



OTTO VON GUERICKE  
UNIVERSITÄT  
MAGDEBURG

GSE

FAKULTÄT FÜR GEISTES-,  
SOZIAL- UND ERZIEHUNGS-  
WISSENSCHAFTEN

**Sabine Hering:**

**Die Biographisierung von Bildungs- und  
Berufswahlprozessen: Eine empirisch-qualitative  
Studie zur Diversität der Übergänge in das  
Hochschulstudium**

Hrsg. von Prof. Dr. Dietmar Frommberger  
Heft 4 | 2010  
ISSN 1865-2247

**Herausgeber:**

Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Lehrstuhl für Berufspädagogik

Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestraße 32

D-39104 Magdeburg

Telefon: +49-(0)391-67-16625

Telefax: +49-(0)391-67-16562

E-Mail: dietmar.frommberger@ovgu.de

**Quelle/ Zitationshinweis:**

Hering, S. (2010). Biographisierung von Bildungs- und Berufswahlprozessen: Eine empirisch-qualitative Studie zur Diversität der Übergänge in das Hochschulstudium. In: Frommberger, D. (Hrsg.), *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 4. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Online Zugriff unter:

[http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp\\_media/downloads/bp/Heft4\\_2010.pdf](http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft4_2010.pdf)

© Copyright

Die in der Reihe *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* erscheinenden Veröffentlichungen sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronischen Datenträgern.

## Abstract

Gemäß dem Schwellenkonzept haben Schulabsolventen in Deutschland idealtypisch zwei Übergangsschwellen zu überwinden. Der Übergang zwischen allgemeinem und beruflichem Bildungssystem sowie zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ist, heute mehr als früher, mit einer gestiegenen Vielfalt und Komplexität an möglichen Verlaufs- und Eintrittswegen verbunden. Besonders Abiturienten sind aufgrund der Vielzahl ihrer Übergangsoptionen gegenüber leistungsschwächeren Schülern deutlich begünstigt. Der Zugewinn an Wahlmöglichkeiten setzt jedoch zugleich eine höhere Orientierungsleistung bereits an der ersten Schwelle des Bildungswesens voraus. Junge Heranwachsende sind dazu aufgefordert, die eigene Biographie nicht nur als Entscheidungs-, sondern gleichsam als Reflexionsrahmen wahrzunehmen. Die Fähigkeit zur Biographisierung, beschrieben als Prozess der Sinnverleihung und selbstreflexiven Vergewisserung der Linien des eigenen Lebens, ist richtungweisend für die Ausbildung einer eigenständigen Lebensorientierung. Besonders Bildungs- und Berufswahlprozesse prägen dabei in ihrer Gesamtheit an persönlichen Erfahrungen sowie ausgebildeten Einstellungen und Orientierungen die jeweilige Übergangsstruktur des Einzelnen mit.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit wird der Fragestellung nachgegangen, welche Bildungs- und Berufswahlprozesse Studenten auf dem Weg zum Hochschulstudium jeweils durchlaufen, wie sich handlungsleitende Orientierungen und Erfahrungen im lebensgeschichtlichen Zusammenhang entwickelt haben und inwieweit eine beschreibende Typologie für den Übergang in das Hochschulstudium rekonstruiert werden kann. Die Analyse der biographisch-situierten Bildungs- und Berufswahlprozesse sowie die Dokumentation der Orientierungsrahmen, die den Übergang in das Studium konstituieren, erfolgt auf der Grundlage einer empirisch-qualitativen Studie. Diese ist methodisch und kontextbezogen in das Feld der rekonstruktiven Sozialforschung und bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung eingebettet. Um eine Vergleichsfallbildung generieren und die Vielfalt an möglichen Orientierungen im Übergang veranschaulichen zu können, ist die Struktur des Samples aus drei Auswahleinheiten zusammengesetzt: 1. direkter Übergang Schule-Studium, 2. Mehrfachqualifizierung, 3. Studienabbruch mit anschließendem Wechsel der Fachrichtung. Unter Anwendung des autobiographisch-narrativen Interviews sowie der dokumentarischen Methode kann abschließend eine kontrastierende Typenbildung im Ansatz generiert und dargestellt werden.

# Sabine Hering: Die Biografisierung von Bildungs- und Berufswahlprozessen: Eine empirisch-qualitative Studie zur Diversität der Übergänge in das Hochschulstudium

## Inhaltsübersicht

1 Einleitung .....	4
1.1 Ausgangslage .....	4
1.2 Fragestellung und zentrales Erkenntnisinteresse.....	6
2 Die reziproke Interdependenz struktureller Wandlungsprozesse.....	8
2.1 Das Gesellschaftsmodell der (Post)Moderne .....	8
2.2 Der Wandel der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen .....	13
2.3 Das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem .....	17
2.4 Individuum und Biographie im Kontext des Wandels .....	20
3 Übergänge im System allgemeiner und beruflicher Bildung .....	23
4 Bildungs- und Berufswahlprozesse .....	27
4.1 Begriffsabgrenzung: Bildung und Beruf .....	27
4.2 Ausgewählte Bildungstheorien .....	29
4.2.1 Wilhelm von Humboldt.....	29
4.2.2 Winfried Marotzki.....	32
4.3 Prozesscharakter der Berufswahl .....	35
5 Prozessphasen und methodische Rahmung der Untersuchung .....	41
5.1 Methodisch - kontextbezogene Positionierung des Forschungsvorhabens .....	41
5.2 Das autobiographisch - narrative Interview als Erhebungsinstrument.....	44
5.2.1 Entstehungshintergrund und empirischer Bedeutungszusammenhang .....	44
5.2.2 Verlaufsstruktur in Theorie und Praxis .....	46
5.3 Auswertung der Empirie anhand der dokumentarischen Methode .....	50
5.3.1 Methodologie der dokumentarischen Interpretation .....	50
5.3.2 Die Narrationsstrukturanalyse als Vergleichsmoment.....	55
5.4 Bestimmung des Sampling und Forschungsfeldeinstieg.....	56
5.5 Interviewdurchführung und Nachbereitung .....	58
6 Auswertung und Ergebnisinterpretation.....	59
6.1 Formulierende Interpretation.....	59
6.2 Reflektierende Interpretation.....	73

---

6.3 Sinn- und soziogenetische Typenbildung .....	89
7 Schlussbetrachtung.....	94
7.1 Zusammenfassung und Evaluation der Ergebnisse.....	94
7.2 Fazit und Ausblick .....	98
Literatur.....	100

## Abkürzungsverzeichnis

BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
HIS	Hochschul-Informationen-System
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IBBP	Institut für Berufs- und Betriebspädagogik
IGS	Integrierte Gesamtschule
IKBB	Innovationskreis berufliche Bildung
Z.	Zeile

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erwerbstätige im Inland der BRD nach Wirtschaftssektoren (vgl. Statistisches Bundesamt, 2009, eigene Darstellung)	14
Abbildung 2: Übergangs- und Bildungswege innerhalb des deutschen Bildungswesen (vgl. Baethge, 2008, S. 542)	23
Abbildung 3: Strukturen und Prozesse beruflicher Übergänge (vgl. Bußhoff, 1998, S. 72, eigene Darstellung)	40
Abbildung 4: Gegenstandsbereich der Forschungsarbeit (eigene Darstellung)	43
Abbildung 5: Soziogenetische Typenbildung (vgl. Nohl, 2006, S. 59, eigene Darstellung)	54
Abbildung 6: Soziale Zusammenhänge der Typologie (eigene Darstellung)	94

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Arbeitsschritte der dokumentarischen Interpretation (eigene Darstellung, vgl. Nohl, 2006, S. 45) .....	51
Tabelle 2: Bildungsprozess- und berufswahltypische Spezifizierung der Übergangstypik (eigene Darstellung).....	92

## 1 Einleitung

### 1.1 Ausgangslage

*„Wer das Ziel kennt, kann entscheiden. Wer entscheidet, findet Ruhe. Wer Ruhe findet, ist sicher. Wer sicher ist, kann überlegen. Wer überlegt, kann verbessern“ (Konfuzius, chinesischer Philosoph).*

Mit dem Erwerb der Hochschulreife stehen junge Schulabsolventen oftmals vor der wichtigsten Entscheidung ihres bisherigen Lebens: sie müssen sich unter einer Vielzahl an Bildungs- und Handlungsoptionen für einen, jeweils ihren Interessen und Begabungen, adäquaten Weg der beruflichen Qualifizierung entscheiden. Mögliche Richtungen innerhalb der Verlaufsstruktur des deutschen Bildungswesens kennzeichnen u. a. das klassische Hochschulstudium an einer Universität oder Fachhochschule sowie verschiedene Alternativen der dualen und vollzeitschulischen Berufsausbildung. Neben den typischen bildungsbiographischen Verläufen kann das Spektrum an Übergangswegen zudem durch die individuelle Kombinierbarkeit einzelner Bildungsgänge<sup>1</sup> sowie durch die variable Abfolge der zur Auswahl stehenden Qualifizierungsarten<sup>2</sup> flexibel gestaltet werden (vgl. Heine et al., 2007, S. 75). Die Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsweg, ob Erstausbildung oder Doppelqualifizierung, wird dabei nicht nur durch die Vielzahl der möglichen Eintrittswege in das Erwerbssystem entsprechend beeinflusst, sondern gleichsam durch die Bedingungsfaktoren des gesellschaftlich-strukturellen Wandels nachhaltig erschwert. „In der Folge sind die Übergangsprozesse von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung in den letzten Jahren schwieriger und komplexer geworden. Erkennbar ist dies beispielsweise an den stark wachsenden Anteilen von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen und berufsfachschulischen Ausbildungsgängen“ (BIBB, 2008).

---

<sup>1</sup> Z. B. in Form eines dualen Fachhochschulstudiums.

<sup>2</sup> Z. B. Berufsausbildung mit anschließendem Hochschulstudium an einer Universität oder Fachhochschule.

Im Vergleich dazu sind besonders Schüler mit Hochschulreife durch die Vielfalt ihrer Übergangsoptionen gegenüber leistungsschwächeren Schülern deutlich begünstigt. Der Zugewinn an neuen Wahlmöglichkeiten setzt jedoch zugleich eine verbesserte Orientierungsleistung der jungen Heranwachsenden bereits im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die (berufliche) Erstausbildung, der so bezeichneten ersten Schwelle des deutschen Bildungswesens, voraus. Die zielbewusste Ausrichtung entlang einer bestimmten Übergangsform ist daher, besonders im Kontext der gestiegenen Vielfalt und Attraktivität einzelner Bildungsangebote, mit neuen Unsicherheiten in Bezug auf den nachschulischen Bildungsverlauf verbunden. Dies spiegelt sich auch in der wechselnden Tendenz der beruflichen Übergangswege wieder. Galt lange Zeit, insbesondere während der ersten und zweiten Phase der Industrialisierung, der direkte Weg in das Erwerbssystem, bspw. über eine duale oder akademische Ausbildungsform, als besonders erstrebenswert für die erfolgreiche Platzierung im Beschäftigungssystem, so ist bereits seit Ende des 20. Jh. ein deutlicher Trend in Richtung Mehrfachqualifikationen zu beobachten. „Der Anteil der Studienanfänger, die ihr Studium mit einer bereits abgeschlossenen Berufsausbildung antraten, ist [...] erheblich angewachsen. An den Universitäten hat er sich von 13 % im Jahr 1983 auf 29 % im Jahr 1991 mehr als verdoppelt“ (HIS, 1998, zit. n. Jacob, 2004, S. 117). Seit Mitte der 90er Jahre gestaltet sich dieser Trend jedoch wieder rückläufig: „Entschieden sich zu Beginn der 1990er Jahre nur 46 % aller Studienberechtigten für den ‚Königsweg‘, so waren es beim Jahrgang 1999 bereits 50 %. 2002 hat sich dieser Anteil nochmals deutlich auf 58 % erhöht“ (Heine et al., 2007, S. 76).

Mit Blick auf die empirischen Ergebnisse des Hochschul-Informations-Systems (2007) können verschiedene Muster, hier im konkreten Fall von Schulabsolventen mit Studienzugangsberechtigung, beim Übergang in das Hochschulstudium veranschaulicht und identifiziert werden. Unbestimmt bleibt im Rahmen der betrachteten Studie jedoch, auf welcher handlungsleitenden Basis die Übergangentscheidungen im Einzelnen begründet worden sind, bzw. etwas konkreter formuliert: welche Bildungs- und Berufswahlprozesse im Übergang jeweils durchlaufen worden sind und wie sich die entsprechenden Handlungsorientierungen im lebensgeschichtlichen Zusammenhang entwickelt haben. Im Rahmen der Magisterarbeit soll insbesondere dieser Fragestellung auf der Grundlage einer empirisch-qualitativen Studie nachgegangen werden. Interessant ist dabei ebenfalls der Aspekt, wie junge Schulabsolventen

mit der beschriebenen Vielfalt und Komplexität an Übergangswegen umgehen und ob die benannten Unsicherheiten im Berufs- und Studienwahlprozess bestätigt werden können.

## 1.2 Fragestellung und zentrales Erkenntnisinteresse

Die Formulierung einer expliziten Forschungsfrage bildet innerhalb der methodischen als auch inhaltlichen Rahmung einer empirischen Untersuchung den Ausgang für die Durchführung, analytische Auswertung sowie Ergebnisinterpretation dergleichen. Im Rahmen der Magisterarbeit stehen, wie der Arbeitstitel bereits erkennen lässt, die biographisch vollzogenen Bildungs- und Berufswahlprozesse von Studenten auf ihrem Weg in das Hochschulstudium sowie die dabei zu differenzierenden Orientierungs- und Handlungsrahmen im Vordergrund der empirisch-qualitativen Untersuchung. Antworten auf diese Fragen können vor allem durch die methodologische sowie kontextbezogene Einbettung des empirischen Vorhabens in den Bereich der Biographieforschung generiert werden. Das Feld der Biographieforschung ist dabei aus zweierlei Gründen von entscheidendem Vorteil: „Zum einen stellt das sozialwissenschaftliche Konzept der Biographie ähnlich wie der Bildungsbegriff einen Versuch der Vermittlung von objektiven gesellschaftlichen Strukturen und emergenter Subjektivität dar. [...] Zum anderen scheint die Orientierung der Biographieforschung auf Prozessverläufe dazu geeignet, längerfristige Transformationsprozesse in ihrem lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu analysieren und d.h. tatsächlich *Bildungsprozesse* und nicht nur eine Abfolge von *Bildungsstufen* in den Blick zu bekommen“ (Kokemohr & Koller, 1996, S. 91). Die Lebensgeschichte des Einzelnen steht daher im Mittelpunkt der empirischen Erhebung. Betrachtet man das breite Feld der Biographieforschung, so wird zunächst die Vielfalt empirischer Studien deutlich sichtbar. Ein sehr bedeutender Vertreter, insbesondere im Bereich der Studentenbiographien, ist Winfried Marotzki (1990). Im Rahmen der Magisterarbeit werde ich u. a. auf die von ihm begründete strukturelle Bildungstheorie näher eingehen. Im Bereich der Berufspädagogik kann hingegen keine als Struktur erkennbare eigene Biographie- oder Lebenslaufforschung nachgewiesen werden. Trotz vielfacher Bemühungen und empirischer Ansätze hat sich bis heute „kein selbstbezügliches Segment“ in diesem Forschungsfeld herausgebildet, obwohl ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Konstrukten „Beruf und Biographie als Ressource berufspädagogischen Wissens“ erkennbar ist (Harney & Ebbert, 2006, S. 414). Des Weiteren überschneiden sich die Bereiche der erziehungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Biographieforschung. Diese bestehende Überschneidung und stückweise auch bewusste Komplementarität beider Bereiche möchte ich in den Forschungsprozess integrieren und die



biographische Struktur der Bildungs- als auch Berufswahlprozesse von Studenten mit divergenten Hochschulübergängen betrachten und vergleichen.

Bildung und Berufswahl werden demnach nicht mehr nur als isolierte, endliche Abschnitte einer Biographie betrachtet, sie bedingen sich vielmehr wechselseitig und unterliegen beiderseits einer unbestimmten Prozesshaftigkeit und lebensbegleitenden Dynamik (vgl. Kapitel 4). Diese Prozesshaftigkeit sowie das damit verbundene sinngenerierende, biographische Verarbeitungspotenzial einer Person bzgl. ausgebildeter Erfahrungs- und Handlungsorientierungen soll im Rahmen des Forschungsvorhabens explizit untersucht werden. Die konkrete Fragestellung der empirischen Untersuchung ist nachfolgend in drei Teilfragen untergliedert, die zudem den Forschungsverlauf der vorliegenden Magisterarbeit widerspiegeln:

*Welche biographischen Bildungs- und Berufswahlprozesse durchlaufen Studenten auf ihrem Weg zum Hochschulstudium? Welche handlungsleitenden Orientierungen und Erfahrungen können diesbezüglich identifiziert und verglichen werden, d. h. welche Typologie kann im Umkehrschluss für den Übergang in das Hochschulsystem im Ansatz rekonstruiert werden?*

Im Vordergrund der empirischen Untersuchung richtet sich das primäre Forschungsinteresse demnach auf die Analyse der vollzogenen Bildungs- und Berufswahlprozesse in ihren biographischen, d. h. lebensgeschichtlichen Zusammenhängen sowie auf die, den jeweiligen Übergängen, zugrunde liegende Handlungspraxis. Der Bildungsbegriff schließt dabei den der Orientierung mit ein (vgl. Marotzki et al., 2006, S. 170). Dementsprechend ist die Rekonstruktion der Erfahrungs- und Orientierungsrahmen, innerhalb derer ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird, ebenfalls von bedeutendem Interesse. Die Artikulation der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen gibt dabei Aufschluss über deren Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren (vgl. Nohl, 2006, S. 8). Da, wie bereits unter Abschnitt 1.1 erwähnt, die Vielzahl an Übergangswegen deutlich komplexer und unübersichtlicher geworden ist, wird sich die Durchführung der narrativen Erhebung auf drei idealtypische Übergangsformen konzentrieren. Das finale Forschungsinteresse besteht darin, aus einer Analyse von Einzelfällen über die Bildung bestimmter Typen, allgemeine Aussagen im Ansatz treffen zu können (vgl. Kapitel 6.3). Dabei bleibt vorerst unbestimmt, ob sich für verschiedene, zu beobachtende Übergangs-

formen eine differenzierte Struktur der vollzogenen Bildungs- und Berufswahlprozesse charakterisieren lässt.

Für die Bearbeitung der empirischen Untersuchung ist die Magisterarbeit nachfolgend in zwei Teile untergliedert. Im ersten, theoriegeleiteten Teil erfolgt zunächst eine inhaltliche Einbettung des zu behandelnden Forschungsgegenstandes in das gesellschaftliche Struktur- und Handlungsgefüge. Während Kapitel zwei die thematische Relevanz der Studie aus gesellschaftlicher und subjektiver Perspektive umrahmt, bezieht sich Kapitel drei auf die Komplexität und Vielfalt der möglichen Übergangsformen im deutschen Bildungssystem. Das vierte Kapitel bildet anschließend den Ausgang für die Vorstellung spezifischer berufswahl- und bildungstheoretischer Konzepte, in die das Forschungsvorhaben nachfolgend eingebettet ist und die für das theoretische Verständnis von Bildungs- und Berufswahlprozessen richtungsweisend sind. Im Anschluss daran folgt der methodisch-empirische Teil der Magisterarbeit, der die qualitative Untersuchung in ihren einzelnen Prozessphasen beschreibt (Kapitel 5) und die methodengeleitete Auswertung sowie Ergebnisinterpretation der Empirie zum Gegenstand hat (Kapitel 6). Kapitel sieben umrahmt abschließend die Konsequenzen der Untersuchung. D. h. es wird eine zusammenfassende Betrachtung und Evaluation der gewonnenen Ergebnisse sowie ein zukunftsweisender Ausblick bzgl. der Verwendung und möglichen Fortführung der erzielten Forschungsergebnisse vorgenommen.

## **2 Die reziproke Interdependenz struktureller Wandlungsprozesse**

### **2.1 Das Gesellschaftsmodell der (Post)Moderne**

Unbestritten ist, dass sich die Industrienationen spätestens seit den 70er Jahren inmitten eines umfassenden Wandlungsprozesses befinden, der polymorphe Strukturumbrüche und beschleunigte Modernisierungen in allen Gesellschaftsbereichen nach sich zieht und das individuelle Leben, gefangen zwischen Autonomieansprüchen und Anpassungszwängen als ambivalente Eigenart dieser Modernisierung, immer stärker in dessen Ausgestaltung tangiert (vgl. Beck, 2007, S. 47; vgl. Kübler, 2005, S. 11). Anhaltspunkte für einen strukturellen Übergang sind u. a. die weltweite Verflechtung der bundesdeutschen Wirtschaft mit anderen Ökonomien. Eine derart globale Verflechtung wirtschaftlicher Handelslinien wirkt jedoch bipolar, d.h. sie eröffnet zum einen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten für Staat, Gesellschaft und Individuum, zum anderen kann sie jedoch gleichsam neue Risiken implizieren, die aufgrund der hohen Dynamik globaler Geschehnisse und zwischenstaatlicher

Vernetzungen sich transnational ausbreiten und innerhalb des strukturellen Sozialgefüges der betroffenen Nation niederschlagen. „Die wirtschaftliche Entwicklung entzieht sich nationalstaatlicher Kontrolle, während ihre sozialen Folgen – Arbeitslosigkeit, Migration, Armut – sich in den Auffangnetzen des nationalen Sozialstaates sammeln“ (Beck, 1997, S. 34). Welche Konsequenzen und weitreichenden Folgen sich beispielhaft ergeben können zeigt in jüngster Vergangenheit das Ausmaß der Finanzkrise, die weltweit zu einem Einbruch der Vermögenswerte im Umfang von 40 Billionen Euro beigetragen hat (vgl. Süddeutsche Zeitung, 2009). Weitere Anhaltspunkte, die für einen Strukturwandel der bundesdeutschen Gesellschaft sprechen sind u. a.

- die demographische Entwicklung der Bevölkerung in Richtung einer gestiegenen Altersstruktur,
- der wissenschaftliche und technische Fortschritt, gekennzeichnet durch die Schaffung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien,
- die Erweiterung des gesamten Bildungsbereiches sowie die Veränderung der Bildungsbeteiligung im Zuge der Bildungsexpansion,
- der strukturelle Wandel der Arbeitsgesellschaft, gekennzeichnet durch die Flexibilisierung und Destandardisierung der Arbeitsorganisationsverhältnisse
- sowie der gesamtheitliche Wandel gesellschaftlicher Institutionen (vgl. Haunberger, 2006, S. 341; vgl. Schäffter, 2001, S. 12-15).

Das soziale Gefüge einer Gesellschaft wird dabei maßgeblich durch das Handeln der in ihr tätigen Mitglieder konstituiert und ist daher unvermeidlich einem kontinuierlichen Wandel ausgesetzt (vgl. Kübler, 2005, S. 21). Der Wandel Moderner Gesellschaften zeichnet sich demgegenüber jedoch „durch besonders schnelle und tief greifende Transformationen aus [...] und anscheinend beschleunigt sich ihr Tempo unaufhaltsam“ (Kübler, 2005, S. 21). Um letztlich zentrale Entwicklungslinien aufzeigen und systemtheoretisch verorten zu können, ist vor allem die gezielte Einbettung der sozial-strukturellen Entwicklungen in den umfassenden Rahmen eines Gesellschaftsmodells besonders hilfreich. Die nachfolgende Definition von Immerfall (1995) soll die bestimmende Relevanz dieser Herangehensweise nochmals verdeutlichen: „Gesellschaftsmodelle bezeichnen prägende Strukturen und zentrale Entwicklungen bestimmter historischer Epochen und bündeln als begriffliche Hilfsmittel wichtige gesellschaftliche Trends und Probleme schlaglichtartig“ (Immerfall, 1995, zit. n. Haunberger, 2006, S. 336 f.). Zu den aktuellen, signifikanten Paradigmen zählen zum einen

das Modell der Informations- und Wissensgesellschaft und zum anderen das Modell der Postmodernen Gesellschaft bzw. Risikogesellschaft (vgl. Beck, 1986).

Die Entwicklung zur Informationsgesellschaft wird von dem Ökonom Leo Nefiodow als fünfter Kondratieff bezeichnet. Kondratieffzyklen sind dabei so benannte Langzyklen ökonomischer Entwicklungen, die seit dem 18. Jahrhundert vor allem durch technisch-wirtschaftliche Basisinnovationen getragen werden (vgl. Genkova, 2007, S. 228). „Der fünfte Kondratieff setzte in den 1970er Jahren ein und ist der erste Langzyklus, der primär nicht von Bodenschätzen, Stoffumwandlungsprozessen und Energien getragen wird, sondern von der Verwertung einer immateriellen Größe: Information“ (Nefiodow, 2001, zit. n. Genkova, 2007, S. 228). In Deutschland gewinnt der Begriff einer sich entwickelnden Informationsgesellschaft erst Anfang der 80er Jahre mit der Implementierung moderner Informations- und Kommunikationstechniken sowie dem weitreichenden Einfluss dieser in allen gesellschaftlichen Bereichen an Popularität. „Informationen werden in diesem Konzept zum zentralen Rohstoff und [...] für immer mehr menschliche Tätigkeiten zentraler Bestandteil, sei es in der Alltagswelt, Medienlandschaft, Bildung oder Arbeitswelt“ (Haunberger, 2006, S. 339). Zentrale Entwicklungslinien, die den Beginn des einsetzenden Informationszeitalters bestätigen, sind u. a. die Dynamik und kontinuierliche Zunahme wissenschaftlicher Expertise, die gestiegene wirtschaftliche Relevanz von Informationen für die Wertschöpfung von Unternehmen, die fortschreitende Entwicklung neuer Medien für den passgenauen Umgang mit der neuen Informationsvielfalt sowie der Anstieg der beruflichen Basisqualifikationen als Folge einer zunehmenden Informatisierung geistiger und lebendiger Arbeit (vgl. Haunberger, 2006, S. 339 f.). Eine Antwort auf die Frage, wie mit dieser neuen Informationsvielfalt umgegangen werden kann sowie eine kritische Zusammenfassung der potenziellen Wechselbedingungen, die sich im Zuge des gesellschaftsstrukturellen Übergangs ergeben, bleibt jedoch dem Leser zumeist verwehrt. Die fehlende Präzision zeigt insbesondere die Grenzen des beschriebenen Gesellschaftstypus auf und eröffnet den Blick auf ein weiteres, häufig benanntes Modell, der so bezeichneten Wissensgesellschaft. Beiden Termini ist gemein, dass sie als modernisierungstheoretische Konzepte die Ressource Information und Wissen jeweils als Zentrum des Wandels postulieren, und daran anknüpfend die Gegenwartsgesellschaft auf der Basis dieser neu definierten Produktivkraft erfassen. Zu den prominentesten Begründern der Wissensgesellschaft gehören u. a. Peter Ferdinand Drucker (1994) und Helmut Willke (2001), deren theoretische Ausführungen wegweisend für eine Beschreibung der wesentlichen Merkmale der Wissensgesellschaft sind. Zentrale

Prozesskomponenten, die das Wesen einer Wissensgesellschaft, insbesondere aus ökonomischer Perspektive, umrahmen, sind (1) die Herausbildung einer wettbewerbs- und wissensbasierten Organisation, (2) die Herstellung forschungsintensiver, d. h. „intelligenter“ Produkte sowie (3) die gestiegene Bedeutung so bezeichneter wissensintensiver Dienstleistungen, die in Formen der Wissensarbeit generiert werden sollen (vgl. Willke, 2001, S. 294). Die Wissensarbeit bildet dabei den Ausgangspunkt für die Entfaltung der beschriebenen Gesellschaftsform und ist zudem richtungsweisend für die effiziente Handhabung der stetig steigenden Informations- und Wissensflut, die im Zuge des Transformationsprozesses auf Individuum und Organisation einwirkt (vgl. Willke, 2001, S. 21). Dennoch ist Arbeit in der Wissensgesellschaft nicht allein auf das Wesen der Wissensarbeit zu reduzieren. Der Bedeutungszuwachs der Ressource Wissen hat jedoch klare berufsstrukturelle Konsequenzen zur Folge und bedingt einen Wandel der Berufs- und Beschäftigungsstruktur gleichsam mit (vgl. Willke, 2001, S. 299). Bildung erhält in diesem Kontext einen zentralen gesellschaftlichen Wert mit großer Breitenwirkung. Sowohl die ökonomische und sozial-strukturelle Entwicklung einer Gesellschaft als auch die Zuweisung individueller Lebenschancen und Risiken werden über die jeweilige Bildungsbeteiligung mitbestimmt. Betrachtet man beide Gesellschaftsmodi der Informations- und Wissensgesellschaft, so sind einerseits klare gesellschaftsstrukturelle Parallelen, zum anderen jedoch auch Fortführungen bzw. Weiterentwicklungen des Konstrukts der Informations- hin zur Wissensgesellschaft zu erkennen.

Der Zeitgeist der öffentlichen Diskussion orientiert sich daneben vor allem zu Beginn der 80er Jahre zunehmend an „einem Paradigma der Unsicherheit, Unbestimmtheit und Skepsis“ (vgl. Gemperle & Streckeisen, 2007, S. 17). Im Vordergrund dieser neuen Theorieentwürfe steht im Besonderen der Ansatz des damaligen Bamberger Soziologen Ulrich Beck (1986), der mit seinem Konzept der Risikogesellschaft eine vollkommen neuartige, zugleich jedoch interessante Blickrichtung auf den gesellschaftlich-strukturellen Wandel eröffnet und im Zentrum seiner Ausführungen das so bezeichnete Individualisierungstheorem begründet. Die Risikogesellschaft, als ein Synonym der Postmoderne, beschreibt dabei die Transformation der ersten Moderne hin zur so bezeichneten zweiten Moderne, in der Chancen sowie Risiken einer Generalisierung unterliegen und in ihrer Breitenwirkung alle gesellschaftlichen Sphären, Subsysteme und Gruppierungen tangieren (vgl. Frankenberger, 2007, S. 36). Beck bezeichnet diesen Wandel als reflexive Modernisierung, heißt: im Zuge eines reflexiven Modernisierungsprozesses vollzieht sich der Übergang der Industriegesellschaft hin zur

Risikogesellschaft, die mit einer Pluralisierung der Lebens- und Sozillagen sowie mit einer vielgestaltigen Erosion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Individuum und Institution gleichsam verbunden ist (vgl. Beck, 2007, S. 47). Der Begriff „reflexiv“ meint dabei nicht die sinngemäße Reflexion der zentralen Entwicklungsschübe, sondern setzt den Wandel der Gesellschaft bzw. vielmehr der ganzen Gesellschaft und somit der grundlegenden Strukturmerkmale, auf denen sich die Postmoderne im Vergleich zur Moderne konstituiert, in den Mittelpunkt der Betrachtung. Zentrale Umwälzungen, die sich im Kontext der postmodernen Formation ergeben, sind u. a. die weitreichende Flexibilisierung und Mobilisierung von Arbeit, Lebensort, Politik und sozialen Bindungen, die Auflösung tradierter Normen und Werte zugunsten immaterieller Werte und Ansprüche sowie gravierende, strukturelle Veränderungen der Arbeitsgesellschaft und des Wohlfahrtsstaates (vgl. Beck, 2007, S. 106; vgl. Frankenberger, 2007, S. 37). „Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, dass die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird“ (Beck, 1986, S. 216). Der Zugewinn an Freiheit und Autonomie geht dabei gleichsam mit einem Verlust an sozialen Sicherheiten von Familie und Staat, und demgemäß mit einem Verlust an vorgegebenen Handlungsorientierungen einher. Im Zuge der reflexiven Modernisierung entstehen zudem auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens neuartige Einflussphären der staatlichen Steuerung und Kontrolle, die gleichsam die Reintegration des Subjekts in neue Abhängigkeiten und institutionelle Bezüge bedingen. Beck spricht in diesem Kontext vom sogenannten ahistorischen Modell der dreifachen Individualisierung, das durch die Dimensionen der Freisetzung, Entzauberung und Kontrolle sowie Reintegration beschrieben werden kann (vgl. Beck, 1986, S. 206). Die Unbestimmtheit eigener Lebens- und Arbeitsverhältnisse erfordert vor dem Hintergrund der Dynamik und Komplexität gesellschafts-struktureller Veränderungen daher von jedem Einzelnen, ein gestiegenes Handlungs- und Orientierungsbewusstsein zu entwickeln und flexibel auf den Wandel zu reagieren. Bildung und Mobilität sind die entscheidenden Bezugsgrößen, die neue Handlungschancen zuweisen und vielgestaltige Entwicklungsmöglichkeiten des eigenen Lebenslaufs eröffnen. „Die angemessene Unterscheidung ist also nicht die zwischen industrieller und postindustrieller oder fordistischer und postfordistischer Wirtschaft, sondern die zwischen den Sicherheiten, Gewissheiten, den klaren Grenzen der Ersten Moderne und den Unsicherheiten, Ungewissheiten, Entgrenzungen der Zweiten Moderne“ (Beck, 2007, S. 103).

Abschließend kann festgehalten werden, dass beide modernisierungstheoretischen Konzepte eine jeweils unterschiedliche Herangehensweise für die Charakterisierung der (post)modernen Gesellschaft und der zentralen Entwicklungslinien des gesellschafts-strukturellen Wandels wählen. Beiden Gesellschaftsformen ist jedoch gemein, dass sie sich (1) eines grundlegenden Wandels der modernen Gesellschaften bewusst sind und (2) den hohen Stellenwert der Ressource Wissen sowie die gestiegene Relevanz der individuellen Bildungsbeteiligung für die erfolgreiche Positionierung des Einzelnen im Gesellschaftssystem, also Bildungs- und Beschäftigungssystem, postulieren. Um im Kontext des anhaltenden Wandels bestehende Chancen nutzen sowie Risiken frühzeitig entgegen zu können, muss sich jedes Gesellschaftsmitglied den Konsequenzen seines Handelns bewusst sein und zielorientiert auf die neuen Herausforderungen reagieren lernen. Daher schließt dieses Kapitel mit folgender chinesischer Weisheit.

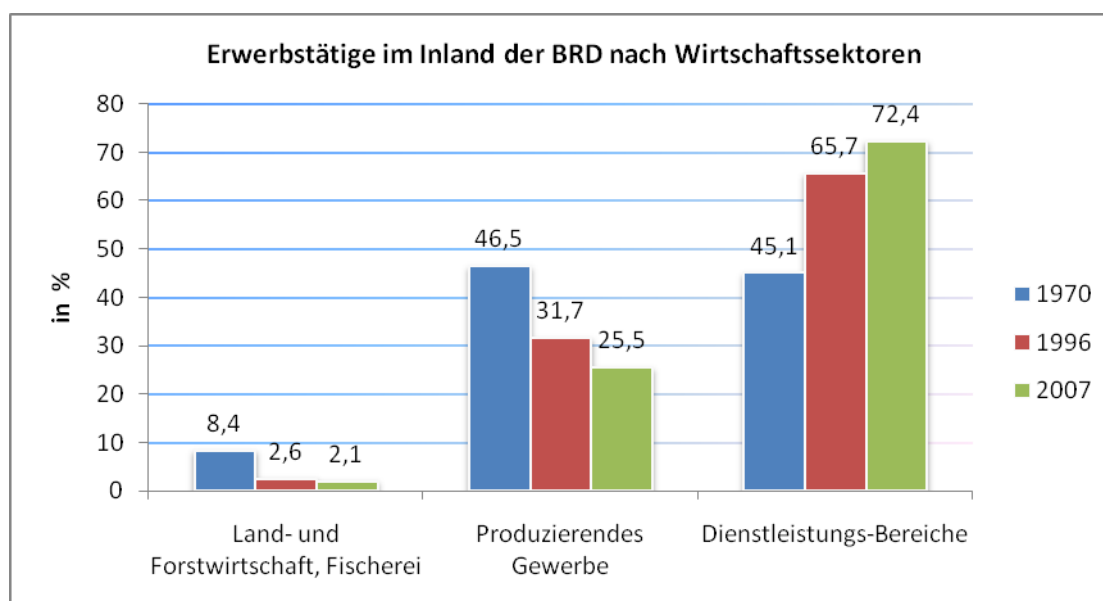
*„Wenn der Wind des Wandels weht, bauen die einen Schutzmauern, die anderen bauen Windmühlen“ (chinesische Weisheit).*

## **2.2 Der Wandel der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen**

Der in Kapitel 2.1 benannte fünfte Kondratieff zeigt, dass Ökonomien bereits seit dem 18. Jh. einem steten Wandel unterworfen sind, der gleichsam eine veränderte Ausrichtung von Arbeitskraft sowie neue Entwicklungshorizonte des Arbeitsmarktes zur Folge hat. Im Kontext aktueller Entwicklungstendenzen ist eine erhöhte individuelle sowie gesellschaftspolitische Veränderungsdynamik spürbar, welche die strukturelle Ausformung von Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem in zweierlei Hinsicht tangiert: Zum einen vollzieht sich eine sektorale Verschiebung der Wirtschaftsbereiche zugunsten primärer und sekundärer Dienstleistungen, zum anderen erfolgt eine zunehmende Entwicklung der Erwerbstätigkeiten in Richtung gesteigener Qualifikationsanforderungen (vgl. Schnur & Zika, 2007; vgl. Biersack et al., 2008). Darüber hinaus weisen beide Entwicklungslinien eine gewisse Interdependenz auf, die in den nachfolgenden Ausführungen näher analysiert und beschrieben werden soll.

Gemäß der Drei-Sektoren-Theorie nach Clark (1940) erfolgt die Einteilung des Wirtschaftssystems in einen primären Sektor der Landwirtschaft, Forstwirtschaft und Fischerei, einen sekundären Sektor, dem so bezeichneten produzierenden Gewerbe, sowie einen tertiären Sektor der Dienstleistungsbranche (vgl. Schubert & Engelage, 2006, S. 94). Mit dem

Übergang der Industriegesellschaft hin zur so bezeichneten Wissensgesellschaft setzt ein Prozess der zunehmenden Verdrängung traditioneller Tätigkeiten des Produktions- und Agrarsektors zugunsten neuer Arbeitsplätze im wissensbasierten sowie personenorientierten Dienstleistungssektor ein. Dieser Bedeutungszuwachs der Dienstleistungsbranche kann gleichsam als Prozess der Tertiärisierung bezeichnet werden, der mit einer prozentualen Verschiebung der Arbeitsnachfrage sowie der wertschöpfenden Aktivitäten in den einzelnen Wirtschaftssektoren einhergeht (vgl. Baethge, 1999, S. 360; vgl. Schimmelpfennig, 1999, S. 364). Aktuelle Erhebungen des Statistischen Bundesamtes (2009) bestätigen diesen Trend. So konnte für das Jahr 2007 beispielhaft eine prozentuale Verteilung der Erwerbstätigen in den einzelnen Wirtschaftsbereichen von knapp 2,1 % im Agrarsektor, 25,5 % im verarbeitenden Gewerbe sowie deutlichen 72,4 % im Dienstleistungssektor statistisch festgehalten werden (vgl. Statistisches Bundesamt, 2009). Wie in Abbildung eins erkennbar, entspricht dies im Vergleich zum Jahr 1970 einem prozentualen Anstieg der Erwerbstätigenzahl in der Dienstleistungsbranche um 27,3 % gegenüber 2007, während hingegen der Sektor des produzierenden Gewerbes einen Rückgang von 21 % gegenüber 1970 zu verzeichnen hat.



**Abbildung 1: Erwerbstätige im Inland der BRD nach Wirtschaftssektoren (vgl. Statistisches Bundesamt, 2009, eigene Darstellung)**

Die aktuellen Prognosen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschungsinstitute bestätigen die Grundtendenzen dieser sektoralen Entwicklung: Bis zum Jahr 2025 werden allein 77 % der Erwerbstätigen auf den Dienstleistungsbereich entfallen. Im Vergleich dazu ist im Bereich der Land- und Forstwirtschaft (1,3 %) sowie im verarbeitenden Gewerbe (21,7 %) mit einem



erheblichen Beschäftigungsabbau zu rechnen. (vgl. Schnur & Zika, 2007, S. 5) Eine ähnliche Entwicklungsdynamik lässt sich feststellen, wenn man die prozentualen Anteile der Wertschöpfung, die auf die einzelnen Wirtschaftssektoren entfallen, miteinander vergleicht. Besitzt das produzierende Gewerbe im Jahr 1970 einen Anteil von 50 % an der Bruttowertschöpfung der Bundesrepublik Deutschland, so sinkt dieser Anteil im Jahr 1996 auf rund 35 % , der Anteil des Dienstleistungssektors an der Gesamtwertschöpfung steigt hingegen von 50 % auf 65 % (vgl. Schimmelpfennig, 1999, S. 364). Der Trend in Richtung Dienstleistungsgesellschaft ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einem generellen Rückgang industrieller Wertschöpfung zugunsten dienstleistender Unternehmen. Im Gegenteil, hochwertige Dienstleistungen sind auf eine leistungsfähige und innovative Industrieproduktion angewiesen. Beide Wirtschaftsbereiche bedingen sich im Zuge des technologischen Fortschritts, gestiegener Produktkomplexität und der gewachsenen Erfordernis nach Systemlösungen wechselseitig. „Vor allem die intelligente Verknüpfung von Industrieproduktion und ergänzenden Dienstleistungen könnte in Zukunft der Schlüssel zum Erfolg sein“ (Schnur & Zika, 2007, S. 6). Der sektorale Strukturwandel zugunsten prozess- und personenorientierter Dienstleistungen hat wiederum erhebliche Konsequenzen für die Qualifikationsanforderungen der Arbeitnehmer, d. h. der potenziellen Anbieter von Arbeitskraft, zur Folge. Gesamtheitlich betrachtet ist ein grundlegender Wandel der Qualifikationsstruktur zugunsten höherwertiger Qualifikationen, d. h. ein sogenanntes „Upgrading“ der beruflichen Qualifikationsanforderungen, in allen Sektoren zu beobachten (vgl. Jacob, 2004, S. 30). Für den nach Qualifikationen segmentierten Arbeitsmarkt<sup>3</sup> ergeben sich insbesondere aus langfristiger Perspektive erhebliche Auswirkungen. Die Verlagerung der Erwerbstätigkeit in den Dienstleistungsbereich impliziert letztlich nicht nur eine Verschiebung der Wirtschaftssektoren, sondern gleichsam eine Reduktion der Arbeitsnachfrage nach gering qualifizierten Personen des Jedermann- Arbeitsmarktes bei gleichzeitigem Trend zu höheren Qualifikationsprofilen innerhalb des betriebsinternen und beruflich-fachlichen Arbeitsmarktes. Vor allem Akademiker, die dem (berufs-)fachlichen Segment angehören, haben im Zuge der gestiegenen Anforderungen die günstigste Position auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Biersack et al., 2008, S. 5). Im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen besitzen sie, trotz steigender Arbeitslosenzahlen, nicht nur das geringste Risiko, arbeitslos zu werden, sondern haben in der Regel auch die besseren

---

<sup>3</sup> Nach dem Segmentationskonzept von Lutz und Sengenberger (1974) ist dieser gekennzeichnet durch die Dreiteilung des Arbeitsmarktes in ein betriebsinternes, ein (berufs-)fachliches und ein unstrukturiertes Segment (Jedermann – Arbeitsmarkt). Die Segmentation des Arbeitsmarktes, d. h. der Struktur von Arbeitskraft und Arbeitsplatz, richtet sich hier nach dem Grad der (beruflichen) Qualifikation (vgl. Georg & Sattel 2006, S. 132 f.).

Beschäftigungschancen im Erwerbssystem (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 201). Die Verschiebung der Arbeitsnachfrage in Richtung gesteigerter Qualifikationsanforderungen ist dabei sowohl zwischen als auch innerhalb der einzelnen Sektoren erkennbar. Insbesondere Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung sind von dem strukturellen Wandel stark betroffen und haben zunehmend Schwierigkeiten, einen Zugang ins Beschäftigungssystem zu erlangen. Darüber hinaus besteht die Gefahr einer vertikalen Substitution, d. h. einer Verdrängung der Arbeitsplätze für Un- und Angelehrte durch ein Nachrücken der fachlichen Arbeitskräfte des betriebsinternen und auch (berufs-) fachlichen Arbeitsmarktsegmentes von den oberen in die unteren Arbeitsmarktsegmente (vgl. Scholz, 2006, S. 15). Dieser Verdrängungseffekt wird darüber hinaus durch die Rationalisierung der Arbeitsplätze im Niedriglohnsektor verstärkt und führt gleichsam zu einer Verringerung der Wiederbeschäftigungschancen. Un- und Angelehrte gehören im Kontext des Übergangs zur Wissensgesellschaft und des Wandels der Tätigkeitsstruktur demgemäß zu den klaren Verlierern des Transformationsprozesses. Die Schere der Arbeitsmarktrisiken zwischen den unteren und oberen Qualifikationsgruppen des Erwerbssystems scheint dabei immer stärker auseinander zu driften. Gesamtgesellschaftlich gesehen ist Arbeitslosigkeit jedoch kein Phänomen, das ausschließlich gering qualifizierte Personen betrifft. Im Gegenteil, vielmehr haben wir es im Zuge der Globalisierung, Technologisierung sowie Flexibilisierung der Arbeitsmarkt- und Arbeitsorganisationsverhältnisse mit einer zunehmenden „Generalisierung von Beschäftigungsunsicherheiten“ zu tun, die jeden Einzelnen gleichermaßen treffen können (vgl. Beck, 1986, S. 227).

Für die Zukunft kann sicher festgestellt werden, dass sich der Strukturwandel des deutschen Arbeitsmarktes fortsetzen und beschleunigen wird, unabhängig davon, in welchem Umfang er technologie- oder globalisierungsbedingt ist. Die deutsche Wirtschaft wird unter den Bedingungen des gestiegenen Wettbewerbsdrucks auf qualifizierte Arbeitskräfte angewiesen sein, die auch in komplexen, von Unsicherheit geprägten Arbeitssituationen selbständig und problemlösend agieren können (vgl. Clement, 2003, S. 196 f.). Arbeitnehmer müssen im Kontext des Wandels vor allem flexibel, anpassungsfähig und mobil bleiben, um sich optimal auf dem Arbeitsmarkt platzieren zu können. Arbeitsmarkttauglichkeit spiegelt sich vor allem durch die individuelle Bereitschaft zur Teilnahme an lebensbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen wieder. Wer sich dieser Herausforderung entzieht, dem bleiben gleichsam die Chancen auf eine optimale Allokation im Beschäftigungssystem und

demzufolge die Realisierung eigener Lebens- und Entwicklungschancen verwehrt. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen: „Auch die individuelle Formung von Arbeitskraft (Individualberuf) bleibt zur Sicherung ihrer Vermarktungsfähigkeit auf gesellschaftlich organisierte Qualifizierungsprozesse und überbetrieblich einsetzbare Kompetenzmuster und Zertifikate angewiesen“ (Georg & Sattel, 2006, S. 149). Die berufliche Erstausbildung ist demgemäß für den Übergang in das Beschäftigungssystem sowie für die erfolgreiche Gestaltung der eigenen Erwerbslaufbahn weiterhin von zentraler Bedeutung. Damit die Institutionen der allgemeinen und beruflichen Bildung jedoch weiterhin in der Lage sind, den veränderten Anforderungen und Bedürfnissen des entgrenzten Arbeitsmarktes gerecht zu werden und die Ausbildung (hoch)qualifizierter Arbeitnehmer weiterhin garantieren zu können, ist eine Modernisierung entlang der beschriebenen Erfordernisse unerlässlich.

### **2.3 Das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem**

Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung stellen im gesellschaftlichen Kontext zentrale Wirkungsbereiche dar, die „über die ausbildungs- und erwerbsstrukturierende Funktion des Berufs“ miteinander verbunden sind und die strukturelle Ausformung einer Gesellschaft ganzheitlich mit bedingen (vgl. Georg & Sattel, 2006, S. 125). Diese wechselseitige Verbundenheit wird vor allem im Kontext des gesellschaftlichen Transformationsprozesses deutlich spürbar und verleiht dem sich vollziehenden Wandel eine stabile und zugleich reziproke Interdependenz einzelner Entwicklungslinien, die sich besonders im Verhältnis bildungs- und berufsstruktureller Veränderungen widerspiegelt.

Das deutsche Bildungswesen ist in seiner Funktionalität in vielerlei Hinsicht für das Beschäftigungssystem bedeutsam: Es eröffnet über die Bereitstellung optimaler Lernbedingungen die Möglichkeit, ganzheitliche Lernprozesse zu durchlaufen sowie die soziale und berufliche Sinn- und Identitätsbildung, d. h. die persönliche Entwicklung der jungen Heranwachsenden zu fördern. Des Weiteren bedingt es, über den Erwerb bestimmter, allgemeiner und beruflicher Qualifikationen, die Allokation, d. h. die soziale Platzierung und Integration der Schulabsolventen im Gesellschaftssystem entscheidend mit (vgl. Füssel & Leschinsky, 2008, S. 132; vgl. Marotzki et al., 2006, S. 40). Ausschlaggebendes Kriterium für die Platzierung des Einzelnen am Arbeitsmarkt sowie die Zuweisung tatsächlicher und potentieller Beschäftigungschancen ist vor allem der, mit einem spezifischen Bildungszertifikat verbundene, individuelle Bildungserfolg. Im Kontext des sogenannten

meritokratischen Zusammenhangs zwischen Bildung und Beschäftigung werden bestehende Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt dementsprechend „mit Unterschieden in den individuellen Bildungslaufbahnen und -abschlüssen legitimiert“ (Georg & Sattel, 2006, S. 125 f.). Daneben übernimmt das Bildungssystem eine entscheidende Rolle bei der Sicherung des quantitativen und qualitativen Fachkräftebedarfs und unterstützt, vor allem über die Ausrichtung am Berufsprinzip, die berufliche Verortung und Mobilität der Arbeitskräfte im Erwerbssystem. Die Anpassung von Qualifikationsangebot und -nachfrage kann darüber hinaus sehr flexibel über sogenannte Mobilitäts- und Substitutionsspielräume im Beschäftigungssystem reguliert werden. Diese Spielräume variieren jedoch für verschiedene Berufsgruppen und Arbeitsplätze und sind vor allem mit der Breite der erworbenen beruflichen Qualifikationen verbunden (vgl. Georg & Sattel, 2006, S. 132). Insbesondere die Berufsbezeichnung fungiert dabei als zentrales, konstituierendes Merkmal und kennzeichnet sowohl für Arbeitnehmer als auch für Arbeitgeber eine orientierende Leitvariable im Vermittlungsprozess. Demgegenüber wird mit Blick auf die gestiegene Bedeutsamkeit des betriebsinternen Arbeitsmarktes bei der Vergabe offener Stellen eine zunehmende Entkopplung von Bildung und Beschäftigung sowie ein Verlust der statusverleihenden Funktion des Bildungssystems zugunsten betrieblicher Personalabteilungen unterstellt. Diese Vermutung ist jedoch in der Realität der Arbeitsmarktzu- und -abgänge nicht tragbar. Im Gegenteil, vor allem im Zuge der gestiegenen Qualifikationsanforderungen in nahezu allen Tätigkeitsbereichen ist der Zusammenhang zwischen formalem Bildungsniveau und sozialem Status insbesondere zu Beginn der Erwerbskarriere enger geworden (vgl. Maaz et al., 2008, S. 211). Der gesellschaftliche Wandel stellt dessen ungeachtet auch das System der allgemeinen und beruflichen Bildung vor neue, mannigfaltige Herausforderungen. „Infolge des Strukturwandels verändern sich viele Berufsbilder und Anforderungsprofile. In einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft werden analytisches Denken, Kommunikations- und Problemlösungskompetenzen stärker gefordert. Hierauf muss das (Aus-) Bildungssystem reagieren.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 22 f.) Die ersten wegweisenden Modernisierungsbemühungen des deutschen Bildungswesens gehen dabei insbesondere auf die 60er Jahre zurück. Mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969, der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung 1970 (heute: BIBB), sowie der Rahmung des Berufsbildungsförderungsgesetzes (BerBiFG) 1981 vollzog sich vor allem im Bereich der betrieblichen Berufsausbildung einer der zentralen Entwicklungslinien dieser Zeit (vgl. Zimmer, 2000, S. 20). In den vier Jahrzehnten der ersten Modernisierung hat sich zudem die Dynamik in der Entwicklung neuer sowie der Revision

alter Berufs- und Ausbildungsprofile beschleunigt. „Von 1996 bis 2007 sind insgesamt 284 Ausbildungsordnungen bestehender Berufe auf den neuesten Stand gebracht worden. Zur Erschließung neuer Tätigkeitsfelder wurden 47 völlig neue Berufe geschaffen, wie die vier IT-Berufe und die neuen Medienberufe“ (Zedler, 2009, S. 19). Insbesondere die vollkommen neu geschaffenen und in Kraft gesetzten Ausbildungsberufe unterstreichen die gezielte Angleichung bildungspolitischer Reformbemühungen an die jeweils veränderte Tätigkeits- und Qualifikationsstruktur der Wirtschaftsbereiche. Gleichsam wird jedoch häufig kritisiert, dass im Besonderen diese ex-post Angleichung den dynamischen Charakter der Arbeitsmarktentwicklungen verfehlt, da das Arbeitskraftpotenzial, was heute von Unternehmen und Wirtschaftsverbänden verlangt wird, erst morgen zur Verfügung steht, und damit revisionsbedürftig erscheint. Zentrale Problembereiche, die das künftige Arbeitskräftepotenzial ebenfalls gefährden, sind u. a. der hohe Anteil an Schulabgängern ohne Bildungsabschluss, die Gefahr der sozialen Exklusion für gering Qualifizierte, der demografische Wandel sowie der damit verbundene generelle Rückgang des Beschäftigungspotenzials (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 201). Um die ursprüngliche Funktionalität des Bildungssystems zu wahren, ist eine Ausrichtung der Bildungsaktivitäten auf die bestehenden Problembereiche sowie auf die Tendenzen des Wandels gleichsam erforderlich. Gerade im Kontext des Wandels stehen Bildungs- und Beschäftigungssystem in einem interdependenten und spannungsreichen Verhältnis zueinander. Die Veränderung der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen muss daher mit einer notwendigen Modernisierung des Bildungswesens einher gehen, um dessen Funktionalität und Wirkungsvielfalt unter veränderten Rahmenbedingungen erhalten und die Qualität der Ausbildung auf langfristige Sicht sichern zu können. Geeignete Ansätze und Reforminitiativen bieten u. a. die vom „Innovationskreis berufliche Bildung“ (IKBB) konzipierten zehn Leitlinien für eine nachhaltige Modernisierung der beruflichen Bildung (vgl. BMBF, 2008, S. 22 ff.). Zu den zentralen Gedanken dieses Reformmodells gehören u. a. die Verstärkung der Bildungsbemühungen für eine Sicherung hoher und stabiler Schulabgängerzahlen, die Optimierung des Übergangssystems sowie die Entwicklung flexibler, transparenter und anschlussfähiger (Berufs)Ausbildungsgänge, die auch den Übergang in das Hochschulsystem durchlässiger gestalten sollen (vgl. BMBF, 2008, S. 22 ff.). Insgesamt kann festgehalten werden, dass im Besonderen die europäische Entwicklungsdynamik Anlass gibt, sich zunehmend eigenen, nationalen Problembereichen zuzuwenden. Die Realisierung eines zukunftsorientierten Bildungssystems ist dabei vor allem auf die offene Kooperation aller

Bildungsparteien sowie auf die Förderung konkreter Umsetzungsschritte angewiesen, die über eine reine Formulierung von Leitlinien hinaus gehen.

## 2.4 Individuum und Biographie im Kontext des Wandels

*„Das Leben zwingt den Menschen zu allerlei freiwilligen Handlungen“ (Stanislaw Lec, zit. n. Alheit 1997, 94).*

Folgt man den individualbiographischen Prognosen, so wirken die Tendenzen des sozialen Wandels in die Mikrostruktur des eigenen Lebensverlaufs hinein und bedingen zudem eine Erosion tradiertter Orientierungsmuster (vgl. Marotzki, 1990a, S. 25 ff.). Mit den eingehend beschriebenen Individualisierungsprozessen (vgl. Beck, 1986) vollzieht sich dabei, im Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Diskontinuität, eine vielgestaltige neue Positionierung des Subjekts innerhalb sich wandelnder Gesellschaftsstrukturen. Der epochale Transformationsschub bedingt dabei, so die These, die Auflösung der genormten Normalbiographie zugunsten einer gestiegenen Individualisierung, Pluralisierung und Differenzierung von Lebensformen, Lebensverläufen und sozialen Milieus mit und schafft in seiner Prozesshaftigkeit neue gesellschaftliche Handlungsoptionen für die Ausgestaltung der eigenen Biographie (vgl. Tippelt, 2006, S. 107). Die Möglichkeit neuer Handlungs- und Gestaltungsspielräume verstärkt zudem die soziale Erwartungshaltung, „als unverwechselbare, sprach- und handlungsfähige Persönlichkeit(en)“ dieser Zeit, selbstbewusst und eigenverantwortlich aufzutreten und die strukturbedingten Möglichkeiten der freien Entwurfsfähigkeit erfolgreich für den individuellen Planungshorizont zu nutzen (vgl. Egger, 1995, S. 441). Im Kontext dieses lebensbegleitenden Aushandlungsprozesses um die verfügbaren Ressourcen, Chancen und mannigfaltigen Optionen zur Ausgestaltung des eigenen Lebens einerseits sowie neuen Risiken und gesellschaftlichen, d. h. institutionellen (Anpassungs)Zwängen andererseits, wird der Einzelne zunehmend in die Verantwortung getroffener Entscheidungen gezogen und zum selbstbestimmten Planer und Gestalter seines eigenen Lebens. In der Folge manifestiert sich der Wandel auf der Ebene des Individuums in der Herausbildung sogenannter Bastelbiographien (vgl. Gross, 1985, zit. n. Beck, 1986, S. 217 f.), die durch unstete Statuspassagen sowie Phasen der Orientierungslosigkeit und Ohnmacht gekennzeichnet sind. Die historisch einmalige Möglichkeit zur freien Entwurfsfähigkeit des eigenen Lebens im Sinne eines „anything goes“ impliziert gleichsam ein Gefühl sozialer Verunsicherung. Um diesem Gefühl des eigenen Misslingens

entgegenwirken zu können, ist gemäß den Ausführungen von Munz (2005) die Entwicklung und Förderung einer allumfassenden, berufsbiographischen Gestaltungskompetenz erforderlich, die den effizienten und erfolgreichen Umgang mit der Vielfalt an neuen, unbekanntem Entscheidungs- und Gestaltungsräumen ermöglicht und die Entwicklung des Subjekts im Kontext mannigfaltiger Wandlungsprozesse fördert (vgl. Munz, 2005, S. 12). Neben den beschriebenen Individualisierungs- und Erosionstendenzen von Biographie und Lebenslauf entwickeln Voß und Pongratz im Zusammenhang sich wandelnder Lebens- und Arbeitswelten einen neuen Leittypus der gesellschaftlichen Verfasstheit von Arbeitskraft, den sogenannten Arbeitskraftunternehmer (vgl. Voß, 1998, S. 483). Die Entgrenzung der Arbeitsorganisationsverhältnisse in Bezug auf Raum-, Zeit- und Sinnhorizont sowie die veränderten Anforderungen für Arbeitnehmer führen demgemäß zu einer gestiegenen Subjektivierung der eigenen Arbeitskraft, in diesem Sinne verstanden als Vorgang der Selbst-Ökonomisierung, Selbst-Kontrolle sowie Selbst-Rationalisierung eigener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Voß, 1998, S. 477 f.). Die Auflösung des verberuflichten Arbeitnehmers zugunsten eines so bezeichneten Arbeitskraftunternehmers, der u. a. neben reinen fachlichen Fähigkeiten durch ein umfassendes Kompetenzprofil glänzt und überzeugt, gewinnt dieser Typus als neues Leitbild der zukünftigen Konstitution von Arbeitskraft vor allem für die Bereiche der Dienstleistungs- und Wissensarbeit an Bedeutung und markiert, insbesondere im Prozess der Subjektivierung und Entgrenzung von Arbeit, eine gewisse zukunftsleitende Funktionalität (vgl. Pongratz, 2004, S. 31). Bezieht man nun empirische Studien und historische Vergleichsmomente in die Betrachtung der vorgestellten Thesen einer zunehmenden Individualisierung, einer Ablösung der Normalbiographie durch Formen von Wahl- und Bastelbiographien sowie einer sich daran anschließenden Arbeitskraftunternehmer-These mit ein, kann gleichsam festgestellt werden, dass die jeweils beschriebenen Entwicklungshorizonte lediglich einen idealtypischen Charakter der Modernisierung kennzeichnen. D. h. Ideal- und Realtypus<sup>4</sup> sind, rein objektiv betrachtet, in dieser Ausführung noch deutlich voneinander entfernt. Vor allem im Kontext biographischer Lebensverläufe wird deutlich, dass Ideal und Realität der Normalbiographie historisch betrachtet nur für gut zehn Jahre, für die Zeit des Wirtschaftswunders bis zur ersten Nachkriegsrezession, zusammenfallen und demzufolge das soziale Konstrukt der Normalbiographie für die Gesamtheit historischer Epochen gleichsam ein Phänomen bleibt (vgl. Bolder, 2004, S. 18 f.). Von einem tiefgreifenden Wandel der Biographiestruktur im Kontext eines fortwährenden Transfor-

---

<sup>4</sup> Idealtypus: Fixpunkt für Abstandsmessungen realer Verhältnisse; Realtypus: Typisierung realer Verhältnisse, die charakteristische Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. Bolder, 2004, S. 18).

mationsprozesses des 20. und 21. Jahrhunderts kann demgemäß keine Rede sein. Auch mit Blick auf die These des so bezeichneten Arbeitskraftunternehmers wird deutlich, dass dieser Typus gleichsam eine idealtypische Zukunftsvision des neuen, handlungsfähigen Arbeitnehmers, wie ihn sich Unternehmen dieser Zeit wünschen, darstellt. Inwiefern sich der beschriebene Leittypus im Beschäftigungssystem durchsetzen und entwickeln wird, bleibt aus heutiger Sicht zunächst ungewiss und bedarf darüber hinaus dem Einsatz neuer empirischer Forschungsmodelle, welche die beschriebene Entwicklung in Arbeits- und Lebenswelt nachhaltig und valide untersuchen und gleichsam widerspiegeln können. Trotz der bestehenden Divergenz zwischen Ideal und Realität der beschriebenen Modernisierungstendenzen, sind im Vergleich zu früheren Epochen wesentliche Veränderungsmomente für Lebens- und Arbeitswelt bzw. für Lebens- und Erwerbsverlauf deutlich erkennbar. Im Rahmen aktueller Forschungsberichte des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung werden beispielhaft zentrale Thesen des Wandels untersucht und können teilweise bestätigt werden. Der zentrale Gegenstand einer empirischen Untersuchung des IAB im Jahr 2008 war u. a. Becks These einer zunehmenden „Generalisierung von Beschäftigungsunsicherheiten“ (Beck, 1986, S. 227). Den Forschungsergebnissen entsprechend konnte festgestellt werden, dass sich sowohl bei Frauen als auch bei Männern Arbeitslosigkeit im Vergleich zu früheren Geburtsjahrgängen zunehmend gleichmäßiger verteilt und ein gesteigener Anteil der Personen von Arbeitslosigkeit im Lebensverlauf betroffen ist (vgl. Möller & Schmillen, 2008, S. 4). Dieser empirische Ansatz zeigt deutlich die Relevanz einer kritischen sowie methodengeleiteten Betrachtung im Kontext der zugrunde liegenden Forschungsbemühungen auf, um nicht vorschnell den Blick für das Wesentliche zu verlieren.

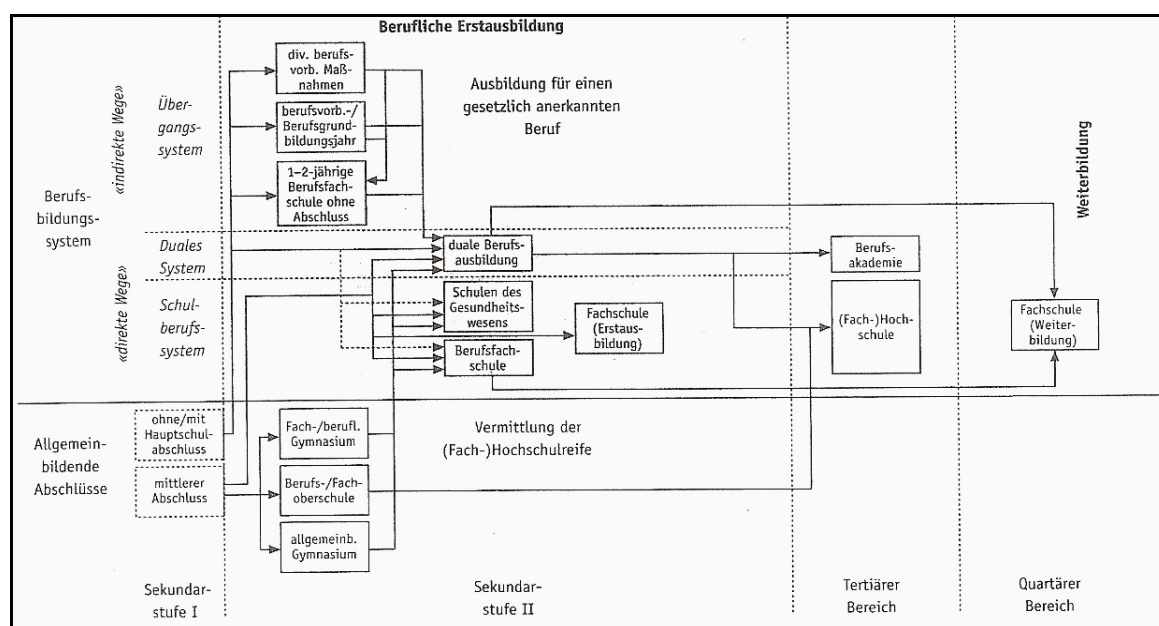
Insgesamt kann festgehalten werden: Die neue Vielfalt und Komplexität an Gestaltungs- und Entscheidungsräumen erfordert, die eigene Lebensgeschichte nicht nur als Entscheidungs-, sondern gleichsam als Reflexionsrahmen wahrzunehmen. Um das eigene Leben konstruktiv und zielbestimmt gestalten und Krisenmomente sowie neue Problemlagen bewältigen zu können, ist zudem wichtig, nicht nur als „Konstrukteur“ oder „Baumeister“, sondern gleichsam als Historiker der eigenen Lebensgeschichte aufzutreten. Die Fähigkeit zur Biographisierung, als Prozess der selbstreflexiven Vergewisserung sowie permanenten Zusammenhangsbildung über die Linien des eigenen Lebens, ist dabei richtungsweisend für die Ausbildung einer eigenständigen Lebensorientierung (vgl. Marotzki et al., 2006, S. 115). Im Kontext des soziostrukturellen Wandels vollzieht sich insgesamt ein Wechsel von einem inhalts- zu einem prozessbezogenen Lebensführungskonzept, d. h. die „Bestimmung lässt sich



nicht mehr anhand eines bestimmten Sets an Normen oder entsprechenden Lebensformen vornehmen (inhaltlich), sondern in erster Linie anhand dessen, dass die Notwendigkeit der Veränderung (prozessbezogen) zur Norm wird“ (Schönberger, 2007, S. 87).

### 3 Übergänge im System allgemeiner und beruflicher Bildung

Das Gesamtsystem der allgemeinen, beruflichen sowie (fach-)hochschulischen Bildung ist, vor allem im deutschsprachigen Raum, durch eine starke Ausdifferenzierung und Segmentation der einzelnen Bildungsbereiche gekennzeichnet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 153). Der institutionelle Rahmen des horizontal und vertikal gegliederten Bildungssystems ist demgemäß mit einer Vielzahl an Gelenk- und Übergangsstellen verbunden. In Abbildung zwei werden die einzelnen Schnittstellen des Gesamtsystems allgemeiner und beruflicher Bildung für den Sekundarbereich, Tertiärbereich sowie quartären Bereich nochmals in einer Übersicht dargestellt, wobei im Besonderen die Vielzahl an möglichen Übergangs- und Bildungswegen deutlich zum Ausdruck kommt.



**Abbildung 2: Übergangs- und Bildungswege innerhalb des deutschen Bildungswesen (vgl. Baethge, 2008, S. 542)**

Darüber hinaus weist das deutsche Bildungswesen zwei entscheidende Strukturmerkmale auf. Im Vergleich zu anderen Industrienationen ist der Aufbau des allgemeinbildenden Schulwesens als Gabelungssystem charakterisierbar, d. h. auf eine gemeinsame Grundschule im Primarbereich folgen im Sekundarbereich I drei vertikal getrennte Schulformen,

bezeichnet als Hauptschule, Realschule und Gymnasium, sowie ein horizontal gegliedertes Schulsystem in Form der Gesamtschule, das die Angebote der Haupt- und Realschule sowie des Gymnasiums für alle Schüler in einer gemeinsamen Schule integrativ vereint (vgl. Münch, 2002, S. 108). Der Besuch einer weiterführenden Schulform ist zudem mit der Eröffnung neuer Bildungswege und Übergangsmöglichkeiten verbunden. Absolventen mit Fachhochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife besitzen durch den Erwerb des höchstmöglichen allgemeinen Bildungsgrades im Sekundarbereich II die höchste Vielfalt zur Gestaltung ihrer weiteren Bildungslaufbahn. Ihnen stehen demzufolge alle Übergangsmöglichkeiten offen zur Verfügung. Deutlich benachteiligt sind demgegenüber Schüler ohne Schulabschluss bzw. mit Hauptschul- oder mittleren Abschluss. Der direkte Zugang zum tertiären Bereich bleibt ihnen zunächst verwehrt und ist nur über zusätzliche, weiterführende Bildungswege erreichbar. Die frühe Selektivität und Erfordernis, sich bereits während der Grundschulzeit für eine der vier weiterführenden Bildungswege zu entscheiden bzw. entscheiden zu müssen, ist, im internationalen Vergleich, eine weitere Besonderheit des deutschen Schulsystems. Diese Besonderheit ist gleichsam mit einer Verschärfung sozialer Disparitäten verbunden (vgl. Maaz et al., 2008, S. 221). Es besteht die Gefahr, dass Bildungschancen, vor allem für Kinder aus sozial schwachen Familien, bereits an der ersten Schwelle des Übergangs von der Grundschulbildung in den weiterführenden Bildungsbereich vorschnell verwehrt bleiben. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zu anderen europäischen Bildungssystemen ist die so bezeichnete Dreiteilung des beruflichen Bildungswesens in die Bereiche des Übergangssystems, Schulberufssystems und Dualen Systems (vgl. Baethge, 2008, S. 543). Hauptunterscheidungsmerkmal ist im Besonderen die vorherrschende Stellung des Dualen Systems für den Bereich der beruflichen Erstausbildung sowie die Entwicklung des Übergangssystems als Auffangbecken für Marktbenachteiligte, d.h. ausbildungsreife Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (vgl. Bosch, 2009, S. 53). Für das Jahr 2006 ergaben statistische Erhebungen des Jahres 2008 die nachfolgenden, aussagekräftigen Zahlen der Neuzugänge in den entsprechenden Sektoren des beruflichen Bildungswesens: So entfielen allein 550.000 der Neuzugänge auf den Bereich des dualen Systems, 210.000 auf das Schulberufssystem und insgesamt 500.000 Neuzugänge auf den Bereich des Übergangssystems (vgl. Schelten, 2009, S. 107). Problematisch erscheint in diesem Kontext insbesondere der immense Bedeutungsverlust der vollzeitschulischen Ausbildung als mögliche Form zur Schaffung neuer, adäquater Ausbildungsplätze. Für benachteiligte Jugendliche ergibt sich durch das Verweilen im Übergangssystem bereits an der ersten

Schwelle des Übergangs ein biographischer und struktureller Bruch, der sich zwangsläufig an der zweiten Schwelle fortsetzt.

Gemäß dem Schwellenkonzept haben Schulabsolventen in Deutschland idealtypisch zwei Übergangsschwellen zu überwinden. Während die erste Schwelle den Übergang vom allgemeinbildenden Schulwesen in das System der beruflichen (Erst-) Ausbildung charakterisiert, kennzeichnet die zweite Schwelle den Übergang aus diesem Berufsbildungssystem in die Erwerbstätigkeit bzw. einen weiterführenden Bildungsweg (vgl. Georg & Sattel, 2006, S. 139; vgl. Steinmann, 2000, S. 78 f.). Aufgrund zunehmender Problembereiche an der ersten und zweiten Schwelle des Übergangs, gekennzeichnet u. a. durch die nachlassende Ausbildungsbereitschaft und sinkenden Übernahmequoten der Betriebe sowie einer generellen Verlängerung der Such- und Wartephase im Übergang, ist das traditionelle Schwellenkonzept einem grundlegenden Wandel unterworfen (vgl. Georg & Sattel, 2006, S. 141). Dieser Wandel bedingt dabei zugleich die Individualisierung der Übergangswege sowie die Aufgliederung der Schwellen in eine größere Zahl von Teilübergängen. Die Vielfalt an neuen Übergangswegen korreliert zudem mit der je individuellen, biographischen Verlaufsstruktur der jungen Heranwachsenden im Bildungssystem. Neben dem idealtypischen Übergangsmuster von der allgemeinbildenden Schule in den berufsbildenden Teil des Sekundarbereichs II bzw. von der allgemeinbildenden Schule in ein Hochschulstudium nach Erwerb der Hochschulreife, auch häufig beschrieben als Königsweg, entstehen neue Übergangsmuster, die durch eine Vielzahl an weiterführenden Bildungswegen, durch ausgedehnte Such- und Orientierungsphasen sowie verlängerten Einmündungsprozessen in Bildungs- und Beschäftigungssystem gekennzeichnet sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 154 f.). Während demgemäß ein wachsender Anteil der Jugendlichen aufgrund bestehender Disparitäten des Ausbildungsstellenmarktes im Übergangssystem verharren muss, versuchen andere Schulabsolventen wiederum ihre Arbeitsmarktchancen u. a. durch den Erwerb von Mehrfachqualifikationen, z. B. in der Form einer beruflichen Erstausbildung mit anschließendem Studium, zu verbessern. Vor allem in den vergangenen Jahren ist, nach einem kurzzeitigen Anstieg der Quoten, wieder ein Rückgang der Orientierung zur Mehrfachqualifizierung zugunsten direkter Übergangsformen zu verzeichnen. Betrachtet man beispielhaft die nachschulischen Werdegänge der Jugendlichen 3 ½ Jahre nach Schulabgang, haben laut HIS Studie (11/2007) insgesamt 21 % der Abiturienten eine berufliche Ausbildung abgeschlossen, 58 % den direkten Weg ins

Studium vollzogen und etwa 7 % der Absolventen, gegenüber 10 % im Jahr 1990, den Weg einer Doppelqualifizierung eingeschlagen (vgl. Heine et al., 2007, S. 3 f.).

Neue Schwellen und biographische Übergänge entstehen dabei nicht nur im bzw. zwischen Bildungs- und Ausbildungssystem, sondern finden gleichsam im Beschäftigungssystem statt und können den wiederholten Ablauf bzw. Wechsel einer bestimmten biographischen Statuspassage charakterisieren. Neben dem Wechsel oder Abbruch einer Bildungs- bzw. Ausbildungsstufe, dem Wechsel der Ausbildungsstätte oder Arbeitsplatz können u. a. die Unterbrechung der Erwerbstätigkeit, beispielhaft zum Zwecke der beruflichen Weiterbildung, der generelle Berufswechsel, die Rückkehr eines Elternteils aus dem Erziehungsurlaub oder die Reintegration in den Arbeitsmarkt nach längeren Phasen der Arbeitslosigkeit zählen (vgl. Georg & Sattel, 2006, S. 143). Daneben ist zu beachten, dass nicht nur die Anzahl an Schwellen und Übergängen erodiert, sondern gleichsam der Zeithorizont des jeweiligen Übergangs, bspw. gekennzeichnet durch die Dauer zwischen Bildungsabschluss und Erwerbseintritt oder dem Zeitpunkt eines Übergangs bzw. Statuswechsels, einer neuen Veränderungsdynamik unterliegt. „Es wird zunehmend schwieriger, den eigentlichen Endpunkt des Übergangs zu definieren, der sich traditionell als Statuswechsel von einer Vollzeitausbildung in eine stabile Beschäftigungsposition verstand. Die Übergangsprozesse verlängern sich, werden unüberschaubarer und revisionsanfälliger“ (Georg & Sattel, 2006, S. 141).

Der Übergang zwischen allgemeinem und beruflichem Bildungssystem sowie zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ist, heute mehr als früher, mit einer neuen Vielfalt und Komplexität sowie einer gewachsenen Instabilität der möglichen Verlaufs- und Bildungswege verbunden. Eine zielbewusste Berufsorientierung gehört in Zeiten des Wandels zu den Grundvoraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung des ersten und zweiten Übergangs im so bezeichneten Schwellenkonzept. Bildungs- und Berufswahlprozesse prägen in ihrer Gesamtheit an persönlichen Erfahrungen sowie ausgebildeten Einstellungen und Handlungsorientierungen die jeweilige Übergangsstruktur des Einzelnen mit und stellen vor allem im Kontext der sich anschließenden empirischen Untersuchung einen zentralen Anknüpfungspunkt dar.

## 4 Bildungs- und Berufswahlprozesse

### 4.1 Begriffsabgrenzung: Bildung und Beruf

Als Begriffsdimensionen weisen Bildung und Beruf eine lange Tradition auf. Angesichts der Vielzahl an Definitionsversuchen und theoretischen Konzeptionen scheint es nahezu unmöglich, eine universelle Begriffsbestimmung zu finden und allumfassend anzugeben, was unter Bildung und Beruf eigentlich zu verstehen ist. Dietrich Schwanitz hat mit seinem Buch „Bildung – Alles was man wissen muss“ (1999) den Versuch unternommen, Bildung als Kulturgut unserer Gesellschaft zu erfassen und in einer historischen Zeittafel die bedeutendsten literarischen Werke ganzheitlich darzustellen. Die Frage, die sich hier dem Leser stellt ist, ob dieses Buch wirklich zur Bildung des Menschen beitragen kann? Führt die Anregung des menschlichen Geistes über die Zeitwerke unserer Kultur, unserer Entstehungsgeschichte, letztlich zu neuer Selbsterkenntnis? Wenn ja, kann dies wiederum als Bildungsprozess bezeichnet werden? Und wie verhält sich der Beruf als soziales Konstrukt zum benannten Bildungsbegriff? Diesen Fragestellungen sowie der möglichen Interdependenz beider Begriffsdimensionen soll im Folgenden nachgegangen werden. „Bildung ist nicht das Befüllen von Fässern, sondern das Entzünden von Flammen.“ Dieses Zitat des griechischen Philosophen Heraklit unterstreicht bereits um 540 vor Christus die hohe Bedeutsamkeit des Bildungsbegriffs und bezieht gleichsam die Ebene der Erziehung und Lehre in die Betrachtung mit ein. Bildung, hier symbolisiert durch Flammen, kann demgemäß als Sinnbild der Veränderung bezeichnet werden (vgl. Goldmann Lexikon, 1998, S. 4219). Der bildende Vorgang geht über die reine Wissensvermittlung und -aufnahme deutlich hinaus und ist mit einem Erkenntnisgewinn sowie einer persönlichen Entwicklung des Individuums verbunden. Bis zum heutigen Zeitpunkt findet Bildung vor allem in den Zusammenhängen von Schule, Biographie und Kultur stets Nennung und ist mit einer entsprechenden Vielfalt an Auslegungsmöglichkeiten verbunden. Im ausgehenden 18. Jahrhundert beruht der traditionelle Bildungsbegriff auf dem Verständnis, Bildung als geistig-seelische Formung des Individuums zu betrachten (vgl. Felden, 2002a, S. 193). Formung bezieht dabei zum einen den Prozess der Formwerdung, d.h. der selbstgestalteten Seite von Bildung von innen heraus, und zum anderen den Prozess der Formgebung, d. h. der fremdgestalteten Seite von Bildung durch Einwirkung von außen, in den Bildungs- und Erziehungsauftrag mit ein (vgl. Schelten, 2004, S. 27). Das neuhumanistische Bildungsideal zielt darüber hinaus auf die Fähigkeit des Individuums zur Selbstgestaltung und Selbstentfaltung der eigenen (Persönlichkeits-)Kräfte ab und fordert demgegenüber die Befähigung ein, das eigene, autonome Selbstbild in Relation

zum Weltbild setzen zu können. Gemeint ist in diesem Zusammenhang eine relativ gedankliche Loslösung des Subjekts von den jeweils gegebenen, gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Felden, 2002a, S. 193). Das Humanitätsideal steht dabei im Gegensatz zum utilitaristischen und pragmatischen Bildungsverständnis der Aufklärung, das vor allem den reziproken Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung deutlich hervorhebt (vgl. Felden, 2002a, S. 193). Im Zusammenhang berufspädagogischer Betrachtungen wird Bildung in Kategorien der formalen<sup>5</sup> und materialen<sup>6</sup> Bildung unterschieden. Das kategoriale Bildungsverständnis von Klafki folgt dabei der gleichgewichtigen Förderung sowie doppelseitigen Erschließung beider Bildungskategorien, d. h. „es soll die materiale (objektbezogene) Seite dialektisch mit der formalen (subjektbezogenen) Seite verschränkt werden“, um Welt- und Selbstsicht integrativ entfalten zu können (vgl. Schelten, 2004, S. 29). Heute wie früher wird der Bildungsbegriff als Begründungspotenzial für pädagogisches Handeln und Planen gesehen und dient, vor allem im Bereich der Erziehungswissenschaft, als zentraler Orientierungsrahmen (vgl. Marotzki et al., 2006, S. 169). Bildung impliziert dabei nicht nur ein gewisses orientierendes Potenzial für pädagogische Akteure, sondern schließt, im klassischen wie modernen Sinn, die subjektive Orientierungsleistung des Einzelnen in die Betrachtung mit ein.

Ähnlich wie der Bildungsbegriff kann der Beruf als soziales Konstrukt durch eine Vielfalt an Definitionsansätzen veranschaulicht werden. Eine grundlegende Begriffsabgrenzung bietet die formale Berufsdefinition nach Max Weber (1864-1920), wonach Beruf „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person heißen (soll), welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“ (Weber, 1980, S. 80, zit. n. Corsten, 1995, S. 39). Im Vergleich zum Bildungsbegriff weist der Beruf ebenfalls eine objekt- sowie subjektbezogene Seite auf. Die Berufstätigkeit ist demgemäß nicht allein auf die Verrichtung berufsfachlicher Aufgabenfelder und die Erfüllung gesellschaftlicher Anforderungen zum Erwerb ökonomischer Ressourcen gerichtet (= funktionsbezogen), sondern bezieht gleichsam die persönlichen Neigungen, Interessen sowie individuellen, beruflichen Orientierungen und Wünsche des Einzelnen (= ichbezogen) in die Betrachtung mit ein, die im Besonderen die Herausbildung der eigenen Beruflichkeit nachhaltig mitbestimmen (vgl. Rebmann et al., 1998, S. 62). Auch im Kontext des gesellschaftlich-strukturalen Wandels hat der Beruf als Bündel von Qualifikationen sowie als

---

<sup>5</sup> Bezugspunkt ist das Subjekt, entspricht der Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten (vgl. Schelten, 2004, S. 28).

<sup>6</sup> Bezugspunkt ist das Objekt, entspricht der Inhaltsvermittlung im Lernprozess (vgl. Schelten, 2004, S. 28).

mögliches, standardisiertes Tauschmuster auf dem Arbeitsmarkt seine Bedeutsamkeit nicht verloren. Berufe werden weiterhin erlernt, die Ausbildung im beruflichen Bildungswesen oder über ein Hochschulstudium markiert nach wie vor die zentrale Brücke in das Erwerbssystem, gleichsam sind jedoch die Zusammenhänge zwischen Ausbildung, Berufstätigkeit und gesellschaftlicher Integration komplexer geworden (vgl. Rebemann et al., 1998, S. 64). In der Folge einer gestiegenen Vielfalt und Dynamik gesellschaftlicher Bedingungs- und Bestimmungsfaktoren wird daher zunehmend erforderlich, eigene Fähigkeiten und Interessen bereits an der ersten Schwelle des Übergangs verstärkt zu reflektieren als auch die Entwicklung und Herausbildung neuer Kompetenzen, Orientierungen und beruflicher Identitäten in den je individuellen Betrachtungshorizont von Selbst- und Weltbild mit einzubeziehen. Entgegen der starren Berufsverläufe zu Anbeginn des Zunftwesens, haben Individuen in modernen Gesellschaften zunehmend die Möglichkeit, im Rahmen ihres (berufs-)biographischen Lebensverlaufs eine ganz individuelle Beruflichkeit auszubilden (vgl. Wittwer, 2003, S. 83). Die Lebensgeschichte des Einzelnen, so die These, wird nicht mehr einseitig durch den Beruf, gekennzeichnet durch traditionelle Bindungen auf Lebenszeit, sondern die Beruflichkeit des Einzelnen durch die subjektive Struktur der vollzogenen Bildungs- und Berufswahlprozesse im jeweils lebensgeschichtlichen Zusammenhang nachhaltig bestimmt. „Die alte Idee der Berufung für eine Aufgabe, d.h. die religiöse bzw. gesellschaftliche Bestimmung der Berufsausübung, könnte hier einen neuen Sinngehalt bekommen, indem sie nicht einfach statisch feststeht, sondern im Vollzug der Lebensgeschichte erst entdeckt wird [...]“ (Wittwer, 2003, S. 83). Beide Begrifflichkeiten, also Bildung und Beruf, implizieren vor allem im Zuge des Wandels, eine gewisse Veränderungsdynamik des Subjekts, die gleichsam mit der Entstehung von Neuem, d. h. neuer handlungsleitender Orientierungen und Erfahrungsrahmen verbunden ist. Im Anschluss sollen nun zentrale bildungs- und berufswahltheoretische Konzepte vorgestellt werden, die für das weitere theoretische Verständnis von Bildungs- und Berufswahlprozessen gleichsam richtungsweisend sind.

## **4.2 Ausgewählte Bildungstheorien**

### **4.2.1 Wilhelm von Humboldt**

In der Tradition der klassischen, bildungstheoretischen Ansätze geschieht Bildung vorzugsweise in der Auseinandersetzung des Subjekts mit den Produkten der geistigen, d. h. kulturellen, Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte. Bildung findet demgemäß im Medium

kultureller Überlieferungen und nicht, wie vergleichsweise moderne Bildungstheorien fordern, im Medium pluraler, sozialer Interaktionen einer Gesellschaft statt (vgl. Stojanov, 2006, S. 29 f.). Das neuhumanistische Bildungsideal ist gleichsam in diesen Betrachtungshorizont eingebettet. Der prominenteste Vertreter, der die wesentlichen Leitgedanken dieses klassischen, neuhumanistischen Bildungsverständnisses entscheidend geprägt und mitbegründet hat, ist Wilhelm von Humboldt. Als Bildungs- und Sprachtheoretiker war er in verschiedenen Bereichen wirkend tätig, wie u. a. im Bereich der Pädagogik, in der Sprachwissenschaft als Sprachphilosoph und Sprachforscher sowie in der Anthropologie und Ethnologie als Begründer einer vergleichenden Wissenschaft des Menschen (vgl. Benner, 2003, S. 13). Der Kern seiner Bildungstheorie umfasst zwei grundlegende Annahmen: Zum einen bedeutet eine bildende Entwicklung des Menschen, dass er seine Kräfte, d. h. seine individuellen Potenziale, in möglichst weitreichender und ausgewogener Weise entfalten kann, zum anderen ist diese Entfaltung der Kräfte des Menschen auf den wechselseitigen Austausch mit der Welt angewiesen. „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. [...] diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt, 1903, S. 283). Die Auseinandersetzung mit der Welt als etwas dem Subjekt Entgegengesetztes, als Widerpart bzw. als naturgegebenes Fremdes ist dergleichen Voraussetzung und notwendige Bedingung dafür, dass sich Bildung des menschlichen Geistes überhaupt vollziehen kann. „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Humboldt, 1903, S. 283). Bildung in der Dialektik zwischen Ich und Welt ist dabei nicht als bloße Willkür des Menschen über die Welt noch als Anpassung des Menschen an vorgegebene Sinn- und Deutungsstrukturen zu begreifen, sondern vielmehr als Verknüpfung zweier Bezugsmomente des Subjekts, die für die Entfaltung des menschlichen Geistes und seiner Kräfte sowie für die mitwirkende und bestimmende Gestaltung von Welt gleichsam erforderlich sind (vgl. Benner, 2003, S. 34; vgl. Wigger, 2007, S. 174). Das Wechselspiel aus Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung eigener Sinnwelten wird zu einem unverzichtbaren Moment der Kräftebildung und Entfaltung des menschlichen Geistes. Auf der Grundlage seines formalen Bildungsverständnisses entwickelte Humboldt gleichsam seine Sprachtheorie, in der Sprache als Sinnbild für das gesamte Denken, Empfinden und Handeln des Menschen sowie als



zentrales Moment der bildenden Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt auftritt (vgl. Benner, 2003, S. 117). In diesem Sinne umschreibt Humboldt Sprache als „das bildende Organ des Gedanken“ sowie als „eine wahrhaft schöpferische Handlung des Geistes“, dessen Funktionalität darin besteht, Äußeres, also Fremdes, mit dem Inneren, also Empfindungen und Anschauungen, zu vereinen und nach außen zu bringen (vgl. Humboldt, 1848, S. 51, 253). Sprache markiert etwas dem Menschen a priori Gegebenes, in das sie hineingeboren werden und das je nach Nationalität eine ganz eigentümliche Art der Vermittlung von Ich und Welt impliziert. „[...] dieser Act ist in jeder Sprache ein individueller, in einer von allen Seiten bestimmten Weise verfahren“, d.h. jede (National-) Sprache ist aufgrund der Verschiedenheit ihres traditionellen Ursprungs mit einer eigenen Weltsicht, genauer mit einer je individuellen Sichtweise der Welt verbunden (vgl. Humboldt, 1848, S. 253). Das Erlernen neuer Sprachen eröffnet dem Menschen demgemäß eine neue Ansicht der eigenen als auch fremden Welt, begründet neue Sinn- und Entfaltungshorizonte der eigenen Kräfte und verweist in diesem Kontext vor allem auf die Vielfalt und Verschiedenheit von Tradition und Erfahrung, die dem Subjekt je nach Sprachkontext auf differenzierte Art und Weise erscheinen. Die Reduktion und Beschränkung der Sprachenvielfalt auf eine Sprache impliziert demgemäß die Gefahr, dass der Mensch auf eine universelle Weltansicht festgelegt wird und die beschriebene Dialektik zwischen Selbst- und Weltbild sowie die Erschließung fremder Sinnwelten nicht mehr möglich wäre. Die Welterschließung des Menschen im Sinne Humboldts geschieht zudem stets außerhalb der Artikulation und interaktiven Erweiterung alltäglicher Deutungsmuster und sozialer Interaktionen (vgl. Stojanov, 2006, S. 40). Um im Kontext postmoderner Pluralität und Globalität sowie einer gestiegenen Erfordernis der interaktiven Auseinandersetzung des Individuums mit den neuen Bedingungsfaktoren des Wandels bestehen zu können, ist gleichsam eine Erweiterung des Bildungsgedanken unter Einbezug dieser Pluralität erforderlich. Ausgangspunkt der nachfolgenden Betrachtungen ist demgemäß die bildungstheoretische Erschließung und Fassung des Bildungsbegriffs von Winfried Marotzki (1990), der im Kontext empirischer Untersuchungen ein eigenes Konzept, bezeichnet als strukturelle Bildungstheorie, entworfen hat. Inwiefern seine strukturelle Fassung an die begründete Bildungs- und Sprachtheorie Humboldts anknüpft bzw. inwieweit sie darüber hinausgeht, ist Gegenstand der nachstehenden Ausführungen.

#### 4.2.2 Winfried Marotzki

Zu den bekanntesten Vertretern der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung gehören u. a. Winfried Marotzki (1990) und Hans-Christoph Koller (1999), die sich im Rahmen ihrer empirischen Forschungsansätze vor allem durch den Einbezug der soziokulturellen Pluralität und Komplexität sich wandelnder Gesellschaften sowie durch die Berücksichtigung der wechselseitigen Perspektive gesellschaftlich-struktureller sowie subjektiver Bedeutungen von anderen empirischen Ansätzen deutlich abgrenzen (vgl. Felden, 2002b, S. 271). Die Tendenzen des epochalen Transformationsschubes wirken laut Marotzki (1990) in die Mikrostruktur biographischer Lern- und Bildungsprozesse hinein und rücken die gesellschaftliche Konstituierung des Subjekts sowie die strukturelle Beschaffenheit von Lern- und Bildungsprozessen in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Marotzki, 1990a, S. 30). In seiner bildungstheoretischen Konzeption greift Marotzki ebenfalls das Moment der Transformation auf und fasst Bildung als reflexive Verortung des Menschen in der Welt sowie als Modalisierung in einem zweifachen Sinn: „zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz)“ (Marotzki, 2006a, S. 61). Die bestimmende Fassung des Bildungsbegriffs erfolgt dabei, ausgehend von der Lerntheorie Batesons (1964), wobei Lernen und Bildung nicht bedeutungsgleich erscheinen, wie es vergleichsweise Batesons Bildungstheorie impliziert (vgl. Marotzki, 1990a, S. 34). Im Gegenteil, Bildung als emergenter Prozess, der in der bewussten Reflexion des eigenen Handelns entsteht, setzt an den von Batesons entwickelten Lernebenen II und III<sup>7</sup> an und ist darüber hinaus gehend als höherstufiger biographischer Transformationsprozess zu verstehen, infolgedessen Selbst- und Weltverhältnis eine grundlegende Wandlung vollziehen (vgl. Marotzki, 1990a, S. 41 ff.; vgl. Ecarius, 1998, S. 139). Diese Wandlungen sind gleichsam an die Transformation von Kontexturen, d. h. an die Transformation von Handlungsrahmen, Sichtweisen sowie Interpretations- und Orientierungssystemen des Subjekts gebunden und bedingen eine Veränderung des Komplexitätsgrades im Sinne einer gestiegenen Komplexität von Welt und individuellem Bewusstsein mit. Im empirischen Kontext der Erforschung und Analyse von

---

<sup>7</sup> Der lerntheoretische Ansatz von Gregory Bateson stammt aus dem Jahre 1964, wurde 1971 erweitert, und beschreibt ein Lernebenenmodell bestehend aus fünf Lernebenen (0-IV). Lernen I ist eine Veränderung im Lernen I, die sich auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufforderung beziehen, z. B. in Form einer Veränderung von Gewohnheiten (Transformation des Weltverhältnisses). Lernen II ist eine Veränderung im Lernen II, bei der das Subjekt etwas über den Vorgang des Wechsels von einer Rahmung (Auswahlmenge) zu einer anderen, neuen Rahmung lernt und weiß mit verschiedenen Arten der Weltaufforderung umzugehen, z. B. in Form der Bereitschaft und Fähigkeit, verschiedene Gewohnheiten übernehmen zu können, wodurch eine Freiheit von den Gewohnheiten der Lernebene II erreicht wird (Transformation des Selbstverhältnisses) (vgl. Marotzki, 1990a, S. 34 ff.).

Bildungsprozessen ist dieser Wechsel der Kontexturen und demgemäß die Veränderung von Selbst- und Weltreferenz im Sinne eines qualitativen Sprunges zu deuten (vgl. Marotzki, 1990a, S. 224). Dass heißt, im Zuge der narrativen Erhebung und anschließenden Auswertung des biographischen Materials ist darauf zu achten, welches Kontextniveau das Subjekt im Rahmen des Biographisierens, d. h. im Kontext der Selbstthematisierung, jeweils einnimmt und ob die beschriebene Dialektik zwischen Selbst und Welt gleichsam mit der Entstehung von Neuem verbunden ist, also ob sich ein genereller qualitativer Stellungswechsel im Sein des Individuums zwischen Selbst und Welt vollzieht (vgl. Marotzki, 1990a, S. 216). Das narrative Potenzial der verwandten Erhebungsmethode eröffnet darüber hinaus den Blick auf sogenannte Negationsprozesse, einerseits in Form von inhaltlichen Aussagen, mittels derer die Betroffenen ihre jeweilige Haltung gegenüber ihnen zur Verfügung stehenden biographischen Optionen bekunden, und andererseits in Form der Negation von Strukturen, d. h. der Transformation von Orientierungsrahmen und in diesem Verständnis von Kontexturen, die gleichsam, wie oben beschrieben, eine Veränderung des Komplexitätsgrades von Selbst- und Weltbild mit bedingen (vgl. Marotzki, 1990a, S. 188; vgl. Marotzki, 1990b, S. 143 f.). Bildungsprozesse sind demgemäß an die Negation von Inhalten und Strukturen und daher gleichsam an die Veränderung der den jeweiligen Strukturen zugrunde liegenden Komplexität gebunden. „Deshalb ist ein Bildungsprozess [...] eben dadurch gekennzeichnet, Bestimmtheit (im Sinne der Strukturstabilität) herzustellen und Unbestimmtheit (im Sinne der Strukturtransformation) zu ermöglichen“ (Marotzki, 1990a, S. 218). Kennzeichnend für die aktuelle Relevanz solcher Bildungsprozesse sind vor allem neue, zum Teil gesellschaftlich bedingte Problemlagen und Krisensituationen, mit denen das Subjekt im Zuge der gestiegenen Komplexität und Dynamik gesellschaftlicher Bedingungsfaktoren zunehmend konfrontiert wird und diese mit den bekannten bzw. habitualisierten Handlungsstrategien nicht mehr erfolgreich zu bewältigen weiß. Als solches ist Bildung zusammenfassend als Prozessstruktur zu verstehen, die nicht in jedem Lebenslauf und darüber hinaus nicht den gesamten biographischen Verlauf tangieren muss, sondern erst im Zusammenhang mit tiefgreifenden Veränderungen sowie gesellschaftlich auferlegten Problembeständen auftreten kann (vgl. Marotzki, 1990a, S. 131). Das Bildungsverständnis vom Marotzki weist dabei auf zentrale Gedankenfiguren der klassischen, neuhumanistischen Bildungstheorie von Humboldt hin. Beiden Bildungstheoretikern ist gemein, dass sie die beschriebene Subjekt-Objekt-Dualität, d. h. die Dialektik von Bestimmtheit und Unbestimmtheit, ihren Ausführungen zum Bildungsbegriff jeweils zugrunde legen. Das Fremde und Unbestimmte wird gleichsam als Lebenselixier begriffen, um Bezüge zu sich selbst und der Welt immer wieder neu

reflektieren und herstellen zu können (vgl. Meyer-Drawe, 2007, S. 92). Daneben stellt Sprache als begriffliches Konstrukt ein zentrales Begründungsmoment von Bildung dar. Während Humboldt Sprache als eine auf einen bestimmten Zweck gerichtete Geistesarbeit konstituiert, die je nach traditionellen Hintergründen mit divergenten Weltansichten verbunden ist, begreift Marotzki Sprache vor allem als Grundlage für die Biografisierung als Prozess der Sinnverleihung und Bedeutungszuschreibung sowie subjektiven Versinnbildlichung eines vergangenen Erlebnisstroms (vgl. Kapitel 4.2.1). Beide Theoriekonzepte betonen die Reflexivität des Handelns, d. h. die Einbettung des Bildungsbegriffs in einen reflexiven Bezugsrahmen, der im Prozess der bildenden Auseinandersetzung des Subjekts zu sich und der Welt gleichsam konstituiert wird. Marotzkis Bildungsverständnis baut letztlich auf den Bildungsbegriff Humboldts auf, das konnten die benannten Punkte deutlich zeigen, führt ihn jedoch in zweierlei Hinsicht entscheidend weiter: zum einen hebt seine Konzeption hervor, „was den Anlass bzw. die Herausforderung für Bildungsprozesse darstellt, nämlich eine Art von Krisenerfahrung, in der sich das bisherige Welt- und Selbstverständnis eines Menschen als nicht ausreichend erweist“, zum anderen „umfasst die Neufassung des Bildungsbegriffs [...] ausdrücklich eine empirische Perspektive, der zufolge bildungstheoretische Überlegungen auch einen Anschluss an die (qualitativ-) empirische Untersuchung von Bildungsprozessen eröffnen sollten“ (Koller et al., 2007, S. 7). Im Gegensatz zu Humboldt sind Selbst- und Weltverhältnis ebenfalls an soziale Interaktionen gebunden, werden über sie aufrechterhalten und verändert. D. h. die grundlegende Kraft der subjektiven Reflexion ist die einer „Selbstvergewisserung und Orientierung in gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Marotzki, 2006a, S. 61). Mit Bezug auf das der Arbeit zugrunde liegende Forschungsinteresse ist hier interessant, wie sich Menschen mit sich und ihrer Umwelt auf dem Weg ins Hochschulstudium auseinandersetzen, welche individuellen Entwicklungen sie vollziehen, mit welchen Krisenerfahrungen und Problemlagen sie konfrontiert werden und in welchem Reflexionsformat sich Bildung jeweils vollzieht. Nachfolgend wird diese Fassung von Bildung der Magisterarbeit zugrundegelegt, da sie zwischen Theorie und Empirie handlungsleitend vermittelt und zugleich die Berufswahl als individuelle Prozessstruktur aufgreift sowie umrahmt.

### 4.3 Prozesscharakter der Berufswahl

*„Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes geregelt werden“ (Art.12 Abs.1 Grundgesetz, zit. n. Hesselberger, 2000, S. 137).*

Gemäß Artikel 12 des Grundgesetzes besteht in Deutschland das Grundrecht auf Berufswahlfreiheit. Historisch betrachtet ist diese Freiheit der Berufswahl jedoch nicht als selbstverständlich und etwas Naturgegebenes zu betrachten, sondern wurde erstmals im Deutschen Reich in der Verfassung von 1848 formuliert und gesetzlich verankert (vgl. Beinke, 2006, S. 21). In der Tradition des Zunftzwanges erfüllte Berufswahl vorwiegend einen punktuellen, irreversiblen Charakter, der mit entsprechenden institutionellen und gesellschaftlichen Beschränkungen der persönlichen sowie beruflichen Entfaltung des Subjekts verbunden war und in diesem Verständnis gleichsam einer Lebenswahl entsprach. Im Gegensatz dazu hat sich die berufliche Positionierung des Einzelnen gemäß dem heutigen Verständnis weitestgehend von ständischen sowie gesellschaftlichen Vorgaben befreit und ist, vor allem unter der Perspektive einer gestiegenen Vielfalt, Komplexität und Ungewissheit gesellschaftlicher Bedingungsfaktoren und Ordnungsprinzipien, als lebensbegleitender Veränderungs- und Übergangsprozess zu begreifen (vgl. Zihlmann, 2001, S. 1). Zu Beginn dieses Prozesses steht nicht mehr nur die Frage nach dem „Was darf ich werden?“, sondern gleichsam die Fragestellung nach dem „Was will ich? Wie kann ich das Gewünschte realisieren?“ (vgl. Beinke, 2006, S. 155). Während der Vorgang des Wählens dürfen bereits, wie oben angesprochen, gesetzlich fixiert worden ist, markiert das Wählen können eine neue, herausfordernde Komponente für den gelingenden Berufswahlprozess. Die Berufs- bzw. Studienwahl ist demgemäß in der beschriebenen prozesshaften und lebensbegleitenden Dynamik unter Einbezug ganz neuer und verschiedener Begriffsdimensionen und Voraussetzungen zu verstehen. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, unter Einbezug älterer sowie neuerer Theoriekonzepte, den Gegenstandsbereich sowie das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Berufswahl näher zu fassen. Berufs- und Studienwahl werden dabei synonym gebraucht und sind durch die Wahl einer beruflichen Fachrichtung im Berufsbildungssystem bzw. durch die Wahl einer Fachrichtung und einer daran anschließenden Ausbildung im tertiären Hochschulbereich gekennzeichnet (vgl. Heine et al., 2007, S. 9).

Zu den bisherigen Modellen in der Tradition der Berufswahltheorien zählen u. a. sozial- und entwicklungspsychologisch orientierte Theorien, entscheidungs- und alloktionstheoretische Ansätze sowie persönlichkeitsorientierte Ansätze, auch bezeichnet als Matchingtheorien, die vor allem die optimale Passung von Person und Beruf im Berufswahlprozess betonen (vgl. Zihlmann, 2001; vgl. Holling et al., 2003; vgl. Beinke, 2006). Ältere theoretische Ansätze unternehmen dabei häufig den Versuch, Berufswahl unter einem speziellen Gesichtspunkt zu erklären, wodurch jedoch der umfassende Charakter von Berufswahl im modernen Verständnis häufig verfehlt wird und einer theoriegeleiteten Erweiterung bedarf. Entscheidungstheoretische Ansätze (Keeney & Raiffa, 1976) fassen Berufswahl beispielhaft als einen mehrstufigen Entscheidungsprozess, im Kontext dessen der Berufswähler normative und wertende Entscheidungsprämissen sowie eine oder mehrere handlungsleitende Entscheidungsregeln besitzt und diejenige Alternative wählt, die entsprechend der subjektiven Erwartungen den individuellen Nutzen des Berufswählers maximiert (vgl. Beinke, 2006, S. 34; vgl. Zihlmann, 2001, S. 2). Dieser Ansatz setzt folglich die Kenntnis aller Berufswahlalternativen sowie eine naturgegebene Rationalität des Entscheidungsträgers voraus. Gegenüber dem entscheidungstheoretischen Ansatz betont der alloktionstheoretische Ansatz nach Daheim (1967) und Scharmann (1965) die Abhängigkeit der Berufswahl von gesellschaftlichen Bedingungen und Steuerungsprozessen. D. h. die Entscheidung für einen bestimmten Beruf wird durch verschiedene sozioökonomische und soziokulturelle Determinanten maßgeblich beeinflusst, die zudem die Entscheidungsfreiheit des Subjekts im Berufswahlprozess eingrenzen (vgl. Beinke, 2006, S. 33 ff.). Entwicklungspsychologische Theorien greifen Berufswahl demgegenüber aus einem ganz anderen Blickwinkel auf. Berufswahl wird in diesem Verständnis als kontinuierlicher, psychosozialer Entwicklungs- und Reifeprozess begriffen, im Zuge dessen das Individuum verschiedene alters- und reifebedingte Phasen der beruflichen Entscheidungsfindung durchläuft und sein Berufswahlverhalten aufgrund der vollzogenen Lernerfahrungen erweitert und gegebenenfalls verändert (vgl. Zihlmann, 2001, S. 2; vgl. Holling et al., 2003, S. 4, 7). Daran knüpft das lerntheoretische Berufswahlverständnis von Krumboltz und Thoresen (1976) an. Es greift die Erkenntnisse der Lernpsychologie auf und versteht Berufswahl als Ergebnis vorausgegangener Lernerfahrungen. D. h. der Prozesscharakter der Berufswahl wird durch das eigene Selbstkonzept, gekennzeichnet durch die Interessen und Fähigkeiten der Person, sowie durch die Entwicklung von Problemlösestrategien bestimmt, wobei die Veränderung von Selbstkonzept und Problemlösung gleichsam einen Lernprozess impliziert (vgl. Holling et al., 2003, S. 7-8). Ein sehr weit verbreitetes und dem alltäglichen Verständnis von Berufswahl

vornehmlich entgegenkommendes Erklärungsmodell ist der Ansatz von Holland (1959). Die berufliche Entscheidungsfindung wird in diesem Sinne als Matchingprozess zwischen Person und Beruf gefasst und knüpft an die von Parson begründete Berufswahltheorie (1909) an. Die drei zentralen Elemente für einen gelingenden Berufswahlprozess sind: „(1) das Wissen um die eigene Person, (2) das Wissen um die Anforderungen und Möglichkeiten verschiedener Berufe und (3) das Zusammenbringen von Person und Beruf nach dem Prinzip der bestmöglichen Passung“ (Holling et al., 2003, S. 1). Jeder Ansatz weist dabei in seiner Einzigartigkeit zentrale Bedeutungsmomente auf, die den Berufswahlprozess wechselseitig bedingen und zudem die Interdependenz der beschriebenen Theorieansätze verdeutlichen. Diese Interdependenz soll auch für das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Berufswahl handlungsleitend sein. Die Berufs- und Studienwahl ist demgemäß als komplexer, lebensbegleitender Prozess unter entwicklungs-, entscheidungs-, allokatons- und interaktionstheoretischen Gesichtspunkten zu verstehen, der vor allem im Kontext einer zunehmend steigenden Vielfalt von Bedingungsfaktoren, in der Dialektik innerer sowie äußerer Einflüsse, zu begreifen ist. Neuere Modelle, die den Versuch unternehmen, die Interdisziplinarität der vorgestellten Theorieansätze zu berücksichtigen, sind zum einen die sozial-kognitive Laufbahntheorie von Lent, Brown und Hackett (1994) sowie die theoretische Konzeption der Berufswahl nach Bußhoff (1998) (vgl. Hirschi 2008; vgl. Bußhoff 1998). In der sozial-kognitiven Perspektive der beruflichen Entwicklung nach Lent et al. (1994) kann Berufswahl anhand drei zentraler Variablen beschrieben werden: (1) durch Selbstwirksamkeitserwartungen als Einstellungen und Annahmen einer Person gegenüber ihren Fähigkeiten, konkrete Handlungen ausüben und Resultate erreichen zu können, (2) durch Ergebniserwartungen als persönliche Überzeugungen über die Konsequenzen und Ergebnisse bestimmter leistungsbezogener Verhaltensweisen und (3) über persönliche Zielsetzungen, die auf bestimmte Aktivitäten oder künftig zu erreichende Ereignisse ausgerichtet sind (vgl. Hirschi, 2008, S. 10). Zwischen diesen drei Komponenten besteht eine gewisse handlungsleitende Dialektik und Verbundenheit, die für das Laufbahnverhalten einer Person ausschlaggebend ist und den Berufswähler als Produzent und Produkt seiner Umwelt begreift. Um Fehleinschätzungen bzgl. eigener Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen vermeiden zu können, wird gleichsam die Bedeutung einer professionellen Berufsberatung betont, über die der Berufswahlprozess positiv gelenkt und unterstützt werden kann (vgl. Holling et al., 2003, S. 16). Bußhoffs theoretische Konzeption der Berufswahl schließt an die berufswahltheoretischen Überlegungen von Lent et al. (1994) an, indem er ebenfalls das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellt und die Relevanz der

berufsberatenden Institutionen für den gelingenden Berufswahlprozess hervorhebt. „Aufgabe der Berufsberatungsdienste ist es, Personen bei der Bewältigung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung zu unterstützen“ (Bußhoff, 1998, S. 10). Seinem Verständnis zufolge wird Berufswahl als ein lebensbegleitender Prozess betrachtet, der mit der Bewältigung einer Vielzahl an beruflichen Übergängen verbunden ist und gleichsam den Prozess der Identitätsbewahrung, d. h. der Erhaltung und Neugestaltung der Identität in der beruflichen Dimension, miteinschließt (vgl. Bußhoff, 1998, S. 22). Identität entwickelt sich in dieser Perspektive aus der (Selbst-)Erfahrung, die das Individuum selbst und unmittelbar in einer bestimmten Umwelt, z. B. im schulischen oder außerschulischen Kontext, durchlebt. Berufswahl verstanden als Übergangsprozess ist demgemäß mit neuen Selbsterfahrungen verbunden und bedingt eine, z. T. krisenhafte, Entwicklung der Identität des Subjekts gleichsam mit (vgl. Bußhoff, 1998, S. 21 f.). In diesem Zusammenhang weist der Berufswahlbegriff eine gewisse Kongruenz zum Bildungsgedanken Marotzkis (1990) auf, da im Zuge der Selbstpositionierung und der Suchbewegung des Subjekts die Berufswahl gleichsam mit neuen Orientierungen und Verhaltensweisen verbunden ist. Ob der Berufswahlprozess in seiner lebensbegleitenden Dynamik jedoch einen vergleichbaren Kontextwandel auslösen kann, wie es der Bildungsprozess impliziert, oder als Lernprozess im Modus unveränderter kognitiver Strukturen gefasst werden kann, soll im Kontext der Forschungsarbeit näher untersucht werden. Anlass zu beruflichen Übergängen geben sogenannte außergewöhnliche Unstimmigkeiten zwischen dem Selbst- und Umweltkonzept einer Person, d. h. jemand befindet sich in einem Übergang, wenn das Verhältnis von Person und Umwelt zueinander durch Diskrepanzen gekennzeichnet ist und eine Wendung durch entsprechende Anpassungs- und Veränderungsleistungen dieser Person erforderlich scheint, die zu einer Reduktion der Unstimmigkeiten gleichsam beitragen (vgl. Bußhoff, 1998, S. 20).

Wendepunkte der beruflichen Entwicklung können sich bspw. ergeben, wenn die Vorstellungen, Interessen und Wünsche einer Person nicht mehr mit den gegebenen realen Verhältnissen der Umwelt übereinstimmen bzw. wenn die Erwartungen der Umwelt sich verändern und einer Revision unterworfen sind (vgl. Zihlmann, 2001, S. 3). Die primäre Berufswahl, verstanden als Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Erwerbsleben, kennzeichnet dabei nur den ersten Schritt aus einer Vielzahl an beruflichen Übergängen, auf den i. d. R. weitere Schritte im Berufsleben folgen. Der Übergang vollzieht sich dabei unter dem Aspekt verschiedener Teilprozesse, die zwischen den Dispositionen der Person und den Strukturen der Umwelt im Übergangsprozess vermitteln und auf die

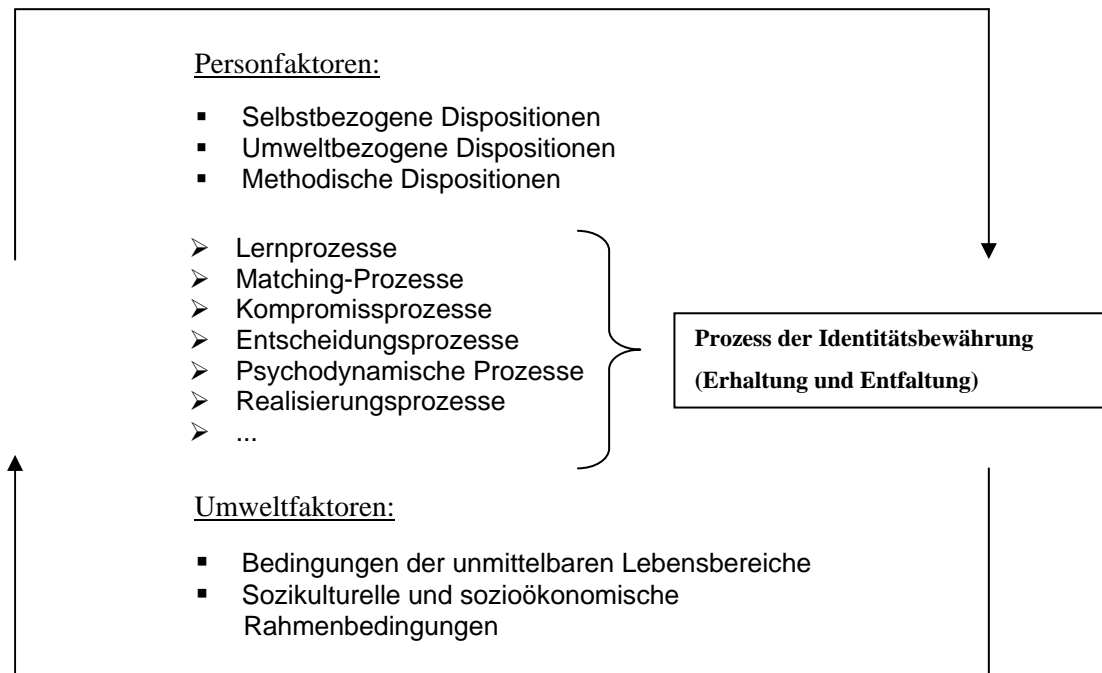


Herstellung einer neuen Person-Umwelt-Balance sowie auf die Bewährung, d.h. Erhaltung und Entfaltung, der eigenen Identität ausgerichtet sind (vgl. Bußhoff, 1998, S. 28). An der Bewältigung von beruflichen Übergängen sind demgemäß Lernprozesse, Passungsprozesse (Matching), Kompromissprozesse<sup>8</sup>, Entscheidungsprozesse, psychodynamische Prozesse<sup>9</sup> und Realisierungsprozesse beteiligt (vgl. Bußhoff, 1998, S. 28 f.). In dieser Hinsicht sind vor allem die oben beschriebenen Berufswahltheorien in ihren Grundzügen zu erkennen und werden darüber hinaus durch die Integration neuer Prozesskomponenten bestimmend ergänzt. Die konkrete Entscheidungsrealisierung, d. h. die Ausrichtung der theoriegeleiteten Aufmerksamkeit auf das Wirklichwerden eines Handlungsziels, z. B. beschrieben durch den Beginn einer Ausbildung oder eines Studiums und den daran anschließenden Eintritt in die gewählte Institution, nimmt im Kontext der sozial-kognitiven Laufbahntheorie gemäß Lent et al. (1994) eine vergleichsweise unbedeutende Rolle ein. Der Übergangsprozess, bestehend aus den vorgestellten Teilprozessen und den daran anschließenden Prozess der Identitätsbewährung, wird darüber hinaus durch zwei zentrale Faktorenbündel beeinflusst, welche die beschriebene Dialektik zwischen individuellen und institutionellen Bedingungsfaktoren im Berufswahlprozess verdeutlichen und die Ausbildung individuell akzentuierter Handlungsorientierungen gleichsam mit bedingen: gemeint sind zum einen Faktoren, die in den Personen liegen (Personfaktoren) und zum anderen Faktoren, die in der Umwelt lokalisiert sind (Umweltfaktoren) (vgl. Bußhoff, 1998, S. 63).

---

<sup>8</sup> Bußhoff (1998) beschreibt die Kompromissbildung als einen Vorgang im Zuge dessen Berufswünsche nach bestimmten Regeln, z. B. entlang der Selbstkonzeptelemente wie Prestige, Interesse und geschlechtstypische Orientierungen, so lange verändert werden, bis sie realisierbare Präferenzen und Berufsabsichten hervorbringen (vgl. Bußhoff, 1998, S. 45).

<sup>9</sup> Der psychodynamische Erklärungsansatz geht davon aus, dass das berufliche Entscheidungsverhalten neben kulturellen, ökonomischen, ethnischen, biologischen und zufälligen Faktoren ebenfalls von Motiven, Bedürfnissen und Werteinstellungen gesteuert wird, die Aktivitätstendenzen dergleichen verbleiben jedoch größtenteils im Unbewussten (vgl. Bußhoff, 1998, S. 52 ff.).



**Abbildung 3: Strukturen und Prozesse beruflicher Übergänge (vgl. Bußhoff, 1998, S. 72, eigene Darstellung)<sup>10</sup>**

In Abbildung drei werden die Übergangsfaktoren und -prozesse, welche die Berufswahl als Bewältigung von Übergängen charakterisieren, in einem Schaubild nochmals schematisch aufgezeigt, wobei auf die Darstellung der Kausalbeziehungen, im Besonderen aufgrund der Vielfalt und reziproken Komplexität der kausalen Zusammenhänge, bewusst verzichtet wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Übergänge „bedeutsame Situationen im Leben eines Menschen“ sind und „obwohl sie außergewöhnliche Veränderungs- und Anpassungsleistungen erfordern, ist ihre Bewältigung zunächst und vor allem Aufgabe eines jeden Betroffenen [...]“ (Bußhoff, 1998, S. 81). Auf der Basis der vorgestellten Theoriekonzepte von Berufswahl als Übergangs- und Veränderungsprozess, der gleichsam entwicklungs-, entscheidungs-, allokatons- und lerntheoretische Gesichtspunkte in die Betrachtung miteinschließt, sowie von Bildung als Prozess der Transformation von Selbst- und Weltreferenz soll nun der biographische Vollzug dergleichen Gegenstand der empirischen Untersuchung sein. Interessant bleibt in diesem Zusammenhang, wie sich

<sup>10</sup> Zu den Personfaktoren gehören selbstbezogene Dispositionen (Selbstkonzept, Selbstwertorientierung, selbstbezogene Motive und Gefühlsdispositionen), umweltbezogene Dispositionen (Umweltkonzept, umweltbezogene Einstellungen, umweltbezogene Motive und Gefühlsdispositionen) sowie methodische Dispositionen (Verhaltensschemata und Handlungsstrategien). Demgegenüber umrahmen Umweltfaktoren die Bedingungen unmittelbarer Lebensbereiche (Rollen, Aktivitäten, persönliche Beziehungen, materielle Bedingungen in Schule, Ausbildung, Familie, Freundeskreis), soziokulturelle und sozioökonomische Rahmenbedingungen (z. B. Wirtschaftslage, Studienordnung, Rekrutierungsregeln) und natürliche Umweltbedingungen (z. B. Klima, Rohstoffvorkommen) (vgl. Bußhoff, 1998, S. 63 ff.).

Orientierungs- und Entscheidungsprozesse der Studien- und Berufswähler im Übergang sowie bei der Bewältigung neuer Problemlagen jeweils darstellen und ob eine gewisse Komplementarität von Bildung und Berufswahl bestätigt werden kann, d. h. wie das Verhältnis von Bildungs- und Berufswahlprozessen in der Forschungsperspektive abschließend gefasst werden kann.

## **5 Prozessphasen und methodische Rahmung der Untersuchung**

### **5.1 Methodisch - kontextbezogene Positionierung des Forschungsvorhabens**

Im Rahmen der Magisterarbeit wird, wie bereits in Abschnitt 1.2 beschrieben, ein Forschungsprojekt zur Diversität der Übergänge in das Hochschulstudium durchgeführt. Im Vordergrund des empirischen Interesses steht insbesondere die Analyse der biographisch-situierten Bildungs- und Berufswahlprozesse auf dem Weg zum Hochschulstudium sowie die Rekonstruktion der habitualisierten Orientierungsrahmen, die den Übergang in das Hochschulstudium konstituieren. Der nachfolgenden Studie wird demgemäß ein biographieanalytischer sowie rekonstruktiver Ansatz zugrunde gelegt, der dem Feld der qualitativen Sozialforschung und Biographieforschung zuzuordnen ist.

Die kontextbezogene Positionierung der Untersuchung unterliegt hier dem Bereich der bildungs- und berufswahltheoretisch orientierten Biographieforschung. D. h. die empirische Studie ist in den Bereich der qualitativen Bildungsforschung eingebettet, die sich in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften u. a. als Biographieforschung etablieren konnte und „die konkreten individuellen Lern- und Bildungsschicksale ihrer Untersuchungspersonen“ zum Gegenstand hat, „die erst im Kontext ihres Lebens (d.h. ihrer Biographie und ihres Milieus) einen Sinn (jenseits statistischer Zusammenhänge) für sie erhalten“ (Alheit & Marotzki, 2002, S. 186). Unter Biographieforschung sind dementsprechend alle Forschungsansätze zu verorten, die, auf dem Weg der empirischen Erhebung und Auswertung, lebensgeschichtliche Erzählungen einzelner Personen als Datengrundlage haben (vgl. Fuchs, 1984, zit. n. Friebertshäuser, 2006, S. 298). In der biographieanalytischen Betrachtung von Theodor Schulze (2006) können zudem vier Seinsweisen der Biographie unterschieden werden: (1) Biographie als Text, (2) Biographie als Leben, (3) Biographie im Kopf und (4)

Biographie in der Gesellschaft. Die *soziologische Dimension*<sup>11</sup> von Biographie unterstreicht dabei, dass die Lebensgeschichte eines Menschen nicht nur als etwas rein Subjektives betrachtet werden kann, sondern gleichsam als soziales Konstrukt verstehbar wird, das in lebensweltliche Zusammenhänge und gesellschaftliche Strukturen eingebettet ist (vgl. Schulze, 2006, S. 42 ff.). Biographie als lebensweltliche Orientierungsgröße ist demgemäß auf der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität, von Mikro- und Makroebene, von Kollektiv und Individuum angelegt und eröffnet den Zugang zu lebensgeschichtlichen Erzählungen einerseits sowie zum handlungspraktischen, meist unbewussten Orientierungswissen der Personen andererseits (vgl. Krüger & Marotzki, 2006, S. 8; vgl. Egger, 1995, S. 67). Um zu den Sinnstrukturen der Akteure vordringen und diese verständlich nachzeichnen zu können, ist die empirische Studie methodologisch in den Bereich der rekonstruktiven Sozialforschung eingebettet. Basis einer rekonstruktiv verfahrenen Sozialforschung ist, „die Konstruktionen der Wirklichkeit zu rekonstruieren, welche die Akteure in und mit ihren Handlungen vollziehen“ (Meuser 2003, S. 140). Das Wissen um diese habitualisierte Handlungspraxis ist meist ein inkorporiertes Wissen, d. h. die Akteure beherrschen ein implizites Muster an Regeln und Strukturen an denen sie ihr Handeln ausrichten, sie können dieses verinnerlichte Relevanz- bzw. Regelsystem jedoch nicht benennen oder in der Erhebungssituation gar explizieren. Die Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung versucht demgemäß, diese impliziten Wissensbestände im Forschungsprozess zu rekonstruieren (vgl. Meuser, 2003, S. 140). Im Gegensatz zur Methodik hypothesenprüfender Verfahren erfüllt das rekonstruktive, interpretative Paradigma zudem zwei grundlegende, forschungsleitende Prinzipien, welche die Erhebung der biographischen Erfahrungsaufschichtung sowie die in ihr verborgene Struktur der Handlungs- und Orientierungsrahmen gleichsam erleichtern: das Prinzip der Offenheit und das Prinzip der Kommunikation (vgl. Hoffmann-Riem, 1980, zit. n. Bohnsack, 2000, S. 23). Der Verzicht auf die theoretische Strukturierung der Forschungssituation ist in diesem Verständnis mit einem Zugewinn an methodischer Kontrolle und demgemäß einer höheren Validität des qualitativen Forschungsprozesses verbunden. Im Kontext der empirisch-qualitativen Studie wird darüber hinaus auf die vorgängige Formulierung von Hypothesen verzichtet, um, gemäß den Prinzipien rekonstruktiver Forschung, eine größtmögliche Offenheit gegenüber den spezifischen Deutungen und Relevanzsetzungen der Interviewpartner gewährleisten zu können. Einen sehr offenen Zugang zu den unterschiedlichen Ebenen der Erfahrungsbildung kennzeichnet das autobiographisch-narrative Interview, das in Anlehnung an Fritz Schütze

---

<sup>11</sup> Biographie in der Gesellschaft.

entwickelt worden ist und als Forschungsdesign zur Erhebung des relevanten Datenmaterials herangezogen wird (vgl. Bohnsack, 2000, S. 106). Es beschreibt ein qualitatives, unstandardisiertes und sensitives Erhebungsverfahren, das durch den Erzählvorgang insbesondere für die Erfassung und Reproduktion eines vergangenen Erlebnisstroms geeignet ist (vgl. Küsters, 2006, S. 23). Die Offenheit der Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern wird dabei u. a. durch den Verzicht von Antwortvorgaben sowie einer sehr offenen Formulierung des Eingangsstimulus im Kontext der Erhebungssituation gefördert. Die durchgeführten Interviews werden im Anschluss daran mittels der Dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet. Als methodisches Paradigma stellt es, vor allem durch das schrittweise, ordnende sowie komparative Vorgehen, die eingeforderte Interpretationsleistung für die Rekonstruktion der habitualisierten Handlungspraxis sicher (vgl. Marotzki, 2006b, S. 120).



**Abbildung 4: Gegenstandsreichweite der Forschungsarbeit (eigene Darstellung)**

Über die Erschließung subjektiver Sichtweisen erfolgt im Verlauf der komparativen Analyse die Betrachtung mehrerer Vergleichshorizonte, die gleichsam die Möglichkeit eröffnen, im finalen Schritt der Typenbildung, kollektive Erfahrungsräume zu rekonstruieren und eine kontrastierende Typologie im Auswertungsprozess zu entwickeln (vgl. Marotzki, 2006b, S. 120). Die nachfolgende Abbildung (Abb. 4) soll die methodisch-kontextbezogene Positionierung der empirischen Untersuchung sowie die Überlappung der entsprechenden Gegenstandsbereiche nochmals graphisch zum Ausdruck bringen.

Das methodische Vorgehen wird in den Unterpunkten dieses Kapitels nochmals kritisch reflektiert, bevor in Kapitel 6 die Auswertung und Ergebnisinterpretation des empirischen Materials erfolgt.

## 5.2 Das autobiographisch - narrative Interview als Erhebungsinstrument

### 5.2.1 Entstehungshintergrund und empirischer Bedeutungszusammenhang

*„Wir sind Stimmen in einem Chor, der erlebtes Leben in erzähltes Leben verwandelt und dann die Erzählung dem Leben zurückgibt, nicht um das Leben widerzuspiegeln, sondern um etwas hinzuzufügen“ (Carlos Fuentes, zit. n. Egger, 1995, S. 124).*

Das narrative Interview hat sich in der forschungspraktischen Tradition der qualitativen Sozialwissenschaft zu einem der bekanntesten Erhebungsverfahren, insbesondere im Bereich der Biographieforschung, entwickelt. Je nach spezifischem Erkenntnisinteresse bietet es die Möglichkeit, die Biographie des Einzelnen in ausgewählten Abschnitten zu betrachten oder eine gesamtbiographische Perspektive im Forschungsprozess einzunehmen. Autobiographische Erhebungen umfassen dabei die gesamte Lebensgeschichte der befragten Person, die gleichsam zur Erschließung persönlicher Entwicklungs- und Lernprozesse, Wirklichkeitserfahrungen, biographieorientierter Handlungsrahmen sowie Selbst- und Weltbezüge herangezogen werden können (vgl. Schulze, 2003, S. 16). Im Kontext qualitativer Erhebungen wird das narrative Interview aufgrund seiner offenen und reaktiven Vorgehensweise jedoch häufig dem offenen Interview gleichgesetzt. Um diese Begriffsvermischung von narrativen und offenen Interviewverfahren zu vermeiden und den methodologischen Bezugsrahmen abgrenzen zu können, soll hier zunächst auf die Entstehungsgeschichte des narrativen Interviews eingegangen und im Anschluss daran die hohe empirische Relevanz der Methodik für die Darstellung und Erschließung subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen hervorgehoben werden.

Das Verfahren der narrativen Erhebung wurde in den 70er Jahren des 20sten Jahrhunderts maßgeblich durch den Soziologen Fritz Schütze in seiner methodisch- handlungsbegründenden Konzeption beeinflusst (vgl. Küsters, 2006, S. 18). Den theoretischen Bezugsrahmen seiner Konzeption bildete eine Vielzahl verschiedener, insbesondere US-amerikanisch geprägter, sozialisationswissenschaftlicher Forschungslinien, zu denen u. a. der Symbolische Interaktionismus mit seinem klassischen Vertreter George Herbert Mead, die

Ethnomethodologie, die Konversationsanalyse sowie die phänomenologisch orientierte Soziologie nach Alfred Schütz zu benennen sind (vgl. Küsters, 2006, S. 18). Im Zuge neuartiger, sozialisationswissenschaftlicher sowie biographieanalytischer Forschungsbestrebungen entwickelte Schütze zunehmend ein Interesse „an Formen der Datenerhebung, in denen die unkontrollierbare, irritierende und für die Datenanalyse problematische Mischung verschiedener Kommunikationsschemata (Erzählung, Beschreibung, Argumentation) vermieden wurde und in denen Informanten ihre alltäglichen kommunikativen Fertigkeiten ungehindert entfalten konnten“ (Riemann, 2003, S. 120). Aus der Kritik an standardisierten Erhebungen und offenen Leitfadeninterviews entwickelte Schütze letztlich eine Konzeption narrativ begründeter Interviews, dessen reflexive Leistung vor allem durch die Herstellung einer mündlichen Stegreiferzählung generiert wird. „Das narrative Interview ist ein sozialwissenschaftliches Erhebungsverfahren, welches den Informanten zu einer umfassenden und detaillierten Stegreiferzählung persönlicher Ereignisverwicklungen und entsprechender Erlebnisse im vorgegebenen Themenbereich veranlaßt“ (Schütze, 1987, S. 49). Im Kontext der empirischen Erhebung nimmt der Vorgang der mündlichen Stegreiferzählung eine zentrale Rolle ein, da sie, als komplexeste Form der kommunikativen Interaktion zwischen Forscher und Erforschten, die Generierung einer Erzählsituation und demgemäß die Erzählung erlebter Erfahrungen gleichsam ermöglicht. „Oberstes Handlungsziel des narrativen Interviews ist es, über expandiertes Erzählen die innere Form der Erlebnisaufschichtung des Informanten hinsichtlich der Ereignisse zu reproduzieren, in welche er handelnd und erleidend selbst verwickelt war“ (Schütze, 1987, S. 49). Die Strukturierung der Erzählsituation unterliegt dabei, gemäß den Prinzipien der Offenheit und Kommunikation, allein den Relevanzsetzungen der interviewten Person. Die Befragten werden in dieser Perspektive selbst als interpretierende, weltentwerfende sowie Wirklichkeit erst erzeugende Individuen gesehen, denen offen gelegt wird, Fragestellungen nach den eigenen Vorstellungen zu erfassen und das angesprochene Thema in ihrer eigenen Sprache, nach ihren eigenen kommunikativen Regeln zu entfalten (vgl. Bohnsack, 2000, S. 21; vgl. Marotzki, 2008, S. 181). Im Zuge der retrospektiven Erfahrungsaufschichtung werden so bezeichnete sprachliche Biografisierungsprozesse angeregt, über welche die Restrukturierung des Gegenwarts- und Vergangenheitsbezuges als auch des Selbst- und Weltbezuges der interviewten Personen einer Analyse zugänglich gemacht werden (vgl. Marotzki, 1990a, S. 127). Biografisierung beschreibt in diesem Zusammenhang den Prozess „der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjekts in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben“ (Marotzki, 2008, S. 179). Im Rahmen der Magisterarbeit kann bspw.

geprüft werden, ob im Übergang vom Schul- ins Wissenschaftssystem ein veränderter Modus der Erfahrungs- und Wirklichkeitsverarbeitung rekonstruierbar wird. Biographisierung wird dabei vor allem durch einen permanenten Prozess der Selbstthematizierung, gekennzeichnet durch Passagen kritischer Selbstvergewisserung der eigenen Entwicklung, sowie Zusammenhangsbildung über die Linien des eigenen Lebens in der biographischen Reflexion identifizierbar (vgl. Marotzki, 2008, S. 179). Die Offenheit der Kommunikation, in der die mündliche Stegreiferzählung und Biographisierung eigener Erlebniszusammenhänge gleichsam ermöglicht wird, bedeutet jedoch nicht, dass sich die Konzeption des autobiographischen-narrativen Interviews jeglicher Strukturierung entzieht. Im Gegenteil, die narrative Erhebung unterliegt ebenfalls einer spezifischen, handlungsleitenden Verlaufsstruktur, dessen theoretische und forschungspraktische Gliederung Bestandteil der nachfolgenden Ausführungen sein soll.

### 5.2.2 Verlaufsstruktur in Theorie und Praxis

Um eine narrative Eingangserzählung generieren zu können, folgt das autobiographisch-narrative Interview einer bestimmten Verlaufsstruktur, die in drei konkrete Abschnitte untergliedert werden kann: (1) Eingangserzählung, (2) narrativ, immanenter Nachfrageteil und (3) argumentativ-beschreibende, exmanente Nachfrageteil (vgl. Nohl, 2006, S. 23).

Im Rahmen eines ersten Zusammentreffens von Forscher und Befragten ist empfehlenswert, das sich beide Interviewparteien in einem klärenden Vorgespräch zunächst gegenseitig bekannt machen und die der Interviewsituation zugrunde liegende Forschungsmethodik sowie das spezielle Erkenntnisinteresse der empirischen Studie dem Befragten näher vorgestellt wird. Insbesondere die einseitige Ausrichtung der Redebeiträge auf den Befragten stellt eine, gegenüber der bekannten, alltäglichen Kommunikationsstruktur, sehr außergewöhnliche Situation dar, die auf den Interviewten entfremdend und zugleich irritierend wirken kann. Um diesem Umstand bereits vor Beginn des Interviews vorbeugen zu können, ist im Eingangsstimulus auf die Zurückhaltung des Interviewers während der Haupterzählung gleichsam zu verweisen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 98). Der eigentliche Beginn des narrativen Interviews ist durch die Formulierung eines autobiographisch orientierten Erzählstimulus gekennzeichnet, an den sich die narrative Haupterzählung des Interviewten anschließen soll (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 98). Die Reichweite des Eingangsstimulus kann sich dabei auf einzelne temporäre Abschnitte der



Lebensgeschichte oder auf die gesamte Biographie des Interviewten erstrecken. Für das der Arbeit zugrunde liegende Forschungsinteresse ist die Erzählaufforderung auf die retrospektive Narration der gesamten Lebensgeschichte gerichtet, da Bildungs- und Berufswahlprozesse überwiegend von einzelnen, temporären Lebensabschnitten losgelöst sind und in verschiedenen Lebensalterphasen vorkommen können. Die künstliche Einengung der Datenbasis auf bestimmte biographische Abschnitte würde in diesem Kontext vor allem der geforderten Güte und Validität der empirischen Erhebung und forschungspraktischen Ableitung spezifischer Ergebnisse nicht gerecht werden. Im Rahmen der Durchführung narrativer Interviews hat die Autorin demgemäß folgenden Eingangsstimulus zur Generierung der Haupterzählung gewählt:

*Das Thema meiner Magisterarbeit umfasst unter anderem den Bereich der Biographieforschung. Heute steht vor allem deine Biographie im Vordergrund des Interviews. Ich möchte dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen, also ab da, wo du dich erinnern kannst und mit allen Erlebnissen, die dir dazu einfallen. Für mich ist dabei wirklich alles interessant. Du kannst dir dafür also soviel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich auch erst einmal nicht unterbrechen und mir nebenbei nur ein paar Notizen machen, damit ich dir später noch ein paar Fragen dazu stellen kann. Wenn keine Fragen deinerseits bestehen, kannst du beginnen.<sup>12</sup>*

Dessen ungeachtet kann es zu Beginn des Interviews vorkommen, dass beim Befragten noch Zweifel oder Verständnisprobleme bzgl. der Erzählaufforderung bestehen bzw. die Haupterzählung aufgrund einer geringen Erzählbereitschaft des Interviewten wenig Eigendynamik entwickelt und durch Nachfragen und kurze Erzählpassagen gekennzeichnet ist. Demgemäß ist erforderlich, dass der Forscher den Eingangsstimulus ein zweites Mal, in leicht abgewandelter, insistierender Form, setzt, um den Interviewpartner zu ermutigen, mit seiner Erzählung erneut zu beginnen und bestehende Hemmungen abzulegen. (vgl. Küsters, 2006, S. 56) Für den forschungspraktischen Interviewverlauf der Arbeit wurde nachfolgende insistierende Formulierung für eine entsprechende Aushandlungsphase bereit gelegt:

---

<sup>12</sup> Erzählstimulus und immanenter sowie exmanenter Nachfrageteil sind in der Du-Form gehalten, da sich die Interviewpartner bereits im Vorgespräch auf das Du geeinigt haben.

*Fang einfach dort an, deine Lebensgeschichte zu erzählen, wo du anfangen möchtest. Du kannst mir alles erzählen, also Erinnerungen, Geschichten, deine Entwicklung, alles was dir wichtig erscheint, ich habe viel Zeit und höre dir gerne zu.*

Ziel der offenen Aufforderung zur Erzählung ist, ein Prozessgeschehen, hier also den biographisch-situierten Verlauf von Bildungs- und Berufswahlprozessen, an denen der Befragte handelnd und / oder erleidend beteiligt war, in der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsperspektive zu rekonstruieren (vgl. Küsters, 2006, S. 40).

In der Verlaufsstruktur des narrativen Interviews schließt an die Phase der Eingangserzählung ein narrativ-immanenter und argumentativ-beschreibender, exmanenter Nachfrageteil, die der Stegreiferzählung gleichsam nachgeordnet sind. Nachdem der Befragte seine Stegreiferzählung, in den meisten Fällen durch den Einschub einer Erzählkoda, d. h. eines Satzes, beendet, folgt auf diese erste Phase ein interner Nachfrageteil, im Verlaufe dessen bereits angesprochene, jedoch lückenhaft besetzte und wenig detaillierte Themen erneut nachgefragt und vertiefende Erinnerungs- und Erzählprozesse diesbezüglich unterstützt werden sollen (vgl. Küsters, 2006, S. 60 f.; vgl. Nohl, 2006, S. 25). Immanente Nachfragen schließen demgemäß an die Erzählungen sowie benannten Themen der Haupterzählung an und können entsprechend der unterschiedlichen Relevanzsetzungen der Interviewpartner sehr unterschiedlich ausfallen. Im Kontext der empirischen Erhebung ist dabei insbesondere auf eine erzählgenerierende, d. h. narrative Frageformulierung zu achten, die Fragewörter wie „wieso“, „weshalb“, „warum“ ausschließt und zuvor benannte Passagen nochmals rezitierend aufgreift (vgl. Küsters, 2006, S. 62; vgl. Nohl, 2006, S. 25). Bei der semantischen Gestaltung der immanenten Nachfragen hat sich die Autorin vorwiegend an den jeweiligen Formulierungsmöglichkeiten von Nohl (2006) und Küsters (2006) orientiert. Beispielsweise sind Formulierungen, wie: *Kannst du über die Zeit (Kindheit, Schulzeit) noch etwas genauer erzählen?*, oder: *Du hast vorhin erwähnt ... (Situation X, Y), kannst du mir die Situation nochmal etwas genauer erzählen?* (vgl. Küsters, 2006, S. 62).

Ist das Erzählpotenzial durch das immanente Nachfragen ausgeschöpft, folgt auf diese zweite Phase des Interviews eine dritte, die sogenannte Bilanzierungsphase, in der dem Interviewten auch Fragen gestellt werden können, die sich auf bisher unerwähnte Sachverhalte, Zustände und Haltungen beziehen können. „Dieser dritte Teil des biographischen Interviews ist nun nicht mehr den Erzählungen gewidmet, sondern zwei anderen Textsorten. Zum einen geht es

darum, detaillierte Beschreibungen von für die Biographie wichtigen Orten, sich wiederholenden Handlungsabläufen [...] und Zuständen zu erhalten. Zum anderen wird der / die Interviewte nun [...] unter Argumentationsdruck gestellt und nach den Gründen und Motiven für sein Handeln gefragt“ (Nohl, 2006, S. 25). Da dieser Teil des narrativen Interviews Nachfragen ohne unmittelbaren Bezug zu den lebensgeschichtlichen Erzählungen gestattet, ist die Vorabformulierung einzelner Fragestellungen, die sich vor allem auf das erkenntnisleitende Forschungsinteresse der Magisterarbeit beziehen, ohne Einschränkungen möglich. Als entsprechendes Forschungsbeispiel können u. a. nachfolgende handlungsleitende Fragestellungen benannt werden:

- 1) *Wie bist du bei deiner Entscheidung für das Studium / die berufliche Ausbildung genau vorgegangen? Kannst du den Ablauf noch mal etwas genauer beschreiben?*
- 2) *Kannst du noch mal den Moment beschreiben, in dem du diesen (neuen) Entschluss gefasst hast? Was genau ging in dir vor?*
- 3) *Warum hast du dich gerade für diese Fachrichtung entschieden?*
- 4) *Warum hast du dich entschlossen, gleich nach dem Abitur ein Studium / eine berufliche Ausbildung zu beginnen?*

Die der narrativen Erhebung zugrunde liegende Verlaufsstruktur befindet beim Herausgeber beantragt werden. Abschließend sei auf die von Fritz Schütze (1984) begründeten kognitiven Figuren des Erzählens verwiesen, die sich im Interviewverlauf gleichsam identifizieren lassen. Biographische Darstellungen sind häufig, unabhängig von der jeweiligen Phasentypik der Verlaufsstruktur, aus narrativen, beschreibenden und argumentativen Erzähleinheiten zusammengesetzt, da es für die interviewte Person stets notwendig erscheint, eigene Handlungen und Entscheidungen zu erläutern oder zu rechtfertigen und eine genaue Schilderung bestimmter Zustände, Orte und Hintergründe einzelner Geschehnisse vorzunehmen (vgl. Nohl, 2006, S. 28). Im Kontext der Stegreiferzählung werden demzufolge über die einzelnen Darstellungsformen (Erzählung, Beschreibung, Argumentation) sogenannte narrative Zugzwänge des Erzählens<sup>13</sup> freigesetzt, die den Prozess der inneren Erfahrungsaufschichtung entscheidend beeinflussen. Erst durch das Wirksamwerden dieser Organisationsprinzipien der lebensgeschichtlichen Erfahrungsrekapitulation werden

---

<sup>13</sup> Die Zugzwänge des Erzählens hat Fritz Schütze in Zusammenarbeit mit dem Linguisten Kallmeyer (1977) herausgearbeitet und deren Steuerungspotenzial für die Entfaltung der Stegreiferzählung in drei Perspektiven beschrieben: (1) Zwang zur Gestaltschließung, (2) Zwang zur Kondensierung und (3) Zwang zur Detaillierung (vgl. Kallmeyer & Schütze, 1977, S. 162, zit. n. Küsters, 2006, S. 27).

Erzählungen für die Biographieanalyse zugänglich und methodisch nutzbar (vgl. Schütze, 1984, S. 114).

### **5.3 Auswertung der Empirie anhand der dokumentarischen Methode**

#### **5.3.1 Methodologie der dokumentarischen Interpretation**

Das Analyseverfahren der dokumentarischen Methode hat sich in der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1964) und der Ethnomethodologie von Harold Garfinkel (1961/ 1967) entfaltet und ist in der heutigen Form von Ralf Bohnsack (1983/1989) für die empirische Sozialforschung, insbesondere für die Auswertung von Gruppendiskussionen, weiterentwickelt und begründet worden (vgl. Bohnsack, 2003, S. 40). Der Soziologe Arndt Nohl (2006) knüpft an diese methodische Konzeption Bohnsacks an und hat die Anwendung der dokumentarischen Methodik zudem für die Auswertung narrativer Interviews systematisch erörtert. Unabhängig von der jeweiligen Erhebungsmethodik stellt insbesondere der Zugang zum reflexiven, theoretischen Wissen einerseits sowie zum handlungspraktischen, atheoretischen Wissen andererseits ein zentrales Bedeutungsmoment des analytischen Vorgehens dar. „Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt auf das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte und z.T. inkorporierte Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert. Dennoch wird die empirische Basis des Akteurswissens nicht verlassen“ (Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl, 2007, S. 9). D. h. die Methodik der dokumentarischen Interpretation überwindet die forschungsanalytische Trennung von objektiv und subjektiv gemeinten Sinn und zielt, neben der Analyse des individuellen, persönlichen Habitus einer Person, vor allem auf die Rekonstruktion konjunktiver Erfahrungsräume bzw. Habitusformen. „Das in Gestalt des Habitus einverleibte Orientierungswissen [...] trägt den Index der sozialen Verhältnisse, in denen es erworben wurde und auf die es eine Antwort darstellt“ (Meuser, 2007, S. 210). Das habituelle Handeln kann sich demgemäß nicht nur auf einzelne Personen, sondern auf ganze Gruppen beziehen, die z. B. unter ähnlichen Bedingungen aufgewachsen sind und einen gemeinsamen Erfahrungsraum aufweisen. „Dabei resultiert die Komplexität der empirischen Analyse daraus, dass das Individuum bzw. die konkrete Gruppe, welche jeweils den zu untersuchenden Fall bilden, immer schon teilhaben an unterschiedlichen Erfahrungsräumen.“ (vgl. Bohnsack, 2003, S. 44).

Die Leitdifferenz von kommunikativem, öffentlichem sowie konjunktivem, atheoretischen Sinngehalt bedingt letztlich die Struktur sowie das schrittweise, analytische Vorgehen der dokumentarischen Interpretation mit.

Die Auswertung und Interpretation des gewonnenen Datenmaterials besteht folglich aus drei Arbeitsschritten: (1) formulierende Interpretation, (2) reflektierende Interpretation mit komparativer Analyse und (3) Typenbildung. In Tabelle eins werden die einzelnen Stufen sowie Zwischenstufen der dokumentarischen Interpretation in einer Übersicht nochmals zusammenfassend dargestellt.

**Tabelle 1: Arbeitsschritte der dokumentarischen Interpretation (vgl. Nohl, 2006, S. 45, eigene Darstellung)**

Stufen	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	Thematischer Verlauf und Auswahl der zu transkribierenden Interviewabschnitte
	Formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnitts
Reflektierende Interpretation	Formale Interpretation mit Textsortentrennung
	Semantische Interpretation mit komparativer Analyse
Typenbildung	Sinngenetische Typenbildung
	Soziogenetische Typenbildung

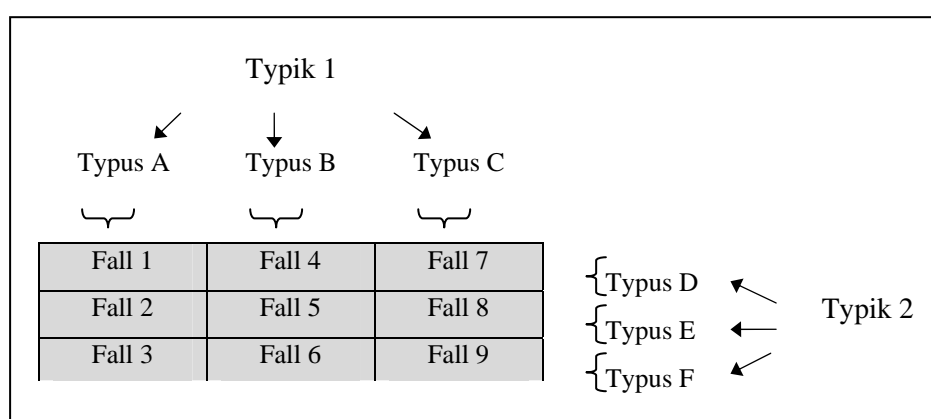
Im Vordergrund der formulierenden Interpretation steht zunächst die (Re-)Formulierung des kommunikativ-generalisierenden und daher immanenten Sinngehalts. Es wird der Frage nachgegangen, was von dem Erforschten expliziert, d. h. wörtlich mitgeteilt wurde (vgl. Bohnsack, 2007a, S. 325). Liegt gemäß der narrativen Erhebungsform ein Tondokument vor, kann bereits vor der Transkription des gewonnenen Datenmaterials eine thematische Gliederung des Interviewverlaufs erstellt werden. Inhalt des thematischen Verlaufs ist die zeitliche Abfolge der, jeweils von beiden Interviewparteien explizit angesprochenen, Themenbereiche. Im Auswertungsprozess bietet der thematische Verlauf daher die Möglichkeit, einzig die für das forschungspraktische Erkenntnisinteresse relevanten Passagen in die dokumentarische Interpretation aufzunehmen. Darüber hinaus können mithilfe der thematischen Strukturierung des Interviews jene Themen identifiziert werden, die fallübergreifend behandelt worden sind und sich daher im Besonderen für den Arbeitsschritt

der komparativen Analyse eignen (vgl. Nohl, 2006, S. 46). An den thematischen Verlauf schließt die formale Feininterpretation bestimmter, ausgewählter Interviewabschnitte. Gegenstand der Feininterpretation ist der so bezeichnete immanente, also wörtliche, Sinngehalt, der in Form einer inhaltlichen Zusammenfassung sowie wörtlichen Umschreibung des Gesagten hervorgehoben wird (vgl. Nohl, 2006, S. 46; vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 288). Die Zusammenfassung eines Interviewabschnittes kann darüber hinaus durch den Einzug zitierter Textstellen gezielt betont werden. Der immanente Sinngehalt kann zudem in den subjektiv gemeinten, intentionalen Ausdruckssinn sowie in den Objektsinn einer wörtlichen Aussage unterteilt werden. Während Letztere die allgemeine Bedeutungen einer Passage zum Ausdruck bringt, entzieht sich der intentionale Ausdruckssinn jeglicher (Re-)Formulierung, da dieser auf Absichten und Motive einer Handlung abstellt, die im Rahmen der dokumentarischen Interpretation nicht empirisch erfasst werden können und sollen (vgl. Nohl, 2006, S. 8). Die Frage nach dem *Was*, also der gesellschaftlichen Realität der Akteure, ist letztlich von dem zu unterscheiden, *Wie* ein Thema behandelt wird. Die Frage nach dem *modus operandi*, also dem der Praxis zugrunde liegenden Habitus, ist gleichsam Gegenstand des zweiten Analyseschrittes, der so bezeichneten reflektierenden Interpretation (vgl. Bohnsack, 2003, S. 42). Im Vordergrund des analytischen Vorgehens steht insbesondere die Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts, der die Sinnschicht atheoretischer Wissensbestände dokumentiert. Während die formulierende Interpretation vollständig im Rahmen der inhaltlichen Analyse verbleibt, richtet sich das Forschungsinteresse der reflektierenden Interpretation vorrangig auf die Explikation der Art und Weise, wie ein Thema oder eine Problemstellung, bspw. der Übergang von allgemeinbildender Schule in das Hochschulstudium, bearbeitet und gelöst wird und welche homologen Orientierungen sich in unterschiedlichen Handlungen gleichsam identifizieren lassen (vgl. Nohl, 2006, S. 9). Unterteilt wird das methodische Vorgehen in die Zwischenstufen der formalen Interpretation mit Textsortentrennung und der semantischen Interpretation mit komparativer Analyse. In der forschungspraktischen Ergebnisinterpretation werden beide Auswertungssequenzen in einem Schritt vollzogen, um eine zielführende Dynamik der empirischen Untersuchung sicherzustellen. Der Wechsel sowie das Ineinandergreifen narrativer, beschreibender sowie argumentativer Erzählsequenzen ist Gegenstand der formalen Interpretation mit Textsortentrennung, da sie einen Zugang sowohl zum kommunikativen als auch zum konjunktiven Sinngehalt einer Aussage eröffnen (vgl. Nohl, 2006, S. 49). Das der jeweiligen Handlungspraxis zugrunde liegende atheoretische Wissen, in denen Orientierungs- und Erfahrungsrahmen der interviewten Person eingebettet sind, ist vor allem an Erzählungen und

Beschreibungen gebunden, die von den Befragten in thematischer Selbststeuerung jeweils hervorgebracht werden (vgl. Meuser, 2007, S. 219). Demgegenüber korrespondiert das öffentliche, kommunikative Wissen mit der Textsorte der Argumentation, die jedoch, wie bereits oben erwähnt, der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen nur minder genügt (vgl. Nohl, 2006, S. 49). Im Vordergrund der semantischen Interpretation stützt sich das Erkenntnisinteresse daher vor allem auf das unbekannte, atheoretische Wissen und dementsprechend auf die Analyse der erzählenden und beschreibenden Erzählbeiträge. Argumentative und bewertende Äußerungen werden ebenfalls in den Auswertungsprozess mit einbezogen, das analytische Interesse ist hier jedoch nicht auf die Darstellung des intentionalen Ausdruckssinns gerichtet, sondern zielt insbesondere auf die Art und Weise, wie bestimmte, vollzogene Handlungen und noch bevorstehende Absichten in der Gegenwartsperspektive gerechtfertigt werden (vgl. Nohl, 2006, S. 50). Um einen Zugang zur Handlungspraxis der Akteure letztlich generieren zu können, bedeutet dies, über eine Abfolge von Erzählsequenzen, Homologien bzw. Kontinuitäten in der Handlungsausrichtung der Person hervorzuheben. Eine Erzählsequenz wird dabei über den Dreischritt von Ausgangserzählung, Fortsetzung der Erzählung und Ratifizierung dergleichen definiert (vgl. Nohl, 2006, S. 52). Die komparative Analyse schließt an die Analyse solcher Textsequenzen an und versucht, verschiedene Orientierungsrahmen zur Bearbeitung ein und derselben Themenstellung über den einzelfallübergreifenden Vergleich zu rekonstruieren. Der kontrastierende Vergleich gründet dabei auf dem gemeinsamen Thema der ersten Äußerung, dem so bezeichneten Tertium Comparationis, das aus dem Forschungsprozess heraus stets neu begründet und präzisiert werden kann (vgl. Nohl, 2007, S. 263).

Komplettiert wird der fallübergreifende Vergleich durch die sinn- und soziogenetische Typenbildung. Wenn ein Orientierungsrahmen für mehrere Fälle zur Bearbeitung eines Themas identifiziert werden kann, der sich zudem von anderen, kontrastierenden Orientierungsrahmen zur Bearbeitung der gleichen Thematik unterscheidet, kann der benannte Orientierungsrahmen vom Einzelfall abstrahiert, d. h. abgelöst werden und zu einem Typus weiterentwickelt werden (vgl. Nohl, 2006, S. 13). Jeder Typus charakterisiert in der Folge einen speziellen Orientierungsrahmen. Dies ist gleichsam Gegenstand der sinn-genetischen Typenbildung. Die auf diesen Analyseschritt aufbauende als auch weiterführende Typenbildung wird als soziogenetische bezeichnet, da sie den sozialen Zusammenhang der einzelnen Orientierungsrahmen zueinander berücksichtigt. „Die soziogenetische Typenbildung fragt nach dem Erfahrungshintergrund, genauer nach dem spezifischen

Erfahrungsraum, innerhalb dessen die Genese einer Orientierung, eines Habitus zu suchen ist“ (Bohnsack, 2007b, S. 231). D. h. generell sind für eine Thematik mehrere Orientierungsrahmen rekonstruierbar, diese sind jedoch nur dann typisierbar, wenn sie in einen spezifischen Erfahrungsraum, wie z. B. in den bildungstypischen, geschlechts- oder generationsspezifischen Erfahrungsraum, eingebettet sind. Vor diesem Hintergrund zielt die soziogenetische Typenbildung darauf ab, herauszufinden, wie ein erster Orientierungsrahmen einer Thematik mit einem zweiten Orientierungsrahmen einer anderen Thematik zusammenhängt. In der nachfolgenden Abbildung soll dieses Verständnis graphisch veranschaulicht werden.



**Abbildung 5: Soziogenetische Typenbildung (vgl. Nohl, 2006, S. 59, eigene Darstellung)<sup>14</sup>**

„Die Ausgangs- oder Basistypik, also jene Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt, ist durch das Erkenntnisinteresse eines Projekts vorgegeben“ (Bohnsack, 2007b, S. 237). Im Rahmen der Magisterarbeit kann die soziogenetische Typenbildung bspw. zu einer Einbindung der Übergangstypik in eine umfassende Typologie von geschlechts-, bildungs- und berufswahltypischer Spezifizierung dieser Basistypik führen. „Dabei ist die ‚Mehrdimensionalität‘ der Typenbildung, d.h. die Abgrenzung einer Typik von anderen Typiken und der Aufweis ihrer Verschränkung mit diesen [...] Voraussetzung nicht allein für die Validität, sondern vor allem für die Generalisierungsfähigkeit des Typus“ (Bohnsack, 2007b, S. 253). Das forschungsleitende Ziel der Magisterarbeit soll sein, Bildung und Berufswahl als Prozessstrukturen anhand der dokumentarischen Interpretation eingehend zu analysieren, wobei insbesondere die Dokumentation der konjunktiven Erfahrungsbasis, beschrieben in der handlungspraktischen

<sup>14</sup> Jeder Typus charakterisiert einen Orientierungsrahmen, jeder Fall beschreibt eine Untersuchungseinheit, hier also Interview, die sowohl Typik 1 als auch Typik 2 zugeordnet werden kann.



Herstellung und Konstruktion der Welt- und Selbstbezüge, im Fokus des analytischen Interesses steht.

### 5.3.2 Die Narrationsstrukturanalyse als Vergleichsmoment

Mit der Narrationsstrukturanalyse hat Fritz Schütze (1983) für den forschungspraktischen Bereich narrativer Erhebungen ein eigenständiges als auch passgenaues Auswertungsverfahren entwickelt, welches den in Interviews explizierten Erzähleinheiten besonders gerecht wird und auf die Rekonstruktion lebensgeschichtlicher Prozessstrukturen ausgerichtet ist (vgl. Nohl, 2006, S. 33). Das Verfahren der narrativen Analyse ist dabei in sechs Arbeitsschritte untergliedert: (1) Formale Textanalyse, (2) Strukturelle inhaltliche Beschreibung, (3) Analytische Abstraktion, (4) Wissensanalyse, (5) Kontrastive Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte und (6) Konstruktion eines theoretischen Modells (vgl. Küsters 2006, S. 77). Während die Analyseschritte eins bis vier vorwiegend auf die Auswertung eines Interviewtextes bezogen sind, löst sich in Schritt fünf das analytische Vorgehen von der Einzelfallanalyse des singulären Interviews erstmalig ab und leitet gleichsam einen kontrastiven Vergleich mehrerer Interviewtexte ein.

Wie die dokumentarische Interpretation schließt auch die Narrationsstrukturanalyse im Auswertungsprozess an die formale Textsortendifferenzierung nach Schütze an. Darüber hinaus beziehen beide Auswertungsverfahren die Betrachtung einzelner Interviews sowie den kontrastierenden Vergleich verschiedener Interviewtexte in das analytische Vorgehen mit ein. Die Bezugnahme auf den Einzelfall markiert dabei zugleich das wesentliche Unterscheidungsmoment zwischen der narrativen Analyse und der dokumentarischen Interpretation. Während die narrative Textanalyse überwiegend an der Einzelfallstruktur eines Interviewtextes orientiert ist und erst gegen Ende der Auswertung einen fallübergreifenden Vergleich vornimmt, setzt im Rahmen der dokumentarischen Interpretation der systematische Vergleich bereits im zweiten Analyseschritt ein (vgl. Küsters, 2006, S. 86). Ausgangspunkt für den empirischen Vergleich ist die so bezeichnete komparative Analyse, die gegenüber der Einzelfallfokussierung den Vorrang besitzt, um eine Generalisierung der empirischen Ergebnisse ermöglichen zu können. Im Gegensatz dazu basiert das analytische Vorgehen Schützes auf der hypothetischen Erfassung des Allgemeinen im Besonderen des Einzelfalls, d. h. die analytische Abstraktion wird auf der Basis einer lebensgeschichtlichen Dimension vorgenommen (vgl. Nohl, 2006, S. 39). Im Unterschied dazu lautet die Prämisse der

dokumentarischen Methodik: „je mehr Fälle in die komparative Analyse einbezogen werden, desto tiefer sind die theoretischen Abstraktionen im empirischen Material verankert“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 276). Die tiefere Bedeutung des Fallvergleichs, vor allem im Hinblick auf die zugrunde liegende Magisterarbeit, besteht insbesondere darin, dass neben der Möglichkeit einer Typenbildung gleichsam die Standortverbundenheit des Forschers durch das methodisch begründete Gegeneinanderhalten mehrerer Vergleichsfälle gesichert werden kann. „Der [...] Zugang zum Material [...] kann nur dadurch methodisch kontrolliert werden, dass er (der Forscher) zwar in die komparative Analyse einbezogen wird, nicht aber die einzige oder zentrale Interpretationsfolie darstellt“ (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 291).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Narrationsstrukturanalyse und dokumentarische Methodik methodische Überschneidungen aufweisen und daher die Möglichkeit einer wechselseitigen Bezugnahme bieten. In der Vorgehensweise der dokumentarischen Interpretation kann die Textsortentrennung von Schütze herangezogen werden, die komparative Analyse weitet das analytische Vorgehen zudem auf die Betrachtung und den Vergleich mehrerer empirischer Fälle aus und erhält demgemäß den Vorzug im Rahmen der Auswertung des gewonnenen Datenmaterials.

#### **5.4 Bestimmung des Sampling und Forschungsfeldeinstieg**

Um eine Vergleichsfallbildung im Sinne der komparativen Analyse generieren sowie die Vielfalt an möglichen Handlungsorientierungen beim Übergang in das Hochschulstudium rekonstruieren zu können, war die Auswahl der Untersuchungseinheiten an besonders charakteristischen bzw. besonders typischen Fällen von Übergangswegen ausgerichtet. Sehr wichtig erschien der Autorin in diesem Zusammenhang, dass die interviewten Personen über die notwendigen Erfahrungen mit dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand und Thema verfügen, die für die Beantwortung der spezifischen Forschungsfragestellung gleichsam interessant und voraussetzungsvoll sind. Da sich das Forschungsinteresse auf den Übergang in das Hochschulstudium und den damit verbundenen Handlungs- und Orientierungsrahmen bezieht, wurden ausschließlich Personen in die narrative Erhebung einbezogen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer akademischen Ausbildung befanden bzw. diese kurz vorher abgeschlossen hatten. Die Struktur des Samples war dabei aus den drei nachfolgenden

Auswahleinheiten zusammengesetzt: (1) Studenten mit Direkteinstieg nach Erwerb der Hochschulreife, (2) Studenten mit Mehrfachqualifizierung und (3) Studenten mit einem Wechsel der Studienfachrichtung. Die gezielte Fallauswahl sollte es der Autorin ermöglichen, typische Vergleichsmomente bezüglich des biographischen Verlaufs von Bildungs- und Berufswahlprozessen und den sich darin abzeichnenden Handlungsorientierungen zu rekonstruieren sowie auf typische Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Übergangsprozess verweisen zu können. Die Gruppe der Studienabbrecher wird bewusst in den Auswahlprozess mit einbezogen, da in ihnen die interessierenden Eigenschaften, Prozesse und Erfahrungen von Bildung und Berufswahl besonders veranschaulicht werden können und der Vergleich zu den anderen zwei Bezugsgruppen ohne Studienfachwechsel interessante Vergleichsaspekte beinhalten kann.

Da die Autorin als Studentin selbst Einblick in den Alltag der zu interviewenden Personen hat, fiel es ihr relativ leicht, einen geeigneten Zugang zu den Teilnehmern der empirischen Erhebung zu erlangen. Im Auswahlprozess wurde zunächst versucht, über den eigenen Bekanntenkreis nach passenden Interviewpartnern zu suchen. Über die Durchführung der ersten Interviews gelang es der Autorin dann, neue Kontakte zu weiteren Interviewpartnern aufzubauen. In einem ersten Vorgespräch, das in den meisten Fällen telefonisch erfolgte, wurde den Befragten das Anliegen sowie die zentralen Beweggründe des empirischen Vorhabens erläutert, ohne dabei vorschnell auf das eigentliche Erkenntnisinteresse der Studie einzugehen. Neben der Vereinbarung von Zeitpunkt und Erhebungsort des Gesprächs war zudem wichtig, bereits in diesem ersten Telefonat auf die Anwesenheit und Notwendigkeit eines Tonträgers hinzuweisen und die Anonymität der erhobenen Daten zuzusichern. Zu Beginn der eigentlichen empirischen Erhebung hat die Autorin zudem zwei Probeinterviews durchgeführt, um sich mit der Methodik narrativer Erhebungen vertraut zu machen und die Formulierung des Eingangsstimulus hinreichend prüfen und verbessern zu können. Neben der Durchführung der Pretests machte sich die Autorin im Vorfeld der Erhebung ebenfalls mit der Handhabung der technischen Geräte vertraut. Als Möglichkeiten der Tonaufnahme kamen ihr u. a. das Transkribiergerät des IBBP sowie diverse Aufnahmegeräte aus dem näheren Bekanntenkreis zugute, die eine optimale Akustik sowie vollständige Transkription des gewonnenen Datenmaterials sicher stellten. Insbesondere im Rahmen der Probeinterviews stellte sich heraus, dass die Aufnahme mittels MP3-Player eine vergleichsweise mangelhafte Qualität lieferte. Der bevorzugte Erhebungsort war häufig das private Umfeld der befragten Personen, wie z. B. die eigene Wohnung, wodurch die Interviewsituation sich zumeist sehr

entspannt, offen und ungezwungen gestaltete und sich zudem die Möglichkeit bot, das private Umfeld des Interviewten näher kennen zu lernen.

### 5.5 Interviewdurchführung und Nachbereitung

Im Rahmen der empirischen Erhebung wurden von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit insgesamt neun Interviews durchgeführt. Das Befragungspanel der Erhebung war dabei aus fünf männlichen und vier weiblichen Personen im Alter von 23 bis 27 Jahren zusammengesetzt.

Der Beginn des ersten Zusammentreffens zwischen Forscher und Erforschten war in den meisten Fällen durch eine allgemeine Gesprächsphase gekennzeichnet, in der sich beide Interviewpartner gegenseitig vorstellen und kennen lernen konnten. Diese Gesprächsphase wurde von der Autorin gleichsam dazu genutzt, auf das im Telefonat bereits erwähnte Aufnahmegerät erneut hinzuweisen und die Unterhaltung schrittweise in Richtung der narrativen Erhebung zu lenken. So konnte zudem die positive Gesprächsatmosphäre für den Beginn des Interviews aufgenommen werden. Zu Beginn des Interviews wurde des Weiteren die Möglichkeit genutzt, bestehende Fragen seitens der Interviewten zu beantworten und auf die besondere Gesprächsdynamik der narrativen Erhebung hinzuweisen. Alle Interviews verliefen in der Folge vollkommen störungsfrei von äußeren Einflüssen und konnten ohne zeitliche Begrenzungen durchgeführt werden. Die durchschnittliche Gesprächsdauer belief sich auf ca. 70 Minuten, wobei das kürzeste Interview knapp 40 Minuten und das längste Interview 157 Minuten umfasste. Die Aufnahme des Gesprächs endete stets mit einem positiven Resümee der Autorin, in dem sie sich für die Offenheit des Interviewten sowie für das zeitliche Engagement bedankte. Im Nachgespräch äußerte sich die Mehrheit der Befragten sehr positiv über den Gesprächsverlauf und bekundeten zudem ihr Interesse an den Forschungsergebnissen sowie einem möglichen Treffen nach Abschluss der Masterarbeit. Im retrospektiven Vergleich der einzelnen Interviews konnten zudem, je nach Gesprächspartner, Unterschiede in der Erzählbereitschaft, Offenheit und Fähigkeit der rekapitulierenden Erfahrungsaufschichtung festgestellt werden. In einigen Fällen war demgemäß ein wiederholtes Nachfragen notwendig, um die narrative Eigendynamik der Haupterzählung voran zu bringen. In anderen empirischen Vergleichsfällen war hingegen aufgrund der offenen, überwiegend selbststeuernden Eingangserzählung ein Eingreifen der Autorin kaum erforderlich. Demgegenüber ergab sich eine Gesprächssituation, in der aufgrund der geringen

Erzählbereitschaft des Interviewten keine Haupterzählung seitens der Forscherin generiert werden konnte und das Interview aus einem Wechselspiel von Antworten und darauf jeweils bezogenen Nachfragen geprägt war. Im Nachgespräch erfuhr die Autorin, dass der Befragte bereits eine Woche zuvor an einem Interview teilgenommen hatte und in der Folge der Erhebung gegenüber gleichsam wenig motiviert war. Die Zweifel konnten erst im Anschluss an das Interview bereinigt und so ein guter Abschluss gefunden werden. Neben der Divergenz der jeweiligen Redebeiträge führte der offen gestaltete Eingangsstimulus teilweise zu Unsicherheiten der interviewten Personen. Die wiederholte Stimulierung der Erzählung durch die Forscherin half, die bestehenden Unsicherheiten zu minimieren und den Redefluss offener zu gestalten.

Im Anschluss an die empirische Erhebung erfolgte zunächst eine vollständige Transkription aller durchgeführten Interviews, um dem Prinzip der Offenheit auch in der Phase der Interviewnachbereitung gerecht zu werden und nicht vorschnell einzelne Interviewpassagen dem Auswertungsprozess zu entziehen. Entlang der transkribierten Interviews nahm die Autorin anschließend die Konzeption der thematischen Verläufe der einzelnen Interviews vor, die beim Herausgeber geordnet werden können. Für die Auswertung der Empirie sind insbesondere solche thematischen Abschnitte richtungsweisend, die den Verlauf sowie die sich abzeichnenden Komponenten von Bildungs- und Berufswahlprozess hervorheben und entsprechend in die komparative Analyse zu integrieren. Für die nachfolgende Auswertung des empirischen Materials wurden, auf der Basis der thematischen Verläufe, drei Grundtypen aus der Gesamtheit der transkribierten Interviews ausgewählt, die jeweils ein Übergangsmuster „idealtypisch“ charakterisieren. Die thematischen Verläufe der verbliebenen Interviews werden darüber hinaus ebenfalls gezielt in den Auswertungsprozess miteinbezogen, um diese für den Prozess der Typenbildung und komparativen Analyse nutzen und entsprechende Vergleichshorizonte aufzeigen zu können.

## **6 Auswertung und Ergebnisinterpretation**

### **6.1 Formulierende Interpretation**

Im Rahmen der formulierenden Interpretation werden die thematischen Gehalte der erhobenen Interviews, die insbesondere für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit richtungsweisend sind und sich zudem für den komparativen Vergleich

mehrerer empirischer Fälle eignen, mit den Worten der Autorin inhaltlich zusammengefasst. Für die zu (re-)formulierenden Abschnitte lassen sich gleichsam verschiedene Themen identifizieren, die je nach Länge und Gehalt in Ober- und Unterthemen differenziert werden können. Im Folgenden finden sich die formulierenden Feininterpretationen der drei Interviews, die jeweils ein Übergangsmuster idealtypisch kennzeichnen (Niclas T.: Direkteinstieg, Andreas F.: Studienfachwechsel, Sandra O.: Mehrfachausbildung) und sich besonders für die Analyse von Bildungs- und Berufswahlprozessen eignen. Die Auswahl der Interviews erfolgte auf der Grundlage der thematischen Verläufe (vgl. A 3). Aus Gründen der Anonymisierung werden die Befragten im Rahmen der Interpretation durch die Benennung fiktiver Namen personalisiert. Diese Anonymisierung wird im gesamten Auswertungsprozess beibehalten und findet sich ebenfalls in der Transkription sowie in den thematischen Verläufen der einzelnen Interviews wieder.

*a) Formulierende Feininterpretation des Interviews mit Niclas T.*

Oberthema: Informationsverarbeitung im Schulsystem:

Unterthema: Schulauswahlkomponenten im Übergang Grundschule – Gymnasium:

Niclas T. erzählt, dass er die Grundschulzeit ohne Schwierigkeiten durchlaufen habe und seine Lehrer ihm das geforderte Leistungsvermögen für den Übergang zum Gymnasium ebenfalls bestätigten konnten. Bei der Entscheidung für ein bestimmtes Gymnasium habe er sich zunächst mit seinem besten Schulfreund unterhalten und sich anschließend für einen Besuch des Nobertus-Gymnasiums entschieden. Weiterhin führt er an, dass das Nobertus ihm jedoch zu elitär gewesen sei und der Besuch eines kirchlichen Gymnasiums aufgrund seiner konfessionslosen Erziehung nicht mit seinen persönlichen Einstellungen vereinbar gewesen wäre. Gemäß dem Leitprinzip „back to the roots“ (Z. 46.) hat sich Niclas T. in der Folge nach einer neuen Alternative umgeschaut und sich für das Humboldt Gymnasium entschieden. Diese Entscheidung bewertet er rückblickend als „eine der wichtigsten richtigen Entscheidungen“ (Z. 57. f.) in seinem Leben, da er insbesondere das Schulumfeld sowie die Ausweitung der gymnasialen Oberstufe auf dreizehn Schuljahre als sehr positiv empfunden habe.

Unterthema: Handlungsorientierung in der Leistungskurswahl:

Niclas T. gibt an, dass er die Wahl seiner Leistungskurse bewusst vorgenommen habe. Um weniger Kurse belegen und das schulische Leistungsvermögen auf eine explizite Auswahl an Fächern beschränken zu können, fiel seine Entscheidung auf drei Leistungskurse: „so konnt ich mich dann voll auf die paar Fächer dann konzentrieren die ich hatte und musste eben nicht soviel, ehh noch parallel machen, Das hat sich vielleicht auch positiv auf den Notenspiegel ausgewirkt“ (Z. 189. ff.). Die Wahl der drei Leistungskurse begründet er gleichsam durch den Verweis auf seine persönliche Lebenseinstellung, die sich in seiner gesamten Bildungslaufbahn widerspiegelt: „Also das is so=ne Philosophie die ich eigentlich in meinem ganzen Bildungsweg bis jetzt eigentlich, gefahren bin, so breit wie möglich [...] nimm soviel mit wie du kriegen kannst und leg dich auf nix fest“ (Z. 211. ff.).

Oberthema: Übergang Gymnasium - Studium: Handlungsorientierung entlang selbst definierter Entscheidungsprämissen:

Unterthema: erste Entscheidungsprämisse: Standortwahl:

Als eine erste Entscheidung im Studienwahlprozess beschreibt Niclas T. den Entschluss, das eigene Studium außerhalb Magdeburgs zu beginnen. Diesen Entschluss begründet er wie folgt: „grundsätzlich hab ich mich ja auch mit Eltern und so zusammengesetzt, ehh „wenn die Möglichkeit besteht geh weg“, Weil ich mein ich bin in Magdeburg geboren, ich liebe die Stadt und alles, aber wenn du, bis zu deinem einundzwanzigsten Lebensjahr oder so nur in der Stadt gewesen bist, dann kann das auch schädlich sein, weil wenn du dann mal rausgehst und kommst dann wieder is es besser, als wenn du die ganze Zeit da bist [...] kann auch gut gehen, aber war ich sowieso nie der Typ für“ (Z. 503. ff.)

Unterthema: zweite Entscheidungsprämisse: Studiengang- und Studienfachwahl:

Niclas T. berichtet, dass er bereits während der Schulzeit den Entschluss gefasst habe, Politik und Geschichte in die engere Studienfachwahl mit einzubeziehen. Auf die Nachfrage, wie er zu der Fachrichtung Geschichte und Politik im einzelnen gekommen sei, erläutert Niclas T., dass ihn der geschichtliche und politiknahe Bereich schon immer interessiert habe und dieser Bereich einen gewissen Reiz auf ihn ausübe: „du kannst ja eigentlich, mit der Geschichte soviel beleuchten und dir soviel angucken, das is so=en riesiges Feld und das, das find ich / also das is unheimlich spannend“ (Z. 1861. ff.). Auch hier verweist Niclas T. auf seine persönliche Lebensphilosophie, auf die er seine Studienwahl ausrichtet: „ich studiere Geschichte Politik weil ich da einfach die meisten Anknüpfungspunkte für Berufe gesehen

habe, weil mit dem Studium [...] kannst du eigentlich mit der Basis überall einsteigen“ (Z. 1882. ff.). Des Weiteren bekundet Niclas T. seine Entscheidung, ein klassisches Studium „nach dem Geiste von Humboldt“ (Z. 558.) machen zu wollen, um sich im Rahmen des Hochschulstudiums frei entwickeln und entfalten zu können. Auf die Nachfrage, warum er sich nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe für ein Studium und nicht für eine Ausbildung entschieden habe, benennt Niclas T., dass ihm eine Ausbildung als Vorbereitung auf das klassische Studium der Geisteswissenschaften wenig sinnvoll erschien und ihm der Weg des dualen Systems daher größtenteils unerschlossen blieb.

Unterthema: dritte Entscheidungsprämisse: Spezifizierung der Studienfach- und Standortwahl entlang eines persönlichen Rankings:

Mit Bezug auf den Prozess der eigenen Entscheidungsfindung berichtet Niclas T., dass er sich bei der Suche nach einer geeigneten Studienrichtung „wirklich Gedanken gemacht“ (Z. 501.) und einen „ziemlichen Aufwand betrieben“ (Z. 502. f.) habe. Um eine, entsprechend seinen zuvor festgelegten Prämissen zu Studiengang- und Studienfachwahl, adäquate Entscheidung treffen zu können, weist Niclas T. darauf hin, dass er auf der Grundlage aller verfügbaren Hochschulrankings einen Vergleich einzelner Universitäten mit der Studienrichtung Politik und Geschichte vorgenommen und entlang der zugrunde liegenden Vergleichsvariablen ein persönliches Ranking entsprechend der eigenen Relevanzsetzungen erstellt habe: „am Ende hab ich dann, ich sag mal so=ne top ten Liste gemacht, also ne top five Liste und ne top ten Liste //mhm//, ehh an Universitäten, und dann hab ich mir die top five Liste genommen . [...] und hab die noch mal . n=en bisschen durchmischt und beleuchtet, hinter all den Punkten, und denn hab ich mir ne top five Liste genommen und habe gesagt „top five Liste, so sieht=se aus, und jetzt besuchst du mal einige der Universitäten“ //mhm// ... enorm viel Aufwand“ (Z. 545. ff.). In der Folge beschreibt er den Besuch einiger Universitäten, darunter die Hochschulen von Osnabrück, Münster, Nürnberg und Bamberg, die in seiner Top-Five-Liste jeweils vermerkt waren. Nach dem Besuch der zur Auswahl stehenden Universitäten habe er sich letztlich für Bamberg entschieden, da Bamberg als Studienstandort im Vergleich zu den verbliebenden Hochschulen und unter Berücksichtigung der herangezogenen Entscheidungsprämissen am besten abgeschnitten habe. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews stellt Niclas T. zudem fest, dass er in seinem bisherigen Studienverlauf keinerlei Zweifel an seiner Studienfachwahl empfunden habe. Dies führt er gleichsam auf die enorme Vorarbeit im Auswahlprozess zurück.



Niclas T. unterstreicht auch hier mehrfach seine persönliche Ausrichtung auf das klassische Magisterstudium und hebt zudem insbesondere die Vorteile dieses Studiengangs hervor. So benennt er u. a., dass er während des Studiums „zu nichts verpflichtet“ (Z. 572.) sei und ihm verschiedene Kombinationsmöglichkeiten in der Fächerwahl zur Verfügung stünden, die er in den Prozess der Entscheidungsfindung gleichsam mit einbezogen habe. Demgegenüber äußert sich Niclas T. kritisch zum Bachelor- / Masterprogramm und betont, dass dieses Konzept seinem „Verständnis von Universität, oder universitärer Ausbildung“ (Z. 644. f.) eindeutig widerspräche: „das is nichts halbes und nichts Ganzes“ (Z. 648). Damit begründet er gleichsam seine Entscheidung gegen den Studienstandort Osnabrück: „das größere Übel war das Osnabrück eine der ersten Universitäten waren die das Bachelor Masterprogramm umgestellt haben [...] und ich wollt halt absolut nicht Bachelor Master studieren“ (Z.639. ff.). Auch hier verweist Niclas T. auf die Philosophie seiner zugrunde liegenden Studienwahl: „das Paradoxe bei meiner Biographie bisher is, ist eigentlich das ich mich immer dann, ehh sehr bewusst mich entschieden habe, in eine Richtung, ehm . das aber nicht unbedingt auf den ersten Blick, ehh @immer Sinn macht@, also ich studiere Geschichte auf Hauptfach, will aber kein Historiker werden //mhm//, & Dieses sehr verhasste Wort des Quereinstiegs, was ich ja auch nicht mehr gebrauche, aber deswegen versuch ich das so breit anzulegen, das ich, halt so viele Anknüpfungsmöglichkeiten wie möglich habe“ (Z. 599. ff.).

#### Oberthema: Handlungsorientierung und Informationsverarbeitung im Wissenschaftssystem des Hochschulstudiums:

##### Unterthema: Schwerpunktsetzung und berufliche Orientierungen im Studium:

Mit Blick auf das Hauptstudium greift Niclas T. auf die von ihm bereits benannte Möglichkeit eines beruflichen Quereinstiegs zurück und erläutert seine Schwerpunktsetzung im Bereich der neuesten Geschichte mit der Perspektive „irgendwie im politiknahen Bereich arbeiten zu können“ (Z. 1186. f.). Um seine eigene berufliche Zukunftsorientierung konkretisieren zu können, verweist er auf zwei Praktika, die er im Rahmen seines Hauptstudiums durchgeführt hat: „was=es für Berufe gibt weiß man ja nich, das sagst einem ja auch keiner [...] und jetzt hab ich gesagt „ok jetzt machst du mal Butter bei die Fische .. jetzt klopfst du mal, diese sehr dubiosen Bereiche mit Praktika ab und guckst mal“, und dann hab ich angefangen mit dem journalistischen Bereich“ (Z. 1391. ff.). Niclas T. betont dabei den Erkenntnisgewinn seines ersten Praktikums bei der Deutschen Presseagentur, zum einen bestehend aus dem Zugewinn neuer Fähigkeiten im Bereich des Agenturschreibens, was er für seine spätere berufliche

Tätigkeit als besonders wichtig erachtet, und zum anderen bestehend in der Erkenntnis, dass der journalistische Bereich nicht seinen beruflichen Interessen und Vorstellungen entsprechen würde. Diese Erkenntnis begreift Niclas T. gleichsam als positive Erfahrung, „weil, ich hab ja früher auch mal mit dem Gedanken gespielt, vielleicht Journalismus zu studieren, das hat sich dann ja mit dem Praktikum als richtige Entscheidung rausgestellt“ (Z. 1500. ff.). In der Folge habe er dann ein zweites Praktikum im politiknahen Bereich durchgeführt, welches er ebenfalls mit einem Erkenntnisgewinn belegt: „so=ne erste Erkenntnis die ich aus meiner Arbeit dort ziehen kann, wenn du halt in der Politik mit wichtigen Leuten zusammensitzt, das sind alles nur Menschen, und da wird man dann auch n=en bisschen cooler, abgeklärter, hat weniger Berührungsängste und man lernt auch [...] das man sich selber verkaufen muss“ (Z. 1672. ff.). Daneben führt Niclas T. an, dass er durch das Praktikum neue Einstiegsmöglichkeiten im politiknahen Bereich kennen gelernt habe und seiner beruflichen Zukunft sehr zuversichtlich entgegensieht. Für die Aufnahme eines Praktikums setzt Niclas T. zudem folgende Entscheidungsprämisse voraus: „Praktika sind zwar unheimlich wichtig, aber es müssen eben ausgewählte sein“ (Z. 1688. f.). Daher möchte er seine Bemühungen im praxisnahen Bereich vorerst einstellen. Vor allem mit Blick auf das Ende seines Studiums sei er gegenüber einem weiteren Praktikum oder Auslandsaufenthalt jedoch nicht abgeneigt, der Job habe aber stets Priorität. Zudem bekundet er seine regionale Ungebundenheit für die Aufnahme beruflicher Optionen.

#### Unterthema: persönliche Entwicklung im Zeithorizont Schule – Studium:

Als zentralen Kern des Hochschulstudiums benennt Niclas T. die Entwicklung der Fähigkeit zum wissenschaftlich fundierten Arbeiten. Der Mehrwert des Studiums manifestiert sich, seinen Aussagen zu Folge, dabei erst im Bereich praktischer Erfahrungen: „was du lernst und was du an Fähigkeiten erwirbst, oder nicht, das merkst du erst wenn du z. B. mal im Praktikum bist“ (Z. 1255. ff.). Auf die Frage wie er seine persönliche Entwicklung bis zum heutigen Zeitpunkt betrachtet, antwortet Niclas T., dass er verantwortungsbewusster, abgeklärter und vorsichtiger geworden sei: „°man is zurückhaltender erst mal geworden°, n=en bisschen vorsichtiger auch einfach . Leuten gegenüber“ (Z. 1938. f.). Darüber hinaus betont er seine Beständigkeit bzgl. einmal getroffener Entscheidungen: „ich hab mich irgendwann aus den und den Gründen für diesen Weg entschieden und dazu stehe ich jetzt auch“ (Z. 1980. f.).

*b) Formulierende Feininterpretation des Interviews mit Andreas F.*

Thema: Kindheitserinnerungen:

Andreas F. erzählt, dass er sich in der Kindheit überwiegend mit handwerklichen Sachen beschäftigt habe. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews verweist er wiederholt darauf, dass er „schon immer mit, allen möglichen Kram gebastelt [...] und rumgebaut“ (Z. 879. f.) habe und gründet darauf gleichsam seine erste Studienwahl.

Oberthema: Informationsverarbeitung im Schulsystem:

Unterthema: Schulauswahlkomponenten im Übergang Grundschule – IGS - Gymnasium:

Andreas F. berichtet, dass er aufgrund seiner Leserechtschreibschwäche zunächst die Empfehlung für das Gymnasium nicht erhalten habe und daher auf die Realschule wechseln musste. Dort sei er dann aber immer „einer der Besten gewesen“ (Z. 147.) und habe nur Einsen und Zweien auf dem Zeugnis gehabt. Weiterhin führt er an, dass er mit der Schließung der Realschule auf die IGS übergegangen sei, die Entscheidung dafür jedoch vorrangig seine Eltern getroffen haben. Sein Freund sei ebenfalls auf die IGS gewechselt, was ihn in seiner Entscheidung gleichsam bestärkt habe: „wie das früher immer so war, ist da n=en Freund von dir da? is da irgendwer den du kennst?, Das war auch immer so, ich war nie einer von denen die gerne allein irgendwo hingegangen sind“ (Z. 157. ff.). Da die Möglichkeit für den Erwerb der Hochschulreife bereits in der achten Klasse aufgrund der geringen Schülerzahl entfallen sei, habe sich Andreas F. dann umorientiert und für den Wechsel auf ein Gymnasium entschieden. Des Weiteren berichtet Andreas F., dass er, entsprechend seinen schulischen Leistungen und Interessen in den Fächern Mathe und Physik, ursprünglich das Werner von Siemens Gymnasium für einen Wechsel favorisiert habe, die Anmeldefrist jedoch bereits vorüber gewesen sei. In der Folge habe er sich dann für das Humboldt Gymnasium entschieden. Er betont, dass dies eine seiner „ersten Entscheidungen“ (Z. 223.) gewesen sei, gibt jedoch gleichsam an, dass er sich entgegen seiner persönlichen Interessen festgelegt und den Übergang erneut an den Kontakt zu einem Freund geknüpft habe: „dabei hab ich eigentlich gesagt „oh nein, das is ne Sprachschule, du hasst doch Sprachen wie die Pest [...] dann hat glaub ich aber eher wieder das gezogen, ehh besser auf die Schule gehen und dann kennst du wenigstens schon einen“ (Z. 228. ff.). Im Nachhinein sei er über den vollzogenen Wechsel aber glücklich.

Unterthema: Lernerfahrungen und Lerngewohnheiten im schulischen Umfeld:

Andreas F. gibt an, dass sich seine Schulleistungen im Gymnasium zunächst verschlechtert und mit dem Übergang in die zehnte Klasse wieder verbessert haben. Mit der Erkrankung seiner Mutter an Parkinson sei er jedoch mehr sich „selbst überlassen“ (Z. 263.) gewesen, so dass ihm die Schule zunehmens gleichgültig erschien und er „quasi mit Lernen aufgehört“ (Z. 252. f.) habe. Er weist darauf hin, dass sein Abitur sehr knapp verlaufen sei. Über seine Großeltern habe er im Voraus erfahren, dass die technischen Fachrichtungen an der Universität keinen Numerus Clausus vorgeben und einzig das Bestehen des Abiturs für den Zugang zum Studium erforderlich sei: „und denn kam bei mir ja so, ehh der Gedanke hoch das es ja „ey es is ja egal mit was du dein Abitur abschließt, Hauptsache du hast was, danach kannst du ja studieren“ (Z. 277. ff.). Um das Abitur bestehen zu können, habe er sich mit einem Nachhilfelehrer auf die Prüfungen vorbereitet. Er stellt jedoch fest, „das(s) man das auch mit links (hätte) machen können“ (Z. 354. f.).

#### Unterthema: Handlungsorientierung in der Leistungskurswahl:

Auf die Nachfrage, welche Leistungskurse er in der gymnasialen Oberstufe gewählt habe, berichtet Andreas F., dass er sich sehr zeitnah für Mathe als ersten Leistungskurs entschieden habe, da das Fach seinen Interessen entsprach und ihm das „eigentlich immer alles zugefallen“ (Z. 723. f.) sei. Da die Möglichkeit für einen Geographieleistungskurs nicht gegeben war, habe er sich in der Wahl eines zweiten Leistungskurses entlang seiner erworbenen Schulnoten orientiert. Somit standen letztlich Biologie, Chemie und Physik zur Wahl, wobei die „Biologienote die Beste war, von den dreien“ (Z. 746.) und er sich demgemäß für Biologie entschieden habe.

#### Oberthema: Übergang Gymnasium - Studium:

##### Unterthema: Handlungsorientierung: Studium Mechatronik:

Mit Bezug auf seine Studienwahl berichtet Andreas F., dass er bereits während der Schulzeit den Entschluss gefasst habe, ein technisches Studium absolvieren zu wollen. In seiner „Planentwicklung“ (Z. 267.) habe er sich zunächst im familialen Rahmen über mögliche Studienrichtungen informiert, da seine Großeltern an der Universität in Magdeburg beschäftigt waren und sein Vater dort ebenfalls ein technisches Studium absolviert hat. Bei der Suche nach einem Studienfach, habe er sich von Anfang an auf den Studienstandort Magdeburg festgelegt. Seiner Ansicht nach sei man „was das Technische angeht [...] hier eigentlich schon ziemlich, gut bis sehr gut aufgehoben“ (Z. 965. f.). Entsprechend der in

Frage kommenden Studienrichtungen habe er sich im Anschluss daran auf das Fach Mechatronik festgelegt „und das war dann wirklich dieser Gedanke der sich festgesetzt hat“ (Z. 974. f.). Der Suchprozess sei damit für ihn beendet gewesen. Zudem habe ihm der Name Mechatronik sofort zugesagt und sich viele seiner Freunde für die gleiche Studienrichtung entschieden: „wann kann man denn schon mal sagen man fängt in einem Studiengang mit seiner eigenen Clique an?“ (Z. 1030. f.). Des Weiteren berichtet Andreas F. von seiner anfänglichen Vermutung, dass die Studienrichtung Mechatronik genau seinen Interessen, hier beschrieben durch seine handwerklichen Tätigkeiten sowie durch seine Fachkompetenz im Umgang mit dem PC, entsprechen würde. Der Vorgang der Studienfachwahl sei im Nachhinein jedoch „@völlig konfus eigentlich, unwissend@“ verlaufen (Z. 894.). An diese Erkenntnis knüpft er gleichsam das Scheitern seines ersten Studiums, wobei er neben der unzureichenden Vorgehensweise im Auswahlprozess ebenfalls seine ungenügende Arbeitsmoral im Studium als Grund benennt: „wenn einer gesagt hat er will nix machen dann, haben alle anderen gesagt ‚ja is ja super, wenn der nix macht dann brauch ich auch nix machen‘ [...] wirklich zu der Hälfte der Sachen hingegangen und dann immer soo, hier mal geguckt da mal geguckt und dann immer noch so, gar nicht realisiert das man an=ner Universität eigentlich is“ (Z. 456. ff.).

#### Unterthema: Handlungsorientierung: Studium Maschinenbau:

Andreas F. berichtet, dass er sich zum Ende des zweiten Semesters nicht mehr in der Lage sah, das verpasste Lernpensum aufholen und das Studium der Mechatronik erfolgreich abschließen zu können. Weiterhin führt er an, dass dieser „Aufholgedanke“ (Z. 852.) sowie seine persönliche Ausrichtung auf einen Neuanfang, ihn darin bestärkt haben, dass Studium der Mechatronik, unabhängig von den Plänen seiner Mitkommilitonen, abzubrechen und ein neues Studium zu beginnen. Diese Entscheidung bewertet er rückblickend als das Beste, was ihm passieren konnte, da mit dem Maschinenbaustudium für ihn eine ganz neue Studienerfahrung verbunden sei: „weil, es is n=en echter Unterschied ob man, ehh mit drei Leuten in der Vorlesung sitzt oder alleine weil, von dem was man einfach aufnimmt her is das einfach n=en krasser Unterschied“ (Z. 509. ff.). Die Entscheidung für einen neuen Studiengang beschreibt Andreas F. dabei als „richtig kurzfristige Sache“ (Z. 1062. f.), bei der er sich nur bedingt mit der Idee ‚Maschinenbau zu studieren, beschäftigt und sich direkt dafür immatrikuliert habe: „das war so, [...] alles intuitiv entschieden, das war jetzt jedenfalls nicht mit der großen Informationswelle vorher das ich gesagt habe ‚hatt den den und den Vorteil‘, sondern einfach nur so . „nee, jetzt wolltest das ändern und jetzt machst das auch so““ (Z.

1134. ff.). Auf die Nachfrage, warum er sich nicht für eine Ausbildung entschieden habe, sondern in jedem Fall für ein Studium, gibt Andreas F. an, dass für ihn eine Ausbildung nie in Frage gekommen sei, da er „so wie heut immer noch ne mittlere Phobie @vor Arbeit habe@“ (Z. 318. f.) und seine „Eltern beide studiert haben“ (Z. 849. f.). Weiterhin fügt er an, dass insbesondere die Möglichkeit einer höheren Qualifikation sowie bessere Beschäftigungs- und Gehaltsaussichten sehr wichtig für ihn seien und er zudem stets das Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten und sein Können vorausgesetzt habe: „dieses Selbstvertrauen [...] das ich dann gesagt habe „ja, na ja, nee, das is niemals zu schwer für mich, ich bin nur jetzt mal grad zu faul gewesen“ (Z. 1157. ff.).

#### Unterthema: Lerngewohnheiten und Informationsverarbeitung im universitären Umfeld:

Auf die Frage, ob sich seine Lerngewohnheiten im Rahmen des Hochschulstudiums verändert haben, antwortet Andreas F., dass er jetzt versucht, vieles kontrollierter anzugehen und vor allem in seinem zweiten Studium die Erfahrung macht, dass der Zugewinn von Wissen auch mit Spaß verbunden sein kann. Als größten Unterschied zu seinem ersten Studium benennt er die Konstanz seiner Hochschulaktivitäten, gekennzeichnet durch einen regelmäßigen Besuch der entsprechenden Vorlesungen sowie einer aktiveren Prüfungsvorbereitung. Er deutet jedoch darauf hin, dass es ihm weiterhin große Schwierigkeiten bereitet, seinen vorgegebenen Zeitplan einzuhalten und sein Lernpensum erfüllen zu können: „das begleitet eigentlich so mein, mein ganzes Studium, das ich ehh . da dann eben weil der Plan von der Universität eben nicht, aufgedrückt wird und nicht kontrolliert wird, was ja [...] eigentlich, totale Scheiße für so=en Menschen wie mich weil, ich mir dann immer wieder, ehh, sage na gut dann musst du dir ja n=en eigenen Plan aufstellen da den aber keiner kontrolliert kann ich den doch dann wieder umwerfen, und dann plan ich den [...] enger, das passt schon, ich hab beim ersten Plan ja noch soviel Luft gelassen [...] Ja und das spitzt sich dann eben, bei mir dann immer soweit zu das ich dann eben so=ne so=ne so=ne, vier Tages Todesaktion durchziehe“ (Z. 1205. ff.).

#### Thema: persönliche Schicksalsschläge und daran geknüpfte Veränderungen:

Andreas F. bekundet, dass die Erkrankung seiner Mutter die erste bedeutsame Veränderung in seinem Leben gewesen sei und er in der Folge mehr Verantwortung für sich selbst zu tragen hatte: „Also die erste Änderung waar das das, Mama eben nicht mehr so da is und das Mama / weil sonst war ich eigentlich n=en ganz schönes Mamasöhnchen was das so anging, alsoo ehh ehh, weiß nicht weil sie halt die erste Bezugsperson und [...] das war eben der Unterschied“ (Z. 563. ff.). Seine Mutter habe sich stets darum bemüht, dass er seine schulischen Leistungen

erbringt. Diese Unterstützung sei mit der Erkrankung der Mutter gleichsam weggebrochen und habe ihn in seiner schulischen Entwicklung entscheidend beeinflusst. Weiterhin erzählt er von dem plötzlichen Herzinfarkt seines Vaters, den er gleichsam als einen der „größten Schläge“ (Z. 572.) in seinem bisherigen Leben fasst: „Mama war eben krank geworden und dann war das so, war er eben noch mehr Stütze, war er eben noch mehr dafür verantwortlich das es allen gut geht, uund ja dann hat er auf einmal, Herzinfarkt gehabt und lag im Krankenhaus und ehmm, das is dann auch so=ne, so=ne richtig krasse Erfahrung“ (Z. 578. ff.). Durch die Erkrankung seines Vaters habe er die Verantwortung für die Firma seiner Eltern übernommen und sei in der Folge für alle Aufgaben zuständig gewesen, die sein Vater zuvor bewerkstelligt hatte. Andreas F. begreift diesen Schicksalsschlag gleichsam als einen wesentlichen Einschnitt in seiner persönlichen Entwicklung: „Also ich war vorher eigentlich immer ne Person die nicht viel allein gemacht hat und die wirklich, nicht richtig erwachsen war [...] und mit diesem einen Schlag bin ich da in einem Monat erwachsen geworden“ (Z. 684. ff.). Trotz der Schwere dieser Erfahrungen sei er aber mit seinem bisherigen Leben zufrieden und würde nicht viel daran ändern wollen.

*c) Formulierende Feininterpretation des Interviews mit Sandra O.*

Thema: Informationsverarbeitung und Übergänge im Schulsystem:

Sandra O. erzählt, dass sie sich bereits vor der Einschulung sehr auf die Grundschulzeit gefreut habe und es „gar nicht erwarten“ (Z. 44.) konnte, endlich „in die Schule zu kommen“ (Z. 44. f.). Weiterhin führt sie an, dass ihre Schulnoten bis zur vierten Klasse immer sehr gut gewesen seien, dies habe sich aber mit dem Übergang zum Gymnasium abrupt geändert. Das Schulfach Englisch sei eines ihrer Problembereiche gewesen, was gleichsam zu dem Entschluss geführt habe, ihren ersten Berufswunsch der Dolmetscherin nicht weiter zu verfolgen. Den Wechsel zum Gymnasium spricht sie, auf Nachfrage der Interviewerin, nur sehr kurz an, weist jedoch darauf hin, dass es ihr unbedingter Wille gewesen sei, auf ein Gymnasium zu gehen und sie sich letztendlich gegen ihren Vater durchsetzen konnte: „ich wollte wenn dann wollt ich Gymnasium, Ich hatte auch die Noten dafür, hatte alles Einsen bis auf ne Zwei [...] Hab ich gesagt, „nee wenn dann will ich auf=s Gymnasium“ ne, weil beste mögliche Abschluss kriegen, damit man auch die besten möglichen Chancen hinterher hat“ (Z. 145. ff.). Für die Wahl des Humboldt Gymnasiums sei u. a. die positive Resonanz aus dem Bekanntenkreis ausschlaggebend gewesen. Sie gibt dabei an, dass sie dies aber nicht mehr so genau wüsste.

Oberthema: Übergang Gymnasium – Berufsausbildung:

Unterthema: Berufswahlorientierung: Ausbildung zur Tierarzhelferin:

Bereits zu Beginn ihrer Erzählung weist Sandra O. darauf hin, dass sie „schon immer viele Tiere gehabt“ (Z. 26.) habe und ihre Eltern diese Tierliebe gleichsam teilen. Während der Schulzeit habe sie daher den Entschluss gefasst, Tiermedizin zu studieren, was sie wie folgt erläutert: „ich sag immer ich hasse Menschen, das stimmt zwar nicht, aber .. ehmm . na ja ich igel mich gern ein, ich bin gerne für mich allein [...] Uund ich hatte eigentlich schon immer von Anfang an wie gesagt / . fing bei meinen Eltern mit dem Vogel an, ich weiß ja nich ob das jetzt bei mir schon irgendwas als Baby da gewesen is oder so, aber wir hatten halt immer Tiere, und ich fand das immer klasse“ (Z. 169. ff.). Weiterhin berichtet Sandra O., dass der Numerus Clausus für das benannte Studium jedoch zu hoch gewesen sei und sie da „im Leben nich ran gekommen“ (Z. 55.) wäre. Auf Zuraten ihres Vaters habe sie sich dann für eine berufliche Ausbildung zur Tierarzhelferin entschieden, um zunächst einen beruflichen Abschluss erlangen und die Chance auf ein Studium der Tiermedizin weiterhin wahren zu können. Bei der Suche nach einer passenden Ausbildungsstelle hat sich Sandra O. bei der Bundesagentur für Arbeit sowie im Internet über offene Stellenausschreibungen informiert und insgesamt fünfzig bis sechzig Bewerbungen bundesweit versendet. Trotz eines guten Notendurchschnitts sowie der väterlichen Unterstützung im Bewerbungsprozess habe sich die Suche dennoch sehr schwierig gestaltet und Sandra O. ihre Ausbildungsstelle nur „durch n=en dummen Zufall“ (Z. 64. f.) erhalten: „ich hatte mich am Telefon verhöört, weil da schoon so viele Vorstellungsgespräche waren. Die Frau hieß Frau Hamm, ich dachte ich wäre in Hamm, [...] Da bin ich dann den nächsten Tag sofort hingefahren [...] und Samstag haben=se denn gesagt „ja wir brauchen, wir suchen, wollen=se nich?“ (Z. 65. ff.).

Unterthema: ausbildungsbezogene Erfahrungen und Einstellungen:

Sandra O. berichtet, dass sie ihre Ausbildung als Tierarzhelferin bereits nach zwei Jahren erfolgreich beenden konnte. Anschließend habe sie für weitere neun Monate „als vollbeschäftigte Tierarzhelferin“ (Z. 83. f.) in Hamm gearbeitet, weist jedoch gleichsam auf ihre negativen Erfahrungen im Zusammenhang der beruflichen Ausbildung hin: „Tierärztin, is schon sehr heftig. Denn die Arbeitszeiten, das man sich da echt tot schuftet, uund das die Leute auch sehr sehr undankbar sind, hab ich so mit der Zeit festgestellt in der Ausbildung, das man wirklich in Arsch / Arschtritt bekommt“ (184. ff.). Besonders im Rahmen der praxisnahen Ausbildung habe sie sich zu dem oft unwohl und ungerecht behandelt gefühlt und



sich daher gegen eine weitere Anstellung entschieden: „die Tiere fand ich nicht schlimm; aber meine Chefin war halt immer voll ätzend, weil die hat immer so=en Stress gemacht [...] Und zum Schluss als ich denn ausgelernt war .. wurden halt alle Fehler die die Auszubildenden die neuen Auszubildenden gemacht haben auf mich abgeladen und das fand ich irgendwann / da hab ich irgendwann gedacht „ne das kannst du nicht mehr mitmachen, das geht einfach nicht“ (Z. 401. ff.). Sandra O. benennt zudem weitere Faktoren, wie z. B. das geringe Gehalt, die langen Arbeitszeiten, die fehlenden Aufstiegschancen sowie die ortsgebundene Unzufriedenheit, die sie in ihrem Entschluss bestärkt haben, den Beruf der Tierarzhelferin nicht weiter ausführen zu wollen.

Oberthema: Übergang Berufsausbildung – Studium:

Unterthema: Handlungsorientierung: Studium Landwirtschaftsökologie:

Im Anschluss an die Ausbildung zur Tierarzhelferin hat Sandra O. zunächst ehrenamtlich in einem Tierheim gearbeitet und sich in der Folge für ein Praktikum bei einem Landschaftsgärtner entschieden, welches sie gleichsam als Vorbereitung auf das Studium der Landwirtschaftsökologie in Greifswald benötigt habe. Auf die Nachfrage, wie es im einzelnen zu dieser Entscheidung gekommen sei, antwortet Sandra O., dass sie „unbedingt was studieren“ (Z. 213.) wollte und ihre Freundin ihr von einem reinen Biologiestudium abgeraten habe. Entsprechend ihren schulischen Leistungserfahrungen habe sie sich entlang der Thematik Ökologie orientiert, da dieser Bereich bereits zu Schulzeiten ihr „top Thema“ (Z. 218.) gewesen sei. Bei der Suche nach einem, ihren Interessen entsprechenden, Studienfach habe sie sich über den Studienführer informiert und Greifswald mit Richtung Landwirtschaftsökologie am geeignetsten empfunden. Daneben weist Sandra O. darauf hin, dass sie anfänglich vor allem die internationale Ausrichtung des Studienfaches begeistert habe und sie zudem der Auffassung gewesen sei, dass Greifswald als „schöne Studentenstadt“ viele Annehmlichkeiten zu bieten hat. Im Oktober 2007 habe sie dann mit dem Studium der Landwirtschaftsökologie in Greifswald begonnen. Positiv empfunden habe sie vor allem die Vorlesungsinhalte sowie das persönliche und fachliche Auftreten der Professoren, wodurch ihr das Studium im Nachhinein wirklich „Spaß gemacht“ (Z. 93.) habe und „ganz nett“ (Z. 250.) gewesen sei. Des Weiteren führt Sandra O. an, dass sich im Verlauf des ersten Semesters ihre Ansicht über das Studium jedoch verändert habe, was sie wie folgt begründet: „ich kam mit der Situation da oben nicht allein klar. Erst mal der Freund war nicht da, der hätte auch keine Arbeit da oben gefunden. Du saßt allein in deiner Bude, die Wohnung war

viel zu klein, sie war aber schweinetauer, ehmm und wirklichen Anschluss in meiner Klasse hab ich auch nicht mehr gefunden, weil alle mit denen ich mich gut befreundet hatte sind dann abgehauen“ (Z. 95. ff.). Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview betont Sandra O., dass sie mit dem Studium eigentlich zufrieden gewesen sei und es ihr zudem viel Spaß bereitet habe. Ihre Entscheidung, das Studium zu beenden, bezeichnet sie im Nachhinein selbst als „Kurzschlussaktion“ (Z. 104.).

#### Unterthema: Handlungsorientierung: Studium Wasserwirtschaft:

Mit Blick auf ihre derzeitige Lebenssituation berichtet Sandra O., dass sie nun seit einem Semester im Studienfach Wasserwirtschaft an der Fachhochschule Magdeburg eingeschrieben sei. Auf die Frage, wie es zu dieser Entscheidung gekommen sei, antwortet Sandra O., dass sie nach Abbruch ihres ersten Studiums zunächst nicht mehr wusste, welche Richtung sie „ausbildungstechnisch“ (Z. 266) einschlagen soll. Einzig die Entscheidung, zurück nach Magdeburg gehen zu wollen, habe sie sehr zeitnah für sich getroffen: „Ich hab gedacht, „ich will nach Magdeburg, ich will zurück“, allein schon weil mein Freund [...] noch die Ausbildung fertig kriegen muss ... uund so das ganze Durcheinander eigentlich, was jetzt eigentlich is, weil keiner richtig weiß, ja findet er jetzt hier n=en Job, findet er=s nicht? Ehh na hab ich gesagt „gehst auf alle Fälle nach Magdeburg zurück, haste die besseren Chancen“ (Z. 269. ff.). Weiterhin führt sie an, dass ihre Eltern gegen einen erneuten Umzug in eine andere Stadt gewesen seien und ihr empfohlen haben, ungeachtet ihrer jeweiligen Interessen, sich in Magdeburg über mögliche Studienrichtungen zu informieren. Die Wahl des Studienfaches Wasserwirtschaft führt sie wiederum auf ihr Interesse an der Ökologie zurück, wobei sie zudem die Vorstellung äußert, an den Bachelorabschluss einen Master im Bereich der Ingenieursökologie anknüpfen zu wollen. Neben dieser klaren Zielvorstellung bekundet Sandra O. jedoch ihre bestehenden Zweifel an der gewählten Studienrichtung: „na wie gesagt das Studium momentan macht mir keinen Spaß, Es ist nicht das was ich mir vorgestellt habe .. Sie labern uns auch immer was vor, was ich niemals machen will“ (Z. 284. ff.). Dabei gibt sie gleichsam an, dass sie es indirekt bereue „aus Greifswald gegangen zu sein“ (Z. 660.) und in Magdeburg vorzugsweise Landwirtschaftsökologie studiert hätte. Auch mit Blick auf ihre akademische Zukunft bekundet Sandra O. eine gewisse, bestehende Unsicherheit: „Ob ich jetzt für Ewigkeiten in Magdeburg bleibe oder so / ich muss gucken wie das Studium läuft“ (Z. 642. f.), oder: „also wenn=s n=en neues Studium wird dann werde ich wahrscheinlich wieder aus Magdeburg weggehen“ (Z. 712. f.).

Thema: persönliche Entwicklung und Zukunftsorientierung:

Sandra O. berichtet, dass es immer ein Wunsch von ihr gewesen sei, „Zootierpflegerin zu werden“ (Z. 267.): „das is ja immer noch so im Hinterkopf“ (Z. 267. f.). Aufgrund der fehlenden praktischen Erfahrungen und ihrer gesundheitlichen Verfassung habe sie sich bisher jedoch noch nicht um einen Ausbildungsplatz in diesem Bereich bemüht. Darüber hinaus äußert sie ihr Interesse an einem Geschichtsstudium. Aufgrund der ungenügenden Beschäftigungsaussichten sowie der fehlenden schulischen Voraussetzungen negiert sie aber auch diesen biographischen Entwurf. Im privaten sowie beruflichen Bereich benennt Sandra O. zudem folgende Zukunftsorientierungen: „ein geregelter Job [...] ich möchte nicht die ganze Zeit arbeiten müssen, d.h. das man auch irgendwann mal nach Hause kommt und dann is auch mal gut, das man auch mal Freizeit hat, Kinder, größere Wohnung, das später ja, nich Hartz IV“ (Z. 683. ff.). Dabei sei ihr bisher jedoch unklar, wie sie diese Ziele gleichsam realisieren kann: „Das is so das was man haben möchte, aber ich weiß halt noch nich . wiee man das ganze erreichen kann“ (Z. 698. f.). In diesem Zusammenhang verweist Sandra O. auf ihre generelle Unzufriedenheit über ihre momentane Lebenssituation: „unsereins war bis neunzehn an=ner Schule, hat angefangen zu studieren, is schon vierundzwanzig und muss immer noch sehen wie man Arsch an die Wand kriegt, is schon irgendwo traurig“ (Z. 733. ff.). Ihrer Ansicht nach habe sich ihr Leben, vor allem im Vergleich zu ehemaligen Mitschülern, nicht wesentlich verändert.

Thema: Unterstützung und Einfluss der Eltern im Kontext beruflicher Übergänge:

Sandra O. betont, dass ihre Eltern sie bei der Entscheidung für eine bestimmte Berufsrichtung stets finanziell und beratend unterstützt haben und sie diese Unterstützung gleichsam benötigt habe: „das waren halt alles meine Eltern, das hätt ich allein nie geschafft“ (Z. 464.). Weiterhin erzählt Sandra O., dass sich ihr Vater jedoch in viele Entscheidungen „reingedrängt“ (Z. 432.) habe und ihr dadurch die freie Wahl einer Ausbildungsrichtung oft verwehrt geblieben sei.

## **6.2 Reflektierende Interpretation**

Im Vordergrund der reflektierenden Interpretation steht insbesondere die Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts. Das methodische Vorgehen ist demgemäß auf die Dokumentation der Orientierungen und Erfahrungen gerichtet, die in die jeweilige Handlungspraxis der befragten Personen eingelassen sind und zur Bearbeitung einer Thematik herangezogen werden (vgl. Nohl 2006, 78). Für die reflektierende Auswertung werden

nachfolgend die, bereits in der formulierenden Interpretation, aufgeführten Themenbereiche herangezogen. In der analytischen Betrachtung einer Thematik werden zudem die Auswertungssequenzen der Textsortentrennung und komparativen Analyse miteinander kombiniert und der einzelfallübergreifende Vergleich der Interviews unmittelbar in den Auswertungsprozess integriert.

Oberthema: Informationsverarbeitung und Übergänge im Schulsystem:

Unterthema: Schulauswahlkomponenten im Übergang Grundschule – Gymnasium:

In der analytischen Betrachtung der Interviews kommt zum Ausdruck, dass bei allen drei befragten Personen unterschiedliche Faktoren den Übergang zum Gymnasium mitbestimmen haben. In der Erzählung von Niclas T., mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung, dokumentiert sich folgende Orientierung: Aufgrund seiner positiven Lernerfahrungen im schulischen Umfeld der Primarstufe hat sich Niclas T. unmittelbar für den Wechsel auf ein Gymnasium entschieden. Während er zu Beginn der Suche nach einem entsprechenden Gymnasium sein Handeln entlang der Interessen seines Schulfreundes und der positiven Außenwirkung der zur Auswahl stehenden Schulen ausrichtet („Nobertus hat natürlich, eh n=en gewisses Gewicht“ Z. 54. f.), verändert er diese Vorgehensweise mit der Erkenntnis, dass das Nobertus seinen persönlichen Vorstellungen und Interessen nicht entgegenkommt, und entscheidet sich nachfolgend für das Humboldt Gymnasium. In der Erzählung von Niclas T. wird vor allem seine prinzipielle Entscheidungsoffenheit sowie die Ausrichtung seines Handelns entlang selbstbezogener Dispositionen deutlich erkennbar. Bei der Entscheidung für ein bestimmtes Gymnasium gewichtet er demgemäß eigene Interessen und Präferenzen höher als die ihn speziell umgebenden Umweltfaktoren, hier bspw. beschrieben in der Beziehung zu seinem besten Schulfreund. Für Andreas F. gestaltet sich der Übergang zum Gymnasium hingegen deutlich differenzierter und ist vor allem durch eine größere Vielfalt der Übergangswege gekennzeichnet. So wechselt Andreas F., im Unterschied zu Niclas T., zunächst auf die Realschule, da er die Empfehlung für das Gymnasium aufgrund seiner Leserechtschreibschwäche nicht direkt erhalten hat. Mit der Verbesserung seiner Schulleistungen sowie der Schließung der Realschule erfolgt ein erneuter Wechsel auf die IGS und im Anschluss daran letztlich der Übergang zum Gymnasium. Betrachtet man die Ausrichtung seiner Übergangentscheidungen im Vergleich zu Niclas T., so wird in seiner Erzählung ein zweiter Unterschied deutlich erkennbar. Während für Niclas T. im Auswahlprozess vor allem seine eigenen Interessen und Präferenzen im Vordergrund stehen,

richtet Andreas F. seine Entscheidung vorwiegend an den Interessen und Interaktionen seines persönlichen Umfeldes, d. h. seiner Eltern und Schulfreunde, aus, wodurch die Wahl einer bestimmten Schulform überwiegend fremdbestimmt und unreflektiert erfolgt und seine persönlichen Interessen und Vorstellungen zumeist vernachlässigt werden. Dieser Orientierungsrahmen dokumentiert sich insbesondere in der Übergangsentscheidung zum Gymnasium: Entgegen seiner Leistungsstärken in den Fächern Mathe und Physik und ungeachtet seiner Leserechtschreibschwäche wechselt Andreas F. mit seinem Freund auf ein Sprachgymnasium, obwohl er Sprachen „hasst [...] wie die Pest“ (Z. 229.). In seinen Äußerungen wird ersichtlich, dass sein Vorgehen im Übergangsprozess maßgeblich durch äußere Bedingungsfaktoren, hier beschrieben in der persönlichen Interaktion und Beziehung zu Freunden und Verwandten, bestimmt und beeinflusst wird. Daneben ist jedoch gleichsam eine gewisse selbstreflexive Haltung von Andreas F. in Bezug auf seinen bisherigen Schulverlauf zu erkennen. So gründet er sein Verhalten aus der Gegenwartsperspektive vor allem auf den Umstand, dass er zwar als Einzelkind aufgewachsen sei, jedoch nie einer von denen war, „die gerne allein irgendwo hingegangen sind“ (Z. 159. f.) Dieser Umstand spiegelt sich sowohl in seinem schulischen als auch in seinem privaten Umfeld wieder: „wir sind ja auch viel zu meinen Großeltern in den Harz gefahren aber ich hab immer n=en Kind mit, ich bin ja eigentlich Einzelkind aber ich hatt immer irgend n=en Freund mit“ (Z. 162. ff.). Demgegenüber, so lässt sich weitgehend vergleichen, hat Sandra O. ihre Entscheidung für ein Gymnasium weitestgehend an ihren persönlichen Leistungserfahrungen im Primarbereich sowie an den, mit einem Abitur, verbundenen Handlungsoptionen und Möglichkeiten der eigenen beruflichen Entwicklung ausgerichtet. In der Besinnung auf die eigenen Interessen, Fähigkeiten und Leistungserwartungen deutet sich in der Orientierung von Sandra O. eine Gemeinsamkeit mit Niclas T. an. Beiden ist gemein, dass sie die Entscheidung für einen Schulwechsel direkt sowie selbstbestimmt getroffen haben und sich vor allem durch eine gewisse Entscheidungsfähigkeit und Eigenaktivität in der Auswahl der weiterführenden Schulform von Andreas F. unterscheiden. Die immanente Nachfrage der Forscherin bewirkt bei Sandra O. zudem eine klare selbstbezogene Positionierung, vor allem gegenüber der Handlungsorientierung ihres Vaters: „Na ja ich wollte, mein Vater wollte nich . Der hat gedacht, „ja wenn ich=s Abitur nicht schaffe, was is dann? Dann hab ich gar nix, Dann geh doch auf=ne Gesamtschule [...] Uund ich wollte überhaupt nicht, weil ich wollte wenn dann wollt ich Gymnasium“ (Z. 138. ff.). Diese Stellungnahme kennzeichnet gleichsam einen wesentlichen Unterschied gegenüber den bislang interpretierten Textstellen. Des Weiteren dokumentiert sich in der Erzählung von Sandra O. die Ausrichtung ihres Handelns auf die,

mit dem Erwerb der Hochschulreife verbundenen, vielfältigen Möglichkeiten beim Übergang in das Erwerbs- und Hochschulsystem: „weil beste mögliche Abschluss kriegen, damit man auch die besten möglichen Chancen hinterher hat“ (Z. 148. f.). In den Aussagen von Sandra O. erschließt sich eine Handlungsorientierung, die zum einen an den selbstbezogenen Faktoren und zum anderen an den externen Rahmenbedingungen des Übergangs geknüpft ist und die Zukunftsperspektive des eigenen Handelns mit einbezieht.

#### Unterthema: Handlungsorientierung in der Leistungskurswahl:

Bezüglich der Leistungskurswahl von Niclas T. wird deutlich, dass er sich, unter der Prämisse einer überwiegend freien Wahl der zur Verfügung stehenden Prüfungsfächer, sehr zielbewusst und unter Einbezug seiner Interessen und Leistungserwartungen entsprechend für drei Leistungskurse entschieden hat. In seiner Beschreibung, mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation, nimmt Niclas T. gleichsam Bezug auf seine zentrale Lebensausrichtung, die er seinem gesamten Bildungsverlauf zugrunde legt. In der Darstellung „so breit wie möglich“ dokumentiert sich dabei ein biographisch-ausgelegter Orientierungsrahmen, der im Verlauf des Interviews von Niclas T. für die Bearbeitung mehrerer Themenstellungen herangezogen wird und demgemäß, auch in der analytischen Betrachtung der Übergangsentscheidung zum Studium, in homologer Weise rekonstruiert werden kann. Mit der direkten Bezugnahme auf das eigene Entscheidungsverhalten wird zudem eine erste selbstreflexive Vergewisserung dieser Handlungspraxis von Niclas T. erkennbar, der die Ausrichtung seines Handelns mit der Äußerung „Also das is so=ne Philosophie die ich eigentlich in meinem ganzen Bildungsweg bis jetzt eigentlich, gefahren bin“ (Z. 211. f.) deutlich zum Ausdruck bringt. Im Vergleich dazu antwortet Andreas F., auf die immanente Nachfrage der Forscherin, mit einer sehr aufschlussreichen Schilderung seines eigenen Vorgehens in der Leistungskurswahl. Entgegen seines ursprünglichen Übergangsverhaltens, dokumentiert sich hier erstmalig eine Orientierung entlang selbstbezogener Interessen und Leistungsstärken. Im Verlauf seiner Auswahlentscheidung wird deutlich, dass Andreas F. seine Auswahl auf der Grundlage selbstbestimmter Entscheidungsprämissen vornimmt. So erfolgt die Wahl des Faches Mathematik entlang seiner persönlichen Interessen und Präferenzen, die gleichsam die erste Prämisse seines Vorgehens symbolisieren. Die Wahl seines zweiten Leistungskurses trifft Andreas F. anschließend entlang der Prämisse eigener Lernerfahrungen und Leistungserwartungen und entscheidet sich, unter einer Vielzahl ihm zur Verfügung stehender Möglichkeiten, letztlich für das Fach Biologie, da „die Biologienote die Beste war“ (Z. 745. f.). Im Unterschied zur ersten

Auswahlentscheidung im Übergang von Grundschule, IGS und Gymnasium ist aus dem fremdinduzierten Tun ein Handeln geworden, dass vor allem durch einen stärkeren Selbstbezug und einer gestiegenen Reflexion der kommunizierten Vorgaben gekennzeichnet ist: „das hab ich dann auch allein gemacht, das hat meine Eltern nicht wirklich interessiert, was denn dabei nun, also da haben sie mir dann auch freie Hand gelassen, das war einfach egal, und das sollt ja auch kein anderer entscheiden außer ich (Z. 735. ff.). Daneben gibt Andreas F. an, dass sich seine „Kumpels“ (Z. 756.) im Nachhinein ebenfalls für Biologie als Leistungskurs entschieden haben und dies gleichsam eine „Bestärkung“ für ihn gewesen sei. In dieser Erzählung kommt vor allem die weiterhin bestehende Unsicherheit von Andreas F. bzgl. selbst getroffener Entscheidungen zum Ausdruck. Im Vergleich dazu äußert sich Sandra O. nur sehr kurz zu ihrer Leistungskurswahl. In ihrer Erzählung verweist sie u. a. darauf, dass sie Deutsch und Biologie in der Kursstufe belegt habe und Ökologie ihr „top Thema“ (Z. 218.) gewesen sei. Der genaue Hintergrund ihrer Wahl wird in ihrer Erzählung jedoch nicht ersichtlich und kann demzufolge im Kontext der analytischen Betrachtung nicht näher reflektiert werden.

#### Unterthema: Selbsterleben und Erfahrungen im Übergang Grundschule - Gymnasium:

Während für Niclas T. sowohl die Grundschulzeit als auch die Zeit der gymnasialen Oberstufe von einem positiven Selbsterleben geprägt ist, gestaltet sich dieses Erleben für Sandra O. im Schulverlauf deutlich entgegengesetzt. So verbindet Sandra O. ihre Einschulung und Grundschulzeit vor allem mit positiven Leistungserfahrungen und Gefühlsdispositionen. Im Übergang zum Gymnasium dokumentiert sich jedoch ein Erleben, dass für Sandra O. vor allem mit negativ besetzten Leistungserfahrungen verbunden ist. Dieses Lernen sowie das eigene Leistungsempfinden führt letztlich dazu, dass Sandra O. ihren ersten biographischen Entwurf, den Beruf der Dolmetscherin, verwirft und sich in der Folge an vollkommen neuen Berufsbildern orientiert. Andreas F. eröffnet in seiner Erzählung eine ähnliche Betrachtungsperspektive. Sein schulisches Selbsterleben ist, im Vergleich zu Sandra O., jedoch durch einen steten Wechsel seiner persönlichen Leistungserfahrungen, besonders in Abhängigkeit der jeweiligen Schulform, geprägt. Während sich seine Leistungen, vor allem bis zur zehnten Klasse, deutlich verbessern, kommt es zu Beginn der gymnasialen Kursstufe wiederum zu einer Verschlechterung dergleichen. Darauf folgt die Zeit, in der er, wie er selbst berichtet, „quasi mit Lernen aufgehört“ (Z. 252.) hat. In der Fortsetzung seiner Erzählung wird ersichtlich, dass die Erkrankung seiner Mutter eine sehr bedeutsame Veränderung in seinem Leben kennzeichnet und dies gleichsam einen Wandel in seinem schulischen Erleben

bewirkt hat. In der Folge zeichnet sich eine Positionierung ab, in der sich Andreas F. zunächst gegen die eingeforderte Selbständigkeit richtet und seine eigenen Leistungsbemühungen vollständig einstellt. Mit Blick auf das bevorstehende Abitur erfolgt jedoch ein Wechsel in der Ausrichtung seines Handelns, in der sich Andreas F. vor allem auf seine selbstbezogenen Interessen und Zielsetzungen besinnt, hier beschrieben durch den Erwerb der Hochschulreife sowie dem Beginn eines technischen Hochschulstudiums. Mit Blick auf seine Schulzeit stellt Andreas F. biographisierend fest, dass das Bestehen des Abiturs mit einem höheren Lernaufwand deutlich einfacher verlaufen wäre.

### Thema: Handlungsorientierung und Prozesscharakter der Berufs- und Studienwahl:

Für die drei interviewten Personen kann eine sehr unterschiedliche Intensität und Dynamik der Teilprozesse beruflicher Übergänge identifiziert werden, die den Übergang zum Studium sowie die Vielfalt der beruflichen Bildungswege gleichsam mit bedingen.

In der Erzählung von Niclas T., mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung, wird ersichtlich, dass er seine Studienwahl auf der Grundlage selbst definierter Entscheidungsprämissen, hier beschrieben durch die Komponenten Studienort, Studiengang und Studienfach, vorgenommen hat. Der Übergang zum Hochschulstudium ist für Niclas T. demzufolge als mehrstufiger sowie reflexiver Entscheidungsprozess anhand eigener Interessen und Relevanzsetzungen darstellbar. Besonders bedeutsame Faktoren, an die Niclas T. sein Handeln im Studienwahlprozess jeweils ausrichtet, sind u. a. seine Orientierung entlang eines klassischen Studiums sowie der Fachrichtungen Politik und Geschichte. In dieser Ausrichtung des Handelns ist der Auswahlprozess für Niclas T. gleichsam mit einem Kompromiss, zwischen seinen selbstbezogenen Interessen und Präferenzen einerseits und den zur Verfügung stehenden Studienwahlmöglichkeiten und Fachrichtungen andererseits, verbunden. Entsprechend der eigenen Kompromissbildung kann Niclas T. in der Folge Standorte, wie Osnabrück, Münster und Nürnberg, aus seinem persönlichen Ranking streichen und entscheidet sich, in der Vermittlung zwischen Person und Umwelt, letztlich für den Standort Bamberg. In seinen Aussagen dokumentiert sich zudem ein Orientierungsrahmen, der bereits im Kontext der Leistungskurswahl in homologer Weise rekonstruiert werden konnte und den Ausgang seiner Studienfachwahl konstituiert: „ich studiere Geschichte Politik weil ich da einfach die meisten Anknüpfungspunkte für Berufe gesehen habe“ (Z. 1882. f.). Im weiteren Interviewverlauf wird ersichtlich, dass Niclas T. diese biographische Leitressource nicht nur der eigenen Studienfachwahl, sondern ebenfalls der eigenen beruflichen Zukunftsorientierung zugrunde legt: „also ich studiere Geschichte auf Hauptfach,



will aber kein Historiker werden //mhm//, & Dieses sehr verhasste Wort des Quereinstiegs [...] aber deswegen versuch ich das so breit anzuliegen, das ich, halt so viele Anknüpfungsmöglichkeiten wie möglich habe“ (Z. 602. ff.). In dieser Erzählung, mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation, dokumentiert sich zudem die Entwicklung eines ersten biographischen Entwurfs, den Niclas T. als „Quereinstieg(s)“ (Z. 604.) bezeichnet. Die Präzisierung dieses biographischen Entwurfs erfolgt dabei im Rahmen seiner praxisnahen Erfahrungen, die Niclas T. bewusst auf den politiknahen und journalistischen Bereich festlegt. Aus der Gegenwartsperspektive stellt er biographisierend fest, dass beide Praktika mit neuen Selbsterfahrungen und Orientierungen in Bezug auf die eigene berufliche Ausrichtung verbunden waren. Der berufliche Übergang zum Hochschulstudium ist für Niclas T. demnach nicht nur als Prozess der Identitätsbewahrung, sondern, vor allem hinsichtlich der Herausbildung eines biographischen Entwurfs sowie der Konkretisierung der eigenen beruflichen Zukunftsorientierungen, als Prozess der Identitätsentfaltung greifbar. Die Ausrichtung seines Handelns entlang vorab definierter Entscheidungsprämissen ist daneben nicht nur im Studienwahlprozess, sondern ebenfalls im Rahmen des Wissenschaftssystems, z. B. bei der Auswahl seiner Praktika oder der Tätigkeit im Fachschaftsrat deutlich erkennbar. In seinen Äußerungen dokumentiert sich daher folgender Orientierungsrahmen: Praktika erachtet er nur dann als nützlich und sinnvoll, wenn sie entsprechend den eigenen Vorstellungen und Interessen ausgewählt werden und der Spezifizierung beruflicher Zukunftsorientierungen dienen. Diese Zielbestimmtheit lässt sich auch für seine Tätigkeit in der Fachschaft widerspiegeln: „aus meiner Sicht, auch hier wieder dieses ... die Aufgabe und das Ziel, also ist das irgendwie zielführend oder nicht“ (Z. 995. ff.). Diese Ausrichtung des eigenen Verhaltens entlang vorab definierter Handlungsprämissen sowie die reflexive Selbstvergewisserung bzgl. eigener, biographisch erworbener Relevanzsetzungen ist gleichsam Ausdruck seiner Negationsstärke, d. h. seiner reflexiven Haltung gegenüber ihm zur Verfügung stehenden biographischen Optionen.

Im Vergleich zu Niclas T. deutet sich, in der analytischen Betrachtung des Interviews mit Andreas F., eine Gemeinsamkeit der Aussagen beider Interviewpartner an. So ist der Übergang zum Hochschulstudium für Andreas F. zunächst ebenfalls als Kompromiss zwischen den eigenen Leistungsvoraussetzungen und Interessen einerseits sowie den realisierbaren Eintrittsmöglichkeiten andererseits, hier beschrieben durch die zur Auswahl stehenden Fachrichtungen ohne Zulassungsbeschränkungen, greifbar. Daneben dokumentiert sich in seinen Äußerungen ein weiterer Teilprozess der vorliegenden Studienwahl: Die

berufliche Entscheidungsfindung von Andreas F. wird in diesem Sinne als vermeintliche Passung zwischen dem eigenen Interessen- und Leistungsprofil sowie dem, der Fachrichtung Mechatronik, zugrunde liegenden Studienprofil verstehbar, in der sich Andreas F. zunächst entlang dem Prinzip einer bestmöglichen Angleichung von Selbst- und Umweltkonzept orientiert: „ja von diesen drei Fächern, das mit der Informatik, und das mit der Elektrotechnik, und das mit dem Maschinenbau [...] das is eben so die Studienrichtung von dem, was du in der Garage immer so machen kannst [...] na ich hatte ja viel mit Computern zu tun gehabt und hab ja auch viel gezockt und so=n Kram, und hab gedacht „na dann is das ja genau das Richtige““ (Z. 883. ff.). Zudem ist in den Schilderungen „hab ich wirklich nur so in die @Liste geguckt wo eigentlich nur die Namen der Studiengänge drinne stehen@“ (Z. 970. f.) und „man ist ja auch froh wenn man was gefunden hat“ (Z. 994. f.), besonders im Vergleich zu Niclas T., die fehlende, kritische Distanz zwischen den Phasen der Informationseinholung und der Entscheidungsrealisierung deutlich zu erkennen. Damit verbunden ist eine klare Ausrichtung seines Verhaltens entlang umweltbezogener Dispositionen, hier u. a. beschrieben in der positiven Signalwirkung der Studienfachbezeichnung Mechatronik, sowie externer Bedingungsfaktoren, die seine Studienwahl gleichsam beeinflussen und mit bedingen. In seinen Aussagen dokumentiert sich ein Orientierungsrahmen, der bereits in der Betrachtung der Übergänge im Schulsystem in homologer Weise rekonstruiert werden konnte: Obwohl Andreas F. die Entscheidung für das Studienfach Mechatronik selbstbestimmt trifft, orientiert er sich zudem an den Handlungsvollzügen seiner Freunde, deren Entscheidung gleichsam als Prüfvariable für das eigene Vorgehen fungiert. In dieser Betrachtung wird besonders seine Unsicherheit bzgl. selbst getroffener Entscheidungen sowie die Ausrichtung dieser an den persönlichen Beziehungen und Interaktionen deutlich spürbar, was letztlich auch die fehlende Passung der ersten Studienwahl mit bedingt. Im weiteren Verlauf des Interviews wird jedoch ersichtlich, dass sich, besonders im Rahmen des Hochschulsystems, eine grundlegende Wandlung seiner Handlungsorientierung vollzieht. So besinnt er sich im Modus der reflexiven Verarbeitung darauf, dass im Kontext seiner ersten Studienwahl ein Mismatch, zwischen seinen Interessen, Wünschen und Vorstellungen sowie den tatsächlichen Verhältnissen im Studium, stattgefunden hat. Diese selbstbezogene Erfahrung belegt er biographisierend mit einer krisenhaften Entwicklung seiner eigenen Identität: „das is ja eigentlich genau dieses Gefühl das du einfach, ehmm ja du stehst einfach morgens auf, und denkst dir, und denkst eigentlich nur über so=ne Sache nach und willst eigentlich immer nur „ohh jaa, das passt nicht und das passt nicht, und da scheint=s nicht zu stimmen“, und das das das, drückt dich dann soo runter [...] dann bist du noch lustloser“ (Z. 490. ff.). Die Entscheidung für einen Wechsel

des Studienfaches gründet Andreas F. letztlich auf den Gedanken an einen vollkommenen Neuanfang, der zugleich folgenden Orientierungsrahmen seiner zweiten Studienwahl initialisiert: Für den Wechsel richtet Andreas F. seine Entscheidung nicht mehr entlang bestimmter Signale oder Umweltfaktoren, bspw. geprägt durch den unmittelbaren Kontakt zu Freunden, Kommilitonen, Eltern und Verwandten, aus, sondern entlang eigener Gefühlsdispositionen sowie selbstbezogener Orientierungen. In der Besinnung auf die Bedingungsfaktoren und studienfachbezogenen Erfahrungen des ersten Studiums, ist der Wechsel seiner Studienfachrichtung vor allem als Lern- und Entwicklungsprozess zu fassen, der zudem, in der expliziten Ausrichtung auf einen Neuanfang, mit der Entwicklung selbstbezogener Ziele verbunden ist. Die eigenständig getroffene Entscheidung für einen Studienfachwechsel ist zudem Ausdruck einer gewissen Negationsstärke, vor allem gegenüber den Handlungsvollzügen seiner Kommilitonen. Daneben ist jedoch festzuhalten, dass in der Übergangentscheidung von Andreas F. keine veränderten Verhaltensweisen und Strategien dokumentiert werden können und die Wahl des neuen Studienfaches vollkommen unreflektiert, d.h. ohne Bezug auf die erste Studienwahl, vollzogen wird. Der Übergang ist demgemäß durch eine neue Positionierung von Person- und Umweltfaktoren gekennzeichnet, jedoch ohne eine bedeutsame Veränderung der eigenen Suchbewegung in der Auswahl einer entsprechenden Studienrichtung vorzunehmen. Der Studienwechsel selbst ist demgemäß als Lern- und Entwicklungsprozess, jedoch nicht als Bildungsprozess beschreibbar. Demgegenüber ist vor allem das Erleben des ersten Studiums sowie die Veränderung seiner Selbst- und Weltbezüge im Rahmen des zweiten Studiums als Bildungsprozess greifbar: „Ehm ja das war eigentlich n=en ganz anderes Studieren als das was ich jetzt als Studieren kenne“ (Z. 454. f.). Den Wechsel seiner Studienrichtung verbindet Andreas F. dabei nicht nur mit neuen Erfahrungen im Wissenschaftssystem, sondern zugleich mit einem Wandel seiner eigenen Lerngewohnheiten und persönlichen Handlungsorientierung im Studium: „das is so der größte Unterschied zwischen den beiden Studiengängen das so das Erste, dieses, diese Spirale voll gegriffen hat, das man ehm, dann nicht mehr hingegangen is weil man weiß, das bringt einem sowieso nix [...] und ehm, das is jetzt eben gar nicht mehr so, das is wirklich nur soo, vielleicht in ein paar vereinzelt Bereichen und dann denkst du kurz drüber nach und dann kannst du noch sagen, machst n=en großes Fragezeichen dran, und wenn du anfängst mit Lernen oder mit Überarbeiten deiner Aufzeichnungen dann sagst du dir so „ja, ok, das kannst du noch mal ehh, neu angucken““ (Z. 1274. ff.). Die Transformation seines Orientierungsrahmens sowie die reflexive Vergewisserung seiner veränderten Gewohnheiten im Kontext seines zweiten Studiums konstituiert dabei den Bildungsprozess. Ob dieser

Zugewinn an Komplexität im universitären Umfeld gleichsam ein verändertes Selbst- und Weltbild in anderen Lebensbereichen bedingt, soll im Rahmen der analytischen Betrachtung noch geklärt werden. In der Gesamtheit seiner beruflichen Übergänge ist mit der Besinnung auf die persönlichen Leistungsstärken, der veränderten Handlungsausrichtung im zweiten Studium sowie einem neuen Selbsterleben im Wissenschaftssystem die Studienwahl von Andreas F. gleichsam mit einem Prozess der Identitätsbewahrung und -entfaltung verbunden.

In der Bezugnahme auf das Interview mit Sandra O. können letztlich die größten Vergleichsmomente der drei Interviews aufgezeigt werden, da sich ihre Lebensgeschichte vor allem durch eine Vielfalt an beruflichen Übergängen sowie durch eine differenzierte Handlungsausrichtung von den übrigen biographischen Erzählungen deutlich unterscheidet. Ein wesentlicher Unterschied, der sich bereits zu Beginn ihrer Berufswahl konstituiert, ist, dass sich Sandra O., im Vergleich zu den anderen zwei Interviewpartnern, der Möglichkeit einer dualen Ausbildung bewusst ist und diese Option von Anbeginn an in ihren Berufswahlprozess integriert. Bei Niclas T. und Andreas F. wird hingegen deutlich, dass sich beide Interviewpartner mit der Möglichkeit einer beruflichen Ausbildung nicht weiter beschäftigt haben und sich dieser Bildungsweg im Rahmen der Studienwahlorientierung, besonders für Niclas T., nicht weiter erschlossen hat. Demgegenüber, so lässt sich weitgehend vergleichen, ist in der Ausrichtung der beruflichen Entscheidungsfindung bei Sandra O. ebenfalls eine Art Kompromissbildung der eigenen Berufswünsche zu erkennen, hier beschrieben in der Angleichung der eigenen Leistungsstärken und -erwartungen an die verfügbaren Berufsoptionen. In der Folge entscheidet sich Sandra O. zunächst für die berufliche Ausbildung zur Tierarzhelferin, da sie ihre Abschlussnote für eine Zulassung zum Studium der Tiermedizin als nicht ausreichend erachtet. Zudem hält sie sich, in der fortwährenden Orientierung auf den Bereich der Tiermedizin, die Möglichkeit für ein anschließendes Studium weiterhin offen. Hier könnte zunächst eine gewisse Reflexivität ihres eigenen Berufswahlverhaltens postuliert werden. Dennoch wird im Interviewverlauf ersichtlich, dass sie die Entscheidung für eine berufliche Ausbildung vor allem entlang der Handlungsorientierung ihres Vaters, und nicht entlang ihrer selbstbezogenen Orientierung, ausgerichtet hat: „Denn war ja mit Studium, da hieß es denn „ja mach erst mal ne Ausbildung, das haste, denn was du hast das haste“ und ehm ich wollte ja eigentlich studieren .. „nein mach erst Ausbildung““ (Z. 474. ff.). Neben diesem starken Einfluss ihres Vaters auf die eigene Berufswahlentscheidung ist auch die Suche nach einem Ausbildungsplatz für Sandra O. vorwiegend durch äußere Bedingungsfaktoren, hier beschrieben in der schlechten

Ausbildungsmarktsituation in Sachsen-Anhalt, geprägt. In dieser fremdinduzierten Lenkung der eigenen Berufswahlorientierung über so bezeichnete umweltbezogene Determinanten ist gleichsam eine Gemeinsamkeit zu den Schilderungen von Andreas F. erkennbar: Es zeichnet sich ein Mismatch, d.h. ein Überwiegen der Umweltfaktoren gegenüber den selbstbezogenen Personfaktoren ab, die gleichsam das Scheitern dieser ersten Berufswahl mit bedingen. Die Wahl der Ausbildungsrichtung wird von Sandra O. selbstbestimmt, entlang des eigenen biographischen Entwurfs der Tierärztin, festgelegt. Die Entscheidung für diesen nachschulischen Bildungsweg, und dies markiert einen wesentlichen Unterschied zu der Studienwahl von Niclas T., wird jedoch fremdbestimmt und demgemäß unreflektiert vorgenommen. Ihre eigene Selbstsicherheit bzgl. der zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen, die vor allem in der Übergangentscheidung zum Gymnasium abgebildet werden kann, wird hier negiert und weicht einem regressiven Steuerungspotenzial. Ob dies mit dem eigenen, negativen Selbsterleben und Leistungserfahrungen von Sandra O. im Rahmen der gymnasialen Oberstufe zusammenhängt, ist auch im weiteren Interviewverlauf nicht eindeutig rekonstruierbar und bedarf, in der Nachbereitung des Interviews, einer weiteren Gesprächsphase mit entsprechend ausgerichteter immanenter Nachfrage. Die berufliche Ausbildung zur Tierarzhelferin ist für Sandra O. in der Folge mit einem Zugewinn an selbst- und umweltbezogenen Einstellungen verbunden. So gibt sie zunächst an, dass der Beruf der Tierärztin und der damit verbundene Arbeitsaufwand mit ihren persönlichen Vorstellungen nicht vereinbar gewesen sei. Zudem wird in ihren Schilderungen deutlich, dass gleichsam das schlechte Verhältnis zur Chefin, die unzureichenden Arbeitsbedingungen sowie das regionale Umfeld als äußere Bedingungsfaktoren ihre Entscheidung gegen eine weitere Anstellung beeinflusst haben. Diese Unstimmigkeit zwischen ihren Wünschen und Vorstellungen einerseits sowie den gegebenen, realen Verhältnissen andererseits spiegelt gleichsam ein neues selbst- und umweltbezogenes Erleben wieder, dass zudem mit neuen Sichtweisen verbunden ist. In der Entscheidung gegen das Berufsfeld der Tierarzhelferin ist jedoch wiederholt ein Übergewicht der Umwelt- gegenüber den Personfaktoren zu erkennen, wodurch Sandra O. ihr Handeln abermals entlang der äußeren Bedingungsfaktoren, und nur teilweise entlang ihrer selbstbezogenen Interessen und Präferenzen ausrichtet. D. h. nicht nur die Entscheidung für die berufliche Ausbildung zur Tierarzhelferin, sondern gleichsam gegen dieses Berufsfeld ist in einen sehr unreflektierten Rahmen eingebettet. Auf die Nachfrage, warum sie sich in der Folge für das Studium der Landwirtschaftsökologie entschieden habe, verweist Sandra O. biographisierend auf das bereits zu Schulzeiten herausgebildete Interesse an der Thematik der Ökologie. Während sich in der Besinnung auf die eigenen Interessen

zugleich eine gewisse Reflexivität der Studienwahl dokumentiert, ist die Entscheidungsrealisierung jedoch nur von kurzer Dauer und der Abbruch des Studiums ein weiteres Mal vorwiegend an den Strukturen der Umwelt, hier gekennzeichnet durch die zu hohen Wohnkosten, die unzureichende Arbeitsmarktlage und dem fehlenden Kontakt zu Freunden, Familie und Kommilitonen, ausgerichtet, „ja und im Endeffekt dacht ich mir denn, „nee das is auch nich das Studium, das kann=s auch nich sein“, obwohl so die Fächer, die waren schön“ (Z. 101. ff.). In ihrer Erzählung, mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung, dokumentiert sich dabei folgender Orientierungsrahmen: Zum einen richtet Sandra O. ihr Handeln, auch im Kontext ihres zweiten beruflichen Übergangs, vorwiegend entlang äußerer Gegebenheiten und Umstände sowie gegen ihre eigenen, selbstbezogenen Interessen und Fähigkeiten aus. In dieser Ausrichtung wird zudem die fehlende Distanz bezüglich einmal getroffener Entscheidungen deutlich greifbar, wodurch für Sandra O. die Möglichkeiten der eigenen Entwicklung, vor allem im Zeitpunkt der Entscheidungsrealisierung, stets in einem unreflektierten Modus verbleiben. Erst aus der Gegenwartsperspektive stellt Sandra O. fest, dass ihr das Studium der Landwirtschaftsökologie eigentlich viel Spaß bereitet habe und die Entscheidung dafür eher kurzfristig und übereilt gefallen sei. In den Aussagen von Sandra O. dokumentiert sich zudem ein weiterer Unterschied gegenüber den bislang interpretierten Textstellen der übrigen zwei Interviews: Weder für Niclas T. noch für Andreas F. kann ein vergleichsweise unreflektiertes Vorgehen in der eigenen Berufswahl beschrieben werden. Während Sandra O. demgemäß ihr Verhalten u. a. an den Handlungsvollzügen ihrer Kommilitonen ausrichtet, wird im direkten Vergleich zu Andreas F. ersichtlich, dass dieser sein Handeln, besonders in der Wahl seines zweiten Studienfaches, verstärkt entlang selbstbezogener Dispositionen orientiert und die Interessen seiner Kommilitonen im Rahmen seines Auswahlprozesses unberücksichtigt lässt. Der Übergang in das Hochschulsystem ist für Sandra O. demgemäß zwar mit neuen selbst- und umweltbezogenen Erfahrungen verbunden, jedoch nicht an die Transformation bestehender Orientierungen geknüpft und bedingt demgemäß auch keine höhere Komplexität der eigenen Selbst- und Weltbezüge mit. Auch im Übergang zum Studium der Wasserwirtschaft, welches Sandra O. momentan absolviert, ist der bereits beschriebene Orientierungsrahmen in homologer Weise rekonstruierbar. Demgemäß erfolgt auch hier die Ausrichtung ihrer Studienwahlentscheidung überwiegend entlang äußerer Bedingungsfaktoren. Diese Positionierung zeichnet sich insbesondere in der Abfolge ihrer zweiten Studienwahlentscheidung ab. So ist beispielhaft die Entscheidung des Studienstandortes der Auswahl eines bestimmten Studienfaches vorgelagert. In ihren Äußerungen wird ersichtlich, dass sich Sandra

O. in der Standortwahl vor allem entlang der aktuellen Arbeitsmarktsituation sowie der persönlichen Beziehung zu Freunden und Familien orientiert hat. Die Wahl eines möglichen Studienfaches grenzt sie bereits im Vorhinein auf den Standort Magdeburg ein und wählt, erst im Anschluss an diese Entscheidung, die Studienrichtung Wasserwirtschaft gemäß ihren persönlichen Interessen und Leistungsstärken. Betrachtet man das Vorgehen ihrer ersten und zweiten Studienwahl, wird ersichtlich, dass das Verhältnis zwischen Person- und Umweltfaktoren in der Übergangsentscheidung zum zweiten Studium für Sandra O. weiterhin durch ein Mismatch, d.h. durch ein Überwiegen der äußeren Faktoren in der Entscheidungsfindung, geprägt ist. Auch hier kann kein veränderter Orientierungsrahmen in ihren Aussagen konstituiert werden. Während Sandra O. demgemäß ihre Berufs- und Studienwahl zumeist unreflektiert und fremdbestimmt vornimmt und ihre Entscheidungen abseits der Biographieperspektive und entlang der Gegenwartsperspektive ausrichtet, wird besonders im Verlauf des Interviews eine gewisse selbstreflexive Vergewisserung und Auslegung ihrer beruflichen Übergänge unter Einbezug der Gegenwarts- und Vergangenheitsperspektive deutlich sichtbar. D. h. erst in der Gegenwart des aktuellen Studiums bezieht Sandra O. biographisierend den Vergleich zum ersten Studium in ihre Betrachtungen mit ein. So verweist sie mehrmals darauf, dass aus heutiger Sicht das Studium der Landwirtschaftsökologie genau ihren Interessen entsprochen habe und sie es indirekt bereue, dass Studium beendet zu haben. In dieser Reflexivität der eigenen Berufswahlentscheidungen spiegelt sich zudem die bestehende Unzufriedenheit bzgl. ihres derzeitigen Studiums sowie die Unsicherheit mit Blick auf ihre weitere Bildungslaufbahn wieder. Auch im Vergleich zu den übrigen Interviews kristallisiert sich in ihren Aussagen eine Besonderheit heraus, die erst zum Ende des Interviews vor allem durch eine spürbare Orientierungs- und Hilflosigkeit ihres eigenen Berufswahlprozesses dokumentiert werden kann: „man fängt wieder bei null an [...] ja ich will irgendwann auch mal voran kommen, aber man weiß halt noch nicht wie? Ich wüsste gerne wo man später mal ist“ (Z. 680. ff.). Der Vorrang der Umweltfaktoren gegenüber den Personfaktoren bedingt letztlich diese erlernte Hilflosigkeit mit, da eigene Wünsche und Interessen in der Entscheidung für einen Bildungsweg häufig hinter den benannten äußeren Bedingungsfaktoren zurück gestellt und nur geringfügig berücksichtigt werden. Ein Beispiel dafür ist u. a. ihr Wunsch, eine Ausbildung als Zootierpflegerin zu beginnen. Diesen Vorschlag verwirft Sandra O. jedoch aufgrund der schlechten Aussichten auf einen Ausbildungsplatz. Das Nachhängen dieser Wünsche sowie die eigene Ziellosigkeit im Berufswahlprozess manifestiert sich zudem in der beschriebenen Unzufriedenheit mit ihrer momentanen Lebenssituation. Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die

Vielfalt der beruflichen Übergänge für Sandra O. kaum eine Veränderung ihrer Handlungsorientierung bewirkt hat, sondern die Ausrichtung der Berufswahl häufig in Abhängigkeit der umgebenden Faktoren erfolgt ist. Der Prozess der eigenen Berufs- und Studienwahl ist dabei als krisenhafte Entwicklung der eigenen Identität und demgemäß als beständiger Identitätsfindungsprozess greifbar, was zugleich den zentralen Unterschied zu den Interviews mit Niclas T. und Andreas F. darstellt.

#### Thema: Persönliche Entwicklungen und Zukunftsorientierungen im Zeithorizont:

Für Niclas T. ist der Verlauf seiner Studienwahl sowie der Übergang zum Hochschulstudium mit einer reflexiven Vergewisserung seiner eigenen Lebensausrichtung, hier beschrieben in der biographisch eingelagerten Orientierung „so breit wie möglich“, und mit der Entwicklung neuer Selbst- und Weltbezüge gleichsam verbunden. Als selbstbezogene Entwicklungen benennt Niclas T. u. a., dass er, im Vergleich zur Schulzeit, mehr auf sich selbst bedacht sowie „oberflächlicher“ (Z. 1950.) geworden sei und bedient sich in der reflexiven Versinnbildlichung dieser Entwicklung einer beschreibenden Metapher, die für ihn den zentralen Unterschied zwischen Schul- und Hochschulsystem konstituiert: „man wird, auch n=en bisschen abgeklärter mit der Zeit, ehmm weil ich mein die Schule is ja so=n abgesicherter Raum wo nichts schief gehen kann, oder nicht viel schief gehen kann und, da is ja Studium schon was anderes, und Berufsleben sowieso, und systematisch, bereitest du dich ja auch drauf vor“ (Z. 1928. ff.). In dieser Beschreibung manifestiert sich zugleich sein Erleben von Welt, hier gekennzeichnet durch die Entwicklung neuer Bezüge im universitären sowie berufspraktischen Bereich. Daneben ist die Durchführung seiner Praktika zum einen mit neuen Selbsterfahrungen und Orientierungen, vor allem hinsichtlich seiner beruflichen Ausrichtung auf den politiknahen Bereich, und demgemäß mit einer Konkretisierung seines biographischen Entwurfs, dem so bezeichneten Quereinstieg, verbunden. Während er zu Beginn seiner Schilderungen besonders die Vorteile des Magisterstudiums für seine persönliche Entwicklung hervorhebt, stellt er im Interview zugleich biographisierend fest, dass das Magisterstudium nicht nur Vorteile, sondern ebenfalls Nachteile, besonders in der beschriebenen Freizügigkeit des Studienverlaufs, impliziert. Trotz dieser Nachteile orientiert sich Niclas T. vor allem an der Zielbestimmtheit seines Studiums, die er nicht auf die Vermittlung reinen Faktenwissens ausrichtet, sondern auf den Erwerb der Fähigkeit zum wissenschaftlich fundierten Arbeiten, was für ihn gleichsam mit einem Mehrwert für seine persönliche Entwicklung verbunden ist. Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule zum Hochschulstudium ist für Niclas T. daher als Prozess der Identitätsentfaltung und -



bewahrung darstellbar, in dem er, besonders durch das Festhalten an den eigenen Handlungsprämissen, keinen vollständigen Wandel seiner eigenen Gewohnheiten und Orientierungen vollzieht, jedoch neuen Selbst- und Weltbezügen stets offen und reflexiv gegenüber steht und diese, unter Einbezug der Gegenwarts- und Vergangenheitsperspektive, begreift und neu auslegt. Es dokumentiert sich in seinen Aussagen eine überwiegend optimistische Selbst- und Weltsicht, verbunden mit einem positiven Steuerungspotenzial in der Suchbewegung nach neuen Übergangswegen und beruflichen Optionen.

Im Vergleich dazu ist insbesondere der Übergang und Wechsel der Studienrichtung für Andreas F. mit neuen, selbstbezogenen Orientierungen, Lerngewohnheiten sowie veränderten Sichtweisen und Bezügen im universitären Umfeld verbunden. In diesem Sinne ist der berufliche Übergang zwischen beiden Studiengängen als Prozess der Identitätsentfaltung sowie als Bildungsprozess greifbar. In der Reflexion seines neuen Studiums vor dem Hintergrund der Studienrichtung Mechatronik zeichnet sich eine gestiegene Komplexität seiner Welt- und Selbstbezüge ab, die zugleich einen qualitativen Stellungswechsel in seinem universitären Dasein mit bedingen. Diese höhere Komplexität kann im Rahmen der analytischen Betrachtungen jedoch einzig auf den intrakontextualen Bereich des Hochschulstudiums rekonstruiert werden, da in der Erzählung von Andreas F. nicht ersichtlich wird, ob der Studienwechsel auch zu veränderten Sichtweisen und Orientierungen in anderen Lebensbereichen geführt hat. Daneben ist in seinen Ausführungen ein zweiter Bildungsprozess darstellbar, den Andreas F. entlang seiner persönlichen Entwicklung und dem Prozess des eigenen Erwachsenwerdens konstituiert. Als Auslöser dieser Entwicklung benennt Andreas F. zum einen die Erkrankung seiner Mutter an Parkinson und zum anderen den plötzlichen Herzinfarkt seines Vaters, den er selbst als einen der „größten Schläge“ (Z. 572.) in seinem bisherigen Leben fasst. In seinen Erzählungen, mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung, wird ersichtlich, dass sich Andreas F. zunächst als sehr unselbstständige Person begreift. Mit der Erkrankung seiner Eltern verändert sich jedoch diese Lebensausrichtung und Andreas F. ist in der Folge zu mehr Selbständigkeit und Verantwortung gefordert, die er nicht nur für sich selbst, sondern gleichsam für seine Familie und die Firma seiner Eltern übernehmen muss. In der Gegenwartsperspektive stellt er biographisierend fest, dass er „da in einem Monat erwachsen geworden“ (Z. 689. f.) ist und reflektiert gleichsam über die eigene Unselbständigkeit vor dieser Lebenswende. In dieser Krisenerfahrung manifestiert sich für Andreas F. demgemäß ein zweiter Bildungsprozess. Dessen Tragweite kann jedoch für den beruflichen Übergang zum Hochschulstudium sowie

für den Studienwechsel nur ungenau dokumentiert werden, da sein Vater erst im Verlauf seines Maschinenbau-Studiums erkrankt ist und demnach die Veränderung der eigenen Studienwahl nicht beeinflusst hat. Daneben impliziert das Wort Erwachsenwerden jedoch einen Prozess, der mit einem generellen, qualitativen Stellungswechsel der eigenen Lebensausrichtung verbunden ist und daher eine veränderte Orientierung in allen Lebensbereichen bedingen kann. In der Betrachtung der Übergangentscheidung zum Maschinenbaustudium kann abschließend festgehalten werden, dass besonders mit der Äußerung „ich zähl mich nicht zu den Doofen und deswegen schaff ich das auch“ (Z. 1182. f.) ein sehr optimistisches Selbstbild, besonders mit Blick auf die eigene Zukunft, verbunden ist. Auch unter Einbezug der Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive wird ersichtlich, dass Andreas F. trotz des eigenen Studienwechsels und der benannten Schicksalsschläge mit seinem bisherigen Lebensverlauf zufrieden ist. Diese Lebensausrichtung kennzeichnet eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den Interviewten Niclas T. und Andreas F..

Das Übergangsverhalten von Sandra O. ist demgegenüber besonders durch die fehlende Reflexivität ihrer eigenen Handlungsvollzüge geprägt. Vergangene Erfahrungen werden in der Gegenwartsperspektive zumeist ex-post, d. h. erst nach der Realisierung einer bestimmten Übergangentscheidung in den Betrachtungshorizont integriert. Diese fehlende Distanz gegenüber den zur Auswahl stehenden, biographischen Optionen spiegelt sich ebenfalls in der analytischen Betrachtung ihrer persönlichen Entwicklung wieder. Im Unterschied zu den übrigen zwei Interviews können demgemäß kaum Entwicklungsmomente im Übergangsprozess aufgezeigt werden, da die neu hinzugewonnenen, selbst- und umweltbezogenen Erfahrungen zumeist in einem unreflektierten Modus verbleiben. In der Folge verändert Sandra O. zwar ihre Berufswahlorientierung, nicht jedoch die Ausrichtung ihres Handelns entlang externer Bedingungsfaktoren. Dementsprechend kann in der reflektierenden Analyse der Studien- und Berufswahl weder ein Lern- noch Bildungsprozess für Sandra O. dokumentiert werden. Im Vergleich dazu benennt Sandra O. sehr klare Zukunftsvorstellungen, was gleichsam einen wesentlichen Unterschied zu den bereits interpretierten Textstellen darstellt (vgl. Z. 683. ff.). In ihren Äußerungen spiegelt sich zudem eine gewisse Orientierungs- und Hilflosigkeit bzgl. der Realisierung und Verwirklichung ihrer persönlichen Zielvorstellungen wieder. Mit Blick auf die eigenen biographischen Entwürfe kann Sandra O. im Verlauf des Interviews zudem verschiedene, berufliche Handlungsoptionen für sich benennen (z. B. Dolmetscherin, Tierarzhelferin, Geschichtsprofessorin, Zootierpflegerin). In der Entscheidung für eine bestimmte Alternative

fehlt es ihr jedoch an der Entschlossenheit bzgl. selbst getroffener Entscheidungen, was sich auch in der Vielfalt ihrer Berufswahlorientierungen widerspiegelt. Berufswahl ist für Sandra O. in diesem Sinne nicht mit der Bewahrung und Entfaltung der eigenen Identität, sondern mit einer krisenhaften Entwicklung dergleichen verbunden.

### 6.3 Sinn- und soziogenetische Typenbildung

Zur Erinnerung: Gegenstand der sinngenetischen Typenbildung ist, die in einem Fall rekonstruierten Orientierungsrahmen durch den Einbezug weiterer Vergleichshorizonte vom Einzelfall zu abstrahieren und eine Typisierung der Orientierungsrahmen in ihrer Unterschiedlichkeit vorzunehmen. Die soziogenetische Typenbildung zielt demgegenüber auf die sozialen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Orientierungsrahmen ab. D.h. für jede Thematik sind generell mehrere Orientierungsrahmen dokumentierbar, diese können jedoch nur dann typisiert werden, wenn sie zudem in einen spezifischen Erfahrungsraum eingebettet sind (vgl. Nohl, 2006, S. 88, 116). Den Ausgang der sinngenetischen Typenbildung stellen im Folgenden die drei bereits aufgeführten Interviews dar, anhand derer sich bereits verschiedene Typen mit Blick auf die zu untersuchende Prozessstruktur von Bildung und Berufswahl rekonstruieren lassen. Die Ausrichtung der sinngenetischen Typenbildung erfolgt dabei entlang der bereits benannten, idealtypischen Übergänge in das Hochschulstudium, hier beschrieben durch die Typen Direkteinstieg (Königsweg), Mehrfachqualifizierung und Studienwechsel. Diese Übergangstypik bildet den Ausgang für die sich anschließende soziogenetische Typenbildung und kann demzufolge auch als Basistypik bezeichnet werden. Neben den drei benannten Interviews wurden im Forschungsverlauf ursprünglich drei Interviews zu jedem Übergangstyp durchgeführt. Diese sechs verbliebenden Interviews werden nun in den finalen Auswertungsschritt der sinn- und soziogenetischen Typenbildung gezielt eingebunden, um die geforderte Abstraktion der Orientierungsrahmen vom Einzelfall belegen und eine beschreibende Typologie im Ansatz entwickeln zu können. Im Vordergrund der Typenbildung steht dabei nicht nur die fallübergreifende Abstraktion verschiedener Orientierungsrahmen, sondern auch deren Veränderung innerhalb eines jeden Falls, da Bildung und Berufswahl besonders Prozesse der Entwicklung und Veränderung eigener Selbst- und Weltbezüge miteinschließen.

Im Datenmaterial kann demgemäß zwischen folgenden Grundtypen der Berufswahl unterschieden werden: (1) rationaler-selbstbestimmter Typus, (2) Lerntypus sowie (3)

unreflektierter-fremdgeleiteter Typus. Das rationale sowie selbstbestimmte Vorgehen im Berufswahlprozess wird vor allem bei der analytischen Betrachtung des Interviews mit Niclas T. deutlich rekonstruierbar. Die Gestaltung und Entwicklung der eigenen Berufs- und Studienwahl erfolgt demgemäß als (mehrstufiger) Entscheidungsprozess entlang selbst definierter Handlungsprämissen und Relevanzsetzungen. Unter Einbezug der übrigen Vergleichsfälle kann dieser Orientierungsrahmen ebenfalls für das Interview mit Armin S. und Nadine G. dokumentiert werden. So orientiert sich Nadine G. in Bezug auf die Studienwahl Medizin vorwiegend entlang ihrer selbstbezogenen Interessen und Leistungsstärken und gestaltet ihre Berufswahl, u. a. durch die Ausrichtung ihrer Leistungskurse sowie der schulischen Praktika auf den medizinischen Bereich, aktiv sowie selbstreflexiv mit. Den Handlungsorientierungen von Niclas T. und Nadine G. analog, richtet Armin S. seine Studienwahl ebenfalls entlang selbst definierter Entscheidungsprämissen, hier bezogen auf seine eigenen Interessen und umweltbezogenen Einstellungen, aus und nimmt darüber hinaus, gemäß seinen berufspraktischen Erfahrungen, eine gezielte Reduktion seiner Studienwahlinteressen vor. Der Orientierungsrahmen eines rational-selbstbestimmten Typus kann in der analytischen Abstraktion letztlich nur für den direkten Übergang ins Hochschulstudium identifiziert werden. Daneben lässt sich mit dem so bezeichneten Lerntypus eine zweite Orientierung im Übergang zum Hochschulstudium dokumentieren. Die Berufs- und Studienwahl wird in diesem Zusammenhang vor allem als Lern- und Entwicklungsprozess, insbesondere in der veränderten Ausrichtung des Berufswahlverhaltens entlang selbst- und umweltbezogener Faktoren, verstehbar. Der Lerntypus, hier beschrieben in der analytischen Betrachtung des Interviews mit Andreas F., ist zunächst vor allem durch eine ungenaue Kenntnis der gegebenen Person- und Umweltfaktoren gekennzeichnet. Im Verlauf des Berufswahlprozesses erfolgt jedoch, durch die Entwicklung neuer Selbst- und Weltbezüge, eine veränderte Ausrichtung der zugrunde liegenden Orientierungen und Handlungsrouninen, im Zuge dessen eine Balance von Person- und Umweltfaktoren generiert werden kann. Dem Lerntypus können dabei mehrere Vergleichsfälle zugeordnet werden. Unter Einbezug der Übergangstypik wird ersichtlich, dass besonders Studenten mit Studienwechsel bzw. mit ausgebildeter Mehrfachqualifizierung eine vergleichbare Berufswahlorientierung aufzeigen. Dieser Umstand kann vor allem in der Entwicklung neuer Interessen, Prioritäten und Zielsetzungen im Verlauf der einzelnen, beruflichen Übergänge begründet sein. Der unreflektierte-fremdgeleitete Typus wird demgegenüber vor allem in der analytischen Betrachtung des Interviews mit Sandra O. deutlich rekonstruiert. Die Ausbildung eigener Berufswahlinteressen ist hier vor allem durch eine relativ distanzlose sowie

fremdbestimmte Haltung gegenüber den verfügbaren Handlungsoptionen geprägt. In der Besinnung auf eine bestimmte Berufs- bzw. Studienwahl ist zudem ein deutliches Übergewicht der Umweltfaktoren gegenüber den selbstbezogenen Faktoren zu dokumentieren. Da die eigene Berufswahl überwiegend außerhalb des Modus der reflexiven Selbstvergewisserung verbleibt, ist, im Unterschied zum Lerntypus, kein Lern- oder Entwicklungsprozess abbildbar. Bei der Suche nach bestimmten Vergleichsfällen kann hier neben der Abstraktion des Orientierungsrahmen zugleich eine Spezifizierung desgleichen vorgenommen werden. Das Interview mit Thomas M. bildet demgemäß einen vergleichbaren Typus ab. Im Unterschied zu Sandra O. ist der unreflektierte- fremdgeleitete Rahmen seiner Berufswahl jedoch nicht durch die bereits benannte Orientierungslosigkeit im Auswahlprozess, sondern durch die Zufälligkeit seiner Berufswahlentscheidungen und Übergangswege gekennzeichnet. In der Besinnung seiner beruflichen Übergänge bezeichnet er diesen Verlauf selbst als „blöde Fügung“ (Z. 601.) sowie als „Schicksal“ (Z. 540.) und das dies „alles (irgendwo) seinen Grund“ (Z. 539.) hat. Der Orientierungsrahmen eines unreflektierten-fremdgeleiteten Typus ist letztlich nur für diese zwei Betrachtungshorizonte rekonstruierbar, die zugleich dem Typus der Mehrfachqualifizierung zugeordnet werden können. Der Übergang zum Hochschulstudium kann darüber hinaus für alle drei Berufswahltypen durch den Einbezug mehrerer Teilprozesse, wie z. B. den der Kompromissbildung, Passung und Allokation, ergänzt und konkretisiert werden.

Entlang der beschriebenen Berufswahltypik kann auf der Grundlage der empirischen Vergleichsfälle zudem eine Bildungsprozessstypik abgeleitet werden. Im Rahmen der forschungspraktischen Analyse wurden demgemäß drei Grundtypen mit den nachfolgenden Bezeichnungen herausgearbeitet: (1) Strukturstabilität und -transformation, (2) Strukturstabilität sowie (3) synchrone Ordnung und Vergleichzeitlichung. Unter Einbezug der Übergangstypik wird dabei ersichtlich, dass der Typus der Strukturstabilität und -transformation besonders Personen mit Studienfachwechsel zugeordnet werden kann (vgl. Abb. 6). D. h. der Wechsel der Studienrichtung ist in den betrachteten Fällen stets mit einer umfassenden Transformation der eigenen Selbst- und Weltbezüge verbunden. Berufswahl kann in diesem Kontext daher nicht nur als Prozess der Identitätsbewahrung und -entfaltung, sondern gleichsam als Bildungsprozess begriffen werden. Eine weitere Besonderheit in der Analyse des Typus Studienwechsel ist, dass alle drei Vergleichsfälle mit dem Berufswahlprozess den Vorgang des Erwachsenwerdens verbinden, der letztlich eine veränderte Sinnstruktur in allen Lebenssphären vermuten lässt. Demgegenüber ist der Typus der Strukturstabilität, d.h. der Bestimmtheit des eigenen Lebens, sowohl für Studenten mit

Direkteinstieg als auch für Studenten mit Mehrfachqualifizierung abbildbar (vgl. Abb. 6). Einzig der Typus synchroner Ordnung, d. h. der Ordnung des eigenen Lebens abseits der Biographieperspektive im Jetzt und Hier, sowie der Vergleichzeitlichung bestehender Probleme und Handlungserfordernisse, kann letztlich nur für das Interview mit Sandra O. dokumentiert werden und bedarf demgemäß einer forschungspraktischen Erweiterung der Studie, um den benannten Typus abstrahieren und im Rahmen einer umfassenden Typologie generalisieren zu können (vgl. Egger, 1995, S. 325).

Der empirische Fall Thomas M. ist daneben zwischen den Typen der Strukturstabilität und der Vergleichzeitlichung fixiert, da er keiner benannten Typik eindeutig zugeordnet werden kann. In der nachfolgenden Tabelle (Tab. 2) werden die einzelnen Typiken nochmals übersichtlich dargestellt. Bildungsprozess- und Berufswahltypik können dabei als Spezifizierungen der Übergangstypik verstanden werden, wobei aus Gründen der Übersichtlichkeit, auf die Darstellung der kausalen Zusammenhänge verzichtet wird.

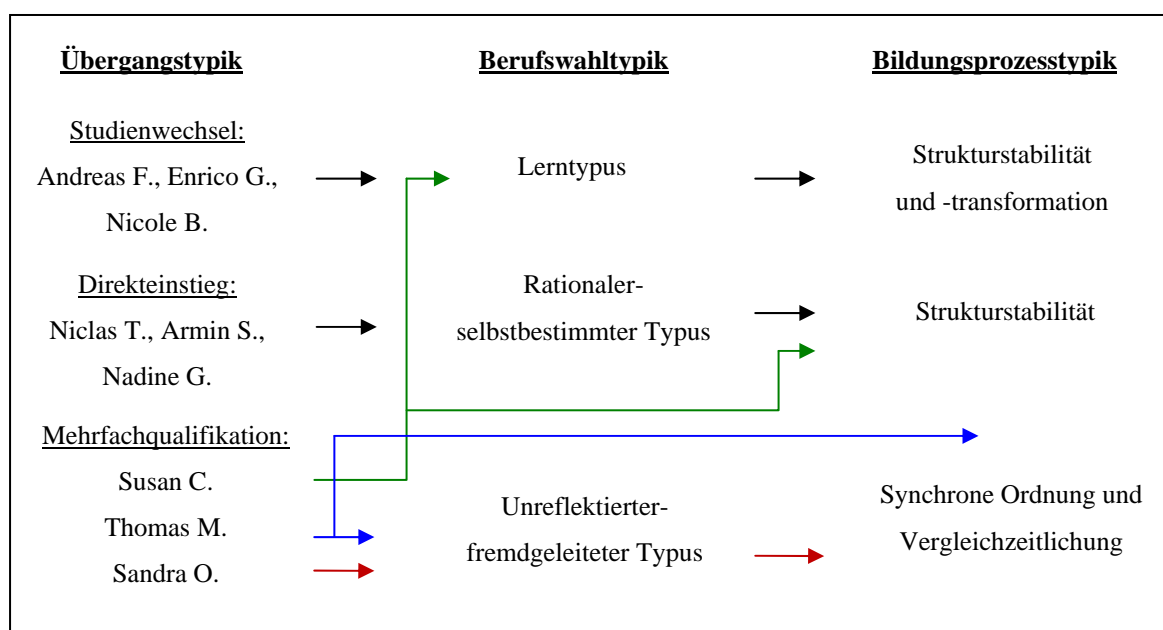
**Tabelle 2: Bildungsprozess- und berufswahltypische Spezifizierung der Übergangstypik (eigene Darstellung)**

<b>Übergangstypik</b>	<b>Berufswahltypik</b>	<b>Bildungsprozessstypik</b>
<p><b>Direkteinstieg (Königsweg):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ direkter Übergang von der allgemeinbildenden Schule zum Hochschulstudium</li> <li>▪ empirische Fälle: Niclas T., Armin S. und Nadine G.</li> </ul>	<p><b>Rationaler - selbstbestimmter Typus:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berufswahl als Entscheidungsprozess entlang selbst definierter Entscheidungsprämissen</li> <li>▪ aktive und reflexive Form der Gestaltung beruflicher Übergänge</li> <li>▪ bewusste Reduktion der Handlungsoptionen</li> <li>▪ Balance von Person- und Umweltfaktoren</li> <li>▪ Identitätsbewahrung und -entfaltung</li> <li>▪ überwiegend selbstbezogenes Steuerungspotenzial</li> </ul>	<p><b>Strukturstabilität und -transformation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ umfassende Transformation der Selbst- und Weltbezüge sowie gestiegene Komplexität dieser</li> <li>▪ Biographisierung, d. h. erklärende Distanz zur eigenen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklung</li> <li>▪ prinzipielle Offenheit gegenüber neuen Handlungsoptionen</li> <li>▪ Bildungsprozesse möglich</li> </ul>
<p><b>Mehrfachqualifizierung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ direkter Übergang in eine berufliche Ausbildung</li> <li>▪ im Anschluss daran</li> </ul>	<p><b>Lerntypus:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berufswahl als Lern- und Entwicklungsprozess</li> <li>▪ Veränderung der Handlungs-routinen und Orientierungen</li> </ul>	<p><b>Strukturstabilität:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ziel: Bestimmtheit des Lebens</li> <li>▪ Ausrichtung des eigenen Verhaltens entlang</li> </ul>

<p>Übergang zum Hochschulstudium</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ empirische Fälle: Sandra O., Thomas M. und Susan C.</li> </ul>	<p>im Berufswahlprozess</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mismatch von Person- und Umweltfaktoren geht über in eine Balance dergleichen</li> <li>▪ Mismatch durch ungenaue Kenntnis der selbst- und umweltbezogenen Faktoren</li> <li>▪ Identitätsbewahrung und -entfaltung</li> <li>▪ Prozess der Distanzherstellung</li> </ul>	<p>lebensweltlicher Erfahrungen (z. B. bei Unstimmigkeiten von Selbst- und Umweltkonzept)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ partielle Veränderung der eigenen Selbst- und Weltbezüge, z. T. auch des biographisch erworbenen Relevanz- und Präferenzsystems</li> <li>▪ keine gestiegene Komplexität der eigenen Sinnbasis</li> <li>▪ vorwiegend Lernprozesse</li> </ul>
<p><b>Studienwechsel:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ direkter Übergang von der allgemeinbildenden Schule zum Hochschulstudium</li> <li>▪ im Anschluss daran Wechsel der Studienfachrichtung</li> <li>▪ empirische Fälle: Andreas F., Nicole B. und Enrico G.</li> </ul>	<p><b>Unreflektierter - fremdgeleiteter Typus:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berufswahl überwiegend außerhalb des Modus reflexiver Selbstvergewisserung</li> <li>▪ Mismatch von Person- und Umweltfaktoren</li> <li>▪ Untertypen: Zufälligkeit und Orientierungslosigkeit</li> <li>▪ Identitätsbewahrung und -krise</li> <li>▪ fremdbezogenes Steuerungspotenzial, d.h. relativ distanzlos gegenüber verfügbaren Berufswahloptionen</li> </ul>	<p><b>Synchrone Ordnung und Vergleichzeitlichung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vergleichzeitlichung eigener Probleme, keine Lösungsansätze</li> <li>▪ Offenhalten und Vertagen von Entscheidungen</li> <li>▪ nur bedingte Veränderung der eigenen Selbst- und Weltbezüge</li> <li>▪ Ordnung des Lebens oft abseits der Biographieperspektive</li> <li>▪ keine Bildungsprozesse möglich, vereinzelt Lernprozesse, jedoch ohne Veränderung der eigenen Handlungsorientierung</li> </ul>

In Tabelle 2 ist die Spezifizierung der Basistypik, hier bezeichnet als Übergangstypik, entlang der verschiedenen Bildungsprozess- und Berufswahltypiken bereits aufgezeigt worden, die zudem die Einbindung der Übergangstypik in eine umfassendere Typologie implizieren. Die soziale Genese dieser Typiken ist dabei in den bildungsmilieuspezifischen Erfahrungsraum eingebettet. Diese, für den benannten Erfahrungsraum, grundlegende Übergangstypik kann darüber hinaus durch weitere, z. B. geschlechts- oder generationsspezifische, Erfahrungsräume variiert und spezifiziert werden. Da im vorliegenden Sample sowohl männliche als auch weibliche Studenten vertreten sind, bestünde demgemäß die Möglichkeit, eine geschlechtstypische Spezifizierung der Übergangstypik vorzunehmen. In der analytischen Betrachtung lassen sich jedoch keine signifikanten Vergleichsmöglichkeiten aufzeigen, daher wird auf diese Form der Spezifizierung hier verzichtet. Betrachtet man die

sozialen Zusammenhänge zwischen den dokumentierten Orientierungsrahmen von Bildungsprozess- und Berufswahltypik, so sind diesbezüglich sowohl lineare als auch überschneidende Bezüge zu erkennen. Während demgemäß die empirischen Fälle mit Studienwechsel einheitlich dem Lerntypus und dem Typus der Strukturstabilität und -transformation zugeordnet werden können, und die betrachteten Fälle mit Direkteinstieg dem rational-selbstbestimmten Typus sowie dem Typus der Strukturstabilität, ergeben sich im Hinblick auf das empirische Feld der Mehrfachqualifikationen unterschiedliche Typisierungen. In der nachfolgenden Graphik (Abb. 6) soll diese Überschneidung abschließend veranschaulicht werden.



**Abbildung 6: Soziale Zusammenhänge der Typologie (eigene Darstellung)**

## 7 Schlussbetrachtung

### 7.1 Zusammenfassung und Evaluation der Ergebnisse

Ziel der Magisterarbeit war es, zum einen die Gesamtheit der vollzogenen Bildungs- und Berufswahlprozesse von Studenten auf ihrem Weg zum Hochschulstudium darstellen und eine vergleichende Typologie im Ansatz entwickeln zu können. Zum anderen sollte der Versuch unternommen werden, die Komplementarität beider Prozessstrukturen in den lebensgeschichtlichen Verläufen der empirischen Vergleichsfälle aufzuzeigen.



Im Ergebnis der qualitativ-empirischen Studie kann zusammenfassend festgehalten werden, dass, mit Ausnahme der Kompromissbildung, für die benannten Übergangsformen deutliche Unterschiede in der Handlungsorientierung sowie Prozessstruktur der Berufs- und Studienwahl dokumentiert werden können. Während Studenten, die sich für einen direkten Übergang zum Hochschulstudium entscheiden, die Wahl ihrer Fachrichtung hauptsächlich entlang selbstbestimmter Interessen und Handlungsprämissen ausrichten, ist der berufliche Übergang für Studenten mit einem Wechsel der Studienrichtung vor allem mit einer umfassenden Revision und Neuauslegung der eigenen Selbst- und Weltbezüge verbunden. Auch für den Typus der Mehrfachqualifizierung kann dieses veränderte Erleben sowie die Entwicklung neuer Selbstbezüge dokumentiert werden. Die Vergewisserung der eigenen Entwicklung verbleibt jedoch, insbesondere im Fall von Sandra O., zumeist in einem unreflektierten Modus, der die Veränderung der eigenen Handlungsausrichtung unmöglich macht. Trotz der bestehenden Differenzen in der Ausrichtung der eigenen Berufs- und Studienwahl wird deutlich, dass, wie Bußhoff (1998) bereits beschrieben hat, sich der Prozesscharakter der beruflichen Orientierung auch im Rahmen der jeweiligen bildenden Institution weiter ausprägt, mit neuen Selbsterfahrungen verbunden ist und eine gewisse Kontinuität der eigenen Suchbewegung initialisiert. Diese Suchbewegung ist zudem darauf ausgerichtet, zwischen den Dispositionen und Vorstellungen der Person sowie den Strukturen der Umwelt zu vermitteln. Die unbestimmte Prozesshaftigkeit sowie lebensbegleitende Dynamik der Berufs- und Studienwahl, wie sie in Abschnitt 1.2 unterstellt worden ist, kann demgemäß forschungspraktisch bestätigt werden. In Abhängigkeit der zugrunde liegenden Übergangstypik ist der Weg zum Hochschulstudium zugleich durch die Dialektik mehrerer Teilprozesse, hier beschrieben als Kompromissbildung, Entscheidungsfindung, Passung, Lernen und Entwicklung, sowie der reziproken Einflussnahme innerer und äußerer Bedingungsfaktoren beschreibbar. Auffallend ist zudem die lineare Abbildung und Kausalität verschiedener Bildungsprozess- und Berufswahltypiken. So konnte beispielhaft aufgeführt werden, dass der Typus Studienwechsel über alle drei Vergleichsfälle mit dem Lerntypus und dem Typus der Strukturstabilität und –transformation linear verbunden ist. Ein ähnliches Bild ergibt sich in der analytischen Betrachtung der Studenten mit direktem Übergang zum Hochschulstudium. Einzig für den Typus der Mehrfachqualifizierung ließen sich erneut bestehende Divergenzen aufführen. Diese kausalen Zusammenhänge von Bildung und Berufswahl implizieren folglich eine gewisse Komplementarität beider Begriffsdimensionen, die sich besonders durch den Übergangstypus Studienwechsel verdeutlichen lässt. So konnte im Forschungsprozess festgestellt werden, dass die Entscheidung für einen bestimmten

Übergangsweg generell mit der Erschließung neuer Lebenswelten und Sichtweisen sowie der Begründung neuer Rollen, Aktivitäten und Beziehungen einher geht und demnach die Entwicklung neuer Selbst- und Weltbezüge zur Folge hat. In der analytischen Betrachtung der befragten Personen mit Studienwechsel ließ sich zudem dokumentieren, dass der Übergang im Hochschulsystem zugleich mit einem Wechsel der eigenen Handlungsroutinen und demgemäß mit einer gestiegenen Komplexität der Selbst- und Weltbezüge im Modus der reflexiven Selbstvergewisserung verbunden ist. Der Berufswahlprozess zeigt in dieser Hinsicht, vor allem mit Blick auf die Bewahrung und Entfaltung der eigenen Identität, zentrale Vergleichsmomente zum Bildungsbegriff auf. Die Transformation der Selbst- und Weltbezüge, in denen sich das Subjekt reflexiv verhält, ist dabei zumeist auf den hochschulischen Erfahrungsraum bezogen. Fraglich bleibt daher, ob diese kontextbezogene Transformation der eigenen Sinnbasis einen generellen Stellungswechsel im Sein der Person für alle Lebensbereiche mit bedingt. Der Prozess des Erwachsenwerdens lässt einen solchen vergleichbaren Kontextwandel, wie ihn der Bildungsprozess impliziert, vermuten, im Rahmen der Forschungsarbeit ist diesbezüglich jedoch keine generalisierbare Aussage ableitbar. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Berufs- und Studienwahl mit dem Wandel selbstbezogener Orientierungen zusammenhängen kann. Die Transformation des Orientierungsrahmens konstituiert dann den Bildungsprozess im Wissenschaftssystem des Hochschulstudiums.

In der kritischen Evaluation der angewandten Methodik können sowohl für das autobiographisch-narrative Interview als auch für die dokumentarische Methode der Interpretation Vor- und Nachteile in der forschungspraktischen Durchführung benannt werden. Insbesondere der offene Erhebungscharakter des narrativen Interviews hat der Autorin den Blick auf die sozialen und biographischen Bezüge der befragten Personen sowie auf die vollzogenen Bildungs- und Berufswahlprozesse im jeweils lebensgeschichtlichen Zusammenhang eröffnet. Demgegenüber ergaben sich in der Erhebung und Nachbereitung der Interviews vereinzelt Probleme, die nachfolgend aufgeführt werden. So hat der offen gestaltete Eingangsstimulus häufig zu sehr differenzierten Erzähllinien, gemäß den Relevanzsetzungen der befragten Personen, geführt, wodurch der Übergang zum Hochschulstudium z. T. nur sehr kurz Erwähnung fand und erst im Verlauf des immanenten Nachfrageteils ausführliche Erzählpassagen dazu generiert werden konnten. Ein anschauliches Beispiel dafür bietet das Interview mit Nadine G.. Hier wäre demgemäß, z. B. im Rahmen einer zweiten Erhebung, eine engere Fassung sowie Konkretisierung des Eingangsstimulus

vorstellbar. Eine weitere persönliche Erkenntnis der Autorin besteht darin, dass im Anschluss an die Haupterzählung der immanente Nachfrageteil häufig zu kurz aufgegriffen wurde und sich im Prozess der Interviewauswertung vereinzelt Fragen zu einigen inhaltlichen Aspekten der Interviews ergeben haben. Hier gilt es, auch bei einer kurzen Erläuterung einzelner Aspekte durch den Informanten, in der Erhebungssituation verstärkt nachzuhaken. Im Vergleich zu teilstandardisierten Erhebungsverfahren, wie z. B. dem Leitfadenterview, gestaltete sich in der Nachbereitung des empirischen Materials vor allem die Identifikation der thematischen Passagen für den komparativen Vergleich etwas schwieriger und war mit einem entsprechend höheren Arbeitsaufwand verbunden. An diese Problematik ist jedoch zugleich ein wesentlicher Vorteil der dokumentarischen Methode geknüpft. So bietet vor allem der erste Prozessschritt der Datennachbereitung, der so bezeichnete thematische Verlauf, zum einen die Möglichkeit, eine vollständige Sichtung der erhobenen Interviews vorzunehmen und zum anderen die Gelegenheit, eine erste Vorauswahl derjenigen Interviews anzusetzen, die sich besonders für die anschließende formulierende und reflektierende Interpretation eignen. Im Rahmen der formulierenden Interpretation konnte auf der Grundlage der thematischen Verläufe zudem eine Auswahl derjenigen Textabschnitte vorgenommen werden, die besonders für das zugrunde liegende Erkenntnisinteresse der Arbeit inhaltlich relevant und für den sich anschließenden Auswertungsschritt der komparativen Analyse und Typenbildung zielführend waren. Die komparative Analyse durchzieht dabei den gesamten Auswertungsprozess, wodurch die Interpretation der Interviews zwar auf die Analyse subjektiver Orientierungen und Handlungsrahmen ausgerichtet ist, diese jedoch nur dann generalisierbar sind, wenn sie im finalen Auswertungsschritt der Typenbildung vom Einzelfall abstrahiert und in eine umfassende Typologie eingebunden werden können. Dies kennzeichnet einen wesentlichen Nachteil z. B. zur so benannten Narrationsstrukturanalyse (vgl. Kapitel 5.3.2). D. h., besonders die hohe methodische Konzentration der Auswertung auf den Vergleich der Interviews sowie auf die Entwicklung einer beschreibenden Typologie kann dazu geführt haben, dass die fallspezifischen Besonderheiten, im Vergleich zur Narrationsstrukturanalyse, weniger in den Auswertungsprozess miteinbezogen wurden. Interessant wäre daher, die Auswertung der Interviews entlang der Verfahrensschritte der Narrationsstrukturanalyse anzusetzen. Im Unterschied zur dokumentarischen Interpretation ist der Fokus dieser Methodik nicht überwiegend auf eine Vergleichsfallbildung ausgelegt, sondern konzentriert sich in der analytischen Betrachtung zunächst verstärkt auf den Einzelfall, bevor im vorletzten Auswertungsschritt weitere empirische Fälle in die Auswertung mit einbezogen werden. Denkbar wäre zudem eine Vernetzung beider Ansätze,

da sie, wie bereits in Kapitel 5.3.2 erwähnt, methodische Überschneidungen aufweisen und eine höhere Validität des Forschungsprozesses implizieren.

## 7.2 Fazit und Ausblick

Der Titel der vorliegenden Magisterarbeit - „Die Biographisierung von Bildungs- und Berufswahlprozessen: Eine empirisch-qualitative Studie zur Diversität der Übergänge in das Hochschulstudium“ - eröffnet den Blick auf zwei zentrale Fragestellungen: (1) Wie ist die Struktur von Bildung und Berufswahl in der retrospektiven Erfahrungsaufschichtung der befragten Akteure darstellbar und (2) welche Divergenzen lassen sich im Übergang zum Hochschulstudium jeweils abbilden?

Beide Fragen konnten im Forschungsverlauf eingehend beantwortet und eine beschreibende Typologie im Ansatz entwickelt werden. Die aufgeführten Forschungsergebnisse besitzen jedoch keinerlei Anspruch auf Finalität oder Abgeschlossenheit. Im Gegenteil: Vielmehr kann die aufgezeigte Typologie unter Einbezug weiterer Vergleichsmomente abstrahiert und spezifiziert werden. Mögliche Ansätze dafür wären, neben der bildungsprozess- und berufswahltypischen Spezifizierung der Übergangstypik, ebenfalls eine generations-, geschlechts- oder schulabschlussstypische Spezifizierung dergleichen vorzunehmen. Weiterhin wäre zu untersuchen, ob die dokumentierten Orientierungsrahmen und Typen auch in einer lebensalter- oder schulabschlussbezogenen Vergleichsstudie identifiziert werden können bzw. welche Differenzen sich im Vergleich zur Ausgangsstudie ergeben.

Die Berufs- und Studienwahl kann abschließend als eine biographisch eingebundene Übergangentscheidung gefasst werden, die, bezogen auf den Abschnitt zwischen allgemeinbildendem Schulwesen und Hochschulsystem, eine bestimmte prozessgeleitete Dynamik aufweist und durch die Wechselbeziehung verschiedener Einflussfaktoren gelenkt wird. Ist der Übergang mit neuen selbst- und umweltbezogenen Erfahrungen verbunden, die sich bspw. durch den Wechsel der Lebensbereiche zwischen Schule und Studium ergeben, impliziert der berufliche Übergang zugleich einen bildenden Prozess in der persönlichen Entwicklung des handelnden Subjekts. Im Rahmen der Studie fällt zudem auf, dass die Entscheidung für einen bestimmten Übergangsweg, besonders für die empirischen Vergleichsfälle Mehrfachqualifikation und Studienwechsel, mit bestehenden Unsicherheiten gegenüber den verfügbaren Berufswahloptionen sowie den, mit einer gewählten Option

eingeforderten, fachlichen und überfachlichen Voraussetzungen verbunden ist. Ein besonders anschauliches Beispiel kennzeichnet das nachfolgende Zitat, dass die beschriebene Problematik im Übergang zwischen Schul- und Hochschulsystem verdeutlicht: „Also ich muss mal sagen . das ich mich für=s Medizinstudium entschieden habe, das kann ich nicht bereuen . weil ich einfach am Ende der Schulzeit noch gar keine Vorstellung vom Studieren hatte“ (Nicole B. Z. 569. ff.). Das Scheitern ihrer Studienwahl ist hier vor allem durch eine Fehleinschätzung ihrer selbstbezogenen Leistungsstärken gegenüber den tatsächlichen Anforderungen im Hochschulstudium gekennzeichnet. Auch unter Einbezug weiterer empirischer Fälle wird deutlich, dass die Entscheidung für eine bestimmte Berufs- oder Studienoption häufig mit bestehenden Unsicherheiten und Orientierungsproblemen verbunden ist und in der Folge den Abbruch oder Wechsel der gewählten Berufsrichtung bzw. den Anschluss einer zusätzlichen Bildungsrichtung mit bedingt. Trotz dieser Unsicherheiten ist die Entscheidung für einen Übergang zum Hochschulstudium häufig mit einem sehr positiven Steuerungspotenzial verbunden. D. h. der Großteil der empirischen Fälle entscheidet sich über kurz oder lang, vor allem aufgrund des (hinzugewonnen) Selbstvertrauens in die eigenen Leistungsstärken sowie der Entwicklung selbstbezogener Ziele und Prioritäten, für den Beginn eines Studiums. Dies kann, bis auf den empirischen Fall von Sandra O., für alle interviewten Personen dokumentiert werden.

Die Frage, die sich im Anschluss an die empirisch-qualitative Studie stellt, ist, welche Konsequenzen aus den gewonnenen Ergebnissen nun perspektivisch aufgezeigt werden können? Diesbezüglich kann zunächst festgehalten werden, dass der Umstand einer freien und selbstbestimmten Berufs- und Studienwahl vor allem unter der Vielfalt und Komplexität der möglichen Übergangswege eine wichtige und herausfordernde Komponente für den gelingenden Berufswahlprozess darstellt. Im Rahmen der beruflichen Übergangentscheidung ist daher wichtig, angehende Schulabsolventen zeitnah auf den Übergang in eine berufliche Ausbildung oder ein Hochschulstudium vorzubereiten sowie den Auswahl- und Suchprozess unterstützend zu begleiten. Aufgabe der Berufsberatungspraxis muss daher sein, die bestehende Prozesshaftigkeit der Entscheidung für einen bestimmten beruflichen Übergang sowie das positive Steuerungspotenzial der Berufs- und Studienwähler in den Beratungsprozess zu integrieren. Damit bestehende Unsicherheiten sowie Orientierungsprobleme langfristig minimiert werden können, ist zudem das beratende und pädagogische Potenzial von Lehrern und Eltern in den Auswahlprozess mit einzubinden. Zudem gilt es, ein stärkeres Bewusstsein für die Probleme und Belange der Berufs- und

Studienwähler im Prozess der Entscheidungsfindung zu entwickeln und die unterstützende Beratung, dem Berufswahlprozess analog, als eine überdauernde Kooperation zwischen Schüler und Lehrer sowie zwischen jungen Heranwachsenden und Eltern zu begreifen. Daher soll die Arbeit mit nachfolgendem Zitat abschließen.

*„Da bei Übergängen ein biographisch und situativ eingelebtes Selbst im Spiel ist, das neue Handlungsmöglichkeiten entwerfen, darin mit sich Erfahrungen machen muss und in diesen Erfahrungen auf die Rückmeldung anderer angewiesen ist, können Übergangslösungen nicht bis ins Detail vorausgeplant und dann Schritt für Schritt <durchgezogen> werden. Übergangshilfen müssen Entscheidungsprozesse reifen, Anpassungsprozesse sich entwickeln und Integrationsprozesse sich stabilisieren lassen. Übergangshilfen müssen Zeit geben und sich Zeit nehmen; sie dürfen nichts <<machen>> und erzwingen wollen [...]“ (Bußhoff, 1998, S. 83).*

## Literatur

Alheit, P. (1997). „Patchworking“ als moderne biographische Konstruktionsleistung. Bemerkungen zur theoretischen Bedeutung einer Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs- Kunstmann, K. et al. (Hrsg.), *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung*, S. 88-96. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Alheit, P. & Marotzki, W. (2002). Einleitung in das Themenheft: Qualitative Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Heft 2/2002, S. 185-189.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online: [http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf) (06.12.2008).

Baethge, M. (1999). Beschäftigung und Tertiarisierung. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.), *Dienstleistungen – Innovationen für Wachstum und Beschäftigung. Herausforderungen des internationalen Wettbewerbs*, S. 359-363. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Baethge, M. (2008). Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K. S. et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, S. 541-598. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, U. (1997). Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, U. (2007). *Schöne neue Arbeitswelt*, Aktualisierte Neuauflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beinke, L. (2006). Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Benner, D. (2003). Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, 3. erweiterte Aufl., Weinheim und München: Juventa Verlag.

Biersack, W. et al. (2008). Akademiker/innen auf dem Arbeitsmarkt. Gut positioniert, gefragt und bald sehr knapp. IAB-Kurzbericht 18/2008. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2008/kb1808.pdf> (24.01.2009).

Bohnsack, R. (2000). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 4. Aufl., Opladen: Leske und Budrich.

Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*, Opladen: Leske und Budrich, S. 40-44.

Bohnsack, R. (2007a). Dokumentarische Methode. In: Buber, R. & Holzmüller, H. H. (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 319-330.

Bohnsack, R. (2007b). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225.-253.

Bohnsack, R. et al. (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-27.

Bolder, A. (2004). Abschied von der Normalbiographie – Rückkehr zur Normalität. In: Behringer, F. et al. (Hrsg.), *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15-26.

Bosch, G. (2009). Herausforderungen für das deutsche Berufsbildungssystem. In: Zimmer, G. & Dehnbostel, P. (Hrsg.), *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Duales System/ Schulische Ausbildung/ Übergangssystem/ Modularisierung / Europäisierung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 47-67.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2008). Bildungswege und Berufsbiographie (BIBB-Übergangsstudie). Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung. Online: <http://www.kibb.de/cps/rde/xchg/SID-3C5594CA-AA220931/kibb/hs.xsl/wlk16029.htm> (13.02.2009).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). Berufsbildungsbericht 2008. Bonn, Berlin: W. Bertelsmann Verlag. Online: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_08.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf) (14.03.2009).

Bußhoff, L. (1998). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: Zihlmann, R. (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen*. Zürich: sabe AG, S. 9-84.

Clement, U. (2003). Zukünftige Herausforderungen und Entwicklungstrends in der Berufspädagogik. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Berufs- und Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 193-209.

Corsten, M. (1995). Beruf als kulturelle Institution. Berufsbiographien als institutionelle Skripte. In: Hoerning, E. M. & Corsten, M. (Hrsg.), *Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens*. Pfaffenweiler: Centaurus – Verlagsgesellschaft, S. 39-53.

Ecarius, J. (1998). Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, R. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen: Leske und Budrich, S.129-151.

Egger, R. (1995). Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozessstrukturen moderner Bildungsbiographien. München, Wien: Profil Verlag.

Felden, H. v. (2002a). Bildungsdiskurse der (Post)Moderne. Zum Zusammenhang von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Heft 2/2002, S. 191-214.

Felden, H. v. (2002b). Studium und Biographie: Zur Rezeption von Studienangeboten als Anstoß zu biographischen Veränderungen. In: Kraul, M. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 270-284.

Frankenberger, R. (2007). Gesellschaft – Individuum – Gouvernementalität. Theoretische und empirische Beiträge zur Analyse der Postmoderne. Berlin: LIT Verlag.

Friebertshäuser, B. (2006). StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295-316.

Füssel, H.-P. & Leschinsky, A. (2008). Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, K. S. et al. (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 131-204.

Gemperle, M. & Streckeisen, P. (2007). Einleitung zur Diskussion über die Wissensgesellschaft. In: Gemperle, M. & Streckeisen, P. (Hrsg.), *Ein neues Zeitalter des Wissens? Kritische Beiträge zur Diskussion über die Wissensgesellschaft*. Zürich: Seismo Verlag, S. 9-60.



Genkova, P. (2007). Berufskarriere und Lebenszufriedenheit – psychologische Aspekte. In: Seifert, M. et al. (Hrsg.), *Flexible Biografien? Horizonte und Brüche im Arbeitsleben der Gegenwart*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 225-237.

Georg, W. & Sattel, U. (2006). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, R. & Lipsmeier, A. (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-152.

Goldmann-Lexikon (1998). Band 10. Heini – Insa. München: Wilhelm Goldmann Verlag, in der Verlagsgruppe Bertelsmann.

Harney, K. & Ebbert, A. (2006). Biographieforschung in der Berufspädagogik. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 413-430.

Haunberger, S. (2006). Hat die Bildungsexpansion die Entwicklung zu einer Bildungsgesellschaft angestoßen? – Zu Chancen und Risiken eines neuen Gesellschaftsmodells. In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 335-357.

Heine, C. (2007). Nachschulische Werdegänge studienberechtigter Schulabgänger/ innen. Zweite Befragung der Studienberechtigten 2002 3 ½ Jahre nach Schulabgang im Zeitvergleich. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System.

Hesselberger, D. (2000). Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung, 11. Aufl., Bonn: Herman Luchterhand Verlag.

Hirschi, A. (2008). Kognitive Laufbahntheorien und ihre Anwendung in der beruflichen Beratung. In: Läge, D. & Hirschi, A. (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Berlin, Zürich: LIT Verlag, S. 9-34.

Holling, H. et al. (2003). Berufliche Entscheidungsfindung. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 236.

Humboldt, W. v. (1903, 1968). Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften Band I 1785-1795. Erste Abteilung: Werke I. Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, hrsg. von Albert Leitzmann. Berlin: B. Behr's Verlag, Photomechanischer Nachdruck Walter de Gruyter.

Humboldt, W. v. (1848, 1988). Wilhelm von Humboldts gesammelte Werke. Sechster Band. Berlin: Verlag von G. Reimer, Photomechanischer Nachdruck Walter de Gruyter.

Jacob, M. (2004). Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kokemohr, R. & Koller, H.-C. (1996). Die rethorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, H. H. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl., Opladen Leske und Budrich, S. 90-102.

Koller, H. C. et al. (2007). Einleitung. In: Koller, H. C. et al. (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7-11.

Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (2006). Biographieforschung und Erziehungswissenschaft – Einleitende Anmerkungen. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-10.

Kübler, H.-D. (2005). Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Küsters, I. (2006). Das narrative Interview. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, K. et al. (2008). Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Cortina, K. S. et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 205-244.

Marotzki, W. (1990a). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, W. (1990b). Reflexivität und Selbstorganisation in universitären Lernprozessen. Eine bildungstheoretische Mikrologie. In: Marotzki, W. & Kokemohr, R. (Hrsg.), *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 134-176.

Marotzki, W. (2006a). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-70.

Marotzki, W. (2006b). Forschungsmethoden und –methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-136.

Marotzki, W. (2008). Qualitative Biographieforschung. In: Flick, U. et al. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 175-186.

Marotzki, W. et al. (2006). Einführung in die Erziehungswissenschaft, 2. Aufl., Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Meuser, M. (2003). Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske und Budrich, S. 140-142.

- Meuser, M. (2007). Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209-224.
- Meyer-Drawe, K. (2007). „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...“ – Bildung und Versagung. In: Koller, H.-C. et al. (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 83-94.
- Möller, J. & Schmillen, A. (2008). Verteilung von Arbeitslosigkeit im Erwerbsleben. Hohe Konzentration auf wenige – steigendes Risiko für alle. IAB-Kurzbericht 24/2008. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online: <<http://doku.iab.de/kurzber/2008/kb2408.pdf>> (24.01.2009).
- Münch, J. (2002). Bildungspolitik. Grundlagen - Entwicklungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Munz, C. (2005):. Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-302.
- Nohl, A.-M. (2006). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255-276.
- Pongratz, H. J. (2004). Die Verunsicherung biographischer Perspektiven. Erwerbsbiographien zwischen Normalitätserwartungen und Flexibilitätsdruck. In: Behringer, F. et al. (Hrsg.), *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27-45.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.
- Rebmann, K. et al. (1998). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Riemann, G. (2003). Narratives Interview. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske und Budrich, S.120-122.
- Schäffter, O. (2001). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schelten, A. (2004). Einführung in die Berufspädagogik, 3. Aufl., Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Schelten, A. (2009). Der Übergangssektor – ein großes strukturelles Problem. In: *Die berufsbildende Schule, Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen*, 04/2009, Nr. 61, S. 107-108.

Schimmelpfennig, A. (1999). Beschäftigung im Strukturwandel. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.), *Dienstleistungen – Innovationen für Wachstum und Beschäftigung. Herausforderungen des internationalen Wettbewerbs*. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 364-369.

Schnur, P. & Zika, G. (2007). Arbeitskräftebedarf bis 2025. Die Grenzen der Expansion. Ausgabe Nr. 26. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb2607.pdf> (24.01.2009).

Schönberger, K. (2007). Widerständigkeit der Biografie. Zu den Grenzen der Entgrenzung neuer Konzepte alltäglicher Lebensführung im Übergang vom fordistischen zum postfordistischen Arbeitsparadigma. In: Seifert, M. et al. (Hrsg.), *Flexible Biografien? Horizonte und Brüche im Arbeitsleben der Gegenwart*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 63-94.

Scholz, W.-D. (2006). Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg: BIS-Verlag.

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M. & Robert, G. (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 78-117.

Schütze, F. (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Fernuniversität, Fachbereich Erziehungs-, Sozial – und Geisteswissenschaften.

Schubert, F. & Engelage, S. (2006). Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-121.

Schulze, T. (2003). Autobiografie. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske und Budrich, S.16-17.

Schulze, T. (2006). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-58.

Schwanitz, D. (1999). Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt am Main: Eichborn AG.

Statistisches Bundesamt Deutschland (2009). Arbeitsmarkt. Erwerbstätige im Inland nach Wirtschaftssectoren – Deutschland. Online: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statis->

tiken/Zeitreihen/LangeReihen/Arbeitsmarkt/Content75/lrwrw13a,templateId=renderPrint.psml (14.03.2009).

Steinmann, S. (2000). *Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Eine Studie zum Wandel der Übergänge von der Schule in das Erwerbsleben*. Opladen: Leske und Budrich.

Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Süddeutsche Zeitung (2009). *Folgen der Finanzkrise. 40.000.000.000.000 Euro - einfach weg*. Online: <http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/368/460996/text/> (12.04.2009).

Tippelt, R. (2006). *Beruf und Lebenslauf*. In: Arnold, R. & Lipsmeier, A. (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-111.

Voß, G. G. (1998). *Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit*. In: Bolte, K. M. et al. (Hrsg.), *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S.473-487.

Wigger, L. (2007). *Bildung und Habitus? Zur bildungs- und habitustheoretischen Deutung von biographischen Interviews*. In: Müller, H.-R. & Stravoravdis, W. (Hrsg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171-192.

Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement*, 2. Aufl., Stuttgart: Lucius und Lucius.

Wittwer, W. (2003). *Die neue Beruflichkeit – Der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzepts*. In: Arnold, R. (Hrsg.), *Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 64-88.

Zedler, R. (2009). *Herausforderungen und Trends: Entwicklungserfordernisse der Berufsausbildung*. In: *Wirtschaft und Berufserziehung, Zeitschrift für Berufsbildung und Bildungspolitik*, 02/2009, Nr. 61, S. 14-21.

Zihlmann, R. (2001). *Berufswahlsituation und Berufswahltheorien*. Panorama, Beitrag zum Dossier «Beratungskonzepte» in Heft 4/01. Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung SVB. Online: [www.panorama.ch/files/2593.pdf](http://www.panorama.ch/files/2593.pdf) (07.04.2009).

Zimmer, G. (2000). *„Wir haben die Pflicht zur Ausbildung!“ – Notwendigkeiten einer zweiten Modernisierung der Berufsausbildung*. In: Zimmer, G. (Hrsg.), *Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7-48.