

Geboren 1988: Bildungslaufbahnen und berufliche Identität von Jugendlichen in der Schweiz

Am Ende der obligatorischen Schulzeit sind Jugendliche in einer besonderen Situation: Sie blicken auf die eigene Schullaufbahn zurück und stehen gleichzeitig vor einer noch unbestimmten und risikohaften Lebensphase. Unbestimmbar, weil die Übergänge von der Schule in den Beruf oder die weiterführende Schule nicht mehr kalkulierbar vorgegeben sind, risikohaft, weil die Jugendlichen Entwicklungsaufgaben meistern müssen, um die Kindheit zu verarbeiten und den Blick in die Zukunft zu wagen, ohne sich allerdings an standardisierten Lebensläufen oder Normalbiographien orientieren zu können. Diese Entwicklungsaufgaben rücken die Herausbildung der eigenen Identität, insbesondere der Berufsidentität, in den Vordergrund (vgl. Fend, 1991). Die Planung der eigenen beruflichen Zukunft wird deshalb zu mehr als lediglich zur Vorbereitung einer konkreten Entscheidung. Sie wird Ausdruck einer bestimmten Lebensorientierung, einer Art und Weise, wie man diese Entwicklungsaufgaben meistern kann und was man insgesamt tun und werden möchte. Dabei haben die bisherigen Lebenserfahrungen die Jugendlichen gelehrt, dass nicht nur der Schulerfolg eine zentrale Quelle ist, aus der sich gesellschaftliche Erfolge speisen, sondern, dass das ganze Leben von Erfolgssimperativen geprägt ist und folgedessen eine Bereitschaft zur *éducation permanente* erfordert. Wenn somit einerseits davon auszugehen ist, dass sich beim Blick in die Zukunft Berufsunsicherheit herausbildet, Bildungslaufbahnen andererseits in hohem Mass über persönliche Entfaltungschancen entscheiden, dann ist von Interesse, wie sich diese gestalten, wie sie von den Jugendlichen selbst interpretiert werden und wie sie den Aufbau der beruflichen Identität beeinflussen.

1. Schullaufbahnen als individuelle Lerngeschichten

In diesem Aufsatz stehen Bildungslaufbahnen und berufliche Identitätsfindung von Jugendlichen im Mittelpunkt. Dabei ist meine erste These, dass der lebensgeschichtliche Bedeutungsgewinn der Schule dazu geführt hat, die Schullaufbahn zum zentralen Bezugspunkt für die Heranbildung beruflicher Identität werden zu lassen. Dass Schullaufbahnen Lerngeschichten wiedergeben, ist zwar nicht neu und Erkenntnisproduktion der Biographieforschung (vgl. Alheit/Hörning, 1989). Neuer ist hingegen der Trend zur individuellen Schullaufbahnforschung, ohne dass allerdings die Kombination von Schulleistung und Persönlichkeitsentwicklung fokussiert würde. Solche Zusammenhänge kann man allerdings schon bei Pestalozzi (1983), bei Gaudig (1922) oder bei Spranger (1924)

nachlesen und nicht erst in den Diskussionen um die „Bildung nach PISA“ (Preissing, 2002) unserer Tage. Diese Gedanken führen mich zu einer zweiten These. Sie besagt, dass die Aussage, Schulerfolg begünstige den Aufbau beruflicher Identität, Schulversagen hingegen behindere ihn, zu kurz greift, weil sie die gesamte Schullaufbahn und die mit dem negativen Wissen verbundene Lernbiographie zu wenig berücksichtigt.

Nachfolgend wird versucht, diese Thesen argumentativ in drei Dimensionen zu diskutieren. Dabei konzentrieren sich die Ausführungen auf Bildungslaufbahn und berufliche Identitätsbildung. Diskussionsstränge wie Selbstkonzept, familiärer Kontext und soziale Bindungen oder schulische Wirkfaktoren werden nicht weiter verfolgt. In einer ersten Dimension erfolgt die Erörterung der beiden zentralen Begriffe ‚Jugend‘ und ‚Berufsidentität‘ und der damit verbundenen theoretischen Konzepte. Die zweite Dimension konzentriert sich auf die Präsentation einiger markanter objektiver Ergebnisse zu den Schullaufbahnen dieser Jugendlichen und spiegelt sie in ihren persönlichen Bewertungen. Diesen Bewertungen werden anschliessend in einer dritten Dimension die verschiedenen Reifegrade der beruflichen Identitätsfindung entgegengestellt. Auf der Basis dieser dargelegten Befunde fragt die abschliessende Bilanz nach Reaktionsmöglichkeiten und Handlungsmustern. Zunächst werden jedoch die Schullaufbahnen zweier Jugendlicher herausgegriffen und damit vorwegnehmend bereits einige Befunde konturiert.

Franco

Franco wohnt mit der Familie in einer mittelländischen Agglomerationsgemeinde. Der Vater ist Ingenieur HTL, die Mutter Kindergärtnerin. Schon als Kleinkind war Franco durch eine beschleunigte intellektuelle Entwicklung aufgefallen, die sich schliesslich darin äusserte, dass er bei Schuleintritt fliessend lesen konnte und über mathematische Kenntnisse verfügte, welche den Lehrplanziele der dritten Klasse entsprachen. Seine Schulkarriere war in der Folge alles andere als erfolgreich. Nach einer unglücklichen Kindergarten- und ersten Schulzeit konnte er zwar die dritte Klasse überspringen, doch kam es im Gymnasium zum Eclat: Franco wurde zum Problemschüler, zum Klassenclown, zum Besserwisser und zum Aussenseiter. Nachdem sich auch die Noten kontinuierlich verschlechtert hatten und seine Versetzung gefährdet war, wechselte er freiwillig in die Sekundarschule, jedoch im Nachbardorf. Hier verbesserten sich seine Leistungen zwar umgehend, doch konnte er der Schule nicht mehr den für ihn notwendigen Sinn mit den entsprechenden Inhalten zuschreiben, so dass er sich als 14jähriger entschloss, der Schule den Rücken zuzukehren und eine Lehrstelle zu suchen. Innerhalb weniger Monate war er erfolgreich. Im August 2003 hat

er, als erst 15jähriger, eine Lehre bei einer Grossbank in der nahe gelegenen Kantonshauptstadt begonnen.

Rebecca

Rebecca, ältestes von drei Kindern, lebt mit der Familie in der Hauptstadt eines Ostschweizer Kantons. Der Vater arbeitet als Maurer, die Mutter ist gelernte Tiefbauzeichnerin und arbeitet heute teilzeitlich als Religionslehrerin. Sowohl Kleinkind-, als auch Kindergarten- und Schulzeit verliefen ohne Probleme. Rebecca war stets eine durchschnittliche Schülerin mit vielen Auf und Abs, nicht zuletzt, weil die Schule nie im Zentrum ihrer primären Interessen gestanden hatte. Trotzdem schaffte sie den Sprung in die Sekundarschule, wo sich ihre Leistungen allerdings eher am unteren Rand der Skalen bewegten. Trotzdem entschloss sie sich, zusammen mit einer Freundin zur Aufnahmeprüfung ins Gymnasium und wiederholte zu diesem Zweck die siebte Klasse. Aber der Plan missriet, und Rebecca war zutiefst enttäuscht. Seit diesem Zeitpunkt weiss sie nicht mehr, was sie will und versucht auch kaum, rational herauszufinden, wie sie zu einer echten Zielfindung kommen könnte. Die Eltern sind sehr besorgt und wissen nicht, wie sie Rebecca unterstützen könnten.

2. Jugend und Identität: Ihre theoretischen Konzepte

Jugend ist kein genuin wissenschaftlicher Begriff, sondern eine relativ neue, in die Alltagssprache eingelassene soziale Klassifikation, die sowohl eine soziale Gruppe, d. h. eine gesellschaftlich ausgestaltete Lebensform als auch einen individuell-biographisch bestimmten Lebensabschnitt umfasst (vgl. Münchmeier, 1998). Was Jugend somit bedeutet, sowohl für die Gesellschaft als auch für den jungen Menschen selbst, wird weit stärker durch gesellschaftliche Muster determiniert als durch das Lebensalter selbst. Diese Aussage hier festzuhalten scheint deshalb wesentlich, weil sie keine neue Feststellung, aber ein immer wieder vergessener Erkenntnisstand der Entwicklungspsychologie darstellt. Gesellschaftliche Bedingtheit einerseits und individuelle Biographie andererseits lassen ein Spannungsverhältnis entstehen, das im englischen Begriff *doing adolescence* schön zum Ausdruck kommt, nämlich „die Auseinandersetzung zwischen dem Ich-Wert und den Welt-Werten“ (Stern, 1925, S. 29) und mit der Meisterung zentraler Entwicklungsaufgaben verbunden ist. Dazu gehören der Aufbau neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, die Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechtsrolle, die Akzeptanz der eigenen körperlichen Erscheinung und die effektive Nutzung des Körpers, die Erlangung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen, die

Vorbereitung auf eine berufliche Karriere, der Aufbau der eigenen Identität, d.h. eines Systems von persönlich wichtigen und als verpflichtend erachteten Zielen, Werten und Überzeugungen sowie – vor dem Hintergrund der neuen Jugendarbeitslosigkeit – der Erwerb von bestimmten Kompetenzen wie langfristiges Planen, sich neuen Umständen anpassen, Niederlagen einstecken, neue Anfänge versuchen, Frustrationstoleranz entwickeln oder Zähigkeit ausbauen (vgl. Beck/Beck-Gernsheim, 1994).

Die zentralen Ergebnisse bisheriger Jugendforschung lassen sich auf drei, für die hier zur Diskussion gestellten Thesen wichtige Kernthemen fokussieren: Erstens auf die Individualisierung und ihre Folgen für den Sozialisations- und Identifikationsprozess. Sie ist seit zwanzig Jahren mit der These der Entstrukturierung (Olk, 1985) verbunden, eine Antwort auf traditionelle Vorstellungen von Jugend als klar umrissener Lebensphase oder als verlässliche Statuspassage von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt. Entstrukturierung meint aber nicht, dass Jugend verschwunden ist, sondern lediglich, dass sie ihre traditionelle Gestalt und Selbstverständlichkeit verändert hat, dass man heute nicht mehr so richtig weiss, wann sie anfängt und wann sie aufhört und dass sich jeder Einzelne seine Jugend selbst zurechtbasteln muss. Zweites Kernthema ist die grundsätzliche Frage, wie die Strategie des Übergangs in den Erwachsenenstatus gestaltet werden soll (vgl. Markefka, 1989; Merkens, 1998), entweder als zielstrebigem Übergang mit Entfaltungsorientierung (‘Transition’), oder als Karenz- resp. Schonraum, wo Selbstentfaltung zugebilligt wird (‘Moratorium’). Von Erikson (1974) angeregt haben vor allem Schelsky (1957), Zinnecker (1981) oder Baacke (2003) das (Bildungs-) Moratoriumskonzept vertreten, währenddem sich Silbereisen et al. (1986), Oerter (2002) oder Fend (2003) und unter sozialpädagogischem Blickwinkel auch Böhnisch (1993) eher an einem transitorischen, von Bernfeld (1925) und Havighurst (1982) angeregten Konzept orientieren. Beide Konzepte werden heute durch die Tatsache relativiert, dass Schule für immer mehr Jugendliche zum zentralen Lebensraum wird, der Lebensperspektiven eröffnet oder auch verschliesst, an instrumentaler Relevanz gewinnt und dabei an Erziehungsstärke verliert. Das mag zur Folge haben, dass ihr aktuelles Lebensziel nicht mehr primär das Erwachsenwerden ist, sondern der Erwerb von Bildungstiteln. Schulerfolg bekommt auf diese Weise eine Bewältigungsdimension, schulisches Scheitern wird ein wichtiger Faktor sozialer Problembelastung. Schulerfolg und hohe Bildung sind heute jedoch nicht mehr Garant für einen Arbeits- und Ausbildungsplatz. Und gerade weil der Arbeitsmarkt den Übergang in die Arbeitswelt nicht mehr verlässlich sichert, kann Jugend auch nicht mehr ohne weiteres im Sinne der Transition beendet werden. Unter den

Jugendlichen gibt es Gewinner und Verlierer, und es stellt sich die Frage, inwiefern sich diese Situation in der Herausbildung von Berufsidentität abzeichnet.

Wer Berufsidentität thematisiert, spricht zunächst einmal von der Hauptaufgabe des Jugendalters, der Identitätsentwicklung. Ohne auf die Problematik der Begriffsverwendung von ‚Identität‘ oder ihre empirische Fassung weiter einzugehen (vgl. Marquard, 1979), wird hier in Anlehnung an Fend (2003) oder Flammer und Alsaker (2002) Identitätsentwicklung als Persönlichkeitsentwicklung umschrieben, die Antworten auf die Frage ‚Wer bin ich?‘ liefert und die Suche nach der Berufsidentität – die in der Frage ‚Weiss ich, wer ich bin?‘ aufscheint – zur identitätsbestimmenden Maxime der nächsten Lebensjahre werden lässt. Fend (1991) geht dabei in seiner Konzeption davon aus, dass Identität sozial ausgehandelt und durch kognitive und körperliche Veränderungen in der Pubertät sowie durch soziale Erwartungen ausgelöst wird. Einerseits teilt er mit Marcia (1980) die Perspektive, dass der Prozess der Identitätsbildung auf unterschiedlichen Wegen durchlaufen wird und krisenhaft oder problemlos, suchend oder abwartend erfolgen kann. Andererseits betont Marcia (1980) jedoch andererseits in Anlehnung an Waterman (1985) die bereichsspezifische Entwicklung der Identität, die sich in Beruf, Geschlechtsrolle, politische Ideologie, Weltanschauung und Freizeitkulturen aufgliedern lässt. Eine solche Aufgliederung scheint auch der vorangehend diskutierten Entstrukturierung und Individualisierung der Jugendphase gerecht zu werden, denn es ist anzunehmen, dass die Identitätsentwicklung solchen Entstrukturierungsprozessen in besonderem Ausmass unterworfen ist. Unter sozialpädagogischem und berufspädagogischem Blickwinkel bedeutsam ist deshalb die Frage, wie die Bildung von Berufsidentität auf der Basis individueller Schulerfahrungen verläuft und ob sie allenfalls auch mit dem Aufbau negativer Berufsidentitäten verbunden ist.

Noch ein Wort zu den individuellen Schullaufbahnen, die bis anhin eine vernachlässigte Perspektive der Schulforschung darstellen. Obwohl in jedem Land unzählige schulstatistische Daten erhoben und veröffentlicht werden – und dies in Bildungsmonitorings systematisiert und fokussiert erfolgt – können Daten aufgrund des Prinzips der Jährlichkeit und auch aus datenschutzrechtlichen Gründen selten zu individuellen Schullaufbahnen verknüpft werden. Das bedeutet, dass der individuelle Weg der Schülerinnen und Schüler durch den schulischen Parcours mit allen Hindernissen, Umwegen und Abkürzungen mit Hilfe der offiziellen Schulstatistik kaum rekonstruierbar ist. Überblickt man die Schulforschung seit den siebziger Jahren, so stösst man nur gerade auf zwei entsprechende Studien, so die Längsschnittuntersuchung von Kemmler (1976) zu individuellem Schulerfolg und

Schulversagen sowie die Untersuchung von Bellenberg(1999), bei der es sich allerdings lediglich um eine ex-post-facto-Untersuchung handelt. Mit Blick auf die Schweizer Forschungslandschaft ist die Zürcher Längsschnittstudie zu erwähnen, die im Jahr 2003 gestartet ist und die individuellen Schullaufbahnen von Schülerinnen und Schülern von der ersten Klasse bis zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit verfolgt (vgl. Moser/Stamm/Hollenweger, 2005). Obwohl nicht als Schullaufbahnuntersuchung konzipiert, kann die nachfolgend präsentierte Studie ‚Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen‘ (vgl. Stamm, 2005) Befunde vorlegen, die für die hier verfolgte Fragestellung besonders bedeutsam sind. Aus dieser Untersuchung werden nun diejenigen Ergebnisse präsentiert, welche die eingangs dargestellten Thesen konturieren.

2. Schullaufbahnen und Bildungserfahrungen

2.1 Stichprobe

Die Stichprobe, auf welche sich die hier präsentierten Befunde beziehen, basiert auf einer Längsschnittstudie, die im Herbst 1995 mit 180 Klassen und 2667 Kindern in acht Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein gestartet ist. Ihr Ziel ist die Untersuchung der Wirkung vorschulischen Kompetenzerwerbs auf die individuellen Schul- und Bildungslaufbahnen. Sechs Wochen nach Schuleintritt wurden bei allen Schülerinnen und Schülern die Lernstände in Lesen und Mathematik über ein standardisiertes Instrumentarium erhoben. Wer alle Aufgaben im Lesen respektive in Mathematik fehlerfrei gelöst hatte, wurde als FrühleserIn (FL) oder FrührechnerIn (FR), wer beide Bereiche fehlerfrei bearbeitet hatte als FrühleserIn *und* FrührechnerIn (FLR) bezeichnet. Auf diese Weise konnten 193 Kinder in die Untersuchungsgruppe aufgenommen werden. Jedem dieser Kinder wurde ein Vergleichsgruppenkind gleichen Geschlechts gegenübergestellt, das über keine entsprechenden Vorkenntnisse verfügte, jedoch die gleiche Klasse besuchte. Bis heute haben fünf Erhebungen stattgefunden: 1995 (Schulstart), 1996 (Mitte erste Klasse), 1998 (dritte Klasse), 2000 (fünfte Klasse) und 2003 (achte Klasse). Aktuell umfasst die Stichprobe noch 366 Probandinnen und Probanden, was eine Ausfallquote von 8% ergibt. Obwohl die Stichprobe in Bezug auf die Geschlechter ausgewogen zusammengesetzt ist (49% Jungen, 51% Mädchen), sind die Jungen bei den Frührechnern (63%) und die Mädchen bei den Frühlesern (66%) überrepräsentiert, im Gegensatz zur ausgeglichenen Zusammensetzung bei den FLR.

2.2 Schulverläufe

Erscheinungsformen von Schullaufbahnen lassen sich anhand verschiedener Indikatoren bemessen. Nachfolgend werden aus der FLR-Studie die Einschulung (normal, frühzeitig, verspätet), Klassenwiederholung, Klassenüberspringen, Schulformwechsel und Nachhilfe ausgewählt und mit den Befunden der Studien von Bellenberg (1999), den deutschen PISA-Daten PISA-Konsortium (2001) sowie den Daten aus der Shell-Studie (Deutsche Shell, 2002) vergleichend besprochen.

- ca. hier Tabelle 1 –

Als erstes dokumentiert Tabelle 1 die Tatsache, dass zwar ein relativ grosser Teil der Schülerinnen und Schüler (über 80%) fristgemäss eingeschult wird, der Anteil der nicht fristgemäss Eingeschulten jedoch zwischen 15% und 20% beträgt (frühzeitige Einschulung ca. 7% bis 12%; verspätete Einschulung 5% bis 12%) und sich somit bereits beim Schulstart Verzögerungen und Beschleunigungen ergeben. Zum Zweiten verdeutlicht die Statistik einen durchwegs hohen Anteil an Klassenwiederholungen (15% bis 25%) und an Schulformwechslern (34% bis 46%), aber auch an Überspringern (13%). Der grosse Anteil an Schülerinnen und Schülern, welche schon einmal Nachhilfe in Anspruch genommen haben (25% bis 36%) unterstützt ferner die Vermutung, dass trotz Gefährdung und Versagensangst oder -erfahrung hohe Bildungsaspirationen vorhanden sein müssen. Im Ergebnis verweisen diese Daten auf sehr heterogene Verhältnisse und auf alles andere als geradlinige Verläufe. Mehr als 40% der Schülerinnen und Schüler haben mit Brüchen und mit möglichen psychosozialen Auswirkungen des Sitzenbleibens oder des Abstiegs zu kämpfen gehabt. Damit ist aber noch nichts über die individuellen Verläufe der Schullaufbahnen im Verhältnis zu den Schulleistungen ausgesagt.

In einem nächsten Schritt sollen deshalb Hinweise zu den beiden eingangs formulierten Thesen zusammengetragen werden. Dabei geht es in erster Linie darum aufzuzeigen, dass Aussagen, wonach Schulerfolg den Aufbau beruflicher Identität begünstige, während Schulversagen ihn behindere, zu kurz greifen, wenn man nicht den gesamten Bildungsverlauf und damit die Lernbiographie des Individuums in den Blick nimmt. Entsprechende Hinweise ergeben sich aus der Untersuchung zur Stabilität der Leistungsverläufe. Für solche Fragen ist die Clusteranalyse eine geeignete Methode. Ihre Logik liegt darin, innerhalb eines Ähnlichkeitsraumes Gruppen von Konstrukten zu identifizieren, die jeweils einen maximal hohen Binnenzusammenhang und einen möglichst geringen Zusammenhang mit anderen Clustern aufweisen. Datenbasis für Durchführung einer Analyse nach der agglomerativen Methode von Ward waren in unserer Untersuchung die Schulleistungen über alle fünf Zeitpunkte (klasseninterne Position in den beiden Hauptfächern Deutsch und Mathematik, standardisiert mit anschliessender Bildung eines Gesamtwertes). Berechnungsbasis bilden somit für jeden Schüler und für jede Schülerin fünf Werte, welche die relative Position bezogen auf die Verteilung in der Klasse kennzeichnen. Unter inhaltlichen und formalen

Kriterien erwies sich eine Lösung mit fünf Clustern als ideal. Sie klärt insgesamt 29.7% der Gesamtvarianz auf den einbezogenen Variablen auf.

- ca. hier Abbildung 1 –

Abbildung 1 zeigt, dass die Schülergruppen mit unterschiedlichen Leistungsprofilen (Lese- und Mathematikvorkenntnisse) gestartet sind. Während Cluster 1 stabil blieb und seine Position bis zum Ende des achten Schuljahres halten konnte, zeichnen sich Cluster 4 und 5 durch einen relativ raschen resp. kontinuierlichen Abfall der Leistungen bereits im Verlaufe der ersten Schuljahre aus. Cluster 2 steigerte sich bis zur dritten Klasse und fiel dann bis Mitte achte Klasse leicht ab. Schliesslich ist Cluster 3 im negativen Sinne immer stabil geblieben. Von besonderem Interesse ist jedoch, wie sich die in Tabelle 2 dargestellten Indikatoren zur Gradlinigkeit der Schullaufbahnen auf diese Leistungsverläufe verteilen. Am stärksten unterscheiden sich die Cluster in Bezug auf reguläre ($cc=.22$) und verlangsamte Schullaufbahnen ($cc=.25$). Erwartete Gradlinigkeiten zeigen sich in den Clustern 1, 4 und 5 insofern, als der prozentuale Anteil an Regulären und an Akzelerierten (Klassenüberspringer) bei gleichzeitiger Abnahme des Schulerfolgs resp. der Leistungsstabilität steigt und Gleiches für die Verlangsamten (Repetierende) gilt. Unerwartet ist allerdings die Tatsache des hohen Anteils an verlangsamten Schullaufbahnen in Cluster 2 (relativ schulerfolgreiche Verläufe). Damit wird klar, dass die Schulkarrieren dieser Jugendlichen vielfältiger, d.h. gebrochener sind als gemeinhin angenommen wird. Klassenüberspringer gehören nicht ausschliesslich zu den erfolgreichsten Schülerinnen und Schülern, und Klassenwiederholungen sind auch bei relativ Schulerfolgreichen gang und gäbe. Damit wird es jedoch auch schwieriger, ‚Schulerfolg‘ zu definieren, will man ihn nicht lediglich – neben den traditionellen Schulnoten – lediglich über Bruchlosigkeit und eine minimale Anzahl an Schuljahren operationalisieren.

- ca. hier Tabelle 2 –

2.3 Subjektive Einschätzung der Schullaufbahn

Vor diesem Hintergrund interessieren zwei Fragen: (1) Welche Bedeutung sprechen die Schülerinnen und Schüler ihrer Schullaufbahn zu, wenn sie eine persönliche Erfolgs- und Versagensbilanz vornehmen müssen? (2) Wie bewerten sie die Auswirkungen der Schule auf ihre berufliche und soziale Karriere? Solche subjektiven Verarbeitungsmuster wurden mittels

vier Fragen untersucht, die sich im Wesentlichen an die Befragung von Hurrelmann und Wolf (1986) anlehnen. Zwei Fragen betrafen die retrospektive Einschätzung, zum einen die Frage nach der Bedeutung der zurückliegenden Schulzeit und zum anderen die erreichten Leistungen für die aktuelle Situation. Zwei weitere Fragen sondierten nach prospektiven Mustern, also, welche Bedeutung die aktuell erreichte Position für die bevorstehende Berufswahl und die zukünftigen Lebenswege hat.

Die *retrospektive Betrachtung* bringt eine Unterscheidung von zwei Mustern hervor. Dem ersten Muster entsprechen die 44% der Befragten, welche die eigene Schullaufbahn im Kontext des Bedauerns oder der Reue darstellen und dabei eigene Fehler eingestehen. Das zweite Muster verweist auf den marginalisierten Charakter von Schule. 56% der Jugendlichen werten den Bedeutungsgehalt der Schule eher ab und stellen die obligatorische Schulzeit als abgeschlossen, erledigt oder gar als ‚vergessen‘ dar. In der prospektiven Betrachtung ergeben sich ebenfalls zwei Muster: Das eine fasst die 37% der Befragten zusammen, welche die Schule als sinnvolle Vorbereitung für spätere, vorwiegend berufliche Anforderungen und für die direkte Einsetzbarkeit des Erlernten einschätzen. Dem zweiten Muster entsprechen hingegen diejenigen 67%, die der Schulzeit lediglich instrumentell-funktionalen Charakter für zukünftige Lebenszwecke zugestehen. Im Ergebnis legitimiert eine derart deutliche Überlegenheit des Instrumentalisierungsmusters die Interpretation, wonach die Schulzeit von der Mehrheit dieser Jugendlichen kaum mit lebensbiographischer Bedeutsamkeit, sondern lediglich mit einiger Relevanz für Abschlusszertifikate konnotiert wird. Für die hier geführte Argumentation folgenreich sind solche Erkenntnisse aber erst in Verbindung mit der Entwicklung von Berufsidentität.

3. Die Entwicklung der Berufsidentität

Von Marcia (1980) entfaltet und von Fend (1991) oder Reinders (2003) weiterentwickelt, liegt heute ein Modell zur systematischen Erfassung der Berufsidentität vor, das in unserer Studie anlässlich der Befragung von 2003 zum Zug kam. Ausgehend von der Frage, welche Handlungs- und Orientierungsmuster die Jugendlichen im Zusammenhang mit Berufswahl und Berufsfindung treffen, wurden zwei Dimensionen miteinander kombiniert: das *Commitment* (als dem Ausmass an Sicherheit zu wissen, was man will) und die *Exploration* (als dem Ausmass an Erkundungsaktivitäten). Die Exploration wurde mit zwei Fragen erfasst, der Explorationsgrad über die Summierung verschiedener Berufsfindungsaktivitäten. Je nachdem, wie krisenhaft und explorativ Überzeugungsbildung und Suchbewegungen

erfolgen, ergeben sich die in Abbildung 3 dargestellten Kombinationsmöglichkeiten. Sie können als die vier typologischen, die unterschiedlichen Verlaufsformen und Reifungsgrade der Berufsfindungsphase darstellenden Orientierungsmuster beruflicher Identität verstanden werden. Zu beachten ist jedoch, dass es keinen ausschliesslich idealtypischen Ablauf von Identitätsstadien gibt, sondern auch Rückläufigkeiten, erneute Explorationsphasen oder gemäss Helsper (1983) auch eine bewusste Nicht-Identität möglich sind. Damit umschreibt er den Versuch vieler Jugendlicher, mit der eigenen Zerrissenheit zu leben, ein Sich-nicht-festlegen-wollen zur Erhaltung eines Stückchens Freiheit: Nicht-Identität als Verweigerung der Identitätsarbeit.

- ca. hier Abbildung 2 -

In den Begriffen dieses ‚Algorithmus‘ der Berufsidentitätsentwicklung gedacht, lassen sich die Typen wie in Abbildung 2 charakterisieren: Sind sowohl Commitment als auch entsprechende Aktivitäten hoch, lässt sich der Berufsfindungsprozess als erworbene Berufsidentität kennzeichnen, d.h., dass hier eine konsolidierte Berufsentscheidung vorliegt. Das ist in unserem Sample sowohl bei Franco, dem einleitend dargestellten Portraits, als auch bei 34% der Befragten der Fall. Eine hohe Sicherheitsorientierung bei gleichzeitig niedriger Berufsfindungsaktivität umschreibt die 22% Jugendlicher, die bereits früh wissen, was sie wollen und sich entsprechend und kaum krisengeschüttelt auf einen Beruf festlegen. Ist die Sicherheitsorientierung niedrig, die Berufsaktivität jedoch hoch, so sind Jugendliche in intensiven Suchprozessen engagiert, ohne allerdings Berufsidentität zu erreichen oder möglicherweise erreichen zu wollen. Zu dieser Gruppe gehören 27%. Sind hingegen sowohl Sicherheitsorientierung als auch Berufsfindungsaktivitäten niedrig, wie dies bei 17% der Fall ist, dann verfügen Jugendliche weder über Überzeugungsmuster, noch wissen sie, was sie wollen oder wie sie zu einer echten Zielfindung kommen können. Diesem Typus entspricht das einleitend vorgestellte Portrait von Rebecca. Die Unterschiede zur Studie Fends (1991, S. 90ff.), der hohe Anteile von 45% mit erworbener Berufsidentität, aber nur von 11% mit diffuser Identität eruierte, können auf den Umstand zurückgeführt werden, dass in unserem Sample überproportional viele Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vertreten sind, die noch eine die unmittelbare Zukunft problemlos vorstrukturierende Schulphase vor sich haben und keine so bedeutungsvollen Entscheide treffen müssen wie dies für solche, welche eine Lehre anstreben, zutrifft. Zu diesem Schluss gelangen auch Neuenschwander et al. (2001) in ihrer Längsschnittstudie des Schweizerischen Nationalfonds zu Schulkontext und Identitätsentwicklung Jugendlicher (2001). Zusammenfassend ergeben sich damit recht

unterschiedliche Niveaus beruflicher Identitätsentwicklung. Bei etwas mehr als der Hälfte der Jugendlichen, d. h. bei den Entschiedenen und Festgelegten, können wir davon ausgehen, dass sie sich auf die Zukunft konzentrieren und sich relativ optimistisch vorbereiten, während die anderen beiden Gruppen Problemprofile aufweisen und als eher belastet bezeichnet werden müssen, wenngleich in unterschiedlicher Weise. So zeigen die Diffusen eine ausgeprägt spielerisch-experimentell ausgerichtete Gegenwartsorientierung, während die Suchenden eher zukunftsunsicher wirken, unklare Ziele formulieren und auf Impulse von aussen angewiesen zu sein scheinen. Für alle Berufsfindungstypen gilt jedoch, dass die gegenwärtige ungünstige Arbeitsmarkt- und Selektionssituation den Berufsfindungsprozess bestimmt und somit äussere Faktoren eine grosse Rolle spielen dürften. Auch bei akzelerierten Berufsidentitäts-Niveaus ist damit zu rechnen, dass der Übergang von der Schule in den Beruf nicht problemlos bewältigt werden kann. Dies gilt auch für diejenigen, welche den akademischen Ausbildungsweg anstreben, denn auch sie stehen angesichts der in vielen Kantonen verschärften Eintrittsbedingungen unter erhöhtem Erfolgsdruck. Für alle Jugendlichen stehen Berufsfindung und Berufsidentität damit in einem Spannungsverhältnis zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen dem, was man möchte und was man angeboten bekommt.

4. Berufsidentität und Schullaufbahn

Mit Blick auf die beiden Ausgangsthesen ist bislang unbeantwortet geblieben, wie die Berufsidentitätstypen auf die verschiedenen Schullaufbahnen verteilt sind und welche Bezüge sich zu den subjektiven Einschätzungen der eigenen Bildungslaufbahnen ergeben. Allgemein wird angenommen, dass Schülerinnen und Schüler mit eher erfolgreichen Schullaufbahnen den Prozess der Berufswahl problemlos durchlaufen und ebenso problemlos berufsbezogene Identitätsarbeit leisten, während solche mit eher misserfolgreichen Schullaufbahnen es schwerer haben dürften. Ein Blick auf Abbildung 3 und die dargestellten Kontingenzkoeffizienten bestätigt diese Annahme, allerdings nur auf den ersten Blick. Zwar sind in Cluster 1 tatsächlich am meisten Festgelegte und in Cluster 2 am meisten Entschiedene vertreten, doch fällt ihr hoher Anteil auch bei den wenig(er) erfolgreichen Schullaufbahnen (in Cluster 3 die ‚Festgelegten‘, in Cluster 4 die ‚Entschiedenen‘) auf. Gleiches gilt auch für die hohen Anteile der Identitätstypen ‚Suchende‘ und ‚Diffuse‘ in den Clustern 4 und 5, für ‚Diffuse‘ aber auch in Cluster 2.

- ca. hier Abbildung 3 –

Offenbar, so eine erste Konklusion, beeinflussen Schulerfolg und Schulversagen nicht in der behaupteten Ausschliesslichkeit den Aufbau beruflicher Identität. Gehen somit allenfalls die Stadien beruflicher Identitätsfindung mit bestimmten subjektiven Interpretationsmustern einher? Es könnte ja sein, dass hinter dem Aufbau beruflicher Identität auch unterschiedliche Ausprägungen von prospektiven und retrospektiven Mustern stehen, die mit einer stabilen, respektive einer instabilen Schullaufbahn einhergehen. In der Tat finden sich in Tabelle 3 Hinweise, dass neben den Diffusen (49%) vor allem Festgelegte (39%) und Suchende (35%) verlangsamte Schullaufbahnen aufweisen und in der retrospektiven persönlichen Bilanz eine selbstkritische Bilanz ziehen (zwischen 47% und 64%). Dass die Suchenden gleichzeitig die Schule in ihrer prospektiven Funktion am ausgeprägtesten (82%) funktional wahrnehmen, also bevorzugt als Zertifizierungsinstanz, und am meisten Selbstkritik zeigen, mag dazu beitragen, dass der Prozess beruflicher Identitätsfindung bei ihnen akzeleriert verläuft. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Gruppen auch am deutlichsten voneinander ($cc=.24$ resp. $cc=.23$).

- ca. hier Tabelle 3 –

4. Bilanz und Perspektiven

Welche Bilanz lässt sich aus diesen Daten ziehen, wie ist die Relevanz der Ergebnisse einzuschätzen und welche pädagogischen Handlungskonsequenzen lassen sich daraus ableiten? Wesentlich scheint zunächst ein Rückgriff auf die einleitend formulierten Thesen. Die erste Aussage war, dass der lebensgeschichtliche Bedeutungsgewinn der Schule dazu geführt hat, die Schullaufbahn zum zentralen Bezugspunkt für die Heranbildung beruflicher Identität werden zu lassen. Die zweite These hat dann die erste These relativiert. Es wurde behauptet, dass die Aussage, Schulerfolg begünstige, Schulversagen behindere den Aufbau beruflicher Identität zu kurz greift, weil sie den gesamten Karriereverlauf und damit die Lernbiographie zu wenig berücksichtigt. Diese beiden Thesen wurden anhand aussagekräftiger Forschungsbefunde aus diversen Untersuchungen, vorab jedoch aus unserer FLR-Studie, diskutiert. Daraus gehen verschiedene Antworten hervor, die nun den Korpus für die Diskussion der beiden Thesen bilden.

1. Schulleistungen und Bildungslaufbahnen – so die erste These – sind deshalb bedeutsam, weil sie zu Wegweisern auf Strassen zur Berufsfindung und damit zur Existenzbewältigung werden. Fakt ist dabei, dass Schullaufbahnen sehr unterschiedlich verlaufen (reguläre, langsame, und akzelerierte Schullaufbahnen sowie solche, die verschiedene dieser Elemente beinhalten) und 40% der Schulbiographien von Brüchen

gekennzeichnet sind. Fakt ist jedoch ebenso, dass von den 24% Klassenrepetitionen fast die Hälfte freiwilliger Natur waren und der Anteil an Nachhilfe 38% ausmacht. Solche Daten berechtigen zur Annahme, dass ein erheblicher Anteil an freiwilligem Schulengagement im Spiel ist. Dieser Befund passt zum Umstand, dass fast drei Viertel der Jugendlichen die Bedeutung der Schule zwar auf den Zertifizierungscharakter, das Abschlusszeugnis wird zum wichtigsten Ereignis, reduzieren, ihr aber damit gleichzeitig eine enorme Bedeutungszunahme zusprechen. Gerade weil das Abschlusszeugnis oder das Bestehen einer Aufnahmeprüfung eine derart grosse Rolle spielen, wird Schulerfolg anders definiert und nicht mehr ausschliesslich mit Stabilität und Gradlinigkeit, d.h. einer möglichst geringen Anzahl an Schuljahren und möglichst kleinem Aufwand, konnotiert. Klassenrepetition und Nachhilfe gelten nicht mehr ausschliesslich als Indikatoren für schulisches Versagen, sondern in gleichem Ausmass auch als Ausdruck erfolgreichen Umgangs mit Instabilität und als präventiver Garant für eine berufliche Zukunft. Gerade deshalb gilt für viele die Devise: Je schwieriger der Abschluss der Schule, desto langsamer die Annäherung ans Nadelöhr Berufsbildung/gymnasiale Ausbildung, umso mehr Zeit, sich noch besser vorzubereiten, auszubilden und zu qualifizieren.

2. Der Aufsatz liefert auch Datenmaterial zur Differenzierung der zweiten These. Sie besagt, dass die Aussage, wonach Schulerfolg den Aufbau beruflicher Identität begünstige, Schulversagen ihn hingegen behindere, zu kurz greift, weil sie die gesamte Schullaufbahn und die mit dem negativen Wissen verbundene Lernbiographie zu wenig berücksichtigt. Zwar scheint es auf den ersten Blick nicht zu gelingen, diese Negativbehauptung zu stützen, denn unsere Daten legen vor dem Hintergrund der vier Berufsidentitätstypen – die Festgelegten, die Entschiedenen, die Suchenden und die Diffusen – in der Tendenz die Interpretation nahe, dass schulerfolgreiche Jugendliche eher ein berufliches Identitätskonzept aufzubauen in der Lage sind als Jugendliche mit problematischen Schulbiographien. Die Daten zur subjektiven Einschätzung der eigenen Schullaufbahn in retro- und prospektiver Hinsicht berechtigen jedoch zur Vermutung, dass Jugendliche, welche nicht besonders schulerfolgreiche Karrieren hinter sich haben, aber über ein Reversionskonzept (Bedauern, Selbstkritik, Reue) verfügen, ebenso in der Lage sind, eine Berufsidentität zu entwickeln, weil es zur aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie anregt, während das Marginalisierungsmuster eher Verdrängungsmechanismen begünstigt. In diesem Sinne muss die Beantwortung der zweiten These so erfolgen: Zwar kann die Konnotation zwischen Schulerfolg und

positivem Aufbau der Berufsidentität nicht in Abrede gestellt werden, gleichwohl ist eine günstige berufliche Identitätsentwicklung trotz oder gerade aufgrund nicht besonders erfolgreicher Schulkarrieren möglich, dann nämlich, wenn sowohl auf schulische und außerschulische Stützsysteme (freiwillige Klassenrepetitionen, Nachhilfe) als auch auf reversive Interpretationsmuster zurückgegriffen werden kann.

Wenn nun den Anspruch des erziehungswissenschaftlichen Blicks eingelöst und nach den handlungsleitenden sozial- und berufspädagogischen Prinzipien gefragt wird, dann soll dies auf der Grundlage der ernüchternden persönlichen Bilanzierungen der Jugendlichen geschehen. Die inhaltliche Bedeutungslosigkeit, die sie der Schule für die Einschätzung der eigenen Zukunft beimessen, gibt zu denken. Wenn das Abschlusszeugnis einen Tauschwert für den Eintritt ins Leben nach der Schule bekommt und als wichtigstes Ergebnis der schulischen Lernvorgänge überhaupt betrachtet wird, dann wird das Lebensmotto ‚Du lernst nicht für die Schule, sondern für das Leben‘ zu einer problematischen, weil inhaltsleeren Formel. Solche Negativbilanzen und die unterschiedlichen, teils problematischen Verlaufsformen der beruflichen Identitätsentwicklung sollten deshalb für die Erziehungswissenschaft zur Herausforderung werden, eine Bildungstheorie zu entwickeln, die nicht lediglich inhaltsbezogen ist, sondern eine differentielle entwicklungspsychologische Wendung bekommt und dabei versucht, Reversionskonzepte zu stützen und Marginalisierungsmuster zu überwinden. Verknüpft man den berufs- mit dem sozialpädagogischen Blickwinkel, dann hat eine solche Bildungstheorie mindestens zwei handlungsleitende Prinzipien zu verfolgen (vgl. Böhnisch, 1993): erstens das *biographische Prinzip*. Es besagt, dass aufgrund der Entstrukturierungsthese und der hier vorgelegten differenten Berufsidentitätsverläufe die Jugendlichen in ihren Berufsfindungsprozessen individuell zu begleiten und zu beobachten wären. Wer unsicher ist und ängstlich oder stark explorierend aber zielunsicher wie die Suchenden braucht eine andere Hilfe als wer sich – wie die Diffusen – treiben lässt ohne zu leiden. Mit dem *Selbstwert-Prinzip* wird der Schule zweitens die Aufgabe überantwortet, sich als wichtiges Lernfeld der Identitätsfindung zu verstehen. Sie hat den Jugendlichen Möglichkeiten zu eröffnen, berufsspezifische Kompetenzen zu erwerben, die eigenen Interessen kennen zu lernen und ein realistisches Selbstbild im Verhältnis zu den persönlichen Berufsvorstellungen zu erlangen. Eine auf diesen beiden Prinzipien basierende Bildungstheorie nimmt damit auch Abschied von der Vorstellung, Probleme bei der Entwicklung beruflicher Identität seien bloss individuelle Defizite. Die

Schule hat weit stärker als bisher die Jugendlichen auf dem „Weg zur Synchronisation von Wunsch und Möglichkeit“ (Fend, 1991, S. 74) zu begleiten und bei der Entstehung beruflichen *Commitments* eine aktivere Rolle zu spielen.

Literatur

- Allheit, Peter/Hörning, Erika, M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt: Campus.
- Baacke, Dieter (2003): Die 13- bis 18jährigen: Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim: Beltz.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bellenberg, Gabriele (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abitur. Weinheim: Juventa.
- Bernfeld, Siegfried (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Böhnisch, Lothar (1993): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Weinheim: Juventa.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Realismus und robustem Materialismus. Frankfurt: Fischer.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Erikson, Erik H. (1974): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fend, Helmut (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Bern: Huber.
- Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske + Budrich.
- Flammer, August/Alsacker, Françoise D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äusserer Welten im Jugendalter. Bern: Huber.
- Gaudig, Hugo (1922): Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig: von Quelle und Meyer.
- Havighurst, Robert J. (1982): Developmental tasks and education. New York: Longman.
- Helsper, Werner (1983): Identität in der ‚Nicht-Identität‘? Immer anders? Immer neu? In: Breyvogel, Werner (Hrsg.): Autonomie und Widerstand. Zur Theorie und Geschichte des Jugendprotestes. Essen: Rigodon, S. 85-97.
- Hurrelmann, K. & Wolf, K. H. (1986). Schulversagen im Jugendalter. Weinheim: Beltz.
- Kemmler, Lili (1976): Schulerfolg und Schulversagen. Göttingen: Hogrefe.
- Marcia, James E. (1980): Identity in adolescence. In: Adelson, James (ed.): Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley, pp. 159-187.
- Markefka, Manfred (Hrsg.) (1989): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Neuwied: Luchterhand.
- Marquard, Odo (1979): Identität: Schwundtelos und Mini-Essenz - Bemerkungen zur Genealogie einer aktuellen Diskussion. In: Marquard, Odo/Stierle, Klaus (Hrsg.): Identität. München: Fink, S. 347-370.
- Merkens, Hans (1998): Zur Allgemeinheit der Jugendkultur und den Besonderheiten ihrer Ausprägungen. In: Soziale Arbeit, 47(10/11), S. 340-347.
- Moser, Urs/Stamm, Margrit/Hollenweger, Judith (2005): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Aarau: Sauerländer.
- Münchmeier, Richard (1998): Jugend als Konstrukt. Zum Verschwimmen des Jugendkonzepts in der ‚Entstrukturierung‘ der Jugendphase. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1(1), S. 103-118.
- Neuenschwander, Markus/Herzog, Walter/Holder, Martin (2001): Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Schlussbericht z.Hd. des Nationalfonds (Forschungsbericht Nr. 22): Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie der Universität Bern.
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva (2002). Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 258-318.
- Olk, Thomas (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung. Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Heid, Helmut/ Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit. Weinheim: Beltz, S. 290-307.

- Pestalozzi, Johann-Heinrich (1983): *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Preissing, Christa (2002): *Bildung im Situationsansatz - Bildung nach PISA*. Vortrag auf der Tagung des Verbands Evangelischer Kindertagesstätten am 25. und 26. Januar in Berlin.
- Reinders, Heinz (2003): *Jugendtypen. Ansätze zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schelsky, Helmut (1957): *Die skeptische Generation: eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf: Diederichs.
- Silbereisen, Rainer K./Eyfert, Klaus/Rudinger, Georg (1986): *Development as action in context*. New York: Springer.
- Spranger, Eduard (1924): *Psychologie des Jugendalters*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Stamm, Margrit (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich: Rüegger.
- Stern, Wolfgang (1925): *Grundlinien des jungen Seelenlebens*. In: Küster, Hans (Hrsg.): *Erziehungsprobleme der Reifezeit*. Leipzig: Quelle, S. 28-42.
- Waterman, Alan S. (1985). *Identity in the context of adolescent psychology*. In: Waterman, Alan S. (Ed.), *Identity in adolescence: Processes and contents*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 5-24.
- Zinnecker, Jürgen (1981): *Jugendliche Subkulturen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(3), S. 421-440.