine erhebliche Ressource dar, wie gezeigt wurde. Wie nach der Theorie des Ressourcenerhalts von Hobfoll deutlich wurde, streben alle Personen nach der Möglichkeit des Ressourcenerhalts.

Anschlussfähig an die hier bereits vorgestellten Konstrukte von Stress, Coping, Resilienz und Ressourcen in Bezug auf die Berufswahl ist das Konstrukt des Selbst darüber, dass jeder Mensch eine mehr oder weniger ausgeprägte Vorstellung davon hat, wie er oder sie in der Zukunft sein wird. Markus und Nurius (1986) haben hierfür den Terminus *possible Self*, des möglichen Selbst eingeführt. Jede Person hat demnach die Möglichkeit, für sich verschiedene Vorstellungen von der Zukunft zu entwickeln. Diese lassen sich unterteilen in Selbstkonzepte davon, wie Menschen werden könnten, wie sie werden möchten oder wie sie befürchten zu sein. Auch in diesem Konzept spielt die Angst vor Ressourcenverlust, insbesondere des sozialen Rückhalts, eine Rolle, wodurch sich diese Begrenzung ergibt.

Die Erwartungen des sozialen Umfelds an die zukünftigen Berufsrollen der Berufswählenden sind oft sehr konkret. Wie eingangs dargestellt wurde, war die Berufsrolle in vergangener Zeit sogar vollständig durch den sozialen Bezugsrahmen vorgegeben. Wenn nun die Vorstellung des eigenen Selbst in der beruflichen Zukunft von dem abweicht, was das Umfeld von den Berufswählenden erwartet, so besteht die Gefahr des Ressourcenverlusts im sozialen Bereich, was zu Stress und notwendigem Coping bei den Jugendlichen führen könnte.

Dieser Zusammenhang wird in einem Beitrag in dieser Arbeit untersucht.

## 6.4 Zusammenfassung und Überblick

In diesem Abschnitt wurden die Begriffe und Konstrukte erläutert, die in dieser Arbeit herangezogen werden, um die Fragestellung zu klären, ob und falls ja, bei wem und in welchem Maß die Berufswahl ein belastendes Ereignis darstellt. Die zentralen Konstrukte sind dabei Stress, Coping, Ressourcen, Belastung, Resilienz, Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept. Es wurde deutlich, dass es für keines dieser Konstrukte eine abschließende Definition gibt. Alle Begriffe werden seit längerer Zeit in den Sozialwissenschaften in unterschiedlichen Kontexten und Forschungstraditionen in teilweise erheblich abweichender Bedeutung genutzt. Es ist daher notwendig, die Begriffe für diese Forschungsarbeit zu präzisieren und die Bedeutung



herauszustellen. Es wurde gezeigt, dass es für Stress- oder Belastungserleben ein Ereignis von einiger Bedeutung braucht, bei dem die betroffene Person nicht sicher ist, ob die verfügbaren Ressourcen zur Bewältigung ausreichen. Reichen sie nicht aus, so kommt es durch Versuche, andere Lösungsstrategien zur Bewältigung oder zum Coping der belastenden Situation heranzuziehen, zu Erfolg oder Misserfolg und damit einem Lernfortschritt. Die Einschätzung als Stresssituation ist dabei individuell unterschiedlich. Die Sichtweise des Modells von Lazarus wird um die Forschungsergebnisse von Hobfoll ergänzt, das die soziale Dimension mit einbezieht. Demnach ist Coping nicht nur eine Angelegenheit des Individuums, sondern auch das soziale Umfeld wird in die Bewältigung der Situation mit einbezogen.

In der Erläuterung der Funktion der Ressourcen wurde deutlich, dass soziale Faktoren bereits als Schutzfaktoren das Stresserleben beeinflussen. Die Ressourcenausstattung als solche ist entscheidend dafür, welche Situation als Stress empfunden wird und wie gut die Bewältigung gelingt. Der Mensch als solcher, so wird der Theorie von Hobfoll in dieser Arbeit gefolgt, vermeidet Ressourcenverluste; in guten Zeiten strebt er auch nach Ressourcengewinnen. Da das Selbst, also die Selbstdefinition, im Fall der Arbeit der jugendlichen Berufswähler, eng mit dem Bewusstsein über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und die eigene Rolle darin zusammenhängt, wird dies gerade in Zeiten des Übergangs von Schule zu Berufsleben, wenn die eigene Selbstdefinition noch nicht neu gefunden wurde, ins Wanken kommen. Dies könnte zu Stress oder Belastung führen, wenn die Vorstellung des zukünftigen eigenen Selbst nicht den Vorbildern der sozialen Gruppe entspricht.

## **7 Entwicklung eines Modells: Dyadisches Coping in der Berufswahlphase**

Nach der Auswertung der internationalen Literatur zu Stress, Coping und Resilienz wird im folgenden Abschnitt ein eigenes Modell zum Coping in der Berufswahlphase erstellt, mit dem in dieser Arbeit gearbeitet wird. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass Stress und Coping nicht im Sinne eines Reiz-Reaktions-Schemas behandelt werden können. Außerdem wird postuliert, dass Copingreaktionen keine individuellen, isolierten Reaktionen sind, sondern im Kontext mit Umfeldfaktoren stehen.

### **Ereignis**

Zu Beginn der möglichen Reaktionskette steht das Ereignis. Dies stellt in diesem Fall das Ende der allgemeinbildenden Schule dar und die Feststellung, dass eine wie auch immer geartete Entscheidung getroffen werden muss, da die bisher bekannte Aneinanderreihung von Schuljahren endet.

Da das Ereignis nicht plötzlich eintritt, kann sich der Jugendliche darauf vorbereiten. Außerdem findet diese Entscheidung nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt statt, sondern über einen längeren Zeitraum. Wie lange sich dieser hinzieht, hängt von dem Berufswähler und seinem Umfeld ab. Einige Berufswahlprozesse ziehen sich über Jahre hin und werden, auch wenn sie vorläufig zum Abschluss gekommen sind, zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen. Andere Berufswahlprozesse finden erst kurz vor dem Ende der allgemeinbildenden Schule statt. Und wieder andere Prozesse scheinen nicht so recht zu beginnen und demnach auch nicht so recht zu enden.

### **Wahrnehmung und Bewertung**

Im Analyseschritt „Bewertung“ wird überprüft, ob der Jugendliche wahrnimmt, dass sein familiäres Umfeld und/oder die Gesellschaft Vorstellungen und Anforderungen an seine Berufswahl haben. Weiterhin ist wichtig, ob er dies als Belastung wahrnimmt oder ob er damit einverstanden ist und auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten hat, diesen Vorstellungen zu folgen. Dabei spielt es auch eine Rolle, ob Stressfaktoren über einen längeren Zeitraum wahrgenommen werden oder nur kurz im Raum stehen.

In dieser Phase ist es wichtig, welche Vorstellung der Jugendliche von seinem zukünftigen Selbst hat. Welche Vorstellung hat er von sich als erwachsener und berufstätiger Person? Und steuert er auf seinen Wunschberuf zu? Hat er eine Vorstellung davon, was ein realistischer

Beruf für ihn wäre? Oder ist er pessimistisch und versucht lediglich, nicht dasjenige berufliche Selbst eintreten zu lassen, das er am meisten befürchtet?

### **Stress**

Zunächst muss in der Berufswahlphase Stress – synonym Belastung – als solcher wahrgenommen werden, damit es zu Coping kommen kann. Diese Wahrnehmung ist von Faktoren auf der Persönlichkeitsebene als Mikroebene, den Umfeldfaktoren als Mesoebene und den Gesellschaftsfaktoren, zu denen auch Wirtschaftsfaktoren zählen, auf der Makroebene abhängig:

- Auf der Mikroebene wird untersucht, ob es sich um eine aktiv oder passiv handelnde, eine pro- oder antisoziale Persönlichkeit handelt.
- Auf der Mesoebene wird untersucht, ob die Person über ein positiv oder negativ unterstützendes Umfeld verfügt oder ob Familie oder ähnliche Bezüge nicht oder kaum vorhanden sind.
- Auf der Makroebene wird erhoben, wie die Berufsbedingungen zum Zeitpunkt der Berufswahl sind. Sind günstige wirtschaftliche Bedingungen vorhanden? Welche Anforderungen stellt die Gesellschaft an Berufstätigkeit?

### **Ressourcen**

In welchem Maß die Berufswahl als Stress wahrgenommen wird, hängt von den internen und externen Ressourcen ab, die dem Berufswähler zur Verfügung stehen. Zu diesen Ressourcen zählt auch die Resilienz.

Interne Ressourcen: Gibt es eine hohe Problemwahrnehmung und Lösefähigkeit?  
Passen kognitive, kreative und handwerkliche Fähig- und Fertigkeiten zu dem Berufswunsch?  
Wie ist die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit ausgeprägt?

Externe Ressourcen: Gibt es ein positiv unterstützendes Umfeld?  
Findet eine intensive Begleitung durch Eltern oder Berufsberater/Lehrer statt?

### **Coping**

Wenn es zu einer Wahrnehmung von Stress kommt, wie wird damit umgegangen? Wird das Problem aktiv angegangen oder verdrängt? Gelingt es, das weitere Umfeld in die Problembewältigung einzubinden? Gelingt es, sich ggf. Hilfe auch außerhalb des familiären Nahraums zu suchen, oder bleibt der Berufswähler damit allein?

Das aus der Sicht des Berufswählers gelungene Coping stellt den vorübergehenden Abschluss der Berufswahl dar.

In der folgenden Abbildung 7 wird deutlich, dass Stress in der Berufswahlphase entsteht, wenn es in Bezug auf die sozialen Ressourcen des Jugendlichen Diskrepanzen zwischen seinen Vorstellungen und Möglichkeiten und den Erwartungen des Umfelds gibt. Ist das soziale Umfeld, im Idealfall die Eltern, vorhanden, aktiv in die Berufswahlphase eingebunden, der Berufswunsch von Eltern und Jugendlichen identisch und passt auch noch in die vorherrschenden Vorstellungen der Gesellschaft, d. h. ist als Beruf angesehen und nicht etwa gesetzeswidrig, dann wird nach dem Modell, das dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, auch kein Stressempfinden entstehen. Diese Berufswahl passt dann zu der Vorstellung, die der Jugendliche von sich als berufstätiger Person hat und die er auch als realistisch empfindet.

Ist die Situation jedoch so, dass der Jugendliche keine Unterstützung der Eltern erfährt oder aber eine Unterstützung hat, die für ihn kontraproduktiv ist, da seine eigenen Vorstellungen von Berufstätigkeit andere sind als die der Eltern, so kommt es zu Stresserleben, das Coping erfordert.

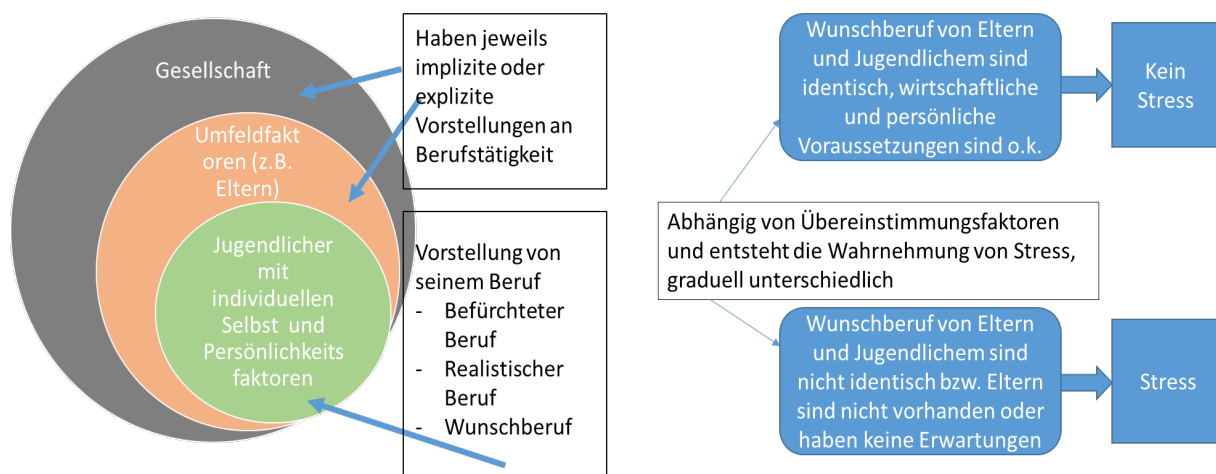


Abbildung 7: Modell: Entstehung von Stress in der Berufswahlphase

Quelle: Eigene Darstellung.

Hat sich beim Jugendlichen dann nach Wahrnehmung und Bewertung des Ereignisses Stressempfinden eingestellt, so stellt sich für ihn die Frage, wie er damit umgeht, um handlungsfähig zu bleiben oder wieder zu werden und eine Berufswahlentscheidung treffen zu können.

In dieser Arbeit wird mit einem für die Berufswahl modifizierten Modell der Ressourcenerhaltung nach Hobfoll (1998) gearbeitet. Dieses Modell eignet sich besonders gut, da in ihm auch die soziale Dimension abgebildet werden kann.

Die Basisachse bildet in diesem Modell (Abbildung 8) der Jugendliche mit seinen Vorstellungen seines Berufselbst. Es stellt sich nun die Frage, nach welchem Selbst der Jugendliche strebt:

Strebt er sein Wunschberufsbild an, so wird er ein aktiveres Verhalten zeigen müssen, um dieses Selbst zu erreichen. Die aktiven Teile können dabei verschiedene Gestalt haben. Er kann sich in der Schule um bessere Noten bemühen, er kann hohe Suchaktivitäten an den Tag legen, um Informationen oder eine Ausbildungsstelle zu einem vielleicht nicht alltäglichen Beruf zu erhalten. Er kann aber auch hohe soziale Anstrengungen zeigen, um sich gegen die Erwartungen seines sozialen Umfeldes für einen Beruf zu entscheiden, der von diesem nicht favorisiert und unterstützt wird. In jedem Fall wird das Erreichen des Wunschberufs mit mehr Mühen vorhanden sein. Auf der Gegenseite befindet sich das befürchtete Berufsselbst. Dieses entspricht dem von dem Jugendlichen befürchteten Berufsszenario. Dieses wird eintreten, wenn der Jugendliche keinerlei Aktivitäten zeigt und „alles einfach so weiterlaufen lässt“. In der Mitte der Achse befindet sich das realistische Berufsselbst. Dies stellt einen Beruf dar, der erreicht wird, wenn der Jugendliche mittlere Anstrengungen und mittleres Vermeidungsverhalten zeigt. Es ist das Berufsfeld, das der Jugendliche für realistisch hält. Diese Achse dient also der Darstellung der Persönlichkeit des Jugendlichen, was seine Vorstellung des Erreichens seiner Ziele angeht: Handelt es sich eher um einen Vermeidertyp oder um einen aktiven Typus?

Auf der Achse der elterlichen Unterstützung wird der Grad an sozialer Orientierung des Jugendlichen sichtbar. Elterliche Unterstützung zusammen mit einem Jugendlichen, der diese Unterstützung als soziale Ressource wahrnehmen und erhalten möchte, wirkt sich förderlich auf die Berufsorientierung aus, elterliche Unterstützung, die auf einen Jugendlichen trifft, der dies nicht möchte, hingegen hemmend. Die Achse „gesellschaftliche Erwartungen“ ist für die Einflüsse der Makroebene vorgesehen. Copingverhalten wird durch gesellschaftliche Einflüsse mitbestimmt. Je nach aktivem oder passivem Verhalten werden diese Vorstellungen übernommen oder es wird aktiv dagegen angegangen.

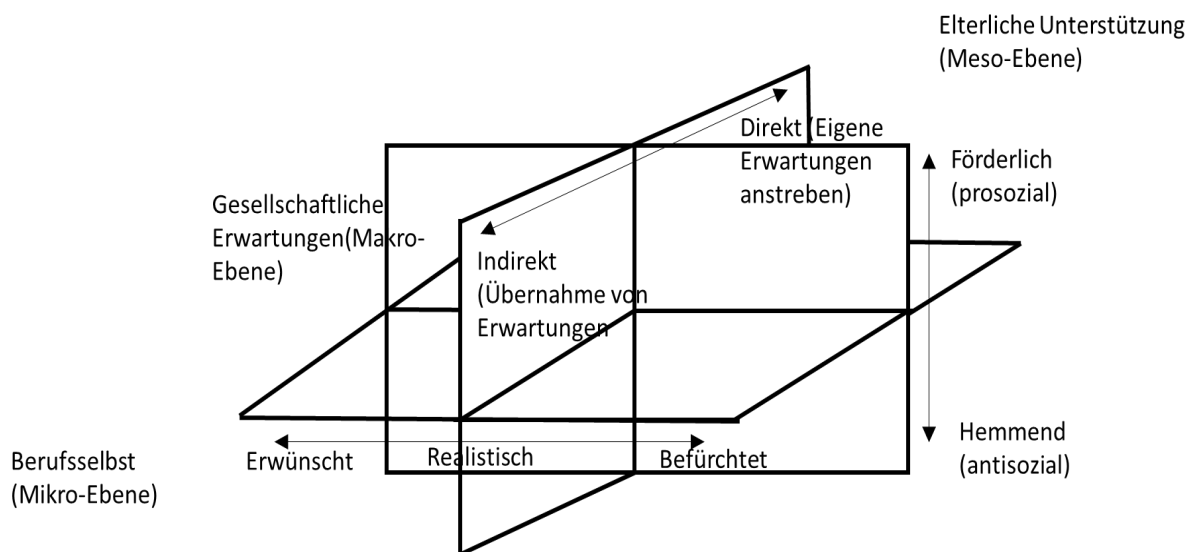


Abbildung 8: *Dreidimensionales Modell Dimensionen des dyadischen Copings*  
Quelle: *Eigene Darstellung nach Buchwald, 2002, S. 100.*

## 8 Messung von Stress und Coping

Entsprechend den zahlreichen Ansätzen und Arbeiten zum Thema Coping gibt es ebenso zahlreiche Skalen und Tests, um Coping zu messen. Die Trennlinie zwischen Skalen für Stress und Skalen für Coping ist häufig fließend.

Die meisten Copingtests nutzen Messungen in Form von Checklisten, mit denen abgefragt wird, wie die Teilnehmenden ihre Gedanken und ihr Verhalten beschreiben, mit denen sie auf Stressereignisse reagieren. Eine gewisse Bekanntheit haben die Tests Ways of Coping (Folkman & Lazarus 1980) oder the COPE (Carver et al. 1989) erlangt, die hier exemplarisch kurz vorgestellt werden. Ways of Coping hat den Vorteil, dass er schnell, d.h. in ca. 10 Minuten durchführbar ist. Er bezieht sich seiner Autorschaft gemäß auf das Verständnis von Stress und Coping, das von Folkman und Lazarus in ihren Arbeiten entwickelt wurde. Ursprünglich hat der Test 66 Items und lädt auf acht unterschiedlichen Dimensionen für unterschiedliche Copingstile. Er wurde und wird in unterschiedlichen Forschungskontexten für Jugendliche und Erwachsene genutzt und kann daher als gut validiert betrachtet werden (v. Liew et al., 2016). COPE ist ein Akronym für Coping Orientation to Problems Experienced. Der Test the COPE (Carver et al. 1989) wurde von Carver 1997 als Kurzversion (the Brief COPE) der ursprünglichen Skala herausgegeben. Im Gegensatz zur Langversion hat er nicht 60, sondern 28 Items. Dieser Test wird auch im Zusammenhang mit Stress und Coping häufig eingesetzt; hinsichtlich seiner Validität beruht er auf einer breiten Erfahrungsbasis (Garcia et al., 2018). The Brief COPE unterscheidet 14 verschiedene Dimensionen, in die Reaktionen auf Stress klassifiziert werden können. Carver nutzt dabei Skalen für problemfokussierendes Coping (aktives Coping, Planung, Bekämpfung von konkurrierenden Tätigkeiten, zurückhaltendes Coping, Suche nach hilfreicher sozialer Unterstützung), emotionsfokussiertes Coping (Suche nach emotionaler sozialer Unterstützung, positive Neuinterpretation, Akzeptanz, Verweigerung, Wendung ins Religiöse) und nicht hilfreiche Copingstrategien (seinem Ärger Luft machen, Ausscheiden aus sozialen Zusammenhängen, mentale Distanzierung). Dabei werden die Copingstile nicht lediglich erfasst, sondern es wird in effektive und nichteffektive Stile unterschieden.

## 8.1 Probleme bei der Erfassung von Coping

Den meisten Copingtests ist gemeinsam, dass die Teilnehmenden gebeten werden, aus der Retrospektive zu beschreiben, wie sie eine stressbesetzte Situation bewältigt haben. Folkman und Moskowitz (2004) bewerten diese Form der Erhebung als nützlich, aber auch als problembehaftet. So werden auf der einen Seite multidimensionale Beschreibungen von situationsspezifischem Coping möglich, über die die Befragten selbst berichten können. Auf der anderen Seite verschwimmt in der Retrospektive auch die Erinnerung der Befragten. Die Korrektheit der Erinnerung an die spezifischen Verhaltensweisen kann so nicht mehr sichergestellt werden (Folkman & Moskowitz, 2004). Als Erklärung dafür, dass länger zurückliegende Ereignisse anders wahrgenommen werden, vermuten Folkman und Moskowitz (2004), dass die Version der Geschichte, die den Teilnehmern auch nach längerer Zeit noch im Sinn ist, für sie zu einer „wahren Geschichte“ geworden ist, die im Einklang mit ihren übrigen Überzeugungen und Wertvorstellungen steht und mit der man daher zukünftige Verhaltensweisen vorher sagen kann. Als Alternative verweisen sie (Folkman & Moskowitz, 2004) auf den Ansatz von Stone & Neale (1984), die mit dem Daily Coping Inventory einen Test vorlegen, der die Teilnehmer nach dem störendsten Ereignis an dem Tag der Testung und ihrer Reaktion darauf fragt. Hier ist jedoch fraglich, ob diese täglich auftretenden kleinen ärgerlichen Situationen, die auch als *daily hassles* bekannt sind, tatsächlich die gleichen Copingreaktionen erfordern wie schwierigere oder gar existenzielle Stresssituationen. Hier wurde bereits ausgeführt, dass Copingverhalten ebenso wie Resilienz nicht von einer Situation auf eine andere übertragen werden kann. Eine Person kann in verschiedenen Zusammenhängen über ein ganz anderes Maß an Resilienz und über ganz verschiedene Copingstile verfügen. Von daher scheint es nicht zielführend, beide Stressdimensionen – die *daily hassles* und die *life-event*-Situationen – mit dem gleichen Test zu messen.

Eine weitere Studie an College-Studenten, die von Ptacek et al. 1994 veröffentlicht wurde, legt nahe, den Zeitraum, nach dem gefragt wird, auf einen Tag zu verkürzen. Eine solche Kurzzeitbetrachtung vermittele einen besseren Eindruck von dem „tatsächlichen“ Verhalten und davon, was die befragte Person in dem Moment, in dem das belastende Ereignis passiert, als Bewältigungsmaßnahme vornimmt. Allerdings passieren nicht jeden Tag Ereignisse, die unter die Kategorie „Stress“ fallen, in dem Sinne, dass bisherige Lebensgewohnheiten nicht beibehalten werden können und es zu Umbrüchen kommt. Gilt das Forschungsinteresse also mehr solch tiefgreifenderen Änderungen, ist es doch sinnvoll, langfristige Retrospektiven zu erfassen (Stone et al. 1984). Qualitative Forschungsansätze, bei denen narrative Methoden im Mittelpunkt stehen, werden als Alternative zu den Fragebogenansätzen gesehen. Hier werden die Teilnehmer gebeten, ein stressauslösendes Ereignis zu erzählen und genau zu schildern, wel-

che Emotionen sie erlebt haben und was ihre Gedanken dabei waren. Dieser Forschungsansatz trägt zum Verständnis bei, was von den Teilnehmenden als wirklich wichtiges Stressereignis empfunden wird; eine Vorauswahl möglicher Antworten durch den Forscher findet nicht statt (Folkman et al. 1994). Folkman und Moskowitz (2004) empfehlen vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse, qualitative und quantitative Ansätze in der Copingforschung nicht als Konkurrenten, sondern als gegenseitige Ergänzung zu sehen. In dieser Arbeit wird, neben Sekundärauswertungen, mit Methoden der Selbsteinschätzung durch die Jugendlichen gearbeitet. Hierzu werden überwiegend quantitative Methoden genutzt (Ulrich, 2020b).

## 8.2 Messung von Stress bei Kindern und Jugendlichen

Die meisten Modelle zur Messung des Copingverhaltens beziehen sich ursprünglich auf Erwachsene und wurden für Kinder und Jugendliche adaptiert (Folkman, 1982; Lazarus & Folkman, 1991). Zwar geben z. B. Folkman und Lazarus an, dass ihr Test „Ways of coping“ (Folkman & Lazarus, 1980) für Personen ab dem High-School-Alter einsetzbar ist, jedoch handelt es sich dabei nicht um einen speziell auf diese Zielgruppe ausgerichteten Test.

Jugendliche haben unter verschiedenen Gesichtspunkten spezielle Bedarfe, die in Testskalen berücksichtigt werden müssen, damit sie valide messen können. So weisen z. B. Walker et al. (1997) oder Ayers et al. (1996) darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen problemfokussiertem oder emotionsfokussiertem Coping und vermeidendem Coping das Verhalten Heranwachsender nicht adäquat wiedergibt. Bei Heranwachsenden sind diese beiden Bereiche noch stärker miteinander verschränkt als bei Erwachsenen. Der bei Lazarus und Folkman genutzte Faktor „aktives Coping“ setzt sich aber genau daraus zusammen. Es wäre daher zielführend, die Skaleneinteilung für Jugendliche zu überdenken. Ein weiteres Problem bei der Anwendung von Skalen für Erwachsene bei Jugendlichen ist, dass diese ein anderes Problemuniversum als Erwachsene haben. Bei ihnen hat die Entwicklungsperspektive mit der Problematik der Orientierung im Beruf und im Privatleben und die Definition und Ausgestaltung der jeweiligen Rollen eine wichtigere Bedeutung als bei Erwachsenen. Dies kommt beispielsweise in folgender Aussage einer 13-Jährigen zum Ausdruck: „Life is what worries me the most. As you grow up and get older you worry about what is going to happen next and you worry about what you are going to achieve and that and what your future is going to be like. Girl, 13“ (Frydenberg, 2008, S. 3).

So sehen denn auch Autoren, die sich mit Stress und Coping bei Kindern und Jugendlichen beschäftigen, z. B. Compas et al. (2001) wie auch schon Ryan-Wenger (1992), insgesamt einen großen Bedarf an einer Standardisierung eines Instruments, mit dem Coping in Kindheit und Jugend gemessen werden kann. Seit den 90er Jahren kann eine starke Zunahme an



Tests für Kinder und Jugendliche beobachtet werden, die das Copingverhalten von Jugendlichen besser untersuchen wollen (Compas et al., 2001; Compas, 1987; Fanshawe & Burnett, 1991; Dise-Lewis, 1988).

Für die Forschungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen haben sich in den vergangenen Jahren hauptsächlich vier Ansätze als nützlich erwiesen: Fragebögen zur Selbstbeurteilung, halbstrukturierte Interviews, Verhaltensbeobachtung sowie die Beobachtung durch nahestehende andere Personen wie Eltern, Lehrer oder Freunde (Compas et al., 2001). Sie liegen sowohl für generelle als auch spezifische Copingstile vor als auch mit unterschiedlichen theoretischen Hintergründen sowohl zu realen als auch imaginären Stressoren (Ayers et al., 1998). Dabei sind allerdings den qualitativen Methoden zuzurechnende Interview- und beobachtende Verfahren momentan noch wenig valide, sodass auch im Bereich Kinder und Jugendliche nach wie vor überwiegend auf quantitative Verfahren gesetzt wird.

Offenbar besteht in vielen Ländern weltweit ein Interesse daran, Stress und Coping bei Kindern und Jugendlichen valide zu erfassen. Als Beispiel sei Israel angeführt. Hier wird zur Erklärung und Vorhersage von Entscheidungsproblemen bei der Berufswahl in dem speziellen gesellschaftlichen Umfeld von Israel der Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ) genutzt. Er misst zehn unterschiedliche Kategorien in den drei Hauptclustern Fehlen von Vorbereitetsein, Mangel an Information, und inkonsistente Informationen (Gati et al., 1996; Gati & Saka, 2001; Lipshits-Braziler, Gati & Tatar, 2015).

Frydenberg und Lewis (1996) haben in Australien den Adolescent-Coping-Scale-Test (ACS) entwickelt. Dabei handelt es sich um einen Test mit 80 Items, der auf 18 Faktoren lädt. Dieser wurde verschiedentlich adaptiert und für verschiedene Szenarien angepasst. Für diese Arbeit ist er deshalb wichtig, weil er als einer der wenigen verfügbaren Copingtests die Dimension des Copings im jeweiligen Kontext – in dem Fall Coping mit familiären Bezugspersonen – darstellen kann. Die Items werden durch Rückgriff auf die Theorie des dyadischen Copings von Hobfoll (1998) und seine Theorie der Ressourcenerhaltung (COR) gewonnen. Frydenberg (2008) argumentiert, dass dies bei Jugendlichen eine weitaus bedeutendere Dimension des Copings als bei Erwachsenen ist, da diese viel enger in ihr familiäres Umfeld eingebunden sind. Für Kinder ist die enge Anbindung und Versorgung durch Bezugspersonen überlebensnotwendig; auch Jugendliche sind noch nicht ohne weiteres in der Lage, die Notwendigkeiten und Belange ihres Lebens allein zu regeln. Das familiäre Umfeld ist für sie eine äußerst bedeutende Ressource und sein Verlust schwerwiegend. Daher ist die Betrachtung des Copings in der Dyade bei der Forschungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ein vielversprechender Ansatz, das Copingverhalten abbilden zu können.

## 9 Empirischer Teil

Der empirische Teil dieser Arbeit stützt sich auf die nachfolgend dargestellten Beiträge, die in wissenschaftlichen Zeitschriften und Sammelbänden veröffentlicht wurden. Für die grundlegende Konzeption der Beiträge war das in Abbildung 7 (Kapitel 7) dargestellte Modell der Entstehung von Stress bei der Berufswahl, übertragen auf das in Anlehnung an Hobfoll (1998) entwickelte dreidimensionale Coping-Modell (Abbildung 8), grundlegend. Unter verschiedenen Gesichtspunkten werden entlang dieser drei Dimensionen exemplarisch die Entstehung von Stress und die Entwicklung von Coping-Aktivitäten auf der Mikro- (Selbst), Meso- (direktes Umfeld) und Makro- (Gesellschaft) Ebene mit jeweils gegensätzlichen Polen untersucht und die Jugendlichen mit ihren Coping-Aktivitäten verortet. Daher beschäftigen sich die Beiträge mit den Aktivitäten und Ansichten der Jugendlichen selbst, mit ihrem direkten Umfeld und der Gesellschaft. Es wird analysiert – ob und falls ja – welches Stresserleben maßgeblich ist, welche Coping-Aktivitäten zu beobachten sind und ob ein moderierender Einfluss von Ressourcen erkennbar wird.

Die Beiträge stützen sich dabei empirisch sowohl auf Literaturstudien (Schäfer & Ulrich, 2016; Ulrich, 2021) als auch auf Sekundäranalysen bestehender Datensätze (Ulrich, Frey, Ertelt & Ruppert, 2019; Ulrich, Wiench, Frey & Ruppert, 2020; Ulrich, 2020a) sowie eigene Erhebungen. Diese sind dabei überwiegend quantitativ angelegt (Ulrich, 2020b) bzw. nutzen eine Methodentriangulation (Ulrich, Helker & Losekamm, 2021).

---

## Beiträge, auf denen die Arbeit basiert

---

### **Publikation 1: Das Präventionsprojekt PraeLab – rechtliche Rahmenbedingungen.**

*Alexander Schäfer und Angela Ulrich. In: A. Bienfait und A. Frey, A. (Hrsg.). (2016). Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention (Empirische Pädagogik, 30 (3/4), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.*

Diese Publikation leitet in die Gesamthematik dieser Dissertation ein. Es wird das Angebot der Berufsberatung in Deutschland grundlegend eingeordnet. Er beschäftigt sich, in der oben dargestellten Systematik der Einflussfaktoren von Stress und Coping, mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Bereich der Berufsorientierung.

Der Artikel betrachtet Berufsberatung anhand des Beispiels des Präventionsprojekts PraeLab, fachübergreifend unter einem rechtlichen und soziologischen Blickwinkel. Dabei wird der grundsätzliche und rechtlich verankerte Anspruch auf fachlich-qualifizierte Berufsberatung in Deutschland herausgestellt. Dieser Anspruch unterscheidet das deutsche Berufsberatungssystem von vielen anderen Ländern weltweit, in denen solche Angebote nicht für alle Personen kostenlos verfügbar sind. Er stellt aber auch die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme heraus. Niemand kann gezwungen werden, ein Beratungsangebot wahrzunehmen – eine sinnvolle Beratung unter solchen Umständen wäre auch schwer vorstellbar.

Für die Fragestellung dieser Arbeit nach Stress und Coping in der Berufswahl bietet dieser Artikel einen Überblick über die organisatorischen Bedingungen der Berufsberatung in Deutschland. Fachlich fundierte Beratung stellt eine wichtige Ressource im Berufswahlprozess dar und kann daher stresspräventiv wirken, was in den Beiträgen 4 „Personale und lebensweltliche Ressourcen von Jugendlichen in der Berufswahlphase und ihre Auswirkungen auf das Stressempfinden“ und 6 „Was kann ich werden, wenn ich groß bin. Zum Einfluss eigener und fremder Berufsperspektiven auf Stresserleben Jugendlicher in der Berufsorientierung“ weiter bearbeitet und deutlich wird. Zudem wird der Kontrast zur Beratung im familiären Bereich deutlich. Fachlich fundierte und persönlich vertrauensvolle professionelle Berufsberatung, deren institutionelle Bedeutung dieser erste Beitrag herausstellt, sollte in der Lage sein, soziale Ungleichheiten bei Jugendlichen auszugleichen. Sie sollte Jugendliche mit stresspräventiven Ressourcen ausstatten können, die in ihrem familiären Umfeld keine geeignete Beratung für ihren Berufsweg finden können.

Im nachfolgenden Beitrag wird die Bedeutung der hier dargestellten professionellen Berufsberatung aufgegriffen. Auf sie wird im Kontrast zur Beratung durch „Laien“, hauptsächlich Eltern, eingegangen. Es wird anhand empirischer Daten die Einschätzung der Jugendlichen erhoben, inwiefern Beratung von verschiedenen Seiten im Berufswahlprozess als Ressource genutzt und damit stresspräventiv wirken kann.

---

## **Publikation 2: Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren**

*Angela Ulrich, Andreas Frey, Bernd-Joachim Ertelt und Jean-Jacques Ruppert (2019). In: J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt und A. Frey (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: wbv.*

Dieser Beitrag stellt die Frage, welche Beratung die Jugendlichen selbst als hilfreich bei der Berufsorientierung einschätzen. In der Systematik des dreidimensionalen Copingmodells von Abbildung 8, beschäftigt sich der Beitrag mit der Mesoebene und hier speziell mit den Eltern.

Vertieft betrachtet, wird in diesem Beitrag die Rolle von professionellen und innerfamiliären Berater\*innen untersucht. Ausgehend von der Theorie der Ressourcenerhaltung (COR, Hobfoll, 1998) wird angenommen, dass die Verfügbarkeit von als nützlich empfundenen Berater\*innen eine bedeutende soziale Ressource sein kann, die im Prozess der Berufswahl zur Prävention und zum Coping von Stress eingesetzt werden kann.

Es wird angenommen, dass die Wahl eines Ausbildungsberufs besser gelingen kann, wenn sie durch professionelle Berufsberater\*innen begleitet wird. Viele Jugendliche folgen bei der Wahl einer Ausbildung aber auch dem Rat ihrer Eltern. Der Beitrag geht daher der Frage nach, in welchem Maß Eltern zur beruflichen Orientierung herangezogen werden, oder sich selbst einbringen. In welchem Maße schaffen es professionelle Berufsberatungen, die Jugendlichen zu erreichen und differenziert auf mögliche elterliche Beratungsdefizite einzugehen?

Um die Rolle der Eltern bei der Berufswahl im Vergleich zu anderen Akteur\*innen zu untersuchen, wurden in diesem Beitrag die Daten des National Educational Panel (NEPS, 2010) ausgewertet. Betrachtet wurde die Startkohorte 4 (SC4) (2010), die sich zu Beginn des Panels im Jahr 2010 in der 9. Klassenstufe befand. Befragt wurden 15.000 Jugendliche verschiedener allgemeinbildender Schulen, u.a. dazu, welche Informationsangebote sie für die Suche nach einem Ausbildungsplatz nutzen und für wie relevant sie verschiedene professionelle oder familiäre Akteur\*innen als Beratungsquelle einschätzen.

Es zeigt sich dabei, dass die Eltern die wichtigste Beratungsquelle für die Jugendlichen sind, lediglich für die konkrete Suche nach einem Ausbildungsplatz werden die Kontakte aus einem Praktikum wichtiger eingeschätzt. Aber auch hier kommen gleich auf dem nächsten Platz bereits die Eltern. Je „ferner“ vom familiären oder alltäglichen Umfeld diese Beratungspersonen sind, desto unwichtiger wird die Information durch diese empfunden. Das Internet spielt als Informationsmedium eine eher untergeordnete Rolle, aber auch die institutionelle Berufsberatung wird erst auf dem vorletzten Platz genannt. Die Eltern wurden ebenfalls zu ihrer Unterstützerrolle befragt. Fast alle unterstützen durch Suche, manche organisieren auch ein Praktikum (knapp 55 %), suchen gezielt nach Ausbildungsangeboten (ca. 45 %), organisieren Nachhilfe (45 %) oder helfen beim Schreiben von Bewerbungen (44 %). Manche kommen sogar zum Bewerbungsgespräch mit (17 %).

Somit kommt den Eltern eine umfassende und zentrale Rolle im Berufsfindungsprozess zu, für die sie eigentlich spezifisches Wissen benötigen. Im sozialen Umfeld findet Berufsberatung vorwiegend informell statt. Eltern sind die wichtigsten Ansprechpartner\*innen ihrer Kinder, und zwar sowohl als Ratgeber\*innen als auch als Rollenvorbilder (z. B. Kracke, Hany, Driesel-Lange & Schindler 2013). Für Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern ist dies – wie sich auch in anderen Bereichen immer wieder zeigt – ein Vorteil, da deren Eltern eher in der Lage sind, sich diesen Überblick selbst zu verschaffen.

Der Artikel schließt daher mit der Empfehlung, Eltern als eigene Adressatengruppe in die Berufsberatung zu integrieren. Dadurch könnte es ihnen ermöglicht werden, sich aktuelle Kenntnisse über den Berufs- und Ausbildungsmarkt zu verschaffen. Diese Kenntnisse, gepaart mit ihrer persönlichen Beziehung und langjährigen engen Bindung an ihre Kinder, würden es ermöglichen, den großen Einfluss, den Eltern unabhängig von ihrer persönlichen Bildung und Erfahrung auf die Berufswahl ihrer Kinder haben, für die Jugendlichen gewinnbringend zu nutzen. Hierdurch könnten positive familiäre Ressourcen für Kinder aller sozialen Gruppen weiter auf- und ausgebaut werden.

Nachdem durch die ersten beiden Beiträge grundlegend an Beispielen die Problematik von Stress in der Berufsorientierung, die Bedeutung unterschiedlicher Ressourcen für Coping und die Problematik für diejenigen Jugendlichen, denen solche Ressourcen nicht zur Verfügung stehen, eingeführt wurde, wird in dem nun skizzierten Beitrag auf die Begriffe von Stress und Coping eingegangen. Dabei wird zunächst ein breiter und dann auf die Berufsorientierung verengter Blick eingenommen. Die Bedeutung als Faktoren in dieser Lebensphase wird erörtert und dabei angeregt, vor allem über die Sichtweise des dyadischen Coping-Modells weitere analytische Zugänge zu Stress und Coping in der Berufswahl zu schaffen. Dabei scheint es für das Gesamtverständnis der Bedeutung eines dreidimensionalen Coping-Modells für die Berufsorientierung wichtig, den Zusammenhang der unterschiedlichen Betrachtungsweisen des

Copings kurz zu erläutern, um die Weiterentwicklung der Vorstellungen zu Stress und Coping zeigen zu können.

---

### **Publikation 3: Stress und Coping: Unterschätzte Faktoren der Berufswahl?**

*Angela Ulrich (2021). In: Frey, A., Scharpf, M. Festschrift für Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt. Erscheint 06/2021.*

Der Nutzen der Begriffe Stress und Coping als Kategorien in der Berufsorientierung stehen im Mittelpunkt dieser Dissertationsschrift. In den Kapiteln 4 bis 6 wird bereits ausführlich hergeleitet und begründet, warum es für die Analyse und das Verstehen gerade der emotionalen Vorgänge bei der Berufswahl nützlich erscheint, diese Konstrukte einzubeziehen.

Daher soll in dieser Zusammenfassung auf diese theoretischen Zusammenhänge nicht erneut eingegangen werden.

In diesem Beitrag geht es darum, grundlegend die Beschäftigung mit den Konstrukten Stress, Coping und Resilienz zu begründen und ihre Abgrenzungen gegeneinander sowie die verschiedenen Forschungstraditionen zu diesen Begriffen darzustellen. Es werden ausgewählte Stressmodelle vorgestellt, angefangen bei dem behavioristischen Modell von Holmes und Rahe (1967), über das transaktionale Modell nach Lazarus (1966) bis zur Ressourcenerhaltungstheorie nach Hobfoll (1998). Diese Modelle stehen dabei nicht nebeneinander, sondern bauen argumentativ und inhaltlich aufeinander auf. Gezeigt wird dies in der Publikation an der Frage der individuellen Wahrnehmung des sog. Appraisals. Die individuelle Wahrnehmung spielt in dem Modell von Holmes und Rahe (1967) noch keine Rolle, es wird ausschließlich von universell gültigen, objektiven Stressfaktoren ausgegangen. Im transaktionalen Stressmodell von Lazarus (1966) hingegen spielt ausschließlich die individuelle Wahrnehmung und Bewertung eines Ereignisses als Stress eine Rolle. Hobfoll (1998) wiederum greift die transaktionalen Gesichtspunkte auf, ergänzt sie jedoch durch objektive Faktoren, die, abhängig vom jeweiligen Kulturkreis, bei den dort lebenden Menschen Stress verursachen. Der Ressourcenerhaltungsansatz verbindet also in gewisser Weise beide vorhergehenden Forschungsansätze.

Der Beitrag thematisiert weiter – ausgehend von der Stresswahrnehmung – die unterschiedlichen Sichtweisen auf das damit in Verbindung stehende Coping und stellt den Unterschied zwischen den Forschungsansätzen Coping als Ergebnis (Haan, 1977), und Coping als Pro-

zess (Lazarus 1966) dar. Der Beitrag schließt mit der Einschätzung, dass in seiner Verwendungsmöglichkeit für die Berufswahlphase der Ressourcenerhaltungsansatz von Hobfoll (1998) als aufschlussreichster für die Analyse der emotionalen Vorgänge bei den Jugendlichen einzuschätzen ist. Dieser Forschungsansatz erweitert die individuelle Perspektive des Stress-Coping-Geschehens, das bei Lazarus (ebd.) vorherrscht, und bezieht die Rolle der Eltern und weiterer relevanter tatsächlicher oder sozialer Umstände in die Analyse der Coping-Vorgänge mit ein. Angesichts der in anderen Untersuchungen belegten wichtigen Rolle, die das Umfeld bei der Berufswahl von Jugendlichen spielt, scheint dieser holistische Ansatz viele nicht zu vernachlässigende Aspekte abzudecken und sollte deshalb den Blickwinkel bei Untersuchungen zum Thema Stress und Coping bei der Berufswahl Jugendlicher prägen.

In den folgenden Beiträgen wird die lebensweltliche Verfügbarkeit von Ressourcen der Jugendlichen in ihrer Auswirkung für Berufsorientierung und Berufseinstieg untersucht. Dabei wird deutlich, dass sowohl Ressourcen außerhalb der direkten Einflussosphäre von Jugendlichen, wie das soziale Umfeld, als auch Ressourcen, die in der Person der Jugendlichen begründet sind – wie überfachliche Kompetenzen oder die Ausstattung mit Optimismus – einen relevanten Einfluss auf die Wahrnehmung (Appraisal) einer Situation als Stress haben. Dies ist auch in der Praxis insofern relevant, als sich viele dieser Ressourcen durch Interventionen beeinflussen lassen könnten.

---

**Publikation 4:      Personale und lebensweltliche Ressourcen von  
Jugendlichen in der Berufswahlphase und ihre  
Auswirkungen auf das Stressempfinden**

*Angela Ulrich (2020 a). In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1–19.  
Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe38/ulrich\\_bwpat38.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe38/ulrich_bwpat38.pdf) (24.06.2020).*

Nachdem im vorherigen Beitrag ausführlich auf die theoretischen Grundlagen von Stress- und Coping im Zusammenhang mit der Berufswahl eingegangen wurde, wird in diesem Beitrag anhand von Panel-Daten das Stressempfinden von Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer lebensweltlichen Situation analysiert. Der Beitrag leistet für die forschungsleitende Frage dieser Dissertation den Beitrag, die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen hinsichtlich ihres Stressempfindens zu erkunden und bezieht sich im Rahmen des Coping-Modells von Abbildung 8 auf die Mikro-Ebene des Jugendlichen selbst.

Es wird versucht, eine Erklärung für das Empfinden oder Nichtempfinden von Stress in den persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen oder deren Lebenswelt zu finden. Hierzu wurden Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP, v. 34) ausgewertet. Genutzt werden

konnte hierzu der Jugendfragebogen, der seit dem Jahr 2000 für alle 16- und 17-Jährigen eines Haushalts zur Verfügung gestellt wird (Schupp 2009, Weinhardt & Schupp 2014). Die Kohorte von 2015 wird hier näher betrachtet. Insgesamt lässt sich als Ergebnis des Beitrags festhalten, dass Jugendliche allgemein glücklicher als Erwachsene sind und überwiegend optimistisch an das Leben und die Berufswahl herangehen. Insgesamt ist die Stressbelastung in der Altersgruppe moderat. Es lassen sich dennoch einige Faktoren sehen, vor allem lebensweltlich bedingte, die sich bei eher besorgten Jugendlichen auswirken.

Da in dem Panel selbst nicht direkt nach Stress gefragt wird, wurden indirekt aussagekräftige Skalen analysiert. Die verwendete Skala „affective Well-Being“ wurde verwendet, wonach Wohlbefinden aus den Komponenten kognitives Wohlbefinden und affektives Wohlbefinden besteht (Schimmack et al. 2002, 345–384). Der Fragebogen des SOEP erhebt das allgemeine affektive Wohlbefinden der letzten vier Wochen (Richter et al. 2017, 3). Es wird danach gefragt, wie oft sich die Teilnehmenden in den letzten vier Wochen (1) „*ärgerlich*“ ( $M = 2.96$ ,  $SD = .987$ ), (2) „*ängstlich*“ ( $M = 1.98$ ,  $SD = .968$ ), (3) „*glücklich*“ ( $M = 3.98$ ,  $SD = .798$ ) und (4) „*traurig*“ ( $M = 2.47$ ,  $SD = 1.057$ ) gefühlt haben. Antwortmöglichkeiten sind von 1 („sehr selten“) bis 5 („sehr oft“). Dabei ist zu sehen, dass bei den Jugendlichen dieses Panels die Emotion „Glück“ überwog, das bei der verglichenen Erwachsenengruppe mit  $M = .006$  deutlich geringer ausgeprägt war. Ebenso waren die Emotionen, die auf Stress schließen lassen würden, nicht hoch ausgeprägt. Das Stresslevel ist insgesamt eher moderat. In Korrelationsanalysen steht diese positive Grundstimmung allerdings nicht in Zusammenhang mit Berufswahlentscheidungen, umgekehrt wäre zu sehen, dass auf diese Stimmung auch die Berufswahl keinen dämpfenden Einfluss hat.

Weiter wurde anhand des abgefragten Zukunftsoptimismus auf Stress geschlossen. Zum Kontrast mit dem wirtschaftlich starken Jahr 2015, wurden die Antworten aus dem Jahr 2005 verglichen, in dem die wirtschaftliche Situation sehr angespannt war. Dabei ist in der Auswertung zu sehen, dass es durchgängig Unterschiede zwischen den Gruppen gibt. Daran ist zu erkennen, dass der berufliche Zukunftsoptimismus 2015 ausgeprägter war als 2005, was mutmaßlich auf die Wahrnehmung der wirtschaftlichen Lage zurückzuführen ist. Insgesamt ist Optimismus bei den Jugendlichen sehr verbreitet. Sie zeigen diesen, auch ohne dass konkrete Zusammenhänge dies erwarten lassen. So halten es 141 (von insgesamt 533) derjenigen Jugendlichen, die ihren Berufswunsch als „noch offen“ angeben, zu mindestens 70 % für wahrscheinlich, den gewünschten Ausbildungs- oder Studienplatz zu erhalten. Die Jugendlichen sind also insgesamt sehr optimistisch, einen eventuellen Wunsch umsetzen zu können. Effekte auf beruflichen Optimismus und Wohlbefinden können auch bei Personen beobachtet werden, die mit ihren selbst wahrgenommenen Schulleistungen zufriedener sind als andere.



Bei einer Faktoranalyse für das Konstrukt „Locus of Control“ zeigt sich, dass die Jugendlichen insgesamt überwiegend von der Notwendigkeit eigener Anstrengung überzeugt sind. Zusammenhänge mit beruflichem Optimismus zeigen sich allerdings nur für die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung oder Studium abzuschließen und der Erwartung für beruflichen Erfolg. Hier sind internal überzeugte Jugendliche signifikant optimistischer.

Eine neurotizistische Persönlichkeitsstruktur wirkt sich offenbar negativ auf das Wohlbefinden von Jugendlichen in der Berufswahlphase aus. Eine Überprüfung des Zusammenhangs mit den Dimensionen der BIG 5 zeigt, dass Personen mit hohen Extroversionswerten mehr affektives Wohlbefinden, Personen mit hohen Neurotizismuswerten hingegen signifikant weniger zeigen. Da Neurotizismus gerade durch Nervosität und Besorgnis und dadurch wenig Wohlbefinden gekennzeichnet ist, war dies ein erwartbarer Befund.

Es ist anhand der untersuchten Daten nicht zu sehen, dass Jugendliche in der Berufswahlphase tatsächlich stressbelasteter sind als andere Personengruppen. Die Jugendlichen sind hingegen eher optimistisch, was ihre berufliche Zukunft angeht. Insgesamt hat sich gezeigt, dass das Vorhandensein von internen, in der Lebenswelt zu verortenden Ressourcen, eher Einfluss auf Optimismus und Wohlbefinden haben als externe Ressourcen, wie etwa elterliche Unterstützung.

Der nachfolgende Beitrag beschäftigt sich ebenfalls mit der Mikro-Ebene des Jugendlichen, indem er analysiert, welche überfachlichen Kompetenzen des Jugendlichen selbst Ressourcen für eine gelingende Ausbildung sein können.

---

**Publikation 5:      Gelingenskompetenzen in der dualen Berufsausbildung.  
Welche Kompetenzen können als Bewältigungsressource in  
der dualen Ausbildung bei Jugendlichen herangezogen  
werden?**

*Angela Ulrich, Nicole Wiench, Andreas Frey, Jean-Jacques Ruppert (2020). In: T. Freiling et al.. Zukünftige Arbeitswelten. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28263-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28263-9_9)*

In diesem Beitrag werden weitere mögliche Ressourcen beleuchtet, die im Übergang von Schule zu Beruf stresspräventiv wirksam werden könnten. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass die Quote der nicht beendeten Ausbildungen seit vielen Jahren auf etwa gleich hohem Niveau (etwa 25 %) verharrt. Daher stellt sich die Frage, ob bereits in der Berufsorientierung entscheidende Hinweise gefunden werden können, ob zukünftige Auszubildende erfolgreich abschließen werden. Diese Frage wird anhand eines Datensatzes analysiert, der seit ca. 10 Jahren Querschnittsdaten aus einem Selbsteinschätzungsbogen (smk+p) von Jugendlichen

zu Beginn ihrer Ausbildung sammelt. Dieser Online-Fragebogen kann in Berufsschulen ausgefüllt werden. Im ausgewerteten Zeitraum von 2011 bis 2016 nahmen an der Befragung mit smk+p 15.986 Auszubildende aus dem 1. Ausbildungsjahr teil. Im Durchschnitt waren die Auszubildenden 19 Jahre alt, wobei die Spannweite zwischen 15 und 45 Jahren lag. 59,1 % (n = 9439) der Befragten befanden sich in einer dreijährigen Berufsausbildung, 16,5 % (n = 2640) in einer zweijährigen Ausbildung und 14,3 % (n = 2293) hatten eine vierjährige Ausbildung durchlaufen, 10,1 % (n = 1614) befanden sich in einer anderen Ausbildung.

Bei dem Fragebogen wurde nach der Selbsteinschätzung verschiedener überfachlicher Kompetenzen aus den Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzklassen gefragt. Außerdem nach der Zufriedenheit in der gegenwärtigen Ausbildung und ob man sich für diesen Beruf und/oder Betrieb erneut entscheiden würde. Am Ende der Selbsteinschätzung wird durch das Tool ggf. ein Abbruchrisiko erkannt.

In dem Beitrag konnte gezeigt werden, dass bestimmte Kompetenzen, wenn sie eher schwach ausgeprägt sind, das Abbruchrisiko erhöhen. Umgekehrt bedeutet dies, dass die gezielte Förderung dieser Kompetenzen bereits in der Berufsorientierungsphase einen Übergang in den Beruf einfacher gestalten könnten. Überfachliche Kompetenzen zählen, wie in dieser Arbeit bereits gezeigt, zu jenen Ressourcen, die sich direkt auf die Wahrnehmung (Appraisal) von Stress auswirken und somit präventiv wirken. Als Gelingenskompetenzen haben sich in diesem Beitrag Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Selbstständigkeit, die Beherrschung von Arbeitstechniken sowie Pflichtbewusstsein gezeigt.

Im nachfolgenden Artikel wird eine weitere Befragung beschrieben, in der Jugendliche u.a. zu ihrem Selbstbild als Arbeitnehmer\*innen der Zukunft gefragt werden. Es sollte dabei auch angegeben werden, welche Kompetenzen und Fähigkeiten man mitbringen sollte, um auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft erfolgreich sein zu können. Die Jugendlichen umschreiben dabei überwiegend Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auch in den Bereich der in diesem Beitrag beschriebenen Kompetenzen gehören.

In der Systematik der Abbildung 8 (Coping-Modell) beschäftigt sich dieser Beitrag sowohl mit der Mikro-Ebene, den Selbsterwartungen und Wünschen der Jugendlichen, als auch mit der Meso- und Makro-Ebene, indem untersucht wird, welche Erwartungen von Eltern/Freunden und Gesellschaft an sie herangetragen werden.

---

**Publikation 6: "What can I be when I grow up?" - The influence of own and others' career expectations on adolescents' perception of stress in their career orientation phase.**

*Angela Ulrich, Kerstin Helker & Katharina Losekamm (2021). In: Sustainability, Psychology of Sustainability and Sustainable Development Special Edition Vocational Design for a Sustainable and Inclusive Future: The Role of Career Adaptability, Self-Determination, and Other Positive Dimensions. Zur Publikation angenommen, weitere Angaben noch nicht bekannt (mit Review).*

Die Vorstellung vom eigenen Selbst in der Zukunft ist von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung einer Berufsperspektive von Jugendlichen und ihrer Motivation, sich gezielt auf einen Beruf vorzubereiten. Die Vorstellung des beruflichen Selbst ist durch das direkte Umfeld geprägt, weshalb vermutet wird, dass Diskrepanzen zwischen Jugendlichen und Umfeld zu Belastungserleben führen können. Das Ziel dieser Studie war daher, Vorstellungen der Jugendlichen zu ihrem künftigen beruflichen Selbst zu erheben und zu analysieren, welchen Vorstellungen ihres persönlichen Umfelds sie ausgesetzt sind. Zudem sollte erhoben werden, ob und wie sich eigene und fremde Zukunftserwartungen auf das Stresserleben auswirken. Es wurden folgende Fragen bearbeitet:

Frage 1: Welche Vorstellungen ihres Selbst äußern Jugendlichen in ihren Berufswünschen?

Frage 2: Welchen Vorstellungen anderer sind die Jugendlichen ausgesetzt?

Frage 3: Wie schätzen Jugendliche zukünftige berufliche Kompetenzen ein?

Frage 4: Wie wirken sich die Berufserwartungen und Zukunftsperspektiven auf das Belastungserleben der Jugendlichen aus?

Zur Analyse wurde eine Stichprobe von 163 Jugendlichen im Alter von 14–22 Jahre ( $M = 17.68$ ;  $SD = 1.77$ ) verwendet. Diese Teilnehmenden folgten im Sommer 2019 einem Aufruf über die Facebook-Seiten der Bundesagentur für Arbeit, an der „Traumjob-Umfrage“ teilzunehmen. Schwerpunkt war die Frage nach den Vorstellungen der Jugendlichen von ihrem Selbst in der beruflichen Zukunft im Kontext der Frage nach Stressempfinden. Es wurden Fragen konstruiert, die sich, basierend auf den Arbeiten zu den *Possible Selves* von Markus und Nurius (1986), auf diese Thematik konzentrierten. Es wurde ein Methodenmix angewendet, bei dem geschlossene und zusätzlich offene Fragen verwendet wurden. Der verwendete Online-Fragebogen zeigte bei einigen Fragen stilisierte Bilder, um den Sinn der Frage zu verdeutlichen. Für diese Unterstützung wurde sich entschieden, da in vergangenen Befragungen

festgestellt werden konnte, dass gerade lernschwächere Jugendliche mit den häufig sehr abstrakt formulierten Fragestellungen rein verbaler Fragebögen nicht gut umgehen konnten. Die allgemeine Zukunftsorientierung wurde mit einer deutschsprachigen Adaptation der *Future-Orientation-Skala* erhoben (Hershey & Mowen, 2000;  $\alpha = .709$ ,  $M = 4.28$ ,  $SD = 1.40$ ). Es wurde im Ergebnis gezeigt, dass sich die befragten Jugendlichen eher auf einem mittleren Stressniveau bewegen. Dennoch konnte auch für eine Gruppe erhöhtes Stressempfinden gemessen werden. In einer Clusteranalyse, die für die nähere Analyse durchgeführt wurde, zeigte sich, dass die Gruppe, die mehr Belastungserleben zeigte, eher die älteren Teilnehmer\*innen umfasste. Darüber hinaus lassen sich Hinweise finden, dass Kinder hochgebildeter Eltern ebenfalls weniger Belastung empfinden. Zu den Gründen konnten in der Studie lediglich theoriegestützte Plausibilitätsannahmen getroffen werden. Eine Ursache könnte in ökonomischer Deprivation bzw. umgekehrt in relativer ökonomischer Sorglosigkeit liegen.

Mit Blick auf die Einschätzung der in der Zukunft relevanten beruflichen Kompetenzen sahen sich die befragten Jugendlichen überwiegend gut gerüstet. Es konnte gezeigt werden, dass viele durchaus ein realistisches Bild von ihrem zukünftigen Berufs-Selbst haben. 52 % sind der Meinung, dass sie die Fähigkeiten und Kenntnisse, die sie in der Zukunft auf dem Arbeitsmarkt brauchen werden, bereits jetzt haben. In einer qualitativen Analyse der auf die offenen Fragen gegebenen Antworten wurden Hauptkategorien identifiziert, die aus Sicht der Jugendlichen relevante Faktoren für beruflichen Erfolg sind: Es zeigen sich die Kategorien Bildung & Qualifikation, persönliche Eigenschaften und Rahmenbedingungen des Berufs als Faktoren für beruflichen Erfolg. Aus den Analysen ist erkennbar, dass den Jugendlichen die Bedeutung eines möglichst guten Schulabschlusses für die berufliche Zukunft bewusst ist. Darüber hinaus werden persönliche Eigenschaften wie Zuverlässigkeit und Pflichtbewusstsein als wichtig für den Beruf angesehen. Hier findet sich, wie in der Beschreibung zu Publikation 5 beschrieben, ein Bezug zu den überfachlichen Kompetenzen, die dort als wesentlich beschrieben wurden.

Bei der hier vorliegenden Studie sind einige Limitationen zu erkennen, die ausführlich diskutiert werden. Diese zeigen aber Forschungsperspektiven für die Zukunft auf. Zunächst beziehen sich diese Limitationen auf die Möglichkeit der Auswertungen und Klassifikation der Berufswünsche. Ob diese als realistisch zu klassifizieren sind und wie sich diese zu der Frage der Vorstellung des Selbst in der Zukunft verhalten, lassen großen Interpretationsspielraum. Diese intersubjektiv überprüfbar, als realistisch oder unrealistisch zu beurteilen, ist kaum möglich. Unter Umständen wäre für eine solche Fragestellung ein rein qualitativer Forschungsansatz erfolgversprechender. Weiterhin ist die Anzahl der Teilnehmenden ( $N = 164$ ) nicht so groß, dass sich tatsächlich repräsentative Aussagen treffen lassen, zumal die hier vertretenen Jugendlichen als überdurchschnittlich interessiert betrachtet werden können, da sie bereits als „Fans“ der Social Media Berufsberatungskanäle der Arbeitsagentur registriert waren und sich

freiwillig beteiligten. Hinsichtlich einer weiteren Forschung kann die Studie aber relevante Hinweise für mögliche vertiefte Betrachtungen liefern.

In dem sich anschließenden Beitrag wird auf Grundlage der Erkenntnisse der vorangegangenen Beiträge ein bestehendes und validiertes Instrument zum dyadischen Coping (Hobfoll, 1998) auf die Berufsorientierungsphase angepasst. Zudem wird die Frage gestellt, wie ein quantitatives Erhebungsinstrument semantisch so gestaltet werden kann, dass es sowohl für die Jugendlichen verständlich ist als auch in der notwendigen Präzision wissenschaftliche Konstrukte erfragen kann.

---

### **Publikation 7: Verstehen Jugendliche, was wir fragen? Ein Experiment mit einem Fragebogen zum dyadischen Coping bei der Berufswahl in vereinfachter Sprache**

*Angela Ulrich (2020 b). Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 116, 2020/3, Seiten 487–505.*

Dieser Beitrag nimmt die Erkenntnisse der vorhergehenden Beiträge auf. Messungen von Stress und Coping bei Jugendlichen in der Berufswahlphase können eine Herausforderung sein, da allgemein die meisten Stress- und Coping-Erhebungsinstrumente für Erwachsene und nicht für Jugendliche ausgelegt sind. Da die Konzepte Stress und Coping für die Berufswahl (noch) nicht verbreitet sind, ist es herausfordernd für diese Fragestellung ein Erhebungsinstrument zu finden. Speziell bei Jugendlichen mit schwächeren Lesekompetenzen kommt bei Erhebungsinstrumenten allgemein die Problematik hinzu, dass diese i.d.R. schriftbasiert sind und die verwendete Sprache zwar von Akademikern gut verstanden wird, nicht aber von Jugendlichen, die sich mit Lesen eher schwertun. In diesem Beitrag wird daher zunächst der Fragebogen zum dyadischen Coping (SACS) von Hobfoll (1998) sprachlich auf die Berufswahlsituation angepasst und als Bezugsrahmen familiäre und freundschaftliche Beziehungen gewählt. Danach wurde eine Fragebogenvariante in einer einfacheren Sprache formuliert. Die Paper-Pencil-Fragebögen wurden je zur Hälfte in Standard- und in der einfacheren Sprache an Jugendliche verteilt, die sich entweder in den Abschlussklassen der allgemeinbildenden Schulen, in einem ersten Lehrjahr einer Berufsschule oder in den Anfangssemestern eines Studiums befanden.

In dieser experimentellen Studie konnte auf der einen Seite gezeigt werden, dass der Erhebungsbogen SACS akzeptable Testgütekriterien aufweist, wenn er auf die Berufswahlsituation angepasst wird. Durch die Verfahren der Item-Analyse konnten die Skalen angepasst werden.

Eine Reduzierung der Items von 36 auf zuletzt 23 erwies sich als notwendig, da vor allem die auf Aggressivität gerichteten Items offenbar wenig mit dem Erleben der Jugendlichen in der Berufswahlzeit zu tun haben, es scheint sich überwiegend um einen mit den Eltern gemeinsam und nicht konfrontativ erlebten Prozess zu handeln.

Die Testgütekriterien der Variante in der einfacheren Sprache waren durchweg nicht schlechter als die der Fragebögen in Standardsprache, die Konstruktvalidität zeigt sich etwas besser. In der explorativen Faktorenanalyse zeigen sich bei der einfacheren Sprache deutlich fünf Faktoren. Ein Verlust an Präzision wäre daher kaum zu befürchten.

Der Beitrag schließt mit der Überlegung, die systematische Analyse der Coping-Stile nach weiteren Forschungsschritten für die Berufsberatung nutzbar zu machen. Es wird weiterhin angeregt, den Einsatz von Befragungsinstrumenten in vereinfachter Sprache für Erhebungen in der Berufsberatung weiter zu erforschen.

## 10 Ergebnisse und Diskussion

Ausgehend von der forschungsleitenden Fragestellung „Ist Berufswahl tatsächlich Stress und wie wird damit umgegangen?“ hat diese publikationsbasierte Dissertation das Ziel, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten. Bislang gab es nämlich in vielen pädagogischen, soziologischen und entwicklungspsychologischen Beiträgen theoretisch begründete Aussagen, dass dem so sei. Diese Arbeit hat die Möglichkeit nutzen können, Jugendliche nach ihrer eigenen Wahrnehmung zu befragen bzw. vorliegende Befragungsergebnisse daraufhin auszuwerten, ob die Übergangssituation zwischen Schule und Beruf von den Jugendlichen als Stress- bzw. Krisensituation erlebt wird. Falls es Jugendliche gibt, die Stresswahrnehmung zeigen, war zu erörtern, an welchen Faktoren dies liegen könnte. Ein besonderes Augenmerk lag hier auf den Umfeldbedingungen der Jugendlichen. Außerdem erfolgte eine Einordnung der möglichen Ressourcen und ihrer Zusammenhänge mit der Wahrnehmung (Appraisal) von Stress und dem Coping-Verhalten.

Zunächst wurde in einem einleitenden Beitrag die Grundlagen der Berufsberatung auf gesetzlicher Basis geschildert (Schäfer & Ulrich, 2016). Dadurch ergibt sich eine gesellschaftliche Situation, die fachlich kompetente, kostenlose Berufsberatung für alle Personen zur Verfügung stellt. Hierdurch kann Berufsberatung zu einer Ressource werden, die im Übergang von Schule zu Beruf unterstützend wirkt und einen möglichen Beitrag zur Stressreduktion leistet. Es zeigte sich auch, dass die gesetzliche Grundlage der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit und der Jobcenter offen für Weiterentwicklungen ist.

In den weiteren Beiträgen wurde die Frage der Wahrnehmung (Appraisal) von Stress und Coping analysiert und eventuell präventiv wirkende Ressourcen in den Blick genommen.

Dabei wurde insbesondere herausgestellt, dass ein Stress- und Coping-Modell für die Berufswahl, das relevante andere in einem dyadischen Coping-Prozess berücksichtigt, besonders vielversprechend scheint, um die Situation in der Berufswahl abzubilden. Denn in den verschiedenen Analysen (Beitrag 1 und 2) wurde deutlich, dass externe Personen, wie Berater\*innen und vor allem Eltern, neben den personalen Faktoren bei jedem einzelnen Jugendlichen (Beitrag 4, 5 und 6) das Stresserleben beeinflussen und relevante Dritte eine wichtige Funktion im Coping-Prozess der Jugendlichen einnehmen.

Es wurde daher das dyadische Coping-Modell nach Hobfoll (1998) vorgestellt, das in seine Theorie der Ressourcenerhaltung eingebettet ist. Da dieses Modell auf der einen Seite über den rein individuellen Blick der transaktionalen Coping-Modelle (Lazarus, 1966) hinaus seine Aufmerksamkeit auf das soziale Umfeld richtet, und auf der anderen Seite einen starken Fokus

auf das Bestreben, Ressourcen zu schaffen und zu halten hat, scheint es die Situation der jugendlichen Berufswähler gut wiederzugeben. Dieses Modell wurde, sichtbar in Abbildung 8, auf die Berufswahlsituation angepasst. Es korrespondiert mit dem in dieser Arbeit aufgestellten Stressmodell.

Das angenommene Wirkungsmodell zu Stress – Abbildung 7 (in Kapitel 7 des Manteltextes ausführlich erläutert) – ist hier noch einmal abgebildet. Es stellt die drei Wirkungsebenen dar, die auf den Jugendlichen Einfluss haben.

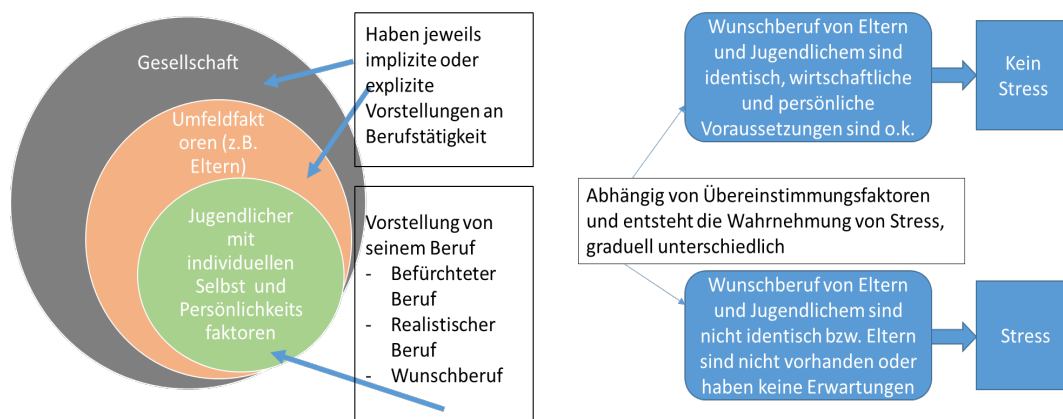


Abbildung 2: Modell: Entstehung von Stress in der Berufswahlphase  
Quelle: Eigene Darstellung.

Diese Arbeit ist davon ausgegangen, dass es bei Jugendlichen Stressempfinden (u.a. Beitrag 6) verursacht, wenn ihre Vorstellungen zu stark von denen der Eltern oder ihres sonstigen Umfeldes abweichen. Das soziale nahe Umfeld stellt eine so wichtige Ressource dar, dass der Jugendliche bestrebt sein sollte, diese Unterstützung nicht zu verlieren.

Das ausgangs so angenommene Stress-Modell hat jedoch der Überprüfung in den Beiträgen dieser Dissertation nicht standhalten können. Die Theorie, dass die Berufswahlzeit von vornherein eine Zeit der Belastung und des Stresses ist, ließ sich in keinem der hier inkludierten Beiträge bestätigen. Vielmehr stellte sich heraus, dass Jugendliche offenbar weniger unter Stress leiden als andere Bevölkerungsgruppen (Beitrag 4). Außerdem haben sich keine Anhaltspunkte gefunden, dass sich Jugendliche mit ihren Eltern in besonderen Konfliktsituationen hinsichtlich der Berufswahl befinden. Im Gegenteil, gerade die Beratung durch die Eltern wird als besonders wichtig für den Berufsorientierungsprozess wahrgenommen (Beitrag 3). Aggressive Coping-Stile, die konfrontativ gegen Familienmitglieder gerichtet sind, sind bei Jugendlichen in der Berufswahl keine relevante Größe.

Jugendliche nehmen aber dennoch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wahr, innerhalb derer sie ihren Beruf wählen. In wirtschaftlich schlechteren Zeiten ist der Optimismus



bezüglich der eigenen Berufstätigkeit zwar immer noch ausgeprägt, aber in etwas geringerem Umfang (Beitrag 4).

Jugendliche haben durchaus eine Idee davon, welche Vorstellung ihres zukünftigen Selbst sie von sich in ihrem weiteren Leben haben. Dieses ist nicht immer in der Realität zu verorten und häufig mehr eine vage Vorstellung einzelner Inhalte, als dass tatsächlich ein existierendes Berufsbild damit beschrieben werden könnte (Beitrag 6). Sie haben auch häufig eine Idee davon, was ihre Eltern, ihre Lehrer\*innen oder ihre Freund\*innen in beruflicher Hinsicht von ihnen erwarten. Die Jugendlichen in dieser Erhebung (Beitrag 6) nehmen dies jedoch nicht zum Anlass, sich damit konfrontativ auseinanderzusetzen und offenbar bereitet es ihnen auch keinen Stress.

Es ist aber durchaus so, dass einzelne Jugendliche in allen hier genannten Beiträgen Stress erleben berichten. Dieses ist jedoch in der Regel nicht auf die Berufswahl bezogen, sondern hat offenbar mit anderen Herausforderungen dieser Lebensphase zu tun. Es hat sich auch zeigen lassen, dass einzelne Persönlichkeitsfaktoren, z.B. eine hohe Neurotizismusausprägung (Beitrag 4), oder eine hohe extrinsische Kontrollüberzeugung Jugendliche verstärkt Stress erleben lassen (Beitrag 4). Auch kann gezeigt werden, dass akademisch gebildete und entsprechend ihrer Qualifikation berufstätige Eltern bei den Jugendlichen, die eher gestresst und belastet sind, seltener vorkommen (Beitrag 6). Insgesamt jedoch gibt es wenig berufswahlspezifische Faktoren zu benennen, die Stress verursachen; der jugendliche Optimismus überwiegt hinsichtlich der Zukunft.

## 10.1 Theoretische und methodische Schlussfolgerungen

Die Arbeit lässt einige theoretische und methodische Schlussfolgerungen zu. Hinsichtlich der allgemeinen Aussage, dass Jugendliche in der Phase der Berufswahl Stress empfinden, wurde bereits dargelegt, dass dies so für die hier verwendeten Daten nicht bestätigt werden kann. Es stellt sich die Frage, ob die Stressannahme schon immer eher eine Sicht der Erwachsenen war, die die Situation der Jugendlichen aus ihrem erwachsenen Blick heraus beurteilen. Oder ob im Zuge der Veränderung der Arbeits- und Lebensgewohnheiten der Menschen und der neuen Möglichkeiten, die Berufstätigkeit auch wieder zu wechseln, eine gewisse Entspannung in diese Transitionsphase eingetreten ist. Dafür sprechen würde, dass Jugendliche bereits in ihrer Schulzeit erleben, dass Schulpfade leichter wieder gewechselt werden können, als dies vielleicht vor 20 Jahren noch der Fall war. Das Schulsystem ist weit durchlässiger geworden, die Möglichkeiten, abseits des klassischen Gymnasiums Abitur machen zu können, sind weit größer geworden. Dies könnten Jugendliche auch für das Berufsleben so wahrnehmen. Zum einen wird die Wahrscheinlichkeit, im eigenen Umfeld Personen zu erleben, die ihren Beruf auch im

fortgeschrittenen Erwachsenenalter noch einmal ändern können größer. Zum ändern ist in den Medien das Schlagwort des „lebenslangen Lernens“ omnipräsent und die Berichte über freiwillige oder notwendige Berufsänderungen nehmen auch Jugendliche wahr.

Als herausfordernd hat sich die Erhebung von Stress und Coping bei Jugendlichen gezeigt. Da es kein geeignetes Instrument für die Erhebung von Stress und Coping bei Jugendlichen in der Berufswahlphase gab, wurde der validierte Coping-Fragebogen SACS von Hobfoll (1998) semantisch auf die Berufswahlphase angepasst und als Bezugsrahmen Familie bzw. Freunde festgelegt (Beitrag 7). Es wurden in diesem Beitrag Erkenntnisse generiert, welche Items sich für eine Verwendung in einer Testvalidierung eignen würden. Außerdem wurde untersucht, ob eine Testvariante mit sprachlich vereinfachten Items für Jugendliche mit schwachen Lesefähigkeiten hilfreich sein könnte, die zum Teil komplexen Items besser beantworten zu können (Beitrag 7). Hier hat sich jedoch herausgestellt, dass die Items für die Jugendlichen mit gutem Sprachverständnis insgesamt noch besser zu verstehen sind, Jugendliche mit schwachen kognitiven Kompetenzen davon jedoch nicht profitieren. Ihr Lesetempo und die damit verbundene Aufmerksamkeitsspanne ist zu kurz, um die dann rein von der Satzstruktur her noch umfangreicheren Items verarbeiten zu können (Beitrag 7).

Die Vorstellung vom eigenen Beruf (Beitrag 6) und vom eigenen beruflichen Selbst in der Zukunft hätte nach der ausgangs dargestellten Theorie Potenzial für Konflikte gehabt, wenn eigene Vorstellungen von denen der Eltern oder anderer als relevant empfundener Personen abweicht. Dies wird aber nur in seltenen Fällen so wahrgenommen. Das Umfeld scheint vielmehr eine neutral unterstützende („Mach’ das, was dir Spaß macht“) oder eine beratende Funktion einzunehmen. Die Arbeit hat auch gezeigt, und diese Erkenntnis schließt sich unmittelbar daran an, dass das Konfliktniveau zwischen Eltern und Kindern an der Stelle niedrig ist, dass, insbesondere soziale Ressourcen, stresspräventiv wirken. Diese offenbar veränderte Beziehung, zwischen den Generationen konstatieren z.B. auch Fuchs et al. (2020). Im Gegensatz zu früheren Annahmen sind die Beziehungen zwischen den Generationen eher von Harmonie und Unterstützung geprägt. Je eher solche Unterstützung vorhanden ist, desto geringer ist das Stresslevel. Dieser Befund widerspricht Annahmen, die in den 60er/70er Jahren des letzten Jahrhunderts (Coleman, 1963; Bronfenbrenner, 1979) mit der These der sich stärker individualisierten Gesellschaft begründet wurden, wonach Konflikte zwischen den Generationen eher zunehmen sollten.

Dies zeigt, dass die Betrachtung von Stress und Coping im Sinne der transaktionalen Stressmodelle als individuelle Angelegenheit tatsächlich zu kurz greift. Die dritte Dimension des Coping, nämlich das dyadische Coping in Wechselbeziehung zu direktem und weiterem Umfeld stellt einen erheblichen Faktor sowohl für die Wahrnehmung (Appraisal) von Stress als auch

für sein Coping dar. Vor dem Hintergrund hat es sich als sinnvoll erwiesen, das erweiterte Coping-Modell, Coping in der Dyade, zu nutzen, um Prozesse umfassender erfassen zu können.

## 10.2 Praktische Schlussfolgerungen

Es konnte in der Arbeit dargelegt werden, dass längst nicht jede\*r Jugendliche Stress in der Berufswahlphase wahrnimmt. Diejenigen, die Stress wahrnehmen, lohnt es durch speziell konstruierte Fragebögen näher zu untersuchen. Denn Stress und Angst hemmen Entscheidungsfähigkeit und -willigkeit. Jugendliche mit hohem Stresslevel könnten zukünftig mehr Unterstützung finden. Da sich dieser Stress, wie gezeigt, hauptsächlich aus lebensweltlichen Zusammenhängen ergibt, würde sich die Beratung sinnvollerweise auch auf andere Lebensbereiche erstrecken.

Es hat sich gezeigt, dass Jugendliche recht wenig Stress in der Berufswahlphase wahrnehmen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Jugendlichen ihre Eltern intensiv zurate ziehen (Beitrag 2). Dies ist auf der einen Seite begrüßenswert, da dieser Rückhalt eine wichtige Resource ist, die auch stresspräventiv wirkt. Auf der anderen Seite liegt hier ein Risiko für die einzelnen Jugendlichen. Jene, die auf eine solche Unterstützung nicht zählen können, erleben hier eine Benachteiligung. Ebenfalls problematisch ist elterliche Unterstützung, die inhaltlich für eine Einmündung in den Arbeitsmarkt nicht hilfreich ist. Dies würde bedeuten, dass der Staat die Eltern als eigene Zielgruppe für professionelle Berufsberatung adressieren sollte, damit diese ihrer Multiplikatorenrolle fachlich-inhaltlich gestärkt nachkommen können und auch Jugendliche aus weniger bevorteilten Elternhäusern auf diesem mittelbaren Weg verstärkt Zugang zu aktuellen Inhalten der Berufsberatung erhalten können. Nach dieser Studie hat sich auch gezeigt, dass ein Test zu den Coping-Stilen der Jugendlichen hilfreich sein kann, um Jugendliche gezielt bei der Bewältigung der Berufswahl unterstützen zu können. Also etwa Jugendliche mit ausweichendem Coping-Verhalten gezielt zu aktivieren (Beitrag 7). Hierbei können Tests mit Items hilfreich sein, die von allen Befragten gut verstanden werden. Bislang richten sich Tests an der Sprachbeherrschung einer Person mit fortgeschrittener Bildung aus. Dies hat aber zur Folge, dass die Ansichten und Lebenslagen von Jugendlichen mit schwächeren Lesekompetenzen nicht in angemessenem Umfang berücksichtigt werden können. Hier wäre eine gezielte Weiterentwicklung von nicht lesebasierten Tests wichtig, um auch diese, womöglich unterstützungsbedürftigeren, Gruppen in Befragung einbeziehen zu können und deren Ansichten und Lebenslagen in der Forschung nicht zu vernachlässigen.

### 10.3 Implikationen für weitere Forschung

Die Vorschläge für weitere Forschung basieren auf den wesentlichen Erkenntnissen dieser Arbeit. Entsprechend dem interdisziplinären Ansatz der Arbeit ergeben sich Implikationen in Bereichen, die der soziologischen, pädagogischen und psychologischen sowie erhebungsmethodischen Perspektive zuzuordnen sind:

#### a) **Aus pädagogisch-psychologischer Perspektive: die Annahme von genereller Stressbelastung in der Transitionsphase**

Diese Arbeit hat mit verschiedenen Methoden und Herangehensweisen keinen Hinweis finden können, dass auf die Berufswahl bezogener Stress ein Phänomen in relevanter Größenordnung für Jugendliche ist. Es wird durchaus von wenigen auch Stress empfunden, dieser scheint aber mehr auf Persönlichkeitsfaktoren zu basieren als auf der Tatsache, entscheidende Weichen für das weitere Leben stellen zu müssen. Insgesamt wäre die Herausbildung einer einheitlicheren Definition der Begriffe Stress und Coping für die sozialwissenschaftliche Forschung wünschenswert. Eine klare Abgrenzung zu den medizinischen Definitionen könnte größere Klarheit für die Möglichkeiten der Sozialwissenschaften bringen, um die Analyse dieser emotionalen Ebene in die Forschung einbeziehen zu können.

Daher wäre zu überlegen, ob auf der einen Seite eine andere Begrifflichkeit für die durchaus vorhandenen Schwierigkeiten beim Übergang von einer Lebensphase zur nächsten gefunden werden könnte. In dieser Arbeit wurde der Begriff „Krise“ vorgeschlagen, da dieser die Lebenslage breiter erfasst. Auf der anderen Seite könnte weitere Forschung Instrumente bedenken, die es Jugendlichen, die aufgrund von persönlichen Faktoren stressanfälliger sind als andere, gesondert zu unterstützen, um mit ihren Voraussetzungen besser umgehen zu können. Als relevant scheint sich dabei auch herauszustellen, dass von „dem Übergang“ heute nicht mehr gesprochen werden kann, da sich zunehmend eine „Verschränkung“ und Gleichzeitigkeit ehemals klar voneinander getrennter Lebensphasen abzeichnet.

#### b) **Aus pädagogischer Perspektive: Coping in der Dyade**

Ein Stress- und Coping-Modell, das stärker, als dies bislang der Fall ist, neuere Erkenntnisse wie Situationsbezogenheit und die Bedeutung relevanter Anderer berücksichtigt, könnte hilfreich sein, um die komplexen Lebenslagen, in denen sich Menschen generell befinden, besser abbilden zu können. In dieser Arbeit hat sich gezeigt, dass das dyadische Coping-Modell gerade für die Arbeit mit Jugendlichen eine gute Ausgangsposition bildet. Die Dimensionen für das unmittelbare, das weitere und das gesamtgesellschaftliche Umfeld, die in diesem Modell abgebildet werden, können darstellen, wie komplex sich die individuelle Wahrnehmung einer Situation als Stress und Coping aus der Lebenslage heraus konstruiert. Das könnte den Blick

für verschiedene Möglichkeiten der Einflussnahme weiten und so auch für Interventionsangebote nutzbar werden.

**c) Aus soziologischer Perspektive: Umgang der Generationen auf dem Gebiet der Berufsberatung**

Es hat sich in dieser Arbeit gezeigt, dass die Beratung durch die ältere Generation von Jugendlichen als bedeutender erlebt wird als die Beratung durch Expert\*innen auf diesem Gebiet. Zudem, dass die Form von konfrontativer Auseinandersetzung um die berufliche Auseinandersetzung, wie sie lange Jahre entweder tatsächlich stattfand oder von Wissenschaft und Medien so wahrgenommen wurde, nicht existiert. Es wäre also wichtig, mit gezielter Forschung in diesem Bereich Grundlagen zu schaffen, um Glaubenssätze fundiert überdenken zu können. Dazu wäre auch eine Reflexion der gesellschaftlichen Entwicklungen der Gegenwart notwendig.

**d) Aus erhebungsmethodischer Perspektive:**

*Sprachliche Anpassung von Fragebögen*

Es hat sich in der Arbeit herausgestellt, dass ein relevanter Teil Jugendlicher und auch der erwachsenen Bevölkerung nur schwer in der Lage ist, mit komplexer Sprache, wie sie in Standard-Fragebögen eingesetzt wird, umzugehen. In dieser Arbeit haben sich Hinweise ergeben, dass es daher sinnvoll sein kann, Instrumente für die standardisierte Erhebung dahingehend zu überarbeiten. Hier konnten in der Arbeit Entwürfe gezeigt werden, etwa mit weiter vereinfachten Sprache oder noch stärker bildbasiert, die erkennen lassen, dass sich weitere Forschung lohnen würde. Allein die Verwendung einer einfacheren Sprache scheint aber nicht ausreichend zu sein. Umgekehrt wird es bei sozialwissenschaftlichen Umfragen nicht möglich sein, bereits im Vorfeld zu antizipieren, welche Bevölkerungsgruppen befragt werden, in aller Regel ist sogar ein repräsentativer Bevölkerungsschnitt erforderlich. Daher ist auch die Entwicklung von Fragebögen, die explizit auf Gruppen mit besonderen Bedarfen zugeschnitten sind, auch keine zufriedenstellende Lösung. Für Forschung und sozialpolitische Interventionen ist es aber dringend notwendig, „wahrhaftige“ Daten aller Bevölkerungsgruppen verfügbar zu haben. Daher gibt es an dieser Stelle erheblichen weiteren Forschungsbedarf.

*Erfassungsbogen Coping in der Berufswahlphase*

Darüber hinaus fehlt bislang ein Fragebogen zum Coping in der Berufswahlphase. Zwar konnten Ansatzpunkte gezeigt werden, doch die vorgeschlagenen Items bedürfen einer weiteren Validierung, bevor sie als Test zusammengestellt werden können.

Die Entwicklung eines solchen Fragebogens könnte weitere Forschung zum Umgang und zur gezielten Beratung von Jugendlichen anbieten, die Coping-Stile zeigen, die als dysfunktional betrachtet werden können, wie z.B. aggressive Coping-Stile. Auch kann eine Forschung zum gezielten Einbezug der Eltern neue Erkenntnisse zu deren Multiplikatorenrolle liefern, gerade auch in dysfunktionalen Familienstrukturen.

## 11 Fazit

Ursprünglich sollte in dieser Arbeit erforscht werden, welches Coping-Verhalten Jugendliche in der Phase der Berufswahl zeigen. Doch hatte sich schnell herausgestellt, dass zunächst die Frage zu klären sein würde, ob die Jugendlichen überhaupt Stress haben. Wie sich herausgestellt hat, ist dies keineswegs bei allen Jugendlichen, sondern eher bei einer Minderheit der Fall. Es hat sich darüber hinaus gezeigt, dass Jugendliche eher harmonisch mit ihren Eltern zusammen überlegen, welcher Beruf der geeignete sein könnte, anstatt konfrontativ gegeneinander zu sein. Eltern sind hingegen eine wichtige Ressource für Rückhalt und Unterstützung. Es wäre daher wünschenswert, noch mehr Wege zu finden, ihre Multiplikatorenrolle für die Berufsberatung sinnvoll zu nutzen.

Dies hat zu erheblichen Umdenkprozessen bei der Verfasserin geführt und die ursprünglich geplante Konzeption der Arbeit mehrfach überarbeiten lassen. Sehr deutlich hat sich die Notwendigkeit gezeigt, die Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf individueller Ebene zu hinterfragen. Dadurch wird es dann notwendig, Aussagen zu „Stress“ in der Berufswahl, die, wie diese Arbeit gezeigt hat, ursprünglich für eine Zeit gedacht war, in der die gesellschaftlichen Voraussetzungen andere waren als heute, anzupassen und zu überdenken.

Mit den vorliegenden Ergebnissen sollte es möglich sein, weitere Versuche zu unternehmen, um geeignete Befragungswege für Jugendliche aller Bildungsgrade zu finden. Das wäre notwendig, da gerade schwächer gebildete Jugendliche einen erhöhten Beratungsbedarf haben, um einen Weg in die Berufstätigkeit zu finden.

Stress und Coping, so hat diese Arbeit gezeigt, sind als Konstrukte geeignet die nicht rationalen Überlegungen der jugendlichen Berufswähler zu analysieren. Insbesondere durch die Erweiterung auf das Coping der Dyade wird es ermöglicht, den Jugendlichen mit seinem unterstützenden sozialen Umfeld zu analysieren.

In der konkreten Forschungsarbeit hat sich ebenfalls gezeigt, dass die Entwicklung eines passenden, da für die Zielgruppen verständlichen Erhebungsinstruments auf der einen Seite dringend notwendig, auf der anderen Seite sehr herausfordernd ist. Die persönliche Arbeit an dieser Stelle wird, über diese Dissertationsschrift hinaus, auf jeden Fall weitergehen, da sich im Forschungsalltag allzu oft zeigt, dass Daten nicht sinnvoll interpretierbar sind, wenn bereits die Erhebung der „wahrhaftigen“ Antworten der Teilnehmenden mit vielen Fragezeichen versehen werden muss.

## Literaturverzeichnis

- Aldwin, C. M. (1994). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. New York: Guilford Press.
- Anderson, L. P. (1991). Acculturative stress: A theory of relevance to black Americans. *Clinical Psychological Review*, (11), 685–702.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health — How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyropoulou, K., Sidiropoulou-Dimakakou, D. & Besevegis, E. G. (2007). Generalized Self-Efficacy, Coping, Career Indecision, and Vocational Choices of Senior High School Students in Greece Implications for Career Guidance Practitioners. *Journal of Career Development*, 33 (4), 316–337. DOI: 10.1177/0894845307300412
- Ayers, T. S.; Sandier, I. N. & Twohey, J. (1998). Conceptualization and child and adolescent coping, measurement of coping in children and adolescents. New York. In: T. H. Ollendick & R. J. Prinz (Hrsg.), *Advances in clinical child psychology* (S. 243–301). New York: Plenum.
- Ayers, T. S., Sandier, I. N., West, S. G. & Roosa, M. W. (1996). Dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 64, 923–958.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall: Englewood-Cliffs.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248–287.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: A. Bandura (Hrsg.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (S. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: University Press.
- Becker, P. & Polenz, W. (1997). *Ein Anforderungs-Ressourcen -Modell der habituellen körperlichen Gesundheit im Betrieb*. Trierer Psychologische Berichte 24.
- Bayer, U. & Gollwitzer, P. M. (2000). Selbst und Zielstreben. In: W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 208-225). Wiesbaden: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Beinke, L. (2012). *Berufsorientierung – ein System*. Frankfurt: Peter Lang.
- BIBB (2016). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn. Online verfügbar unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2016.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf)
- Billings, A. G. & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4 (2), 139–157.



- BMAS (2017). *Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Weißbuch Arbeiten 4.0*. Online verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a883-weissbuch.html>
- Böhnisch, L. (2012). Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.) (S. 219 ff.). Wiesbaden: Springer.
- Bonß, W. (2015). Karriere und sozialwissenschaftliche Potentiale des Resilienzbegriffs. In: M. Endreß & A. Maurer (Hrsg.), *Resilienz im Sozialen* (S.15-31). Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* ( S. 183-198). Göttingen: Soziale Welt Sonderband.
- Brandstädter, J. (1989). Personal self-regulation of development: Cross-sequential analyses of development-related control beliefs and emotions. *Developmental Psychology*, 25, 96–108.
- Brandstädter, J. & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accomodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5, 58–67.
- Brandstädter, J. & Renner, G. (1992). Coping with discrepancies between aspirations and achievements in adult development: A dual-process model. In: L. Montada, S.-H. Filipp & M. J. Lerner (Hrsg.), *Life crises and experiences of loss in adulthood* (S. 301–319). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Braukmann, W. & Filipp, S.-H. (1984). Strategien und Techniken der Lebensbewältigung. In: U. Baumann, H. Berbalk & G. Seidenstücker (Hrsg.), *Klinische Psychologie, Trends in Forschung und Praxis*, Bd. 6. (S. 52–87). Bern: Huber.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Brücker, H. (1994). *Defensives Coping und Erosion der Kontrollüberzeugung: Sozialer Stress, defensives Coping und Erosion der Kontrollüberzeugung. Eine empirische Studie zu Störfaktoren des gesundheitlichen Wohlbefindens von Erwachsenen*. Münster: Waxmann.
- Buchwald, P. (2002). *Dyadisches Coping in mündlichen Prüfungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Buchwald P. & Hobfoll S. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In: Genkova P., Ringeisen T. & Leong F. (Hrsg.) *Handbuch Stress und Kultur* (S. 127-138). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesagentur für Arbeit (2017). *Grundlagen: Methodenbericht – Einführung qualifikationsspezifischer Arbeitslosenquoten in der BA-Statistik*. Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung. Nürnberg.
- Busse A., Plaumann M. & Walter U. (2006). *Stresstheoretische Modelle*. Hrsg. v. KKH Kaufmännische Krankenkasse (eds) Weißbuch Prävention 2005/2006. Redaktionsgruppe MHH/ISEG. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. Oxford, England: Appleton.

- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92–100.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Vocational Behavior*, (66), 184–195.
- Carver, C. S.; Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267–283.
- Chang CH. & Baard S. (2013). Stresserleben bei der Arbeit im Kulturvergleich. In: Genkova P., Ringeisen T. & Leong F. (Hrsg.) *Handbuch Stress und Kultur* (S. 293-313). Wiesbaden: Springer VS.
- Coleman, J. S. (1963). *The adolescent society*. New York: Free Press.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393–403.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence. Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 87–127.
- Daheim, H. (1970). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft: Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns* (Studien-Bibliothek, 2. Aufl.). Köln [u.a.]: Kiepenheuer & Witsch.
- Dise-Lewis, J. E. (1988). The Life Events and Coping Inventory: An assessment of stress in children. *Psychosomatic Medicine* (50), 484–499.
- Dombrowski, R. (2015). *Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dostal, W., Stooß, F. & Troll, L. (1998). *Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31 (3), S. 438–460.
- Endreß, M. & Maurer, A. (Hrsg.) (2015). *Resilienz im Sozialen, theoretische und empirische Analysen*. Wiesbaden: Springer.
- Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196 (4286), 129–136. <http://dx.doi.org/10.1126/science.847460>
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. *Social inequality series*. Boulder: Westview Press.
- Ertelt, B. J. (1984). Lernbedingungen für einen entscheidungsorientierten Berufswahlunterricht. In: G. Seidel (Hrsg.), *Orientierungen zum pädagogischen Handeln. Festschrift für Elfriede Höhn*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Ertelt, B. J. (2004). *Beraterqualifizierung, curriculare Entwicklungen*. Vortrag vor der Fachtagung "Zukunft der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung". Bonn, 07. und 08.07.2004.
- Ertelt, B. J. (2020). *Theorien der berufsbezogenen Entwicklung*. *Pädagogische Psychologie* (18. Aufl.). Mannheim: HdBA.
- Ertelt, B. J. & Frey, A. (2011). *Theorien der beruflichen Entwicklung und Beratung in ihrer Bedeutung für die Abbruchprävention*. Paper. Online verfügbar unter [praelab-hdba.de](http://praelab-hdba.de).

- Ertelt, B. J., Meinderinck, J.-H. & Seidel, G. (1999). Früherkennung potentieller Ausbildungsabbrecher – Kurzfassung einer kasuistischen Pilotstudie der Berufsberatung zur Früherkennung vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv)* (16).
- Esser, H. (1999). *Soziologie: spezielle Grundlagen – Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- Fanshawe, J. P.; & Burnett, P. C. (1991). Assessing schoolrelated relatedstressors and coping mechanisms in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 92–98.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken* (1. Aufl., Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 1). Bern: Huber. ()
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialpsychologie.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse: In: S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52) (3. Aufl.). Weinheim: psychologie verlags union.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Folkman, S. (1982). An Approach to the Measurement of Coping. *Journal of Occupational Behaviour*, 3 (1), 95–107.
- Folkman, S., Chesney, M. A. & Christopher-Richards, A. (1994). Stress and coping in caregiving partners of men with AIDS. *Psychiatric Clinics of North America*, 17, 35–53.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, (21), 219–239.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J. & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 571–579.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual review of psychology*, 55, 745–774.
- Forßbohm, D. (2014). Berufswahl als Entscheidung. Zur Entwicklung eines Modells von der Berufswahl. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (27). Online verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe27/forssbohm\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/forssbohm_bwpat27.pdf).
- Frey, A. (1997). Konfliktbewältigungsverhalten von Erzieherinnen. In: B. Dippelhofer-Stiem & B. Wolf (Hrsg.), *Ökologie des Kindergartens* (S. 151–176). Weinheim: Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2014 ). *Resilienz*. (3. Aufl.). München: UTB, Ernst Reinhardt Verlag.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping. Advances in theory, research, and practice* (2. Aufl.). London: Taylor & Francis.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1996). A Replication Study of the Structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple Forms and Applications of a Self-Report Inventory in a Counselling and ResearchContext. *European Journal of Psychological Assessment*, 12 (3), 224–235.

- Fuchs-Brüninghoff, E. (2010). Selbsterkenntnis als Wegmarke bei der Identitätsfindung. In: U. Sauer-Schiffer, T. Brüggemann (Hrsg.) *Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention* (S. 113-130). Münster: Waxmann.
- Fuchs T., Berg A. & Schierbaum A. (2020) Stichworte zu Generationen. In: T.Fuchs, A.Schierbaum & A.Berg (Hrsg.) *Jugend, Familie und Generationen im Wandel* (S. 261-266). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24185-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24185-8_16)
- Gabriel, B.; Zeender, N. & Bodenmann, G. (2008). Stress und Coping bei Eltern von einem Kind mit einem Down-Syndrom: Die Überprüfung eines theoretischen Modells. *Zeitschrift für Familienforschung*, 20 (1), 80–95.
- García, F.E., Barraza-Peña, C.G., Wlodarczyk, A., Alvear-Carrasco, M. & Reyes-Reyes, A. (2018). Psychometric properties of the Brief-COPE for the evaluation of coping strategies in the Chilean population. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31 (22). <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0102-3>
- Gati, I., Krausz, M. & Ossipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, (43), 510–526.
- Gati, I. & Saka, N. (2001). Internet-based versus paper-and-pencil assessment: Measuring career decision making difficulties. *Journal of Career Assessment*, (9), 397–416.
- Gaupp, N., Lex, N., Reißig, B. & Braun, F. (2008). *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Georg, W. (2009). Prädiktion des Berufsstatus – Zur unterschiedlichen Bedeutung personaler Ressourcen bei Frauen und Männern. In: H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie* (S. 141-159). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gmelch, S., Bodenmann, G., Meuwly, N., Ledermann, T., Steffens-Sozinova, O. & Striegl, K. (2008). Dyadisches Coping Inventar (DCI). Ein Fragebogen zur Erfassung des partnerschaftlichen Umgangs mit Stress. *Zeitschrift für Familienforschung*, 20 (2), 185-202.
- Gottfredson, G. D. & Holland, J. L. (1991). *PCI – Position Classification Inventory*. Odessa: *Psychological Assessment Resources*.
- Greve, W. (2000). Psychologie des Selbst, Konturen eines Forschungsthemas. In: W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 15–36). Wiesbaden: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Haan, N. (1977). *Coping and Defending. Processes of Self-Environment Organization*. New York: Academy Press.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (6. Aufl.). Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.
- Hershey, D. A. & Mowen, J.C. (2000). Psychological Determinants of Financial Preparedness for Retirement. *The Gerontologist*, 40 (6), 687–697.
- Herzog, W. (1991). Der «Coping Man» – ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 9–13.

- Herzog, W. (2011). Psychische Apparate oder handelnde Personen? Die Phänomenologie als Sachwalterin einer lebensweltlichen Psychologie. *PERSON – Internationale Zeitschrift für Personenzentrierte und Experienzielle Psychotherapie und Beratung*, 17, 117–125.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2013). Berufsorientierung als Copingprozess. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 73–83). Münster: Waxmann.
- Hesse, H. A. (1972). *Berufe im Wandel* (2. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, Culture and Community. The Psychology and Philosophy of Stress*. New York: Plenum Press.
- Hobfoll, S. E. & Buchwald, P. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Coping-Modell – eine innovative Stresstheorie. In: P. Buchwald, C. Schwarzer & S. Hobfoll (Hrsg.). *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S.11-26). Göttingen: Hogrefe.
- Hobfoll, S. E., Canetti-Nisim, D. & Johnson, R. J. (2006). Exposure to Terrorism, Stress-Related Mental Health Symptoms, and Defensive Coping Among Jews and Arabs in Israel. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (2), 207–218.
- Holmes, T. H. & Rahe, T. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research* (11), 213–218.
- Hösli-Leu, S., Wade-Bohleber, L. & von Wyl, A. (2018). Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In: F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf Psychische Belastungen und Ressourcen* (S. 23-39). Berlin: Springer-Verlag
- Holland, J. L. (1985). *Vocational Preference Inventory manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3. Aufl.). Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hurni, L. (2008). Professionalität in der Laufbahnberatung. In: D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 35–54). Münster: LIT Verlag.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (9. Aufl.). Weinheim: Juvent.
- Ibert, O. & Schmidt, S. (2015). Vorsicht, Sackgasse. In: M. Endreß & A. Maurer (Hrsg.), *Resilienz im Sozialen, theoretische und empirische Analysen* (S. 207-241). Wiesbaden: Springer.
- Jäger, R. S. (1989). Diagnostik von Belastung und Bewältigung. In: G. Ziegler, R. S. Jäger & I. Schüle (Hrsg.), *Krankheitsverarbeitung bei Tumorpatienten* (S. 76–91). Stuttgart: Enke.
- Joerin Fux, S. (2005). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit. Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Kaniasty, K. & Norris, F. H. (1997). Social Support Dynamics in Adjustment to Disasters. In: S. W. Duck (Hrsg.), *Handbook of Personal Relationships*, 2. Ausgabe (S. 595–619). New York: Wiley.

- Kaniasty, K., & Norris, F. H. (1999). The experience of disaster: Individuals and communities sharing trauma. In R. Gist & B. Lubin (Hrsg.) *Response to disaster: Psychosocial, community, and ecological approaches* (S. 25-61). Philadelphia: Brunner/Maze.
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Klemenz, B. (2009). *Ressourcenorientierte Psychologie. Ermutigende Beiträge einer menschenfreundlichen Wissenschaft* (2 Bände). Tübingen: dgvt-Verlag (1).
- König, R. (2002). Beruf oder Job?. In: H. Daheim & D. Fröhlich (Hrsg.), *Arbeit und Beruf in der modernen Gesellschaft* (S. 256 – 312). René König · Schriften · Ausgabe letzter Hand, (Band 16). Opladen: Leske und Budrich.
- Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents' career exploration. *The Career Development Quarterly*, 45 (4), 341–350.
- Kracke, B. (2004). Berufsbezogene Entwicklungsregulation im Jugendalter. In: B. Wiese (Hrsg.), *Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt* (S. 35–60). Frankfurt am Main: Campus.
- Kracke, B., Hany, E., Diesel-Lange, K. & Schindler, N. (2013). Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 159–169). Münster: Waxmann.
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (2), 254–273.
- Kurtz, T. (2015). Der Beruf als Form. Eine soziologische Begriffsbestimmung. In: B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 37–54). Bielefeld: wbv-Verlag.
- Kutscha, G. (2008). *Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht*. Online verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha\\_bwpat14.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf)
- Lamont, M.; Welburn, J.S. & Fleming, C. M. (2015). Formen des Umgangs mit Diskriminierung und soziale Resilienz im Neoliberalismus. Die Vereinigten Staaten im Vergleich. In: M. Endreß & A. Maurer (Hrsg.), *Resilienz im Sozialen, theoretische und empirische Analysen* (S. 89-122). Wiesbaden: Springer.
- Lazarsfeld, P. F. (1931). Die Ergebnisse und die Aussichten der Untersuchungen über Jugend und Beruf. In: *Jugend und Beruf. Kritik und Material. Quellen und Studien zur Jugendkunde* (8. Band) (S. 1–87). Jena: Fischer.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1991). *Stress, appraisal and Coping*. New York: Spinger.

- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In: J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress – Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 213–259). Bern: Huber.
- Lazarus, R. S. & Lazarus, B. N. (2006). *Coping with ageing*. Oxford: University Press.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior* 45, 79–122.
- Leung, S. A. (2008). The Big Five Career Theories. In: J.A. Athanason, R. Van Esbroeck (Hrsg.), *International Handbook of Career Guidance* (115–132). Luxemburg: Springer Science + Business Media B.V.
- Lex T. & Geier B. (2010). Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Ausstiegs?. In: G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland* (S. 165-187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92391-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92391-8_7)
- v. Liew, C., Santoro, M.S., Edwards, L., Kang, J. & Cronan, T. A. (2016). Assessing the Structure of the Ways of Coping Questionnaire in Fibromyalgia Patients Using Common Factor Analytic Approaches. *Pain Research and Management*, Article ID 7297826. <https://doi.org/10.1155/2016/7297826>
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I. & Tatar, M. (2015). Strategies for Coping with Career Indecision. Convergent, Divergent, and Incremental Validity. *Journal of Career Assessment*, 25 (2), 183-202. <https://doi.org/10.1177/1069072715620608>
- Lipshits-Braziler, Y., Tatar, M. & Gati, I. (2016). The Effectiveness of Strategies for Coping With Career Indecision. Young Adults and Career Counselors Perceptions. *Journal of Career Development*, 44 (5), 453-468. <https://doi.org/10.1177/0894845316662705>
- Lösel, F. & Bender, D. (2007). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 57-78). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lohaus, A. & I. Seiffge-Krenke (2007). Stresssymptomatik. In: I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 177-188). Göttingen: Hogrefe.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2007). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857–885.
- Lyons, R. F. (2004). Zukünftige Herausforderungen für Theorie und Praxis. In: P. Buchwald, C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S. 191-204). Göttingen: Hogrefe.
- Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family, Theory & Review*, 10, 12–31.
- Mack, W. (2008). Bewältigung. In: T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 146–154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Markus, R. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.

- Meyer, R. (2015). Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit“. In: B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 23–36). Bielefeld: wbv-Verlag.
- Mielke, R. (2000). Soziale Kategorisierung und Selbstkonzept. In: W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 167-185). Wiesbaden: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Monat, A. (Hrsg.) (1977). *Stress and coping: An anthology*. New York: Columbia Univ. Press.
- Mosberger, B., Schneeweiß, S. & Steiner, K. (2012). *Praxishandbuch Theorien der Bildungs- und Berufsberatung*. Wien: Communicato.
- National Educational Panel Study (2010). *Starting Cohort Grade 9: School and Vocational Training*. Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories.
- Nisic, N. & Trübswetter, P. (2012). *Lohnentwicklung 1994 bis 2008: Berufswechsler in Deutschland und Großbritannien*. (IAB-Kurzbericht, 01/2012), Nürnberg.
- Nilles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career development interventions in the 21<sup>st</sup> century* (2. Aufl.). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Nota, L. & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Boston: Hogrefe.
- Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In: S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.) (S. 123–138). Weinheim: psychologie verlags union.
- Parsons, F. (1909), Reprint 2008. *Choosing a vocation*. Whitefish: Kessinger.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In: W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 75-95). Wiesbaden: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Ptacek, J. T.; Smith, R. E.; Espe, K. & Raffety, B. (1994). Limited Correspondence Between Daily Coping Reports and Retrospective Coping Recall. *Psychological Assessment*, 6 (1), 41–49.
- Promberger, M.; Meier, L.; Sowa, F. & Boost, M. (2015). Chancen des Resilienzbegriffs für eine soziologische Armutsforschung. In: M. Endreß & A. Maurer (Hrsg.), *Resilienz im Sozialen, theoretische und empirische Analysen* (S. 265-294). Wiesbaden: Springer.
- Richter, D., Rohrer, J., Metzinger, M., Nestler, W., Weinhardt, M. & Schupp, J. (2017). SOEP Scales Manual (updated for SOEP-Core v32.1). In: SOEP Survey Papers 423: Series C. Berlin:DIW/SOEP.
- Roskies, E. & Lazarus, R. (1980). Coping theory and teaching of coping skills. In: P. O. Davidson & S. M. Davidson (Hrsg.), *Behavioural medicine: Changing health life styles* (S. 38–69). New York: Brunner/Mazel.
- Rothermund, K. & Brandtstädter, J. (1997). Entwicklung und Bewältigung: Festhalten und Preisgeben von Zielen als Formen der Bewältigung von Entwicklungsproblemen. In: C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz (Hrsg.), *Psychologie der Bewältigung* (S. 121–133). Weinheim: psychologie verlags union.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and protective Mechanisms. In: Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316–331. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>



- Ryan-Wenger, N. (1992). A Taxonomy of Children's Coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatric*, 62 (2), 256–263.
- Sachs, W. (2011). Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.), *Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit* (S. 9–22). Bielefeld : Bertelsmann.
- Sailmann, G. (2018). *Der Beruf. Eine Begriffsgeschichte*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Sailmann, G. (2019). Der Beruf. Geschichte eines Problemlösers. In: J. Seifried, K. Beck, B.J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 35–46). Bielefeld: wbv Verlag.
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45 (3), 247–259.
- Savickas, M. L. (2001). Toward a Comprehensive Theory of Career Development: Dispositions, Concerns, and Narratives. In: F.T.L. Leong & A. Barak (Hrsg.), *Contemporary Models in Vocational Psychology* (S. 295-320). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A developmental theory of vocational behavior. In: D. Brown (Hrsg.), *Career Choice and Development* (S. 149–205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schäfer, A. & Ulrich, A. (2016). Das Präventionsprojekt PraeLab – rechtliche Rahmenbedingungen. In A. Bienfait & A. Frey (Hrsg.), *Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention. Empirische Pädagogik*, 30 (3/4), 499-512, Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schimank, U. (2005). *Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schuh, S. C., van Dick, R., Wegge, J. & Haslam, A. (2013). Soziale Identität und Stresserleben. In: P. Genkova, T. Ringeisen & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 113-125). Wiesbaden: Springer.
- Schimmack, U., Diener, E. & Oishi, S. (2002). Life Satisfaction is a momentary judgement and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality*, 70, 345–384.
- Schupp, J. (2009). 25 Jahre Sozio-ökonomisches Panel - Ein Infrastrukturprojekt der empirischen Sozial- und Wirtschaftsforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie*, 38 (5), 350–357.
- Seligman, M. (1999). *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia: Lippincott.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015). *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer-Verlag.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.

- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping. A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129 (2), 216–269.
- Staudinger, U. M. & Greve, W. (2008). Resilienz im Alter aus der Sicht der Lebensspannen-Psychologie. In: G. Opp und M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 116-135). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Straub, J. (2000). Identität als psychologisches Deutungskonzept. In: W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst*. Wiesbaden: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Stocké, V (2012). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In: Becker, R. & Schulze, A.. *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 269-298). Wiesbaden: Springer.
- Stone, A. A., Neale, J. M. (1984). New Measure of Daily Coping: Development and Preliminary Results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 892–906.
- Stratmann, K. (1967). Die Krise der Berufserziehung. Ratingen: Henn.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185–190.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper.
- Tameling, R. (2014). *Stress und Stressbewältigung: Die Stresstheorien von Richard. S. Lazarus*. Hamburg: Disserta-Verlag.
- Tesch-Römer, C., Salewski, C. & Schwarz, G. (Hrsg.) (1997). *Psychologie der Bewältigung*. Weinheim: psychologie verlags union.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, school support, and somatic complaints: A general population study. *Journal of Adolescent Research*, 16 (3), 293–303. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0743558401163003>
- Ulrich, A. (2020 a). Personale und lebensweltliche Ressourcen von Jugendlichen in der Berufswahlphase und ihre Auswirkungen auf das Stressempfinden. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 38, 1–19. DOI: [http://www.bwpat.de/ausgabe38/ulrich\\_bwpat38.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe38/ulrich_bwpat38.pdf)
- Ulrich, A. (2020 b). Verstehen Jugendlichen, was wir fragen? Ein Experiment mit einem Fragebogen zum dyadischen Coping bei der Berufswahl in vereinfachter Sprache. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116 (3), 487–505.
- Ulrich, A. (2021). Stress und Coping: Unterschätzte Faktoren der Berufswahl? In: A. Frey & M. Scharpf (Hrsg.), *Festschrift für Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt*. Bielefeld: wbv-Verlag. Im Druck, erscheint 06/2021.
- Ulrich, A., Frey, A., Ertelt, B.-J. & Ruppert, J.-J. (2019). Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren. In: J. Seifried, K. Beck, B.J. Ertelt und A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 295-310). Bielefeld: wbv Verlag.
- Ulrich, A., Wiench, N., Frey, A. & Ruppert, J.-J. (2020). Gelingenskompetenzen in der dualen Berufsausbildung: Welche Kompetenzen können als Bewältigungsressource in der dualen Ausbildung bei Jugendlichen herangezogen werden? In: T. Freiling, R. Conrads, A. Müller-Osten & J. Porath (Hrsg.). *Zukünftige Arbeitswelten* (S. 179-203). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28263-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28263-9_9).

- Vannotti, M. (2005). *Die Zusammenhänge zwischen Interessenkongruenz, beruflicher Selbstwirksamkeit und verwandten Konstrukten*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Vannotti, M. (2008). Interessenkongruenz und berufliche Selbstwirksamkeit. In: D. Läge, A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S.55-72). Zürich: Lit.-Verlag.
- Voss, G. & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer – Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50 (1), 138–158.
- Walker, L. S., Smith, C. A., Garber, J. & van Slyke, D. A. (1997). Development and Validation of the Pain Response Inventory for Children. *Psychological Assessment*, 9 (4), 392–405.
- Washburn, S. L., Hamburg, D. A. & Bishop, N. H. (1974). Social Adaptation in Nonhuman Primates. In: G. V. Coelho, D. A. Hamburg & J. E. Adams (Hrsg.), *Coping and Adaptation* (S. 3-12). New York: Basic Books.
- Weber, H. (1997). Zur Nützlichkeit des Bewältigungskonzeptes. In: C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz (Hrsg.), *Psychologie der Bewältigung*. Weinheim: psychologie verlags union.
- Weinhardt, M. & Schupp, J. (2014). *Multi-Itemskalen im SOEP-Jugendfragebogen*. SOEP Survey Papers 234. Series C. Berlin: DIW Berlin/SOEP.
- Wells, J. D., Hobfoll, S. E. & Lavin, J. (1999). When it rains, it pours: The greater impact of resource loss compared to gain on psychological distress. *Personality and Social Psychology Bulletin* 25 (9), 1172–1182.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E. (2010). Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen und was man daraus lernen kann. In: R. Welter-Enderlin & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (3. Aufl.) (S. 28-42). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Würz, J., Brähler, E., Kapellen, T., Galler, A. & Kiess, W. (2006). Dyadisches Coping bei Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Diabetes mellitus Typ1. *Zeitschrift für Kinder und Jugendmedizin* 6 (2), 81-92
- World Health Organization – WHO (Hrsg.) (1994). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO.
- Wosnitza, M., O'Donnell, M., Morgan, M., Mansfield, C.F., Beltman, S. et al. (2014). *Teachers Resilience in Europe. A Theoretical Framework*. Aachen, Dublin: ENTREE. Retrieved from [http://entree-project.eu/wp-content/uploads/2014/11/ENTREE1-new-v2\\_EN-1.pdf](http://entree-project.eu/wp-content/uploads/2014/11/ENTREE1-new-v2_EN-1.pdf)
- Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S. & Mansfield, C.F. (Hrsg.) (2018). *Resilience in Education*. New York, NY: Springer.
- Wustmann, C. (2011). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

---

## Verzeichnis der Publikationen

Publikation 1	Das Präventionsprojekt Praelab – rechtliche Rahmenbedingungen.....	94
Publikation 2	Stress und Coping: Unterschätzte Faktoren der Berufswahl? .....	95
Publikation 3	Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren.....	105
Publikation 4	Personale und lebensweltliche Ressourcen von Jugendlichen in der Berufswahlphase und ihre Auswirkungen auf das Stressempfinden .....	120
Publikation 5	Gelingenskompetenzen in der dualen Berufsausbildung. Welche Kompetenzen können als Bewältigungsressource in der dualen Ausbildung bei Jugendlichen herangezogen werden?.....	140
Publikation 6	"What can I be when I grow up?" - The influence of own and others' career expectations on adolescents' perception of stress in their career orientation phase.....	166
Publikation 7	Verstehen Jugendliche, was wir fragen? Ein Experiment mit einem Fragebogen zum dyadischen Coping bei der Berufswahl in vereinfachter Sprache. ....	192

## **Publikation 1 Das Präventionsprojekt PraeLab – rechtliche Rahmenbedingungen**

*Alexander Schäfer und Angela Ulrich (2016). In Agathe Bienfait und Andreas Frey (Hrsg.). (2016). Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention. Empirische Pädagogik, 30 (3/4), Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.*

- Aus rechtlichen Gründen kann der Beitrag in der online-Variante der Arbeit nicht abgebildet werden. In der Druckausgabe ist der Beitrag enthalten. Kostenfrei eingesehen werden kann der Beitrag unter dem Link:

<https://www.vep-landau.de/produkt/empirische-paedagogik-2016-30-3-4-kap-8-digital/>

## **Publikation 2 Stress und Coping: Unterschätzte Faktoren der Berufswahl?**

*Angela Ulrich (2021). Angenommen bei: Andreas Frey und Michael Scharpf: Festschrift für Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt, erscheint 06/2021. Bielefeld: wbv-Verlag. Im Druck*

### **Abstract**

Die Bedeutung von Stress und seinen Bewältigungsstrategien (Coping) im Übergang von Schule und Beruf ist bislang wenig erforscht. Insbesondere zu Bewältigungsstrategien in Wechselwirkung mit Eltern oder anderen relevanten Akteuren (Dyade) gibt es wenig systematische Forschung. Dabei bietet dieser Zugang gute Möglichkeiten, emotionale oder subjektive Beweggründe der Berufswahl zu erfassen, hat sich doch bereits seit längerem gezeigt, dass die Orientierung an überwiegend rationalen Vorgaben in der Berufsberatung zu kurz greift. Weitere Erkenntnisse wären u.a. für die Entwicklung von Interventionsinstrumenten von Bedeutung. Dieser Beitrag skizziert Herkunft und Zusammenhang der Begriffe Stress, Coping und Resilienz und zeigt auf, wie diese für die Berufsberatung nutzbar gemacht werden könnten.

### **1 Einleitung**

Die Berufswahl von Jugendlichen wird oft als kognitives Problemlösen beschrieben. Subjektive und objektive Realitäten sollen erkannt, mit den Anforderungen und Möglichkeiten des Arbeitsmarkts verglichen und auf einen Entscheidungsweg gebracht werden. Dabei orientierte sich Berufsberatung lange Zeit an überwiegend rationalen Vorgaben, emotionale oder subjektive Beweggründe der zu Beratenden standen weniger im Mittelpunkt. Dieses idealtypische, rationale Modell davon, wie eine Berufswahl ablaufen sollte, lässt sich jedoch kaum mit der emotional aufgeladenen Situation in Einklang bringen, die eine Berufswahlentscheidung bei vielen Jugendlichen darstellt (vgl. Ertelt/Schulz 2015: 245). Eine Betrachtungsweise, die die emotionalen und unbewussten Vorgänge der Berufswahl beleuchtet, könnte hier neue Verständniszugänge und damit Beratungsansätze bringen.

Die Bedeutung von Stress und Coping, also Bewältigungsstrategien im Übergangsprozess von der Schule zur Berufsausbildung, ist bislang jedoch wenig erforscht (vgl. Herzog/Markarova 2013:73). Insbesondere ein Fokus auf den Ablauf dieser Prozesse in der Dyade zwischen Eltern und Jugendlichen wäre für die Berufsberatung ein gewinnbringender Ansatzpunkt, um zu verstehen, welche Bewältigungsstile SchülerInnen in der komplexen Situation

der Berufswahl entwickeln. Dies könnte auch hinsichtlich neu zu gewichtender Einflussfaktoren wie sich ändernden Wertorientierungen, einer digitalisierten Berufswelt und regionaler Ungleichgewichte in der Berufsausbildung von besonderem Interesse sein, um neue Ansatzpunkte zu finden.

In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, inwiefern die Konstrukte Stress und Coping Beiträge zum Verstehen und zur Analyse der Berufswahlphase leisten können.

Es wird die Historie der jeweiligen Begriffe kurz beleuchtet und eine Abgrenzung versucht. Abschließend wird diskutiert, welche Bedeutung sie für die Berufsberatung haben können.

## **2 Stress und Coping als Begriffspaar**

In der sozialwissenschaftlichen Forschung dient die Auseinandersetzung mit „Stress“ und „Coping“ dem Zweck, den Umgang von Personen mit Herausforderungen zu beschreiben. Aus der Vielzahl der unterschiedlichen Publikationen kann das bestehende wissenschaftliche Interesse daran abgeleitet werden, die Bewältigung bestimmter Lebensereignisse unter psychologischen, pädagogischen oder soziologischen Gesichtspunkten zu erforschen.

Die vielfältige Auseinandersetzung mit Coping wird als Teil der Stressforschung verstanden (vgl. Frey 1997:151). Da einer Coping-Reaktion die Stresswahrnehmung vorausgeht, wird hier zunächst der Stressbegriff erläutert, bevor näher auf den Coping-Begriff eingegangen wird.

### **2.1 Stress**

Das Phänomen „Stress“ als solches ist so alt wie die Menschheit, wurde jedoch nicht immer so benannt. Auch griechische Philosophen wie Aristoteles beschrieben innere Konflikte zwischen Wahrnehmung, Wünschen und Emotionen, für deren Beschreibung in der Moderne der Begriff „Stress“ benutzt werden würde (vgl. Lazarus 1999:30). Mit „Stress“ werden Überforderungszustände beschrieben, die im Zusammenhang mit Belastung auftreten (vgl. Reimann/Pohl 2006:13).

Stress entsteht multifaktoriell und wirkt sich ebenso aus. Medizinisch-biologisch orientierte Stressmodelle basieren auf der Erkenntnis, dass es eine messbare körperliche Reaktion auf einen Stressor gibt (vgl. z.B. Cannon 1929; Selye 1956). Stressoren können dabei unterschiedlicher biologischer, psychologischer oder sozialer Art sein. Sozialwissenschaftliche Stressmodelle beschreiben Stress als Handlungs- oder Erlebensreaktion auf eine Herausforderung, die in Interaktion zwischen Person und Umwelt entsteht. Sie ist in Abhängigkeit von der Auseinandersetzung der Person mit dieser Umwelt zu sehen (vgl. Busse et al. 2006: 63).

Bei den sozialwissenschaftlichen Stress-Theorien kann eine Entwicklung von den Reiz-Reaktions-Theorien (Stimulus-Response) hin zu ressourcenorientierten Modellen beobachtet werden. Verdeutlicht werden kann diese Entwicklung an der Bedeutung des „Appraisal“, also der Wahrnehmung des Reizes, der dem eigentlichen Stress vorgeschaltet ist.

In den ersten schematischen Stress-Modellen, wie in dem verbreiteten, aber inzwischen recht veralteten Modell von Holmes und Rahe (1967:213), spielt der Faktor der individuellen Wahrnehmung, Appraisal, noch keine Rolle. Das Modell steht in der Tradition des Behaviorismus. Es betrachtet Stress als Reaktion auf bestimmte Reize, die durch einen identifizierbaren Stressor hervorgerufen wird. Holmes und Rahe (1967:213) haben ein Ranking von Stressfaktoren erstellt. Als mögliche auftretende stark stressverursachende Ereignisse werden Lebensereignisse wie Scheidung oder Krankheit, Naturkatastrophen, Systemstressoren wie Krieg, alltägliche Stressoren wie Straßenverkehr oder Einkauf sowie chronische Stressoren wie soziale Konflikte angegeben (vgl. Holmes/Rahe 1967:213).

Aus heutiger Sicht erscheint diese Reiz-Reaktionskausalität als zu schematisch. Sie kann nicht erklären, warum nicht alle Menschen durch die gleiche Krisensituation in gleichem Maß belastet werden.

Das transaktionale Stress-Modell von Lazarus und Folkman (1984:22) (Abbildung 1) hingegen legt einen Schwerpunkt gerade auf Appraisal, der Wahrnehmung und Bewertung der Situation bzw. des Ereignisses. Ein Ereignis wird erst durch die individuell unterschiedliche Wahrnehmung und Bewertung durch das Individuum zum Stress-Ereignis. Appraisal ist in den neueren sozialwissenschaftlichen Stressmodellen grundlegend für die Definition eines Reizes als Stress. Ein Reiz trifft auf eine Person mit ihrer individuellen Ausstattung an Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen. Dazu gehören auf Seite der persönlichen Ausstattungsmerkmale Wertvorstellungen, Kontrollüberzeugungen aber auch die Ausstattung mit materiellen Ressourcen. Aus diesen Ressourcen und weiteren, auch unspezifischen Faktoren, ergibt sich, ob die Person nach einem ersten Reizverarbeitungsprozess (Primary Appraisal) zu der Bewertung kommt, dass der Reiz irrelevant ist und ignoriert werden kann, oder ob er von Bedeutung ist und bewertet werden muss. In einem zweiten Bewertungsprozess (Secondary Appraisal) werden die zur Verfügung stehenden Ressourcen überprüft. Es findet ein Abgleich statt, ob ein Bewältigungsprozess - auch Coping-Prozess genannt - stattfinden muss (vgl. Lazarus/Launier 1981:213).



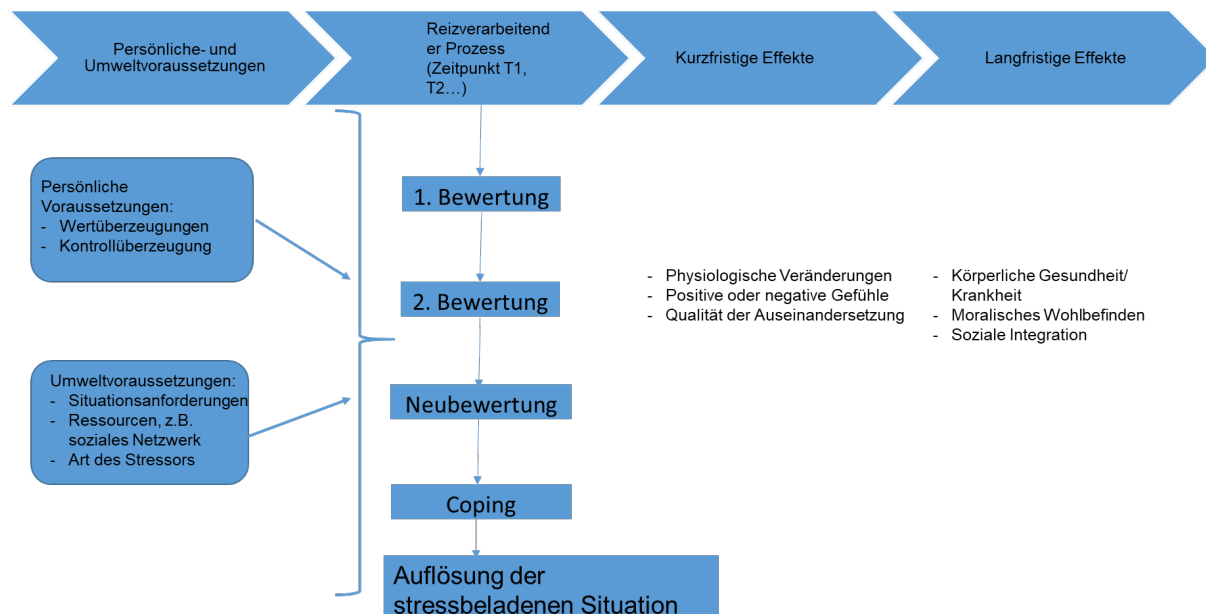


Abbildung 1: Stressmodell (vereinfacht) nach Lazarus und Folkman (1984)  
Quelle: Eigene Bearbeitung nach Lazarus und Folkman, 1984.

Seit den 2000er Jahren sind, zusätzlich zu den immer noch stark verbreiteten transaktionalen Stressmodellen, ressourcenorientierte Modelle verbreitet. Diese Modelle basieren vom Ansatz her auf den transaktionalen Modellen. Ein bekannter ressourcenorientierter Ansatz wurde von Hobfoll (2001:337) vorgestellt. Er kritisiert in seiner Ressourcenerhaltungstheorie die Bedeutung, die Lazarus und Folkman (1984:22) dem Appraisal geben. Der Ressourcenerhaltungstheorie nach muss der Mensch nämlich bereits zu einem früheren Zeitpunkt in der Krisensituation aktiv werden, um (Ressourcen-)Verluste zu vermeiden. Diese Verluste können materieller Art sein, es kann sich aber auch um den Verlust sozialer Kontakte handeln. Für den Ressourcenerhaltungsansatz (vgl. Hobfoll 2001:337) ist die Einbettung des Menschen in sein soziales Umfeld entscheidend. Zwar spielen auch Appraisals eine Rolle. Das soziale Umfeld und seine Einflüsse ist jedoch auch im Hinblick auf Stressoren so stark, dass die sozial erlernten und automatisierten Reaktionen wichtiger für die Wahrnehmung von Stress sind als rein individuelle Zuschreibungen, wie dies in den transaktionalen Modellen postuliert wird. Das Ressourcenmodell von Hobfoll (2001:337) geht von dem Vorhandensein objektiv bedrohlicher Faktoren aus, die bei dem Individuum Stress verursachen. Diese sind jedoch überwiegend abhängig von der Kultur und der Lebenswelt, in der es gemeinsame Bewertungen und Bewältigungsmuster gibt. Das Individuum lernt bereits im Prozess seiner Enkulturation, dass bestimmte Situationen potenziell bedrohlich werden oder nicht. (vgl. Buchwald/Hobfoll 2013: 127). Individuelle Appraisals verstärken die Bewertung oder schwächen sie ab.

Das Lazarus'sche und das Hobfoll'sche Stresstheorem widersprechen sich bei näherem Hinsehen nicht grundlegend, der Anwendungsfall ist jedoch unterschiedlich. Das Lazarus'sche Modell beschreibt plötzlich auftretende Stressoren, seine Bewertung und die Reaktion darauf

sehr umfassend. Dies ist für lange vorhersehbare Lebensveränderungsumstände wie die Berufswahl als Beschreibung weniger geeignet. Hier kann das Modell von Hobfoll jedoch sehr hilfreiche Hinweise für deren Wahrnehmung und Bewältigung liefern, da es das Umfeld, u.a. die Familien der Jugendlichen, einbezieht. Es ermöglicht dadurch die gleichwertige Betrachtung von internalen und externalen Prozessen einer Person (vgl. Hobfoll 2001:337). Stress hat im Ressourcenerhaltungsmodell drei mögliche Ursachen: (1) Wenn individuelle Ressourcen von Verlust bedroht sind, (2) wenn individuelle Ressourcen tatsächlich verloren sind oder (3) wenn Individuen daran scheitern, ausreichende Ressourcen aufzubauen, obwohl sie es versuchen (ebd.).

## 2.2 Die unterschiedlichen Coping-Modelle

Im Überblick über die Literatur der letzten Jahrzehnte zum Thema Coping sind hauptsächlich zwei unterschiedliche Theorieströmungen auszumachen. Während in der ergebnisbewertenden Forschungstradition, die vor allem Haan (1977:33) vertritt, das Augenmerk auf den Erfolg der Bewältigung gelegt wird, sieht der Ansatz von Lazarus und Folkman (1984:142) hauptsächlich den Prozess als solchen, unabhängig vom Ergebnis, als Coping an.

Haan (1977:33) betrachtet Coping unter dem Gesichtspunkt seiner Funktionalität und seiner Effektivität. Sie stellt das Gegensatzpaar „Bewältigung versus Abwehr“ (Coping vs. Defending) in den Vordergrund. Das Gelingen des Prozesses ist wichtig, damit von Coping gesprochen werden kann (vgl. Olbrich 1984:3). Dabei argumentiert Haan mit dem Persönlichkeitsbild der psychoanalytischen Forschungstradition, die der Ich-Funktion große Bedeutung zumisst. Coping wird dabei zu einer Funktion des „Ich“. Es zeigt sich in dieser Forschungsperspektive als Reaktion auf meist krankhafte Ereignisse. Kritisch kann hierbei gesehen werden, dass die Bewertung „erfolgreiches Coping - unerfolgreiches Coping“ stark von persönlich wertenden, kulturbezogenen Kriterien abhängig und kaum objektivierbar ist.

Bei der Forschungstradition, die den Prozess im Mittelpunkt (vgl. z.B. Lazarus/Folkman 1984:142) sieht, wird Coping dagegen eher als Verhalten in einer Person-Umwelt-Beziehung gesehen. Die Copingstrategie wird in dieser Tradition als flexibel angenommen. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass sich die Art der Copingreaktion sowohl über die Lebensspanne als auch abhängig von der Situation ändert.

Im Ansatz des dyadischen Copings wurde das ursprünglich zweidimensionale Modell des transaktionalen Coping mit den Achsen (1) prosozial-antisozial und (2) passiv-aktiv aufgegriffen und um eine weitere Achse mit (3) Direkt-Indirekt erweitert (siehe Abbildung 2) (vgl. Hobfoll 1998:147). Die Achse aktives-passives Coping gibt das Ausmaß der Aktivitäten im Copingver-

halten an. Der Aspekt „Passivität“ auf der gleichen Achse kann sich in Vermeidung oder langem Zögern vor einer Entscheidung zeigen. Die Achse prosoziales-antisoziales Coping ist die soziale Dimension des Modells. In der Mitte der Achse wird Handeln verortet, das unabhängig vom sozialen Verhalten erfolgt. Die beiden Extreme der Achse bilden prosoziales Coping, die Suche nach Unterstützung mit anderen ab. Personen können dabei mehr oder weniger aktiv vorgehen. Mit antisozialen Verhalten sind Copingstrategien gemeint, die darauf gerichtet sind, sich Vorteile zu verschaffen, jedoch keine instinktiven Handlungen sind. Auf der dritten Achse wird der soziokulturelle Einfluss abgebildet, da Bewältigungsverhalten und bereits die Stressempfindung kulturabhängig ist. Mit indirekten Strategien ist strategisch-vermeidendes Vorgehen gemeint, um das für sich gewünschte Ergebnis zu erzielen. Gegenüber stehen direkte Vorgehensweisen, die ohne Umwege direkt zur Problembewältigung kommen (vgl. Hobfoll 1998: 147)

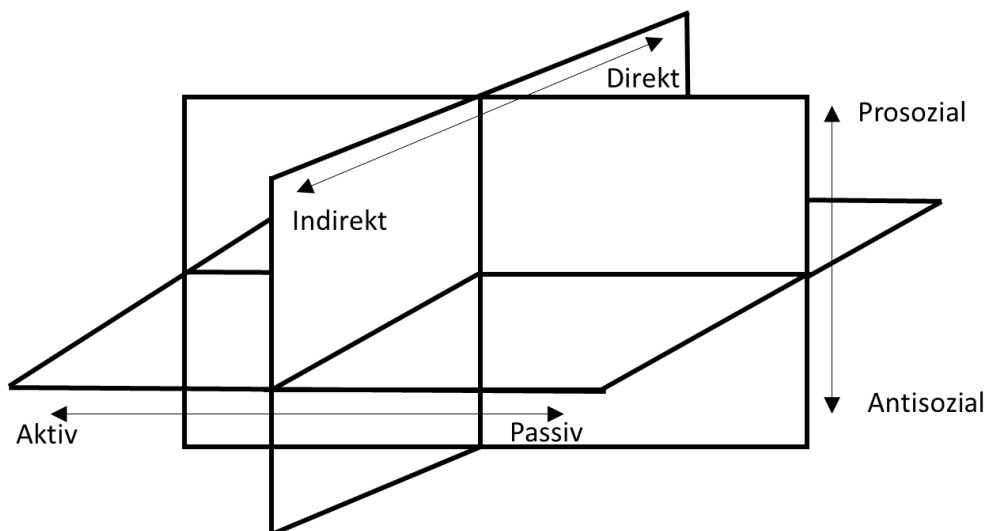


Abbildung 2: Dreidimensionales Coping-Modell nach Hobfoll (1998)  
Quelle: Eigene Darstellung nach Hobfoll (1998:147).

### 3 Der Begriff Resilienz: Die Weiterentwicklung des Coping-Begriffs?

Stammt die überwiegende Literatur zu Coping aus den 1960er und 1970er Jahren, so sind die Werke in der Resilienzforschung eher neueren Datums (vgl. z. B. Wosnitza et al. 2018). Der Begriff leitet sich von dem englischen Wort *resiliency* ab und bedeutet so viel wie Widerstandsfähigkeit. In den 1950er Jahren fiel Forschern auf, dass manche Kinder trotz enormer Risikofaktoren, die während ihrer Entwicklung auf sie einwirkten, psychisch gesund blieben und sich sogar normal entwickelten (Werner/Smith, 1982). Heute wird der Resilienzbegriff verwendet, um den Umgang von Individuen mit gravierenden Lebensereignissen oder belastenden Situationen zu beschreiben. Die Frage, ob es sich beim Resilienzbegriff um eine neuere Überarbeitung des Copingbegriffs handelt, liegt entsprechend nahe.

Bei den verschiedenen Ausdeutungen der soziologischen, pädagogischen und psychologischen Literatur ist in Deutschland häufig die Definition von Wustmann (2011:18) zu finden. Diese definiert Resilienz als psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Entwicklungsrisiken. Resilienz ist dabei kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern kann bei derselben Person in manchen Lebensbereichen gut ausgebildet sein, in anderen schwach und sich auch im Lebensverlauf ändern (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2014:10). Wosnitza et al. (2018:335) schlagen vor, Resilienz als durch individuelle, situative und Merkmale des weiter gefassten Kontextes geprägt zu betrachten. Diese Merkmale sind dynamisch miteinander verbunden, um Risiko- oder Schutzfaktoren bereitzustellen. Der Einzelne, der sich auf persönliche, berufliche und soziale Ressourcen stützt, „erholt“ sich nicht nur, sondern kann erfolgreich sein, indem er z.B. Arbeitszufriedenheit und positive Selbstwahrnehmung erlebt. Resilienz, davon geht neuere Forschung aus, ist nicht angeboren und auch nicht in beliebigem Ausmaß herstellbar, sondern reagiert auf Ereignisse. Es ist aber möglich, hilfreiche Widerstandspotenziale im Vorfeld zu stärken, um in einer Krisensituation schnell wieder in den ursprünglichen Zustand zurückkehren zu können (vgl. Masten 2018:12).

Die Beziehung zum Begriff Coping bleibt dennoch, durch die überwiegend unscharfe Definition beider Begriffe, schwierig. Wosnitza und Peixoto (2018:335) beschreiben den Unterschied nach der Analyse zahlreicher Beiträge. Demnach hat Resilienz eine deklarative und eine prozedurale Dimension. Paul (eine Beispielperson) ist ein resilienter Student, was sich an seiner Fähigkeit zeigt, schwierige Situationen zu bewältigen. Hier wird der Begriff Resilienz als deklarative Beschreibung genutzt. Die Frage danach, wie Paul die schwierigen Situationen bewältigt, meint die prozedurale Dimension. Coping beschreibt dabei die Fähigkeit in einer stressbelasteten Situation handeln zu können. Es stellt in dem analytischen Konstrukt von Wosnitza und Peixoto (2018) die Verbindung zwischen resilient sein und resilient handeln können dar und ist damit ein Teil des Resilienz-Prozesses.

#### **4 Die Verwendung des Begriffs Coping in der Berufsberatung**

Die Konstrukte Stress und Coping spielen in wissenschaftlichen Berufswahltheorien eine eher untergeordnete Rolle. Es gibt jedoch mögliche Bezüge, die es lohnenswert erscheinen lassen, die Berufswahl unter diesem analytischen Blick zu betrachten.

Für die Erklärung des Zusammenwirkens von inneren und äußeren Faktoren bei der Berufswahl kann ein Konstrukt wie der Copingbegriff, der sich mit der Interaktion mehrerer Faktoren beschäftigt, hilfreich sein. Auch wenn der Coping-Ansatz aufgrund seiner Vielschichtigkeit eher eine Art metatheoretisches Konstrukt ist (vgl. Herzog/Markarowa 2013:73), liegt hier doch der Ansatz für eine Verbindung mit der Berufswahlforschung: Neuere Forschungsansätze betrachten die Berufswahl ebenfalls nicht als ausschließlich individuelle Entscheidung, sondern

stellen die Wechselwirkung der Umwelt-Person-Beziehung in den Mittelpunkt und modellieren Berufswahl als temporalen und sozialisatorischen Prozess (vgl. z.B. Lipshits-Braziler et al. 2016:453). Auch das sozial-kognitive Berufswahlmodell (Social Cognitive Career Theory) von Lent, Brown und Hackett (vgl. Lent et al. 1994:79) ist hier anschlussfähig. Dieses Berufswahlmodell basiert auf dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit und beschreibt ein integratives Modell der Interessenentwicklung, Berufswahl und Arbeitsleistung. Relevant für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit in diesem Berufswahlmodell ist wiederum die Rückmeldung der Umwelt zum Verhalten des Individuums. Das sozial-kognitive Berufswahlmodell sieht eine wichtige Bedeutung des sozialen Umfelds für den Berufswahlprozess.

Aus diesen Ausführungen wird bereits die Bedeutung des stützenden Umfelds für die Berufswahl deutlich. Ein funktionierendes Familienklima ist in der Regel assoziiert mit einem funktionalen Copingstil (vgl. Frydenberg 2008:105). Dies ist jedoch eine bislang häufig unterschätzte Komponente des Copings. Autoren wie Lyons (2004:199) äußern daher auch ihr Unverständnis darüber, dass es bislang wenig Ansätze und kaum Forschung zur gemeinsamen Bewältigung von Stress und Coping in sozialen Beziehungen gibt. So sei weitgehend ungeklärt, wie familiäre Rollen hierbei verteilt sind, inwiefern es z. B. kulturelle Unterschiede oder Hierarchien in Bezug auf Stressbewältigung gibt. Bei Stressbewältigung müsse von der Fokussierung auf das Selbst abgerückt werden, da dies das Verständnis für Copingprozesse limitiere. Mit der oben eingeführten Ressourcenerhaltungstheorie (vgl. Hobfoll 1998) lässt sich diese Copingkonstellation, das Individuum mit seinen Copingmöglichkeiten, in Rückkopplung mit seinem Umfeld gut darstellen. Eine solche dreidimensionale Darstellung würde in der Berufsberatung helfen, zusätzlich zu der Annahme der rationalen Entscheidung den Bewältigungsstil des jeweiligen Jugendlichen verknüpft mit den Voraussetzungen und Erwartungen seines Umfelds, in den meisten Fällen seiner Familie, zu betrachten. So könnten wesentliche Informationen gewonnen werden, die Probleme oder Hindernisse bei der Berufswahl des Jugendlichen vor dem Hintergrund seiner emotionalen Bedingungen deutlichen machen würden.

## 5 Diskussion

Es wurde gezeigt, dass es für die Begriffe Stress, Coping und Resilienz keine abschließenden Definitionen gibt. Dennoch stehen die Begriffe untereinander in Verbindung und bedingen sich gegenseitig. Auch wurde deutlich, dass die individualistische Sicht auf den Coping-Stil zu überdenken ist, da Menschen stets in Gemeinschaft leben und handeln. Die Theorie der Ressourcenerhaltung (COR) bietet hier eine Möglichkeit, diese Prozesse aufzugreifen und darzustellen. Da die Berufswahlphase als Übergangszeit mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben gesehen werden kann, könnte es für die Analyse des Verhaltens der Jugendlichen und die Ent-

wicklung von Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten hilfreich sein, deren Copingverhalten in der Berufswahlphase und ihr Interagieren mit ihrem häuslichen Umfeld systematisch zu betrachten. Es bietet sich an, hierbei das dyadische Coping mit den Eltern anzuschauen, da diese meist wichtige Ratgeber der Jugendlichen im Orientierungsprozess sind. Die Analyse des Coping-Typs (Abbildung 2) kann helfen, dem jeweiligen Jugendlichen in der Berufsberatung differenzierte Unterstützung zukommen zu lassen. Je nach Ausprägung kann dann mehr oder weniger Aktivierung wichtig sein. Es kann auch notwendig werden, auf einen besonders vermeidenden oder aggressiven Coping-Stil gesondert einzugehen. Mit Blick auf die Rolle der Eltern hilft die Analyse des Copings in der Dyade dabei, den Coping-Stil des individuellen Coping-Paars systematisiert zu erkennen. Wie aktiv wirken die Eltern auf den Jugendlichen tatsächlich ein? Und wie sehr holt dieser sich Feedback aus seinem direkten sozialen Umfeld? Bei entsprechenden Erkenntnissen könnten dann auch die Eltern bzw. relevante Akteure des Umfelds gezielt und systematisch in die Berufsberatung einbezogen werden. Weitere (empirische) Forschung wäre in diesem Bereich wünschenswert, nicht nur um den wissenschaftlichen Blick von der Individualperspektive auf die Dyade erweitern zu können, sondern auch um weitere Anschlüsse der Stress- und Copingforschung an die wissenschaftlichen Berufswahltheorien herstellen zu können.

## Literatur

- Buchwald, Petra/Hobfoll, Stevan (2013): Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur, in: Petia Genkova/Tobias Ringeisen/Frederic Leong (Hrsg.), Handbuch Stress und Kultur, Wiesbaden: Springer VS S.127-138.
- Busse, Anja/Plaumann, Martina/Walter, Ulla (2006): Stresstheoretische Modelle. KKH Kaufmännische Krankenkasse (Hrsg.), Weißbuch Prävention 2005/2006, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Cannon, Walter B. (1929): Bodily changes in pain, hunger, fear and rage, Oxford, England: Appleton.
- Ertelt, Bernd-Joachim/Schulz, William E. (2015): Das integrative Modell von Ertelt und Schulz, in: Bernd-Joachim Ertelt/William E. Schultz (Hrsg.), Handbuch Beratungskompetenz, Wiesbaden: Springer Gabler, S.245-332
- Frey, Andreas (1997): Konfliktbewältigungsverhalten von Erzieherinnen, in: Barbara Dippelhofer-Stiem/Bernhard Wolf (Hrsg.), Ökologie des Kindergartens, Weinheim: Juventa, S.151–176.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike(2014): Resilienz (3. Aufl.), München:UTB, Ernst Reinhardt Verlag.
- Frydenberg, Erica (2008): Adolescent coping. Advances in theory, research, and practice (2. Aufl.), New York: Taylor & Francis.

- Haan, Norma (1977): *Coping and Defending. Processes of Self-Environment Organization*, New York: Academy Press.
- Herzog, Werner/Makarova, Elena (2013): Berufsorientierung als Copingprozess, in: Tim Brüggemann/Sylvia Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Münster: Waxmann, S. 73–83.
- Hobfoll, Stevan E. (1998): *Culture and community*, New York: Plenum.
- Hobfoll, Stevan E. (2001): The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory, in: *Applied Psychology*, Jg.50, S. 337-421.
- Holmes, Thomas H./Rahe, Richard (1967): The social readjustment rating scale, in: *Journal of Psychosomatic Research* Jg.11, S. 213–218.
- Lazarus, Richard S. (1999): *Stress and emotion: A new synthesis*, New York: Springer.
- Lazarus, Richard S./Folkman, Susan (1984): *Stress, appraisal and coping*, New York: Springer.
- Lazarus, Richard S./Launier, R. (1981): Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt, in: Jürgen R. Nitsch (Hrsg.), *Stress - Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*, Bern: Huber, S.213-259.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance, in: *Journal of Vocational Behavior*, Jg.45, S.79–122.
- Lipshits-Braziler, Yulia/Tatar, Moshe/Gati, Itamar (2016): The Effectiveness of Strategies for Coping With Career Indecision. Young Adults and Career Counselors Perceptions, in: *Journal of Career Development*, S. 453-468.
- Lyons, Renee F. (2004): Zukünftige Herausforderungen für Theorie und Praxis, in: Petra Buchwald/Christine Schwarzer/Stevan E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping*, Göttingen: Hogrefe, S.191-204.
- Masten, Ann S. (2018): Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise, in: *Journal of Family, Theory & Review* Jg.10, S.12–31.
- Olbrich, Erhard/Todt, Eberhard (1984): *Probleme des Jugendalters: Neuere Sichtweisen*, Berlin, New York: Springer-Verlag.
- Reimann, Swantje/Pohl, Johannes (2006): Stressbewältigung, in: Babette Renneberg/Philipp Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie*, Berlin, Heidelberg: Springer, S.13-28.
- Selye, Hans (1956): *The stress of life*, New York: McGraw-Hill.
- Werner, Emmy E./Smith, Ruth S. (1982): *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*, New York: McGraw-Hill.
- Wosnitza, Marold/Peixoto, Francisco (2018): Resilience in Education: Emerging Trends in Recent Research, in: Marold Wosnitza/FranciscoPeixoto/Susan Beltman/Caroline Mansfield (Hrsg.), *Resilience in Education*, Cham: Springer.
- Wustmann, Corina (2011): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. (3. Aufl.), Weinheim: Beltz.

### **Publikation 3 Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren.**

*Angela Ulrich, Andreas Frey, Bernd-Joachim Ertelt und Jean-Jacques Ruppert (2019)  
In: Jürgen Seifried, Klaus Beck, Bernd-Joachim Ertelt und Andreas Frey (Hg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: wbv*

#### **Abstract**

Der Artikel untersucht die Bedeutung, die Eltern als informelle Berufsberater bei der Berufswahlentscheidung von Jugendlichen haben. Nach den Daten der National Educational Panel Study (2010), deren Kohorte 4 (SC 4) für diesen Artikel deskriptiv ausgewertet wurde, ist der Einfluss der Eltern auf die Berufswahl größer als der von Lehrern, Berufsberatern oder etwa dem Internet. Basierend auf den Ergebnissen empfehlen die Autoren daher die Kompetenzen und das Fachwissen der Eltern zu stärken, damit diese ihre Kinder, unabhängig von dem Niveau der eigenen Schulbildung, adäquat unterstützen können.

The article examines parents' relevance as informal vocational consultants in the vocational choice of adolescents. For this purpose, cohort 4 (SC 4) of the National Educational Panel Study (2010) was analyzed descriptively. The results show the influence of parents on adolescents' vocational choice is larger than the influence of teachers, vocational counselors or the internet. Based on these findings, the authors recommend to strengthen the competences and expertise of the parents so that they can support their children adequately and independent of their own level of education.

#### **1 Einleitung**

In Deutschland haben alle Jugendlichen prinzipiell die Möglichkeit, ihren Berufsweg eigenständig und eigenverantwortlich zu planen. Damit begründete Entscheidungen hierzu getroffen werden können, stehen in jedem Abschnitt der Adoleszenz entsprechende Beratungsangebote zur Verfügung. Schul- und Schullaufbahnberatung, Hinweise zur Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung oder Studienberatung sind Aufgabe der Lehrkräfte im Regelunterricht, Berufsberatung und Berufsorientierung werden auch durch die Arbeitsagenturen in der Schule angeboten (Jenschke, Schober & Langner 2014).

Das Angebot von Schul- und Schullaufbahnberatung durch die allgemeinbildende Schule ist gesetzliche Pflicht (Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs,



2016) und konzentriert sich primär auf die Wahl des Schultyps, des Schulniveaus sowie bestimmter Fächerkombinationen. Von besonderer Bedeutung ist Beratung an den Übergängen von einem Schultyp zum anderen, insbesondere beim Wechsel in die Sekundarstufe I. Auch zum Ende der Sekundarstufe I sowie in der Sekundarstufe II benötigen Jugendliche Beratung, um eigene Interessen, Fähigkeiten und Vorstellungen auszuloten, damit bestimmte Fächer oder ein bestimmter weiterführender Schultyp entsprechend ausgewählt werden können (Ertelt & Frey 2013). Schul- und Schullaufbahnberatung richtet sich auch an die Eltern, die zu meist über die Schullaufbahn ihrer Kinder mitentscheiden. Die Beratung in den allgemeinbildenden Schulen wird durch Beratungslehrer, Sozialarbeiter und durch Berufsberatungskräfte der Arbeitsagenturen durchgeführt, die mit den Schulen zusammenarbeiten (Rübner 2009).

Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung im Unterricht verfolgen das Ziel, Jugendliche durch die Verbesserung ihrer berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen und ihrer Fähigkeiten, Informationen zu recherchieren und zu verarbeiten sowie Entscheidungen zu treffen, auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Diese Angebote werden hauptsächlich in den Unterrichtsfächern Arbeitslehre, Sozialkunde oder Wirtschaft und Recht umgesetzt. Über den Unterricht hinaus sind Betriebspraktika, Betriebsbesuche und der Besuch im Berufsinformationszentrum der Arbeitsagentur (BIZ) meist fester Bestandteil der Berufsorientierung an Schulen. Abhängig vom jeweiligen Bundesland und der Schulform sind berufsorientierende Praktika vorgesehen. Das zwei- bis dreiwöchige obligatorische Praktikum in Betrieben, Praxen oder der Verwaltung soll den Jugendlichen einen exemplarischen, jedoch authentischen Eindruck von den Anforderungen, Chancen und Risiken der Arbeitswelt vermitteln.

Es wird angenommen, dass die Wahl eines Ausbildungsberufs und eines Ausbildungsbetriebs besser gelingen kann, wenn sie durch Berufsberaterinnen und -berater begleitet wird, die Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt und direkte Kontakte zu Ausbildungsbetrieben und Arbeitgebern haben. Daher bieten die Arbeitsagenturen ein kombiniertes Beratungsangebot aus Berufsorientierung, individueller Beratung und Ausbildungsvermittlung an. Dabei profitieren nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die Arbeitgeber von diesem Service, der ihnen die Suche nach geeigneten Auszubildenden erleichtert. Die Arbeitsagenturen bieten individuelle Berufsberatung auch in ihren örtlichen Dienststellen an. Weiterhin halten sie Vorträge in Schulen zu spezifischen Berufsfeldern, Arbeitsmarktbedingungen, Fördermöglichkeiten oder Unterstützungssystemen, organisieren Workshops und Seminare und betreuen Klassen im Berufsinformationszentrum (BIZ). Im BIZ werden auch Ausbildungsmessen sowie berufsbezogene Seminare veranstaltet. Außerdem unterstützen die Berufsberaterinnen und -berater die Lehrerinnen und Lehrer in allen Fragen der Berufsorientierung und des Berufswahlunterrichts. Diese Dienstleistungen gelten sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II und werden für die Schülerinnen und Schüler ausschließlich zur freiwilligen Teilnahme angeboten

(Schäfer & Ulrich 2016). Eine große Vielfalt an Druck- und Onlinemedien zu den Themen Berufe, Karriere, Ausbildungs- und Studienangebote sowie Selbsteinschätzungstests und Informationen über den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt werden von der Bundesagentur für Arbeit herausgegeben. Sie sind im BIZ und im Internet für Jugendliche und deren Eltern zugänglich, werden aber auch an Schulen verteilt (zum Dienstleistungsangebot der Bundesagentur für Arbeit siehe <https://www.arbeitsagentur.de/bildung>).

Eine aktuelle Entwicklung bei der Bundesagentur für Arbeit sieht die Einführung des Konzepts der sogenannten „lebensbegleitenden Berufsberatung“ (LBB) in den Arbeitsagenturen vor. Diese neue Form der Beratung soll bereits vor dem Erwerbsleben starten und bei Bedarf ein ganzes Erwerbsleben begleiten. Der Beratungsansatz hier ist ganzheitlich, lebenslang und präventiv und wendet sich explizit auch an erwachsene Berufswähler oder -wechsler (ZukunftBeruf 2018). Damit wird wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung getragen, die seit Längerem hauptsächlich in entwicklungspsychologisch geprägten Ansätzen, wie etwa dem „Life designing“, ihren Niederschlag finden (Savickas et al. 2009; Nota & Rossier 2015). Berufsorientierung bekommt hier eine lebensbegleitende Funktion, weil sie den permanenten Veränderungen der Berufs- und Tätigkeitsprofile Rechnung tragen soll. „Berufswahl“ wird heute als „berufliche Entwicklung“ (Hurrelmann 2007) oder international als „career development“ verstanden.

## **2 Der Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II**

Das Statistische Bundesamt (Destatis 2018) gibt für das Schuljahr 2016/2017 für allgemeinbildende Schulen in Deutschland insgesamt 855.600 Jugendliche an, die von der Schule abgingen. Davon können 16 % einen Hauptschulabschluss, 43 % einen Mittleren Abschluss und fast 35 % die allgemeine Hochschulreife vorweisen. Rund 6 % der Abgänger sind ohne Hauptschulabschluss.

Nun stellt sich für alle die Aufgabe, entscheidende Weichen für das spätere Berufsleben zu stellen. Haben sich die Jugendlichen mit Haupt- oder Realschulabschluss für einen Wechsel auf ein allgemeinbildendes oder berufsbildendes Gymnasium entschieden, oder wird eine duale Berufsausbildung angestrebt? Haben sich diejenigen mit fachgebundener oder allgemeiner Hochschulreife für ein Studium entschieden, oder wechseln sie in die schulische bzw. duale Berufsausbildung? Und welche Möglichkeiten bieten sich den Jugendlichen ohne Schulabschluss?

Wie bei allen Übergängen zwischen verschiedenen Lebensphasen zeigen sich auch hier Chancen und Risiken. Unterschiedliche Aspekte von Belastungen und Bewältigungsstrategien können dabei thematisiert werden. In der beruflichen Beratung müssen kognitive, affektive und

soziale Facetten der Verarbeitung berücksichtigt werden (Ditton & Krüsken 2006). Für die Jugendlichen und ihre Berater gilt es, berufliche Vorstellungen mit eigenen Leistungsmöglichkeiten abzugleichen, wobei auch die gegenwärtigen Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt einbezogen werden müssen. Ausgehend von der Annahme, dass Menschen intentionale Wesen sind, die sich mit den Bedingungen und Anforderungen ihrer Lebensführung aktiv und konstruktiv auseinandersetzen, beschreiben Herzog und Markarova (2013) Berufsorientierung als Coping-Prozess. Jede psychische oder soziale Ressource kann dabei zur Bewältigung genutzt werden. Wir betrachten hier den familiären Hintergrund als wesentliche soziale Ressource.

Auf den Jugendlichen in der Berufswahlphase strömt eine Fülle von Erwartungen seitens der Eltern, der Freunde und der „wichtigen anderen“ ein. Um am Erwerbsleben teilhaben zu können, muss der Jugendliche diese Erwartungen bewerten und sich entscheiden, wie und in welchem Maß er diese in seinen Lebensentwurf einordnet. Dabei ist die Entscheidung für den weiteren Schul- oder Berufsweg nur eine der zahlreichen Entwicklungsaufgaben, die in dieser Phase zu bewältigen sind (Flammer & Alsaker 2002). Eltern und Freunde sind in dieser Phase nur ein möglicher Anlaufpunkt Jugendlicher, um den weiteren Berufsweg zu diskutieren. Berufsberatung und Berufsorientierung werden auch von vielen Institutionen angeboten. Fehlgeschlagene Ausbildungs- und Studienentscheidungen zeigen sich oft in der vorzeitigen Lösung von Ausbildungsverträgen oder in Studienabbrüchen. Ca. 25 % aller begonnenen Berufsausbildungen und ca. 30 % aller Hochschulausbildungen sind davon betroffen (Frey, Balzer & Ruppert 2014; Uhly 2015; BiBB 2018). Dabei gestaltet sich die Entwicklung der letzten Jahre durchaus heterogen. Auf der einen Seite sind die Entscheidungen am Ende der Sekundarstufe I durch Öffnungsprozesse im Bildungssystem nicht mehr so endgültig wie früher. Durch die teilweise Entkopplung von Schulart und Abschluss ist es möglich, bestimmte Bildungsabschlüsse unabhängig von der besuchten Schulart und auch noch zu einem späteren Zeitpunkt zu erwerben (Schuchart 2006; Bellenberg & Im Brahm 2010). Doch eine zunehmend ausdifferenzierte und spezialisierte Berufs-, Ausbildungs- und Studienangebotslandschaft, die für einen Jugendlichen kaum mehr allein zu überblicken ist, erschwert die Nutzung dieser erweiterten Möglichkeiten (Nota & Rossier 2015).

Der Berufseinstieg findet heute später statt. Laut einer Studie der Bertelsmann Stiftung (2007) standen Jugendliche vor einigen Jahrzehnten mit 18 Jahren bereits dem Arbeitsmarkt zur Verfügung. Heute wird im Schnitt erst mit 19,7 Jahren die Ausbildung begonnen (BiBB 2018). Eltern stehen daher in einem verlängerten Erziehungsauftrag (Baum & Wagner 2014), der die Einflussmöglichkeiten auf die berufliche Entwicklung der Jugendlichen unter Umständen noch vergrößert. Eltern investieren wegen der längeren Bildungszeiten aber auch in finanzieller Hinsicht sehr viel in die Ausbildung ihrer Kinder. In emotionaler Hinsicht werden sie überwiegend als intensive Berater und Unterstützer bei schulischen und beruflichen Lebensfragen wahrgenommen (Hurrelmann 2007). Doch sie besitzen in den meisten Fällen kein vertieftes Wissen

über Berufsmöglichkeiten. Unter Umständen sind ihre Kenntnisse über Berufe veraltet und entsprechen nicht mehr den tatsächlichen Möglichkeiten oder sie unterliegen einem medialen Bias. Der Blick auf ihre Kinder ist zudem durch ihre subjektive Involviertheit teils vielleicht „verzerrt“, teils jedoch auch dank intimer Kenntnisse besonders gut informiert. Durch diese Bindung wird Unterstützung, die auch zeitintensiv sein kann, auf persönlicher Basis möglich. Der Blick der Eltern stimmt aber in keinem Fall mit den „objektiven“ Einschätzungen der außenstehenden Beratungsfachkräfte überein. Die Beratungskräfte wiederum können die emotionale Unterstützung der Eltern nicht leisten.

Unser Beitrag geht der Frage nach, welchen Einfluss Eltern in dieser Transitionsphase haben. In welchem Maße werden sie von den Jugendlichen zur beruflichen Orientierung herangezogen und bringen sie sich selbst ein? Und in welchem Maße schaffen es professionelle Berufsberatungen, die Jugendlichen zu erreichen und differenziert auf mögliche elterliche Beratungsdefizite einzugehen?

### **3 Bildungsentscheidungen als Prozess?**

Für den Einfluss der Eltern auf die Übergangsentscheidungen nach der Sekundarstufe I gibt es verschiedene Erklärungsansätze sowohl aus der Makrosoziologie, deren Ansätze von Phänomenen der Makro-Ebene auf die Mikro-Ebene übertragen werden, als auch aus der Psychologie und Sozialpsychologie, die nach Erklärungen auf der Akteursebene suchen.

Die verbreitete Sozialisationstheorie von Bourdieu (1983) erklärt Bildungsentscheidungen überwiegend mit Sozialkapitaleffekten, während Boudon (1974) von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft spricht. Mit primären Effekten meint Boudon (1974) die sich über schulische Leistungen eröffnenden Möglichkeiten. Sekundäre Effekte hingegen sind durch das soziale Umfeld vermittelt. Die Abwägung von Kosten- und Nutzenaspekten hinsichtlich weiterer Investitionen in eine fortgesetzte Schullaufbahn oder das Absolvieren einer Ausbildung fallen je nach sozialem Hintergrund unterschiedlich aus. Boudons Ansatz hat seinen Ursprung in der ökonomischen Wert-Erwartungs-Theorie (Maaz, Hausen, McElvan & Baumert 2006). Weitere, auf dieser Theorie aufbauende Rational-Choice-Modelle neigen dazu, die Entscheidung in der Transitionsphase als einmaliges Ereignis darzustellen. Es gibt jedoch Hinweise, dass es sich bei Entscheidungen über Bildungsverläufe um Aushandlungsprozesse auf Akteursebene zwischen Kindern und ihren Eltern bzw. dem weiteren Umfeld handelt und diese somit eher Prozesscharakter aufweisen (Ditton & Krüsken 2006). Ließe sich dies bestätigen, so wäre der Zeitraum länger, in dem es möglich ist, die Berufswahlentscheidung durch Beratung und Information zu unterstützen, als wenn diese Entscheidung punktuell getroffen würde. Letzteres hätte zur Folge, dass förmliche Berufsberatung und Berufsorientierung nur in einem

begrenzten zeitlichen Rahmen wirksam möglich sind und sich somit ein relativ stärkerer Einfluss des Elternhauses auf die Berufswahlentscheidung der Jugendlichen ergibt.

#### **4 Der Einfluss des sozialen Umfelds**

Berufsberatung orientiert sich überwiegend an rationalen Herangehensweisen. Anleitung zur Erkenntnis eigener Interessen und Fähigkeiten, arbeitsmarktliche Überblicksinformationen, Informationen zu speziellen Berufsfeldern und am Ende Hilfen bei der Entscheidung und deren Realisierung sind die wesentlichen Ziele der Berufsberatung. Während des Beratungsprozesses wird gemeinsam mit dem Jugendlichen das geeignete Berufsfeld mit den individuellen Vorstellungen und Begabungen abgeglichen. Außerdem wird versucht, die gegenwärtige und prognostizierte Wirtschaftsentwicklung für die nächsten Jahre darzustellen, um die Entwicklung der Beschäftigungschancen einschätzen zu können (z. B. Beinke 2012). Es ist jedoch aus zahlreichen früheren Studien bekannt (z. B. Berger, Keim & Klärner 2010), dass das soziale Umfeld und insbesondere die Eltern einen, wenn nicht sogar den entscheidenden Einfluss auf die schulische und berufliche Laufbahn ihrer Kinder haben (z.B. Ulrich, Frey & Ruppert 2018).

Im sozialen Umfeld findet Berufsberatung vorwiegend informell statt. Eltern sind die wichtigsten Ansprechpartner ihrer Kinder, und zwar sowohl als Ratgeber als auch als Rollenvorbilder (z. B. Kracke, Hany, Driesel-Lange & Schindler 2013). In Phasen des Übertritts von einer Schul- bzw. Bildungsphase in die nächste werden daher in besonderem Maß die Effekte der sozialen Herkunft deutlich. Dies gilt schon für Entscheidungen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe (Ditton 2013), lässt sich aber auch auf die Bildungsentscheidung nach der Sekundarstufe I übertragen. Für Absolventen mit fachgebundener oder allgemeiner Hochschulreife liegt eine Studie des Hochschulinformationssystems (HIS) vor (Heine, Willich & Schneider 2010). Darin kommt für diese Gruppe zum Ausdruck, dass nur 7 % mit ihrer Entscheidung für den nachschulischen Weg keine Probleme hatten. Die Einbettung in einen sozialen Rahmen und die Unterstützung durch das Elternhaus sind hierbei entscheidende Faktoren. Bereits Coleman et al. (1966) verweisen auf die Bedeutung des außerschulischen Umfelds für den Lernerfolg und nennen hier vor allem Eltern, aber auch die Freunde der Jugendlichen als wichtige Akteure, wodurch der Erfolg stark vom Sozialisationsmilieu abhängt. Weitere Studien (z. B. Jencks et al. 1973) bestätigen diesen Einfluss. Mit zunehmendem Lebensalter und größerer Selbstständigkeit wird der Einfluss der Eltern auf die Entscheidungen der Jugendlichen geringer. Dennoch kann festgehalten werden, dass, so zeigen es die Ergebnisse einer größer angelegten Studie in der Schweiz, die elterliche Bildungsaspiration stärker als andere oftmals für wichtig erachtete Prädiktoren, wie etwa Zeugnisse, den Bildungsverlauf über zwei Bildungstransitionen sicher vorhersagen (Neuenschwander & Malti 2009). Eltern mit

geringerer Bildung streben dabei von vornherein geringere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder an als Eltern mit höherer Bildung.

## 5 Berufsberatung durch Eltern als unterstützender Prozess

Eltern befinden sich als familieninterne Berufsberater in einer schwierigen Rolle. Zum einen begleiten die meisten Eltern ihre Kinder bereits seit der Geburt und kennen ihre Stärken und Schwächen sehr genau. Auf der anderen Seite fehlt ihnen ein professioneller, „objektiver“, nicht emotional involvierter Blick auf den Jugendlichen. Der Ausdruck „die Eltern“ ist ohnehin ungenau, da man nicht immer von einer homogenen Gruppe ausgehen kann, man denke nur an die Alleinerziehenden. Bei Eltern – nicht nur bei denen mit geringerer Schulbildung – wurden Wissenslücken über die Chancen, aber auch über Handlungsoptionen festgestellt, die bestimmte Schulabschlüsse eröffnen. Für Jugendliche aus Nicht-Akademiker-Familien ist es zudem nach wie vor schwieriger, in die gymnasiale Oberstufe einzutreten und diese auch erfolgreich abzuschließen (Klomfaß, Stübiger & Fabel-Lamla 2013).

Eltern sind sich ihrer Rolle während der Berufswahl durchaus bewusst. So gaben 92 % der Erziehungsberechtigten in einer Studie von Voigt (2010) an, dass Berufswahl für sie ein wichtiges Thema ist. Weitere 87 % der Eltern sehen sich selbst als zuständig, den Übergang ihrer Kinder aktiv zu begleiten. Dem wird bislang mit einzelnen Angeboten entsprochen. Es gibt für Eltern einzelne Beratungsangebote, beispielsweise von Arbeitsagenturen oder in Schulen. Es werden auch Informationsabende für Eltern zum gegenwärtigen Stand der Berufsausbildung angeboten. Die Arbeitsagentur hat auf ihrer Informationsseite zur Berufswahl ein eigenes Elternportal eingerichtet, bei dem Beispiele zur Integration von Eltern in den Beratungsprozess gezeigt werden oder sich Eltern selbst über einzelne Ausbildungsberufe informieren können. Gesetzlich ausdrücklich erwähnt sind Eltern als Adressaten der Berufsberatung und -orientierung (§§ 29 ff. SGB III) allerdings nicht.

Nach Ditton (2014) ist auch die sozialräumliche Verortung des Kindes oder Jugendlichen für die Berufswahl von Bedeutung. Für die Bildungsaspirationen der Eltern macht es einen Unterschied, ob die Familie in einem dörflichen oder städtischen Umfeld, in einer wohlhabenden oder deprivierten Nachbarschaft, in Ost- oder Westdeutschland lebt. Wichtige Aufschlüsse über die Wirkungen berufswahlrelevanten sozialen Lernens geben die Ansätze von Krumboltz (Mitchell & Krumboltz 1996) und Lent (2013) (siehe auch den Beitrag von Ertelt und Frey in diesem Band).

## 6 Informationsquellen für die Berufswahl

Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit der Bedeutung verschiedener Informationsquellen für die Berufswahl. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung (2014) stellt fest, dass die meisten Eltern sich bei der Berufsorientierung ihrer Kinder engagieren. Hierzu wurden Untersuchungen bundesweit in den jeweils drei letzten Klassen der Sekundarstufe I durchgeführt. Ihr Einfluss wird von ihnen selbst als gering eingeschätzt, wohingegen ihre Kinder das weit überwiegend anders sehen. 75 % der Jugendlichen sind der Meinung, dass die Unterstützung der Berufswahl durch den Vater für sie sehr wichtig ist, die Unterstützung durch die Mutter hat sogar für 85 % der Jugendlichen eine hohe Bedeutung.

Weitere Erkenntnisse über die Bedeutung der Beratung durch die Eltern finden sich in der National Educational Panel Study (NEPS). In ihr werden seit 2010 in fortlaufenden Wellen u. a. Jugendliche und Eltern zum Bildungsverhalten befragt. In der Startkohorte 4 befanden sich dabei über 15.000 Jugendliche, die 2010 die 9. Klasse verschiedener allgemeinbildender Schulen besuchten. Diese wurden noch vor dem Ende der Sekundarstufe I und dem Eintritt in die Berufsausbildung oder weiterführende Schule dazu befragt, wie relevant sie verschiedene Möglichkeiten der Informationsbeschaffung einschätzen (Abbildung 1). Dazu gehörten die Berufsvorbereitung durch die Schule, die Berufsberatung der Arbeitsagentur, die Information durch Medien, durch die Familie, durch Freunde und wichtige andere, einzelne Lehrer sowie Praktika und Jobs.

Die Ergebnisse in Abbildung 1 zeigen, dass die für die NEPS-Studie befragten Jugendlichen der 9. Klasse ihre Eltern als wichtigste Informationsquelle betrachten. Die praktischen Gelegenheiten, einen Beruf zu testen, etwa durch Praktikum oder Berufsvorbereitung, folgen auf den weiteren Plätzen. Je „ferner“ vom familiären oder Alltagsumfeld die Beratungspersonen sind, desto unwichtiger wird die Information durch diese empfunden. Auf dem letzten Platz landen die Medien, was überrascht, wenn man bedenkt, dass Jugendlichen heute eine durchgängig hohe Medienaffinität unterstellt wird.

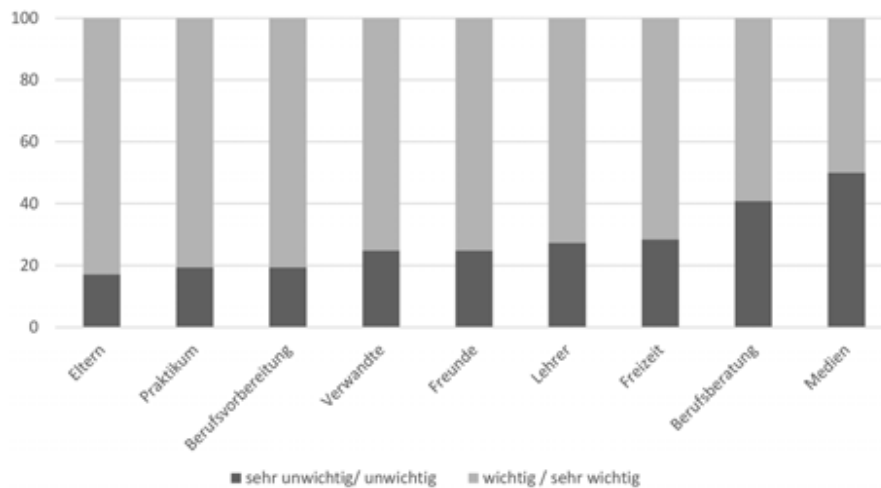
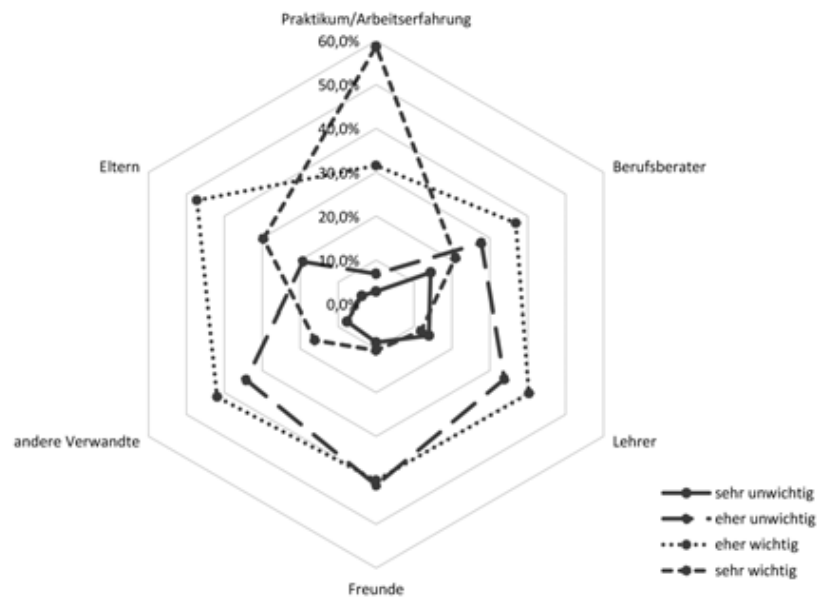


Abbildung 1: *Einschätzung der Relevanz von Informationsmöglichkeiten\**  
 (\* Quelle: NEPS Welle 1 (9. Klasse), 2010/2011. Item: „Wie wichtig/unwichtig sind folgende Informationsquellen für den späteren Beruf?“ Angabe in %)

Danach gefragt, wie hilfreich verschiedene Informationsquellen für ihre tatsächliche Suche nach einer Ausbildungsstelle sind (Abbildung 2), antworten die Jugendlichen, dass hauptsächlich ihr Praktikum für sie „eher“ oder „sehr wichtig“ war (90 %). Doch auf dem nächsten Platz kommen schon die Eltern mit ihrer Hilfe. 77 % der befragten Jugendlichen fanden ihre Unterstützung eher oder sehr wichtig. Weitere Verwandte (58%), Berufsberater/Sozialpädagogen (57,8%) und Lehrer (52%) folgen in der Einschätzung danach, Freunde bilden dabei das Schlusslicht (50 %).

Auch die Eltern der Jugendlichen wurden in der NEPS-Studie dazu befragt, in welchem Umfang sie ihre Kinder im Berufswahlprozess und bei der Bewerbung um Ausbildungsstellen unterstützen (Abbildung 3). Die weitaus meisten Eltern (95 %) unterhalten sich mit ihren Kindern über die Zukunftsgestaltung, und die praktische Unterstützung findet meistens im Vorfeld der Bewerbung statt. Es werden Informationen über Ausbildungsstellen eingeholt (68%) oder bei den Jugendlichen regelmäßig die Hausaufgaben kontrolliert (43,5 %), obwohl diese schon fast am Ende der Schulzeit angekommen sind. Begleitung zum Bewerbungsgespräch um einen Ausbildungsplatz haben nur 17 % praktiziert, 37 % hielten das nicht für notwendig. Danach gefragt, wie hilfreich verschiedene Informationsquellen für ihre Suche nach der Orientierungsphase nach einer Ausbildungsstelle sind, antworten die Jugendlichen der angegebenen NEPS-Studie in der Welle vom Sommer 2011 bzw. in der Welle 2011/2012, dass hauptsächlich ihr Praktikum „eher“ oder „sehr hilfreich“ war. Auf dem Platz gleich danach kommen in der Einschätzung die Eltern.





**Abbildung 2:** *Einschätzung der Relevanz von Informationsmöglichkeiten*  
 (\*Quelle: NEPS Welle 1, SC 4, (9. Klasse), 2011. Item: „Wenn Du eine freie Ausbildungsstelle suchst, wie wichtig/unwichtig sind dann folgende Informationsmöglichkeiten für Dich?“ Die Netzlinien repräsentieren ansteigende Prozentsätze (innen 0 %; außen 60 %)

Aus Abbildung 3 ist ersichtlich, dass Eltern ihre Kinder mit umfangreichen Angeboten unterstützen: Eltern suchen nicht nur Informationen über Ausbildungsmöglichkeiten, sondern organisieren auch ein Praktikum (knapp 55 %), suchen gezielt nach Ausbildungsangeboten (ca. 45%), organisieren Nachhilfe (45%) oder helfen beim Schreiben von Bewerbungen (44 %). Somit kommt den Eltern eine umfassende und zentrale Rolle im Berufsfindungsprozess zu, für die sie eigentlich spezielles Wissen benötigen.

## 7 Empfehlungen

Wie aus den NEPS-Daten hervorgeht, ist der Einfluss der Eltern auf die Berufswahl sehr bedeutsam. Was überrascht, ist der geringe Einfluss von sozialen Medien und des Internets. Dies ist vor allem in Anbetracht der Bedeutung, die das Internet in anderen Lebensbereichen der Jugendlichen innehat, erstaunlich. Der Einfluss der Eltern ist zudem größer als der von Lehrern oder Fachkräften der Berufsberatung. Die soziale und insbesondere die familiäre Einbettung erweist sich als wichtigste Ressource, auf die die Jugendlichen in der Übergangssituation zurückgreifen. Da nicht nur die tatsächlich vollzogenen Bildungsentscheidungen, sondern bereits die Bildungsaspirationen der Eltern in Abhängigkeit von ihrer Sozialgruppenzugehörigkeit nur bedingt institutionell beeinflussbar sind, spricht vieles dafür, dass dies auch für die Wahl der Berufsausbildung gilt. Es kann daher äußerst hilfreich sein, Eltern in spezifischer Weise in die institutionelle Berufsberatung einzubeziehen.



Abbildung 3: Unterstützung nach Angabe der Eltern  
(Quelle: NEPS Welle 1, SC 4, (9. Klasse), 2011. Angaben in %)

Wenn es zur tatsächlichen Suche nach einem Ausbildungsplatz und zum Berufseinstieg kommt, wächst, wie gezeigt, die subjektive Bedeutung der professionellen Beratung, vor allem in Verbindung mit der Vermittlung, wieder an. Der Einfluss der Eltern bleibt in bestimmten Bereichen aber nach wie vor hoch (Abbildung 2). Ein Grund dafür könnte sein, dass die Jugendlichen neue Möglichkeiten nutzen wollen, ohne die bisherigen aufzugeben. Denn weiterhin dürfte auch die Bedeutung der Kontakte steigen, die die Jugendlichen in ihren Praktika geknüpft haben, weil hierbei persönliche Beziehungen zu Mitarbeitern aufgebaut wurden und in ihnen möglicherweise Rollenvorbilder gesehen werden.

## 8 Zusammenfassung und Diskussion

Wie gezeigt wurde, empfinden Jugendliche unter allen Möglichkeiten, sich über Berufe zu informieren, ihre Eltern als die hilfreichste Ressource. Vor dem Hintergrund der zahlreichen Ausbildungsabbrüche in Deutschland wäre also die Überlegung naheliegend, der Elternarbeit innerhalb professioneller Beratungsarbeit noch stärkere Aufmerksamkeit zu schenken. Auch wenn der professionellen Beratung seitens der Jugendlichen eine geringere Bedeutung zugemessen wird, so könnte deren Expertise doch für eine systematische Elternberatung, quasi als Multiplikatoren-schulung, genutzt werden. Durch koordinierte Angebote könnten die Voraussetzungen für die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Eltern geschaffen werden. Hierzu sind auf der Basis einer differenzierten Adressatenanalyse individuelle Informations- und Beratungsangebote notwendig. Dabei müssen die verschiedenen Lebenslagen, wie z.B. Migrationshintergrund oder Alleinerziehende, Berücksichtigung finden und die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Beratung stattfindet, angepasst werden. Bei Eltern mit Migrationshintergrund könnte das in der Beratung bedeuten, das deutsche Berufsausbildungssystem ausführlicher zu erläutern, sich jedoch als Beratungsfachkraft zu

vergegenwärtigen, dass dies eventuell nicht bereits aus eigener Erfahrung der Eltern bekannt ist. Um besonderen Bedarfen von berufstätigen Alleinerziehenden gerecht zu werden, sollte geprüft werden, ob die Beratungsstunden auch zu bislang eher „ungewöhnlichen“ Uhrzeiten, nämlich in den Abendstunden, an unüblichen Wochentagen, z. B. samstags, oder an Orten außerhalb der jeweiligen Institution stattfinden können.

Diese Beispiele sollen zeigen, dass das Angebot der Berufsberatung der gesellschaftlichen Lebenspluralität Rechnung tragen muss, um möglichst allen Eltern die Teilnahme an der Beratung zu ermöglichen. Bei Jugendlichen aus Elternhäusern mit geringerer Bildungsaspiration ist es bedeutsam, dass mit professionellem Informationsmarketing über die Handlungsoptionen in Bezug auf Schulabschlüsse sowie Ausbildungs- und Studienwege unterrichtet wird und mögliche emotionale Schranken gegenüber Bildungsanstrengungen überwunden werden. Für einzelne Gruppen der Migranten wird eine hohe Bildungsaspiration berichtet (Kao und Tienda 1998). Gresch (2011) führt hier eine Reihe von Erklärungsansätzen auf; letztlich zufriedenstellend erforscht sei diese Aspiration jedoch noch nicht. Der am häufigsten diskutierte Grund bestehe in der Migrationserfahrung selbst. Die Migration ist verbunden mit dem Wunsch der Menschen nach einem besseren Leben, insbesondere für die Kinder. In wirtschaftlicher Hinsicht ist dies für sie am ehesten über ein Studium mit hohem sozialem Prestige und guten Verdienstmöglichkeiten zu erreichen. Bei der Beratung von Jugendlichen und Eltern mit Migrationshintergrund sollte dies berücksichtigt werden. Mit Blick auf migrierte oder geflüchtete Familien aus Ländern, in denen die Berufsbildung gegenüber der Allgemeinbildung ein eher geringes Image aufweist (was in einer Reihe von Herkunftsländern der Fall ist), wäre verstärkt darauf zu verweisen, dass der Weg über eine betriebliche Ausbildung hierzulande sozial ebenfalls akzeptiert ist und aussichtsreich sein kann (vgl. hierzu auch OECD 2018).

## Hinweis

*Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 9, doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.1. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (IIfBi) an der Otto-Friedrich- Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.*

## Literatur

- Baum, S. & Wagner, B. (2014). Kooperation mit Eltern am Übergang Schule – Beruf. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf, Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen* (3. Aufl., S. 187–207). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beinke, L. (2012). *Berufsorientierung – ein System*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Bellenberg, G. & Im Brahm, G. (2010). Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 517–535). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, P. A., Keim, S. & Klärner, A. (2010). Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 37–51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007). *Leitfaden lokales Übergangsmanagement. Von der Problemdiagnose zur praktischen Umsetzung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.) (2011). Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). *Journal for Educational Science*, 14, 19–34.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Bundesagentur für Arbeit (2015). *Berufsberatung*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2018). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C.: US Department of Health, Education & Welfare.
- Ditton H. & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 348–372.
- Ditton, H. (2013). Wer geht auf die Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(4), 731–749.
- Ditton, H. (2014). *Bildung und Region (NEPS Working Paper No. 44)*. Bamberg: Leibniz Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2013). Interessen- und Motivationsdiagnostik in beruflichen Zusammenhängen. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 249–272). Weinheim: Beltz.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Frey, A., Balzer, L. & Ruppert, J. J. (2014). Transferable Competences of Young People with a High Dropout Risk in Vocational Training in Germany. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 119–134.

- Gresch, C. (2011). Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- Heine, C., Willich, J. & Schneider, H. (2010). Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. Hochschulinformationssystem (HIS), Forum Hochschule. Hannover.
- Herzog W. & Markarova, E. (2013). Berufsorientierung als Copingprozess. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (S. 73–83). Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, K. (2007). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (9. Aufl.) (Grundlagentexte Soziologie). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Institut für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone-Stiftung (2014). Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland. Düsseldorf: Vodafone-Stiftung Deutschland.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1973). Chancengleichheit. Hamburg: Rowohlt.
- Jenschke, B., Schober, K. & Langner, J. (2014). Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland – Strukturen und Angebote. Nationales Forum in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Klomfaß, S., Stübig, F. & Fabel-Lamla, M. (2013). Der Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe unter den Bedingungen der gymnasialen Schulzeitverkürzung. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe (S. 147–160). Wiesbaden: Springer.
- Kracke, B., Hany, E., Driesel-Lange, K. & Schindler, N. (2013). Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (S. 159–169). Münster: Waxmann.
- Lent, R. W. (2013). Social Cognitive Career Theory. In St. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and research to Work (2nd Ed.)* (pp. 115-146). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(3), 299–327.
- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling. In M. Savickas & B. Walsh (Eds.), *Integrating career theory and practice* (pp. 313-360). Palo Alto, C: CPP Books.
- National Educational Panel Study (2010). Starting Cohort Grade 9: School and Vocational Training. Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories.
- Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12(2), 216–232.
- Nota, L. & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Boston: Hogrefe.
- OECD (2018). Seven Questions about Apprenticeships – Answers from International Experience. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing.
- Rübner, M. (2009). Berufsberatung weiter stärken. Zielsetzungen und Perspektiven der Bundesagentur für Arbeit. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 14-18.

- Savickas, M. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life- Space Theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
- Schäfer, A. & Ulrich, A. (2016). Das Präventionsprojekt Praelab – rechtliche Rahmenbedingungen. In A. Bienfait & A. Frey (Hrsg.), *Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention*. *Empirische Pädagogik*, 30, 3/4, Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schuchart, C. (2006). Die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und Schulabschluss für die Schullaufbahnplanung aus Elternsicht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 403–419.
- Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (2016). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2013/2014. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Berlin: Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs.
- Statistisches Bundesamt (Destatis 2018). *Schule auf einen Blick*. Ausgabe 2018. Wiesbaden, Bonn und Berlin: Statistisches Bundesamt.
- Uhly, A. (2015). *Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ulrich, A., Frey, A. & Ruppert, J. (2018). The Role of Parents in Young People's Career Choices in Germany. *Psychology*, 9, 2194–2206.
- Voigt, J. (2010). *Eltern und Berufsorientierung. Ergebnisbericht einer Erhebung zu Wünschen und Bedarfen an Informations- und Beratungsangebote*. Erarbeitet im Rahmen der Förderinitiative 1 im Programm „Perspektive Berufsabschluss“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Leipzig.
- ZukunftBeruf (2018). *Erprobung in der Westpfalz: Lebensbegleitende Berufsberatung – ganzheitlich, lebenslang, präventiv*. Verfügbar unter: <https://zukunftberuf.de/erprobung-in-der-westpfalz-lebensbegleitende-berufsberatung-ganzheitlich-lebenslang-praeventiv>

## **Publikation 4 Personale und lebensweltliche Ressourcen von Jugendlichen in der Berufswahlphase und ihre Auswirkungen auf das Stressempfinden**

*Angela Ulrich (2020 a). In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe38/ulrich\\_bwpat38.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe38/ulrich_bwpat38.pdf) (24.06.2020).*

### **Abstract**

Auf Basis des Jugendfragebogens des SOEP v34 wird mit den Daten der 16/17-jährigen Teilnehmenden von 2015 der Frage nachgegangen, inwiefern Jugendliche in der Berufswahlphase ihre Situation als stressbelastet erleben und von welchen lebensweltlichen Faktoren dies abhängig ist. Ausgehend von der Ressourcenerhaltungstheorie (Conservation of Resources; vgl. Hobfoll 1989, 513 ff.) werden in der Befragung erfasste Ressourcen analysiert, von denen vermutet wird, dass sie entscheidend zur Wahrnehmung und Bewältigung von Stress beitragen und in der Lebenswelt des Jugendlichen zu verorten sind. Es zeigt sich, dass Jugendliche insgesamt sehr optimistisch sind und offenbar wenig berufswahlbezogenen Stress empfinden. Bei denjenigen Jugendlichen, die Stress empfinden, können Bezüge zur Lebenswelt gezeigt werden, wie wahrgenommene wirtschaftliche Lage, Kontrollüberzeugung oder elterliche, insbesondere mütterliche, Unterstützung.

### **1 Einleitung**

Adoleszenz gilt durch die Herausforderungen der Entwicklungsprozesse als stressexponierte Phase (vgl. Steinmann 2005, 62f.). Jugendliche müssen in vielen Bereichen Entscheidungen treffen und ihre Persönlichkeit in der Peer-Gruppe und der Gesellschaft verorten, um sich ihren Platz im Leben zu suchen. Dazu gehört auch, dass sich junge Menschen Gedanken um ihre berufliche Zukunft machen müssen. In Deutschland ist i.d.R. eine Berufsausübung ohne Ausbildung oder Studium schwierig, da die berufliche Qualifikation zentral für eine Beschäftigung ist (vgl. Struck et al. 2013, 9f.). Der Wechsel vom Status des Schülers hin zum Berufstätigen verlangt daher Entscheidungen über die weitere schulische und berufliche Laufbahn. Dies erfordert von Jugendlichen viel Weitblick (vgl. z. B. Lipshits-Braziler/Tatar/Gati 2017, 453f.), wobei viele von ihren Eltern und professionellen Beraterinnen und Beratern unterstützt werden (Ulrich et al. 2019, 295f.). Dennoch geht die Berufswahl mit Belastungen und Stress einher, da es eine Phase der Spannung zwischen individuellen Wünschen, den Wünschen des sozialen Umfelds und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ist (vgl. z. B. Ossipow 1999,

147ff.). Einige Autoren, z. B. Muche et al. (vgl. Muche et al. 2010, 145f.), sehen bisherige „Normalbiographien“ als Elemente des Industriezeitalters. Diese waren durch klare Gliederungen und Abfolgen der Phasen Schule-Ausbildung-Beruf-Ruhestand geprägt und sind so heute kaum noch zu finden. Übergänge werden bereits seit einigen Jahren fließender, die Berufswahl ist nach der Adoleszenzphase nicht abgeschlossen. Private Entwicklungen (Geburt eines Kindes, Pflegebedürftigkeit eines Angehörigen, veränderte persönliche Prioritäten) oder Verschiebungen in der Berufswelt machen oft eine erneute Berufsorientierung und die Wahl eines neuen oder die Veränderung eines ausgeübten Berufs notwendig. Die zunehmende Flexibilität der Berufswelt eröffnet aber auch Chancen, die vor einigen Jahren noch nicht denkbar waren, z. B. wenn Kindererziehungsphasen als Startpunkt einer Um- oder Weiterqualifikation genutzt werden. Festzuhalten ist, dass die Gestaltung der Berufsorientierung nicht modellartig stereotyp verläuft, sondern von verschiedenen inneren und äußeren Faktoren abhängig ist. Stets spielen das soziale Umfeld und die eigene Wahrnehmung eine bedeutende Rolle. Die Berufe von Eltern oder anderen Bezugspersonen ermöglichen erste Einblicke. Die Bedeutungen, die in der Gesellschaft auf der Makroebene und in der eigenen Familie auf Mikroebene dem Berufsthema zugemessen werden, stellen für Jugendliche Orientierungspunkte dar, in welchem Rahmen sie sich mit ihrer eigenen Bewertung des Berufsthemas bewegen können, wenn sie nicht Gefahr laufen wollen, aus ihrer sozialen Gruppe herauszufallen. Dennoch fehlen durch die heutige Dynamik eindeutige Orientierungsmöglichkeiten und Rollenvorbilder wie sie in früheren Strukturen vorlagen. Dies könnte bei den Jugendlichen Stress verursachen. In der Terminologie des transaktionalen Stressmodells setzt Stress die individuelle Wahrnehmung einer Situation als mit den bislang zur Verfügung stehenden Mitteln nicht mehr bewältigbar voraus (vgl. Lazarus/Folkman 1984, 141ff.). Stress hängt in diesem Modell von den lebensweltlich beeinflussten Wahrnehmungen und Bewältigungsmöglichkeiten ab. Der Lebensweltbegriff, wie er in diesem Beitrag verstanden wird, geht auf Schütz (vgl. Schütz/Luckmann 2017) zurück. Er beschreibt die Lebenswelt eines Menschen als Ergebnis seiner subjektiven Wahrnehmung, die immer abhängig von Sozialisation, Kulturation und Personalisation ist (vgl. Kraus 2006, 119). Die Lebenswelt konstruiert und erschließt sich ihm aufgrund seiner Deutungsmuster, die er mit anderen Personen seiner Lebenswelt teilt. Die Auseinandersetzung mit dem Berufswahlthema findet demnach vor dem Hintergrund des nahen Lebensumfelds statt. Die Wahrnehmungsgebundenheit von Stress wiederum lässt vermuten, dass die durch die Lebenswelt geprägten Wahrnehmungen auch die Wahrnehmung von Stress beeinflussen, und es dadurch eine Verbindung zwischen Stress und Lebenswelt gibt.

In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, inwiefern Jugendliche in der Berufswahlphase ihre Situation als stressbelastet erleben und von welchen lebensweltlichen Faktoren dies abhängig ist. Nach einem kurzen Überblick über den Forschungsstand zu Appraisal,



Stress und Coping erfolgt eine theoretische Herleitung des vermuteten Zusammenhangs zwischen Stress und lebensweltlichen Ressourcen im Berufswahlprozess. Die hier aufgeworfenen Forschungsfragen werden daran anschließend empirisch untersucht. Als Datenbasis wird das Sozio-Ökonomische Panel (SOEP) ausgewertet.

Entsprechend wird untersucht, (1) in welchem Maß Jugendliche im Alter von 16-17 Jahren unter Stress allgemein und in Bezug auf die Berufswahl konkret leiden. Bei denjenigen, die unter Stress leiden, wird (2) der Einfluss der persönlichen Lebenswelt hierauf analysiert. Wie stressig erleben Jugendliche die Berufswahl und welche Ressourcen stehen den Jugendlichen zur Verfügung?

## 2 Appraisal, Stress und Coping

„Stress“ beschreibt Zustände, die im Zusammenhang mit Belastung auftreten. Zum Konstrukt Stress gibt es verschiedene Ansätze. Verbreitet ist Darstellung von Holmes und Rahe (vgl. Holmes/Rahe 1967, 213f.), die in der Tradition des Behaviorismus ein Ranking von Stressfaktoren erstellt haben. Laut ihrer Annahme entsteht Stress als Reaktion auf identifizierbare Stressoren. Aus heutiger Sicht erscheint diese Reiz-Reaktionskausalität als zu schematisch.

Im Gegensatz dazu legt das transaktionale Stress-Modell von Lazarus (vgl. Lazarus/Folkman 1984, 141ff.) einen Schwerpunkt auf Wahrnehmung und Bewertung von Ereignissen. Ein Ereignis wird durch subjektive Bewertung zum Stress (Appraisal). Hieraus ergibt sich, ob die Person nach einem ersten Reizverarbeitungsprozess (Primary Appraisal) zu der Bewertung kommt, dass der Reiz irrelevant oder von Bedeutung ist. In einem zweiten Bewertungsprozess (Secondary Appraisal) werden verfügbare stehende Ressourcen überprüft und in den Coping-Prozess einbezogen (vgl. Lazarus/Folkman 1984, 141ff.).

Die Ressourcenerhaltungstheorie („Conservation of Resources“ COR, vgl. Hobfoll 1989, 513ff.) sieht Menschen so sehr von ihrem sozialen Umfeld und seinen Einschätzungen beeinflusst, dass die erlernten und automatisierten Reaktionen wichtiger für die Wahrnehmung von Stress sind als individuelle Zuschreibungen (vgl. Hobfoll 2001, 337ff.). Das Individuum lernt bereits im Prozess seiner Enkulturation, dass bestimmte Situationen potenziell bedrohlich werden. Es braucht in dieser Theorie nicht den konkreten Stressor, um Stress wahrzunehmen (vgl. Buchwald/Hobfoll 2013, 127f.). Trotz des gesellschaftlich vermittelten Wissens kann die Konstruktion der Lebenswelt des Erwachsenen nicht an den Jugendlichen weitergegeben werden. Schütz und Luckmann beschreiben diese Versuche von Erwachsenen Jugendlichen gegenüber als „Er war schon »in meiner Lage« [...] Er beruft sich auf seine »Lebenserfahrung« und kann es nicht begreifen, daß er sie mir nicht vermitteln kann.“ (vgl. Schütz/Luckmann 2017, 133.). Hier wird deutlich, dass die Lebenswelt individuell konstruiert und erfahren wird.

### 3 Stress und Ressourcen im Berufswahlprozess

Berufswahl wird nicht als Einzelentscheidung zu einem bestimmten Zeitpunkt verstanden. Es handelt sich vielmehr um eine prozesshafte Entwicklung, die sich über längere Zeiträume erstreckt (vgl. Rübner/Höft 2019, 41f.). Berufswahl meint sowohl die Wahl eines Ausbildungsberufs als auch die Entscheidung für ein Studium. Das ist in der international verwendeten Terminologie career-, vocational oder occupational choice auch daraus erkennbar, dass sich die, aus dem deutschen Berufsbildungssystem herrührende Unterscheidung in Berufs- und Studienwahl, nicht widerspiegelt (vgl. Rübner/Höft 2019, 41f.). Der Begriff „Beruf“ beinhaltet dabei, dass es sich um eine Tätigkeit von einiger Dauer handeln muss, die ein „... spezifisches Bündel von Qualifikationen oder Arbeitsanforderungen...“ umfasst (Mattes 2019, 80).

In Bezug auf die Berufswahl wäre nach Ansicht vieler Autoren anzunehmen, dass das Ende der Schulzeit Jugendlichen im Rahmen ihrer Lebenswelt Stress in erheblichem Maß verursacht (vgl. z. B. Reimann/Pohl 2006, 217f.). Ihr Lebensrhythmus aus einer Abfolge von Schuljahren kann nicht weiter aufrechterhalten werden. Das Ende der allgemeinbildenden Schule erfordert weitreichende Entscheidungen, für die die bisher angewendeten Bewältigungsstrategien regelmäßig nicht mehr ausreichend sind.

Die Theorie der Ressourcenerhaltung (vgl. Hobfoll 1989, 513ff.) erscheint besonders hilfreich bei der Analyse des Stressempfindens der Jugendlichen, da sie die Einbeziehung des lebensweltlichen Erfahrungsraums des Jugendlichen ermöglicht. Stress wird hier nicht als rein individuelles Wahrnehmungsphänomen konstruiert, sondern die Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelteinflüssen wird berücksichtigt. Mit der Theorie der Ressourcenerhaltung wäre daher die Wahrnehmung des Stressors nicht erst dann anzunehmen, wenn die Jugendlichen feststellen, dass sie nicht mehr weiter zur Schule gehen werden, keinen Status und eventuell keine finanziellen Mittel mehr zur Verfügung haben. Stressauslösend müsste die Wahrnehmung des ungewissen Ausgangs des Bestrebens sein, aus diesem sozialen Raum oder diesen so vermittelten Erwartungen herauszufallen oder im Übergang zur Berufstätigkeit die eigenen Vorstellungen nicht verwirklichen zu können, etwa indem keine Ausbildung begonnen werden kann. Für Einzelbereiche wie z. B. Essstörungen, konnte ein Zusammenhang zwischen Lebenswelt und Stressempfinden bereits gezeigt werden (Grüttner 2018, 5ff.).

Wie die Jugendlichen mit den beschriebenen Stressoren umgehen, wäre demnach abhängig von den verfügbaren Ressourcen. Diese sind entweder internal direkt verfügbar (z. B. Selbstbewusstsein, Kontrollbewusstsein), oder external verfügbar und befinden sich hinter der direkt zugänglichen Grenze des eigenen Selbst, wie sozialer Status (vgl. Hobfoll 2001, 337f.). In der Ressourcenerhaltungstheorie (vgl. Hobfoll 1989, 513f.) wird die Bedeutung der Ressourcen darin gesehen, dass sie es ermöglichen die Zugehörigkeit zur näheren und zur weiteren sozia-

len Gruppe aufrecht zu erhalten („...they act to sustain the individual nested in family-nested in tribe.“, vgl. Hobfoll 2001, 343). Die Bedeutung der sozialen Gruppe für die Stresswahrnehmung zeigte sich u.a. in einer Studie von Seiffcke-Krenke (vgl. ebd. 2006, 56ff.) in der sich deutliche Unterschiede sowohl in der Stresswahrnehmung als auch bei der Verarbeitung bei Jugendlichen in verschiedenen Kulturkreisen zeigte. Im Vergleich, insbesondere zu asiatischen Ländern, berichteten deutsche Jugendliche hier über viel Schul- aber wenig Elternstress.

Abbildung 1 beschreibt das angenommene Wirkungsmodell dieses Beitrags, das auf Grundlage der Ressourcenerhaltungstheorie (vgl. Hobfoll 1989, 513f.) aufgestellt wird. Das Ende der Schulzeit wird als potenziell stressauslösender Reiz dargestellt. Jugendliche sind in ihre Lebenswelt eingebettet, die sich durch interne und externe Faktoren bedingt. Das Ende der Schulzeit trifft als Reiz auf die Jugendlichen. Die Bewertung (Appraisal) als Stress oder die Ignorierung wird vor dem individuellen Hintergrund der Ressourcenausstattung getroffen, die lebensweltlich bedingt ist. Es liegen Studien vor, die für dispositionalen Optimismus eine protektive Wirkung gegen Stress zeigen (vgl. z. B. Lines et al. 2018, 1ff.). Wohlbefinden ist als solches mit Stresserleben nicht vereinbar. Sind die Werte für Wohlbefinden und Optimismus niedrig ausgeprägt, wird dies daher in diesem Beitrag als Indikator für Stress gedeutet, sind die Werte beider Konstrukte hoch, wird dies als Indikator dafür genommen, dass kein Stress empfunden wird. Zumindest für den Übergang in die Sekundarstufe konnte gezeigt werden, dass personale (z. B. Selbstwirksamkeit) und soziale Schutzfaktoren (Familienzusammenhalt, förderndes Elternverhalten) als schützende Ressourcen wirken (vgl. Niemack 2019, 73 ff.). Es wurde außerdem gezeigt, dass ängstliche Unentschlossenheit hinsichtlich der Berufswahl bei Jugendlichen durch die Qualität der Kommunikation innerhalb der Familie vorhergesagt werden kann (vgl. LoCascio et al. 2013, 135ff.).

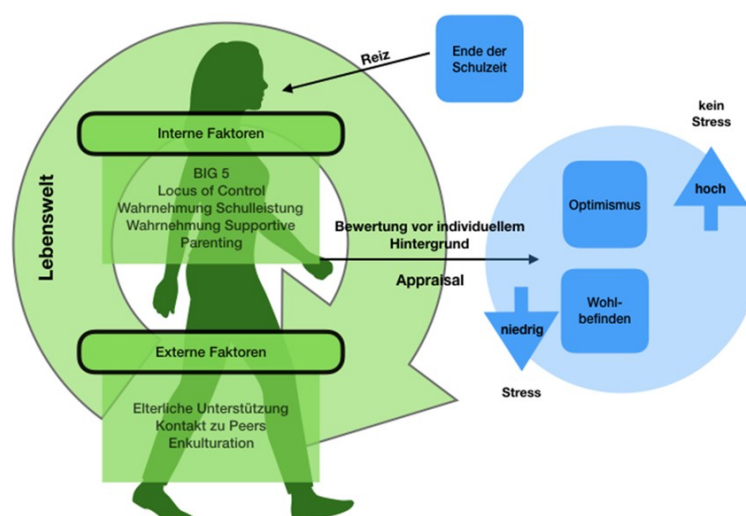


Abbildung 1: Angenommenes Wirkmodell Entstehung von Stress in der Berufswahlphase von Jugendlichen (eigene Darstellung)

## 4 Das Forschungsprojekt „Stressempfinden in der Berufswahlphase“

In diesem Forschungsprojekt wurde untersucht, in welchem Maß Jugendliche im Alter von 16-17 Jahren allgemein unter Stress und konkret in Bezug auf die Berufswahl leiden. In diesem Alter erreichen die Jugendlichen das Ende der Pflichtschulzeit in Klasse 9 oder 10. Es muss die Entscheidung getroffen werden, ob der Besuch einer Schule fortgesetzt werden soll, um Abitur oder Fachabitur zu erreichen, oder ob man in Richtung Berufsausbildung geht. Es ist also eine Zeit, in der man sich, in der Regel erstmalig, intensiv mit Fragen von Berufs- und Bildungsentscheidungen auseinandersetzen muss (vgl. Ludwig-Mayerhofer et al. 2011, 255). Einzelne Studien (Mansel/Hurrelmann 1992, 366ff.) haben bereits gezeigt, dass der Statusübergang beim Wechsel der Rolle des Schülers hin zu der des Auszubildenden dann stressbelastet ist, wenn sich ungeplante Schwierigkeiten zeigen. An dem Punkt des tatsächlichen Übergangs sind die Teilnehmenden an diesem Panel aber noch nicht angekommen, sie können Probleme allenfalls antizipieren, so dass sich zeigen wird, ob dieses Stressempfinden bereits zu dem Zeitpunkt relevant wird.

Es wurden dabei folgende Fragen behandelt:

**Forschungsfrage 1:** In welchem Maß sind Jugendliche im Alter von 16-17 Jahren von Stress allgemein und in Bezug auf die Berufswahl belastet?

**Forschungsfrage 2:** Welchen Einfluss hat bei denjenigen Jugendlichen, die unter Stress leiden, die persönliche Lebenswelt auf die Wahrnehmung des Stresses?

Der Beitrag konzentriert sich dabei auf die sozial-emotionalen Aspekte des Stresses.

Die Datenbasis für diesen Beitrag sind die Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP, v.34). Das SOEP ist eine forschungsbasierte Infrastruktureinrichtung der Leibniz-Gemeinschaft am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). Das Panel ist eine wiederkehrende Befragung, die seit 1984 durchgeführt wird. Bei der jährlichen Basis-Befragung werden ca. 30.000 Personen in ca. 15.000 Haushalten deutschlandweit zu Einkommen, Erwerbstätigkeit, Bildung oder Gesundheit befragt. Seit dem Jahr 2000 werden für teilnehmende Haushalte auch altersgruppenspezifische Fragebögen zur Verfügung gestellt. Seitdem werden in diesen Haushalten alle 16 und 17-jährigen mit einem Erhebungsinstrument, dem SOEP-Jugendfragebogen, erfasst. Im Jahr 2015 haben 560 Jugendliche den Fragebogen ausgefüllt (vgl. Schupp 2009, 350f., Weinhardt/Schupp 2014, 6f.). Aus den Ergebnissen dieses Jugendfragebogens wird in diesem Beitrag die Kohorte von 2015 näher betrachtet. Auch wenn es sich

dabei nicht um eine gezielte Befragung zu Berufswahl oder Stress handelt, bietet die Wahl dieses Datenpanels den Vorteil, einen großen Querschnitt von Jugendlichen unterschiedlicher Bildungsgänge in sehr unterschiedlichen Regionen erreichen zu können.

Die Auswertung erfolgte mit dem SPSS-Datenpaket.

#### **4.1 Instrumente**

Der Jugendfragebogen des SOEP erhebt, neben allgemeinen demographischen Angaben, Fragen zu Schulbesuch und Freizeitaktivitäten auch Einschätzungen der Jugendlichen zur ihrem Wohlbefinden, ihren Ansichten zur persönlichen Zukunft sowie ihren Überzeugungen, welche Faktoren Erfolg im Leben allgemein und in der Berufstätigkeit ermöglichen. Einige der verwendeten Items und Skalen ermöglichen eine Auswertung hinsichtlich erlebten Stresses und vorhandener Ressourcen und wurden daher in die Untersuchung einbezogen. Es wurden diejenigen Variablen analysiert, die einen mittelbaren oder unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen haben. Darüber hinaus stehen sie entweder in Zusammenhang mit Berufswahl oder mit Stresserleben.

##### **Affektives Wohlbefinden**

Konkrete Fragen nach Stress werden den Jugendlichen beim SOEP nicht gestellt. Daher werden für diesen Beitrag die Skalen aus der Befragung verwendet, die zur Stressbestimmung geeignet sind. Seit 2007 wird im SOEP die Skala „affective Well-Being“ verwendet, wonach Wohlbefinden aus den Komponenten kognitives und affektives Wohlbefinden besteht (vgl. Schimmack/Diener/Oishi 2002, 345f.). Die eingesetzten Items haben eine hohe inhaltliche Überschneidung mit den zur Messung von Stress erprobten, aber im SOEP selbst nicht eingesetzten Items des Perceived Stress Questionnaire (PSQ) 20 (vgl. Fliege et al. 2001). Dieser enthält Items wie „Sie hatten viele Sorgen“, „Sie fühlten sich angespannt“, „Sie fühlten sich frustriert“ oder „Sie hatten Spaß“ (vgl. Fliege et al. 2001). Affektives Wohlbefinden, wie es im SOEP abgefragt wird, beschreibt die Balance zwischen positiven und negativen Emotionen. Es wird das allgemeine affektive Wohlbefinden der letzten vier Wochen erhoben (vgl. Richter et al. 2017, 3f.). Mit vier Items wird danach gefragt, wie oft sich die Teilnehmenden in den letzten vier Wochen (1) „ärgerlich“ ( $M = 2.96$ ,  $SD = .987$ ), (2) „ängstlich“ ( $M = 1.98$ ,  $SD = .968$ ), (3) „glücklich“ ( $M = 3.98$ ,  $SD = .798$ ) und (4) „traurig“ ( $M = 2.47$ ,  $SD = 1.057$ ) gefühlt haben. Geantwortet werden kann von 1 („sehr selten“) bis 5 („sehr oft“).

## Optimismus/Pessimismus

Weiterhin enthält der Fragebogen Items zu Optimismus/Pessimismus hinsichtlich der Zukunftserwartung (vgl. Trommsdorff 1994, 45f.). Fehlender Optimismus, der sich auf die Erwartung bezieht, dass berufliche Wünsche mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht erfüllt werden, kann als wesentliche Stressquelle gesehen werden. Studien legen zudem nahe, dass optimistischere Menschen weniger Stress empfinden (vgl. Chang/Bridewell 1998, 137f.). Es wird im SOEP nach der prozentualen Wahrscheinlichkeit gefragt, mit der das Auftreten verschiedener Ereignisse eingeschätzt wird, wovon hier die berufsbezogenen ausgewertet werden. Bei diesen Items wurde zusätzlich zur Kohorte von 2015 kontrastierend auch die Kohorte von 2005 ausgewertet, um ein Jahr mit großem Angebot an Ausbildungsplätzen (2015) mit einem Jahr mit mangelnden Möglichkeiten für einen Ausbildungsberuf (2005) vergleichen zu können: eingeschätzte Wahrscheinlichkeit (1) „...einen gewünschten Ausbildungs- oder Studienplatz zu erhalten“ (2005: M=67%, SD: 22.497, 2015: M=77%, SD: 19.781) (2) „...ein Studium oder eine Ausbildung abzuschließen“ (2005 =79%, SD: 17.595, 2015 =83%, SD: 16.441), (3) „...eine Arbeitsstelle zu finden“ (2005 : M=70 %, SD: 21.395, 2015: M=78%, SD: 18.084), (4) „...erfolgreich im Beruf zu sein“ (2005: M=70% SD: 19.002, 2015: M=76%, SD: 17.546), (5) „...eine längere Zeit arbeitslos zu sein“ (2005: M=40%, SD: 20.051, 2015: M=17,99 %, SD: 18.592).

## Kontrollüberzeugungen (Locus of Control)

Dem von Rotter (vgl. Rotter 1966, 1ff.) eingeführten lerntheoretischen Konstrukt „Kontrollüberzeugungen“ (Locus of Control, vgl. Rotter 1966, 1ff., Nolte et al. 1997, 6ff.) kommt in dieser Studie ein besonderes Augenmerk zu. Dadurch, dass das Konstrukt das zielgerichtete Handeln und die Motivation von Personen als Entscheidung erklärt, die auf Grundlage ihrer Erwartungen des Auftretens zukünftiger Ereignisse entsteht, hat es eine deutliche Verankerung in der Lebenswelt. Die Bewertung dieser Ereignisse bestimmt die Handlungsintentionen. Ein Zusammenhang zwischen Kontrollüberzeugungen und Berufsorientierung wurde bereits in früheren Studien postuliert und z. B. für die Vorhersage von Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg in Arbeiten von Coleman und DeLeire (vgl. Coleman/DeLeire 2003, 701ff.) oder Uhlendorff (vgl. 2004, 279ff.) verwendet. Während Coleman und DeLeire den positiven Einfluss einer hohen internalen Kontrollüberzeugung hinsichtlich höherer Bildungsziele zeigen konnten, fand Uhlendorff (vgl. Uhlendorff 2004, 279ff.) in Studien Hinweise, dass internal überzeugte arbeitslose Personen schneller wieder eine Arbeitsstelle fanden als andere. Vorstellungen zu Kontrollüberzeugungen werden im SOEP mit dem Fragestimulus: „Die folgenden Aussagen kennzeichnen verschiedene Einstellungen zum Leben und zur Zukunft. Bitte sagen Sie uns, inwieweit Sie jeweils zustimmen.“ abgefragt. Die zehn Items können zwischen 1 („Stimme überhaupt nicht zu“) und 7 („Stimme voll zu“) eingeschätzt werden. Die Skala beinhaltet vier Dimensionen: (1) Internale Kontrolleinstellung (drei Items), (2) Externale Kontrolleinstellung (fünf

Items), (3) Gerechtigkeitseinstellung (ein Item), (4) Individualorientierung-Kollektivorientierung (ein Item). Die meiste Zustimmung auf Einzelitem-Ebene haben in 2015 die Items „Wie das Leben verläuft, hängt von einem selbst ab“ ( $M= 5.86$ ,  $SD= 1.222$ ) und „Erfolg muss hart erarbeitet werden“ ( $M=5.71$ ,  $SD= 1.275$ ).

### **Wahrnehmung der eigenen Schulleistung**

Die Wahrnehmung der eigenen Schulleistung wird über die Variablen Zufriedenheit mit den Leistungen in der Schule insgesamt ( $M= 6.60$ ,  $SD=2.056$ ), Mathematik ( $M=6.20$ ,  $SD=2.622$ ), Deutsch ( $M= 6.52$ ,  $SD=2.153$ ) und der ersten Fremdsprache ( $M=6.38$ ,  $SD=2.458$ ) abgefragt. Die Teilnehmenden können auf einer Skala von 1 („niedrig“) bis 10 („hoch“) antworten. Dabei geht es nicht um die tatsächliche, objektive Leistung, sondern um die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmenden.

### **Persönlichkeitsfaktoren BIG5**

Weiterhin ist die Ausstattung mit Persönlichkeitsdispositionen, die in dem sog. Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (kurz: BIG 5, vgl. McCrae/Costa 1999, 139ff.) beschrieben werden, relevant. Frühere Studien weisen auf Auswirkungen der individuellen Persönlichkeit im Bereich Berufswahl hin. So konnte gezeigt werden, dass ein hoher Wert für Neurotizismus mit Stress und Unentschlossenheit bei der Berufswahl verbunden ist (vgl. Martincin/Stead 2014, 3f.). Das Modell beinhaltet fünf Dimensionen mit jeweils entgegengesetzten Polen (vgl. Rammstedt et al. 2013, 233ff.). Die Items sind mittels einer 7-stufigen Ratingskala zu beantworten. Damit kann von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 7 (trifft voll und ganz zu) auf den Satzbeginn „ich bin jemand, der...“ geantwortet werden., (1) Extraversion (z. B. gesellig, durchsetzungsfähig und still, zurückgezogen,  $M=4.80$ ,  $SD=1.213$ ), (2) Verträglichkeit (z. B. altruistisch, kooperativ und kühl, misstrauisch,  $M=5.36$ ,  $SD= .963$ ), (3) Gewissenhaftigkeit (z. B. zielstrebig, diszipliniert und nachlässig, gleichgültig,  $M=4.84$ ,  $SD=1.100$ ), (4) Neurotizismus (z. B. nervös, ängstlich,  $M=4.07$ ,  $SD=1.175$ ) und (5) Offenheit für Erfahrungen (z. B. wissbegierig, fantasievoll und konservativ,  $M=4.80$ ,  $SD=1.044$ ).

### **Unterstützender Erziehungsstil (supportive parenting)**

Der unterstützende elterliche Erziehungsstil ist auf ein konstruktives, „warmes“ und unterstützendes Familienklima ausgerichtet. Er wirkt sich auf das Selbstbewusstsein und die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit aus (vgl. Rutter 1985, 683ff., Simons et al. 1992, 1282ff.), die eine Ressource im Berufswahlprozess sind. Es stehen, jeweils für Vater und Mutter getrennt, neun Items, zur Verfügung. Diese werden eingeleitet mit der Frage „Wie häufig kommt es vor, dass...“. Das wahrgenommene Verhalten wird auf einer Skala von 1 (Sehr häufig) bis 5 (nie)

eingeschätzt ( ...Eltern über Erlebnisse reden; ...Eltern über Probleme sprechen; ... Eltern nach ihrer Meinung vor Entscheidung fragen; ...Eltern Anerkennung zeigen; ...Probleme werden mit Eltern gemeinsam gelöst; ...Eltern zeigen Vertrauen; ...Eltern fragen nach Meinung zu Familienangelegenheiten; ...Eltern begründen Entscheidungen; ...Eltern zeigen Liebe) (vgl. Weinhardt/Schupp 2014, 16f.).

Während der unterstützende Erziehungsstil der Eltern sich auf das innerfamiliäre Gefüge und die Beziehung zwischen Eltern und Kindern bezieht, ist das Konstrukt „elterliche Unterstützung“ auf das Außenverhältnis gerichtet. Ein additiver Index wurde aus den vorhandenen Items gebildet. Hierbei gab es mehrere Antwortmöglichkeiten. Es sollte nur das Item mit „ja“ bestätigt werden, das zutraf: „Eltern besuchen Elternabende“ (73,7%), „Eltern besuchen Sprechtag“ (58,3%), „Eltern suchen Lehrer auf“ (23,6%), „Eltern sind Elternvertreter“ (17,2%) und „Eltern machen nichts davon“ (7,2%).

## 4.2 Ergebnisse

### Affektives Wohlbefinden

Für die Skala „affektives Wohlbefinden“ wurde aus den Items ein additiver Index gebildet, um die Werte der Jugendlichen von 2015 mit der Gruppe der erwachsenen Teilnehmer der SOEP-Gesamterhebung des gleichen Jahres zu vergleichen.

Hierzu wurde der Mittelwert der drei addierten Items, die negative Erfahrungen abbilden (ärgerlich, ängstlich, traurig) vom Mittelwert des positiven Items (glücklich) subtrahiert (vgl. Richter et al. 2017, 3ff.; Weinhardt/Schupp 2014, 58f.). Es zeigt sich, dass das affektive Wohlbefinden in der Gruppe der Jugendlichen (N=560) besser ist als das der an der allgemeinen SOEP-Befragung im Jahr 2015 teilnehmenden Erwachsenen (N=25.307, Tabelle 1). Dies liegt bei der Index-Bildung vor allem daran, dass das Glücksempfinden der Jugendlichen deutlich höher ist als das der Gesamtgruppe. Es ergeben sich hieraus keine Hinweise, dass Jugendliche in besonderem Maß unter Stress, der durch einen Mangel an affektivem Wohlbefinden angezeigt werden würde, leiden.

*Tabelle 1: Mittelwerte der Antworten für die Items der Skala „affektives Wohlbefinden“  
Quelle: Eigene Darstellung (2019), Jugendliche aus v34. Erwachsene aus v.32  
(zitiert nach Richter et al. 2017, 3).*

	Ärgerlich	Ängstlich	Glücklich	Traurig	Additiver Index
Jugendliche 2015	<b>M=2.96</b>	<b>M=1.98</b>	<b>M=3.98</b>	<b>M=2.47</b>	<b>M=1.51</b>
Erwachsene 2015	<b>M=2.79</b>	<b>M=1.91</b>	<b>M=2.40</b>	<b>M=2.33</b>	<b>M=0.06</b>



Diese Auswertung gibt noch keinen Aufschluss darüber, ob der Zustand des Wohlbefindens mit der Berufswahl verbunden ist. In der verwendeten Kohorte von 2015 geben 27% (151 Personen) an, dass sie „mit einiger Sicherheit“ oder dass sie „mit großer Sicherheit“ (31.3%, 175 Personen) einen konkreten Berufswunsch haben. Um die Auswirkungen des Vorhandenseins oder Nichtvorhandenseins eines konkreten Berufswunschs auf das Stressempfinden zu überprüfen, werden zwei Gruppen gebildet. Eine Gruppe wird mit Jugendlichen mit hohem affektivem Wohlbefinden und eine Gruppe wird mit Jugendlichen mit geringem Wohlbefinden gebildet. Bei der Bildung des additiven Indexes über diese Skala, wie oben beschrieben, haben sich Werte zwischen -4 und +4 gezeigt. Werte von -4 bis 0 wurden der Gruppe mit niedrigem, Werte von 0.1 bis +4 der Gruppe mit hohem affektivem Wohlbefinden zugeordnet. Ein t-Test als Mittelwertvergleich, der die Gruppe mit hohem affektivem Wohlbefinden und mit niedrigem hinsichtlich der Ausprägungen der Variablen „Berufswunsch vorhanden?“ ( $p=.113$ ) und „Über verschiedene Möglichkeiten bei der Berufswahl informiert?“ ( $p=.942$ ) verglichen, erbrachte keine signifikanten Ergebnisse. Nach der vorliegenden Datenlage leiden Jugendliche demnach nicht unter höherem Stress im Vergleich zu der Erwachsenenstichprobe.

### **Optimismus/Pessimismus**

Um die Auswirkung der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen auf den Stress bei der Berufswahl einschätzen zu können, wurde der Optimismus der Kohorten 2005 und 2015 verglichen. Das Jahr 2005 eignet sich zur Kontrastierung mit dem Jahr 2015, da die Arbeitssituation im Gegensatz zu der des Jahres 2015 sehr angespannt war. Die Arbeitslosenzahl lag im Jahr zuvor im Durchschnitt bei fast 4,3 Mio. Menschen. Die sgn. „Hartz-Reformen“ wurden umgesetzt und sollten für Entspannung auf dem Arbeitsmarkt sorgen (vgl. Bach et al. 2004, 2ff.). Schlagzeilen über weiter zunehmende Arbeitslosenzahlen und die höchste Arbeitslosigkeit seit der Wiedervereinigung dominierten die Zeitungen. 2015 hingegen wurde über einen erfolgreichen Arbeitsmarkt und das anhaltende Wirtschaftswachstum berichtet (vgl. Fuchs et al. 2015, 2f.). Es ist in Tabelle 2 erkennbar, dass es durchgängig Unterschiede zwischen den Gruppen 2005 und 2015 gibt. Die Standardabweichungen (SD) sind 2015 kleiner als 2005. Daran ist zu erkennen, dass der berufliche Zukunftsoptimismus 2015 ausgeprägter war als 2005, und anhand der Standardabweichung, dass auch das Antwortverhalten 2015 homogener war.

*Tabelle 2: Optimismus in beruflicher Hinsicht, Kohorte 2005 und 2015 im Vergleich. Abgebildet sind die selbst eingeschätzten Wahrscheinlichkeiten.*

	<b>Wunschstudium/- Ausbildung</b>	<b>Abschluss Studium/ Ausbildung</b>	<b>Arbeitsstelle finden</b>	<b>Erfolgreich im Beruf</b>	<b>Längere Zeit arbeitslos</b>
<b>2005</b>	M=67%, SD: 22,497	M=79%, SD: 17,595	M=67 %, SD: 21,395	M=68% SD: 19.022	M=37%, SD: 20.051
<b>2015</b>	M=76%, SD: 17.844	2015 =83%, SD: 15.224	M=78%, SD: 17.033	M=76%, SD: 16.800	M=26 %, SD: 17.351

Die Jugendlichen zeigen sich offenbar grundlegend optimistisch, ohne dass konkrete Zusammenhänge dies erwarten lassen. So halten etwa 141 (von insgesamt 533) derjenigen Jugendlichen, die ihren Berufswunsch als „noch offen“ angeben, es zu mindestens 70% für wahrscheinlich, den gewünschten Ausbildungs- oder Studienplatz zu erhalten (Tabelle 3).

*Tabelle 3: Kreuztabellierung Berufswunsch vorhanden/Wahrscheinlichkeit gewünschten Ausbildungs- oder Studienplatz zu erhalten)*

		<b>Wahrscheinlichkeit den gewünschten Ausbildungs- oder Studienplatz zu erhalten (in %)</b>					
		<b>0-20</b>	<b>30-40</b>	<b>50-60</b>	<b>70-80</b>	<b>90-100</b>	<b>Gesamt</b>
<b>Berufswunsch vorhanden</b>	ja, mit einiger Sicherheit	2	2	26	75	42	147
	Ja, mit großer Sicherheit	1	2	23	40	103	169
	Nein, noch offen	6	10	60	101	40	217
<b>Gesamt</b>		9	14	109	226	185	533

### **Kontrollüberzeugung (Locus of Control)**

Im Datensatz wurden zwei Cluster mit etwa gleich großen Gruppen (Cluster 1 eher external Überzeugte, Cluster 2, eher internal Überzeugte) bei einer hierarchischen Clusteranalyse nach der Ward-Methode (vgl. Ward 1963, 236ff.) gefunden. Menschen mit externaler Kontrollüberzeugung gehen davon aus, dass die Geschehnisse außerhalb ihrer eigenen Kontrolle liegen. Personen mit internal ausgerichteter Überzeugung hingegen gehen davon aus, dass sie Ereignisse in ihrem Leben selbst bestimmen. Sie setzen sich meist größere Ziele und halten auch in schwierigen Situationen durch (vgl. Strauser/Netz/Keim 2002, 20f.). Dabei bildet die

Erwartung der Konsequenzen des eigenen Verhaltens eine zentrale unabhängige Variable zur Erklärung von Handlungen. Das Vertrauen in eigene Fähigkeiten und Anstrengungen ist vorhanden und wird für die kausale Erklärung von Umweltereignissen herangezogen.

Persönliche Erklärungskonzepte sind in hohem Maß durch die bisherigen Lebenserfahrungen und durch intergenerational übermittelte Überzeugungen geprägt. Bei Personen mit externaler Kontrollüberzeugung dominieren Erklärungskonzepte wie „Zufall“, „Glück“, und „die sozialen Verhältnisse“ ihre Erwartungen. Ereignisse, die die eigene Person betreffen, werden auf externe Ursachen in der Umwelt zurückgeführt, die von der Person selbst nicht oder kaum zu beeinflussen sind (vgl. Rotter 1966, 1ff.). Die external überzeugten Jugendlichen (Cluster 1) zeigen sich im Mittelwert weniger optimistisch bei den Wahrscheinlichkeiten hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft als das Cluster der internal überzeugten Altersgenossen: Erreichen gewünschter Ausbildungs-/Studienplatz 78% internal Überzeugte (int.Ü.), 75% external Überzeugte (ext.Ü.); Abschluss Ausbildung/Studium 85% int.Ü., 80% ext.Ü.; Arbeitsplatz finden 79% int.Ü., 76% ext.Ü.; beruflicher Erfolg 78% int.Ü., 73% ext.Ü.; arbeitslos werden 17% int.Ü., 19% ext.Ü.) Signifikant ist der Unterschied in einem t-Test dabei bei der „Wahrscheinlichkeit Ausbildung/Studium abzuschließen“ ( $p=.002$ ) und der „Wahrscheinlichkeit für beruflichen Erfolg“ ( $p=.001$ ).

Die Jugendlichen gehen mehrheitlich von der Notwendigkeit eigener Anstrengung aus, um berufliche Ziele im Leben erreichen zu können. Der additive Index, bei dem jeweils der Mittelwert interne und externe Kontrollüberzeugung gebildet wurde, zeigt, dass die externalen Kontrollüberzeugungen mit einem Mittelwert von ( $M=5.37$ ) bei den Jugendlichen etwas ausgeprägter ist als die internalen Überzeugungen ( $M=4.53$ ). In einer Korrelationsanalyse ist darüber hinaus nicht zu erkennen, dass sich weitere Zusammenhänge zwischen den Items der Locus of Control-Skala und dem Optimismus ergeben.

### **Wahrnehmung der eigenen Schulleistungen**

In einer Clusteranalyse (Ward-Methode, Ward 1963, 236ff.) zeigt sich ein kleineres Cluster Jugendlicher, die insgesamt eher zufrieden mit ihren Leistungen sind, und ein größeres solcher, die dies nicht sind. Die eher zufriedene Gruppe zeigt sich in allen Items zum Optimismus im Beruf optimistischer als die weniger zufriedene Gruppe. Ein t-Test bestätigt dies als signifikant, mit Ausnahme der Arbeitslosigkeit, die von beiden Gruppen nicht signifikant unterschiedlich befürchtet wird. Unterschiede bei den Items des affektiven Wohlbefindens zeigen sich zwischen den Gruppen hinsichtlich „glücklich fühlen“ ( $p<.001$ ), wo die mit ihren Leistungen zufriedener Gruppe signifikant glücklicher war.

## **Persönlichkeitsfaktoren BIG 5**

In einer Korrelationsanalyse zwischen den Stress-Indikatoren und den Dimensionen der BIG 5 zeigen Gewissenhaftigkeit ( $r=.137$ ,  $p=.001$ ), Extraversion ( $r=.150$ ,  $p<.001$ ), Verträglichkeit ( $r=.118$ ,  $p=.005$ ) und Offenheit ( $r=.174$ ,  $p<.001$ ) niedrige aber hoch signifikante Korrelationen mit der Variablen „Optimismus“; die Neurotizismus-Dimension zeigt eine noch signifikante Korrelation ( $r=.105$ ,  $p=.013$ ). Mit der Variablen „affektives Wohlbefinden“ korreliert nur die Dimension „Extraversion“ ( $r=.119$ ,  $p=.005$ ) signifikant. Mit Neurotizismus ( $r=-.147$ ,  $p<.001$ ) liegt ein negativer Zusammenhang vor (vgl. Weinhardt/Schupp 2014, 44ff.).

Die Teilnehmenden schreiben sich im Schnitt die höchsten Werte bei „Verträglichkeit“ zu. Die niedrigsten Werte werden durchschnittlich auf der Neurotizismus-Skala erzielt, hohe Werte auf dieser Skala weisen auf eine eher nervöse Person hin, die schlecht mit Stress umgehen kann (vgl. Weinhardt/Schupp 2014, 45ff.).

## **Unterstützender Erziehungsstil (supportive parenting)**

In einer hierarchischen Clusteranalyse (Ward-Methode, Ward 1963, 236ff.) des wahrgenommenen unterstützenden Erziehungsstils der Mutter sowie, getrennt davon, des Vaters zeigen sich zwei Cluster. Cluster 1 zeigt Personen mit mehr, Cluster 2 mit weniger wahrgenommener mütterlicher bzw. väterlicher Unterstützung. Bei den relativen Häufigkeiten zeigen sich leichte Effekte, dass die stärkere mütterliche Unterstützung zu durchgängig mehr Optimismus auf dem allgemein hohen Optimismuslevel der Jugendlichen hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit den gewünschten Ausbildungs- oder Studienplatz zu bekommen führt ( $M=82\%$ ,  $SD=16.821$  für mehr mütterliche Unterstützung,  $M=74\%$ ,  $SD=20.209$  für weniger mütterliche Unterstützung), diesen erfolgreich abzuschließen ( $M=84\%$ ,  $SD=15.614$  für mehr,  $M=78\%$ ,  $SD=18.280$  für weniger mütterliche Unterstützung), einen Arbeitsplatz zu bekommen ( $M=79\%$ ,  $SD=17.773$  für mehr,  $M=74\%$ ,  $SD=18.338$  für weniger mütterliche Unterstützung), beruflichen Erfolg zu haben ( $M=77\%$ ,  $SD=17.571$  für mehr,  $M=72\%$ ,  $SD=15.855$  für weniger mütterliche Unterstützung) und arbeitslos zu werden ( $M=17\%$ ,  $SD=18.774$  für mehr,  $M=20\%$ ,  $SD=18.695$  für weniger mütterliche Unterstützung). Signifikant im t-Test für unabhängige Mittelwerte zeigen sich die Unterschiede nur bei der Wahrscheinlichkeit für den Abschluss des Studien- oder Ausbildungsplatzes, ( $p<.001$ ) für den Arbeitsplatz ( $p=.015$ ) und für den beruflichen Erfolg ( $p=.002$ ). Bei den Vätern zeigen sich lediglich signifikante Effekte hinsichtlich der Befürchtung, arbeitslos zu werden. Hier ist das Cluster mit mehr väterlicher Unterstützung signifikant weniger ängstlich, längere Zeit arbeitslos zu werden ( $p=.038$ ).

Für die Items des affektiven Wohlbefindens kann für „ärgerlich“ ( $p=.002$ ) und „glücklich“ ( $p=.001$ ) ein signifikanter Unterschied bei den beiden Gruppen in der Hinsicht festgestellt werden, dass das Cluster mit eher mütterlichem supportivem Erziehungsstil weniger ärgerlich und

eher glücklich ist. Bei der Gruppe mit Vätern mit eher supportivem Erziehungsstil lässt sich dieser Unterschied nicht zeigen.

In einer Korrelationsanalyse mit den Items, die als Stressindikatoren dienen, ergeben sich allerdings ebenfalls keine Hinweise auf Zusammenhänge. Der Erziehungsstil der Mütter ( $M=2.17$ ,  $SD=.623$ ) wird insgesamt als etwas unterstützender wahrgenommen. Die Mittelwerte für ihr Verhalten liegen durchweg etwas niedriger als die für die Väter ( $M=2.69$ ,  $SD=.948$ ), was ein höheres Maß an Unterstützung durch die Mütter ausdrückt.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

In der Gesamtschau hat sich gezeigt, dass die Ausgangsannahme, dass Jugendliche in der Berufswahlphase Stress empfinden, in dieser Allgemeinheit nicht gehalten werden kann. Jugendliche in der hier vorliegenden Stichprobe sind, so haben die unterschiedlichen Auswertungen gezeigt, insgesamt sehr optimistisch, was ihre berufliche Zukunft angeht. Dabei nehmen sie durchaus ihr gesellschaftliches Umfeld wahr, denn in wirtschaftlich schlechten Zeiten ist der Optimismus, wie gezeigt wurde, weniger ausgeprägt. Dennoch ist der Optimismus offenbar grundlegend vorhanden, denn mit direkten Fragen nach dem konkreten Berufswunsch kontrastiert sind auch viele, die noch keinen konkreten Wunsch angeben, sehr optimistisch, einen eventuellen Wunsch umsetzen zu können.

Auch konnte gezeigt werden, dass das Wohlbefinden der Jugendlichen deutlich höher ist als das der Erwachsenen und es sich in Korrelationsanalysen nicht in Zusammenhang mit Berufswahlentscheidungen bringen lässt. Zu einem ähnlichen Resultat kommen auch Hösli-Leu et al. (vgl. Hösli-Leu/Wade-Bohleber, L./v. Wyl 2018, 23ff.). In ihrer Studie wurden Jugendliche in der Schweiz im 1. Lehrjahr hinsichtlich des empfundenen Stresses befragt. Es fanden sich in der damaligen Studie keine Belege, dass diese Gruppe unter signifikanten Stressbelastungen leidet. Die erste aufgeworfene Frage lässt sich dahingehend beantworten, dass Jugendliche im Hinblick auf den Berufseinstieg nicht generell unter größerem Stress als die Gesamtgruppe leiden.

Bei denjenigen, die Stress empfinden, lässt sich dieser in Zusammenhang mit verschiedenen lebensweltlichen Ressourcen bringen, deren Vorhanden- oder Nichtvorhandensein sich auf die Stressempfindung auswirkt.

Zunächst haben sich Zusammenhänge mit dem Konstrukt „Locus of Control“ gezeigt, das eng mit der Lebenswelt zusammenhängt. Zwar sind die Jugendlichen überwiegend davon überzeugt, dass es eigener Anstrengung bedarf, um berufliche Ziele im Leben zu erreichen. Zu-

sammenhänge mit beruflichem Optimismus lassen sich allerdings nur für die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung oder Studium abzuschließen und der Erwartung für beruflichen Erfolg zeigen. Hier sind internal überzeugte Jugendliche signifikant optimistischer.

Eine neurotizistische Persönlichkeitsstruktur wirkt sich offenbar negativ auf das Wohlbefinden von Jugendlichen in der Berufswahlphase aus. Da Neurotizismus gerade durch Nervosität und Besorgnis und wenig Wohlbefinden gekennzeichnet ist, war dies ein erwartbarer Befund. Personen mit hohen Extroversionswerten zeigen im gleichen Zeitraum mehr affektives Wohlbefinden, Personen mit hohen Neurotizismuswerten hingegen signifikant weniger. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Connor-Smith und Flachsbar (vgl. Connor-Smith/Flachsbar 2007, 1080ff.), die in einer Metastudie über 165 Studien für Neurotizismus und in geringem Maß für Extraversion einen Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsdimensionen der BIG 5 und darauf gerichteten Bewältigungsstrategien gefunden haben. Effekte für beruflichen Optimismus und Wohlbefinden lassen sich für Personen zeigen, die mit ihren wahrgenommenen Schulleistungen zufriedener sind als andere. Auch konnte erkannt werden, dass sich insbesondere die durch die Jugendlichen wahrgenommene Unterstützung (supportive parenting) durch die Mutter positiv auf den beruflichen Optimismus auswirkt. Hinsichtlich der Erwartung von Arbeitslosigkeit hat sich die Unterstützung durch den Vater als optimismusförderlich gezeigt.

Es konnte weiter gezeigt werden, dass das Vorhandensein von internen, in der Lebenswelt zu verortenden, Ressourcen eher Einfluss auf Optimismus und Wohlbefinden hat, als externe Ressourcen. Die konkrete elterliche Unterstützung konnte nicht in Zusammenhang gebracht werden.

Die Datenlage deutet darauf hin, dass möglicherweise nicht alle Jugendlichen in der Berufswahlphase ihre Lebenssituation als so herausfordernd erleben wie Erwachsene sie sehen, die sich mit den objektiv vorhandenen komplexen Anforderungen der Situation der Jugendlichen beschäftigen und von dieser Warte die Situation beurteilen. Bei der Betrachtung der vorgelegten Ergebnisse stellt sich daher die Frage, ob es sich bei den, in anderen Untersuchungen als Coping-Strategie bezeichneten, Handlungsstrategien (vgl. z. B. Lipshits-Braziler/Tatar/Gati 2017, 453ff.) zum Verhalten bei der Berufswahl tatsächlich um Coping im Sinne einer Reaktion auf Stress handelt. In der oben dargestellten Terminologie der klassischen Stressmodelle wäre wahrgenommener Stress die Voraussetzung für Coping. Wenn die überwiegende Zahl der Jugendlichen in dieser Zeit gar keinen auf die Berufswahl gerichteten Stress empfindet, könnte es sich eher um Beschreibungen von Suchstrategien im Berufswahlprozess handeln.

Der Berufswahlprozess ist unabhängig von der verwendeten Terminologie mit zahlreichen Problemen verbunden. Sinnvoll wäre unter Umständen die Entwicklung einer eigenen Begrifflichkeit, etwa in Anlehnung an den Begriff der Krise. Normative Krisen sind, im Gegensatz zu nichtnormativen Krisen vorhersehbar, denn sie stellen erwartbare Übergänge wie den Eintritt

in das Berufsleben dar. Die soziale Einbindung in gesellschaftliche Routinen ermöglicht es den Individuen sich darauf vorzubereiten, indem notwendige Ressourcen und Kompetenzen gesammelt werden. Diese sind wiederum in der Lebenswelt zu finden. Die Bewältigung dieser Krise geschieht durch eine Interaktion von Reifungsprozessen und kulturellen Anforderungsmustern (vgl. Balz 2012, 643ff.). Um sich mit Interventions- und Beratungsprogrammen effektiv an die lebensweltlich bedingte Wahrnehmung der Jugendlichen hinsichtlich der Bedeutung des Berufswahlprozesses wenden zu können, wäre eine weitere Diskussion zu dieser Herangehensweise wünschenswert.

## Literatur

- Bach, H.-U. et al. (2005): Arbeitsmarkt 2005: Zwischenbilanz und Perspektiven. In: Aktuelle Analysen. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung. Nürnberg.
- Balz, H. J. (2012): Prekäre Lebenslagen und Krisen. Strategien zur individuellen Bewältigung. In: Huster E. U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, 643-662.
- Buchwald, P./Hobfoll, S. (2013): Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In: Genkova, P./Ringelisen, T./Leong, F. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Wiesbaden, 127-138.
- Chang, E.C./Bridewell, W. B. (1998): Irrational beliefs, optimism, pessimism, and psychological distress: A preliminary examination of differential effects in a college population. In: Journal of Clinical Psychology 54, 137-142.
- Coleman, M./DeLeire, T. (2003): An economic model of locus of control and the human capital investment decision. In: Journal of human resources, XXXVIII (3), 701-721.
- Connor-Smith, J. K./Flachsbart, C. (2007): Relations between personality and coping: A meta-analysis. In: Journal of Personality and Social Psychology, 93, 1080-1107.
- Fliege, H. et al. (2001): PSQ - Perceived Stress Questionnaire. In: ZPID (Hrsg.): Elektronisches Testarchiv (PSYNDEX Tests-Nr. 9004426). Trier: ZPID. Online: <https://doi.org/10.23668/psycharchives.351> (26.04.2020).
- Fuchs, J. et al. (2015): Der Arbeitsmarkt bleibt auf Erfolgskurs. Zwischenbilanz und Perspektiven. In: Aktuelle Analysen. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung. Nürnberg.
- Grüttner, M. (2018): Essstörungen bei Schülerinnen. Bildungs- und Migrationshintergrund, leistungsorientiertes Klassenklima und leistungsbezogener Schulstress. In: Das Gesundheitswesen, 80, H. 1, 5-11.
- Hobfoll, S. (1989): Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. In: American Psychologist, 44, 513-524.
- Hobfoll, S. E. (2001): The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. In: Applied Psychology, 50, 337-421. Online: <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062> (26.04.2020).

- Hösli-Leu, S./Wade-Bohleber, L./v. Wyl, A. (2018): Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In: Sabatella, F./v. Wyl, A. (Hrsg.): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen. Berlin, 23-39.
- Holmes, T. H./Rahe, T. H. (1967): The social readjustment rating scale. In: Journal of Psychosomatic Research, 11, 213-218.
- Karasek, R. A./Theorell, T. (1990): Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life. New York.
- Kraus, B. (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie 37, H. 2, 116-129.
- Lazarus, R. S./Folkman, S. (1984): Stress, appraisal and coping. New York.
- Lines, R. L. J. et al. (2018): Stress, Physical Activity, and Resilience Resources: Tests of Direct and Moderation Effects in Young Adults. In: Sport, Exercise, and Performance Psychology. Online: <http://dx.doi.org/10.1037/spy0000152> (27.04.2020).
- Lipshits-Braziler, Y./Tatar, M./Gati, I. (2017): The Effectiveness of Strategies for Coping with Career Indecision: Young Adults' and Career Counselors' Perceptions. In: Journal of Career Development, 44, H. 5, 453-468. Online: <https://doi.org/10.1177/0894845316662705> (26.04.2020).
- LoCascio, V./Guzzo, G./Pace, F./Pace, U. (2013): Anxiety and self-esteem as mediators of the relation between family communication and indecisiveness in adolescence. In: International Journal for Education and Vocational Guidance 13, 135-149.
- Ludwig-Mayerhofer, W. et al. (2011): Vocational education and training and transitions into the labor market. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, 251-266.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (1992). Belastungen Jugendlicher bei Statusübergängen. Eine Längsschnittstudie zu psychosomatischen Folgen beruflicher Veränderungen. In: Zeitschrift für Soziologie, 21, H. 5, 366-384.
- Mattes, B. (2019): Berufe und wie sie klassifiziert werden können. In: Seifried, J. et al. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld, 79-93.
- Martincin, K. M./Stead, G. B. (2014): Five-Factor Model and difficulties in career decision making: A meta-analysis. In: Journal of Career Assessment, 23, 3-19. Online: <https://doi.org/10.1177/1069072714523081> (26.04.2020).
- McCrae, R. R./Costa, P. T. Jr. (1999): A Five-Factor theory of personality. In: Pervin, L.-A./John, O.P. (Hrsg.): Handbook of Personality: Theory and Research. New York, 139-153.
- Muche C. et al. (2010): Herausforderungen im Übergang in Arbeit. In: Brandel R./Gottwald M./Oehme A. (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten. Wiesbaden, 145-154.
- Niemack, J. (2019): Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe. Ergebnisse aus der STRESSStudie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 1, 73-94.



- Nolte, H. et al. (1997): Kontrolleinstellungen zum Leben und zur Zukunft. Auswertung eines neuen, sozialpsychologischen Itemblocks im sozio-ökonomischen Panel. In: Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft, Ruhr-Universität. Bochum, 6.
- Ossipow, S.H. (1999): Assessing career indecision. In: *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154. Online: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1704> (26.04.2020).
- Rammstedt, B. et al. (2013): Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: 10 Item Big Five Inventory (BFI-10). In: *Methoden, Daten, Analysen*, 7(2), 233-249.
- Reimann S./Pohl J. (2006): Stressbewältigung. In: Renneberg, B./Hammelstein, P. (Hrsg.): *Gesundheitspsychologie*. Berlin, 217-228.
- Richter, D. et al. (2017): SOEP Scales Manual (updated for SOEP-Core v32.1). In: *SOEP Survey Papers 423: Series C*. Berlin.
- Rutter, M. (1985): Family and school influences in cognitive development. In: *Journal of child psychology and psychiatry*, 26, H. 5, 683-704.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In: *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. Online: <https://doi.org/10.1037/h0092976> (26.04.2020).
- Rübner, M./Höft, S. (2019): Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In: Kauffeld, S./Spurk, D. (Hrsg.): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. Berlin, 39-52.
- Schimmack, U./Diener, E./Oishi, S. (2002): Life Satisfaction is a momentary judgement and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. In: *Journal of Personality*, 70, 345-384. *Zeitschrift für Soziologie* 38, 5, 350-357.
- Seiffge-Krenke, I. (2006): Stress in der Schule und mit den Eltern. *Bewältigungskompetenzen deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Göttingen.
- Simons, R. L. et al. (1992): Support from spouse as mediator and moderator of the disruptive influence of economic strain on parenting. In: *Child development*, 63, H. 5, 1282-1301.
- Steinmann, R. M. (2005): *Psychische Gesundheit - Stress. Wissenschaftliche Grundlagen für eine nationale Strategie zur Stressprävention und Förderung psychischer Gesundheit in der Schweiz*. Bern.
- Strauser, D.R./Netz, K./Keim, J. (2002): The relationship between self-efficacy, locus of control and work personality. In: *The Journal of Rehabilitation*, 68, 20-26.
- Struck, O. et al. (2013): Berufliche Qualifikationen in offenen und geschlossenen Beschäftigungssystemen - eine Einführung. In: Haipeter, T. et al. (Hrsg.): *Berufliche Qualifikationen. Eine Analyse für offene und geschlossene Beschäftigungssysteme*. Wiesbaden, 9-36.
- Trommsdorff, G. (1994): Zukunft als Teil individueller Handlungsorientierungen. In: Holst, E./Rinderspacher, J. P./Schupp, J. (Hrsg.): *Erwartungen an die Zukunft. Zeithorizonte und Wertewandel in der sozialwissenschaftlichen Diskussion*. Frankfurt a.M. , 45-76.

- Uhlendorff, A. (2004): Der Einfluss von Persönlichkeitseigenschaften und sozialen Ressourcen auf die Arbeitslosigkeitsdauer. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 56, 279-303.
- Ward, J.H. (1963): Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function. In: Journal of the American Statistical Association, 58, H. 301, 236-244. Online: <https://doi.org/10.1080/01621459.1963.10500845> (26.04.2020).
- Weinhardt, M./Schupp, J. (2014): Multi-Itemskalen im SOEP-Jugendfragebogen. In: SOEP Survey Papers 234: Series C. Berlin.

## **Publikation 5 Gelingenskompetenzen in der dualen Berufsausbildung. Welche Kompetenzen können als Bewältigungsressource in der dualen Ausbildung bei Jugendlichen herangezogen werden?**

*Angela Ulrich, Nicole Wiench, Andreas Frey und Jean-Jacques Ruppert (2020). In: Thomas Freiling et al. (Hrsg.), Zukünftige Arbeitswelten, Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28263-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28263-9_9)*

### **Zusammenfassung**

Die Abbruchquote von Ausbildungen ist seit vielen Jahren mit ca. 25 Prozent unverändert hoch. In Zeiten, in denen ein zunehmendes Interesse von Schulabgängern an akademischer Bildung beobachtet wird und gleichzeitig bereits jetzt in verschiedenen Berufszweigen Fachkräfteengpässe festgestellt werden können, wird der gegenwärtige Mangel an Ausbildungsabsolventen zum Problem des Arbeitsmarktes der Zukunft. Bereits im Jahr 2016/2017 mangelte es vor allem an betrieblich Ausgebildeten (Burstedde et al. 2017). Es ist daher notwendig, Faktoren zu identifizieren, die zum erfolgreichen Abschluss dualer Ausbildungen beitragen. Überfachliche Kompetenzen haben sich in zahlreichen Studien als bedeutsam für die Bewältigung einer dualen Ausbildung gezeigt. Der Online-Beurteilungsbogen smk+p, der seit 2011 in Berufsschulen eingesetzt wird, ist ein empirischer Ansatz für die Diagnose überfachlicher Kompetenzen und Ausbildungsabbruchtendenzen in der Berufsausbildung. Es liegen inzwischen Daten von ca. 17.000 Auszubildenden vor. Dieser Beitrag überprüft anhand dieser Daten, welche Kompetenzen als Bewältigungsressource in der Ausbildung herangezogen werden. Hierzu können Gelingensfaktoren identifiziert werden.

### **9.1 Einleitung**

Die Ausbildung stellt Jugendliche von heute in den verschiedenen Lernorten Berufsschule, Bildungszentrum der Kammer und Betrieb vor komplexe Herausforderungen, wenn sie diese erfolgreich durchlaufen und einen Abschluss der Berufsausbildung, der dem Niveau der Sekundarstufe II entspricht, erwerben wollen. Im Unterschied zum geschützten Bereich der allgemeinbildenden Schule kommen nun weitere Lernorte wie der Betrieb und die Kammer hinzu. Der Jugendliche steht in einem Angestelltenverhältnis. Neben dem berufsschulischen Unterricht muss er im Betrieb ein erhebliches Maß an Selbstständigkeit zeigen, da den betrieblichen Anleitern im Alltag häufig die Zeit fehlt, sich intensiv um den Jugendlichen zu kümmern. Gerade in kleinen und mittleren Betrieben, in denen die Mehrzahl der Ausbildungen stattfindet,

besteht ein direkter persönlicher Kontakt zwischen Vorgesetztem und Jugendlichen. Wenn es hier zu Spannungen auf der persönlichen Ebene kommt, stellt dies für den Jugendlichen, u. a. wegen des Machtgefälles, eine schwierige Situation dar, für deren Lösung ein hohes Maß an Frustrationstoleranz hilfreich ist. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, werden Anforderungen benötigt, die mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten sind. „Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitiver Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“ (OECD 2005, S. 6) Diese Anforderungen werden von der OECD in drei Schlüsselkompetenzbereiche 59 eingeteilt:

1. Junge Menschen sollen in der Lage sein, verschiedene Medien, Hilfsmittel oder Werkzeuge (Tools), wie z. B. Informationstechnologien oder die Sprache, wirksam einzusetzen, sie zu verstehen, anzupassen und interaktiv zu nutzen.
2. Junge Menschen sollen in der Lage sein, in einer vernetzten Welt mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen zu interagieren.
3. Junge Menschen sollen befähigt sein, Verantwortung für sich zu übernehmen, ihr Leben in größeren Kontexten zu situieren und eigenständig zu handeln (OECD 2005, S. 7).

Im Hinblick auf die weiter voranschreitende Digitalisierung erscheinen die hier beschriebenen, von der OECD systematisierten, überfachlichen Kompetenzen an Relevanz zu gewinnen. Die Fähigkeit, Medien bzw. Tools der Informationstechnologie in ihrer Funktion zu verstehen und ihren Einsatz angepasst zu gestalten, wird dann wichtiger, wenn EDV-Produkte einem kurzen Innovationszyklus unterliegen, wie dies gegenwärtig der Fall ist. Herausragende Anwenderkenntnisse eines spezifischen Produkts helfen nicht weiter, wenn nicht die Fähigkeit besteht, seine Kenntnisse bei technischer Änderung des Produkts anzupassen. Die Interaktion in heterogenen Gruppen, sei es sozial oder kulturell, ist für den beruflichen Erfolg in einer globalisierten Welt unerlässlich und wird daher als Fähigkeit in ihrer Bedeutung ebenfalls zunehmen. Damit einher geht die Notwendigkeit, in größeren Kontexten zu denken und seine Handlungen eigenständig zu planen.

Die drei Kompetenzbereiche sind miteinander verzahnt und bilden eine Grundlage für die Bestimmung und die Verortung von weiteren methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen. Das reflexive Denken und Handeln stellt hierbei ein zentrales Element dieses konzeptuellen Referenzrahmens dar. „Reflexivität beinhaltet nicht nur die Fähigkeit, im Umgang mit einer bestimmten Situation routinemäßig nach einer Formel oder Methode zu verfahren, sondern auch mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (OECD 2005, S. 7).

Wer einen Berufsabschluss auf Sekundarstufe II erfolgreich abschließt und damit gezeigt hat, dass er eine Reihe an Anforderungen bewältigen kann, muss somit überfachliche Kompetenzen verinnerlicht haben, die ihm dies ermöglichen. Diese müssen je nach Anforderungs- und Problemlage abgerufen werden und handlungsleitend zum Einsatz kommen.

Im Umkehrschluss bedeutet diese Annahme, dass Jugendliche, die eine Ausbildung vor Abschluss abbrechen, über bestimmte Kompetenzen nicht oder nicht ausreichend verfügen. Im Jahr 2016 wurden in Deutschland 146.376 Ausbildungsverträge gelöst. Somit liegt die Lösungsquote bei 25,8 % aller abgeschlossenen Ausbildungsverträge (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2018, S. 81). Statistisch erfasst wird dabei jeweils die Lösung des Ausbildungsvertrages. Nicht erfasst wird bisher, ob eine Ausbildung ohne Unterbrechung oder auch zu einem späteren Zeitpunkt, in einem anderen Betrieb, aber im gleichen Beruf fortgesetzt oder in einem anderen Beruf begonnen wird (Mahlberg- Wilson et al. 2009). Ein nicht unbedeutender Anteil gibt mit der Lösung des Ausbildungsvertrags seine Pläne für eine berufliche Qualifizierung endgültig auf (Schöngen 2003, S. 16). Die Bestimmung der genauen Anzahl der endgültigen Vertragsauflösungen zeigt sich regelmäßig als problematisch, da eine systematische Erfassung, auch über einen längeren Zeitraum, nicht erfolgt. Schätzungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2016) gehen davon aus, dass ca. 10 bis 20 % der Jugendlichen (14–28 Tausend Jugendliche), die einen Ausbildungsvertrag gelöst haben, komplett aus dem Bildungssystem fallen (z. B. BMBF 2016, S. 74).

Lettau (2017) ist der Frage nach dem Verbleib nach vorzeitiger Beendigung einer Ausbildung anhand der Startkohorte der Erwachsenen des Nationalen Bildungspanels (NEPS 2016) des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe nachgegangen. Anhand der vorliegenden Längsschnittdaten von erwachsenen Personen im Alter von 28 bis 72 Jahren wurden diejenigen 743 Personen (ca. 4 % des gesamten Samples) identifiziert, die eine Ausbildung abgebrochen haben. Personen, die in der damaligen DDR oder im Ausland eine Ausbildung abgebrochen haben, wurden wegen fehlender Vergleichbarkeit nicht einbezogen, sodass noch 678 Personen für die Analyse übrigblieben. In den ersten beiden Jahren nach Vertragslösung haben demnach 40 % erneut eine Qualifizierungsmaßnahme aufgenommen, nach weiteren sechs Jahren 50 % und nach 15 Jahren insgesamt etwa 62 %. Von der Gruppe, die erneut eine Qualifizierungsmaßnahme beginnt, starten 48 % in eine duale oder schulische Ausbildung, 6 % nehmen ein Studium auf, 7 % beginnen mit einer schulischen Höherqualifizierung. Das bedeutet aber auch, dass etwa 39 % 15 Jahre nach Abbruch einer Ausbildung keine Qualifizierungsmaßnahme mehr aufgenommen haben. Der Anteil derer, die dauerhaft ausscheiden, wäre rund doppelt so hoch, wie in den Schätzungen des BMBF angegeben wird. Bei diesen Zahlen ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die Berechnungen von Lettau (2017) nicht auf eine Kohorte, sondern auf einen zahlenmäßig eingeschränkten Personenkreis zwischen 28 und 72 Jahren be-

zieht. Ebenfalls zu berücksichtigen sind die Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die in der Adoleszenzphase einer heute 72-jährigen Person nicht mit den heutigen Parametern vergleichbar sind, die sich der aktuellen Gruppe der Jugendlichen bieten. Durch den anhaltenden Trend zur Höherqualifizierung und die entsprechend geringe Nachfrage nach ungelernten Kräften am Arbeitsmarkt ist der Druck auf heutige Jugendliche, einen Ausbildungsabschluss vorweisen zu können, ungleich höher. Dies liegt daran, dass Geringqualifizierte, wie an späterer Stelle in diesem Beitrag gezeigt werden wird, kaum Beschäftigungsmöglichkeiten haben. Vermutlich sind daher auch das Bestreben und die Motivation, die Qualifizierungsphase nach dem ersten Abbruch nicht abzuschließen, höher. Die Ergebnisse sind demnach nicht ohne Weiteres auf Personen übertragbar, die heute oder in Zukunft unter 25 Jahre alt sind und sich am Arbeitsmarkt orientieren. Die Analyse macht jedoch deutlich, dass es einem großen Anteil an Abbrechern nicht mehr gelingt, in das Qualifikationssystem zurückzukehren.

Gesamtgesellschaftlich betrachtet können bei Ausbildungsabbrüchen Probleme auf mehreren Ebenen erkannt werden. Für den jungen Menschen selbst ist eine berufliche Zukunft ohne abgeschlossene Ausbildung eine düstere Perspektive. Seit vielen Jahren wird medial und wissenschaftlich berichtet und erforscht, dass der Arbeitsmarkt der Gegenwart und erst recht der Arbeitsmarkt der Zukunft Arbeitskräfte braucht, die über eine solide Ausbildung verfügen. Dem gegenüber stehen Szenarien, nach denen „der Beruf“ auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft insgesamt an Bedeutung verliert und damit auch die Facharbeit ihren heutigen Stellenwert verlieren wird. Dem Berufsbegriff, dessen Verbreitung Sailmann (2018) in Zusammenhang mit dem Aufkommen des Sozialstaats und der Nationalökonomie im ausgehenden 19. Jahrhundert bringt, wohnt inne, dass der Beruf über einen längeren Zeitraum erlernt und ausgeübt wird. Das Paradigma der lebenslangen Gültigkeit einer getroffenen Berufswahl in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts, die auch heute noch teilweise die Vorstellung bestimmt, hat jedoch nicht mehr die Bedeutung, die sie in vergangenen Jahrzehnten hatte. Das Schlagwort der „Arbeitswelt 4.0“ (BMAS 2017) fasst zusammen, wie sich Experten die sogenannte „neue Arbeitswelt“ vorstellen: Eine örtlich und zeitlich flexible Arbeitswelt, in der sich auch die Berufsrollen permanent wandeln. Die einmal getroffene Berufsentscheidung wird revidiert, eine zweite Ausbildung absolviert, ein Studium abgeschlossen, ein Zweitstudium im Anschluss an das Erststudium begonnen etc. Es gibt zahlreiche Anlässe dafür, die einmal getroffene Berufsentscheidung zu revidieren. Beruflicher Wiedereinstieg nach einer Kinderbetreuungsphase, Arbeitslosigkeit oder permanente Unzufriedenheit im bestehenden Beruf können einige exemplarische Anlässe sein (Beinke 2006). Der permanente Wandel der Berufsrolle ist bereits auf dem heutigen Arbeitsmarkt zu sehen. Die momentanen Entwicklungen deuten darauf hin, dass sich dies in der Zukunft verstärken wird.

Sogenannte „einfache“ Tätigkeiten, die bislang von ungelerten Helferinnen und Helfern übernommen werden konnten, werden jedoch immer weniger. Für ungelerte Beschäftigte gibt es bereits heute kaum noch berufliche Perspektiven, wie in der Arbeitslosenstatistik zu sehen ist. Geringqualifizierte tragen ein deutlich höheres Risiko, arbeitslos zu sein. Die Quote arbeitsloser Personen ohne Berufsabschluss war deutschlandweit im Jahr 2016 mit 20 % fast fünfmal höher als die von Menschen mit einer beruflichen Ausbildung (4,2 %) (Bundesagentur für Arbeit 2017). Ungelernte stellen die Hälfte (50 %) der Arbeitslosen, wobei ihr Anteil an allen Erwerbspersonen nur 15 %, an den sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten nur 10 % ausmacht (Bundesagentur für Arbeit 2017). Der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung stellt seit 2001 fortlaufend das erhöhte Armutsrisiko und die damit verminderten Teilhabechancen von Personen ohne Berufsausbildung heraus (BMAS 2016), deren Ursache ihre erschwerten Zugangschancen zum Arbeitsmarkt darstellen.

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) hat sich in einer Studie mit dem Substituierbarkeitspotenzial unterschiedlicher Berufe beschäftigt. Die Frage, in welchem Ausmaß Berufe, die wir heute kennen, durch technische Innovationen in der Zukunft ersetzbar sind oder bereits ersetzt werden, steht dabei im Mittelpunkt (Dengler und Matthes 2018). Es zeigt sich, dass bereits im Zeitraum von 2013 bis 2016 das Substituierbarkeitspotenzial insgesamt gestiegen ist, bei den Helferberufen jedoch am meisten.

Im Hinblick auf die Anforderungen, die der Arbeitsmarkt der Zukunft an die Kompetenzen der Arbeitnehmer stellt, kommt die Frage auf, wie es gelingen kann, Jugendliche ohne Abschluss im Bildungssystem zu halten.

Ausbildungsabbrüche sind nicht in jedem Fall vermeidbar. In Einzelfällen ist auch ein Abbruch der bestehenden Ausbildung sinnvoll, um die Ausbildung nach Beratung und Neuorientierung in einem neuen Betrieb oder einem neuen Ausbildungsberuf erfolgreich beenden zu können. Um dabei zielführend beraten zu können, sind für die Berufsberaterinnen und Berufsberater, aber auch für die an der Ausbildung beteiligten Ausbilder in Betrieben, Kammern, Verbände, Lehrerinnen und Lehrer Kenntnisse darüber notwendig, welche überfachlichen Kompetenzen bereits heute entscheidend den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung positiv unterstützen. Es stellt sich weiterhin die Frage, welche überfachlichen Kompetenzen in unterschiedlichen Berufsfeldern wesentlich sind. Da die Berufsfelder sehr unterschiedliche Anforderungen mit sich bringen, ist es wenig wahrscheinlich, dass für alle Berufsfelder die gleichen überfachlichen Kompetenzen entscheidend sind. Es erfolgt daher eine berufsfeldspezifische Differenzierung bei der Analyse. In Anlehnung an die Hypothese, dass Auszubildende ohne Abbruchneigung im Gegensatz zu Auszubildenden mit Abbruchneigung über die notwendigen überfachlichen Kompetenzen zum Umgang mit schwierigen Rahmenbedingungen in ihrer Ausbildung verfügen, werden im Folgenden die überfachlichen Kompetenzen bei Jugendlichen mit Hilfe von

smk+p empirisch ermittelt, die speziell zur Bewältigung von Anforderungs- und Problemlagen in der dualen Ausbildung dienlich erscheinen. Im Anschluss werden Überlegungen zur Stärkung dieser überfachlichen Kompetenzen im Hinblick auf einen Berufsschulunterricht der Zukunft diskutiert.

## 9.2 Der Kompetenzbegriff

Bei der Suche nach den Ursachen für die Tatsache, dass manche Jugendliche eine Ausbildung erfolgreich abschließen und andere nicht, kommt der Begriff der Kompetenz ins Spiel. Kompetenzen sind komplexer strukturiert als ihre einzelnen Elemente (Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen). Diese sind notwendig, um Kompetenz entwickeln zu können. Kompetenzen können aufgebaut, entwickelt oder verändert werden. Eine Situation (Anforderungs- und Problemlage) gibt vor, welche Kompetenzdimensionen benötigt werden, damit mit der Situation adäquat umgegangen werden kann. Die Art und Weise des Umgangs ist dabei von der Situation abhängig. Jede Kompetenzdimension benötigt hierzu ein Bündel an Ressourcen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen), die der Jugendliche in der beruflichen Ausbildung ausgebildet oder weiterentwickelt hat. An dem Beispiel der Situation „Kundenkontakt“ kann dies verdeutlicht werden. Abhängig von dem geschäftlichen Umfeld, in dem der Kundenkontakt stattfindet, gibt es Erwartungen und normative Anforderungen, die von Seiten der Arbeitgeber und aus Sicht der Kunden von dem Jugendlichen erfüllt werden müssen. Die Sozialkompetenz des jugendlichen Auszubildenden sollte so entwickelt sein, dass er diese Anforderungen erkennen und umsetzen kann.

Über eine spezifizierte berufliche Situation (berufliche Handlung) lassen sich somit die zu entwickelnden Ressourcen festlegen, die sich in verschiedenen Kompetenzen bündeln und vernetzen sollen.

### 9.2.1 Kompetentes Handeln

Kompetenz wird nach Frey (2008, S. 45) vor allem über die Bezugnahme zur Handlungsfähigkeit beschrieben: „Wer Kompetenz besitzt, ist handlungsfähig und somit in der Lage, je nach spezifischer Situation, aus seinen entwickelten Ressourcen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen) diejenigen abzurufen, die gebraucht werden, um die anstehenden Aufgaben zielorientiert und bezogen auf diese Aufgaben und den betrieblichen Kontext verantwortungsvoll zu lösen, diese Lösungen zu bewerten und die eigenen Kompetenzkonstellationen weiterzuentwickeln.“ Um eine Handlung kompetent ausführen zu können, muss der junge Mensch motiviert und in der Lage sein, die durchdachten Prozesse in Aktivitäten umzusetzen. Aber nur, wenn die Handlung unter Beachtung von individuellen und gesellschaftlichen Werten und Normen erfolgt, zeichnet sie sich durch Kompetenz aus. Wissen und Können müssen folglich auch in



Wertebezügen verortet werden (Erpenbeck und Heyse 2007, S. 162). Hierzu bedarf es eines Wertesystems, das dadurch gebildet wird, dass die in ihm transportierten Grundüberzeugungen, Haltungen und Anschauungen durch den Jugendlichen erlebt, reflektiert und bei positiver Beurteilung ihrer Wirkung verinnerlicht werden. Wissen, Können und Werte werden wiederum Bestandteil der Erfahrung eines Jugendlichen. Die genannten Merkmale zusammengenommen vereinen sich in der Persönlichkeit, weshalb Kompetenz zuweilen auch als eine Persönlichkeitsdimension beschrieben wird (Erpenbeck und Heyse 2007, S. 176).

Weinert (2001, S. 27 f.) bezeichnet Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Er greift damit die bereits beschriebenen Merkmale auf und erweitert den Kompetenzbegriff um zusätzliche Aspekte wie Nutzungsbereitschaft und Motivation. Die Grundlage für kompetentes Handeln sind die individuell verfügbaren Ressourcen eines jungen Menschen, also seine physischen und psychischen Anlagen. Darüber hinaus verfügt ein Individuum über erlernbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen. Dies impliziert, dass Kompetenz die Fähigkeit zur Weiterentwicklung der eigenen Ressourcen umfasst (Frey 2008, S. 45 f.; Hof 2002, S. 87). Dieser selbst organisierte Einsatz der genannten Dispositionen ist als kompetentes Handeln zu beschreiben. Erpenbeck und Heyse bezeichnen Kompetenz deshalb auch als Selbstorganisationsdisposition (Erpenbeck und Heyse 2007, S. 136 f.).

In vollem Umfang kompetent handelt nach dieser Definition oder diesem Selbstverständnis, wer „bewusst, willentlich und verantwortungsbezogen handelt, gemäß Kriterien, die gesellschaftlich anerkannt sind, und zwar nicht im Sinne einer technisch zufrieden stellenden, sondern auch einer ethisch korrekten Leistung“ (Ghisla et al. 2008, S. 22). „Kompetenz liegt also nicht einfach in den Ressourcen (Kenntnis, Fähigkeiten und Haltungen), aus denen sie in der jeweiligen Situation entsteht und auch nicht in deren Summe, sondern im Akt der kreativen und funktionalen Kombination und Mobilisierung dieser Ressourcen in Situationen“ (Ghisla et al. 2008, S. 23). In diesem Kontext erläutern Ghisla et al. (2008), dass sich eine bestimmte Kompetenz darin zeigt, dass ein Jugendlicher eine bestimmte Klasse von Situationen angemessen bewältigt und dabei bestimmte Ressourcen mobilisiert.

### **9.2.2 Die unterschiedlichen Kompetenzklassen**

Die Kompetenzkonstellationen können in vier verschiedene Unterklassen differenziert werden: zum einen in die fachliche und zum anderen in die soziale, methodische und personale Kompetenzklasse. Die drei letztgenannten Kompetenzklassen werden auch unter dem Begriff

überfachliche Kompetenzen zusammengefasst (Frey et al. 2015, S. 4). Die drei Kompetenzklassen setzen sich aus verschiedenen Ressourcen wie Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen zusammen, welche sich wiederum in verschiedene Fertigkeiten unterteilen lassen (Frey 2008, S. 57 f.).

Die Kompetenzklassen sind miteinander vernetzt und interdependent. Sie ergeben als Gesamtheit die berufliche Handlungskompetenz (Smekalova et al. 2016).

Die Fachkompetenz beinhaltet Kenntnisse und Fähigkeiten, die disziplin- bzw. berufsorientiert und einem Wandel unterworfen sind (Gnahs 2010). Ohne fachspezifische Fähigkeiten ist die Erfüllung einer jeweiligen beruflichen Tätigkeit nicht möglich.

Unter Sozialkompetenz ist das Verhalten zu verstehen, selbstständig oder in Kooperation mit anderen eine gestellte Aufgabe verantwortungsvoll zu lösen. Sind an einem Lösungsprozess mehr als eine Person beteiligt, so kommen auf den oder die Handelnden weitere Verhaltensdispositionen zu, die der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit zuzuordnen sind (Erpenbeck 2017; Kanning 2015; Kanning et al. 2012).

Als Methodenkompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein (Frey 2008). Dazu zählt, fachgerecht und reflektiert mit Arbeitsgegenständen umzugehen, Arbeitsprozesse zu strukturieren, Wissen und Sachverstand über die Arbeitsgegenstände, Arbeitsbedingungen und Interaktionspartner sowie über individuell und sozial wirksame Arbeitszusammenhänge zu besitzen, diese Fähigkeiten einzusetzen oder zu modifizieren (Hensge et al. 2008; Nägele 2013).

Die personale Kompetenz beinhaltet Fähigkeitskonzepte, Einstellungen, Haltungen oder Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln (Erpenbeck und Heyse 2007; Hensge et al. 2008). Gewonnene Einsichten, die für den jeweiligen Menschen „lebensführend“ geworden sind, spiegeln sich in Tugenden wider, die auch als sittliche Grundhaltungen bezeichnet werden können. Bei der personalen Kompetenz geht es um ein Handeln aus Selbsteinsicht (Roth 1971).

Das Zusammenspiel der Ausprägung dieser Einzelkompetenzen ergibt die jeweils individuelle Kompetenzausstattung des Menschen.

### **9.2.3 Zusammenhang zwischen Kompetenz und Ausbildungserfolg**

Der Zusammenhang zwischen der Ausprägung von Kompetenzen und dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung wurde bereits in früheren Studien untersucht. So hat z. B. das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Velten und Schnitzler 2011) untersucht, ob eine Prognose

des Ausbildungserfolgs durch die kombinierte Betrachtung von Schulnoten und Kompetenztest zur Überprüfung fachspezifischer Kompetenzen besser möglich ist als durch die ausschließliche Bewertung vorgelegter Fachnoten. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass eine Erfolgsprognose unter Berücksichtigung der erhobenen Kompetenzen besser möglich war. Dies zeigt, dass die Ausprägung der Kompetenzen, die in der oben genannten Studie sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen beinhalten, für die Vorhersage des Ausbildungserfolgs eine Relevanz hat.

Die Ausstattung mit überfachlichen Kompetenzen wird von manchen Autoren (z. B. Ludwig-Mayerhofer et al. 2011) sogar für den wohl wichtigsten Prädiktor für den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung gehalten. Gleichzeitig bedauern die Autoren auch, dass die systematische Analyse der vorhandenen Kompetenzen schwierig ist. Kompetenzen werden überlagert von anderen Faktoren wie sozialer Klasse, Ethnie oder Geschlecht, mit denen sie gleichzeitig in einer wechselwirkenden Beziehung stehen. Überfachliche Kompetenzen können nicht spezifischen Berufsfeldern zugeordnet werden, sondern liegen quer zur Fachstruktur. Dennoch werden sie als Ziel beruflicher Bildung definiert. Das Maß, in dem Auszubildende ihre überfachlichen Kompetenzen aufbauen oder entwickeln können, ist dabei jedoch erheblich von den Bedingungen im jeweiligen Betrieb abhängig (Maag-Merki 2004).

Ein partizipatives, kooperatives Betriebsklima fördert beispielsweise die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen.

### **9.3 Der Online-Beurteilungsbogen zu sozialen, methodischen und personalen Kompetenzen und Ausbildungsabbruchtendenzen (smk+p)**

Im Rahmen des Verfahrens „Prävention von Ausbildungsabbrüchen“ werden Jugendliche im ersten Ausbildungsjahr zu sozialen, methodischen und personalen Kompetenzen sowie zu Abbruchtendenzen befragt. Das Verfahren „Prävention von Ausbildungsabbrüchen“ wurde von 2010 bis 2012 an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit als EU-Projekt in Zusammenarbeit mit weiteren europäischen Partneereinrichtungen entwickelt und durchgeführt. Ab Oktober 2012 wurde es an der HdBA als eigenes Forschungs- und Entwicklungsprojekt in enger Zusammenarbeit mit und Unterstützung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) weitergeführt. Seit 2018 wurde die Arbeitssystematik des Verfahrens von der Zentrale der Bundesagentur für Arbeit übernommen und bundesweit den Arbeitsagenturen zur Einführung angeboten. Angesichts der bereits oben angesprochenen Problematik der Ausbildungsabbrüche ist es nach wie vor das Ziel von Bundesagentur und Hochschule, die Jugendlichen im Bildungssystem zu halten und die Quote der Personen ohne Ausbildungsabschluss zu reduzieren. Eine aus dem ursprünglichen Projekt resultierende wissenschaftliche Weiterbildung zur „Prävention von Ausbildungsabbrüchen“ wurde von der HdBA konzipiert und wird von ihr für Berufsberater

der Bundesagentur angeboten. Die Erhebung mit smk+p findet zu einem frühen Zeitpunkt in der Ausbildung statt, da Ausbildungen erfahrungsgemäß am häufigsten im ersten Lehrjahr abgebrochen werden. Die konkrete Durchführung wird dabei von qualifizierten Berufsberatern der Bundesagentur für Arbeit und ausgewiesenen Lehrkräften in Berufsschulklassen geleitet und begleitet. Hierbei handelt es sich um einen heuristischen Ansatz zur frühzeitigen Erkennung und entsprechender kompetenzorientierter Beratung von Jugendlichen mit Ausbildungsabbruchrisiko. Wird mit dem Beurteilungsbogen ein Abbruchrisiko diagnostiziert, kann unmittelbar nach der Erhebung eine niederschwellige Beratung erfolgen. Je nach Situation wird empfohlen, sich ein direktes Feedback eines Beraters vor Ort in der Berufsschule zu holen, um so die derzeitige Situation zu besprechen und ggf. Anschlussperspektiven zu erarbeiten.

Die Erhebung mit smk+p erfasst 15 Fähigkeitskonzepte, die sich auf die drei Kompetenzklassen verteilen und um die Aspekte der Ausbildungsabbruchtendenzen erweitert wurden. Die Abkürzung smk+p für den Online-Beurteilungsbogen bezieht sich auf **s**oziale und **m**ethodische **K**ompetenzen ergänzt um personale Kompetenzen.

1. Die Sozialkompetenzklasse unterteilt sich in die sechs Fähigkeitskonzepte: Soziale Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und Situationsgerechtes Auftreten. Das Beispielitem „Anderen zuhören können“ wird auf einer sechsstufigen Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 6 („trifft völlig zu“) bewertet.
2. Die Methodenkompetenzklasse beinhaltet die sechs Fähigkeitskonzepte: Analysefähigkeit, Flexibilität, Zielorientiertes Handeln, Arbeitstechniken, Reflexivität und Selbstständigkeit. Das Beispielitem „Selbstständig Ziele setzen“ wird auf der sechsstufigen Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 6 („trifft völlig zu“) bewertet.
3. Die Personalkompetenzklasse beinhaltet die drei Fähigkeitskonzepte: Einfühlsamkeit, Neugierde und Pflichtbewusstsein. Das Beispielitem „Tolerant sein“ wird auf der sechsstufigen Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 6 („trifft völlig zu“) bewertet.
4. Eine Ausbildungsabbruchtendenz wird anhand der Zustimmung zu acht Aussagen ermittelt. Die Antwortskala beinhaltet folgende Möglichkeiten: 1 („ja“), 2 („eher ja“), 3 („eher nein“), 4 („nein“). Fünf bis acht ablehnende Antworten stehen für ein hohes Ausbildungsabbruchrisiko.
5. Ein akutes Ausbildungsabbruchrisiko wird anhand der Zustimmung zu der Aussage „Ich denke aktuell über einen Ausbildungsabbruch nach“ ermittelt.

Wird ein akutes Ausbildungsabbruchrisiko diagnostiziert, erhält der Jugendliche eine Ankreuzliste von 22 möglichen betrieblichen, berufsschulischen und privaten Gründen, warum ein Ausbildungsabbruchrisiko vorliegen könnte. Die Datenauswertung wird vom Tool automatisch vor-

genommen. Als Ergebnis erhält jede und jeder Jugendliche sofort nach Abschluss der Dateneingabe eine Rückmeldung über die individuell erzielten Kompetenzergebnisse in Form eines Kompetenzprofils. Das Kompetenzprofil wird vom Tool als PDF zur Verfügung gestellt. Dem Jugendlichen wird dabei veranschaulicht, wie er die überfachlichen Kompetenzen im Vergleich zu einer Referenzgruppe eingeschätzt hat. Abgebildet wird eine Kurve, die die Ausprägung der eingeschätzten Kompetenzen erkennen lässt. Hat sich ein Teilnehmender in einem Bereich stark eingeschätzt, befindet sich der Datenpunkt rechts, hat er sich schwach eingeschätzt, befindet sich der Datenpunkt links, sodass sich in der Regel eine gezackte Kurve ergibt. Abb. 9.1 zeigt eine exemplarische Rückmeldung.

### **9.3.1 Deskriptive Analysen**

Um einen ersten Überblick über die vorliegenden Daten und systematische Unterschiede zwischen den Teilnehmenden zu erhalten, werden einleitend deskriptive Analysen durchgeführt. Die Ergebnisse werden nachfolgend beschrieben.

Übersichtsgrafik: GEAPBIAP

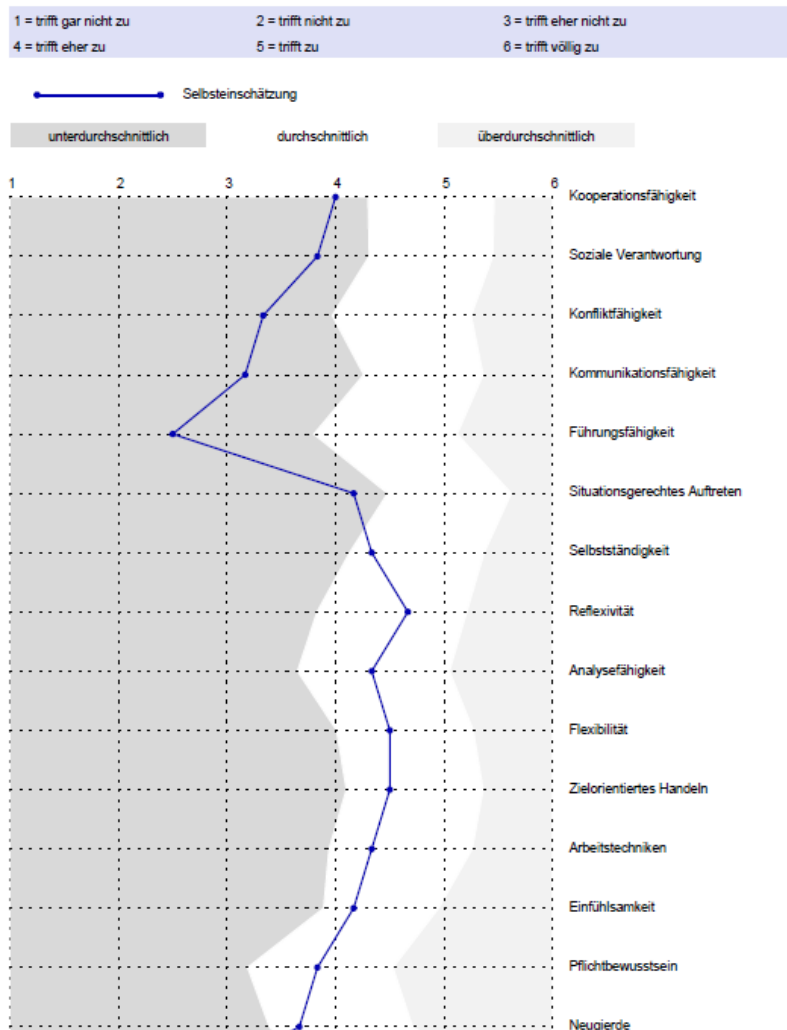


Abb. 9.1 Exemplarische Abbildung einer Rückmeldung zu den eingeschätzten Kompetenzen des Online-Beurteilungsbogen smk+p (eigene Darstellung)

### 9.3.1.1 Zusammensetzung der Stichprobe

Im ausgewerteten Zeitraum von 2011 bis 2016 nahmen an der Befragung mit smk+p insgesamt 15.986 Auszubildende aus dem 1. Ausbildungsjahr teil. Im Durchschnitt waren die Auszubildenden 19 Jahre alt, wobei die Spannweite zwischen 15 und 45 Jahren lag. Mehr als die Hälfte der Befragten, 9314 Personen (58,3 %), war männlich; der Anteil der weiblichen Befragten betrug 6672 Personen (41,7 %). Ganze 59,1 % (9439) der Befragten befinden sich in einer dreijährigen Berufsausbildung, während 16,5 % Personen (2640) eine zweijährige Ausbildung und 14,3 % (2293) eine vierjährige Ausbildung durchlaufen. Die verbleibenden 10,1 % (1614) befinden sich in einer anderen Ausbildung.

Hinsichtlich der folgenden vier Berufsfelder Produktionsberufe, personenbezogene Dienstleistungsberufe, kaufmännische und unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe und sonstige Dienstleistungsberufe nach der Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit (2010) machen 35,7 % (5700) der Befragten eine Ausbildung in einem Produktionsberuf, 29,3 % (4688) erlernen einen personenbezogenen Dienstleistungsberuf, 28,2 % (4507) streben kaufmännische und unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe an und 6,18 % (1091) befinden sich in einem sonstigen Dienstleistungsberuf.

### 9.3.1.2 Kompetenzausprägungen nach Geschlecht

Da das Projekt die Unterscheidung der Teilnehmenden nach Geschlechtern ermöglicht, wurde der Datensatz dahingehend untersucht, ob sich Unterschiede bei den Kompetenzausprägungen zwischen den Geschlechtern feststellen lassen.

Mit Hilfe von t-Tests wurden Mittelwertvergleiche vorgenommen. Dadurch ließen sich Unterschiede feststellen (Signifikanzniveau  $\alpha = .05$ ). Nach Feststellung der Varianzgleichheit (Levene) errechnet sich mit dem Mittelwertvergleich (t-Test) ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen. Es bietet sich für einen ersten Vergleich zwischen den Mittelwerten der Kompetenzausprägungen der Gruppen ein t-Test (z. B. Freedman et al. 2008) an. In den meisten Fähigkeitskonzepten lässt sich ein signifikanter Geschlechterunterschied finden (siehe Tab. 9.1). In der Sozialkompetenzklasse zeigen sich signifikante Unterschiede in den Fähigkeitskonzepten.

Soziale Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten. Signifikante Geschlechterunterschiede zeigen sich in den Fähigkeitskonzepten Selbstständigkeit und Flexibilität bei der Methodenkompetenzklasse. Die Fähigkeitskonzepte der Personalkompetenzklasse zeigen durchweg signifikante Geschlechterunterschiede. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Frauen bei diesen Fähigkeitskonzepten signifikant bessere Ausprägungen bescheinigen als Männer. Kein signifikanter Unterschied bestand hingegen bei den Fähigkeitskonzepten Konfliktfähigkeit, Analysefähigkeit, Zielorientiertes Handeln, Arbeitstechniken und Reflexivität. Bei keinem Fähigkeitskonzept haben Männer signifikant bessere Ausprägungen erreicht. Dies erstaunt insofern, als zahlreiche andere Untersuchungen ergaben, dass Frauen sich tendenziell schlechter einschätzen als Männer und offenbar eher dazu neigen, sich zu unterschätzen (z. B. Sieverding 2003). Allerdings sind die im Datensatz enthaltenen Frauen auch in anderen Feldern tätig als die in der Stichprobe repräsentierten Männer. Sie streben weit überwiegend Tätigkeiten in kaufmännischen und vor allem personenbezogenen Dienstleistungsberufen an. Die in der Stichprobe enthaltenen Männer streben zum weit überwiegenden Teil Produktionsberufe an. Die von den Frauen angestrebten Berufe erfordern ein weit höheres Maß an Anforderungen an die hier dargestellten

Kompetenzen der Personalkompetenzklasse als Produktionsberufe. Von daher passt die Einschätzung der Frauen überwiegend zu den Anforderungen der durch sie vertretenen Berufe.

Tab. 9.1 *Vergleich der Mittelwerte in der Selbsteinschätzung der Kompetenzen bei Männern und t1.1 Frauen. Mit  $p < .05$  sind die Unterschiede aller dargestellten Fähigkeitskonzepte in ihrem Unterschied zwischen Männern und Frauen signifikant*

Fähigkeitskonzepte	Frauen	Männer	F-Wert	p-Wert
<b>Sozialkompetenzklasse</b>				
Soziale Verantwortung	4.98	4.82	52.61	.00
Kooperationsfähigkeit	5.09	4.97	19.34	.00
Kommunikationsfähigkeit	4.80	4.70	69.88	.00
Führungsfähigkeit	4.40	4.38	7.59	.01
situationsgerechtes Auftreten	5.08	4.94	52.76	.00
<b>Methodenkompetenzklasse</b>				
Selbständigkeit	4.83	4.75	9.82	.00
Flexibilität	4.62	4.52	16.80	.00
<b>Personalkompetenzklasse</b>				
Einfühlsamkeit	5.35	5.09	139.36	.00
Pflichtbewusstsein	5.28	5.07	91.83	.00
Neugierde	4.92	4.75	34.44	.00

### 9.3.1.3 Erfolgsrelevante Kompetenzen

Um diejenigen Kompetenzen zu identifizieren, die für den Erfolg einer Berufsausbildung relevant sind, wird zunächst überprüft, inwieweit sich Teilnehmende ohne Abbruchrisiko bezogen auf die Kompetenzausprägung von denen mit hohem Abbruchrisiko unterscheiden.

Es wird ein Vergleich zwischen den Fähigkeitskonzepten des Beurteilungsbogens smk+p auf der einen Seite und der Ausbildungsabbruchtendenz auf der anderen Seite berechnet.

Der Mittelwertvergleich durch t-Tests zeigt, dass sich alle Fähigkeitskonzepte signifikant zwischen Auszubildenden mit und ohne Abbruchtendenz unterscheiden ( $p < .05$ ). Wegen der Stichprobengröße ist die ausschließliche Berechnung des t-Test jedoch problematisch, da wegen der enormen Größe selbst kleine Abweichungen signifikant werden. Daher werden für die t-Test-Werte auch die Effektstärkenmaße berechnet.



Wegen der stark unterschiedlichen Gruppengröße (Abbruchrisiko vorhanden: 1402 Jugendliche, Risiko nicht vorhanden: 15.928 Personen) wird die Effektstärke mit der gepoolten Standardabweichung (Hedges und Olkin 1985) berechnet.

Die Berechnung der Effektstärke wird durchgeführt, um festzustellen, ob ein Zusammenhang zwischen Kompetenzausprägung und Abbruchrisiko lediglich zufällig oder situationsgerechtes Auftreten systematisch auftritt. Das Effektstärkemaß nach Hedges wird in gleicher Weise interpretiert wie das bekanntere Maß nach Cohen (Cohen 1988). Demnach kann ein kleiner Effekt bei Werten ab 0.2, ein mittlerer Effekt ab 0.5 und ein starker Effekt ab 0.8 angenommen werden. Dies ist so zu verstehen, dass der Unterschied zwischen der Gruppe mit Abbruchrisiko und der Gruppe ohne Abbruchrisiko eine halbe Standardabweichung beträgt, wenn ein Effekt von .50 berichtet werden kann. Entsprechend beträgt der Unterschied zwischen beiden Gruppen 80 %, wenn ein Effekt von .08 gefunden wird. Der Unterschied wird demnach größer, je größer dieser Wert wird. Entscheidend ist dabei der numerische Wert, sodass negative Vorzeichen lediglich eine Aussage über die Richtung des Effektes zulassen (Cohen 1988). Für die hier gezeigten Ergebnisse heißt das, dass die Einzelkompetenzen der Sozialkompetenzklasse alle mittlere Effekte auf die Abbruchneigung zeigen, ausgenommen der Führungsfähigkeit. Bei der Methodenkompetenzklasse werden für Selbstständigkeit und Zielorientiertes Handeln mittlere Effekte gezeigt. Die Kompetenzen der Personalkompetenzklasse zeigen durchweg nur kleine Effekte auf die Abbruchneigung. Diese Ergebnisse können so interpretiert werden, dass die Ausprägung derjenigen Kompetenzen mit mittlerer Effektstärke, nämlich die Kompetenzen der Sozialkompetenzklasse ohne die Führungsfähigkeit sowie die Selbstständigkeit und das Zielorientierte Handeln aus der Methodenkompetenzklasse, überzufällige Auswirkung auf die Abbruchneigung haben. Der Unterschied zwischen Personen mit und ohne Abbruchneigung beträgt hier eine halbe Standardabweichung (siehe Tab. 9.2). Bezogen auf die Fragestellung zeigt sich also, dass es systematische Unterschiede in der Ausprägung einzelner Kompetenzen zwischen den erwähnten Personengruppen gibt. Der Unterschied ist mehr als zufällig.

Tab. 9.2 Einzelne Effektstärkemaße  $g$ , nach Hedges  
(Quelle: Eigene Darstellung)

Kompetenzklasse	Effektstärke nach Hedges ( $g$ )
Sozialkompetenzklasse	
▪ Kooperationsfähigkeit	0,495
▪ Soziale Verantwortung	0,538
▪ Konfliktfähigkeit	0,502
▪ Kommunikationsfähigkeit	0,486

Kompetenzklasse	Effektstärke nach Hedges (g)
▪ Führungsfähigkeit	0,321
▪ Situationsgerechtes Auftreten	0,519
Methodenkompetenzklasse	
▪ Selbstständigkeit	0,514
▪ Reflexivität	0,272
▪ Analysefähigkeit	0,368
▪ Flexibilität	0,446
▪ Zielorientiertes Handeln	0,517
▪ Arbeitstechniken	0,484
Personalkompetenzklasse	
▪ Einfühlsamkeit	0,424
▪ Pflichtbewusstsein	0,443
▪ Neugierde	0,372

Um nun zu analysieren, welche Kompetenzen für das erfolgreiche Durchlaufen einer Ausbildung bedeutsam sind, werden verschiedene multivariate Analysen durchgeführt.

Hierzu wird zunächst eine Dummy-Variable gebildet, mit der die Stichprobe in zwei Gruppen unterteilt werden kann: 0 = keinerlei Abbruchrisiko und 1 = latentes oder akutes Abbruchrisiko. Nach Feststellung der Varianzgleichheit (Levene) errechnet sich mit dem Mittelwertvergleich (t-Test) ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen.

Die große Differenz der Anzahl der Azubis in den Gruppen könnte jedoch zu einer Verzerrung des Tests führen. Während sich in der Gruppe der Auszubildenden ohne Abbruchrisiko 11.627 Personen befinden, sind es in der Gruppe der Abbruchgefährdeten lediglich 4359 Auszubildende. Daher wird als nichtparametrischer Test der „Mann-Whitney- Wilcoxon-Test“ durchgeführt (Shikano 2010).

Dieser ergibt als Median-Vergleich einen Unterschied zwischen Abbruchgefährdeten und Nichtgefährdeten bei allen Kompetenzdimensionen aller Klassen. Im zugehörigen Rangsummentest ergibt sich für die nichtgefährdeten Azubis ein höherer Rang bei den Kompetenzausprägungen als bei den gefährdeten Azubis. Z-Werte zwischen  $-13.53$  und  $-20.65$  erweisen sich als p-Wert als signifikant ( $.000$ ). Die 0-Hypothese, dass die Verteilung über beide Gruppen gleich ist, kann damit also abgelehnt werden.

Es stellt sich in der Folge die Frage, ob es einzelne Kompetenzen gibt, die in besonderem Maß zur Reduzierung der Abbruchtendenz beitragen.

Um diese Fragestellung zu klären, werden Regressionsanalysen durchgeführt. Die Dummy-Variable mit der Kodierung 0 = keinerlei Abbruchrisiko und 1 = latentes oder akutes Abbruchrisiko wird als abhängige Variable herangezogen, als unabhängige Variablen werden die einzelnen Kompetenzen der drei Kompetenzklassen sowie das Geschlecht in einer binär logistischen Regressionsanalyse verwendet.

Die Variablen weisen wegen der geringen Varianz eine erhebliche Linksschiefe auf. Tab. 9.3 zeigt das Ergebnis der logistischen Regression der Gelingensfaktoren mit Geschlecht als Kontrollvariable und Abbruchrisiko als abhängige Variable.

Die generellen Gelingensfaktoren für einen Verbleib in der Ausbildung sind Kooperationsfähigkeit, Soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Selbstständigkeit, Arbeitstechniken und Pflichtbewusstsein.

Da sich die einzelnen Berufe erheblich in ihren Anforderungen hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen unterscheiden, wird eine für Berufsfelder gesonderte Berechnung durchgeführt.

*Tab. 9.3. Ergebnis der logistischen Regression der Gelingensfaktoren mit Geschlecht und Systematik der Berufsfelder (BA) als Kontrollvariable und Abbruchrisiko als abhängige Variable (Dummy-Variable; Kodierung: 0 = kein Abbruchrisiko, 1 = latentes oder akutes Abbruchrisiko)*

	Regressionskoeffizient $\beta$	Sig.	Exp ( $\beta$ )	95 % Konfidenzintervall für Exp ( $\beta$ )	
				Unterer Wert	Oberer Wert
Kooperationsfähigkeit	-.248	.000	.780	.713	.854
Soziale Verantwortung	-.170	.001	.844	.760	.937
Führungsfähigkeit	-.069	.064	1.071	.996	1.152
Konfliktfähigkeit	-.218	.000	.804	.748	.865
Kommunikationsfähigkeit	.021	.664	1.022	.927	1.125
Situationsgerechtes Auftreten	-.027	.550	.973	.890	1.064
Selbstständigkeit	-.111	.008	.895	.825	.971
Analysefähigkeit	.109	.030	1.115	1.011	1.230
Reflexivität	.100	.014	1.105	1.020	1.197
Flexibilität	-.044	.337	.957	.874	1.047
Arbeitstechniken	-.176	.001	.839	.759	.927

	Regressions- koeffizient $\beta$	Sig.	Exp ( $\beta$ )	95 % Konfidenzintervall für Exp ( $\beta$ )	
				Unterer Wert	Oberer Wert
Zielorientiertes Handeln	-.034	.505	.967	.875	1.068
Pflichtbewusstsein	-.094	.029	.910	.836	.990
Neugierde	.027	.540	1.027	.942	1.120
Einfühlsamkeit	-.009	.828	.991	.915	1.074
Geschlecht	-.226	.000	.797	.737	.863
Berufsfeld nach Systematik BA Statistik	.157	.000	1.170	1.124	1.217
Konstante	3.012	.000	20.332		

Für die einzelnen Berufsfelder ergeben sich folgende Gelingensfaktoren: Bei den Produktionsberufen sind die Fähigkeitskonzepte Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Führungsfähigkeit, Reflexivität (jeweils  $p = .000$ ) sowie Soziale Verantwortung ( $p = .012$ ), Selbstständigkeit ( $p = .001$ ), Pflichtbewusstsein ( $p = .008$ ) und Neugierde ( $p = .005$ ) signifikant.

Bei den kaufmännischen und unternehmensbezogenen Dienstleistungsberufen sind die Gelingensfaktoren die Fähigkeitskonzepte Kooperationsfähigkeit ( $p = .001$ ), Soziale Verantwortung ( $p = .004$ ), Konfliktfähigkeit ( $p = .006$ ), Analysefähigkeit ( $p = .016$ ) und Flexibilität ( $p = .023$ ).

Bei der Gruppe der personenbezogenen Dienstleistungsberufe zeigen sich Konfliktfähigkeit ( $p = .000$ ) und Arbeitstechniken ( $p = .001$ ) als signifikant.

Bei den sonstigen Dienstleistungsberufen konnten keine spezifischen Gelingensfaktoren identifiziert werden.

Kontrolliert für den Einfluss des Geschlechts und des Berufsfelds, d. h. unabhängig von den Einflüssen, die von dem jeweiligen Geschlecht oder dem spezifischen Berufsfeld ausgehen, ergeben sich hohe Signifikanzen für die Konzepte Kooperations- und Konfliktfähigkeit (.000) sowie für Soziale Verantwortung (.001) bei der Sozialkompetenzklasse. Bei den Konstrukten der Methodenkompetenzklasse ergeben sich Signifikanzen bei Analysefähigkeit (.030) und Reflexivität (.014). Auch für die Arbeitstechniken (.001) ergibt sich eine hohe Signifikanz. Bei der Personalkompetenzklasse ergibt sich nur bei Pflichtbewusstsein (.029) eine Signifikanz. Dies bedeutet, dass die Abbruchtendenz niedriger ist, wenn der Auszubildende sich hinsichtlich der hier erwähnten Kompetenzen hoch einschätzt.

## 9.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel der Untersuchung war die Erörterung der Frage, welche Fähigkeitskonzepte sich als Gelingensfaktoren für den Verbleib in der dualen Ausbildung herausstellen.

In den meisten Fähigkeitskonzepten lässt sich ein signifikanter Geschlechterunterschied finden. Bei den Fähigkeitskonzepten Soziale Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und Situationsgerechtes Auftreten sowie in den Fähigkeitskonzepten Selbstständigkeit und Flexibilität gibt es signifikante Geschlechterunterschiede. Auch die Fähigkeitskonzepte der Personalkompetenzen zeigen durchweg signifikante Geschlechterunterschiede. Das bedeutet, dass Frauen sich signifikant bessere Kompetenzwerte zuschreiben als Männer.

Der Mittelwertvergleich durch t-Tests hat gezeigt, dass sich alle Fähigkeitskonzepte in der jeweiligen Ausprägung statistisch signifikant zwischen Auszubildenden mit und ohne Abbruchtendenz unterscheiden. Wegen der großen Analysegruppe, über 17.000 Jugendliche, wurden zusätzlich Effektstärkemaße berechnet. Hierbei ergaben sich bei den Methodenkompetenzen und den Personalkompetenzen durchweg kleine Effekte. Jugendliche mit gezeigtem Abbruchrisiko und Jugendliche ohne Risiko zeigen hier wenig Unterschiede. Mittlere Effekte konnten bei den Sozialkompetenzen, mit Ausnahme der Führungsfähigkeit, sowie innerhalb der Methodenkompetenzklasse bei der Selbstständigkeit und beim Zielorientierten Handeln beobachtet werden.

Es konnte weiterhin aufgezeigt werden, dass die Ausprägung der Kompetenzen zwischen den Gruppen mit Ausbildungsabbruchrisiko und ohne Risiko nicht gleich verteilt ist. Dies scheint darauf hinzudeuten, dass die stärkere Ausprägung bestimmter Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen die Tendenz für einen Ausbildungsabbruch vermindert. Um die Kompetenzbereiche zu identifizieren, die besonders zur Reduzierung einer Abbruchtendenz beitragen, wurde eine Regressionsanalyse sowohl für Berufe allgemein als auch für die einzelnen Berufsfelder nach BA-Klassifikation durchgeführt.

Dabei haben sich über alle Berufe hinweg besonders die Kooperationsfähigkeit, die Konfliktfähigkeit, die Soziale Verantwortung, die Selbstständigkeit, die Arbeitstechniken und das Pflichtbewusstsein als diejenigen Gelingensfaktoren erwiesen, die bei den Azubis ohne Abbruchrisiko stärker ausgeprägt sind. Die Annahme, dass insbesondere diese Kompetenzen für eine gelingende Ausbildung relevant sind, wird noch durch den Nachweis verstärkt, dass die Effektstärkemaße bei den Unterschieden in der Kompetenzausprägung bei der Kooperationsfähigkeit, der Konfliktfähigkeit und der Sozialen Verantwortung zwischen Auszubildenden mit Abbruchrisiko und Auszubildenden ohne Abbruchrisiko am größten sind. Für die einzelnen Berufsfelder konnten im Besonderen folgende Gelingensfaktoren identifiziert werden: Bei den

Produktionsberufen sind es insbesondere die Kooperationsfähigkeit, die Konfliktfähigkeit, die Führungsfähigkeit und die Reflexivität, die zum Gelingen einer Ausbildung beitragen. Bei den personenbezogenen Dienstleistungsberufen gelten als Gelingensfaktoren die Konfliktfähigkeit und die Arbeitstechniken sowie bei den kaufmännischen und unternehmensbezogenen Dienstleistungsberufen die Kooperationsfähigkeit, die Soziale Verantwortung, die Konfliktfähigkeit, die Analysefähigkeit und die Flexibilität.

Daraus lässt sich schließen, dass diese Kompetenzen in besonderem Maß für die Reduzierung einer Abbruchtendenz wichtig sind und als wichtige Bewältigungsressourcen bezeichnet werden können, um die Ausbildung erfolgreich zu durchlaufen.

## **9.5 Diskussion und Ausblick**

Das mit ca. 10 % relativ geringe Ausmaß, mit dem die Kompetenzausstattung das Abbruchsrisiko erklärt, macht deutlich, dass ein Ausbildungsabbruch kein rein individuelles Problem ist, sondern viele Faktoren auch institutionell ursächlich sind (Schule, Betriebsklima, ...). Gelingende Ausbildung ist ein komplexes Ereignis, für das es das Zusammenspiel von vielen Faktoren und Umständen benötigt. Auf diese – unerforschten – Umstände kann in diesem Projekt beispielhaft mit einem etablierten institutionsübergreifenden Netzwerkansatz in konstruktiver Weise Einfluss genommen werden. Die Analyse in diesem Beitrag hat gezeigt, dass es möglich ist, Gelingenskompetenzen für die duale Ausbildung zu identifizieren.

### **9.5.1 Identifizierte Gelingenskompetenzen**

Die überfachlichen Kompetenzen Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Soziale Verantwortung, Selbstständigkeit, Arbeitstechniken und Pflichtbewusstsein haben sich als Gelingensfaktoren für die gegenwärtige Berufsausbildung gezeigt. Es spricht viel dafür, dass sie auch für die betriebliche Ausbildung der Zukunft entscheidende Faktoren sein werden, da gerade diese Kompetenzen es ermöglichen, sich flexibel auf neue Anforderungen einzustellen. Die Aufgabe aller an der Ausbildung Beteiligten besteht darin, innovative didaktische Wege zu finden, diese überfachlichen Kompetenzen bei den jugendlichen Ausbildungsteilnehmenden zu stärken. Diese sind nicht nur für die Zeit der Ausbildung relevant, sondern ein hohes Maß an Ausstattung mit diesen Kompetenzen erleichtert auch Arbeitnehmern ein Berufsleben lang die Anpassung an sich wandelnde Anforderungen in einer sich verändernden Arbeitswelt. Im Hinblick auf die Thematik Lebensbegleitende Berufsberatung ergeben sich hier Ansatzpunkte für eine Neuorientierung in der Berufsausbildung. Mit der Lebensbegleitenden Berufsberatung, abgekürzt LBB, hat sich die Bundesagentur für Arbeit zum Ziel gesetzt, berufliche Orientierung und Beratung entlang der gesamten Bildungs- und Erwerbsbiografie anzubieten. Die Lebensbe-

gleitende Berufsberatung soll nach den Angaben der Arbeitsagentur präventiv, leicht zugänglich, vielfältig, klischeefrei, prozessual und fachlich fundiert stattfinden (vgl. Winters 2018). Die Bildung, und damit auch die Berufsbildung, ist immer ein Spiegel ihrer Zeit und der Gesellschaft, in der sie stattfindet. Es ist daher wenig zielführend, den Verlust von Tugenden oder Werthaltungen zu beklagen, die Jugendliche angeblich oder tatsächlich heute weniger ausgeprägt mitbringen, als dies bei früheren Generationen (offenbar) der Fall war. Vielmehr kommt es darauf an, die Berufsausbildung den Anforderungen der jeweiligen Gesellschaft anzupassen, und zu dieser gehören nicht nur die Arbeitgeber mit ihren Anforderungen, sondern auch die Jugendlichen mit den Ausstattungen an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Fachliche Anforderungen für die Zukunft zu definieren, betrachten die Autoren als riskant. Wie schwierig und zudem fehlleitend es sein kann, zutreffende Aussagen für die Zukunft zu formulieren, ist nicht erst seit der berühmten Fehleinschätzung des damaligen Chefs von IBM, Thomas Watson, bekannt.

1943 gab er als ausgewiesener Fachmann die Einschätzung ab: „Ich denke, dass es einen Weltmarkt für vielleicht fünf Computer gibt“, und ganz offensichtlich lag er damit falsch. Zum Fortbestehen des Konzerns dürfte wohl die Tatsache beigetragen haben, dass dieser sich nicht nur nach der Momenteinschätzung des damaligen Chefs gerichtet, sondern sich immer wieder an den jeweils geänderten Bedingungen neu ausgerichtet hat. Es kommt der Einschätzung der Autoren nach daher nicht darauf an, die Anforderungen des Arbeitsmarktes der Zukunft genau zu antizipieren und die Berufsbildung bereits jetzt genau darauf abzustellen. Vielmehr ist es Aufgabe, die Ausbildungsteilnehmenden der Gegenwart, und zwar sowohl Auszubildende als auch Auszubildende, für den heutigen Arbeitsmarkt fit zu machen und ihnen hinsichtlich der Aneignung – wie sich in diesem Beitrag herausgestellt hat – gelingensrelevanter überfachlicher Kompetenzen zu helfen, um ihnen genügend Anpassungsfähigkeit auch für die Arbeitsmärkte der Zukunft mitzugeben. Auch wenn es im Einzelnen nicht möglich ist, Arbeitsmärkte der Zukunft genau zu definieren und die dafür benötigten Kompetenzen zu spezifizieren, so lässt sich doch erkennen, dass fachübergreifendes Arbeiten in einer zunehmend real und virtuell vernetzten Welt an Bedeutung gewinnt. Durch die Zunahme des dank der virtuellen Vernetzung stets verfügbaren Faktenwissens werden überfachliche Kompetenzen vermutlich an Bedeutung gewinnen. Durch die notwendige Zusammenarbeit in Netzwerken sind Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit als überfachliche Kompetenzen auch in der Ausbildung der Zukunft von Bedeutung.

### **9.5.2 Kompetenzen in der Berufsausbildung der Zukunft**

Nachdem in diesem Beitrag die Gelingenskompetenzen der Ausbildung der Gegenwart herausgearbeitet wurden, stellt sich die Frage nach den notwendigen überfachlichen Kompetenzen für die Arbeitnehmer der Berufsausbildung der Zukunft. Vorhersagen für Entwicklungen in

der Zukunft sind in den Sozialwissenschaften generell schwierig. Dennoch sind Zukunftsprognosen wünschenswert. Zum einen müssen politische und exekutive Steuerungsentscheidungen in einem Rahmen stattfinden können, die über die Gegenwartsdiagnose hinausgehen können. Zum anderen gehen moderne Gesellschaften von der Vorstellung einer Gestaltungsfähigkeit der Zukunft aus. Um entsprechend gestalterisch tätig sein zu können, ist eine Vorstellung von der Zukunft notwendig. In der sozialwissenschaftlichen Zukunftsforschung gibt es kaum Einigkeit über geeignete Methoden der Zukunftsprognose. Dementsprechend schwierig ist es, Prognosen etwa von Wünschen zu unterscheiden (vgl. Poli 2018). Grundlegend lassen sich Methoden für drei unterschiedliche Arten der Zukunftsprognose erkennen: Methoden, die ihren Schwerpunkt in der Gegenwart haben und von hieraus auf die Zukunft schließen, Methoden, die ihren Schwerpunkt in der Vergangenheit haben und von dort auf die Zukunft schließen, und diejenigen Methoden, die durch eine Verbindung von Gegenwart und Vergangenheit die Zukunft prognostizieren (vgl. Poli 2018). Die Bertelsmann-Stiftung (vgl. Daheim und Wintermann 2016) hat mit einer Delphi-Studie, einer Methode, die den Ausgangspunkt für die Prognose in der Gegenwart hat, Experten zu ihren Zukunftserwartungen hinsichtlich des Arbeitsmarktes befragt. Dabei ist als Hauptaussage zu sehen, dass der Trend zur Technologisierung unumkehrbar scheint. Wie die eingangs zitierte Studie des IAB (2018) gehen auch die befragten Experten davon aus, dass Automatisierung zu einer Substitution ganzer Arbeitsbereiche führt. Den gleichen Trend sieht auch die International Labour Organization (vgl. ILO 2017), die damit weltweit Jobs in Gefahr sieht, die ein niedriges oder mittleres Niveau an Kompetenzen oder ein hohes Maß an Routinetätigkeiten erfordern. Die Arbeitslosigkeit steige in der Folge weltweit an. Jobs für Ungelernte mit einfachen Routinetätigkeiten werden wegrationalisiert werden, das freigesetzte Personal arbeitslos. Auf der anderen Seite werden Jobs geschaffen, für die dann das geeignete Personal qualifiziert werden muss. Wegen der zunehmenden Verflechtung und Vernetzung bleiben nationale Strategien weitgehend wirkungslos. Als benötigte Kompetenzen sieht die Bertelsmann-Stiftung hauptsächlich solche gefragt, die sie als Meta-Kompetenzen beschreibt. Diese entsprechen in vielerlei Hinsicht den in diesem Beitrag benannten überfachlichen Kompetenzen. Meta-Kompetenzen, die die Bertelsmann-Stiftung als bedeutend erachtet, machen es dem Arbeitnehmer möglich, „sich an raschen Wandel anzupassen, in volatilen Arbeitsmärkten und in wechselnden Umfeldern zu navigieren“ (Daheim und Wintermann 2016, S. 18). Die ILO (2017) spricht hier von Anpassungs- und Flexibilitätskompetenzen. Meta-Kompetenzen sind in verschiedensten Berufsfeldern relevant, was vor allem dann wichtig ist, wenn sich der Beruf selbst rasch wandelt. Dazu gehört unter anderem die Fähigkeit, „in „unstrukturierten Arbeitsumgebungen“ Ergebnisse zu produzieren – also dann, wenn sich etwa das Arbeitsziel häufig ändert, der Weg zum Ergebnis unklar ist und keine vordefinierten Methoden für das Vorgehen vorliegen“ (Daheim und Wintermann 2016, S. 18). Das Bildungssystem wird in der Verantwortung gesehen, die Vermittlung von



Meta-Kompetenzen wie selbstorganisiertes Lernen, Arbeiten in der Selbstständigkeit und Arbeit in virtuellen Teams zu vermitteln. Gerade bei den eingangs erwähnten technologischen Trends mit ihren immer schnelleren Innovationszyklen ist dies wichtig. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD 2018) hingegen nutzt eine Prognosemethode, die sie als „strategic foresight“ bezeichnet. Die Methode dient der politischen Planung. Im Gegensatz zu anderen Zukunftsforschungsmethoden werden damit immer alternative Szenarien entworfen, indem unterschiedliche Zeithorizonte (nahe Zukunft, mittelbare Zukunft, ferne Zukunft) und unterschiedliche Ausprägungen an Betroffenheit von Technologieveränderungen betrachtet werden. Das heißt, dass die Parameter, die in die Zukunftsprognose einbezogen werden, in ihrem Grad und in ihrer Intensität in verschiedenen Abstufungen betrachtet werden, um so alternative Zukunftsszenarien erzeugen zu können (OECD 2018). Durch die Anwendung dieser Methode lassen sich Szenarien konstruieren, die zwar auch von einer Veränderung der Arbeitswelt, wie sie momentan bekannt ist, ausgehen, die darüber hinaus aber in unterschiedliche Richtungen gehen. Ob Arbeitsplätze durch Technologien veränderte Kompetenzen erfordern, durch Technologien ersetzt oder durch sie unterstützt werden, bleibt dabei gleich wahrscheinlich. Da von einer prinzipiellen Gestaltbarkeit oder zumindest Beeinflussbarkeit der Zukunft ausgegangen wird, sind breit angesetzte gesellschaftliche Dialoge notwendig (vgl. Wilkinson 2016).

In jedem Fall ist aus jeder der hier zitierten Studien zu erkennen, dass Technologien und ihre Anwendung sowie die Flexibilisierung des Arbeitsplatzes und der Arbeitsbedingungen zunehmen werden. Es wird auch ersichtlich, dass daraus folgend fachliche IT-Kompetenzen von enormer Wichtigkeit sein werden. An überfachlichen Kompetenzen werden Anpassungsfähigkeit sowie diejenigen gefragt sein, die zur Bewältigung der Anforderungen einer immer flexibleren Arbeitswelt dienlich sind.

## **Weiterer Forschungsbedarf**

Aus smk+p konnten für das Gelingen der Ausbildung relevante überfachliche Kompetenzen bei den Auszubildenden identifiziert werden. In weiteren Schritten müssen weitere Einflussfaktoren auf das Gelingen der Berufsausbildung untersucht werden. Forschungsbedarf besteht kontinuierlich für die auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft relevanten Kompetenzen und der Ausbildung, in dieser jene vermittelt werden. Hierzu sind insbesondere fundierte Annahmen über den Arbeitsmarkt der Zukunft und die Entwicklung der Berufe notwendig.

## Literatur

- Beinke, L. (2006): Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen: Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt: Peter Lang.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2010): Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2017): Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung, Grundlagen: Methodenbericht – Einführung qualifikationsspezifischer Arbeitslosenquoten in der BA-Statistik. Nürnberg.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016): Lebenslagen in Deutschland. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Berufsbildungsbericht 2016. Bonn: BMBF. Online unter: [https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht\\_2016.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf) [14.08.2016].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Berufsbildungsbericht 2018. Bonn: BMBF. Online unter: [https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht\\_2018.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf) [25.01.2019].
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.). New York: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Daheim, C. & Wintermann, O. (2016): 2050. Die Zukunft der Arbeit. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2018): Substituierbarkeitspotenziale von Berufen. IAB Kurzbericht Nr. 4.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. (2017): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Field, A. (2013): Discovering Statistics Using SPSS (4th edition). London: Sage.
- Freedman, D., Pisani, R. & Purves, R. (2008): Statistics (4th edition). Southfield: Readings for the blind.
- Frey, A. (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung: Eine nationale und internationale Standortbestimmung (Erziehungswissenschaft: Band 23). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A., Ertelt, B.-J. & Terhart, P. (2015): Ausbildungsabbrüche in der dualen Berufsausbildung – Problembeschreibung und Möglichkeiten einer Prävention. In: *Jugendsozialarbeit*, Themenheft 1, 17–23. Online unter: [http://nord.jugendsozialarbeit.de/fileadmin/Bilder/2015\\_Themenhefte/Themenheft\\_1\\_2015\\_Nachgehende\\_Betreuung.pdf](http://nord.jugendsozialarbeit.de/fileadmin/Bilder/2015_Themenhefte/Themenheft_1_2015_Nachgehende_Betreuung.pdf) [15.07.2017].

- Frey, A., Ertelt, B.-J. & Ruppert, J.-J. (2016): Abbrüche in der beruflichen Ausbildung: Gründe, Folgen und Möglichkeiten der Prävention. In: Bienfait, A. & Frey, A. (Hrsg.): Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention (Empirische 767 Pädagogik, 30 (3/4), Themenheft, 623–643). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. & Balzer, L. (2017): Einschätzungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk72. In: Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L., Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (3. Aufl., 149–160). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ghisla, G., Bausch, L. & Boldrini, E. (2008): CoRe-Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104 (3), 431–466.
- Gnahs, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985): *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando: Academic Press.
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2008): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. *Berufsbildung*. In: *Wissenschaft und Praxis*, 37 (4), 18–21.
- Hof, C. (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzvermittlung in der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E., Schiersmann, C. & Siebert, H. (Hrsg.): *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung (80–89)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- International Labour Organization (ILO). (2017): *Global Employment Trends for Youth 2017: Paths to a better working future*. Geneva: International Labour Office.
- Kaiser, H. (2008): *Berufliche Handlungssituationen machen Schule*. Zürich: Swissmem Berufsbildung (SMB).
- Kanning, U. P., Böttcher, W. & Herrmann, C. (2012): Measuring social competencies in the teaching profession – development of a self-assessment procedure. In: *Journal for educational research online*, 4 (1), 140–154.
- Kanning, U. P. (2015): *Soziale Kompetenzen fördern*. Praxis der Personalpsychologie (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Lettau, J. (2017): Bildungswege nach einer vorzeitigen Vertragslösung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (39), 41–44.
- Ludwig-Mayerhofer, W., Solga, H., Leuze, K., Dombrowski, R., Küster, R., Ebralidze, E., Fehring, G. & Kühn, S. (2011): Vocational education and training and transitions into the labor market. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Sonderheft 14, 251–266.
- Maag Merki, K. (2004): Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2004) 2, 202–222. Online unter: [urn:nbn:de:0111-opus-48078](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48078).
- Mahlberg-Wilson, E., Mehlis, P. & Quante-Brandt, E. (2009): *Dran bleiben. Sicherung des Ausbildungserfolgs durch Beratung und Vermittlung bei Konflikten in der dualen Berufsausbildung. Eine empirische Studie*. Bremer Beiträge zur Praxisforschung. Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen.

- Nägele, C. (2013): Arbeits- und Tätigkeitsdiagnostik. In: Frey, A., Lissmann, U. & Schwarz, B. (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik (384–396). Weinheim: Beltz.
- National Education Panel Study (2016): NEPS Starting Cohort 6: Adults (SC6 6.0.0). Bamberg. OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung. Online unter: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [31.07.2017].
- OECD (2018): „Using foresight methods to adapt development co-operation for the future“, In: *Development Co-operation Report 2018: Joining Forces to Leave No One Behind*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/dcr-2018-17-en> [05.02.2019].
- Poli, R. (2018): A note on the classification of future-related methods. *European Journal of Futures Research*. doi.org/10.1186/s40309-018-0145-9 [05.02.2019].
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- Sailmann, G. (2018): Der Beruf. Eine Begriffsgeschichte. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schöngen, K. (2003): Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv)*, 25, 5–19.
- Shikano, S. (2010): Einführung in die Inferenz durch den nichtparametrischen Bootstrap. In: Wolf, C. & Best, H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse (191–204). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sieverding, M. (2003): Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Biases in einer simulierten Bewerbungssituation. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34 (3). 147–160. DOI <https://doi.org/10.1024//0044-3514.34.3.147>.
- Smekalova, L., Noom, J.-W. & Slavik, M. (2016): Transferable competences and the students' view of their significance and satisfaction with them: International comparative research. In: *Universal Journal of Educational Research*, 4 (1), 109–121.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2011): Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Velten, S. & Schnitzler, A. (2011): Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). Prognose von Ausbildungserfolg. Welche Rolle spielen Schulnoten und Einstellungstests? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6, 44–47. Online unter: URN: urn:nbn:de:0035-bwp-11644-2. [31.01.2019].
- Weinert, F. E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S. & Sagalnik, L. H. (Eds.): Definition and selection of competencies-theoretical and conceptual foundations (45–65). Kirkland: Hogrefe & Huber.
- Wilkinson, A. (2016): Using strategic foresight methods to anticipate and prepare for the jobs-scarce economy. In: *European Journal of Futures Research 2016*. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0094-0> [05.02.2019].

## Publikation 6 "What can I be when I grow up?" - The influence of own and others' career expectations on adolescents' perception of stress in their career orientation phase

Angela Ulrich <sup>1</sup>, Kerstin Helker <sup>2</sup> and Katharina Losekamm <sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup> University of Applied Labour Studies (HdBA) Seckenheimer Landstraße 16 68163 Mannheim, Germany; [angela.ulrich@hdba.de](mailto:angela.ulrich@hdba.de)

<sup>2</sup> RWTH Aachen University; Human Technology Center, Theaterplatz 14, 52056 Aachen, Germany [Kerstin.helker@rwth-aachen.de](mailto:Kerstin.helker@rwth-aachen.de)

\* RWTH Aachen University; Human Technology Center, Theaterplatz 14, 52056 Aachen, Germany [Katharina.losekamm@rwth-aachen.de](mailto:Katharina.losekamm@rwth-aachen.de);

Received: date; Accepted: date; Published: date

### Abstract

The future that adolescents are growing up to live and work in, becomes increasingly complex and vague, making job choice a moving target. Thus, adolescents develop and are confronted with a number of different options for what job they wish to take up and have to balance their own and their social environment's job aspirations for them.

Prior research has suggested including more dynamic approaches to understanding career choice and counselling. In this research, we therefore draw on the possible selves approach and aim at understanding in how far imbalance between adolescents' own and their social environments' expectations for their vocational future will cause stress. In an online mixed-methods study, 163 adolescent participants, aged 14-22, reported their own and their parents', teachers', friends', emotions, future orientation and perceived stress regarding the career choice.

Results showed a variety of expectations for future careers held by participants and their social environment as well as emotions regarding these expectations. Positive deactivating emotions (satisfaction and relief) negatively predicted adolescents' stress and strain and the older – and closer to final job choice – participants were, the more they reported stress and strain. These findings suggest including adolescents' social environment in the career choice process.

**Keywords:** *Career Orientation; Future Time Perspectives; Life Design; Possible Selves; Self Design; Stress*

## 1. Introduction

Anyone who is asked "So, what do you do?" at a party will rarely reply that they are currently at a party talking to someone. Rather, in almost all contexts, people interpret this question as the question of occupation, which plays an important role in our differentiated society in terms of how we see others and ourselves. Social status and personal self-development are linked to professional activity and the exploration of different professions. Self-images are therefore a natural part of exploration in the course of child development. Children express the wish to take up professions corresponding to prestigious or individual interests at an early age [1]. (e.g., princess, doctor, content creator on social media, firefighter etc.). Ideas about work gradually take on a more serious character during adolescence. This is not only due to efforts to promote career choice at school but also to the fact that decisions relevant to work have to be made at school itself, e.g. which courses to take or which school certificate to aim for. While in Germany it is possible to obtain a school degree at evening school even years after having dropped out of school and thus to realign one's career, this is of course the more challenging and thus less attractive way.

At the same time, the adolescents' own ideas about their self in the future must be compared with the real-world possibilities – and this has become increasingly complex. Not only will everyone have to compare the desired with the realistic future self (i.e. do they have what it takes to follow the career they aspire to?). Furthermore, the future that adolescents are growing up to live [2] – and work – in becomes increasingly complex and vague, making the future self and job choice a moving target. Prior research has suggested including more dynamic approaches to understanding career choice and counselling [3].

In this research, we therefore draw on the possible selves approach [4] and aim at understanding in how far imbalance between adolescents' expectations for their vocational future will cause stress as it entails the risk of loss of resources [5]. We accordingly present research focusing on adolescents' career aspirations and expectations as influenced by their social environment and their perception of future vocational skills.

## 2. Theoretical Background

### 2.1 Self-Image

The self-image, i.e. the perception of who one is and can be, is subject to changes in the course of life, especially in youth. In early adolescence, that is, with the beginning of puberty, the ability to think abstractly develops and hence the possibility to reflect one's own self and distinguish between who one is, how one perceives oneself and how one is perceived by the

environment [6]. Cognitive development and increased self-observation and reflection increasingly enable adolescents to draw a picture of themselves [7, 8]. In middle adolescence, most adolescents then become aware that a self-image can contain various contradictory characteristics, which results in the instability of most adolescent self-image. The adolescent may find that his/her own perception does not correspond to the social norms of socialisation, the diversification of his/her own self according to different roles assumed increases, and only in later adolescence a balance between inconsistent self-images becomes possible [6].

The construction of the self is closely linked to the expectations of the environment. Information about "how one should be" or "how one should not be" are conveyed in institutions such as schools [9]. Corresponding everyday practices are also taught in families during the socialisation process. In adolescence, the confrontation with these cultural notions leads to the development (and subsequently to a lifelong development) of one's own self, which determines a person's thinking, feeling and acting [9]. Hence, individuals are influenced by culturally shaped socialisation and in turn have an impact on their environment and cultural conditions [9, 10], e.g., aspects of class and gender. In other words, culture and self-concept are in a dynamic interaction.

## 2.2 Representation of the Self in the Future

Irrespective of the actual career choice, it is of great importance for young people to know what their individual ideas of the future are as well as what and who they think they will be in that future. In research, there are many different approaches to understanding individual future prospects, which are often described as a central characteristic of mankind [11]. Future time perspectives can be understood as the extent to which individuals plan for the future and how much they enjoy thinking about future developments. The ability to anticipate future conditions and derive current actions is also part of future time perspectives [12]. People differ strongly in their future perspectives [13]. People with an extensive future perspective formulate more long-term goals than people who have less far-reaching future perspectives. These people perceive a higher degree of usefulness of current actions for the future (e.g. saving money and financing plans for pensions [12]), for example because a period of five years seems shorter and closer to them [14-16].

Irrespective of the extent of an individual's future time perspective, all people extend their self-image into the future, drafting representations of who they could become and using these images as motivators. To describe this, Markus and Nurius [4] developed the theory of *possible selves*. According to this approach, every person has several representations of future selves at any point in his or her life, i.e. ideal selves that one wishes to become, realistic or probable selves we could become, and representations of feared selves, that one is afraid of becoming.

These different representations of who the individual may become in the future are not only based on past experiences, but also on social influences, such as comparisons with successful athletes or unemployed friends [4, 17]. Personality development can thus be understood as a process of developing and then pursuing or avoiding certain blueprints of the future self [4]. These blueprints of the future self are subject to constant change and further development by comparison with current life circumstances, so that original blueprints of the self have to be discarded at some point [18]; e.g., a 50-year-old will have to discard the blueprint of the ideal self as a professional footballer). A person who has detailed ideas about the representations of his/her future self in a particular area can be expected to be better at predicting his/her future and personal possibilities in that area [19]. This can be assumed to also be true for representations of the self in the vocational future with adolescents in the career choice process balancing ideal, probable, and feared representations of the self which motivate their decisions to participate in vocational counselling and training measures.

### **2.3 Planning for the (Vocational) Future**

Due to the multitude of terms in the field, some clarifications are in order. While the term “work” can be assumed to build the basis of the term “profession”, work is less specialized and does not require a specific learning process or set of experience [20]. “Job”, as a term, is typically used for short-term employments that do not necessarily require knowledge or skills as are for example taught in vocational training. Rather, jobs are opportunities to make money and can be taken up in societies with high division of labour as they do not come with any requirements and are easy to learn. In contrast to a profession, jobs only cover subtasks and accordingly do not spark identification with the work or the employer [21]. Accordingly, scientific literature sees “jobs” critically and König [22] for example describes jobs as a typical modern phenomenon of a “lifelessness” of work in modern materialistic work environment.

The terms “career” and “occupation” can also be classified in this context. Career planning means aspiring to a profession for a permanent employment which requires vocational education and training or higher education studies. This is not the case for an “occupation” which can be a job and thus does not have to be taken up and filled on a continuing basis.

Today’s adolescents’ prospects for their (vocational) future are far from stable. While stable future prospects and positive blueprints of the future self are generally described as beneficial (future prospects correlate negatively with anxiety and depression [23]). Sustainability has also been discussed with regard to vocational education and counselling. Savickas and colleagues [3] have for example drawn attention to the fact, that 20<sup>th</sup> century career theories assuming “stability of personal characteristics and secure jobs in bounded organizations” as well as “ca-



reers as a fixed sequences of stages” (p. 240) are no longer valid. Thus, predictability of careers has decreased and “the individual feels bereft and alone in a world in which she or he lacks the psychological supports and the sense of security provided by more traditional settings.” (pp. 33) [24]. In past centuries, and in parts of the world today, both gender and the family in which one was born determined the profession. For sons, it was common to take over the father's job and daughters usually prepared themselves for an occupation as a housewife [25]. Turning away from these social regulations would cause serious conflicts with the family, possibly resulting in the complete loss of this important social resource.

The social context, especially the adolescents' family, still plays an important role in career guidance today [26]. Accordingly, the life-designing model for career interventions not only endorses the presupposition of contextual possibilities, dynamic processes, non-linear progression and personal patterns, but also multiple perspectives (e.g. family, peers, teachers, media etc.). “The person should be encouraged to explore the life theaters in which the different roles may be performed and use the results of this exploration in the self-construction process.” [3] (p. 244). Given that prior research has shown the effects of competing possible selves within a person, discrepancies between one's own ideas of the future and those that family or friends have for the person can be assumed problematic and stressful.

## 2.4 Prior Research on Stress during Career Choice

People are not defenselessly at the mercy of stressful factors but have individual resources that protect them from stress and strain. The relationship and interaction between stress and resources is considered in the *Conservation of Resources* (COR) theory [5]. It is a theory of stress and coping, which assumes that people strive to build up resistance and resources and want to maintain and increase them. For this purpose, individuals above all use basic resources, positive self-attitude, social capital, material resources, etc. Individuals use these resources to regulate their social relationships, to behave appropriately and to adapt to circumstances [27]. At the same time, these resources develop and strengthen in conjunction with to the social environment.

Existing research on stress resulting from career choice has shown that the assumption that career choices always cause stress for adolescent is not tenable [28]. For those adolescents who are stressed, it can be shown that there are references to their living environment, such as the perceived economic situation, sense of control or parental, especially maternal, support [28]. As various studies have shown, this can result in difficulties in choosing a career [29, 30].

It can be assumed that stress in vocational orientation arises from interactions of the adolescent(s) with their direct environment such as home, school or peers, which are shaped by and shape the adolescent's personality and culture. The importance of the environment with its

function as a resource for coping with stress has often been underestimated [31] and prior research has mainly focused on the individuals and their vocational aspirations and decisions.

### **3. Short description of the German school and vocational education system**

In Germany, schooling is compulsory until adolescents turn 18. From about 6 to 10 years of age, all children attend primary schools. Lower secondary education (Sekundarstufe 1) starting with grade 5 is organized in different educational tracks (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) based on primary teachers' suggestions, academic achievements, abilities, and personal and family aspirations. Students attend these schools until grade 10. After that, students can proceed to upper secondary education (Sekundarstufe II) and gain a vocational qualification or the right to access higher education is acquired (gymnasiale Oberstufe) [32].

While gymnasiale Oberstufe (i.e. upper secondary education) becomes increasingly popular with students, vocational education predominates at upper secondary level [32]. Of the 785,000 graduates in 2018/2019, 513,000 took up vocational education in one of the just less than 330 training occupations recognised under the Vocational Training Act and the Handicrafts Code (Handwerksordnung) [32, 33]. Vocational education in Germany is mostly taking place as a so-called dual apprenticeship in which adolescents attend two different learning sites: while more knowledge that is theoretical is taught in lessons at the vocational school (Berufsschule), practical experience is gained by working at a company. This is intended to familiarize students with both practical and theoretical learning content. Lasting two or three years, the courses lead to a vocational qualification for skilled work as qualified staff, e.g. in a "anerkannter Ausbildungsberuf" (engl. recognised occupation requiring formal training) [32].

As in many other Western countries, requirements of the labour market and job offers have changed considerably over the last decades. Younger cohorts of graduates have been found to show a tendency towards higher formal degrees [34]. At the same time, demographic changes have led to a decrease in the potential of national workforce. Thus, professions with a higher formal degree and academic professions have gained in relevance [35, 36]. In the near future, jobs requiring basic or medium qualification with lots of routines will decrease due to rationalization of workflow [37]. Currently, there is a discussion in Germany about the skilled labour shortage that has already started to affect some sectors, especially care and many skilled crafts and trades.

## 4. This Research

The above has shown that the self-image is of crucial importance for the development of an adolescent's career perspective. The choice of an occupation can thus be seen as a derivation of the current self-image on the representation of the possible self in the future, which may become a source of motivation in occupational decision-making processes and vocational training.

As mentioned above, the future that adolescents today are growing up to live – and work – in, becomes increasingly complex and vague, making career choice more dynamic than ever. As the career choice process may become stressful for adolescents, drawing on their social environment can be a resource of advice and stability. But what if this social environments' ideas of the respective person's future do not match the person's own ideas of possible future selves? We assume that discrepancies between the adolescent's ideas and those of his or her surroundings can lead to stressful experiences.

Accordingly, the aim of this study was to explore adolescents' ideas about their future professional self and whether or not these match with ideas uttered by their social environment. Furthermore, we explored adolescents' assessment of future vocational skills and finally explored whether these affect adolescent's experience of stress and strain.

The study accordingly aimed to answer the following research questions:

- Question 1: What possible selves do adolescents describe in their career aspirations?
- Question 2: How do adolescents perceive significant others' (i.e. parents, teachers, friends) ideas regarding their future occupation?
- Question 3: How do adolescents assess future vocational skills?
- Question 4: How do future prospects and own and others' career expectations affect adolescents' experience of stress?

### 4.1 Sample

In the summer of 2019, the participating adolescents followed the invitation to take part in the "Dream Job Survey" via the Facebook page of the Federal Employment Agency "Das bringt mich weiter" (engl: "This will take me further") and the general career information Facebook page "Einstieg" (engl.: "Entry"). In this respect, the participants had already been sensitised to the topic of career choice and had at least dealt with the Facebook site of the careers guidance service. In order to collect more responses, it was advertised that participants could win one

of a total of 40 KeyFinders (key fob that can be located via smartphone-App). The questionnaire could be answered from all end devices (mobile phone, tablet, PC).

The sample contains the data of 163 adolescent aged 14-22 ( $M=17.68$ ;  $SD=1.77$ ).

## 4.2 Instruments

The online survey contained both closed and open-ended questions in order to collect data adequately for answering the above research questions.

To explore adolescents' possible professional selves, we included questions supported by sketched images in order to clarify the meaning of the question. This support was chosen because previous surveys had found that adolescent and especially those with learning difficulties could not cope well with the often very abstractly formulated questions of purely verbal questionnaires.

First of all, the survey contained open-ended questions prompting participants to name their dream job (what the participants would do if they were completely free) and their probable occupation (what they should do after everything they have learned and done so far). Furthermore, adolescents were asked about what their parents, teachers, and friends think they should do as a later profession. After describing their own possible professional selves and what ideas people in their social environment utter for them, participants were asked to state what they thought of the ideas of these three agents and how realistic they thought they were. Probabilities were to be presented in blocks of 0%, 25%, 50%, 75% and 100%.

Furthermore, the questionnaire surveyed adolescents' emotions facing the expectations of these groups of people with regard to their occupation. Participants were asked to indicate the occurrence of six positive (activating: joy, hope, pride; deactivating: gratitude, satisfaction, relief) and six negative (activating: anger, fear, shame; deactivating: sadness, disappointment, hopelessness) emotions (reliability, Cronbach's Alpha  $\alpha=.77-.93$ ) [38, 39] with regard to the occupational expectations of the three groups of significant others (i.e., parents, friends, teachers). The authors of the "Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)" [38, 39] provide this classification. It is based on the assumption that there are both positive and negative activating and deactivating emotions. This assumption is confirmed by factor analyses.

In order to assess the extent to which adolescents' occupational expectations differ from their parents' occupations, the parental occupations were recorded with an open-ended question.

The general future orientation was assessed using a German-language adaptation of the *Future Orientation scale* [12] (4 items,  $\alpha=.709$ ,  $M=4.28$ ,  $SD=1.40$ ; range 1= "does not apply at all" to 7= "fully applies", e.g. "I have established long-term goals and am working to fulfill them.").

In order to be able to determine the extent of *perceived* stress, the German version of the ten-item *Perceived Stress Scale* was used [40, 41] ( $\alpha=.832$ ,  $M=2.91$ ,  $SD=0.79$ ; range 1= “never” to 5= “very often”, e.g. How often in the last month have you... “...felt that you were unable to influence important things in your choice of career?”). The items were linguistically slightly modified and adapted to capture the experience of unforeseeable, uncontrollable or overstraining situations and events in the last month, in relation to the choice of occupation: Full scales (in German and English) are reported in the Appendix.

## 5. Results

The results of this questionnaire study are reported along the above mentioned research questions.

### 5.1 Research Question 1: What possible selves do adolescents describe in their career aspirations?

With regard to the career aspirations of the participating young people, the questionnaire-contained questions about their dream job (what the participants would do if they were completely free) and their probable occupation (what they should do after everything they have learned and done so far). In a first step, the occupational segments of the career choices described by the adolescents were determined by assigning the numbers of the occupational classification [42] for each occupation. In this classification, five occupational sectors (production occupations, personal service occupations, commercial and company-related service occupations, IT and scientific service occupations, other economic service occupations) comprise approximately 28.000 occupational titles. These sectors are in turn subdivided into 14 occupational segments, which in turn are subdivided into 37 main occupational groups. For 13% ( $N=21$ ) of the participating adolescents, the dream job is identical with the probable occupation, for 18% ( $N=30$ ) it is at least in the same occupational segment.

When asked about their dream jobs, the participants provided a wide range of wishes such as animal filmmaker in Antarctica or astronaut, to very down-to-earth wishes, such as trade specialist. Some career wishes are mentioned by several young people, above all being doctors with 13 mentions and police officers or members of special task forces with 6 mentions. 15 participants did not give any details and some only mentioned a field of activity they can imagine, such as "something working with animals" (4.3%) or occupations that promise a high degree of independence, such as "something self-employed" (7.5%), "something with travel" (7.5%). Some of the participating adolescents themselves were found to consider their dream jobs as unrealistic at all (24.7%) or assigned little probability (31.8%) to them becoming truth.

## 5.2 Research Question 2: How do adolescents perceive significant others' (i.e. parents, teachers, friends) ideas regarding their future occupation?

A relevant part of the survey was devoted to the question of how others see the participating adolescents' future, i.e. what the participants said about their parents', teachers', and friends' ideas about their future and how realistic they thought these ideas were. 26% of the young people considered the realization of their teachers' ideas for their future occupation to be completely unlikely, 23% said the same about their parents' and 30% about their friends' ideas. Only 6% of the participating adolescents thought it was absolutely probable that their teachers' ideas would become truth, with 10% saying that about their parents' and 17% about their friends' ideas. Thus, it can be concluded that the participants generally did not consider the ideas for their occupational future uttered by their social environment very likely.

Regarding how adolescents felt about the ideas significant others in their environment (i.e. parents, teachers, friends) expressed for their possible occupational future self, we found that participants predominantly described positive emotions (positive-activating (pleased, hopeful, proud, grateful):  $M=2.79$ ;  $SD=1.01$ ; positive-deactivating (satisfied, relieved):  $M=2.78$ ;  $SD=1.07$ ) and less often negative emotions (negative-activating (angry, fearful, ashamed):  $M=1.49$ ;  $SD=0.66$ ; negative-deactivating (sad, disappointed, hopeless):  $M=1.42$ ;  $SD=0.67$ ) about their friends' ideas for their occupational future (see table 1).

The teachers' ideas were also perceived by adolescents with predominantly positive emotions (positive-activating:  $M=2.59$ ;  $SD=1.03$ ; positive-deactivating:  $M=2.39$ ;  $SD=1.03$ ; negative-activating:  $M=1.72$ ;  $SD=0.73$ ; negative-deactivating:  $M=1.73$ ;  $SD=0.89$ ). With regard to the expectations and ideas of the parents, the youths also reported predominantly positive emotions (positive-activating:  $M=2.75$ ;  $SD=1.00$ ; positive-deactivating:  $M=2.6$ ;  $SD=1.08$ ; negative-activating:  $M=1.74$ ;  $SD=0.80$ ; negative-deactivating:  $M=1.70$ ;  $SD=0.80$ ).

Overall, the data showed that 42% of the participants had the same or very similar ideas about their future profession as their parents. This was again determined by assigning the numbers of the occupational classification [42] for each occupation and then forming the difference between the number of youths and the number used for their parents' expectations. The closer the value came to 0, the more similar the wishes were.

With regard to parents' occupations, 4.3% of the participants stated that their mother was unemployed, and the same percentage stated that she was a pensioner or housewife. The mothers of 9% of the participants were employed in academic professions, 58% in a profession that requires dual vocational education, 14% had completed apprenticeships at the time of the

survey. 16% of the fathers worked in an academic profession, 58% had completed an apprenticeship, 8% were working on a job that requires training and 8% were not working at the time of the survey.

31% of the participants aim for the same or similar profession as their mother, while only just under 20% of the participants aim for the same or similar profession as the father.

Table 1. *Emotions of adolescents concerning the ideas of others*

Emotions	Parents	Teachers	Friends
Positive-activating	M=2.75; SD=1.00	M=2.59; SD=1.03	M=2.79; SD=1.01
Positive-Deactivating	M=2.6; SD=1.08	M=2.39; SD=1.03	M=2.78; SD=1.07
Negative activating	M=1.74; SD=0.80	M=1.72; SD=0.73	M=1.49; SD=0.66
Negative deactivating	M=1.70; SD=0.80	M=1.73; SD=0.89	M= 1.42; SD= 0.67

### 5.3 Research Question 3: How do adolescents assess future vocational skills?

In order to learn more about the participating adolescents' ideas about the current and future demands of the labour market, they were asked to name three things they think will be necessary when they reach the age of 25 in order to get a good job and be successful in their careers. In addition, the participants were asked whether they already had these skills or what they still needed to do in order to acquire them.

First, the answers to the open question "What 3 things are important on the labour market (when you are 25 years old) to get a good job?" were included in the analysis and evaluated by the qualitative content analysis according to Mayring [43]. In order to enable a comparison between success factors in the future and the present, the answers to the question "What does someone have to have in order to be successful in their job?" were examined more closely. A comparison was made with the existing category system, which proved to be appropriate and was therefore adopted for the coding of both questions. Two researchers coded all of the data separately and compared their results. In case of discrepancies, codings were discussed until the researchers agreed upon a code for the statement in question.

Three main categories *education & qualification, personal characteristics and general conditions of the occupation* could be identified as factors for occupational success (see table 2) by means of inductive category formation.

The main category *Education & Qualification* consists of seven subcategories. While some respondents only generally state that a degree is important ("Qualifications"), other participants

specify their statement by naming a specific ("Abitur", "higher education") or good degree ("A good degree", "good school degree"). In addition, know-how ("ability"; "knowledge"), the examination of one's own occupation in the form of continuing education ("Always keep well informed"; "Continuing Education"), and the acquisition of technical knowledge ("Good technical or digital knowledge") are considered decisive. Another elementary factor in this category is the acquisition of (professional) experience ("practical experience").

The main category *Personal Characteristics* contains a total of nine subcategories. Among them are mentions of secondary virtues, i.e. character traits that contribute to practical and trouble-free coping with everyday life ("Punctuality"; "Friendliness"; "Carefulness"; "Politeness"), personal competence ("Discipline"; "Self-confidence") and social competence ("Teamwork"; "Social Skills"). Many participants also consider it important to have that "certain something" ("Exceptionality"), and in addition to this to have stamina ("Perseverance"), flexibility or openness ("Openness to new tasks"), and a well-groomed appearance ("Good looks"). In addition, it is noticeable that the participants measure the quality of the work they do by their personal performance. For many of them, it is about asserting themselves in the job, so that the performance is another factor for professional success ("My performance"; "High performance"). Finally, according to the participants, personal commitment ("ambition"; "motivation"; "passion") plays an important role in professional success.

The third main category, *general conditions of the profession*, is made up of seven subcategories. On the one hand, the participants name the salary as the decisive factor ("Money"), on the other hand, the location of the company ("Nearby"). Respondents also expect a successful job to be interesting or satisfying ("Fun at work") with opportunities for advancement ("Advancement opportunities") and an appropriate work-life balance ("Family compatible"; "Pleasant working hours"). In addition, it is important for them to maintain a good relationship with colleagues and superiors within the working atmosphere ("Nice colleagues and bosses"). Finally, they are concerned about the necessity of the profession and a sufficient number of (training) jobs ("Sufficient places"; "Many vacancies"). This subcategory is titled Supply and Demand.

Regarding the assessment of the vocational competences that will be relevant in the future, the results of the study showed that the participating adolescents predominantly considered themselves to be well equipped, i.e. competent. Of the participants, 52% believe that they already have the skills and knowledge that will be needed on the labour market in the future.



Table 2. Three main categories and subcategories of future vocational skills

Education & Qualification	Personal Characteristics	General conditions of the profession
a degree is important	secondary virtues	Salary
„Abitur“ is important	personal competence	Location of the company
A good degree	social competence	interesting or satisfying
Know how	"certain something"	opportunities for advancement
continuing education	stamina	appropriate work-life balance
acquisition of technical knowledge	flexibility or openness	good relationship with colleagues and superiors
acquisition of (professional) experience	well-groomed appearance	supply and Demand
	Performance	
	personal commitment	

#### 5.4 Research Question 4: How do future prospects and own and others' career expectations affect adolescents' experience of stress?

In order to explore how career expectations and future prospects affect adolescents' experience of stress, we first looked at the adolescents emotions regarding their future career. The analysis showed that all ideas about the future career tended to evoke positive rather than negative emotions, especially the own ideas about the future career evoked both positive-activating (joy, hope, pride and gratitude;  $M=3.22$   $SD=0.79$ ) and positive-deactivating (satisfaction and relief;  $M=3.01$   $SD=0.92$ ) emotions.

In order to investigate how the emotions associated with one's own and others' job expectations affect the experience of stress, a hierarchical multiple regression was conducted. Preliminary analyses were carried out to ensure that the assumptions of normality, linearity, multicollinearity, and homoscedasticity were not violated. Correlation analyses revealed that only the emotions relating to parental and own career expectations were relevant to the analysis. Which emotions the respondents experience in connection with the career ideas brought to them by their friends and teachers were excluded from further analysis.

In step 1, the age of the respondents was first added to the equation. In addition, based on previous analyses, an influence of the young people's experience of stress was found to be influenced by their more or less extensive future time perspectives ( $r=-.399$ ,  $p.001$ ). Therefore, we added adolescents' future time perspectives (scale according to Hershey and Mowen [12],  $M=4.28$   $SD=1.40$ ) in the first step of the analysis in order to control their individual influence.

These two variables explained 15.8% (corrected  $R^2=.158$ ) of the variance in the experience of stress. After the emotion variables were added in step two, the model as a whole explained 31.8% (corrected  $R^2=.318$ ) of the variance in the participants' stress experience:  $F(10,78)=5.095$   $p<.001$ . The emotions explained another 15% after controlling for age and future prospects ( $\Delta R^2=.218$ ,  $\Delta F(8, 78)=3.516$ ,  $p=.002$ ).

In the final model, only positively deactivating emotions ( $\beta=-.404$   $p<.05$ ) were statistically significant with regard to the own ideas about a probable career. Table 3 reports the full model.

Table 3. Hierarchical multiple regression of the stress experience

		Model 1			Model 2		
Variables		B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Step 1							
	Constant	2.679	.917		3.424	.934	
	Age	.060	.044	.140	.020	.042	.046
	Future Perspectives	-.203	.058	<b>-.358***</b>	-.089	.061	-.156
Step 2							
	P occup expect posact				.007	.151	.009
	P occup expect posdeact				-.042	.140	-.057
	P occup expect negact				-.147	.161	-.147
	P occup expect negdeact				.092	.147	.108
	Own occup expect posact				.096	.179	.095
	Own occup expect posdeact				-.349	.175	<b>-.404*</b>
	Own occup expect negact				.066	.179	.053
	Own occup expect negdeact				.209	.139	.220

\* $<.05$  \*\* $<.01$  \*\*\* $<.001$

In a next step, a hierarchical cluster analysis using Ward's method (squared Euclidean distance) was conducted with the items of the stress and strain scales. This analysis revealed two clusters: adolescents in *Cluster 1* report less stress and strain about their choice of career (90 persons;  $M=2.56$ ;  $SD=0.59$ ) while young people in *Cluster 2* report more stress and strain (52 persons;  $M=3.64$ ;  $SD=0.59$ ,  $t(140)=-10.56$ ;  $p<.001$ ).

The parents' occupations that participants had reported had been classified into four categories (see above); academic activity, if an occupation requiring a course of study was declared; specialist activity, if training is required; learning activity, if no training is required; no activity, whereby pensioners and housewives and househusbands are also included here). We found clear differences between the two clusters with regard to parents' occupations (table 4). Adolescents in cluster 1, who reported less stress, had more parents who were academics. In this cluster, 28% of fathers were academics and 56% professionals, and 17% of mothers were academics and 66% professionals. Among the young people in Cluster 2 with adolescents reporting more stress regarding their occupational future, however, only 9% of fathers were academics and 81% were professionals. Of the respective mothers, 4% were working in professions requiring higher education, 60% in specialist jobs, 25% in apprenticeships and 12% were reported to not be working.

In addition to these differences, there was also an age difference between the adolescents in the two clusters: the less stressed participants in cluster 1 turned out to be significantly younger ( $M=17.92$ ;  $SD=1.92$ ) than the more stressed participants in cluster 2 ( $M=18.96$ ;  $SD=1.57$ ,  $t(124)=-3.144$ ;  $p=.002$ ).

We found no connection with the desired qualification. Nor could we find any further statistical correlations of adolescents' perceived stress with their dream career, their desired career or the occupations of their parents.

*Table 4. Adolescents' perception of stress and parents' professions*

	<b>Mother academic</b>	<b>Father academic</b>	<b>Mother professional</b>	<b>Father professional</b>
Cluster 1 : Adolescents with less stress	17 %	28 %	66 %	56 %
Cluster 2: Adolescents with more stress	4 %	9 %	85 %	81 %

## 6. Discussion

The choice of a career or occupation can be seen as a derivation of the current self-image on the representation of the possible self in the future, which may become a source of motivation in career decision-making processes and vocational training. Today's adolescents' prospects for their (vocational) future are, however, far from stable. The future that adolescents today are growing up to live – and work – in, becomes increasingly complex and vague, making career

choice a moving target. Career uncertainty and a broad range of career opportunities can be seen as characteristic for the 21st century [2].

As prior research [44] has already shown that career decisions may cause stress and strain for adolescents, the aim of the present study was to survey adolescents' ideas about their future professional self and what expectations they perceive from their social environment, i.e. parents, teachers and friends. Furthermore, we explored what emotions adolescents' reported with regard to the different job expectations and whether career expectations and personal expectations of the future have an impact on adolescent's experience of stress and strain.

Results showed that the adolescents participating in this survey were stressed at a medium level. However, a cluster analysis revealed two groups of adolescents that differed significantly in their experience of stress, with younger participants reporting less stress than older participants do. The difference between the clusters could be explained by the fact that the older adolescents are closer to making their actual career choice. Furthermore, adolescents who reported less stress also reported their parents having higher academic degrees. While we cannot be certain about the reasons, there are several possible explanations. If it can be assumed that economic deprivation can lead to increased stress in children [45], it could also be assumed that increased labour force participation or higher parental income leads to less stress perception among children.

A multitude of prior research has shown that adolescents facing learning difficulties in school also face problems during the transition to work life [46, 47]. These adolescents drop out of internships and studies, and face unemployment more often than others. Parallels can be identified between issues in school, which are often related to unprivileged and uneducated family backgrounds [48] and issues in working life [47]. Extensive research drawing on SCCT (Social Cognitive Career Theory) [47] for understanding academic and career development has focused on career orientation as a lifelong process starting in childhood and during school. Deliberately upgrading adolescents' internal and external resources might help them deal with even unstable and unsupportive conditions of their environment [50].

Based on the data available here, it can only be plausibly assumed that mothers with an academic degree can be equated with mothers with a high income, because no data are available on the actual income situation of the families studied. At least as far as school success is concerned, there are studies available regarding the positive effects of parents' labour market participation [51] and especially those of mothers, which see positive effects on the children solely through the higher labour market participation regardless of income [52].

Both labour force participation and the academic qualifications achieved by parents and especially mothers indicate a higher willingness to perform, which is passed on as a resource within

the family [53]. This makes it easier for adolescents to adapt to external demands and to implement their own ideas, which reduces their stress in life. In addition due to the fact that mothers are still more involved in their children's education than are fathers and thus may more strongly influence career choice via social learning.

To take a closer look at the competences listed by the young people, a qualitative analysis identified three main categories, namely of education and qualification, personal characteristics and the general conditions of the profession. Participants indicated that they are aware of the importance of the best possible school-leaving certificate for their future career. In addition, personal characteristics such as reliability and a sense of duty are seen as important for the career.

Two aspects become apparent here: on the one hand, the young people appreciate that their vocational success depends on a performance-oriented attitude to values. Adolescents are aware of the individual's responsibility for his or her performance as an employee, which is expressed in necessary qualities such as "punctuality". At the same time, these are precisely those interdisciplinary social and methodological skills, which, in addition to the technical skills, are particularly practiced in vocational training [54]. The adolescents thus seem to be able to realistically assess the current demands on employees and do not rely on being able to convince through personality alone. The second aspect is that the above-mentioned interdisciplinary competences are independent of the respective time. In this respect, the requirements of past and present work processes are projected by adolescents into the future without being interpreted in a recognizably specific future-oriented way, apart from a few mentions of specific IT and computer skills. Only a few of the participants add to these further competences that can be recognized in terms of personnel management, such as creativity, innovative ability or social and communicative skills. The third main category, framework conditions, covers the conditions at the workplace, which young people believe are necessary for them to perform well at work. It is therefore detached from themselves and relates to the workplace as such. It should be noted that especially the skills the participating adolescents mention with respect to career success are highly culture-specific. What might be regarded in one cultural setting as proof of great independence (e.g., moving out of the parents' house), might be viewed negatively in other cultural settings. Adolescents with a migrant background again face difficulties to realistically evaluate the skills required in professional work settings [55].

In the further qualitative part of the survey, the participants indicated a large number of dream jobs. Just under 90% of the young people stated that they were striving to actualise their dream job, with a large proportion concentrating on the acquisition of appropriate extra-curricular or school qualifications. While the participating adolescents considered their teachers', parents' and friends' ideas of what they should do in their future careers to be largely unlikely, these

external ideas nevertheless influenced their emotional experience, although this influence was not necessarily decisive. Prior research had for example already shown that adolescents do only slightly adapt their educational and career aspirations to those of their friends [56].

It was shown that the ideas of all these relevant actors in the social environment for future professional life trigger positive-activating emotions in most participants. The participants reported far less negative emotions.

Regarding the emotions caused by the career expectations of others, only the positive deactivating emotions such as relief turned out to be a significant influence on the stress experience in the regression analysis. This may speak for the importance of the environment's affirmative support for career choice behaviour. For the overwhelming majority of participants, stress is not the predominant feeling. However, cluster analysis revealed a cluster that appears more stressed and worried. In addition, a correlation between personality traits such as future orientation and the feeling of stress can be shown for the whole group. The higher the stress, the lower the future orientation. A certain form of resignation could be shown here. A connection with the theory of resource conservation described in the introduction (COR) [5] could therefore be shown: A more extensive endowment with resources and thus a well-developed future orientation, as has been shown among young people from educationally disadvantaged households, leads to less stress.

The present study has some limitations, but they do point out perspectives for future research. Under certain circumstances, a purely qualitative research approach would be more promising for such a question. Young people are often aware that their dream occupations and career tend to be unrealistic because they themselves consider the feasibility of their wishes to be rather doubtful. It can be shown here, that the proportion of those who aspire to the same or similar profession as that pursued by their parents is low.

However, other studies come to the conclusion that young people, at least unconsciously, always develop their own career aspirations on the basis of their parents' occupation, since the social role model is the most important source of information [57]. On the other hand, especially performance orientation is passed down through the generations, what explains that young people see their probable occupation in their parents' occupational field only to a small extent [53]. Prior research has shown, that gender plays an important role in career orientation and role models affect the idea of one's professional role with respect to gender. A self-concept that does not critically evaluate these patterns will restrict adolescents' career orientation and thus inhibit chances for development [58, 59]. Young women often are more family-minded and state career and family goals as equally important [55]. Further research at this point might show that the level of qualification and the willingness to make efforts in this respect is similar to that of their parents. As an example, young people who want to become lawyers with parents who are engineers can be mentioned here.

Most of the young people surveyed here obtain information about their future profession independently on the internet (45%) or from the careers advice service (31%), which can be explained in that the panel is made up of "fans" of the careers advice service's Facebook site. This behaviour cannot be regarded as representative, as other studies see a much lower proportion [26]. Other studies have also shown that adolescents use the internet as a first point of reference for detailed information on professions and much less for general orientation. It nevertheless seems to have little effects on the development of a professional identity [60].

95% (155) of the participants also stated *German* as their nationality, which does not correspond to the average for this age cohort. In this respect, the results reported here must be viewed against this socio-demographic background.

It could be shown that many young people have a detailed picture of their future self as professionals. Furthermore, results showed that on the one hand they are well able equipped to assess which efforts are important overall to fulfill their career aspirations, e.g. a good school certificate. On the other hand, it has also often been shown that the idea does not go beyond a vague and roughly outlined picture.

## 7. Practical Implications

This study has several practical implications for career counselling. The adolescents in this study showed a remarkable relation to work practice when they pointed out secondary skills such as punctuality, motivation etc. as important for career success. Thus, it seems that there is no need to inform adolescences about the relevance of these attitudes towards work (see table 2). Nevertheless, adolescents who have not yet acquired these skills need to be supported, which could be a focus of career counselling.

For sustainable career orientation, it is important that decisions are made without experiencing stress or strain. This research shows that this is the case when parents hold an academic degree (table 4). We can anticipate that this is due to higher material and financial security and higher parental income. Nevertheless, there are indications that parents with a higher degree are more able to assess information (which is a skill taught at university) and thus to better support their child's career choice process. To secure equal opportunities, career counselling should focus on parents who are less able to assess information. These parents could act as mediators in the career choice support of their children as this study has clearly shown the relevance of parents' career expectations.

One focus of career counselling should be placed on the role of gender and cultural background and their effects for the development of a professional self. This process should also

consider a client's precarious background as, for example, an economically or socially challenged family background [61] or migration (see above). There is much evidence that migrant adolescents face specific difficulties in developing a professional identity, which could be helpful for overcoming obstacles in the new home country [58]. Often, even basic information about the strongly culturally shaped job market and vocational education can be helpful.

More subjacent problems, especially with regard to the professional identity of girls, can be analysed in extent conversations. Some projects foster the development of a positive professional identity in early phases of school and career orientation. In Germany, for example, girls can use the regular and established Girl's Day to get information and explore different professions (especially of STEM careers), that do not match classic ideas of caring and education female professions [62].

Adolescents' concepts of their selves in their professional future that are evaluated as realistic can become a strong motivator for work engagement and career goal pursuit. As the development of the self is a process, just as the career choice, it may be useful to consider creating opportunity for adolescents to work on their self-concepts at an early stage. Some of these opportunities are school transition processes in which adolescents anyway have to question different possible school and accordingly different possible career paths.

## 8. Conclusions

Future research in this thematic field should therefore also take a closer look at socio-demographic and economic variables of young people in order to better understand the development of vocational self-images in their development. In order to arrive at a sustainable career orientation as well as more equality of genders and social backgrounds, these factors should be studied in future research, especially that focusing on possible selves. It would also be interesting to conduct regionally differentiated surveys, such as city/country, in order to understand the influence of the direct environment on the development of self-image against this background. In this way, intervention and support possibilities could be planned specifically in order to be able to point out alternative professional selves. In this context, Life Designing can be a helpful approach to make counselling sustainable [3, 63]. Beyond that, longitudinal studies could also look at young people's career development in order to be able to analyse factors for how adolescents can be best supported to put their career aspirations into practice.

**Author Contributions:** Conceptualization, Ulrich and Helker; methodology, Ulrich; validation, Helker and Ulrich; formal analysis, Losekamm; resources, Ulrich and Helker; data curation, Losekamm; writing—original draft preparation, Ulrich; writing—review and editing, Helker;

All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.



**Funding:** This research received no external funding

**Acknowledgments:** In this section you can acknowledge any support given which is not covered by the author contribution or funding sections. This may include administrative and technical support, or donations in kind (e.g., materials used for experiments).

**Conflicts of Interest:** The authors declare no conflict of interest.

## References

1. Rosenberg, M. *Conceiving the self*; Basic Books: New York, NY, USA, 1979.
2. Nota, L.; Rossier, J. *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe: Boston, MA, USA, 2015.
3. Savickas, M. L.; Nota, L.; Rossier, J.; Dauwalder, J.-P.; Duarte, M. E.; Guichard, J.; Soresi, S.; Van Esbroeck, R.; van Vianen, A. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* **2009**, *75*, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
4. Markus, H.; Nurius, P. Possible Selves. *American Psychologist* **1986**, *41*, 9, 954-969.
5. Hobfoll, S. E. *Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress*; Plenum: New York, NY, USA, 1998.
6. Fuhrer, U.; Marx, A.; Holländer, A.; Möbes, J. Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. [Self-education development in childhood and youth.] In *Psychologie des Selbst [Psychology of the Self.]*; Greve, W., Ed.; Beltz: Weinheim, Germany, 2000; pp. 39-57.
7. Droste, K.; Markwitz, D.; Wehrmaker, N.; Zach, C. Das Selbst im Jugendalter. [The self in the adolescence] In *Das Selbst, Psychologische Perspektiven [the self, psychological perspectives]*; Greve, W. Ed. Universitätsverlag:Hildesheim, Germany, 2018; pp.116-135.
8. Lohaus, A. & Vierhaus, M. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. [Developmental psychology of childhood and adolescence for bachelor-students] Springer: Berlin, Heidelberg, Germany, 2013.
9. Kühnen U.; Haberstroh S. Die Dynamik von Kultur und Selbstkonzept: Konsequenzen für das Erleben und Bewältigen von Stress. [The dynamics of culture and self-concept: consequences for experiencing and coping with stress.] In *Handbuch Stress und Kultur. [Handbook Stress and Culture]*; Genkova, P.; Ringeisen, T; Leong, F., Eds.; Springer VS: Wiesbaden, Germany, 2013; pp.97-112.
10. Kitayama, S.; Duffy, S.; Uchida, Y. Self as cultural mode of being. In *Handbook of cultural psychology*; Kitayama, S.; Cohen, D. (Eds.); Guilford: New York, NY, USA, 2007; pp.136-164.
11. Suddendorf, T.; Corballis, M. C. *Mental time travel and the evolution of the human mind*. Basic Books: New York, NY, USA, 1997.
12. Hershey, D.A.; Mowen, J.C. Psychological Determinants of Financial Preparedness for Retirement. *The Gerontologist* **2000**, *40*, No. 6, 687-697.

13. Husman, J.; Shell, D. F. Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences* 2008, 18, 166-175.
14. Lens, W.; Paixao, M. P.; Herrera, D.; Grobler, A. Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research* **2012**, 54(3), 321-333. doi:10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x.
15. Suddendorf, T., Busby, J. Making decisions with the future in mind: Developmental and comparative identification of mental time travel. *Learning and Motivation* **2005**, 36, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2005.02.010>.
16. Tucker, J. A., Vuchinich, R. E., Rippens, P. D. Predicting Natural Resolution of Alcohol-Related Problems: A Prospective Behavioral Economic Analysis. *Experimental and Clinical Psychopharmacology* **2002**, 10(3), 248-257.
17. Oyserman, D., Markus, H. Possible Selves and Delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology* **1990**, 59, 1, 112-125.
18. King, L. A., Hicks, J. A. Whatever Happened to "What Might Have Been"? Regrets, Happiness, and Maturity. *American Psychologist* **2007**, 62(7), 625-636.
19. Markus, H., Crane, M., Bernstein, S., Siladi, M. Self-Schemas and Gender. *Journal of Personality and Social Psychology* **1982**, 42, 38-50.
20. Sailmann, G. *Der Beruf. Eine Begriffsgeschichte.* [The profession.]. Transcript-Verlag: Bielefeld, Germany, 2018.
21. Dostal, W.; Stooß, F.; Troll, L. Beruf - Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. [Profession - dissolution tendencies and renewed consolidation]. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* [communications from labour market and research on professions] **1998**, 31, (3), 438-460.
22. König R. Beruf oder Job? [profession or job] In *Arbeit und Beruf in der modernen Gesellschaft* [work and profession in modern society], Daheim H.; Fröhlich D. (Eds); VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden Germany, 2002. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80879-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80879-0_11)
23. Kooij, D. T. A.; Kanfer, R.; Betts, M.; Rudolph, C. W. Future Time Perspective: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology* **2008**, 103(8), 867-893. doi: 10.1037/apl0000306
24. Giddens, A. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*; Polity Press: Cambridge, UK: 1991.
25. Beinke, L. *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen* [Career choice and its framework conditions]; Peter Lang: Frankfurt, Germany, 2006.
26. Ulrich, A; Frey, A.; Ertelt, B.-J; Ruppert, J.-J. Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren. [Supporting young people's career choices through guidance: the importance of professional and family actors.] In *Beruf, Beruflichkeit und Employability.* [Job, professionalism and employability.]; Seifried, J.; Beck, K.; Ertelt, B.-J.; Frey, A. (Eds.); wbv: Bielefeld, Germany, 2019, pp. 295-310.

27. Buchwald P.; Hobfoll S. Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. [The theory of resource conservation: implications for the relationship between stress and culture.] In Handbuch Stress und Kultur. [Handbook Stress and Culture.]; Genkova, P.; Ringeisen, T.; Leong, F. (Eds.), Springer VS: Wiesbaden, 2013, pp. 127-138.
28. Ulrich, A. Personale und lebensweltliche Ressourcen von Jugendlichen in der Berufswahlphase und ihre Auswirkungen auf das Stressempfinden. [Personal and life resources of young people in the job-selection phase and their effects on the perception of stress] *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* **2020**, 38, 1-19. Retrieved from: [http://www.bwpat.de/ausgabe38/ulrich\\_bwpat38.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe38/ulrich_bwpat38.pdf).
29. Gati, I.; Gadassi, R.; Saka, N.; Hadadi, Y.; Ansenberg, N.; Friedmann, R.; Lisa Asulin-Peretz L. Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment* **2011**, 19, 3–20. doi:10.1177/1069072710382525
30. Saka, N.; Gati, I. Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior* **2007**, 71, 340–358. doi:10.1177/1069072710382525
31. Frydenberg, E. Adolescent coping. Advances in theory, research, and practice, 2nd ed.; Taylor & Francis: London, UK, 2008.
32. Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. The Education System in the Federal Republic of Germany 2016/2017. Bonn, Germany, 2019.
33. Statistisches Bundesamt (Destatis) [Federal Statistical Office]. [https://www.destatis.de/EN/Home/\\_node.html](https://www.destatis.de/EN/Home/_node.html).
34. Dummert, S.; Frei, M.; Leber, U. Berufsausbildung in Deutschland. [vocational training in Germany. IAB Kurzbericht [short report] 20/2014: Nürnberg, Germany, 2014.
35. Eichhorst, W.; Stephan, G.; Struck, O. Struktur und Ausgleich des Arbeitsmarktes. [structure and balance of the labour market]. Böckler-Stiftung, Germany, 2017.
36. Vester, M.; Weber-Menges, S. Zunehmende Kompetenz – wachsende Unsicherheit. [increasing competence, growing uncertainty] HBS-Projektbericht, Düsseldorf, Germany, 2014.
37. Dengler, K.; Matthes, B. Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. [Consequences of digitalisation of the workplace], IAB-Kurzbericht [short report] 24/2015. Nürnberg, Germany, 2015.
38. Pekrun, R.; Frenzel, A. C.; Goetz, T. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In *Emotion in Education*; Schutz, P. A.; Pekrun, R. (Eds.); Academic Press: Amsterdam, Netherlands, 2007; pp. 13-36.
39. Pekrun, R.; Goetz, T.; Frenzel, A. C.; Barchfeld, P.; Perry, R. P. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* **2011**, 36, 36-48.

40. Cohen, S.; Janicki-Deverts, D. Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006 and 2009. *Journal of Applied Social Psychology* **2012**, 42, 1320-1334.
41. Klein, E. M.; Brähler, E.; Dreier, M.; Reinecke, L.; Müller, K. W.; Schmutzer, G.; Beutel, M. E. The German version of the Perceived Stress Scale - psychometric characteristics in a representative German community sample. *BMC psychiatry* **2016**, 16, 159. Doi: 10.1186/s12888-016-0875-9.
42. Federal Employment Agency Klassifikation der Berufe 2010. [Classification of occupations 2010]. Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. [Systematic and alphabetical part with explanations.] Nürnberg. Germany, 2010.
43. Mayring, P. *Qualitative Inhaltsanalyse [qualitative content analysis]*; Beltz: Weinheim, Germany, 2010.
44. Lipshits-Braziler, Y.; Gati, I.; Tatar, M. Strategies for Coping with Career Indecision: Convergent, Divergent, and Incremental Validity. *Journal of Career Assessment* **2015**, 25(2), 183-202. doi: 10.1177/1069072715620608
45. Laubstein, C.; Holz, G.; Seddig, N. *Armutfolgen für Kinder und Jugendliche Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. [Consequences of poverty for children and young people Findings from empirical studies in Germany.]*; Bertelsmann: Gütersloh, Germany, 2016.
46. Kratz, F.; Patzina, A. Endogenous Selection Bias and Cumulative Inequality over the Life Course: Evidence from Educational Inequality in Subjective Well-Being. *European Sociological Review* **2020**, 36 ( 3), 333–350. doi.org/10.1093/esr/jcaa003
47. Oliveira, Í. M.; Taveira, M.; Porfeli, E. J. Career Preparedness and School Achievement of Portuguese Children: Longitudinal Trend Articulations. *Frontiers in psychology* **2017**, 8, 618. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00618
48. Blossfeld, P. The role of the changing social background composition for changes in inequality of educational opportunity: An analysis of the process of educational expansion in Germany 1950–2010, *Advances in Life Course Research* **2020**, 44, 100338. doi.org/10.1016/j.alcr.2020.100338
49. Lent, R. W.; Hackett, G.; Brown, S. D. A social cognitive view of school-to-work transition. *Career Development Quarterly* **1999**, 47, 297–311. doi: 10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x
50. Di Fabio, A.; Kenny, M. E. The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth, *Journal of Career Development* **2015**, 42, 48–59. doi: 10.1177/0894845314533420
51. Troger, T.; Verwiebe, R. The role of education for poverty risks revisited: Couples, employment and profits from work-family policies. *Journal of European Social Policy* **2015**, 25(3), 286-302. doi: 10.1177/0958928715589068.
52. Boll, C.; Hoffmann, M. *Elterliches Erwerbsverhalten und kindlicher Schulerfolg. [Parental employment behaviour and child success at school.]*; Hamburgisches Welt-Wirtschaftsinstitut: Hamburg, Germany, 2017.

53. Baier, D.; Hadjar, A. Wie wird Leistungsorientierung von den Eltern auf die Kinder übertragen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. [How is performance orientation transferred from parents to children? Results of a longitudinal study.] Available at: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-323966>.; 2004.
54. Deutschmann, C. Der Typus des Unternehmers in wirtschaftssoziologischer [The type of entrepreneur from an economic-sociological perspective.] In Die Gesellschaft der Unternehmen – Die Unternehmen der Gesellschaft. Gesellschaftstheoretische Zugänge zum Wirtschaftsgeschehen. [The Society of Enterprises - The Enterprises of Society. Social theory approaches to economic activity]; Maurer, A.; Schimank, U. (Eds.), VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.: Wiesbaden, 2008, pp. 40-62.
55. Cansler E; Updegraff, K. A.; Simpkins, S. D. Mexican American Seventh Graders' Future Work and Family Plans: Associations With Cultural Experiences and Adjustment. *The Journal of Early Adolescence* **2012**, 32 (3), 313-339. doi:10.1177/0272431610397660
56. van Doeselaar, L.; Meeus, W.; Koot, H.M.; Branje, S. The role of best friends in educational identity formation in adolescence, *Journal of Adolescence* **2016**, 47 , 28-37. doi:10.1016/j.adolescence.2015.12.002
57. Neuenschwander, M. P. Elternunterstützung im Berufswahlprozess. [Parental support in the career choice process ] In Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung [Psychological foundations of vocational, academic and career guidance], Läge, D.; Hirschi, A. (Eds.), LIT publishing house: Zurich, 2008, pp. 135-154
58. Enggruber R. Migration und Jugendberufshilfe. [Migration and Youth Vocational Assistance.] In Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft [Social work in the migration society]; Blank B.; Gögercin S.; Sauer K.; Schramkowski B. (Eds.) Springer VS: Wiesbaden, Germany, 2018, pp. 483-491. doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3\_40
59. Serra, P.; Soler, S.; Camacho-Miñano, M. J.; Rey-Cao, A.; Vilanova A. Gendered Career Choices: Paths Toward Studying a Degree in Physical Activity and Sport Science. *Frontiers in Psychology* **2019**. 10:1986. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01986
60. Müller, M.; Blaich, I. Berufsorientierung im Netz. Wie rezipieren Jugendliche berufswahlrelevante Informationen im Internet? [Vocational orientation on the Internet: How do young people take in career choice information on the Internet?]. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* **2014**, 27, 1-16. [www.bwpat.de/ausgabe27/mueller\\_blaich\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/mueller_blaich_bwpat27.pdf)
61. Michael R. Self-efficacy and future career expectations of at-risk adolescents: The contribution of a tutoring program. *Journal of community psychology* **2019**, 47(4), 913–923. doi.org/10.1002/jcop.22163
62. Funk, L.; Wentzel, W. Mädchen auf dem Weg ins Erwerbsleben: Wünsche, Werte, Berufsbilder \* Forschungsergebnisse zum Girls' Day - Mädchen-Zukunftstag 2013. [Girls on their way into working life: Desires, values, career profiles \* Research results on Girls' Day - Mädchen-Zukunftstag 2013.] Budrich UniPress: Opladen, Germany, 2014
63. Hooley, T. Can life design contribute to the fight for decent work and a sustainable future? Reflections on Interventions in Career Design and Education. *British Journal of Guidance & Counselling* **2020**, 1-4. doi: 10.1080/03069885.2020.1824064.

## Appendix

### A. German and English version of Future Orientation Scale (Hershey & Mowen, 2000)

German	English
1 Ich denke gerne darüber nach, wie ich in 10 Jahren oder mehr leben werde.	<u>I enjoy thinking about how I will live 10 years in the future</u>
2 Ich habe langfristige Ziele entwickelt und arbeite daran, sie zu erfüllen.	<u>I have established long-term goals and am working to fulfill them</u>
3 Es ist sehr schwer für mich, mir vorzustellen, was für ein Mensch ich in 10 Jahren sein werde.	<u>It is very hard for me to visualize the kind of person I will be 10 years from now.</u>
4 Die Zukunft ist für mich vage und unsicher.	<u>The future seems very vague and uncertain to me.</u>

### B. German and English version of the Perceived Stress Scale (Cohen & Janicki-Deverts, 2012; Klein et al., 2016)

German	English
Wie oft hast Du im letzten Monat...	How often in the last month have you...
1 ...Dich darüber aufgeregt, dass bei deiner Berufswahl etwas völlig Unerwartetes eingetreten ist?	<u>...felt upset about the fact that something completely unexpected happened regarding your career choice?</u>
2 ... das Gefühl gehabt, wichtige Dinge bei deiner Berufswahl nicht beeinflussen zu können?	<u>...felt that you were unable to influence important things in your choice of career?</u>
3 ...Dich in Bezug auf deine Berufswahl nervös und „gestresst“ gefühlt?	<u>...felt nervous and "stressed" about your career choice?</u>
4 ...Dich sicher im Umgang mit Aufgaben und Problemen deiner persönlichen Berufswahl gefühlt?	<u>...felt confident in dealing with tasks and problems of your personal career choice?</u>
5 ...das Gefühl gehabt, dass sich deine Berufswahl nach deinen Vorstellungen entwickelt?	<u>...felt that your career choice is developing according to your expectations?"</u>
6 ...das Gefühl gehabt, mit all den anstehenden Aufgaben und Problemen bei der Berufswahl nicht richtig umgehen zu können?	<u>...felt that you were not able to deal properly with all the tasks and problems you had to face when choosing your career?</u>
7 ...das Gefühl gehabt, mit Ärger bei der Berufswahl klar zu kommen?	<u>...felt that you could cope with the difficulties of your career choice?</u>
8 ...das Gefühl gehabt, bei deiner Berufswahl alles im Griff zu haben?	<u>"...felt that you had everything under control regarding choosing your career?</u>
9 ...dich darüber geärgert, wichtige Dinge bei deiner Berufswahl nicht beeinflussen zu können?	<u>...felt annoyed about not being able to influence important things in your career choice?</u>
10 ...das Gefühl gehabt, dass sich die Probleme bei deiner Berufswahl so aufgestaut haben, dass du diese nicht mehr bewältigen kannst?	<u>...have you had the feeling that the problems with your choice of career have accumulated to such an extent that you can no longer cope with them?</u>



## **Publikation 7 Verstehen Jugendliche, was wir fragen? Ein Experiment mit einem Fragebogen zum dyadischen Coping bei der Berufswahl in vereinfachter Sprache.**

*Angela Ulrich: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 116, 2020/3, Seiten 487–505.*

### **Zusammenfassung**

Der Übergang von der Schulzeit zu Beruf oder Studium gilt als stressbelastete Zeit. Insbesondere hinsichtlich der gemeinsamen Bewältigung dieses Stresses von Jugendlichen und Eltern (sog. dyadisches Coping) gibt es bislang kaum systematische Studien, ebenso nicht zu den individuellen Coping-Stilen der Jugendlichen. Dies liegt zum einen daran, dass Stress und Coping schwer zu operationalisierende wissenschaftliche Konstrukte sind. Zum anderen lassen sich Fragebögen für Erwachsene nicht ohne Weiteres auf Jugendliche übertragen. Ihr Sprachvermögen und ihre Lebenswelt unterscheiden sich teilweise erheblich von der der Erwachsenen. Vor allem Jugendliche mit schwachen Lese- und Schreibkompetenzen, die häufig besonders von Ausbildungsabbrüchen bedroht sind, aber auch viele Erwachsene sind mit der Verwendung komplexer Sprache, wie sie in Fragebögen genutzt wird, überfordert. Daraus abgeleitete Forschungsergebnisse können problematisch sein, wenn Antworten nicht „wahrhaftig“ gegeben werden können. Es wird in diesem Beitrag daher ein Experiment beschrieben, in dem ein validiertes Coping-Inventar SACS (Strategic Approach to Coping-Style, Hobfoll 1998) semantisch an die Berufswahlphase angepasst wurde. Damit wurden ca. 300 Befragte im Berufswahlalter zu ihren Coping-Strategien in dieser Lebensphase befragt. Der Hälfte der Gruppe wurde dabei nach dem Zufallsprinzip ein Fragebogen mit Items in einfacherer Sprache vorgelegt. Die so erhobenen Skalen zeigen akzeptable Testgütekriterien für beide Varianten, so dass ein Einsatz, nach weiterer Validierung, zur adaptierten Befragung möglich scheint.

### **1 Einleitung**

Statusübergänge im Lebensverlauf wie der Übergang von der Schule in die Berufstätigkeit und die dazugehörige Berufswahlphase werden in der wissenschaftlichen Literatur überwiegend als belastend für junge Menschen dargestellt (Nota & Rossier, 2015). Gelingt dieser Übergang gut, entsprechen Ausbildung oder Studium den Vorstellungen und können erfolgreich abgeschlossen werden, ist den jungen Menschen ein wichtiger Schritt ins erwachsene Leben mit gesellschaftlicher Teilhabe gelungen (Kayser et al., 2013). Seit Jahren verharrt die Vertragslösungsquote bei der Berufsausbildung jedoch bei etwa 25% (Frey, Ertelt & Terhart, 2015;

BMBF 2020: 26,5 % für 2018), der Übergang ist also zunächst nicht gelungen. Auch wenn ein erheblicher Teil der Jugendlichen, die diese Vertragslösungen betreffen, in einem anderen Beruf, einem anderen Betrieb oder einem Studium letztlich doch noch zu einem Abschluss kommen, sind damit erhebliche ökonomische und persönliche Kosten verbunden, sowohl für den Jugendlichen als auch den Ausbildungsbetrieb. Die Berufsberatung unterstützt Jugendliche in diesem Übergang. Die hohe Abbruchquote unterstreicht die Notwendigkeit, weitere neue Wege in der Beratung und Diagnostik von Jugendlichen in der Berufsorientierungsphase zu erproben, um diese Quote durch passgenauere Beratung zu senken.

Ein bislang wenig untersuchter Faktor ist die Bedeutung von Stress bei der Berufswahl und seine Bewältigung mit engen Bezugspersonen, das sogenannte dyadische Coping. Die empirische Forschung in diesem Bereich stößt auf viele Herausforderungen. Stress und Coping sind generell schwer zu operationalisierende wissenschaftliche Konstrukte und die Entwicklung von Messinstrumenten, die angepasst sind auf die Zielgruppe von Jugendlichen und deren persönlichem Umfeld ist aus vielen Gründen schwierig. Als Folge fehlt es an geeigneten Erhebungsinstrumenten. Jugendliche werden in der sozialwissenschaftlichen Umfrageforschung zu den „hard to reach“-Gruppen (Tourangeau, 2014) gezählt. Daher ist der Feldzugang schwierig und die Validierung eines Messinstrumentes stellt den Forschenden vor erhebliche Probleme. Zudem sind die vorhandenen Skalen auf die Normalbevölkerung ausgerichtet und setzen in der Regel eine sehr gute Sprachbeherrschung und eine längere Konzentrationsspanne voraus. Wenn man nun diese Instrumente bei Jugendlichen in Ausbildung anwendet, riskiert man ausgerechnet diejenigen zu verlieren, die von besonderem Interesse sind, also in Berufen tätig sind, in denen kein hohes Leseverständnis vorausgesetzt wird. Das sind vor allem solche Ausbildungsberufe, die in besonderem Maß von Ausbildungsabbrüchen betroffen sind, wie Dachdecker. Die Verwendung von „unverständlichen“ Messinstrumenten kann also zu systematischem Nonresponse führen, was es unbedingt zu vermeiden gilt. In vielen der von hohen Abbruchquoten betroffenen Ausbildungsberufen verfügen viele Auszubildende lediglich über einen Hauptschul- bzw. Berufsreifeabschluss, was bei der Befragung dieser Gruppen beachtet werden muss. In der Literatur gibt es zudem deutliche Hinweise darauf, dass das Sprachvermögen von Jugendlichen nicht mit dem von Erwachsenen gleichzusetzen ist und ihre Lebenswelt sich unterscheidet (Vogl, 2012).

Es bedarf also der Entwicklung von Messinstrumenten, die für die Untersuchung der interessierenden Gruppe geeignet sind. Die Komplexität der Sprache spielt eine zentrale Rolle. Jugendliche aus sogenannten bildungsfernen Familien haben in besonderem Maß Nachteile bei der Leseentwicklung (Weis et al. 2019). Auch viele Erwachsene sind mit der Verwendung komplexer Sprache, wie sie in Fragebögen genutzt wird, überfordert. Eine Studie zur Literalität hat ca. 4,4% Erwachsene identifiziert, die keine zusammenhängenden Sätze lesen können. Weitere 10% können maximal mit kurzen Sätzen umgehen (Grotlüschen, Riekman & Buddeberg,



2012). Nickel (2014) kommt auf ca. 20 Millionen in Deutschland wohnende Personen, für die eine einfachere Sprache eine angemessene Form von Schriftlichkeit darstellt. Gerade Jugendliche mit Problemen beim Lesen oder kognitiven Schwierigkeiten bedürfen im Rahmen ihrer Berufswahl häufiger und dann auch möglichst passgenauer Interventionen. Die Gefahr ist hoch, dass ihre Lebenslagen oder Einstellungen nicht in dem gebotenen Maß beforscht werden können, weil die verwendeten Instrumente nicht passen und die Befragten deshalb mit den Items überfordert sind und nicht wahrhaftig antworten können. Dies führt u.U. zu Fehlschlüssen in den entsprechenden Studien. Die Verwendung von Forschungsinstrumenten in geeigneter Sprache ist deshalb essentiell wichtig, um möglichst viel „authentischen“ Einblick in die Lebens- und Wahrnehmungssituation jeder/jedes Jugendlichen zu bekommen und Interventionsinstrumente entsprechend ausrichten zu können. Dies ist insbesondere bei Forschungen zu wichtigen Übergangsstationen -wie von der Schule in den Beruf - von Bedeutung, wenn aus den Ergebnissen Interventionsinstrumente konstruiert werden, die diese Passage erleichtern sollen.

Ein weiterer Grund für die fehlende empirische Forschung zu dyadischem Coping liegt darin, dass sich viele Berufswahltheorien lediglich auf einen einzelnen Aspekt der Persönlichkeit oder Person beziehen und die vielfältigen Verbindungen und Wechselwirkungen jugendlicher Berufswähler mit dem Umfeld nicht betrachten (Dilger et al., 2013). In der Beratung in der Berufsorientierung werden systematische Erkenntnisse über den Coping-Stil des Jugendlichen und die Verfügbarkeit und den Einbezug des direkten Umfelds benötigt, um Beratungsangebote passgenauer anbieten zu können und um bestimmen zu können, in welchem Maß Eltern oder sonstige relevante Andere in die Beratungen einbezogen werden sollten.

Diese Arbeit leistet zwei Beiträge. Zum einen wird das erprobte Instrument zur Erfassung des Coping-Stils SACS für das dyadische Coping (Hobfoll, 1998) zur Itemgewinnung genutzt und an die Berufswahl angepasst. Zweitens wird eine Version in einfacher Sprache vorgeschlagen und auf ihre Validität bei Jugendlichen überprüft. Die gewonnenen Erkenntnisse sind über den konkreten Kontext hinaus bedeutsam, da sie als Grundlage dienen ob die Anpassung von Erhebungsinstrumenten im Hinblick auf die Verstehensschwierigkeiten vieler Jugendlicher mit einer vereinfachten Sprache ein gangbarer Weg ist.

## **2 Stress und Coping als sozialwissenschaftliche Konstrukte**

Stress und Coping werden als Konstrukte unter verschiedenen Ansatzpunkten diskutiert. Stress im sozialwissenschaftlichen Sinn entsteht dadurch, dass Anforderungen nach subjektiver Einschätzung die Anpassungskapazität des Betroffenen überfordern (Lazarus & Folkman, 1991). Stress und Belastung sind normale Aspekte des Lebens und können sowohl plötzlich auftreten oder erwartbar sein (Filipp, 1995). Erwartbarer Stress findet sich oft in Übergangs-

zeiten wie dem Ende der Schulzeit. Andere Übergänge, wie der Tod des Partners, sind hingegen meistens unvorhersehbar (Filipp, 1995). Solche Ereignisse als Eingriffe in das Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt werden als kritisch erlebt, wenn die bislang verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung nicht ausreichen (Böhnisch, 2012) und Handlungsroutinen überdacht werden müssen (Filipp, 1995).

Coping wird, wie Stress, als multidimensionaler Prozess betrachtet, der von einer Interaktion der persönlichen Disposition mit den Umweltbedingungen abhängig ist (ebd.). Coping ist die kognitive oder verhaltensmäßige Aktivität des Individuums, mit der es auf Stress reagiert (ebd.). Zum Zeitpunkt der ersten Berufsorientierung steht bei Jugendlichen die Bewältigung einer vorhersehbaren Entwicklungsaufgabe im Mittelpunkt. Diese gelingt umso besser, je günstiger die personalen Voraussetzungen und die sozialen Stützsysteme sind (ebd.). Jugendliche sind mehr noch als viele Erwachsene in Gemeinschaften und Netzwerke eingebunden. Mehrere Untersuchungen (z.B. Beinke, 2006) konnten den Einfluss von Eltern auf die Berufswahl von Jugendlichen zeigen. Daher scheint es zu kurz gedacht im Sinne der transaktionalen Stress-theorie nur das individuelle Coping-Verhalten der Jugendlichen zu erfassen. Vielmehr erscheint es gewinnbringend, das Verhalten in Rückkopplung zum sozialen Raum zu betrachten. Autoren wie Lyons (2004) äußern ihr Unverständnis, dass es bislang wenig Ansätze gibt, um gemeinsames Coping in sozialen Beziehungen zu erforschen. Einen in dieser Hinsicht interessanten Ansatz bietet das Erhebungsinstrument SACS (Hobfoll, 1998), das in einer deutschen Variante validiert vorliegt (SBI, Stressbewältigungsinventar, auch SACS D genannt; Schwarzer, Starke & Buchwald, 2004). Zusätzlich zur individuellen Einschätzung der Person berücksichtigt es die gemeinsamen Bewältigungsanstrengungen des unmittelbaren Umfelds. Stressoren werden im Licht sozialer und kultureller Lebensumstände betrachtet (Buchwald & Hobfoll, 2013). Hobfoll und Buchwald (2013) betrachten die Ausweitung der Analyse von Coping-Prozessen als folgerichtig, wenn Auflistungen wichtiger Stressoren betrachtet werden. In den Forschungen von Holmes und Rahe (1967) werden als stressauslösend überwiegend Ereignisse benannt, die Personen in ihrer Eigenschaft als Akteur in einer sozialen Beziehung betreffen (z.B. Umzug, Tod des Ehepartners). Mit dem Fragebogen, dessen Anpassung an die Berufswahl in diesem Beitrag vorgestellt wird, ist es möglich das dyadische Coping zwischen Jugendlichen und Eltern darzustellen und systematisch in die Beratung einzubeziehen.

### **3 Sozialwissenschaftliche Forschung mit Jugendlichen**

Aufgrund ihrer Lebensgewohnheiten und spezifischen Problemlagen können Jugendliche nicht mit erwachsenen Zielgruppen gleichgesetzt werden. Sie beantworten Fragen vor dem Hintergrund ihrer spezifischen lebensweltlichen Erfahrungen. Der Einsatz von Erhebungsinstrumenten, die bei Erwachsenengruppen als valide gelten, birgt erhebliche Probleme, wenn

er unreflektiert bei Kindern oder Jugendlichen erfolgt (Wöhler, Wintersteller & Schneider, 2018). Die Forschungslage zu ausdrücklich geeigneten Befragungsinstrumenten für Jugendliche scheint momentan wenig umfangreich. Die Praxis als validiert betrachtete Befragungsinstrumente unter dem Gesichtspunkt eines „one-fits-all“-Ansatzes auch für Jugendliche einzusetzen ist weit verbreitet. Dabei ist die Frage, für welche Gruppen sich ein Erhebungsinstrument eignet, alles andere als trivial. Die Frage, ob man von Befragten „richtige“ Antworten zu erwarten habe (Esser, 1986), also die Items so verstanden werden können, wie von Autorinnen und Autoren vorgesehen, wird seit Jahren immer wieder gestellt.

Im Hinblick auf geeignete Methoden müssen deshalb im Vorfeld der Entwicklung eines Messinstruments sorgfältige Abwägungen vorgenommen werden und die Brauchbarkeit für die Untersuchungssubjekte im Vordergrund stehen (Mey, 2003). Das gesamte sozialwissenschaftliche Methodenrepertoire ist für die Erhebung mit Jugendlichen denkbar, muss aber, unter Beachtung entwicklungspsychologischer Grundlagen, altersgemäß angepasst werden (Moschner, Wagener & Wenke, 2008).

Mehrere Ansatzpunkte sind denkbar, um Fragebögen zielgruppengerecht aufzubauen. So liegen Studien zur Messinvarianz vor (z.B. Nusser, Carstensen & Artelt, 2015), die Hinweise liefern, dass die Konzentrationsspanne bei Jugendlichen in Befragungssituationen oft überschätzt werde, weshalb zu empfehlen ist, besonders schwierige Fragen direkt an den Anfang zu stellen, um Positionseffekte zu umgehen und den Umfang des Fragebogens insgesamt zu begrenzen. Andere Studien (z.B. Diersch & Walter, 2016) haben sich mit dem Design und dem lebensweltlichen Kontext der Fragebögen beschäftigt und diesen bei Gruppen jüngerer Jugendlicher (11-13 Jahre) und älterer Jugendlicher (16-18 Jahre) variiert. Hier konnten deutliche Effekte auf das Antwortverhalten bei den jüngeren Jugendlichen gezeigt werden, wenn die verwendeten Instrumente ihrem lebensweltlichen Kontext entsprachen.

Ein weiterer Faktor ist die verwendete Sprache. Interviewer kommen bei Jugendlichen häufig an den Punkt, dass Antwortverzerrungen (response errors) wie Meinungslosigkeit („Weiß nicht“), inhaltliche Antworten, obwohl eigentlich keine Meinung zum erfragten Gegenstand vorliegt (non-attitudes) (Reuband, 1990) oder Zustimmungstendenz unabhängig vom Inhalt (Akquieszenz) eher auf eine Verstehensverzerrung zurückzuführen ist (Bogner & Landrock, 2015).

Auch die meisten Modelle zur Messung des Coping-Verhaltens beziehen sich auf Erwachsene und werden für Kinder und Jugendliche adaptiert (z.B. Lazarus & Folkman, 1991). Bei Tests für Jugendliche, die das Coping-Verhalten untersuchen wollen (Compas et al., 2001; Fanshawe & Burnett, 1991; Frydenberg & Lewis, 1996), haben sich hauptsächlich vier Ansätze als nützlich erwiesen: Selbstbeurteilende Fragebögen, halbstrukturierte Interviews, Verhaltensbeobachtung und die Beobachtung durch nahestehende andere Personen wie Eltern, Lehrer oder Freunde (Ayers, Sandier & Twohey, 1998). In dieser Studie wurde sich für die Arbeit mit einem

Fragebogen entschieden, bei dem die Jugendlichen ihr Copingverhalten in der vorgegebenen Situation vor der Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium selbst einschätzen.

## **Einfache und Leichte Sprache**

Die Begriffe Einfache und Leichte Sprache werden oft synonym gebraucht. Eine abschließende Definition liegt für beide Sprachsysteme nicht vor (Baumert 2016), jedoch gibt es wissenschaftliche Begleitforschung, auf deren Ergebnissen Handbücher zur Anwendung der Leichten Sprache entstehen (Bredel & Maaß, 2016). Das Anliegen ist, Hürden für Menschen abzubauen, die Alltags- oder Fachsprache schwer verstehen (Öztürk, 2014). Während sich die Leichte Sprache an Personen mit kognitiven Einschränkungen wendet, richtet sich Einfache Sprache an funktionale Analphabeten. Damit werden Personen beschrieben, die zwar einzelne Wörter, nicht aber zusammenhängende Sätze lesen können (Seitz, 2014). Leichte Sprache weist Besonderheiten gegenüber der Standardsprache auf (Stefanowitsch 2014). Orthographisch sind u. a. Zahlenangaben durch Ziffern wiederzugeben oder zusammengesetzte Wörter durch Bindestrich darzustellen. Sie soll kurz sein und Fremdwörter, Negationen oder Passivsätze vermeiden (Lubjuhn & Moraht, 2016; Stefanowitsch, 2014). Auch Bilder finden zur Unterstützung des Verstehens Verwendung (Kellermann, 2014).

Bei der Einfachen Sprache, die in dieser Studie verwendet wird, handelt es sich um eine abgestufte Reduktion der Standardsprache. Es gibt kein Regelwerk dafür, lediglich Richtwerke, die sich etwa in Leitlinien zur Patientenkommunikation (Lühnen et al., 2017) oder Sprachrichtlinien der Europäischen Kommission (2015) finden. Zusammengefasst ist diese Sprache einfacher und klarer gehalten, es soll auf Fremdwörter, Passivkonstruktionen und zu lange Satzkonstruktionen verzichtet werden. Sie kann in ihrem Aufbau komplexer als die Leichte Sprache sein, schwierigere Wörter werden dosiert benutzt, um komplexe Sachverhalte darstellen zu können. Einfache Sprache hat den Adressaten im Blick, für den die Sprachinformation gedacht ist. Daher ist sie sehr flexibel und muss situativ angepasst werden (Baumert, 2016).

In dieser Studie wird sie in einer stärker vereinfachten Ausprägung, und damit der Leichten Sprache ähnlich, angewandt, weil die Zielgruppe Personen mit unterschiedlichen Bildungsniveaus umfasst. Dabei muss bedacht werden, dass bei einer Befragung, die auf einer Zufallsstichprobe basiert, natürlich das Bildungsniveau der Befragten im Vorfeld unbekannt ist. Mit dem verwendeten Instrument muss deshalb eine Balance gefunden werden zwischen der Verständlichkeit für möglichst breite Bildungsschichten und der für das Forschungsvorhaben erforderlichen Prägnanz. Die Formulierungen dürfen also nicht zu „einfach“ sein.

Während es bei qualitativen Erhebungen in Form von Interviewstudien oder Beobachtungen etwas einfacher umsetzbar sein mag, die verwendete Sprache an die Erhebungsteilnehmenden anzupassen, ist das Instrument in quantitativen Verfahren jedoch häufig festgelegt und

kann nicht spontan dem Verstehensniveau der Teilnehmenden angepasst werden. Dies ist insbesondere der Fall, wenn die Erhebung wie bei Studien zu diesem Forschungsgegenstand häufig, in Klassenräumen mit Papierfragebögen über Drittpersonen (bspw. Lehrer\*innen) durchgeführt wird. Aus methodischer und organisatorischer Sicht ist es dabei wünschenswert, dass alle Befragten denselben Fragebogen erhalten. Es gibt zwar Vorschläge für adaptierte, auf die Faktoren der Befragungspersonen angepasste Fragemethoden, die i.d.R. aber computerbasiert stattfinden müssen (Lynn, 2017).

## 4 Methode

Die Erhebungen wurden im Frühjahr 2019 im Paper-Pencil Verfahren vor Ort bei den Teilnehmenden an Berufsschulen und Universitäten sowie bei einer Ausbildungsmesse durchgeführt. Es wurden zwei Studien durchgeführt, in denen zwei Versionen des Fragebogens ausgeteilt wurden. Die Zuteilung zu den Gruppen erfolgt, indem die Fragebögen abwechselnd verteilt wurden.

Es wurden daher der Hälfte der Befragungsgruppe die inhaltlich gleichen Items in vereinfachter Sprache vorgelegt und die Testgütekriterien verglichen. Der Ansatz ist zu überprüfen, ob die inhaltlich gleichen Items bei sonst überwiegend gleichen Bedingungen andere Testgütekriterien hervorbringen. Dadurch werden sich Erkenntnisse ergeben, ob die stärkere Erforschung sprachangepasster Erhebungsinstrumente für die Sozialwissenschaften, ggf. unter Einbeziehung interdisziplinärer Methoden gewinnbringend wäre.

Die Auswertungen wurden mit dem SPSS-Datenpaket vorgenommen.

### Vorgehen

Zur Itemgewinnung wurde die deutsche Version des „Strategic Approach to Coping Scale“ (SACS) genutzt (Schwarzer, Starke & Buchwald, 2004, Hobfoll, 2007). Dieses Instrument, welches entwickelt wurde, um dyadisches Copingverhalten zu erfassen, hat in seiner ursprünglichen Form 52 Items für Coping-Strategien, die sich auf die neun Skalen „Selbstsicherheit“ (assertiveness), „Vermeidung“ (avoidance), „Reflexion“ (cautious action), „Suche nach sozialer Unterstützung“ (seeking social support), „Rücksichtnahme“ (social joining), „Antisoziale Strategien“ (antisocial action), „Aggressive Strategien“ (aggressive action), „Intuition“ (instinctive action) und „Indirekte Strategien“ (indirect action) verteilen (Buchwald & Schwarzer, 2004). Geantwortet werden konnte auf einer Likert-Skala von 1 „Gar nicht“ bis 5 „Auf jeden Fall“. In der Vergangenheit wurde das Instrument bereits an zahlreiche andere Erhebungsinteressen adaptiert, dabei häufig unter Weglassung für das Erkenntnisinteresse nicht geeigneter Items (z.B. Morgenroth, 2015, Schorn, 2011, Buchwald, 2002, Starke, 2000,).

Zur Anwendung im hier besprochenen Interessengebiet wurden die Items auf die Berufswahl angepasst sowie Familie und Freunde als Bezugsrahmen festgelegt. Dabei wurden die Items teilweise stark semantisch verändert (siehe Tabelle A im Anhang).

Zusätzlich wurde eine Fragebogenversion in Einfacherer Sprache entwickelt, unter Vermeidung von Verlusten inhaltlicher Informationen. Um die relevanten Informationen erfragen zu können, ist aber sprachliche Präzision erforderlich. So wurden Formulierungen wie „manipulieren“ beibehalten. Auch durfte der Fragebogen insgesamt nicht zu lang werden, da die Aufmerksamkeitsspanne der Jugendlichen berücksichtigt werden musste. Tabelle A (im Anhang) bietet hier einen Überblick.

Die Arbeitsanweisungen wurden in den unterschiedlichen Versionen der beiden Fragebögen variiert. Aus „im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen. Bitte lesen Sie jede durch...“ wurde „Unter diesem Text finden Sie viele Sätze. Sie beschreiben, wie man sich fühlen kann. Bitte lesen Sie jeden Satz durch...“. Hier zeigte sich die Problematik der vereinfachten Sprache sehr deutlich, da der Gesamtext durch die Aufbrechung der Satzstruktur und die Umschreibung der Fremdwörter deutlich länger wurde.

In den o.g. Studien wurden beide Versionen des Fragebogens, also Standardsprache (Standardvariante SV) und Einfache Sprache (einfachere Variante EV), den Teilnehmern nach dem Zufallsprinzip zugewiesen.

## **Erste Studie**

Um zu überprüfen, ob die nun stark gekürzte Skala (von 52 auf 38 Items) überhaupt für eine Erhebung geeignet ist, wurde eine erste Studie durchgeführt.

Es wurden 61 Schüler einer Krankenpflegeschule im ersten Ausbildungsjahr befragt. Mit 82% (n=50) waren Frauen deutlich überrepräsentiert. Die erreichten bzw. angestrebten Abschlüsse verteilten sich wie folgt: Hauptschulabschluss n=1, mittlerer Bildungsabschluss: n=33, Fachabitur: n=9 Abitur: n=14, anderer Abschluss: n=4. Beide Fragebogenvarianten (Standardsprache und vereinfachte Sprache) wurden zu gleichen Teilen ausgeteilt.

Die erste Studie war als Vorstudie im Mixed-Methods-Design konzipiert. Es wurde eine schriftliche Befragung unter Einsatz quantitativer Fragebögen durchgeführt. Verwendet wurden die neun in der amerikanischen Ursprungsvariante vorhandenen aber auf die Berufswahlsituation angepassten Subskalen. Daran schlossen sich offene Befragungen der Teilnehmenden zu ihren Eindrücken und Einschätzungen der Fragebögen an (kognitiver Pretest). Das Ziel war es, Informationen zu erhalten, um die Durchführung der zweiten Studie vorzubereiten (Lenzner, Neuert & Otto, 2015).

So wurden einige Items anhand der gewonnenen Erkenntnisse überarbeitet. Z.B. wurde für das Item „Ich vertraue meinen Instinkten, nicht meinem Verstand“ der ursprünglichen deutschen Version zunächst der deutlichere Bezug zur Berufswahl hergestellt: „Ich habe bei der Berufswahl meinen Instinkten vertraut, nicht meinem Verstand.“ Die weitere Version des Items in vereinfachter Sprache war dann „Ich habe bei der Berufswahl meinem Bauchgefühl vertraut.“

## Zweite Studie

Auf Grundlage der ersten Studie wurden die Skalen für die zweite Studie weiter gekürzt (von 38 auf 32 Items), die sich nun auf acht Skalen verteilten.

In der zweiten Studie konnten Daten von insgesamt 301 Befragten unterschiedlicher Bildungsgänge erhoben werden, die sich kurz vor oder kurz nach ihrer ersten Berufswahlentscheidung befanden und zwischen 16 und 22 Jahren alt waren. Davon erhielten 168 Personen den Fragebogen in der einfachen Sprachvariante, in der Standardvariante 133 Personen.

Mit 54,5% waren etwas mehr Frauen in der Stichprobe vertreten (n=161) als Männer (45%, n=136). 11% (n=33) der Befragten gaben als erreichten bzw. angestrebten Schulabschluss die Berufsreife, 28% (84) den Qualifizierten Sekundarschulabschluss, 12,3% (n=37) die Fachhochschulreife und 47,5% (n=143) die Allgemeine Hochschulreife an.

Zur Überprüfung der stark veränderten Items wurden die Hauptgütekriterien von Multi-Item-Skalen (Rammstedt 2010) - Objektivität, Reliabilität und Validität - überprüft. Hierzu erfolgte die Unterteilung des Datensatzes in sprachlich verschiedene Items. Die Objektivität einer Skala wird angenommen, wenn das Ergebnis nicht von Umgebungssituation oder Interviewer abhängig ist, sondern sich nur auf das zu messende Merkmal bezieht (Rammstedt 2010). Zudem soll sichergestellt werden, dass verschiedene Auswerter zu den gleichen Ergebnissen gelangen. Reliabilität bezeichnet die Annahme über die Genauigkeit, mit der eine Skala ein Merkmal misst. Dies zeigt sich u.a. daran, dass wiederholte Messungen mit dem gleichen Instrument die gleichen Ergebnisse liefern (Rammstedt, 2010). Die Bestimmung der Güte der Items erfolgte skalenweise durch die Ermittlung der Reliabilität getrennt für beide Fragebengruppen. Für eine Multi-Item-Skala wird als Maßstab für Reliabilität gefordert, dass alle Items dieselbe Dimension messen. Für diese interne Konsistenz wird Cronbach's Alpha (Cronbach, 1951) als Kennwert verwendet, der üblicherweise ab 0,7 als ausreichend anzusehen ist. Die Validität gibt an, wie gut ein Messinstrument genau das misst, was es zu messen vorgibt (Rammstedt, 2010). In dieser Studie wird die Konstruktvalidität überprüft, also ob das Instrument das gedachte Konstrukt misst (Rammstedt 2010). Dafür sollten sich die entsprechenden Items auf einer Dimension befinden.

## 5 Ergebnisse

### Erste Studie

Eindeutig abgelehnt wurden in der schriftlichen ersten Studie die Items „Meine Familie hatte eine andere Vorstellung von meinem Beruf...“ (Standard-Variante (SV) 86%, einfache Variante (EV) 82% Ablehnung) und „Meine Familie ein bisschen zu manipulieren...“ (SV 91%, EV 71% Ablehnung).

Die durchgeführten Interviews des kognitiven Pretests machten vor allem deutlich, dass die Teilnehmenden die Formulierung der Items in Einfacher Sprache als unangenehm empfanden. Außerdem wurde betont, dass man sich über die Items der Skalen „antisoziale und-aggressive Strategien“ gewundert habe, da man diese Aspekte konfliktreicher Auseinandersetzungen mit den Eltern nicht mit der Berufswahl in Verbindung bringen könne. Auch bei anderen Items gab es Hinweise, z.B. auf fehlende klare Bezüge. Die Formulierung der Items wurde auf Grundlage der Ergebnisse des kognitiven Pretests nochmals überarbeitet. Insbesondere wurde der Bezug zur Berufswahl bei jedem einzelnen Item noch stärker herausgestellt. Die Ergebnisse der ersten Studie können jedoch nur als erste Hinweise für die Haupterhebung gedeutet werden, da die Gruppe sehr homogen war (ausschließlich Krankenpflegeschüler) und die Gruppe mit 61 Personen recht klein war. Mit den Daten dieser Studie wurden keine vertiefenden Analysen durchgeführt, doch die Erkenntnisse flossen in das Design der zweiten Studie ein.

### Zweite Studie

Diese Studie zeigte folgende Ausprägungen der acht Subskalen t: (1) Reflexion/Planung (M=3.152, SD=.955), (2) Suche nach sozialer Unterstützung (M=2.662, SD=.943), (3) Intuition (M=2.889, SD=.842), (4) Vermeidung (M=1.855, SD=.730), (5) Indirekte Strategien (M=1.747, SD=.776), die Skalen Aggressive und Antisoziale Strategien wurden zusammengelegt zu (6) Aggressiv-Antisoziale Strategien (M=2.598, SD=.693), (7) Selbstbehauptung (M=2.361, SD=.815), (8) Rücksichtnahme (M=2.280, SD=.889).

### Objektivität

Es wurden (1) Auswertungs-, (2) Durchführungs-, und (3) Interpretationsobjektivität überprüft. Da keine Fragen verwendet wurden, die Kodierungsschwierigkeiten hätten bereiten können, ist die Sicherstellung der (1) Auswertungsobjektivität unkritisch zu sehen. Die (2) Durchführungsobjektivität wird durch das vorliegende Testmanual des validierten Ursprungsfragebogens SACS gesichert. Um die (3) Interpretationsobjektivität bestimmen, also eine inhaltliche



Interpretation vornehmen zu können, wären noch mehr Erhebungen notwendig. Die Ergebnisse der ca. 300 Befragten vermitteln dazu zunächst nur erste Hinweise.

## Reliabilität

In der ersten Studie zeichnete sich für einige Items bereits eine geringe Akzeptanz ab. Für den Haupttest erfolgte wiederum eine Reliabilitätsprüfung, um auch für die sprachlich überarbeiteten Items bei der größeren und vom Bildungsgrad her differenzierteren Gruppe einen Wert zu erhalten. Einige Skalen erreichten in beiden Sprachvarianten zufriedenstellende Konsistenzwerte: „Reflexion“ (Standardvariante SV  $\alpha = .709$ , einfache Variante EV  $\alpha = .751$ ) und „Rücksichtnahme“ (SV  $\alpha = .751$ , EV  $\alpha = .699$ ).

Bei den anderen Skalen war zusätzlich zu prüfen, wie sich das Weglassen einzelner Items auf die interne Konsistenz auswirkt. Bei der Skala „Intuition“ (SV  $\alpha = .589$ , EV  $\alpha = .563$ ) brachte auch eine Entfernung einzelner Items keine Verbesserung. Aus inhaltlichen Gründen wurde sie jedoch weiter einbezogen. Die Skalen „Aggressiv-Antisozial“ (SV  $\alpha = .114$ , EV  $\alpha = .351$ ) und „Selbstsicherheit“ (SV  $\alpha = .407$ , EV  $\alpha = .323$ ) wurden wegen der geringen Werte vollständig entfernt. Die Skalen „Vermeidung“ (SV  $\alpha = .671$ , EV  $\alpha = .495$ ) und „Indirekt“ (SV  $\alpha = .462$ , EV  $\alpha = .677$ ), die bei je einer Sprachvarianten gute und nicht zufriedenstellende Ergebnisse erreichten und auch durch Weglassen einzelner Items nicht durchgängig zufriedenstellende Ausprägungen zeigten, werden weiter überprüft.

## Validität

Zur Überprüfung der Validität wurde mit den verbliebenen 23 Items (siehe Tabelle A im Anhang) eine konfirmatorische Faktorenanalyse (mit dem Statistikpaket Lavaan für SPSS) mit beiden Sprachvarianten durchgeführt, die jedoch keine zufriedenstellenden Werte (Standardvariante:  $\chi^2 = .008$ , CFI=.908, TLI=.894, RMSEA=.045, SRMS=.081; einfache Variante:  $\chi^2 = .000$ , CFI=.793, TLI=.762, RMSEA=.075, SRMR=.092) (Hu & Bentler, 1999) erbrachte.

Daher erfolgte weiterführend eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation), da vermutet werden konnte, dass sich durch die semantische Umgestaltung auch eine Verschiebung der Struktur ergeben hatte. Dies zeigte sich bereits in anderen Arbeiten zu SACS (Strategic Approach to Coping Scale, Hobfoll 1998), z.B. von Starke (2000), die für die deutsche Variante bzw. den spezifischen Kontext andere Subskalen bzw. Faktoren nahelegen.

In der explorativen Faktorenanalyse zeigte sich, dass die Items des nun neu gestalteten Erhebungsinstruments auf anderen Faktoren laden als die der Ursprungsvariante. Dies erklärt, warum die konfirmatorische Faktorenanalyse keine zufriedenstellenden Werte erbrachte.

Insgesamt können in der normalen Sprachvariante 52%, in der einfacheren Variante 53% der Gesamtvarianz der Daten erklärt werden. Überwiegend laden die Items in beiden Varianten auf den gleichen Faktoren (Siehe Tabelle 1). Es lassen sich fünf Faktoren inhaltlich sinnvoll interpretieren, nämlich Unterstützung durch die Familie, Rücksichtnahme, Reflexion, Intuition, Vermeidung. Eine inhaltlich plausible Zuordnung fällt bei der Standardvariante schwerer.

*Tabelle 1: Faktorenanalyse, markiert sind die jeweils einem Faktor zugeordneten Items (Quelle: Eigene Darstellung)*

Item- Nummer	Standard					Einfach				
	Reflexion	Rücksicht- nahme	Vermeidung	Intuition	Unterstützung durch Umfeld	Unterstützung durch Familie	Rücksicht- nahme	Reflexion	Intuition	Vermeidung
C1	,080	,085	,065	,089	<b>,467</b>	,283	,055	<b>,374</b>	,129	,253
C3	-,187	,330	,136	,141	<b>,369</b>	-,139	<b>,673</b>	,112	-,016	,027
C4	-,135	-,148	,396	<b>,408</b>	,256	,144	-,014	-,019	<b>,827</b>	,123
C5	-,151	,164	<b>,660</b>	,148	,049	-,185	,081	-,126	,093	<b>,507</b>
C8	,229	,175	,081	-,124	<b>,758</b>	<b>,836</b>	-,133	,181	,018	-,035
C9	-,232	,019	,119	<b>,538</b>	,462	,069	-,133	-,075	<b>,625</b>	,425
C10	<b>,662</b>	,075	-,106	,021	,074	,125	,192	<b>,602</b>	-,245	,038
C11	,401	,243	,003	-,237	<b>,686</b>	<b>,812</b>	,103	,200	-,070	-,029
C12	<b>,805</b>	-,013	-,022	-,130	,115	,174	,091	<b>,759</b>	-,059	,056
C14	<b>,499</b>	,322	-,137	-,245	,393	<b>,741</b>	,136	,235	-,027	-,095
C16	,025	,214	<b>,523</b>	-,248	,054	,214	,183	,096	-,054	<b>,631</b>
C17	,101	<b>,403</b>	,166	,028	,117	,082	<b>,648</b>	,057	,102	,085
C18	,281	<b>,664</b>	,089	-,096	,166	,445	<b>,569</b>	,032	-,021	-,096
C19	,104	<b>,804</b>	-,088	,069	,168	,217	<b>,707</b>	,040	-,047	,129
C20	,047	-,077	<b>,804</b>	-,067	,065	-,082	-,014	,076	-,048	<b>,604</b>
C23	,029	<b>,539</b>	,351	-,079	-,033	-,076	<b>,576</b>	,154	,294	,223
C25	<b>,600</b>	,198	,081	-,125	,123	<b>,635</b>	,164	,121	,000	,046
C26	<b>,661</b>	,180	,260	-,209	,060	,192	-,055	<b>,771</b>	,011	-,040
C27	,197	<b>,774</b>	-,043	-,044	,129	,447	<b>,597</b>	,181	,073	,182
C28	-,036	,084	,018	<b>,791</b>	-,077	-,141	,339	,011	<b>,610</b>	-,048
C29	,068	,086	<b>,664</b>	,230	,047	,003	,194	-,044	,194	<b>,529</b>
C30	-,016	-,070	-,001	<b>,700</b>	-,055	-,282	,162	-,025	<b>,463</b>	-,332
C32	<b>,684</b>	,156	-,094	,220	-,020	,133	,202	<b>,742</b>	,118	-,128

## 6 Diskussion der Ergebnisse

Es konnten in dieser Studie zwei Ergebnisse gezeigt werden. Zum einen zeigt sich, dass der Erhebungsbogen SACS (Strategic Approach to Coping Scale, Hobfoll 1998) akzeptable Testgütekriterien aufweist, wenn er auf die Berufswahlsituation angepasst wird. Der kognitive Pretest in der Vorstudie zeigte, dass die Verständlichkeit verbessert werden kann. Im Verlauf der vorgestellten Itemanalyse konnten die Skalen soweit angepasst werden, dass ein Einsatz in der Berufsberatung denkbar wäre. Zum anderen hat sich auch gezeigt, dass die Testgütekriterien der Version in einfacher Sprache nicht schlechter ausfallen. Die Items der einfacheren Variante erreichten etwas bessere Gütewerte, vor allem ist die Konstruktvalidität höher. Es zeigen sich in der explorativen Faktorenanalyse deutlich fünf Faktoren.

Unter dem Gesichtspunkt der hier aufgezeigten Problematik, dass viele Personen von Befragungsinstrumenten in vereinfachter Sprache profitieren könnten, sollte also bei zukünftigen Erhebungen geprüft werden, ob eine dahingehende Vereinfachung möglich scheint. Die Gütekriterien waren, nach den hier vorliegenden Ergebnissen, mit den Items der Variante in Standardsprache vergleichbar, so dass bei entsprechendem Vorgehen kein Verlust an Präzision befürchtet werden muss. Eingangs wurde die Möglichkeit angesprochen, Befragungen adaptiv zu gestalten (Lynn, 2017). Diese Vorgehensweise könnte auch für sprachliche Aspekte geprüft werden.

Weiterhin konnte der Fragebogen auf 23 Items reduziert werden, weil vor allem die auf Aggression gerichteten Items offenbar wenig mit dem Erleben der Jugendlichen bei der Berufswahl vereinbar sind und mehrheitlich abgelehnt wurden. Offenbar ist die seit den 1960/70er Jahren vielfach angenommene Rivalität (Coleman, 1963; Bronfenbrenner, 1979) zwischen den Vorstellungen der Jugendlichen und den Erwartungen der Eltern nicht mehr verbreitet, zumindest geht dies so aus dieser Untersuchung hervor.

Ein angepasster Einsatz in der Berufsberatung wäre also methodisch gangbar und deshalb möglich. Um die Jugendlichen noch passgenauer beraten zu können, könnten systematische Erkenntnisse über deren Coping-Stil weitere Ansätze bieten. Um den Coping-Test in der Berufswahl einsetzen zu können, müsste jedoch zunächst eine Validierung mit den hier vorliegenden Items an einer größeren Gruppe Jugendlicher erfolgen. Dabei sollten die in dieser Studie gewonnenen Aspekte der vereinfachten Sprache berücksichtigt werden, um Items verständlicher zu können. Auch sollten zusätzliche Skalen verwendet werden, um die Lesekompetenz der Teilnehmenden zu überprüfen. Dies könnte weitere Anhaltspunkte bringen, um die Eignung der vereinfachten Items zu überprüfen.

Bereits jetzt werden in der Berufseinstiegsberatung berufsberaterische Elemente, wie Kompetenzfeststellung und Bewerbungsunterstützung mit sozialpädagogischen Ansätzen, wie Einzelfallbetreuung und Case Management verknüpft (Rübner, 2016). Die Beratung unter Berücksichtigung dyadischer Copingstile könnte berücksichtigen, ob bei dem Jugendlichen z.B. ein eher vermeidender Coping-Stil vorliegt und entsprechend aktivieren, oder ob es sich um einen Coping-Stil handelt, der auf die Suche nach sozialer Unterstützung gerichtet ist und dementsprechend mehr Rückversicherung des Beraters, aber auch mehr Hinleitung zur Eigenständigkeit benötigt. Zusätzlich könnten die dyadischen Aspekte systematisch Berücksichtigung finden, um eine umfassende Beratung des Jugendlichen zu sichern.

## Anhang

Verwendete Items in Ursprungsvariante, deutscher Adaption, Standardvariante und leichtere Variante dieser Studie. Skalen: Suche nach sozialer Unterstützung (Soz.Unt.), Aggressiv-Antisoziale Strategien (Aggr.-Ant.), Indirekte Strategie (Ind.), Intuition (Int.), Vermeidung (Verm.), Selbstbewusstsein (Selbst.), Reflexion (Refl.), Rücksichtnahme (Rück.)

Nr	Ursprungsitem (Hobfoll, 2007)	Deutsche Version SACS (Buchwald, 2002)	Standardvariante in dieser Studie	Leichtere Variante in dieser Studie	Skala
1	<i>Checked with friends about what they would do.</i>	<i>Ich stimme mich mit Freunden darüber ab, was sie tun würden.</i>	<i>Ich habe mich mit Freunden darüber abgestimmt, was sie bei der Berufswahl tun würden.</i>	<i>Ich habe mich mit Freunden über die Berufswahl abgestimmt. Ich habe gefragt, was sie an meiner Stelle tun würden.</i>	Soz. Unt.
8	<i>I checked with family about what they would do.</i>	<i>Ich stimme mich mit meiner Familie darüber ab, was sie tun würde.</i>	<i>Ich habe mich mit meiner Familie darüber abgestimmt, was sie tun würde.</i>	<i>Ich habe meine Familie gefragt, was sie an meiner Stelle tun würde.</i>	Soz. Unt.
11	I turned to others for help.	Ich bitte andere um Hilfe.	Ich bat meine Familie um Hilfe bei der Wahl für einen Beruf.	Ich habe meine Familie um Hilfe bei der Wahl für einen Beruf gebeten.	Soz. Unt.
25	<i>I talked to others to get out my frustrations.</i>	<i>Ich spreche mit anderen, um meine Frustration loszuwerden.</i>	<i>Ich habe mit meiner Familie gesprochen, um meine Frustration loszuwerden.</i>	<i>Ich habe mit meiner Familie gesprochen, um meinen Ärger loszuwerden.</i>	Soz. Unt.
2 (Entfernt nach 2. Studie)	I acted fast; it is better to throw yourself right into the problem.	Ich handele schnell, denn es ist besser, sich direkt auf ein Problem zu stürzen.	Ich habe bei der Berufswahl schnell gehandelt; es ist besser, sich direkt zu entscheiden.	Ich habe mich schnell für einen Beruf entschieden. Es ist besser, wenn man sich direkt entscheidet.	Aggr. - Ant
6 (Entfernt nach 1. Studie)	I counterattacked and caught others off-guard.	Ich greife frontal an und bin aggressiv.	Meine Familie hatte andere Vorstellungen von meinem Beruf. Daher griff ich meine Familie frontal verbal an und war aggressiv.	Meine Familie hatte andere Vorstellungen von meinem Beruf. Ich habe daher meine Familie direkt beschimpft und war wütend.	Aggr. - Ant

Nr	Ursprungstitem (Hobfoll, 2007)	Deutsche Version SACS (Buchwald, 2002)	Standardvariante in dieser Studie	Leichtere Variante in dieser Studie	Skala
15 (Entfernt nach 2. Studie)	I looked out for my own best interests even if it means hurting others.	Ich verfolge meine eigenen Interessen, selbst wenn das bedeutet, andere, die beteiligt sind, zu verletzen.	Ich habe meine eigenen Berufsinteressen verfolgt, selbst wenn das bedeutet hat, meine Familie zu verletzen.	Ich habe meine eigenen Interessen für einen Beruf verfolgt. Selbst wenn das bedeutet hat meine Familie traurig zu machen.	Aggr. - Ant
21 (Entfernt nach 2. Studie)	I was firm; held my ground.	Ich bin standhaft und behaupte mich.	Ich war standhaft und habe mich gegenüber meiner Familie behauptet.	Ich bin bei meiner Meinung geblieben und habe mich durchgesetzt.	Aggr. - Ant
3	<i>I tried to be in control, but I let others think they were still in charge.</i>	<i>Ich versuche die Kontrolle zu behalten, aber lasse andere in dem Glauben, sie hätten immer noch das Sagen.</i>	<i>Ich habe versucht die Kontrolle über meine Berufswahl zu behalten, habe aber meine Familie in dem Glauben gelassen, sie hätten immer noch das Sagen.</i>	<i>Ich habe versucht, selbst über meine Berufswahl zu bestimmen. Ich habe aber meine Familie in dem Glauben gelassen, dass sie immer noch das Sagen haben.</i>	In d.
17	<i>Others needed to feel they are the boss, so I worked around them to get things done.</i>	<i>Ich gehe sehr überlegt mit Personen um, die das Gefühl brauchen, sie seien der Boss, damit ich die Sachen erledigt bekomme.</i>	<i>Ich bin sehr überlegt mit Familienmitgliedern umgegangen, die das Gefühl brauchten, sie sind der Boss.</i>	<i>Ich bin sehr überlegt mit Familienmitgliedern umgegangen, die das Gefühl gebraucht haben, dass sie das Sagen haben.</i>	In d.
23	<i>I let others think they are in control, but kept my own hands firmly on the wheel.</i>	<i>Ich halte das Steuer fest in der Hand, lasse aber andere in dem Glauben, sie hätten das Kommando.</i>	<i>Ich habe meine Pläne verfolgt, ließ aber meine Familie in dem Glauben, sie hätte das Kommando.</i>	<i>Ich habe meine Pläne verfolgt. Ich habe aber meine Familie in dem Glauben gelassen, sie hätte das Kommando.</i>	In d.
24 (Entfernt nach 1. Studie)	My only choice was to be a little manipulative and work around people.	Manchmal ist es meine einzige Chance, ein Problem zu lösen, indem ich Menschen ein bisschen manipulierte.	Meine Familie ein bisschen zu manipulieren war meine einzige Chance, einen Beruf wählen zu können, den ich wirklich wollte.	Ich habe meine Familie ein bisschen getäuscht. Das war die einzige Möglichkeit für mich, einen Beruf zu wählen, den ich wirklich will.	In d.
4	<i>I trusted my instincts, not my thoughts.</i>	<i>Ich vertraue meinen Instinkten, nicht meinem Verstand.</i>	<i>Ich habe bei der Berufswahl meinen Instinkten vertraut, nicht meinem Verstand.</i>	<i>Ich habe bei der Berufswahl meinem Bauchgefühl vertraut.</i>	Int .
9	<i>I depended on my gut-level reaction.</i>	<i>Ich entscheide mich aus dem Bauch heraus.</i>	<i>Ich entschied mich aus dem Bauch heraus für einen Beruf.</i>	<i>Ich habe mich aus dem Bauch heraus für einen Beruf entschieden.</i>	Int .
28	<i>I followed my first impulse; things usually work out best that way.</i>	<i>Ich folge meinem ersten Impuls, denn im Allgemeinen entwickeln sich Dinge auf diese Weise am besten.</i>	<i>Ich bin meinem ersten Impuls bei der Berufswahl gefolgt, denn im Allgemeinen entwickeln sich die Dinge auf diese Weise am besten.</i>	<i>Ich bin meiner ersten Idee gefolgt. Denn das ist meistens die beste Idee.</i>	Int .

Nr	Ursprungstext (Hobfoll, 2007)	Deutsche Version SACS (Buchwald, 2002)	Standardvariante in dieser Studie	Leichtere Variante in dieser Studie	Skala
30	<i>I relied on my own judgment because only I have my best interests at heart.</i>	<i>Ich vertraue allein auf mein Urteil.</i>	<i>Ich habe bei der Berufswahl allein auf mein Urteil vertraut.</i>	<i>Ich habe mich nur auf mein Urteil verlassen.</i>	Int .
5	<i>I avoided dealing with the problem, things like this often go away on their own.</i>	<i>Ich vermeide es, mich mit dem Problem auseinanderzusetzen. Denn so etwas regelt sich häufig von allein.</i>	<i>Ich habe es vermieden, mich mit dem Problem auseinanderzusetzen, denn ein Beruf findet sich meistens von allein.</i>	<i>Ich habe nicht über die Berufswahl nachgedacht. Weil sich ein Beruf häufig von allein findet.</i>	Ve rm .
16	<i>I did something to help avoid thinking about the problem.</i>	<i>Ich unternehme etwas, das mich ablenkt, über Probleme nachzudenken.</i>	<i>Ich habe etwas unternommen, das mich von dem Thema Beruf ablenkt.</i>	<i>Ich habe etwas unternommen, das mich von dem Thema Beruf ablenkt.</i>	Ve rm .
20	<i>It wasn't getting worse, so I avoided the whole thing.</i>	<i>Ich gehe der ganzen Sache einfach aus dem Weg, wenn es nicht schlimmer wird.</i>	<i>Ich ging der Berufswahl einfach aus dem Weg.</i>	<i>Ich bin der Berufswahl einfach aus dem Weg gegangen.</i>	Ve rm .
29	<i>I focused on something else and let the situation resolve itself.</i>	<i>Ich konzentriere mich auf etwas ganz anderes und überlasse das Problem sich selbst.</i>	<i>Ich habe mich auf etwas ganz Anderes konzentriert. Die Berufswahl habe ich sich selbst überlassen.</i>	<i>Ich habe mich viel mit etwas ganz Anderem beschäftigt. Um die Berufswahl habe ich mich nicht gekümmert.</i>	Ve rm .
7 (Entfernt nach 2. Studie)	<i>I moved on to other things; there's little hope for such situations getting better.</i>	<i>Ich wende mich anderen Dingen zu, denn es gibt wenig Hoffnung, dass ich solche Situationen verändern kann.</i>	<i>Ich habe mich anderen Dingen zugewendet, denn es gab wenig Hoffnung, dass ich die Berufswahl in meinem Sinn beeinflussen kann.</i>	<i>Ich habe andere Dinge gemacht. Ich habe nicht daran geglaubt, dass ich die Berufswahl lenken kann.</i>	Se lbs t. (g ed re ht)
13 (Entfernt nach 2. Studie)	<i>I retreated; avoided contact until the problem blew over.</i>	<i>Ich ziehe mich zurück und meide andere Menschen, bis sich das Problem verzieht.</i>	<i>Ich zog mich zurück und mied andere Menschen, bis sich der Entscheidungsdruck verzogen hatte.</i>	<i>Ich wollte für mich allein sein. Mit anderen Menschen wollte ich nichts zu tun haben, bis der hohe Druck sich entscheiden zu müssen weg war.</i>	Se lbs t. (g ed re ht)
22 (Entfernt nach 2. Studie)	<i>I got out of the situation; when problems arise, it's usually a sign of worse to come.</i>	<i>Ich entziehe mich der stressigen Situation, denn ein Problem kommt selten allein.</i>	<i>Ich habe mich der Frage, welchen Beruf ich ergreife, entzogen, denn ein Problem kommt selten allein.</i>	<i>Ich bin der Frage, welchen Beruf ich wähle, aus dem Weg gegangen. Denn ein Problem kommt selten allein.</i>	Se lbs t. (g ed re ht)
31 (Entfernt nach 2. Studie)	<i>I was assertive and got my needs met</i>	<i>Ich zeige Durchsetzungsvermögen und bekomme und bekomme so meine Wünsche erfüllt.</i>	<i>Ich habe Durchsetzungsvermögen gegenüber meiner Familie gezeigt. So habe ich meine Berufswünsche erfüllt bekommen.</i>	<i>Ich habe mich durchgesetzt. So hat sich mein Berufswunsch erfüllt.</i>	Se lbs t.

Nr	Ursprungstext (Hobfoll, 2007)	Deutsche Version SACS (Buchwald, 2002)	Standardvariante in dieser Studie	Leichtere Variante in dieser Studie	Skala
10	<i>I was very cautious and look very hard at my options (better safe than sorry).</i>	<i>Ich bin äußerst vorsichtig und ziehe unentwegt alle Alternativen in Betracht.</i>	<i>Ich war äußerst vorsichtig und habe unentwegt alle Alternativen für einen Beruf in Betracht gezogen.</i>	<i>Ich war absolut vorsichtig. Ich habe dauernd an alle Möglichkeiten für einen Beruf gedacht.</i>	Re fl.
12	<i>I went forward but didn't use all my resources until I knew full well what I was up against.</i>	<i>Ich betrachte das Problem von allen Seiten und versuche es nach und nach aufzulösen.</i>	<i>Ich betrachtete die Berufswahl von allen Seiten und versuchte, nach und nach eine Entscheidung zu finden.</i>	<i>Ich habe die Berufswahl von allen Seiten betrachtet. Ich habe mich nach und nach entschieden.</i>	Re fl.
26	<i>I broke up the problem into smaller parts and deal with them one at a time.</i>	<i>Ich bearbeite das Problem nicht auf einmal, sondern löse es Schritt für Schritt.</i>	<i>Ich habe mich nicht sofort für einen Beruf entschieden, sondern Schritt für Schritt.</i>	<i>Ich habe mich nicht sofort für einen Beruf entschieden. Ich habe mich Schritt für Schritt entschieden.</i>	Re fl.
32	<i>In Ursprungsvariante nicht vorhanden, erst in deutscher Adaption hinzugekommen</i>	<i>Ich plane zuerst meine Handlungsschritte und beginne danach mit der Problemlösung.</i>	<i>Ich habe meine Berufswahl erst Schritt für Schritt geplant. Danach habe ich mit der Umsetzung begonnen.</i>	<i>Ich habe meine Schritte zur Berufswahl erst geplant. Danach habe ich damit begonnen.</i>	Re fl.
14	<i>I joined together with others to deal with the situation together.</i>	<i>Ich überlege mit anderen zusammen, wie sich die Situation meistern lässt.</i>	<i>Ich überlegte mit meiner Familie zusammen, wie sich die Berufswahl meistern lässt.</i>	<i>Ich habe mit meiner Familie zusammen überlegt, wie die Berufswahl geschafft werden kann.</i>	Rück.
18	<i>I thought carefully about how others felt before deciding what to do.</i>	<i>Ich berücksichtige vor der Entscheidung immer, was andere empfinden.</i>	<i>Ich habe vor der Entscheidung für einen Beruf berücksichtigt, was meine Familienmitglieder empfinden.</i>	<i>Ich habe vor der Entscheidung überlegt, was meine Familienmitglieder empfinden.</i>	Rück.
19	<i>I tried hard to meet others' wishes as this will really help the situation.</i>	<i>Ich gebe mir allergrößte Mühe, die Wünsche anderer zu erfüllen. Denn das wird in der Situation wirklich helfen.</i>	<i>Ich habe mir allergrößte Mühe gegeben, die Wünsche meiner Familie für meinen Beruf zu erfüllen.</i>	<i>Ich habe mir sehr große Mühe gegeben, die Wünsche meiner Familie für meinen Beruf zu erfüllen.</i>	Rück.
27	<i>I tried to meet the needs of others who were involved.</i>	<i>Ich bemühe mich die Bedürfnisse der anderen Beteiligten zu berücksichtigen.</i>	<i>Ich habe mich bemüht, die Bedürfnisse meiner Familie zu berücksichtigen.</i>	<i>Ich habe mir Mühe gegeben und die Wünsche meiner Familie berücksichtigt.</i>	Rück.

## Literatur

- Ayers, T. S., Sandier, I. N. & Twohey, J. (1998). Conceptualization and child and adolescent coping, measurement of coping in children and adolescents. In T. H. Ollendick & R. J. Prinz (Ed.), *Advances in clinical child psychology* (S. 243–301). New York: Plenum.
- Baumert, A. (2016). *Leichte Sprache – Einfache Sprache Literaturrecherche, Interpretation, Entwicklung*. Bericht an die Forschungskommission der Hochschule Hannover. Verfügbar unter: <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/697/file/ES.pdf> [08/2019].
- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bogner, K. & Landrock, U. (2015). *Antworttendenzen in standardisierten Umfragen*. Mannheim, GESIS Leibniz Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). DOI: 10.15465/gesis-sg\_016.
- Böhnisch, L. (2012). Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 4. Aufl. (S. 219-233.). Wiesbaden: Springer.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Buchwald, P. (2002). *Dyadisches Coping in mündlichen Prüfungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Buchwald, P. & Schwarzer, C. (2004). Ein Messinstrument zur Prüfungsbewältigung. Das Multiaxiale Stressbewältigungsinventar für Prüfungssituationen (SBI-P). In P. Buchwald, C. Schwarzer & S. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S. 74-90). Göttingen: Hogrefe.
- Buchwald P. & Hobfoll S. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In P. Genkova , T. Ringeisen & F. Leong F. (Hrsg.) *Handbuch Stress und Kultur* (S.127-.138). Wiesbaden: Springer.
- Coleman, J. S. (1963). *The adolescent society*. New York: Free Press.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence. Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin* 127 (1), 87–127.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Diersch, N., & Walther, E. (2016). The Impact of Question Format, Context, and Content on Survey Answers in Early and Late Adolescence. *Journal of Official Statistics*, 32(2), 307–328.
- Dilger, B., Lilienthal, J. & Schmitz, S. (2013). Students' Self-determination in the Transition from School to Vocational Education. In: Seifried, J. & Wuttke, E. (Hrsg.) *Transitions in Vocational Education*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.



- Esser, H. (1986). „Können Befragte lügen? Zum Konzept des „wahren Wertes“ im Rahmen der handlungstheoretischen Erklärung von Situationseinflüssen bei der Befragung“, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(2), 314-336.
- Europäische Union (2015). Klar und deutlich schreiben. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Verfügbar unter: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/725b7eb0-d92e-11e5-8fea-01aa75ed71a1.0019.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/725b7eb0-d92e-11e5-8fea-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_1) [11.01.2020].
- Fanshawe, J. P.; & Burnett, P. C. (1991). Assessing schoolrelated relatedstressors and coping mechanisms in adolescents. *British Journal of Educational Psychology* 61, 92–98.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse: In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union, 3–52.
- Frey, A., Ertelt, B.-J. & Terhart, P. (2015). Ausbildungsabbrüche in der dualen Berufsausbildung – Problembeschreibung und Möglichkeiten einer Prävention, LAG JAW, Themenheft 1, 17 – 23.
- Frydenberg, E.; Lewis, R. (1996). A Replication Study of the Structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple Forms and Applications of a Self-Report Inventory in a Counselling and ResearchContext. *European Journal of Psychological Assessment* 12 (3), 224–235.
- Grotlüschen, A., Riekman, W. & Buddeberg, K. (2012) Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In A. Grotlüschen & W. Riekman (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (S. 13–53). Münster: Waxmann.
- Hobfoll, S. E. (1998). *The Plenum series on stress and coping. Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress.* Plenum Press.
- Hobfoll, S. E. (2007). SACS. Verfügbar unter: <http://www.personal.kent.edu/~shobfoll/Pages/SACS.html> [12.02.2020].
- Holmes, T. H. & Rahe, T. H.. The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research* 1967 (11), 213–218.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kayser, H., Steinritz, G. & Ziegler, B. (2013). Assessing Occupational Aspirations for Vocational Counselling. In: Seifried, J. & Wuttke, E. (Hrsg.) *Transitions in Vocational Education*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Kellermann, G. (2014). Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 64, 7–10.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1991). *Stress, appraisal and Coping.* New York: Springer.
- Lenzner, T., Neuert, C. & Otto, W. (2015). *Kognitives Pretesting.* Mannheim: GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines ). Verfügbar unter: DOI: 10.15465/gesis-sg\_010 [15.05.2020].

- Lubjuhn, J. & Moraht, K. (2016). Mit Einfacher Sprache durch den beruflichen Anerkennungsprozess. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*. Schwerpunktheft Sprache und Beruf, 45 (6), 48-49.
- Lühnen J., Albrecht M., Mühlhauser I. & Steckelberg A. (2017). Leitlinie evidenzbasierte Gesundheitsinformation. Hamburg. Verfügbar unter: <http://www.leitliniegesundheitsinformation.de/> [11.02.2020].
- Lynn, P. (2017). From standardised to targeted survey procedures for tackling non-response and attrition. *Survey Research Methods*, 11(1), 93-103. <https://doi.org/10.18148/srm/2017.v11i1.6734>
- Lyons, R. F. (2004). Zukünftige Herausforderungen für Theorie und Praxis. In P. Buchwald, C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S.191-204). Göttingen: Hogrefe.
- Mey, G. (2003). Zugänge zur kindlichen Perspektive. *Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften, TU Berlin*. Verfügbar unter: [tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports](http://tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports) [11.02.2020].
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress*. Wiesbaden: Springer.
- Moschner, B., Wagener, U., Anschütz, A. & Wernke, S. (2008). Kinder als Forschungs-subjekte in der Lehr-Lernforschung. Beispiele für Methodentriangulationen. In F. Hellmich (Hrsg.), *Lehr- Lernforschung in der Grundschulpädagogik* (S. 265-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nota, L. & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Boston: Hogrefe.
- Nickel, S. (2014). Funktionaler Analphabetismus. *Aus Parlament und Zeitgeschichte*, 64, (9-11), 26-32.
- Nusser, L., Carstensen, C.H. & Artelt, C. (2015). Befragung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Ergebnisse zur Messinvarianz. *Empirische Sonderpädagogik*, (2), 99-116.
- Öztürk, A. (2014). Einfache und einfache Sprache. Vorwort. *APuZ*, 64, (9–11) 2.
- Rammstedt, B. (2010). Reliabilität, Validität, Objektivität. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 239-258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reuband, K.-H., 1990: Meinungslosigkeit im Interview. Erscheinungsformen und Folgen unterschiedlicher Befragungsstrategien. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 19, S. 428-443
- Rübner, M. (2016). Berufseinstiegsberatung. In: Gieseke, W. & Nittel, D. (Hrsg.). *Handbuch pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim: Beltz. 240-248.
- Schorn, N. (2011). *Stressbewältigung und Burnout im Rettungsdienst*. Berlin: Logos-Verlag.
- Schwarzer, C., Starke, D. & Buchwald, P. (2004). Die Diagnose multiaxialer Stressbewältigung mit dem Multiaxialen Stressbewältigungsinventar (SBI). In P. Buchwald, C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S. 60–73). Göttingen: Hogrefe.

- Starke, D. (2000). Kognitive, emotionale und soziale Aspekte menschlicher Problembewältigung. Münster: Lit-Verlag
- Seitz, S. (2014). Einfache Sprache? Keine einfache Sache. Aus *Parlament und Zeitgeschichte*, 64 (9-11), 3-6.
- Stefanowitsch, A. (2014). Einfache Sprache, komplexe Wirklichkeit. Aus *Parlament und Zeitgeschichte*, 64 (9-11), 11-18.
- Tourangeau, R. (2014). Defining Hard to Survey Populations. In B. Edwards, R. Tourangeau, T. P. Johnson, K. M. Wolter, & N. Bates (Ed.), *Hard to Survey Populations* (S. 3–21). Cambridge: University Press.
- Vogl, S. (2012). *Alter und Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Pisa 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* ( S. 129-162). Münster: Waxmann
- Wöhler, V., Wintersteller, T., Schneider, K., Harrasser, D. & Arztmann, D. (2018). *Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forsuchen mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.

---

# Lebenslauf

## Ausbildung:

02/2016-06/2021: Promotionsstudium berufsbegleitend.

10/2001-04/2005: Universität Mannheim. Studium Sozialwissenschaften. Abschluss Diplom.

04/1999-09/2001: Universität Gießen. Studium Sozialwissenschaften bis zum Vordiplom.

## Tätigkeiten:

Seit 02/2020: Wissenschaftliche Lehrkraft an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Fachgruppe Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

07/2014-01/2020: Wissenschaftliche Mitarbeiterin Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA).