

*Additive Doppel-
qualifikation bei
Hochschul-
zugangsberechtigten*

Eine empirische Untersuchung
von Einflussfaktoren

Sabrina Edeling

Additive Doppel- qualifikation bei Hochschul- zugangsberechtigten

**Eine empirische Untersuchung
von Einflussfaktoren**

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 36

Geschäftsführende Herausgeber

Klaus Jenewein, Magdeburg
Marianne Frieze, Gießen
Georg Spöttl, Bremen

Wissenschaftlicher Beirat

Rolf Arnold, Kaiserslautern
Ingrid Darmann-Finck, Bremen
Friedhelm Eicker, Rostock
Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
Martin Fischer, Karlsruhe
Philipp Gonon, Zürich
Richard Huisinga, Siegen
Manuela Niethammer, Dresden
Jörg-Peter Pahl, Dresden
Günther Pätzold, Dortmund
Karin Rebmann, Oldenburg
Tade Tramm, Hamburg
Thomas Vollmer, Hamburg

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2016
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

ISBN 978-3-7639-5693-7
E-Book ISBN 978-3-7639-5694-4
Bestell-Nr. 6004515

Inhalt

Vorwort	7
1 Einführung	9
1.1 Zielsetzung der Arbeit	9
1.2 Aufbau und Ablauf der Arbeit	13
2 Definition und Theoretische Grundlagen	15
2.1 Die Additive Doppelqualifikation als besondere Form des Übergangs	15
2.1.1 Einordnung in den Kontext der Übergangsforschung	15
2.1.2 Begriffliche Abgrenzung der „Additiven Doppelqualifikation“	19
2.2 Additive Doppelqualifikation als Gegenstand der Berufswahlforschung . .	22
2.2.1 Relevanz der Berufswahlforschung für die Additive Doppelqualifikation . .	22
2.2.2 Persönlichkeitsorientierte Theorieansätze der Berufswahlforschung	24
2.2.3 Gesellschaftsorientierte Theorieansätze der Berufswahlforschung	26
2.2.4 Integrative Modelle der Berufswahlforschung	27
3 Stand der Empirischen Forschung zur Additiven Doppelqualifikation	31
4 Herleitung der Hypothesen	37
4.1 Institutionelle Einflussfaktoren	40
4.1.1 Wahl der Schulform	43
4.1.2 Wahl der Leistungskurse	47
4.2 Soziodemographische Einflussfaktoren	49
4.2.1 Abiturnote	50
4.2.2 Geschlecht	52
4.2.3 Ethnische Herkunft	54
4.2.4 Familiengröße	56
4.2.5 Familiäre Herkunft	58
4.2.6 Soziales Umfeld	62
4.2.7 Regionales Bildungsangebot	64
4.3 Bildungsökonomische Einflussfaktoren	66
4.3.1 Angebot von und Nachfrage nach Studienplätzen	67
4.3.2 Angebot von und Nachfrage nach Arbeitskraft	69
4.4 Individuelle Einflussfaktoren	70
4.4.1 Individuelle Einflussfaktoren an der ersten Schwelle	72

4.4.2	Individuelle Einflussfaktoren an der zweiten Schwelle	83
4.5	Übersicht der generierten Hypothesen	95
5	Methodologische Vorgehensweise	97
5.1	Auswahl der Untersuchungseinheiten	97
5.2	Datenerhebung	101
5.3	Bestimmung des Erhebungsinstrumentes	104
5.4	Operationalisierung	106
5.4.1	Zentrale Variablen „Studierwilligkeit“ und „Tendenz studieren zu gehen“	107
5.4.2	Institutionelle Einflussfaktoren	109
5.4.3	Soziodemographische Einflussfaktoren	110
5.4.4	Bildungsökonomische Einflussfaktoren	113
5.4.5	Individuelle Einflussfaktoren	115
5.4.6	Hintergrundvariablen	126
5.5	Datenerhebung und Pretest	127
5.6	Statistische Methoden und Gütekriterien	128
5.6.1	Gütekriterien	128
5.6.2	Konzeptionelle Vorüberlegungen der Datenanalyse	131
5.7	Zusammensetzung der Stichprobe	142
6	Empirische Befunde	149
6.1	Univariate Statistiken	149
6.2	Bivariate Statistiken	154
6.2.1	Institutionelle Einflussfaktoren	154
6.2.2	Soziodemographische Einflussfaktoren	157
6.2.3	Bildungsökonomische Einflussfaktoren	170
6.2.4	Individuelle Einflussfaktoren	174
6.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	198
7	Fazit und Ausblick	205
7.1	Implikationen für Forschung und Praxis	205
7.1.1	Forschungsimplikationen und -ausblick	205
7.1.2	Praxisimplikationen	209
7.2	Schlussbemerkungen	214
	Literaturverzeichnis	217

Anhang	249
Anhang 1 Fragebogen	250
Anhang 2 Kodierungsplan	255
Anhang 3 Test-Retest Reliabilitätsprüfung	261

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik von Prof. Dr. Matthias Pilz sowie als Referentin für das Zukunftskonzept am Rektorat der Universität zu Köln. Sie wurde vom Promotionsausschuss der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Oktober 2015 als Dissertation angenommen.

Die Erstellung dieser Arbeit war für mich eine herausfordernde und persönlich bereichernde Erfahrung zugleich. Den zahlreichen Personen, die mich in vielfältiger Art und Weise unterstützt haben, sowie den Weggefährten, die mich während der Promotionszeit begleitet und mir Rückhalt gegeben haben, möchte ich an dieser Stelle ganz herzlich danken.

Mein besonderer Dank gilt zunächst meinem Doktorvater Professor Dr. Matthias Pilz für seine hervorragende Unterstützung und sein persönliches Engagement bei der Betreuung dieser Arbeit. Seine konstruktiven Anmerkungen und Hinweise sowie nicht zuletzt seine jederzeitige Diskussionsbereitschaft haben entscheidend zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Professor Dr. Christian Ebner für die freundliche Übernahme des Zweitgutachtens sowie bei Professor Dr. Detlef Buschfeld für sein Mitwirken in der Prüfungskommission.

Ein herzlicher Dank gebührt weiterhin meinen Kollegen und Freunden des Instituts für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln, durch die ich meine Promotionszeit in sehr schöner Erinnerung behalten werde.

Ebenso möchte ich besonders Dr. Kirsten Schäfer und Annett Reicke aus dem Rektorat der Universität zu Köln danken. Sie haben durch ihre moralische Unterstützung sowie ihr besonderes Verständnis für die Doppelbelastung in den vergangenen zwei Jahren in hohem Maße zum Gelingen der Arbeit beigetragen.

Vor allem möchte ich mich aber für die Unterstützung und das Verständnis meiner Familie in den letzten Jahren bedanken. Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Bruder Markus, meiner Schwägerin Nadine, meiner Großmutter Rosemarie sowie meinen Schwiegereltern Claudia und Martin.

Mein größter Dank gilt an dieser Stelle meinen Eltern Angelika und Michael sowie meinem Mann Alexander. Meinem Mann danke ich von Herzen für sein Dasein – für das Verständnis, die moralische und fachliche Unterstützung, aus

der ich immer wieder Kraft für neuen Tatendrang schöpfen konnte. Meinen Eltern danke ich von ganzem Herzen, dass sie mir diese Ausbildung ermöglicht und mich auf meinem bisherigen Lebensweg vorbehaltlos unterstützt, gefördert und gefordert haben, wodurch sie mir die Basis für meine persönliche und berufliche Entwicklung ermöglichten. Durch den steten Rückhalt dieser drei besonderen Menschen, ihren Zuspruch und ihre Liebe haben sie im wesentlichen Maße zum Gelingen der Arbeit beigetragen. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Köln, Oktober 2015

Sabrina Edeling

1 Einführung

1.1 Zielsetzung der Arbeit

Im Jahr 2013 ist der Anteil der Schulabgänger¹, die eine Fach- oder Allgemeine Hochschulreife erwerben, auf ein Hoch von knapp 36 % angestiegen.² Lag dieser Anteil in den Jahren 1992 bis 2005 relativ konstant bei ca. 25 %, ist seither eine stetige Zunahme zu verzeichnen. Während das absolute Wachstum an Schulabgängern mit Hochschulzugangsberechtigung insbesondere in den Jahren 2011 und 2012 auf die doppelten Abiturjahrgänge zurückzuführen ist³, wird auch darüber hinaus in den kommenden Jahren eine kontinuierliche Zunahme an (Fach-)Abiturienten erwartet.⁴ Dies ist nicht nur auf den anhaltenden technischen Fortschritt sowie die veränderten Qualifikationsanforderungen zurückzuführen, welche immer höhere Ansprüche an die künftigen Arbeitskräfte stellen, sondern auch auf die zunehmende Akademisierung der Gesellschaft in Deutschland.⁵

Durch diese Bildungsexpansion hat die *Übergangsforschung* insbesondere im Kontext bildungspolitischer Diskussionen weiter an Bedeutung gewonnen.⁶ Der Forschungskontext gilt als äußerst vielseitig und umfassend. Das Hauptaugenmerk wird jedoch unverändert primär auf den Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit gerichtet. Diesem wird sowohl von den betroffenen Jugendlichen als auch den involvierten Institutionen die größte Wichtigkeit beigemessen.⁷ Die Variabilität dieses Übergangs von der Schule in die Erwerbstätigkeit ist bei Hochschulzugangsberechtigten deutlich breiter als beispielsweise bei Haupt- oder Realschulabsolventen. Während letztere in der Regel direkt in das berufliche Bildungssystem einmünden, stehen (Fach-)Abiturienten zunächst vor der Entscheidung zwischen einem akademischen und einem beruflichen Bildungsweg zu wählen, der folgenreich für Beruf und Karriere ist.⁸

Ein internationaler Vergleich zeigt an dieser Stelle, dass große Unterschiede in den nachschulischen Bildungsverläufen von Hochschulzugangsberechtigten festzustellen sind. So zeichnet sich in Kanada ein recht eindeutiges Übergangs-

1 Zu Gunsten der einfacheren Lesbarkeit wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit sowohl für die männliche wie die weibliche Form singular die männliche Form verwendet.

2 Vgl. Statistisches Bundesamt (2014a), S. 278

3 Vgl. KMK (2012)

4 Vgl. Helmrich et al. (2012), S. 9 f.

5 Vgl. Grossarth (2014); Seyda (2004), S. 1 f.

6 Vgl. Asdonk et al. (2013), S. 11; Ebner (2012), S. 132 ff.; Felden/Schiener (2010), S. 7

7 Vgl. Pilz (2009), S. 42

8 Vgl. Lippegaus-Grünau et al. (2010), S. 36

verhalten dieser Zielgruppe ab, bei dem nach aktuellen Zahlen dreiviertel aller Absolventen den direkten Weg in den tertiären Bildungssektor (College oder Universität) einschlagen.⁹ Auch in Ländern wie Frankreich¹⁰ und Japan¹¹ kristallisiert sich dieser lineare Verlauf des Übergangsgeschehens von Studienberechtigten an eine Universität heraus.

In Deutschland könnte ebenso angenommen werden, dass Schulabgänger mit einer Berechtigung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums¹² ihre Möglichkeit wahrnehmen und direkt in den tertiären Bildungssektor einmünden. Ein Blick auf den Anteil der Studienanfänger, die ein halbes Jahr nach Erlangung des (Fach-)Abiturs ein Studium aufgenommen haben, zeigt jedoch, dass erstmalig im Jahr 2012 die 50-Prozent-Marke erreicht wurde (2010: 43 %, 2012: 51 %), was mitunter auf die doppelten Abiturjahrgänge zurückzuführen ist.¹³

Betrachtet man hingegen die Anzahl der (Fach-)Abiturienten, die unmittelbar nach Erlangung des Schulabschlusses eine Berufsausbildung aufnehmen oder dies sicher planen („Brutto-Berufsausbildungsquote“¹⁴), ist auch hier eine bemerkenswerte Größe von nunmehr 25 % aller Studienberechtigten im Jahr 2013 zu verzeichnen.¹⁵ Bereits dieser Tatbestand ist eine Besonderheit im deutschen Bildungssystem. Selbst in Ländern mit nahezu ähnlicher Struktur des Berufsbildungssystems, wie z. B. Dänemark, stellt ein solch besonderes Bildungswahlverhalten ein äußerst seltenes Phänomen dar.¹⁶

Wird nun der Bildungsverlauf studienberechtigter Auszubildender weiter verfolgt, tritt eine Einzigartigkeit auf, wie sie in dem Ausmaße bisher nur in Deutschland vorzufinden ist: Nach Beendigung der Berufsausbildung im Dualen Ausbildungssystem gibt es zahlreiche junge Menschen, die sich dazu entschließen ein Hochschulstudium aufzunehmen und nicht direkt – wie zu vermuten – in die Erwerbstätigkeit einmünden. So lag der Anteil der Studienanfänger, die nach Erlangung der Hochschulreife erst eine betriebliche Berufsausbildung absolviert haben, gemessen an der Summe aller Studienanfänger, in den vergan-

9 Vgl. Taylor et al. (2013), S. 168

10 Vgl. Méhaut (2013), S. 200

11 Vgl. Kariya (2011), S. 72

12 Unter dem Begriff „Hochschulstudium“ werden im Rahmen dieser Arbeit sowohl das Fach- als auch das Allgemeine Hochschulstudium subsumiert.

13 Vgl. Schneider/Franke (2014), S. 41; Lörz et al. (2012), S. 29

14 Die Brutto-Berufsausbildungsquote beschreibt den Anteil der Hochschulzugangsberechtigten, die im Jahr 2012 eine Ausbildung bereits begonnen haben oder die Aufnahme sicher planen (unabhängig vom Erfolg oder anschließend geplanten anderen Qualifikationen (Schneider/Franke (2014), S. 83)).

15 Vgl. BIBB (2015a)

16 Vgl. Jørgensen (2013), S. 54 f.

genen Jahren durchweg bei knapp 10 %.¹⁷ Dieses Phänomen, verschiedene zeitlich und inhaltlich getrennte Qualifizierungsphasen nacheinander zu durchlaufen, wird in der Übergangsforschung als „Additive Doppelqualifikation“ bezeichnet.¹⁸

Eine wesentliche Aufgabe des Dualen Ausbildungssystems besteht darin, den Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem zu ermöglichen. Der aufgeführte Tatbestand stellt die Tragfähigkeit dieser Brückenfunktion jedoch zunehmend infrage. Insbesondere Hochschulzugangsberechtigte nehmen diesen Übergang mit unterschiedlichen Zwischenschritten auf.¹⁹ Neben weiteren Qualifizierungsphasen oder aber Phasen der Arbeitslosigkeit stellt die Aufnahme eines (Fach-)Hochschulstudiums nach Beendigung der Berufsausbildung offenbar eine weitere, nicht außer Acht zu lassende Möglichkeit des Übergangs dar.²⁰

Zunächst erscheint ein solch diskontinuierlicher Bildungsverlauf wenig verständlich, findet doch die erlangte Zugangsberechtigung zur akademischen Bildung nicht direkt Verwendung. Insbesondere vor dem Hintergrund der in Ansätzen dargestellten internationalen Gegebenheiten wird die Additive Doppelqualifikation als nicht notwendige Verlängerung des Bildungsweges betrachtet, da deutsche Hochschulabsolventen im internationalen Vergleich noch immer deutlich älter sind als ihre ausländischen Mitbewerber.²¹

Auch aus bildungsökonomischen Gesichtspunkten lässt sich die Kombination von Berufsausbildung und Studium schwer begründen. Trotz doppelter Abiturjahrgänge ist in Deutschland der Hochschulzugang noch immer weitgehend friktionsfrei möglich. Ferner werden in den meisten Bundesländern seitens der mehrheitlich staatlich getragenen Hochschulen keine oder nur verhältnismäßig geringe Studiengebühren und/oder Semesterbeiträge erhoben, weshalb die verzögerte Aufnahme eines Hochschulstudiums zunächst einmal nicht primär auf diese Ursache zurückzuführen ist.²² Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass die Kombination von Berufsausbildung und Hochschulstudium im Vergleich zur alleinigen Erlangung eines akademischen Abschlusses keinen positiven Effekt auf das Lebenseinkommen hat.²³ Dies unterstreicht das scheinbar nicht rationale Verhalten der jungen Entscheidungsträger.

17 Vgl. BIBB (2013), S. 180

18 Vgl. Pilz (2009), S. 9

19 Vgl. Mowitz-Lambert (2001), S. 215

20 Vgl. BIBB (2008), S. 1

21 Vgl. Pilz (2009), S. 43

22 Vgl. ebd., S. 43

23 Vgl. Bausch (1997), S. 12; Buttler/Tessaring (1993), S. 469; Lauer/Steiner (2004), S. 11

Aufgrund der Tatsache, dass dieser besondere Bildungsweg offenbar keinen marginalen Nutzen stiftet, soll im Rahmen dieser Arbeit der forschungsleitenden Fragestellung nachgegangen werden, was Hochschulzugangsberechtigte dazu bewegt, nach Erlangung des (Fach-)Abiturs zunächst eine Berufsausbildung und erst dann ein Hochschulstudium an einer (Fach-)Hochschule aufzunehmen? Im Gegensatz zu bisherigen Forschungsarbeiten, die dieser Fragestellung bereits nachgegangen sind, gestaltet sich der vorliegende Untersuchungsrahmen in vielerlei Hinsicht als besonders.

Um die aufgeführte Forschungsfrage fundiert beantworten zu können, wird eine Primärerhebung mit mehr als 1.000 Probanden durchgeführt. Dabei werden ausschließlich hochschulzugangsberechtigte Auszubildende befragt, die ihr (Fach-)Abitur vor Beginn der Berufsausbildung erlangt haben. Wie eingangs erläutert ist diese Gruppe weder vom Volumen her zu vernachlässigen, noch scheint das Phänomen von Abiturienten im Dualen Ausbildungssystem eine vorübergehende Erscheinung zu sein.²⁴

Das Augenmerk wird dabei auf den Entscheidungsprozess unmittelbar vor dem Wechsel vom beruflichen Bildungssystem in den tertiären Sektor gerichtet (letztes Ausbildungsjahr). Erstmalig wird somit eine quantitative Analyse des intendierten Übergangsverhaltens an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells zeitlich sehr nah vor dessen tatsächlicher Realisierung durchgeführt.

Im Zentrum der Analyse stehen hierbei ausschließlich jene Auszubildende, die zum Befragungszeitpunkt das Ziel verfolgen, nach Beendigung der Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufnehmen zu wollen. Dabei werden studierwillige Auszubildende sowohl aus Handwerks- als auch aus kaufmännischen Ausbildungsberufen in unterschiedlichen Bundesländern schriftlich befragt.

Viele empirische Studien zeigen, dass bestimmte Faktoren einen Einfluss auf die Entscheidung einer kumulativen Verknüpfung von Berufsausbildung und Hochschulstudium haben. Dabei nehmen sie jedoch mehrheitlich eine starke Reduktion auf nur einzelne Motivkategorien vor. So wird der Fokus beispielsweise nur auf soziodemographische oder nur auf individuelle Einflussfaktoren gerichtet, was unter Umständen den Eindruck erweckt, dies seien jeweils die einzigen Motive, die zu einer Additiven Doppelqualifikation führen.

Die vorliegende Forschungsarbeit bezieht hingegen sowohl exogene (institutionelle, soziodemographische und bildungsökonomische Einflüsse) als auch endogene (individuelle Einflussfaktoren) Motivkategorien mit in die Analyse ein und liefert eine theoretische Erklärung aus der jeweiligen Fachrichtung heraus,

24 Unter dem Begriff „Abiturienten“ werden im Rahmen dieser Arbeit sowohl Schüler mit einer Fach- als auch mit einer Allgemeinen Hochschulreife subsumiert.

um ein ganzheitliches Bild möglicher Beweggründe und den dahinter liegenden Begründungszusammenhängen zu erhalten.

1.2 Aufbau und Ablauf der Arbeit

Der Ablauf der vorliegenden Forschungsarbeit lässt sich in verschiedene Arbeitsphasen untergliedern. Hierzu gibt es eine Vielzahl an wissenschaftlichen Beiträgen, die sich mit der Methodik des empirischen Forschens auseinandersetzen und je idealtypische Abläufe empirischer Forschungsprojekte liefern.²⁵ Bei genauerer Betrachtung der Literatur zeigt sich jedoch, dass die einzelnen Phasen von Forschungsprozessen zumeist stark voneinander abweichen. Daher soll im Rahmen der gegenwärtigen Analyse nicht einem einzelnen Procedere Folge geleistet werden. Der vorliegende Forschungsprozess orientiert sich sowohl an RIESENHUBER (2009) als auch SCHNELL et al. (2011).²⁶ Abbildung 1 liefert dazu einen grafischen Überblick der jeweiligen Phasen sowie der dazugehörigen Arbeitsschritte, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder zurückgegriffen wird.

Der Gang der Untersuchung lässt sich in einen theoretischen Teil (Kapitel 2, 3 und 4) sowie einen empirischen Teil (Kapitel 5 und 6) gliedern. Im Rahmen der Vorbereitungsphase wird zunächst das Problemfeld definiert. Ausgehend von dieser Problemstellung gilt es weiterhin, das konkrete Forschungsziel aufzuzeigen. Dabei sollte sich der Forscher im Klaren darüber sein, *was* er untersuchen möchte, *warum* und *für wen* dies von Interesse ist und *welche Ergebnisse* beabsichtigt werden. Die eigentliche Forschungsfrage leitet sich in einem nächsten Schritt aus dieser Zielsetzung ab und kann in weitere Sub-Fragen zerlegt werden.²⁷

Nach Auswahl des Forschungsproblems gilt es in einem nächsten Schritt, das eigentliche Forschungsmodell zu entwickeln. Hier wird in Kapitel 2 mit der Übergangsforschung zunächst der theoretische Rahmen dieser Arbeit aufgespannt. Dabei wird der zentrale Begriff der Untersuchung, die *Additive Doppelqualifikation*, eingeführt. Anschließend wird die Relevanz der Berufswahlforschung für diese besondere Form der Doppelqualifikation herausgestellt und ein erster Untersuchungsrahmen herausgearbeitet.

Kapitel 3 nimmt eine Bestandsaufnahme der bisherigen empirischen Forschung dieses spezifischen Bildungswahlverhaltens vor und identifiziert auf Grundlage dieser mögliche Forschungslücken.

25 Vgl. u. a. Riesenhuber (2009), S. 15; Diekmann (2005), S. 162 ff.; Schnell et al. (2011), S. 7 ff.

26 Vgl. Riesenhuber (2009), S. 4; Schnell et al. (2011), S. 7 ff.

27 Vgl. Riesenhuber (2009), S. 5

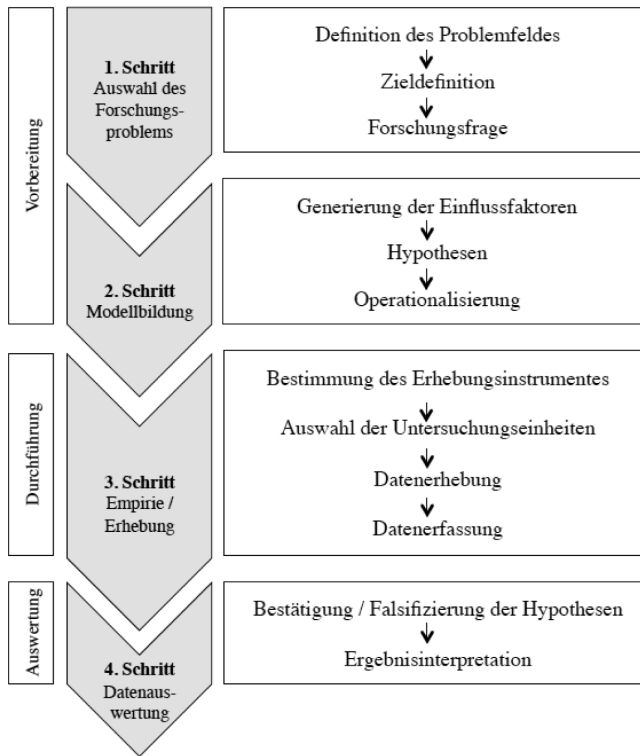


Abb. 1: Darstellung des Forschungsprozesses

Der konzeptionelle Forschungsrahmen dieser Arbeit wird schließlich im vierten Kapitel entwickelt. In diesem werden Hypothesen zu institutionellen, soziodemographischen, bildungsökonomischen und individuellen Einflussfaktoren hinsichtlich der „Additiven Doppelqualifikation“ generiert und anschließend in einem empirischen dritten Schritt (Kapitel 5 und 6) durch eine quantitative Untersuchung überprüft. Kapitel 5 greift dabei zunächst die methodologische Herangehensweise auf, bevor die aufgestellten Hypothesen in Kapitel 6 empirisch ausgewertet und interpretiert werden sowie eine Zusammenfassung aller Ergebnisse erfolgt.

Den Abschluss dieser Arbeit bildet das siebte Kapitel mit einer Diskussion theoretischer und praktischer Implikationen sowie einem Forschungsausblick, welcher sich aus der kritischen Betrachtung bestimmter Limitationen ableitet.

2 Definition und Theoretische Grundlagen

Die Additive Doppelqualifikation stellt noch immer eine besondere Form von Bildungsübergängen dar. Bevor jedoch auf die konkreten Einflussfaktoren eingegangen wird, die zu dieser Berufswahlentscheidung führen, sei zunächst eine Einordnung in den Kontext der Übergangsforschung vorgenommen (vgl. Kapitel 2.1.1), um die Merkmale dieser kumulativen Verknüpfung verschiedener Bildungswege zu verstehen. Eine anschließende begriffliche Abgrenzung führt auf, wie sich die Additive Doppelqualifikation von zunächst gleichartig erscheinenden Übergangsformen unterscheidet (vgl. Kapitel 2.1.2).

Mit der Einführung relevanter Berufswahltheorien wird das breite Spektrum theoretischer Erklärungsansätze, die zu dieser Entscheidung führen, aufgezeigt und ein erster Untersuchungsrahmen aufgespannt (vgl. Kapitel 2.2).

2.1 Die Additive Doppelqualifikation als besondere Form des Übergangs

2.1.1 Einordnung in den Kontext der Übergangsforschung

Wird in der Literatur nach einer geeigneten Erklärung für den Begriff „Übergang“ gesucht, finden sich unterschiedliche Perspektiven und Zugänge, die es zunächst zu differenzieren gilt. Das generelle Verständnis von Übergängen sieht darin einen Wechsel zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen, der je nach sozialer oder ethnischer Herkunft, Geschlecht und vielen weiteren Determinanten ungleich zugänglich ist. Dabei verbinden sich soziale mit persönlichen Erwartungen und institutionelle mit persönlichen Möglichkeiten zu einem im Idealfall nachhaltigen Entwicklungssprung bzw. schlimmstenfalls zu einem unwiederbringlichen Rückschritt. Aus zeitlicher Perspektive wird Übergängen dabei eine sogenannte Mittlerfunktion zugeschrieben, zwischen der zurückliegenden vertrauten und der noch unbekannten zukünftigen Lebensphase. Bei der Betrachtung von Übergängen spielen demnach höchst unterschiedliche Faktoren eine tragende Rolle.²⁸

Die Tatsache, dass die Bedeutung, Dauer und Häufigkeit von Übergängen in Lebensläufen zunimmt und dass darüber hinaus nicht eindeutig bestimmbar ist, was zu einer erfolgreichen Bewältigung dieser notwendig ist, hat sie zum Gegenstand von Forschung gemacht.²⁹ Dabei wird der Fokus der Übergangsforschung nicht zwangsläufig auf den jeweiligen Lebensstatus von Individuen

28 Vgl. Carle/Samuel (2007), S. 12 ff.; Kutscha (1991), S. 116 f.

29 Vgl. Stauber et al. (2007), S. 7

gerichtet, sondern ebenso auf die Strukturen und Prozesse von einem zu dem anderen Status.³⁰

Die empirische Erforschung von Übergängen ist daher äußerst vielseitig und umfassend, weshalb eine weitere Spezifizierung dahingehend vorgenommen werden muss, welche Art von Übergängen letztlich erforscht werden sollen. HAVIGHURST (1948) betrachtet in diesem Kontext den Übergang zu neuen *Entwicklungsaufgaben*. Diese stellen für ihn jene Aufgaben dar, die in bestimmten Lebensphasen auftreten und die es zu bewältigen gilt.³¹ Dem gegenüber richtet beispielsweise STRAUSS (1968) sein Augenmerk auf Passagen, die zu einem neuen *sozialen Status* führen. Er fokussiert den Übertritt von der Schule in die Berufsausbildung und untersucht hier die Veränderung des Status „Schüler“ zum Status „Auszubildender“ sowie die daraus resultierende Bewältigung des Individuums mit dem neuen Status.³²

Das Hauptaugenmerk der Übergangsforschung wird jedoch nicht zuletzt seit der anhaltenden Diskussion in Deutschland über die Selektivität des Bildungswesens und die damit einhergehende Ungleichheit der Bildungschancen, auf *Bildungsübergänge* gerichtet.³³ Übergänge spielen im Bildungsverlauf von Heranreifenden heutzutage eine bedeutsame Rolle.³⁴ Sie „sind Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen, Verzweigungen gesellschaftlich vorgeformter Entwicklungsbahnen. Sie markieren Brüche, die es zu überbrücken gilt, sie sind das Nadelöhr für gesellschaftlichen Erfolg, aber auch Stationen des Scheiterns und Mißerfolgs [sic.!]“. ³⁵ Bildungsübergänge können dabei sowohl positiv als auch negativ konnotiert sein. Sie stellen den Ort dar, an dem Entscheidungen zu treffen sind, welche folgenreich für die weitere individuelle berufliche Zukunft sind.³⁶ Die Tatsache, dass Bildungsübergänge nicht beliebig vorgenommen, nur selten auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden können und nur äußerst schwer revidierbar sind, zeigt deren starke Gewichtung hinsichtlich der Untersuchung von Bildungswahlverhalten.³⁷

Daher richtet die vorliegende Untersuchung das Augenmerk ausschließlich auf Übergänge innerhalb des *Bildungssystems*. Zunächst sei deshalb auf die jeweiligen Strukturen einzugehen, in denen sich Übergänge vollziehen, da sie letzt-

30 Vgl. Glaser/Strauss (2010), S. 2 f.

31 Vgl. Havighurst (1948)

32 Vgl. Strauss (1968); Wiethoff (2011), S. 50

33 Vgl. Kutscha (1991), S. 113

34 Vgl. Bosse/Kempf (2013), S. 89

35 Kutscha (1991), S. 113

36 Vgl. Asdonk et al. (2013), S. 11; Kutscha (1991), S. 113

37 Vgl. Kutscha (1991), S. 118

lich den Handlungsrahmen definieren und dadurch von vornherein entsprechende Handlungsmöglichkeiten eingrenzen.³⁸

In den vergangenen Jahren hat sich eine Vielzahl an theoretischen Modellen zur Beschreibung und Strukturierung von Bildungsübergängen in der Wissenschaft verbreitet, wie z.B. das Zwei-Schwellen-Modell nach MERTENS (1976) oder der Pathway-Ansatz nach RAFFE (2003). Viele weitere Modelle richten ihr Augenmerk primär auf das Individuum selbst und deren verschiedene Entscheidungsphasen.³⁹ Um Übergangsprozesse nach Beendigung der allgemeinen Schulbildung zunächst aus der „institutionellen“ Perspektive zu verstehen, lieferte MERTENS bereits in den 1970er Jahren das sogenannte „Zwei-Schwellen-Modell“. Dieses betont die strukturierende Wirkung von Institutionen für den Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt und legt dabei die Annahme eines sogenannten sequentiellen Übergangs zugrunde.⁴⁰ Es bildet Übergangswege nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule ab und reduziert die Betrachtung des Übergangs idealtypisch auf zwei Zeitpunkte. „Eine Standard-Biographie enthält zwei wesentliche Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem: Einmal den Übergang von der allgemeinbildenden Schule [...] in eine Stätte der Ausbildung für das Erwerbsleben [...]. Zum anderen den Übergang aus der beruflichen Ausbildungsstätte in die eigentliche Berufstätigkeit.“⁴¹

Den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die jeweilige Ausbildungsstätte bildet dabei die *erste Schwelle des Übergangs*, der Wechsel von dieser in die Erwerbstätigkeit die *zweite Schwelle im Übergangsmodell* (vgl. Abb. 2).

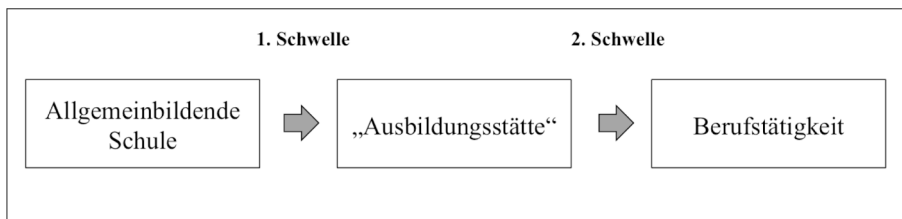


Abb. 2: Zwei-Schwellen-Modell nach Mertens

38 Vgl. Kohli (1991), S. 311 f.

39 Vgl. u. a. Heinz (1984), Herzog et al. (2006)

40 Vgl. Dietrich/Abraham (2008), S. 74

41 Mertens (1976), S. 68

Der Übergang bezieht sich dabei jedoch nicht auf eine spezifische Institution oder ein einzelnes Ereignis, sondern vielmehr auf den komplexen Zusammenhang von institutionalisierten Beziehungen zwischen einzelnen Personen und gesellschaftlich organisierten Einrichtungen, die sich an der Schnittstelle von einer zur anderen Einrichtung vollziehen.⁴²

RAFFE (2003) legt im Rahmen seines „Pathway-Ansatzes“ eine ähnliche Argumentation zugrunde, fokussiert jedoch sehr viel stärker den Verlaufsaspekt des Übergangs. Er verfolgt das Ziel, charakteristische Verlaufsmuster zu identifizieren und Möglichkeiten der Verzahnung verschiedener Übergangswege aufzuzeigen.⁴³ Aufgrund der großen Komplexität der vielfältigen institutionell strukturierten Übergangsmöglichkeiten nimmt er jedoch Abstand von MERTENS Reduktion auf nur zwei Übergangszeitpunkte, wodurch eine Fokussierung, wie sie für den vorliegenden Untersuchungskontext vonnöten ist, verloren geht.

Während in der Wissenschaft mehrfach auf das Zwei-Schwellen-Modell nach MERTENS (1976) hingewiesen wird, dürfen drei wesentliche Kritikpunkte nicht außer Acht gelassen werden: das lineare Modell bildet die vielfältigen Übergangsmöglichkeiten nur stark vereinfacht ab und unterstellt, dass diese nur einer Richtung folgen, in welcher Rückschritte nicht bedacht werden. Ferner finden nicht-bildungskonforme „Auszeiten“, wie beispielsweise Elternzeiten, keine Berücksichtigung. Der wohl bedeutendste Kritikpunkt ist jedoch die zugrunde gelegte Annahme, dass allen Individuen, gleich welcher Sozialschicht sie angehören, die gleichen Möglichkeiten offen stehen.⁴⁴

MAYER brachte im Jahr 1995 das sogenannte „Konzept des Lebensverlaufes“ hervor, welches die genannten Schwachpunkte zumindest in Teilen zu überwinden versucht.⁴⁵ Hierbei wird Abstand genommen von einer primären Fokussierung institutioneller Übergänge in den Arbeitsmarkt. Vielmehr werden nun (auch) gesellschaftliche Strukturen und Prozesse einbezogen und Übergänge als eine individuelle Abfolge von Statusphasen betrachtet.⁴⁶

Trotz all der genannten Kritikpunkte sowie der Etablierung weiterer Konzepte soll dennoch das Zwei-Schwellen-Modell nach MERTENS (1976) bei der vorliegenden Arbeit als Ausgangsmodell fungieren, auf welches im Laufe der Arbeit wiederholt zurückgegriffen wird bzw. aus welchem heraus Besonderheiten und Abweichungen erläutert werden. Durch die stark vereinfachte Sichtweise MERTENS (1976) und seiner damit einhergehenden Fokussierung auf institutio-

42 Vgl. Kutscha (1991), S. 115

43 Vgl. Dietrich/Abraham (2008), S. 74 f.; Raffé (2003), S. 5 f.

44 Vgl. Raffé (2003), S. 4

45 Vgl. Dietrich/Abraham (2008), S. 76

46 Vgl. Mayer (2001), S. 453

nelle Übergänge werden die beiden Schwellen, die für den vorliegenden Untersuchungskontext von Relevanz sind, deutlicher ins Zentrum gerückt als bei vergleichbaren Modellen. So wird die Bedeutung der Begrifflichkeit „Doppelqualifikation“ verständlich und etwaige Einflussgrößen auf das jeweilige Übergangsverhalten können klarer herausgestellt werden.

2.1.2 Begriffliche Abgrenzung der „Additiven Doppelqualifikation“

MERTENS (1976) bezeichnet das Bindeglied zwischen allgemeinbildender Schule und Erwerbstätigkeit als „Stätte der Ausbildung“, ohne hier eine weitere Spezifikation dieses Begriffes vorzunehmen.⁴⁷ Diese kann jedoch, je nach fokussierter Zielgruppe, völlig unterschiedliche Formen annehmen. So steht (Fach-)Abiturienten aufgrund ihrer erlangten Berechtigung sowohl der Weg an eine Hochschule offen, als auch die Möglichkeit eine Berufsausbildung im Dualen System aufzunehmen, während Real- und Hauptschulabsolventen zwischen der Fortführung des allgemeinbildenden Schulwegs oder auch der Aufnahme einer Lehre entscheiden können.

Wie im einleitenden Kapitel bereits aufgeführt, sei der Fokus ausschließlich auf erstere gerichtet, die Gruppe der Hochschulzugangsberechtigten. Hier ist ein anhaltendes Wachstum der Schulabgänger mit Fach- oder Allgemeiner Hochschulreife auf 35,8 % im Jahr 2013 zu verzeichnen⁴⁸, das nicht zuletzt auf die anhaltenden Bildungsreformen der Bundesrepublik zurückzuführen ist. Bereits in den 1960er Jahren galt es als Leitziel der Bundesregierung, breite Bevölkerungsschichten zu mobilisieren, Bildung als Bürgerrecht zu manifestieren und auf diese Weise sowohl dem früheren Bildungsnotstand⁴⁹ als auch der vorherrschenden Bildungsungleichheit⁵⁰ zwischen den sozialen Gesellschaftsschichten entgegenzuwirken.⁵¹ In der damaligen Zeit wurde dadurch bereits ein entscheidender Impuls in der Bevölkerung für den Drang nach höherer Bildung gegeben, der dazu führte, dass ein deutlicher Anstieg an Schülern an Gymnasien zu verzeichnen war, der bis heute anhält.⁵²

Viele Abiturienten nehmen nach dem Schulabschluss jedoch nicht wie vermutet ein Studium, sondern eine Berufsausbildung im Dualen System auf. In den letzten Jahren ist der Anteil der Ausbildungsanfänger im Dualen System mit Studienberechtigung stetig gestiegen und machte im Jahr 2012 erstmalig

47 Vgl. Mertens (1976), S. 68

48 Vgl. Statistisches Bundesamt (2014a), S. 278

49 Vgl. Picht (1964)

50 Vgl. Dahrendorf (1968)

51 Vgl. Becker et al. (2006b), S. 63 f.; Kutscha (1991), S. 113 f.; Solga/Wagner (2001), S. 107 f.; Jacob/Solga (2015), S. 168

52 Vgl. Solga/Wagner (2001), S. 108

knapp ein Viertel (24 %) aller Auszubildenden aus, was deren große Bedeutung unterstreicht.⁵³

Von dieser Kohorte entscheiden sich einige junge Menschen nach Beendigung dieser für den direkten Weg ins Erwerbsleben und folgen somit dem linear unterstellten Übergangsweg MERTENS (1976). Ein anderer Teil dieser Gruppe scheint jedoch eine andersartige Bestimmung für ihren künftigen Bildungsweg vorzusehen, indem sie an die betriebliche Ausbildung ein (Fach-)Hochschulstudium anschließen. Sie verstehen die Lehre nur als Zwischenstation auf dem Weg an die Hochschule, was wiederum zu einer Erweiterung der Übergangswege um eine weitere „Ausbildungs-“Station führt.⁵⁴ An dieser Stelle sei jedoch zu unterstreichen, dass es sich bei dieser Gruppe nicht um jene Personen handelt, welche die Berufsausbildung nutzen, um das (Fach-)Abitur nachzuholen (sog. „zweiter Bildungsweg“).

Abbildung 3 liefert einen grafischen Überblick des dargestellten Übergangsverhaltens.

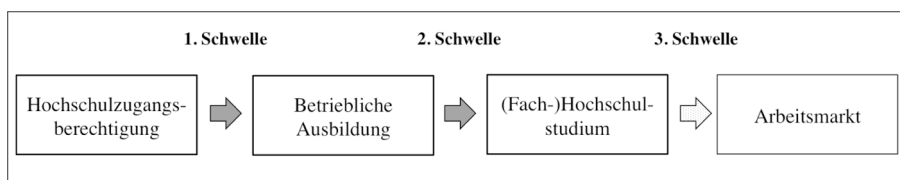


Abb. 3: Erweitertes Übergangsmodell

Dieses aufgeführte Phänomen, verschiedene zeitlich und inhaltlich getrennte Qualifizierungsphasen zu durchlaufen, wird seit einigen Jahren in einer Reihe wissenschaftlicher Beiträge untersucht und unter dem Begriff „Doppelqualifikation“ zusammengefasst.⁵⁵ Da diese Bezeichnung sehr umfassend und allgemeingültig ist, sei an dieser Stelle eine Separation in die sogenannte „*Integrative* Doppelqualifikation“ auf der einen sowie die „*Additive* Doppelqualifikation“ auf der anderen Seite vorgenommen. Beiden gemein ist, dass sowohl ein beruflicher als auch ein allgemeinbildender Abschluss vergeben wird.⁵⁶

Erstere beschreibt dabei Ansätze, die beide Bildungszertifikate zusammen vergeben, denen jedoch zum einen verschiedene Curricular zugrunde liegen und bei denen zum anderen unterschiedliche Institutionen zusammenwirken. Be-

⁵³ Vgl. BIBB (2014), S. 155

⁵⁴ Vgl. Pilz (2008), S. 222

⁵⁵ Vgl. u. a. Becker/Hecken (2008); Jacob et al. (2013); Jacob (2004); Pilz (2003, 2009)

⁵⁶ Vgl. Pilz (2003), S. 394 ff.

deutend bei der *Integrativen* Doppelqualifikation ist dabei, dass weder eine inhaltliche noch eine zeitliche Ausweitung vorhanden ist.⁵⁷ Ein Beispiel hierfür wäre eine Berufsausbildung, die den gleichzeitigen Erwerb der Fachhochschulreife beinhaltet.⁵⁸ Durch diesen zugrunde gelegten integrativen Charakter ist die aufgeführte Abbildung 3 hier nicht zutreffend.

Dem gegenüber zeichnet sich die *Additive Doppelqualifikation* sowohl durch eine Erhöhung der Inhalte als auch der Anzahl der Unterrichtsstunden aus. Der Grad der inhaltlichen Ausweitung kann bei dieser Form sehr stark variieren. So gibt es Formen der nur marginalen Erweiterung, bis hin zur vollständigen Addition der beruflichen und allgemeinbildenden Inhaltsbereiche.⁵⁹ Infolgedessen sei an dieser Stelle eine weitere Unterteilung in die *neutrale* und *gestreckte* Form der Additiven Doppelqualifikation vorzunehmen. Durch eine Erhöhung der Unterrichtsstunden in der dafür zeitlich fixierten Lernphase ermöglicht es erstere, den vorgesehenen Zeitumfang beider Bildungsgänge nicht zu überschreiten. Duale Studiengänge sind ein Beispiel dieser besonderen Lernform, welche sich vorwiegend an lernstarke Personen richten, die in der Lage sind, den größeren Stoffumfang bei gleichem Zeitumfang bewältigen zu können.⁶⁰

Bei der *gestreckten Form* der Additiven Doppelqualifikationen kommt es hingegen zu einer zeitlichen Ausweitung hinsichtlich der Vermittlung der beruflichen und allgemeinen Lerninhalte.⁶¹ Hier ist die kumulative Verknüpfung des an eine Duale Berufsausbildung angeschlossenen (Fach-)Hochschulstudiums einzuordnen. Dies wird nachfolgend singular als *Additive Doppelqualifikation* bezeichnet. Dabei wird in einem ersten Schritt der berufliche Abschluss erzielt und im Anschluss daran der universitäre allgemeine Bildungsabschluss. Anders als bei der *Integrativen* Doppelqualifikation handelt es sich hierbei jedoch nicht notwendigerweise um ein von vornherein bestehendes strukturell verankertes Programm, sondern in der Regel um zwei autarke Bildungsabschnitte und damit eine vom Individuum getroffene Berufswahlentscheidung.⁶²

Demzufolge gilt es jene Einflussfaktoren, die zu dieser individuell getroffenen Berufswahlentscheidung führen, nach Beendigung der Ausbildung noch ein Hochschulstudium aufzunehmen, zu identifizieren. Im Folgenden sei daher auf die theoretischen Grundlagen der Berufswahlforschung zurückgegriffen, die in diesem Kontext eine tragende Rolle spielen.

57 Vgl. ebd., S. 395

58 Vgl. Deissinger (2013), S. 124; Höpfner (1996), S. 32

59 Vgl. Pilz (2003), S. 396

60 Vgl. Neuber (1995), S. 153 f.; Pilz (2003), S. 396

61 Vgl. Pilz (2003), S. 396

62 Vgl. ebd., S. 398

2.2 Additive Doppelqualifikation als Gegenstand der Berufswahlforschung

2.2.1 Relevanz der Berufswahlforschung für die Additive Doppelqualifikation

Bereits in den 1950er Jahren wurde erkannt, dass obschon sich die Berufswahl scheinbar einmalig vollzieht, ihr eine längerfristige, zumeist mentale Auseinandersetzung mit Arbeit und Beruf vorausgeht.⁶³ Demzufolge stellt die Berufswahl vielmehr einen *Entwicklungsprozess* dar, welcher bereits mit der Entscheidung für eine bestimmte Schullaufbahn einsetzt.⁶⁴ Die Wahl des Berufs ist folglich als eine „gestufte Abfolge von Bildungs-, Ausbildungs-, Weiterqualifizierungs-, Berufs- und Arbeitsplatzentscheidungen“⁶⁵, kurz als Form der *beruflichen Entwicklung* zu verstehen. Demnach handelt es sich um einen *Berufswahlprozess*, den das Individuum dazu veranlasst, Berufsausbildung und Hochschulstudium additiv zu verbinden, anstelle einer einmaligen Entscheidung, weshalb im Folgenden auf die Berufswahltheorien zurückgegriffen werden soll.⁶⁶

„Berufswahltheorien beschreiben und erklären, wie (solche) Berufswahlprozesse ablaufen und welche Faktoren diesen Ablauf bestimmen.“⁶⁷ Möchte man folglich die Motive und Beweggründe junger Menschen in Erfahrung bringen, die dazu geführt haben nach dem (Fach-)Abitur zunächst eine Berufsausbildung und im Anschluss ein Hochschulstudium aufnehmen zu wollen, ist es unumgänglich einen Blick auf die Grundlagen der Berufswahlforschung und den dahinterstehenden Theorien zu werfen. Obgleich es sich hierbei um eine Bildungswahl im eigentlichen Sinne handelt, ist sie dennoch diesem Forschungsbereich zuzuordnen. Beide Begriffe werden daher fortan synonym verwendet.

Die ersten theoretischen Ansätze zur Berufswahl sind auf den Amerikaner FRANK PARSONS (1909) zurückzuführen, der mit seinem Werk „Choosing a vocation“ den Grundstein in der Berufswahlforschung legte.⁶⁸ Erst in den 1950er/60er Jahren haben sich weitere Theorien zur Berufswahl, insbesondere in den USA, in der Wissenschaft etabliert (vgl. u. a. ROE (1956) oder SUPER (1957)).⁶⁹ Seither ist die Zahl theoretischer Ansätze international stetig gestie-

63 Vgl. Bäumer (2005), S. 4

64 Vgl. Schober/Tessaring (1993), S. 3

65 Ebd., S. 3

66 Vgl. Kohli (1973), S. 6; Neuenschwander et al. (2012), S. 47

67 Bußhoff (1984), S. 7

68 Vgl. Parsons (1989)

69 Vgl. Bäumer (2005), S. 2; Roe (1956); Super (1957)

gen, während dieser Forschungsbereich in Deutschland lange Zeit vergleichsweise wenig Beachtung fand und in Teilen auch noch heute findet.⁷⁰

Die grundsätzliche theoretische Erforschung der Bildungs- und Berufswahl ist der sogenannten *Bildungssoziologie* zuzuordnen. Diese Forschungsdisziplin gilt als Schnittpunkt der Erziehungswissenschaft und der Soziologie, weshalb sie sich eine Vielfalt unterschiedlicher theoretischer, empirischer und methodischer Zugänge verschiedenster Fachbereiche (hier insbesondere der Psychologie) auf unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft bedient.⁷¹ Dabei weist „die moderne Bildungssoziologie heutzutage immer noch weder ein kohärentes Paradigma noch ein eigenständiges Forschungsgebiet auf.“⁷² Eine umfassende Theorie, mit welcher Berufswahlprozesse sowohl aus individueller als auch sozialer Perspektive erklärt werden können, gibt es bis dato noch nicht.

Neben der individuellen Wahl des Individuums für eine additive Kombination von Ausbildung und Studium, der zumeist berufliche Präferenzen und Wünsche vorausgehen, bedarf es ebenso einer Entscheidung der betreffenden Institution (hier das Ausbildungsunternehmen und/oder die Hochschule) für das Individuum.⁷³ Gleichzeitig wird der Entscheidungsprozess in großem Maße von gesellschaftlich-sozialen Faktoren (beispielsweise durch die Einflussnahme von Eltern, Verwandten und/oder Bekannten) initiiert bzw. determiniert.⁷⁴ FOBE/MINX (1996) bezeichnen die generelle Bildungs- und Berufswahl dementsprechend „als sozial-institutionell initiiert und subjektiv realisierter Entscheidungsprozess“⁷⁵, was dessen Komplexität unterstreicht.

Da es folglich nicht *die eine* Berufswahltheorie gibt, wäre es fehlerhaft, die Berufswahlentscheidung zugunsten einer Additiven Doppelqualifikation ausschließlich aus nur *einer* theoretischen Perspektive heraus zu ergründen. Aus der Vielzahl an entstandenen Theorien sind bereits diverse Systematisierungen hervorgegangen, diese nach bestimmten Kriterien zu klassifizieren.⁷⁶

Zum besseren Verständnis wird daher auch hier vorab eine Metakategorisierung dieser vielfältigen Ansätze vorgenommen. Die Entscheidung für eine Doppelqualifikation findet an der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft statt, die eine Gegenüberstellung beider Sichtweisen erfordert.⁷⁷ Während es einige sogenannte *gesellschaftsorientierte* Theorieansätze gibt, die

70 Vgl. Scheller (1976), S. 7

71 Vgl. Becker (2011), S. 9

72 Ebd., S. 9

73 Vgl. Bäumer (2005), S. 5; Lange (1978), S. 3

74 Vgl. Fobe/Minx (1996), S. 8

75 Ebd., S. 7

76 Vgl. u. a. Bußhoff (1984); Seifert (1977), S. 260 ff.

77 Vgl. Bäumer (2005), S. 11; Fobe/Minx (1996), S. 4

ihr Augenmerk auf äußere „exogene“ Einflussgrößen, wie beispielsweise ökonomische und soziale Determinanten richten, stellen *persönlichkeitsorientierte* Theorieansätze das Individuum und sein Handeln in den Mittelpunkt ihrer Analyse.⁷⁸

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit nicht auf einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Berufswahlforschung liegt, werden die bedeutendsten theoretischen Ansätze im folgenden Abschnitt nur kurz aufgeführt. Dadurch soll die Komplexität von Berufswahlprozessen, wie die Entscheidung für eine Additive Doppelqualifikation, herausgestellt und somit der Begründungszusammenhang geliefert werden, weshalb in Kapitel 4 auf die jeweiligen theoretischen Grundlagen verschiedenster Forschungsdisziplinen zurückgegriffen wird.

2.2.2 Persönlichkeitsorientierte Theorieansätze der Berufswahlforschung

Die Berufswahl gestaltet sich aufgrund der ihr zugrundeliegenden Berufslandschaft sowie dem bestehenden Bildungssystem in erster Linie als individuelle Entscheidung, die eine *persönlichkeitsorientierte* Betrachtungsweise dringend notwendig macht. Wird die Entscheidung für eine Additive Doppelqualifikation aus dieser (persönlichkeitsorientierten) Perspektive heraus analysiert, findet sich in der Literatur eine Vielzahl an theoretischen Ansätzen, deren Schwerpunkt zweifelsohne in der Psychologie liegt.⁷⁹ Allen gemein ist dabei die Tatsache, dass sie einen eher deskriptiven Ansatz zugrunde legen, der „das faktische Entscheidungsverhalten der Menschen beobachtet und aus ihrer subjektiven Weltansicht heraus verständlich machen möchte“⁸⁰, folglich die *individuellen* motivationalen Beweggründe für die additive Verknüpfung von (Fach-)Abitur, Berufsausbildung und Hochschulstudium theoretisch untersuchen.

Als einer der bedeutsamsten Ansätze erweist sich in diesem Kontext noch immer die Betrachtung der Berufswahl als einmalige Zuordnung von persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen zu Merkmalen von Berufen (*differentialpsychologischer* Theorieansatz).⁸¹ Demnach führt beispielsweise eine Inkongruenz von persönlichen Interessen und Gegebenheiten im Ausbildungsunternehmen dazu, dass sich junge Menschen dazu entschließen, ihren künftigen Berufsweg mit einem Studium fortzusetzen. Obgleich nicht von einem starren, das heißt unveränderlichen Verhältnis beider Seiten ausgegangen werden darf,

78 Vgl. Bäumer (2005), S. 6; Lange (1978), S. 4 ff.; Nowak (2002), S. 17

79 Vgl. Bäumer (2005), S. 2 f., S. 8

80 Hillmert (2007), S. 174

81 Vgl. Bäumer (2005), S. 8; Bußhoff (1984), S. 26 f.

ist ein hinreichendes Gleichgewicht zwischen den persönlichen Voraussetzungen des Berufswählers auf der einen und den beruflichen Anforderungen auf der anderen Seite unabdingbar für eine erfolgreiche Berufswahl.⁸² Diese differentialpsychologischen Ansätze greifen folglich Einflussfaktoren auf, die erst an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells auftreten (vgl. Kapitel 4.4.2).

Der hier unterstellten Reduktion auf ein singuläres Ereignis versucht sich die *entwicklungspsychologische* Perspektive entgegenzustellen. Dabei wird die Berufswahl als ein lebenslanger beruflicher Entwicklungsprozess verstanden, der stark abhängig von der individuellen Entwicklungsgeschichte ist.⁸³ Dieser Ansatz kommt beispielsweise zum Tragen, wenn das Individuum feststellt, es habe sich im Rahmen der Berufsausbildung weiterentwickelt und ist nun für die Aufnahme eines Hochschulstudiums gereift. Obgleich sich diese Person auch erst im Rahmen der Berufsausbildung dazu entschließt studieren zu gehen, sind die ursächlichen Beweggründe dennoch beim Übergang an der ersten Schwelle einzuordnen.

Analoges gilt für den *lerntheoretischen* Theorieansatz. Hier werden Berufswahlentscheidungen aus individuellen Lernerfahrungen einer Person heraus erklärt.⁸⁴ Eine Entscheidung für ein Hochschulstudium nach Beendigung der Lehre wird folglich auch erst währenddessen getroffen, die Ursachen treten jedoch ebenso bereits an der ersten Schwelle des Übergangsmodells auf.

Bei *motivationspsychologischen* Ansätzen wird das Augenmerk auf Interessen, Bedürfnisse, Anreize und/oder Ziele eines Individuums gerichtet und dabei deren Einfluss auf das jeweilige Berufswahlverhalten, hier die Entscheidung für ein Studium nach Beendigung der betrieblichen Lehre⁸⁵, untersucht.⁸⁶ Sie greifen demnach genauso wie differentialpsychologische Ansätze Einflussfaktoren auf, die an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells zum Tragen kommen (vgl. Kapitel 4.4.2).

In ihren Grundzügen stellt die Berufswahl jedoch eine Situation dar, in welcher sich der Entscheidungsträger zwischen mindestens zwei Alternativen entscheiden muss. So steht das Individuum an der ersten Schwelle des Übergangsmodells beispielsweise vor der Entscheidung einen akademischen oder einen beruflichen Bildungsweg einzuschlagen, während sich an der zweiten Schwelle die Frage auftut, ob es seine Zukunft mit einem Hochschulstudium fortsetzt oder direkt in die Erwerbstätigkeit einmündet. Folglich sind *entscheidungs*the-

82 Vgl. Herzog et al. (2006), S. 24

83 Vgl. Decker (1981), S. 139

84 Vgl. Bäumer (2005), S. 11; Bußhoff (1984), S. 22 ff.; Krumboltz et al. (1976), S. 71 ff.

85 Die Begriffe „Berufsausbildung“ und „Lehre“ werden fortan synonym verwendet.

86 Vgl. Bäumer (2005), S. 9; Schmalz/Langens (2009), S. 39

oretische Ansätze in diesem Kontext von elementarer Bedeutung.⁸⁷ Dabei sei jedoch festzuhalten, dass diese aufgrund ihrer durchweg unterstellten Rationalität nach wie vor zu statisch sind und sie das individuelle Entscheidungsverhalten einer Person nur unzureichend abbilden können. „Den in der Entscheidungsforschung für gültig erklärten Maximen der Rationalität und Optimalität steht in der Realität ein Entscheidungsverhalten gegenüber, das dem Betrachter häufig als chaotisch, von Zufällen geprägt und alles andere als logisch nachvollziehbar erscheint“⁸⁸, so HELLBERG (2003).

Dennoch stellen entscheidungstheoretische Modelle gewissermaßen die Ausgangssituation bei der Betrachtung *persönlichkeitsorientierten* Berufswahlverhaltens dar, weshalb sie im Kontext berufsbezogener Forschungsbelange keinesfalls ausgeblendet werden dürfen. Vielmehr gilt es die Grundannahmen dieser Forschungsdisziplin in ein umfassenderes Modell der Berufswahlentscheidung für eine Additive Doppelqualifikation zu integrieren und die atypische Wahl mithilfe dieser zu beschreiben.⁸⁹

2.2.3 Gesellschaftsorientierte Theorieansätze der Berufswahlforschung

Im Gegensatz zu den soeben aufgeführten *persönlichkeitsorientierten* Ansätzen, welche zumeist auf psychologische Theorien zurückgreifen, beschäftigen sich *gesellschaftsorientierte* Theorieansätze insbesondere mit *sozialen, institutionellen* und *ökonomischen* Ursachen von Berufswahlverhalten.⁹⁰ Dabei wird der Einfluss des Individuums als äußerst begrenzt eingeschätzt und individuelle motivationalen Aspekte bestenfalls rudimentär einbezogen.⁹¹

Die Fülle dieser sogenannten „exogenen Bedingungsfaktoren“ ist immens und daher keineswegs unbedeutend bei der Betrachtung berufsbezogener Forschungsbelange wie der Additiven Doppelqualifikation.⁹² So stellen *ökonomische* Determinanten, wie beispielsweise die gegenwärtige Arbeitsmarktlage und/oder -politik, vorhandene Berufsstrukturen oder aber die Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb dieser, unumgängliche Steuerungsmechanismen im Rahmen der Entscheidung nach dem (Fach-)Abitur zunächst eine Berufsausbildung und anschließend ein Hochschulstudium aufzunehmen dar.⁹³

87 Vgl. Bäumer (2005), S. 10

88 Hellberg (2003), S. 37

89 Vgl. u. a. Bäumer (2005), S. 11; Hellberg (2003), S. 38

90 Vgl. Seifert (1977), S. 231 f.

91 Vgl. Bäumer (2005), S. 7 f.

92 Vgl. Nowak (2002), S. 17

93 Vgl. Seifert (1977), S. 232

Ferner ist dem Elternhaus, dem sozialen Umfeld sowie der sozialen Schichtzugehörigkeit, welche allesamt unter *sozialen* Determinanten zu subsumieren sind, eine ebenso große Bedeutsamkeit hinsichtlich dieser Entscheidung beizumessen.⁹⁴ „Die Vorgänge der Berufswahl und der Berufsfindung, mögen sie noch so sehr als subjektive Entscheidungen erlebt werden, sind realiter in hohem Maße abhängig von den allgemeinen kulturellen und sozialen Bedingungen, von der jeweiligen Wirtschaftslage und von den familiären Verhältnissen des Berufsanwärters, also von allgemeinen Bedingungen und Faktoren, auf die der einzelne meist einen nur geringen Einfluss hat“⁹⁵, so SCHARMANN (1965).

DAHEIM (1967) greift diesen theoretischen Gedanken in seinem Berufswahlmodell auf und betrachtet die Wahl eines Berufs als einen „Prozess der Berufszuweisung durch die Gesellschaft“. Zuweisung kann dabei einerseits *direkt* erfolgen, durch Regulationen seitens des Ausbildungsunternehmens sowie der Hochschulen, die den Zugang zu einer bestimmten Position oder aber einem bestimmten Studienplatz unmittelbar kontrollieren. Auf der anderen Seite ist auch eine *indirekte* Zuweisung denkbar, bei welcher sich junge Menschen in ihrer Entscheidungsfindung sowohl an der ersten als auch der zweiten Schwelle des Übergangsmodells von gesellschaftlichen Einflüssen oder aber verbundenen Erwartungen aus dem sozialen Umfeld leiten lassen. Beides führt zu einer zunehmenden Verengung beruflicher Alternativen für das Individuum und somit zu nicht zu vernachlässigenden Einflussgrößen.⁹⁶

Während die Etablierung gesellschaftstheoretischer Theorienansätze dazu führte, die „Enge und Abgeschlossenheit einer rein psychologischen Betrachtungsweise“⁹⁷ hinter sich zu lassen, ist eine Erklärung persönlicher Entscheidungen nur begrenzt möglich. Eine alleinige Betrachtung dieser Theoriekonstruktion im Hinblick auf die Additive Doppelqualifikation besitzt daher nur geringe Erklärungskraft, weshalb dazu geraten wird, diese in ein Gesamtmodell mit persönlichkeitsorientierten Konstrukten zu integrieren.⁹⁸

2.2.4 Integrative Modelle der Berufswahlforschung

Die in den vorangehenden Abschnitten aufgeführten Darstellungen zeigen, dass es sich bei der Erklärung der Bildungs- und Berufswahl wie der Additiven Doppelqualifikation um ein äußerst komplexes, mehrdimensionales Phänomen handelt. Jeder Ansatz besitzt für sich bestimmte Grenzen, welche es einerseits

94 Vgl. Bäumer (2005), S. 6; Seifert (1977), S. 234

95 Scharmann (1965), S. 14

96 Vgl. Bußhoff (1984), S. 10; Daheim (1967), S. 67 f.

97 Seifert (1977), S. 241

98 Vgl. Bäumer (2005), S. 8; Bußhoff (1984), S. 12

erfordern verschiedene *persönlichkeitsorientierte* Theorieansätze untereinander zu verknüpfen, als auch andererseits *gesellschaftsorientierte* Aspekte hinzuzuziehen.

In der Berufswahlforschung haben sich in der Vergangenheit bereits einige Wissenschaftler mit dieser interdisziplinären Sichtweise auseinandergesetzt. So erkannten BLAU et al. schon im Jahr 1956, dass verschiedenste Determinanten aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen auf die Berufswahl einwirken. „The identification of isolated determinants, however, cannot explain occupational choice; indeed, it may be highly misleading.“⁹⁹ Infolgedessen haben sie einen ersten Versuch unternommen, all diese Forschungsrichtungen aufzugreifen und als Prozess der Abstimmung zwischen beruflichen Wünschen und Interessen einerseits (endogene Faktoren) und der Möglichkeit zur Verwirklichung dieser andererseits (exogene Faktoren), in einem gemeinsamen Bezugsrahmen darzustellen.¹⁰⁰

Auch KOHLI (1973), KAHL (1981) oder BUSSHOF (1984) stellten in den darauffolgenden Jahren die zentralen Aspekte der Berufswahl auf je unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Akzentuierungen in einem Modell dar.¹⁰¹ Nachdem die Theorieentwicklung in Deutschland im Kontext der Berufswahlforschung schließlich über 20 Jahre lang stagnierte, entwickelten HERZOG et al. im Jahr 2006 eine neuere Sicht auf die Erforschung der Berufswahl.¹⁰² Wie ihre Vorgänger verstehen auch sie die Wahl des Berufes als *Entscheidungsprozess*, bei dem es zu Wechselwirkungen zwischen individuellen und institutionellen Parametern kommt. Neu ist nun, dass HERZOG et al. (2006) diesen Prozess in ein sechsstufiges Phasenmodell untergliedern, welche aus institutionellen Bestimmungen hinsichtlich des Ablaufs des Berufswahlprozesses resultieren.¹⁰³ Der Fokus ihres Ansatzes wird dabei sehr stark auf die Strukturierung von Übergangsprozessen (hier jedoch nur auf den Übergang an der ersten Schwelle des aufgeführten Übergangsmodells) und die Bedeutung der zeitlichen Planung im Berufswahlprozess gerichtet.¹⁰⁴

Allen gemein ist die Tatsache, dass der Versuch unternommen wird, ein bestimmtes Ordnungsschema herzustellen, welches die Berufswahl als lebenslangen Prozess unter Berücksichtigung sowohl exogener als auch endogener Faktoren darstellt. Während die verschiedenen integrativen Rahmenkonzeptionen eine ganzheitliche Betrachtung der Berufswahl ermöglichen, fehlt es ihnen je-

99 Blau et al. (1956), S. 532

100 Vgl. ebd., S. 532

101 Vgl. Bußhoff (1984), S. 41 ff.; Kahl (1981), S. 310 ff.; Kohli (1973), S. 19 ff.

102 Vgl. Neuenschwander et al. (2012), S. 53, 57

103 Vgl. Herzog et al. (2006), S. 38 ff.

104 Vgl. Neuenschwander et al. (2012), S. 53

doch an der theoretischen Konkretisierung der einzelnen Einflussgrößen, die auf eine solch komplexe Berufswahlentscheidung wirken. Eine Ableitung konkreter Hypothesen zur Additiven Doppelqualifikation ist folglich nicht durchführbar.

Demzufolge ist es nur möglich, die komplexe Thematik der Additiven Doppelqualifikation auf Grundlage eines kontextualistischen Rahmens zu diskutieren, um die Zusammenhänge zwischen den Berufswahldeterminanten und der späteren Berufslaufbahn zu identifizieren. Zielsetzung hierbei ist es, die Determinanten aus der jeweiligen Fachrichtung heraus zu ergründen und somit eine stärkere Präzisierung der Entscheidung für eine additive Kombination von (Fach-)Abitur, Berufsausbildung und Studium vorzunehmen. Dabei sei auch hier ein Rahmenmodell zugrunde gelegt, das ein entscheidungstheoretisches Minimalkonzept beinhaltet, auf welches diverse Einflussfaktoren aus höchst unterschiedlichen Forschungsdisziplinen zu verschiedenen Zeitpunkten (sowohl an der ersten als auch der zweiten Schwelle des Übergangsmodells) wirken.

Auf Grundlage der zuvor dargestellten theoretischen Ansätze und der dabei fokussierten Variablen soll die bereits aufgeführte Metakategorisierung in Kapitel 2.2.1 an dieser Stelle weiter geschärft werden. Wie bereits deutlich wurde, greifen persönlichkeitsorientierte Theorieansätze der Berufswahl ausschließlich persönliche Einstellungen und Präferenzen eines Individuums auf. Hierunter sind Berufswahlentscheidungen zu zählen, die das Subjekt allein und für sich selbst trifft und somit im Ermessen des Individuums liegen. Diese sollen daher fortan der Kategorie *individuelle Einflussfaktoren* zugeordnet werden.

Gesellschaftstheoretische Ansätze hingegen sind deutlich vielschichtiger, weshalb sich eine Klassifizierung komplexer gestaltet. Wie bereits ansatzweise skizziert, beschäftigen sich diese nach SEIFERT (1977) insbesondere mit *sozialen, institutionellen* und *(bildungs-)ökonomischen* Ursachen der Bildungs- und Berufswahl.¹⁰⁵ Diese Einteilung soll auch dem vorliegenden Untersuchungskontext zugrunde gelegt werden.

Unter Berücksichtigung der hier gewählten Kategorisierung, stellt Abbildung 4 eine eigene integrative Rahmenkonzeption zur Erklärung der Additiven Doppelqualifikation dar. Hier sei zunächst das in Kapitel 2.1 skizzierte *erweiterte Übergangsmodell* (vgl. Abb. 3) hin zu einer Additiven Doppelqualifikation aufgeführt, auf welches zu unterschiedlichen Zeitpunkten sowohl exogene (institutionelle, soziodemographische und bildungsökonomische) als auch endogene (individuelle) Einflüsse wirken. Bevor die den jeweiligen Kategorien zugehörigen Einflussfaktoren jedoch theoretisch hergeleitet werden, wird vorab

¹⁰⁵ Vgl. Seifert (1977), S. 231 f.

geprüft, welche empirischen Studien bereits zur Additiven Doppelqualifikation existieren (vgl. Kapitel 3).

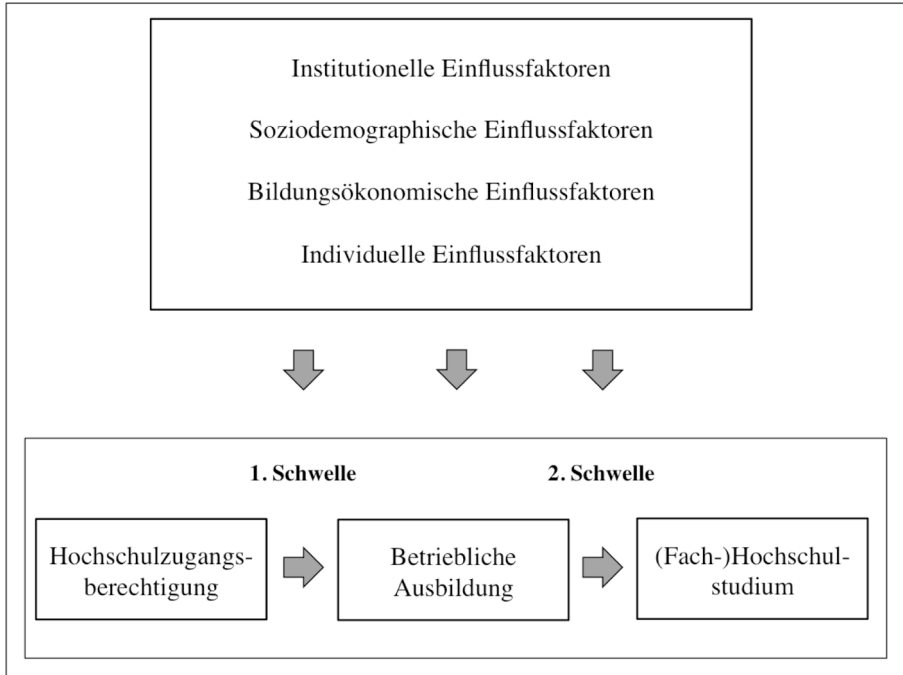


Abb. 4: Rahmenkonzeption zur Untersuchung der Additiven Doppelqualifikation

3 Stand der Empirischen Forschung zur Additiven Doppelqualifikation

Der Stand der Forschung, der sich sowohl in Deutschland als auch international mit dem Thema Bildungs- und Berufswahl beschäftigt ist recht stark entwickelt und weitestgehend ergründet. Es existiert eine Vielzahl an Studien, welche oftmals die im vorangehenden Abschnitt überblicksartig dargestellten theoretischen Ansätze der Berufswahlforschung aufgreift und empirisch untersucht. Wird der Fokus jedoch ausschließlich auf die Additive Doppelqualifikation als besondere Form eines berufsbezogenen Entscheidungsprozesses gerichtet, finden sich nur äußerst wenige *empirische* Studien, die sich mit diesem speziellen Übergangsverhalten befassen. Tabelle 1 liefert daher einen Überblick ausgewählter *empirischer* Beiträge aus Deutschland, die sich explizit mit diesem besonderen Phänomen auseinandersetzen, um aufbauend auf diesem mögliche Forschungslücken zu identifizieren.

Die Bestandsaufnahme zeigt, dass jeweils verschiedene Schwerpunkte über bestehende Einflussfaktoren der kumulativen Bildungsstrategie zu finden sind. Auch hier ist eine Einordnung entsprechend der bereits vorgenommenen Kategorisierung in *individuelle*, *institutionelle*, *soziodemographische* und *bildungsökonomische* Einflussfaktoren möglich.

Obwohl die Additive Doppelqualifikation in erster Linie als individuelle Entscheidung betrachtet wird, welcher entsprechend *individuelle* Motive und Beweggründe zugrunde liegen, ist die Zahl *empirischer* Studien, die darüber hinaus theoretisch fundiert ist, in diesem Kontext eher gering. Es gibt Untersuchungen, die auf Basis einer umfassenden Datengrundlage, zentrale Forschungsergebnisse hinsichtlich individueller Motive des additiven Bildungswahlverhaltens hervorbringen. Deren theoretische Begründung ist jedoch entweder gar nicht vorhanden oder wird, aufgrund der zugrundeliegenden Heterogenität der verschiedenen Faktoren, nur flüchtig angerissen.¹⁰⁶

Der Anteil empirischer Studien, welcher *institutionelle* Einflussfaktoren aufgreift, ist noch geringer. Bisher existieren nur äußerst wenige Untersuchungen, welche die Einflüsse institutioneller Größen bei der Untersuchung der additiven Bildungsstrategie berücksichtigen.¹⁰⁷ Dabei geht deren Betrachtung entweder kaum über eine deskriptive Beschreibung der Faktoren hinaus¹⁰⁸, oder sie wer-

106 Vgl. u.a. Spangenberg et al. (2011), S. 121 ff.; Bellmann et al. (2008), S. 6 ff.; Pilz (2009), S. 43 ff.

107 Vgl. Halbig (1990), S. 111 ff.

108 Vgl. Lewin et al. (1996), S. 436; Wolter et al. (2006), S. 10 f.

den lediglich als moderierende Variablen in Analysen hinzugezogen, bei welchen beispielsweise der Einfluss der Schulform auf den Zusammenhang zwischen Leistungsniveau¹⁰⁹ oder Intelligenz¹¹⁰ von Schülern und der Entscheidung zur Additiven Doppelqualifikation untersucht wird. Der direkte Einfluss hinsichtlich der Entscheidung zugunsten eines Studiums nach der Lehre findet hierbei jedoch keine Berücksichtigung.

Die Betrachtung *soziodemographischer* Einflussfaktoren auf die Additive Doppelqualifikation hat mittlerweile ein nahezu unüberschaubares Spektrum an empirischen Forschungsergebnissen mit teilweise höchst unterschiedlichen Forschungsergebnissen hervorgebracht. Hier wird (nahezu) ausschließlich die *familiäre (soziale) Herkunft* als unabhängige Variable herangezogen und dabei deren Einfluss auf die individuelle Bildungsmotivation und das damit verbundene Streben nach einem akademischen Bildungsweg nach Beendigung der Lehre untersucht.¹¹¹ Theoretisch werden diese Analysen einheitlich mit der Wert-Erwartungs-Nutzen Theorie von ESSER (1999), der Theorie rationaler Bildungsentscheidungen von ERIKSSON/JONSSON (1996) oder dem mikrotheoretischen Ansatz von BREEN/GOLDTHORPE (1997) begründet.

Während bei der grundsätzlichen empirischen Untersuchung von Berufswahlverhalten, die sich nicht explizit auf die Additive Doppelqualifikation konzentriert, meist weitere unabhängige soziodemographische Variablen, wie beispielsweise das *Geschlecht*¹¹², die *ethnische Herkunft*¹¹³, das *regionale Bildungsangebot*¹¹⁴ oder die *Anzahl der Geschwister*¹¹⁵ hinzugezogen werden und somit eine erste Loslösung aus der rein isolierten Untersuchung einzelner Variablen hin zu einer eher ganzheitlichen empirischen Analyse stattfindet, existiert bis dato keine theoretisch fundierte Analyse aller soziodemographischen Einflussfaktoren im Hinblick auf die Untersuchung der Additiven Doppelqualifikation.

Ferner haben sich in der Vergangenheit zahlreiche Ökonomen empirisch mit dem Einfluss von Arbeits- und Bildungsmarkt auf die Bildungs- und Berufswahl auseinandergesetzt. Doch auch *bildungsökonomische* Einflussfaktoren finden bis heute keine hinreichende Berücksichtigung bei der Analyse des aufgeführten atypischen Bildungswahlverhaltens.

109 Vgl. Becker et al. (2006a), S. 239

110 Vgl. Schneider/Stefanek (2004), S. 152

111 Vgl. Jacob (2004), S. 120 ff.

112 Vgl. Herzog et al. (2006), S. 150

113 Vgl. Seibert/Solga (2005), S. 372 ff.

114 Vgl. Ditton (2007), S. 207 f.

115 Vgl. Blake (1989a), S. 67 ff.

Zusammenfassend ist bei den bisherigen Ausführungen festzuhalten, dass die meisten Untersuchungen eine starke Reduktion auf nur wenige Determinanten vornehmen, welche sie unter gänzlicher Vernachlässigung aller weiteren möglichen Parameter empirisch analysieren. Neben diesen stark zentrierten Arbeiten gibt es bis heute nahezu keine empirischen Analysen, die möglichst viele fachübergreifende Determinanten in ihren Studien berücksichtigen, um ein ganzheitliches Bild der Motive und Beweggründe hinsichtlich der Entscheidung, nach Beendigung der Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufzunehmen, zu erhalten. Die Schwerpunkte der Untersuchungen werden trotz ihres integrativen Charakters höchst unterschiedlich gesetzt und basieren zumeist auf individuellen und soziodemographischen sowie ansatzweise auf institutionellen Einflussfaktoren. Nur wenigen Studien gelingt es jedoch, Parameter aller vier genannten Motivkategorien empirisch zu untersuchen.¹¹⁶

Kritisch anzumerken ist zudem, dass eine theoretische Fundierung gänzlich ausgeklammert und/oder der jeweiligen Betrachtung eine eher zufällige Auswahl an Faktoren zugrunde gelegt wird, die oftmals unzureichend operationalisiert sind.¹¹⁷ Es lässt sich feststellen, dass mit steigender Anzahl der Einflussgrößen die theoretische Herleitung dieser abnimmt oder mit zunehmend hypothetischer Betrachtung die Fülle an Einflussfaktoren sinkt.

Ein Defizit der gesichteten Studien (siehe Tab. 1) besteht demnach in der Konzeption einer Gesamtanalyse, welche die Vielfalt möglicher Einflussfaktoren (institutionell, soziodemographisch, bildungsökonomisch sowie individuell) auf die Additive Doppelqualifikation aufgreift und sie zudem hinreichend theoretisch begründet, systematisch operationalisiert und auf Basis einer großzahligen quantitativen Analyse empirisch überprüft.

116 Vgl. Bellmann et al. (2008), S. 13 ff.; Halbig (1990), S. 111 ff.

117 Vgl. Kahl (1981), S. 206 f.

Tab. 1: Ausgewählte empirische Beiträge zum Thema Additive Doppelqualifikation

Autor(en) (Jahr)	Für diese Studie relevante Thematik	Theoretische Fundierung	Empirische Fundierung		Zentrale Forschungsergebnisse
			Datenerhebung/ Grundlage	Datenanalyse- methode(n)	
BECKER/ HECKEN (2008)	Entscheidungstheoretische Modelle zur Untersuchung des Einflusses von sozialen Herkunftseffekten auf die Entscheidung nach Ausbildungsabschluss noch zu studieren	- Wert-Erwartungs-Nutzen Theorie von ESSER (1999) - Theorie rationaler Bildungsentscheidungen von ERIKSSON/JONSSON (1996) - mikrotheoretische Ansatz von BREEN/GOLDTHORPE (1997)	Schriftliche Befragung von 5.848 Schülern in den Abschlussklassen an allgemeinbildenden Gymnasien in sächsischen Regionschulbezirken (Bautzen, Chemnitz, Dresden, Leipzig und Zwickau)	Logistische Regression	- Positiver Zusammenhang zwischen antizipierten Ausbildungskosten, subjektiv eingeschätzten Chancen für einen erfolgreichen Studienabschluss, Motive für Statuserhalt sowie subjektiv erwartete Bildungsrenditen und der Entscheidung für ein Hochschulstudium nach der Lehre - Je niedriger das Bildungsniveau der Eltern, desto unwahrscheinlicher die Entscheidung ein Studium nach der Lehre aufzunehmen
BELLMANN/ HALL/JANIK (2008)	Untersuchung von individuellen Motiven nach dem Abitur zunächst eine Duale Ausbildung aufzunehmen und daran ein Studium anzuschließen	–	Datengrundlage: BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006 Datenerhebung: telefonische, computergestützte Befragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland	Logistische Regression	- Doppelqualifikationen sind das Ergebnis von Versicherungsstrategien - Doppelqualifikationen finden in inhaltlicher Nähe zur Ausbildung statt - Doppelqualifikationen sind Ausdruck der Bildungs- und Ausbildungsspirale
BÜCHEL/ HELBERGER (1995)	Analyse individueller Motive der kumulativen Bildungsstrategie	–	Datengrundlage: Daten des Sozioökonomischen Panels (West) der Jahre 1984–1993 (Im Jahr 1984 wurden erstmals rund 12.000 Personen ab 16 Jahren aus knapp 6.000 Haushalten zu ihren Lebensumständen befragt.)	Logistische Regression	- Additive Doppelqualifikation ist das Ergebnis einer Versicherungsstrategie - Doppelqualifikation erschwert den Übergang in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung und wird finanziell nicht honoriert

(Fortsetzung Tab. 1)

Autor(en) (Jahr)	Für diese Studie relevante Thematik	Theoretische Fundierung	Empirische Fundierung		Zentrale Forschungsergebnisse
			Datenerhebung/ -grundlage	Datenanalyse- methode(n)	
HALBIG (1990)	Untersuchung des Verbleibs von studienberechtigten Absolventen des Dualen Berufsbildungssystems; Berücksichtigung institutioneller, individueller, soziodemographischer und bildungsökonomischer Einflussfaktoren hinsichtlich der Entscheidung für eine Additive Doppelqualifikation	–	Schriftliche Befragung von 753 ehemaligen Auszubildenden mit allgemeiner Hochschulreife, die in vier Ausbildungsberufen (Bankkaufmann, Bürokaufmann, Einzelhandelskaufmann, Industriekaufmann) zwischen 1981 und 1986 die Kaufmannsgehilfenprüfung abgelegt haben	Bivariate und multivariate Häufigkeitsverteilungen, Chi ² -Test, t-Test, Mann-Whitney-Test, Wilcoxon-Test	• Weniger Frauen als Männer haben sich nach der Lehre für ein Studium entschieden • Gymnasiasten interessieren sich häufiger als Fachoberschüler für akademische Ausbildungsalternativen nach der Ausbildung • Markante Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen hinsichtlich der Entscheidung für eine Additive Doppelqualifikation
JACOB (2004)	Einfluss der sozialen Herkunft auf die Studienabsichten nach einer beruflichen Ausbildung	• Mikrosoziologischer Ansatz zur Wahl von Bildungswegen (Kosten-Nutzen-Ansatz) von BOUDON (1974) • Wert-Erwartungsnutzen Theorie von ESSER (1999) • Theorie rationaler Bildungsauscheidungen von ERIKSSON/JONSSON (1996) • mikrotheoretischer Ansatz von BREEN/GOLDTHORPE (1997)	schriftliche Befragung von 731 Abiturienten der beiden Geburtskohorten 1964 und 1971 (nur bis zum Alter von 27 Jahren), welche die allg. Hochschulreife erworben und in Westdeutschland gelebt haben	Logistische Regression, Chi ² -Test	• Abiturienten aus weniger privilegierten Herkunftsfamilien wählen relativ häufiger die Alternative einer beruflichen Ausbildung • Die Entscheidung für ein sofortiges Studium steigt, je besser die Abiturnote des Entscheidungsträgers • Bei gleichen Voraussetzungen nehmen Frauen relativ seltener ein Studium nach Beendigung der Lehre auf als Männer

(Fortsetzung Tab. 1)

Autor(en) (Jahr)	Für diese Studie relevante Thematik	Theoretische Fundierung	Empirische Fundierung		Zentrale Forschungsergebnisse
			Datenerhebung/ -grundlage	Datenanalyse- methode(n)	
LEWIN/ MINKS/ UHDE (1996)	Analyse individueller Beweggründe für die Aufnahme einer Berufsausbildung vor einem Universitätsstudium	-	Datengrundlage: diverse Datenbestände des IHS in den Jahren 1975–1994	Häufigkeitsverteilung, Mittelwertanalyse	• Erwartung, durch die erlangte Praxiserfahrung während der Berufsausbildung höhere Fachkenntnisse für ein künftiges Studium zu erlangen, als Mitstudenten ohne abgeschlossene Berufsausbildung • Idee der Absicherung • Zeitverlust durch Doppelqualifikation hat keine nachteiligen Wirkungen • Doppelqualifizierten gelingt der Start in den Beruf durchschnittlich schneller als beruflich unerfahrenen Universitätsabsolventen
PILZ (2009)	Individuelle Beweggründe und Wahlmotive nach dem Abitur erst eine Lehre und ggf. anschließend ein Studium aufzunehmen	-	schriftliche Befragung von 551 Auszubildenden aus dem Bank- und Versicherungssektor in der zweiten Ausbildungshälfte im Zeitraum 2002/2003	Häufigkeitsverteilung, Mittelwertanalyse	Motive der studierwilligen Probanden: bessere Berufsperspektiven, alle Möglichkeiten offen halten, Geld verdienen, Praxis kennenlernen, Kosten, Einfluss der Eltern, Alter, Zufall, regionale Nähe, und weitere

4 Herleitung der Hypothesen

Die Mehrzahl aller wissenschaftlichen Studien verfolgt ein nach POPPER (2005) theoriegeleitetes, deduktives Forschungsdesign (vgl. Abb. 5). Dabei werden aus den in den verschiedenen Forschungsdisziplinen zugrunde gelegten Theorien zunächst Hypothesen („allgemeine Sätze“) abgeleitet. Um diese empirisch möglichst leicht überprüfbar zu machen, werden die Hypothesen in einem weiteren Schritt (vgl. Kapitel 5.3) zu sogenannten „Prognosen“ oder „Basissätzen“ deduziert. Im Rahmen einer anschließenden Prüfung (vgl. Kapitel 6.2) wird schließlich entschieden, ob sich die Prognosen in der Praxis bewähren und die postulierte Hypothese folglich „verifiziert“ ist. Ist dies nicht der Fall, gilt die Hypothese als „falsifiziert“. Dies bedeutet jedoch nicht, dass damit die Theorie, aus welcher die Hypothese abgeleitet wurde, gänzlich widerlegt wird. Eine Theorie ist nach POPPER (2005) als System verschiedener Folgerungen zu verstehen. Bei einer Widerlegung werden daher nur einzelne Theorieteile entkräftet.¹¹⁸ „Niemals schließen wir von Geltung der singulären Sätze auf die der Theorien.“¹¹⁹

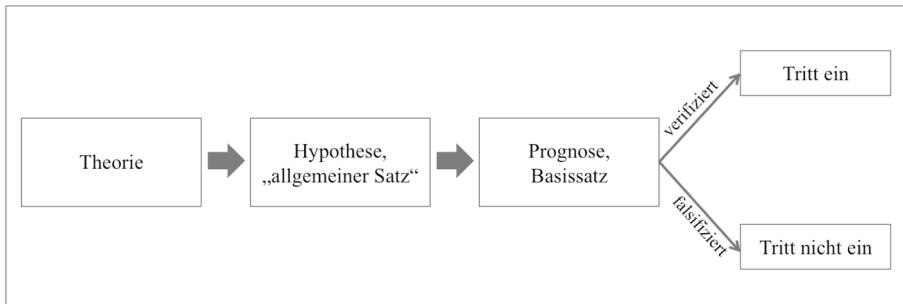


Abb. 5: Deduktive Hypothesenüberprüfung

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Riesenhuber (2009)

An dieser Stelle erfolgt nun eine Adaption der klassischen Herangehensweise. Wie im vorangehenden Kapitel aufgeführt, existieren im Kontext der Bildungs- und Berufswahl bereits viele wissenschaftliche Untersuchungen verschiedenster Fachbereiche. Wenn auch sich alle Beiträge mit möglichen Einflussfaktoren auf dieses spezielle Berufswahlverhalten auseinandersetzen, wird der Fokus je auf unterschiedliche Aspekte gerichtet. Diese sogenannten *Determinanten* werden

118 Vgl. Popper (2005), S. 8 ff.; Riesenhuber (2009), S. 2

119 Popper (2005), S. 9

im Zuge der vorliegenden Untersuchung aufgegriffen und mit Theorien gestützt. Daraus abgeleitet werden in einem nächsten Schritt Hypothesen entwickelt, die es in Kapitel 6.2 zu verifizieren bzw. falsifizieren gilt. Demzufolge weicht das vorliegende Forschungsprocedere von dem der klassischen Testtheorie ab.

Eine weitere Besonderheit stellt die Hypothesenbildung im Rahmen der gegenwärtigen Untersuchung dar. POPPER (2005) sieht die Kernarbeit eines Wissenschaftlers darin, Hypothesen aufzustellen und durch Beobachtungen oder Experimente zu überprüfen.¹²⁰ Das allgemeine Verständnis von wissenschaftlichen Hypothesen ist, dass es sich um eine wissenschaftlich verfasste Aussage über einen angenommenen Ursachen-Wirkungs-Zusammenhang handelt.¹²¹ Eine solche „Wirkungshypothese“ stellt jedoch nur die am häufigsten verwendete Form wissenschaftlicher Hypothesen dar. Insbesondere bei einer hohen inhaltlichen Differenzierung, wie dies in der gegenwärtigen Forschungsarbeit der Fall ist (vgl. Kapitel 2.2.4), muss eine größere Anzahl an Hypothesen zugrunde gelegt werden. Durch diese Breite lassen sich jedoch Ursachen-Wirkungs-Beziehungen nur sehr vage unterstellen, was eine niedrigere Aussagekraft der Hypothesen zur Folge hätte.¹²²

Folglich wurden im Rahmen dieser Arbeit weitere Formen wissenschaftlicher Hypothesen angewendet. Bei *institutionellen* und *soziodemographischen* Einflussfaktoren werden explizite Aussagen über die Verteilung bestimmter Merkmale und deren Ausprägungsniveaus gemacht. Demzufolge handelt es sich hierbei um sogenannte Unterschiedshypothesen, welche die Annahme zugrunde legen, dass sich Objekte (bspw. das Geschlecht) in unterschiedlichen Gruppen (männlich vs. weiblich) im Hinblick auf definierte Merkmale (Studierwilligkeit) signifikant unterscheiden. Ergeben sich hieraus signifikante Ergebnisse, können diese für weiterführende Analysen, beispielsweise der Untersuchung von Ursachen-Wirkungs-Zusammenhängen, genutzt werden.¹²³

Auch bei den *bildungsökonomischen* Einflussfaktoren wird eine andere Form wissenschaftlicher Hypothesen benutzt. Da hier untersucht wird, ob ein Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen besteht, bspw. Nachfrageüberschuss nach Studienplätzen an der ersten Schwelle und Tendenz studieren zu gehen, handelt es sich um sogenannte Zusammenhangshypothesen. Aufgrund der Tatsache, dass hier noch keine Aussage über eine Wirkungsrichtung gemacht

120 Vgl. Popper (2005), S. 3

121 Vgl. Töpfer (2012), S. 178

122 Vgl. ebd., S. 199

123 Vgl. ebd., S. 204f.

wird, gelten sie ebenso wie die zuvor aufgeführten Unterschiedshypothesen, als Vorstufe für die Analyse von Ursachen-Wirkungs-Zusammenhängen.¹²⁴

Anders sieht es jedoch bei den *individuellen* Einflussfaktoren aus. Nach POPPER (2005) dürfen Basissätze keine subjektiven Wahrnehmungen beschreiben.¹²⁵ Wirft man jedoch einen Blick auf die individuellen Einflussfaktoren, so handelt es sich gerade um solche subjektiven Sinneseindrücke, die untersucht werden sollen. Folglich wird auch hier eine Adaption der klassischen Herangehensweise POPPERS vorgenommen, um diese möglichen Beweggründe dennoch abzufragen.

Bei der Untersuchung individueller Einflussfaktoren werden daher auf Basis singularer Aussagen Sachverhalte hypothetisch formuliert. Sie beziehen sich „nicht auf eine Ursachen-Wirkungs-Beziehung, sondern auf Elemente einer dieser beiden Seiten und treffen hierzu eine i. d. R. zukunftsbezogene Aussage.“¹²⁶ Demzufolge wird diese besondere Art der Hypothese als sogenannte Existenzhypothese bezeichnet. Sie kann Annahmen darüber treffen, ob ein Ursache, hier das Motiv, vorliegt oder nicht. Dadurch lassen sich Erkenntnisse über einzelne Sachverhalte fixieren. Ferner ist hierzu in der Grundgesamtheit auch eine statistische Prüfung möglich, soweit sich die Sachverhalte auf Anteilswerte beziehen.¹²⁷

Abschließend ist ein weiterer Punkt hervorzuheben. Wie bereits mehrfach skizziert, werden Theorien verschiedener Forschungsdisziplinen zugrunde gelegt und daraus die entsprechenden Hypothesen formuliert. Diese wirken nicht alle gleichartig, sondern können je Proband, Ausbildungsberuf und vor allem Zeitpunkt ihres Auftretens unterschiedlich stark gewichtet sein. Insbesondere letztgenanntes spielt für das vorliegende Forschungsdesign eine bedeutende Rolle. Während einige Beweggründe bereits beim Übergang an der ersten Schwelle zum Tragen kommen, treten andere Motive erst im Rahmen der Berufsausbildung und somit vor bzw. an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells auf. Zum besseren Verständnis liefert Abbildung 6 einen grafischen Überblick für das folgende Kapitel.

Um die Hypothesen zu überprüfen, werden meist Ergebnisse einer Studie des HIS zur Studienintention an der ersten Schwelle des Übergangsmodells mit den eigenen erhobenen Daten an der zweiten Schwelle verglichen. Dabei handelt es sich streng genommen um keine Hypothesentestung im statistischen Sinne, sondern um einen Vergleich von Werten zweier unterschiedlicher Erhebungen.

124 Vgl. Töpfer (2012), S. 202

125 Vgl. Popper (2005), S. 74 f.

126 Töpfer (2012), S. 198

127 Vgl. ebd., S. 198

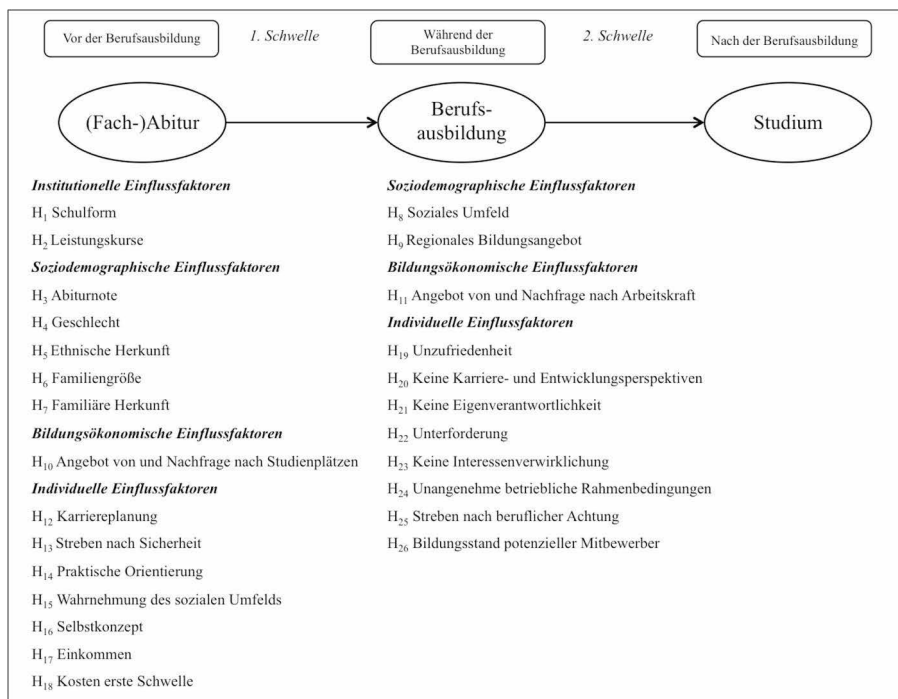


Abb. 6: Zeitliche Abfolge der Einflussfaktoren

Dagegen werden für die zweite Schwelle konkrete Hypothesentests (z. B. t-Tests, Chi-Quadrat-Tests) durchgeführt. Obgleich dadurch nicht der ganze Verlaufsprozess der Additiven Doppelqualifikation untersucht werden kann, lassen sich dennoch gezielte Aussagen zur Population junger Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung am Ende der Berufsausbildung treffen, wie zum Beispiel, ob in dieser Population Männer zu größerem Teil eine Studienintention aufweisen als Frauen.

4.1 Institutionelle Einflussfaktoren

Die vertikale Mehrgliedrigkeit des deutschen allgemeinbildenden Bildungssystems nimmt eine Separation der Schülerschaft in verschiedene Schultypen vor, die sich sowohl in ihren Bildungsinhalten und Anforderungsniveaus als auch in ihren Schulabschlüssen unterscheiden.¹²⁸ Wird die Berufswahl als eine Ent-

¹²⁸ Vgl. Solga/Wagner (2007), S. 196

scheidung hinsichtlich der Frage betrachtet, welche Profession ein Individuum langfristig ausüben möchte, kann dieser Prozess als ein Aufeinanderfolgen einzelner Bildungsentscheidungen im institutionellen Kontext angesehen werden.¹²⁹ Die jeweils gewählte bildungsspezifische Ausgangsposition bestimmt die nachfolgende Bildungsentscheidung. So kann beispielsweise die Wahl der weiterführenden Schule am Ende der Primarstufenzeit oder aber der Übergang in die Sekundarstufe II eine bedeutsame Vorentscheidung für den weiteren Berufsweg darstellen.¹³⁰

Eine erste Entscheidung im Hinblick auf den später zu erreichenden beruflichen Status erfolgt mit der Entscheidung für oder gegen den Besuch eines Gymnasiums, einer Realschule, einer Hauptschule oder der jüngst in Berlin eingeführten integrierten Sekundarschule (ISS). Eine zweite Selektion kann beispielsweise der Übergang nach der 10. Klasse einer Realschule darstellen: wird die Schulbahn beispielsweise an einem allgemeinbildenden oder beruflichen Gymnasium fortgesetzt oder fällt die Entscheidung zugunsten der direkten Aufnahme einer Berufsausbildung. Entscheidet sich das Individuum für ersteres, wird es mit einer neuen, inhaltlichen Entscheidung konfrontiert: der Wahl der Leistungskurse als schwerpunktmäßige Ausrichtung des weiteren Schulverlaufs, welche ebenfalls weitreichende Folgen für den weiteren Bildungs- und Berufsweg haben kann.¹³¹

Aufgrund der großen Bedeutsamkeit von Bildungsentscheidungen im Rahmen des Berufswahlprozesses, insbesondere im Hinblick auf den später avisierten beruflichen Status, werden im folgenden Abschnitt die *Wahl der Schulform* und die *Wahl der Leistungskurse* in der gymnasialen Oberstufe als mögliche erklärende Faktoren einer *Additive Doppelqualifikation* untersucht.

Diese zwei untersuchten Items werden im Rahmen dieser Arbeit unter dem Konstrukt *institutionelle Einflussfaktoren* subsumiert. Dies liegt zum einen darin begründet, dass beide Entscheidungen in einem besonderen, institutionellen Rahmen stattfinden. Zum anderen werden hier Bildungsentscheidungen getroffen, die nachhaltig einen Einfluss auf den künftigen Bildungs- und Berufsweg haben können.

WATTERMAN UND MAAZ (2004) führen an dieser Stelle den Begriff „Institutionelle Opportunität“ ein. Die Autoren sprechen dabei weniger von ‚Einflüssen‘ als vielmehr von ‚Möglichkeiten‘, die jungen Menschen im Bildungssystem offeriert werden, sich über die eigenen Kompetenzen und Wünsche im Klaren zu

129 Vgl. Jacob (2001), S. 11; Kristen (1999), S. 25

130 Vgl. Schwanzer (2008), S. 63 f.

131 Vgl. ebd., S. 63 f.

werden, um auf Basis dessen eigene Bildungsentscheidungen treffen zu können.¹³²

Die Bezeichnung der „Institutionellen Opportunität“ bildet den eigentlichen Berufswahlprozess, bei welchem die gewählte Ausgangsposition eine Einschränkung für die nachfolgende Bildungsentscheidung darstellen kann und somit beeinflussend wirkt, nur unzureichend ab. Vielmehr soll dem Ansatz von MAAZ et al. (2009) gefolgt werden. „Von institutionellen Effekten kann man sprechen, wenn schulform- bzw. bildungsgangspezifische Stundentafeln, Lehrpläne [...] Unterschiede [...] verursachen“¹³³ und somit Einfluss nehmen.

Der Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit entsprechend werden unter Einflussfaktoren diejenigen Merkmale („Wirkungsgrößen“) verstanden, die in einem Zusammenhang mit der Bildungsentscheidung („Zielgröße“) zugunsten einer Additiven Doppelqualifikation stehen und diese nachhaltig beeinflussen.¹³⁴ Einflussfaktoren sollten gemäß der Definition von WERNER (2004) drei Eigenschaften erfüllen. Zunächst einmal sollten die Einflüsse *veränderbar* sein, um Änderungen in den durch sie beeinflussten Zielgrößen feststellen zu können. Ferner stellt die *Messbarkeit* eine grundlegende Eigenschaft dar. Erst durch diese lässt sich schließlich einen Nachweis über einen möglichen signifikanten Zusammenhang zwischen Ziel- und Wirkungsgröße erbringen („Be-deutsamkeit“).¹³⁵

Um eine theoretische Erklärung für diese institutionellen Einflüsse zu erlangen, gibt es diverse Ansätze zu Bildungsentscheidungen, die sich grundsätzlich in zwei Gruppen einteilen lassen. Zum einen jene aus den sechziger und siebziger Jahren stammenden „klassischen“ ökonomischen theoretischen Ansätze, wozu u. a. die *Humankapitaltheorie* nach BECKER oder BOUDON's Ansatz (1974) zu zählen sind. Dabei werden Entscheidungen hinsichtlich der Bildungs- und Berufswahl dem Aspekt der Rationalität stringent folgend auf Basis von Kosten-Nutzen-Berechnungen modelliert. Daneben gibt es weitere „neuere“ Ansätze, die häufig auf diesen Vorboten aufbauen, dem Grad der Rationalität jedoch nicht so stark Folge leisten wie ihre Vorläufer.¹³⁶

Der Sozialwissenschaftler GAMBETTA (1987) zählt zu jenen Wissenschaftlern, welcher der zweiten Kategorie zuzuordnen ist. Er berücksichtigt in seinen theoretischen Erklärungsansätzen drei unterschiedliche Aspekte, wovon einer von besonderer Relevanz für die Erklärung institutioneller Einflussfaktoren auf

¹³² Vgl. Wattermann/Maaz (2004), S. 409

¹³³ Maaz et al. (2009), S. 30

¹³⁴ Vgl. Werner (2004), S. 117

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 117 f.

¹³⁶ Vgl. Kristen (1999), S. 18

die Bildungs- und Berufswahl ist. So erforscht GAMBETTA (1987) verschiedene Arten von Beschränkungen, so genannte „*Constraints*“, welche den akademischen Entscheidungsprozess einschränken und ihn somit in eine bestimmte Richtung lenken. Diese benennt er als so genannte *Push-Faktoren*. Sie können kultureller, ökonomischer oder aber institutioneller Art sein.¹³⁷ Insbesondere letztgenanntes spielt für die Erklärung des vorliegenden Phänomens eine große Rolle. *Institutionelle Constraints* umfassen alle schulischen und rechtlichen Regularien, in die eine Entscheidung eingebettet ist und welche die Wahl der Alternativen von vornherein eingrenzen.¹³⁸ „In general an educational system constitutes an external constraint on individual behaviour, in the sense that it provides the organization for a given type of education and sets the rules and the procedures which regulate admission, selection, certification and so on.“¹³⁹ Dies wird mit der Aussage „nothing is left to choice“¹⁴⁰ des Sozialwissenschaftlers ELSTER (1986) in seinem Rational-Choice-Ansatz ebenfalls untermauert.

Folglich liefert GAMBETTA (1987) mit seinen Push-Faktoren im Rahmen der *Rational Choice Theory* einen wichtigen theoretischen Erklärungsansatz für das institutionell bedingt eingeschränkte Entscheidungsverhalten von jungen Menschen hinsichtlich der Bildungs- und Berufswahl. Dies soll nun am Beispiel der bereits genannten Größen, der *Wahl der Schulform* und der *Wahl der Leistungskurse* konkret untersucht werden.

4.1.1 Wahl der Schulform

Das deutsche Bildungssystem stellt sich durch seine Vielzahl an Möglichkeiten, die zu einer Fach- oder Allgemeinen Hochschulreife führen, überaus komplex und heterogen dar. Die einzelnen landesspezifischen Übergangsregelungen sowie die vielen zwischen den Bundesländern variierenden Schulformen erschweren die Wahl einer geeigneten Schulform für die jungen Menschen erheblich.

Im Rahmen des allgemeinbildenden Schulbereichs finden Bildungsgänge des Sekundarbereichs I ihre Fortsetzung in der gymnasialen Oberstufe an Gesamtschulen oder Gymnasien.¹⁴¹ Der traditionelle Schultypus des Gymnasiums hat dabei in den vergangenen Jahren eine Fülle an Neugründungen besonderer Formen mit sich gebracht. So sind neben bekannteren Formen wie dem altsprachlichen, dem neusprachlichen und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium in einigen Bundesländern vermehrt Sonderformen vorzufin-

137 Vgl. ebd., S. 30 ff.

138 Vgl. Kristen (1999), S. 26

139 Gambetta (1987), S. 30

140 Elster (1986), S. 22

141 Vgl. KMK (2012)

den, die mit zwei Fremdsprachen ebenfalls zur Allgemeinen Hochschulreife führen.¹⁴² Weiterhin sind hierzu berufliche Gymnasien, wie beispielsweise das Wirtschaftsgymnasium oder das technische Gymnasium, zu zählen. Sie nehmen gezielt eine fachliche Positionierung vor, die junge Menschen auf eine berufliche Ausbildung oder ein anschließendes Studium innerhalb des eingeschlagenen Berufsfelds vorbereiten sollen. Demzufolge kann beispielsweise der Besuch des beruflichen Gymnasiums im Vergleich zu einem allgemeinbildenden Gymnasium als „institutionalisierte Vorstrukturierung individueller Berufskarrieren verstanden werden.“¹⁴³

Daneben gibt es die Möglichkeit auf dem so genannten „Zweiten Bildungsweg“, beispielsweise in Abendgymnasien oder in vollzeitschulischen Bildungsgängen, die Fachhochschulreife zu erwerben. Diese Bildungsangebote richten sich jedoch ausschließlich an Absolventen mit bereits abgeschlossener Berufsausbildung bzw. an Erwachsene mit einschlägigen beruflichen Erfahrungen, um diesen ebenfalls den Zugang zu einer (Fach-)Hochschule zu ermöglichen.¹⁴⁴

Aufgrund der Tatsache, dass letztgenannte Institutionen berufspraktische Erfahrungen voraussetzen, um die Fachhochschulreife erwerben zu können und somit nicht der Gruppe der Additiven Doppelqualifizierer im eigentlichen Sinne zuzuordnen sind (vgl. Kapitel 2.1), werden diese Schulformen in der folgenden Untersuchung nicht berücksichtigt. Stattdessen wird der Fokus fortan ausschließlich auf jene Schultypen gerichtet, die eine Fach- oder Allgemeine Hochschulreife auf dem „klassischen Weg“, ohne (vorherige) einschlägige berufspraktische Erfahrungen, ermöglichen.

Der von GAMBETTA (1987) unterstellte theoretische institutionelle Einfluss auf den weiteren Bildungs- und Berufsweg findet sich in verschiedenen Studien wieder. BECKER/HECKEN (2008) konnten beispielsweise nachweisen, dass Absolventen allgemeinbildender Gymnasien eher imstande sind, eine als individuell wahrgenommene passende Berufs- und Bildungsentscheidung zu treffen als jene an Berufsgymnasien.¹⁴⁵ Demgegenüber behaupten HERZOG ET AL. (2006), dass bedingt durch den allgemeinbildenden Charakter, die Berufswahl für Abiturienten allgemeinbildender Gymnasien eine größere Herausforderung darstellt.¹⁴⁶

In der Schweiz gibt es ebenso zahlreiche Untersuchungen, aus welchen hervorgeht, dass die nachschulische Ausbildungslaufbahn in hohem Maße durch den

142 Vgl. Baumert et al. (1994), S. 485, S. 491 f.

143 Wattermann/Maaz (2004), S. 410

144 Vgl. KMK (2013), S. 173 ff.

145 Vgl. Becker/Hecken (2008), S. 10

146 Vgl. Herzog et al. (2006), S. 133

besuchten Schultyp der Sekundarstufe I vorbestimmt ist.¹⁴⁷ In den USA zeigten u. a. BRYK et al. (1993), dass das akademische Entscheidungsverhalten junger Menschen maßgeblich von der besuchten Schulform gelenkt wird.¹⁴⁸

In Deutschland liefern insbesondere WATTERMANN/MAAZ (2004) im Rahmen der TOSCA Studie¹⁴⁹, aber auch WOLTER et al. (2006) empirische Belege. Sie untersuchten die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten an beiden Schwellen des Übergangsmodells und konnten nachweisen, dass die Studierneigung der Absolventen stark mit der besuchten Schulform variiert.¹⁵⁰ „Zusammenfassend können gymnasiale Oberstufen an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien als Motoren insbesondere der Findung des inhaltlichen beruflichen Korridors betrachtet werden.“¹⁵¹ Dies wird von KRÜGER (1998) gefestigt, wonach Institutionen ihre Absolventen hinsichtlich der Vermittlung berufsfachlicher oder allgemeiner Fertigkeiten, der Ausrichtung für ein enges oder breites Tätigkeitsspektrum mit jeweils unterschiedlichen Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten höchst unterschiedlich vorbereiten.¹⁵²

Schulen und ihre innewohnenden Schulgemeinschaften stellen demnach wichtige Bestandteile des Entwicklungsmilieus und der Lernumwelt von Schülern in der Phase der Adoleszenz dar. Aufgrund der separierenden Schulformen im deutschen Schulsystem produzieren sie unterschiedliche Erfahrungsräume auf die jungen Menschen und führen zu unterschiedlichen Berufswahlprozessen.¹⁵³

Die Additive Doppelqualifizierung ist ein Ergebnis eines solchen Berufswahlprozesses. An dieser Stelle ist zu vermuten, dass die Wahl der Schulform nicht nur einen Einfluss auf die Entscheidung hat, unmittelbar nach Erlangung der Hochschulreife ein Studium aufnehmen zu wollen, sondern ebenso auf die Alternative, zunächst eine Berufsausbildung zu absolvieren und erst dann ein Hochschulstudium aufzunehmen.

Dadurch, dass Schulformen mit beruflicher Prägung¹⁵⁴ eine stärkere Spezialisierung vornehmen und näher an der Berufspraxis sind als allgemeinbildende¹⁵⁵,

147 Vgl. Amos et al. (2003), S. 40 f.

148 Vgl. Bryk et al. (1993), S. 101 ff.

149 Hierbei handelt es sich um eine Studie über die gymnasiale Oberstufe, das Abitur sowie den Übergang in die Hochschule oder die Ausbildung.

150 Vgl. Wattermann/Maaz (2004), S. 410 ff.; Wolter et al. (2006), S. 10

151 Vgl. Wattermann/Maaz (2004), S. 412

152 Vgl. Krüger (1998), S. 148 f.

153 Vgl. Solga/Wagner (2007), S. 197

154 Hierzu sind u. a. das Fachgymnasium, das Berufliche Gymnasium, die Berufsoberschule oder die Fachoberschule zu zählen.

155 Hierzu sind u. a. das allgemeinbildende Gymnasium sowie die Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe zu zählen. Fortan werden beide Schulformen unter dem Begriff „allgemeinbildende Gymnasien“ zusammengefasst.

liegt es nahe, dass diese ihre erlangten praktischen Kenntnisse direkt in der Praxis umsetzen möchten, weshalb sie vorzugsweise eine Berufsausbildung nach dem (Fach-)Abitur aufnehmen. Jene Personen, die ihre Hochschulreife wiederum an einem allgemeinbildenden Gymnasium erlangt haben, folgen dem für sie „klassischen Weg“ und gehen direkt studieren. Ein Blick auf die Übergangszahlen an der ersten Schwelle des Übergangsmodells belegt diese Annahme. Hier nehmen nachweislich mehr Abiturienten allgemeinbildender Gymnasien als Abiturienten beruflicher Schulen direkt ein Hochschulstudium auf.¹⁵⁶

Doch nun sei ein Blick auf die zweite Schwelle des Übergangsmodells gerichtet. HALBIG (1990) postuliert, dass „vorpraktische Erfahrungen [...] die Berufswahlentscheidung bei Abiturienten ganz erheblich beeinflussen bzw. [...] Ausdruck einer Ausbildungsorientierung sind.“¹⁵⁷ Hier ist nun zu vermuten, dass die Studierbereitschaft bei Hochschulzugangsberechtigten, die ihr (Fach-)Abitur an einer Schulform mit beruflicher Prägung erlangt haben, größer ist als bei Abiturienten allgemeinbildender Gymnasien. Haben sich letztere an der ersten Schwelle bewusst *gegen* den klassischen Weg und somit *für* eine Berufsausbildung entschieden, ist zu vermuten, dass diese Entscheidung wohl durchdacht und seltener zugunsten eines Hochschulstudiums an der zweiten Schwelle widerrufen wird.

Schüler beruflicher Schulen haben mit der Aufnahme einer Berufsausbildung an der ersten Schwelle den für ihn näher liegenden Bildungsweg eingeschlagen, ohne dies zu diesem Zeitpunkt möglicherweise hinreichend zu hinterfragen. Die erlangten praktische Kenntnisse und Erfahrungen, könnten an der zweiten Schwelle nun doch noch einmal mit fundiertem, theoretischem Wissen gefestigt werden, was folglich zu einer *Additiven Doppelqualifikation* führt.

Die Entscheidung für eine bestimmte schulische Institution, an welcher das (Fach-)Abitur erlangt wird, kann demzufolge als institutionelle Einflussgröße („Constraint“) für den weiteren Bildungsweg angesehen werden. Aufbauend auf diesen Annahmen wird folgende Hypothese aufgestellt:

H₁: Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Abiturienten, die ihre Hochschulreife an einer Schulform mit beruflicher Prägung erlangt haben, größer als bei Abiturienten, die ihre Hochschulreife an allgemeinbildenden Gymnasien erlangt haben.

156 Vgl. Lörz et al. (2011), S. 32

157 Halbig (1990), S. 390

4.1.2 Wahl der Leistungskurse

Nicht nur die *Wahl der Schulform*, sondern auch die *Wahl der Leistungskurse*, als weitere Bildungsentscheidung im institutionellen Kontext, die möglicherweise einen lenkenden Einfluss auf die spätere Berufswahl hat, ist aus dem theoretischen Ansatz von GAMBETTA (1987) ableitbar.¹⁵⁸ Da die Auswahl der potenziellen Leistungskurse stark von der besuchten Schulform abhängt, ist dieser potentielle Einflussfaktor eng an diese geknüpft. Aufgrund dessen, dass jedoch eine isolierte Betrachtung der Schulform als nicht ausreichend für eine ganzheitliche Betrachtung institutioneller Einflussfaktoren eingeschätzt wird, soll zudem ein gesonderter Blick auf dieses Item gerichtet werden.

Ein erster Zusammenhang zwischen Wahl der Leistungskurse und Bildungs- und Berufswahl wird bei der isolierten Betrachtung von Schulformen mit beruflicher Prägung besonders ersichtlich, da dieser spezielle Schultypus charakterisiert ist durch ein berufsfeldspezifisches Fächerprofil.¹⁵⁹ ZWICK und RENN (2000) belegen in einer umfassenden Untersuchung, dass der Besuch eines technischen Gymnasiums und damit einhergehend einer inhaltlichen Fokussierung, in Baden-Württemberg einen erheblichen Einfluss auf die nachschulische Bildungs- und Berufswahl hat. So fanden sie heraus, dass jene Schüler, die ein berufliches Gymnasium besuchten, aufgrund der frühen fachlichen Kanalisierung mehrheitlich ein ingenieurwissenschaftliches Studium aufnahmen.¹⁶⁰ Demnach scheint hier der Zusammenhang zwischen gewählten Schwerpunkten und nachschulischem Bildungsweg bedeutender als an allgemeinbildenden Gymnasien.

Wenn auch die meisten Studien zu dieser Thematik mehrheitlich den Zusammenhang zwischen der Wahl der Leistungskurse in der (gymnasialen) Oberstufe und der späteren Studienfachwahl untersuchen, bleibt zu vermuten, dass auch ein signifikanter Einfluss auf den gesamten nachschulischen Bildungs- und Berufsweg besteht.¹⁶¹

Die Ursachen und Gründe dafür sind vielfältig. So konnte mehrfach nachgewiesen werden, dass die Wahl der Leistungskurse in hohem Maße interessen- gesteuert vorgenommen wird.¹⁶² HODAPP und MISSLER (1996) folgen einem Erwartungs-Wert-Ansatz (u. a. nach ECCLES, 1983)¹⁶³, wonach Selbstkonzepte,

158 Vgl. Baumert/Köller (2000), S. 181 ff.; Schwanzer (2008), S. 67

159 Vgl. Wattermann/Maaz (2004), S. 410

160 Vgl. Zwick/Renn (2000), S. 42 f.

161 Vgl. Böttcher et al. (1999), S. 140; Vgl. Huber (2013), S. 156 f.

162 Vgl. Baumert/Köller (2000), S. 186 ff.; Hodapp/Mißler (1996), S. 158 f.; Roeder/Gruehn (1996), S. 511 f.

163 Vgl. Eccles (1983), S. 75 ff.

Erfolgszuversicht, Bedeutsamkeit des Bereichs sowie insbesondere individuelle Interessen von großer Relevanz für die fachliche Spezialisierung sind.¹⁶⁴ Ferner weisen BAUMERT und KÖLLER (2000) in einer auf den Daten der TIMS-Studie basierenden Analyse nach, dass Kompetenz und Interesse, gefolgt von der Bedeutsamkeit der Leistungskurse ausschlaggebend für die fachliche Ausrichtung eines etwaigen späteren Berufes sind.¹⁶⁵

Da der Lehrplan in der Sekundarstufe I als weitgehend starr und homogenisiert gilt, ermöglicht er wenig Spielraum für die Optimierung persönlicher Interessen und Stärken. Das Kurswahlsystem in der gymnasialen Oberstufe bietet mit seiner Unterteilung in Grund- und Leistungskurse erstmalig die Möglichkeit, akademische und berufliche Wahlentscheidungen zu strukturieren und dadurch die eigenen Interessen stärker zu bündeln.¹⁶⁶ Damit einhergehend findet eine Erhöhung der Unterrichtszeit auf die jeweilige Spezialisierung statt und Zensuren fließen angesichts des höheren Stundenaufkommens stärker in die Abiturnote ein.¹⁶⁷ Folglich werden Schüler in bestimmten Themenfeldern intensiver ausgebildet als in anderen, was einerseits einen prägenden Einfluss auf diese hat und sie andererseits hinsichtlich der nachschulischen Wahlmöglichkeiten in gewisser Weise lenkt. „Die Chance, selbst wahrgenommene Kompetenzen und Interessen im Rahmen des Systems der gymnasialen Oberstufe durch Kurswahlen zu steuern, ermöglicht es, frühe Entscheidungen im Hinblick auf die eigene berufliche Laufbahn treffen zu können.“¹⁶⁸ Dieser Einfluss ist bei einer berufsnäheren Leistungskurswahl, bei der weniger als die Hälfte Kernfächer wie Mathematik, Deutsch und/oder Englisch darstellen, möglicherweise größer als bei einer klassisch allgemeinbildenden, bei der mindestens die Hälfte solche Kernfächer ausmachen.¹⁶⁹ Bei letzterem erfährt das Individuum zunächst eine fachlich breite Ausrichtung, die primär genutzt wird, ein Studium direkt nach Beendigung des (Fach-)Abiturs (erste Schwelle) aufzunehmen.¹⁷⁰ Dem gegenüber ist zu vermuten, dass jene Personen, die berufsnähere Leistungsfächer wie bspw. BWL/Rechnungswesen oder Elektrotechnik wählen, ihr Wissen zunächst anwenden möchten und folglich eine Berufsausbildung aufnehmen.

164 Vgl. Hodapp/Mißler (1996), S. 144 ff.

165 Vgl. Baumert/Köller (2000), S. 186

166 Vgl. Baumert/Köller (2000), S. 183; Giesen et al. (1992), S. 73 f., S. 77; Schnabel/Gruehn (2000), S. 431; Wattermann/Maaz (2004), S. 409; Zimmermann (1987), S. 90

167 Vgl. Baumert et al. (1994), S. 498; Schwanzer (2008), S. 67

168 Wattermann/Maaz (2004), S. 435

169 Klassifizierung der Leistungskurse orientiert an Wattermann/Maaz (2004), S. 436 f.: „klassisch allgemeinbildende Kurswahl“ = mindestens oder mehr als die Hälfte Kernfächer (Mathematik, Deutsch und/oder Englisch); „berufsnahe Kurswahl“ = weniger als die Hälfte Kernfächer

170 Vgl. Scheller et al. (2013), S. 34 ff.

Hat sich diese Gruppe demnach erst für einen beruflichen Bildungsweg entschieden, kann auch hier angenommen werden, dass dieser Entscheidungsprozess an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells noch einmal überdacht und im Vergleich zu jenen mit klassisch allgemeinbildender Kurswahl nun der Weg an eine Hochschule eingeschlagen wird. Dies ermöglicht den jungen Menschen ihr ohnehin schon sehr fokussiertes Wissen mit vertieften theoretischen Kenntnissen zu festigen. Demnach kann folgende Hypothese formuliert werden:

H₂: Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Abiturienten mit einer berufsnäheren Leistungskurswahl größer als bei jenen mit klassisch allgemeinbildender Leistungskurswahl.

4.2 Soziodemographische Einflussfaktoren

In den bisherigen Erläuterungen wurde eine soziodemographische Homogenität der Studienberechtigten unterstellt. Entscheidet sich eine junge Person für oder gegen einen spezifischen Bildungsweg, so muss bei der Erklärung dieses Berufswahlprozesses stets beachtet werden, ob bei den einzelnen Entscheidungsträgern jeweils die gleichen soziodemographischen Voraussetzungen vorliegen und somit eine hinreichende Chancengleichheit bei der akademischen oder beruflichen Wahl zu vermuten ist.¹⁷¹ Entschieden sich im Jahr 1970 lediglich ein Prozent aller Studienberechtigten in Deutschland für eine betriebliche Erstausbildung, stieg diese Zahl binnen 43 Jahren im Jahr 2013 auf 23 Prozent an. Damit einhergehend fand eine Veränderung der Sozialstruktur aller Bildungsaspiranten statt.¹⁷²

In der Wissenschaft gibt es zahlreiche Untersuchungen, die solche Sozialstrukturen analysieren und dabei aufzeigen, dass abhängig vom Bildungsprofil der jeweiligen Herkunftsfamilie systematische Unterschiede zwischen sozialen Gruppen vorherrschen. Demzufolge wird die Möglichkeit der Teilnahme an Bildung je nach sozialer Herkunft keinesfalls gleich gefördert. Kinder aus einkommensstärkeren Haushalten und Eltern mit prestigeträchtigeren Berufen haben nachweislich noch immer größere Chancen einen hohen Berufsabschluss zu erreichen und in einen aussichtsvollen Karriereweg einzumünden als Kinder sozial benachteiligter Familien.¹⁷³

171 Vgl. Schwanzer (2008), S. 58

172 Vgl. Blossfeld (1993), S. 54; Konegen-Grenier/Lenske (1987), S. 7; Mayer (1991), S. 320; Schneider/Franke (2014), S. 83

173 Vgl. Kristen (1999), S. 24; Schwanzer (2008), S. 58; Solga (2005), S. 138

Während im Jahr 1998 in etwa die Hälfte aller Studienanfänger an deutschen Hochschulen aus Akademikerfamilien stammte, waren es an Fachhochschulen mit einem Anteil von 29 Prozent deutlich weniger. Dies bekräftigt die Tatsache, dass Bildungszertifikate relativ eng an die individuelle sozioökonomische Stellung gebunden sind.¹⁷⁴ Aufgrund dieser großen Bedeutsamkeit wird die *familiäre Herkunft* von Studienberechtigten als weitere zentrale Erklärungsgröße hinsichtlich der *Additiven Doppelqualifikation* erachtet.

Doch nicht nur klassen- und schichtstrukturelle Ungleichheiten spielen bei der Begründung soziologischer Erklärungsmechanismen eine tragende Rolle. Darüber hinaus liefern weitere Dimensionen, wie *Abiturnote*, *Geschlecht*, *ethnische Herkunft*, *Familiengröße*, *regionales Bildungsangebot* oder aber das *soziale Umfeld* einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung dieses besonderen Bildungsweges.¹⁷⁵

Gegenstand des folgenden Abschnitts soll daher eine Untersuchung und theoretische Fundierung des Einflusses dieser soziodemographischen Determinanten auf die Studierbereitschaft von Hochschulzugangsberechtigten im Anschluss an die Berufsausbildung sein.

4.2.1 Abiturnote

Zunächst sei auf die *Abiturnote* als möglichen Einflussfaktor im soziodemographischen Kontext einzugehen, welcher sich unter Umständen direkt auf den nachschulischen Bildungs- und Berufsweg auswirkt. „Noten steuern die Ausbildungsentscheidungen nicht in grober Weise, [...] sondern auch Stellen hinterm Komma der Durchschnittsnote lösen sensible Reaktionen aus, ob studiert wird oder nicht“¹⁷⁶, so BARGEL (1981).

Da an dieser Stelle nicht der Frage nach Gerechtigkeit von Noten nachgegangen werden soll, wird fortan idealtypisch unterstellt, dass Zensuren gerechte und zuverlässige Anhaltspunkte für die Leistungsfähigkeit von Schülern liefern. Ferner sei anzumerken, dass auch wenn sich das Individuum nicht gerecht behandelt fühlt, es nicht umhin kommt, die Abiturnote ernst zu nehmen und diese bei künftigen Bildungsplänen oder Berufswünschen zu berücksichtigen.¹⁷⁷ „Zudem wird sichtbar, was Ausbildungsstätten und Fachgebiete an studentischem ‚Leistungspotenzial‘ zu erwarten haben.“¹⁷⁸ Demzufolge stellt die Abiturnote ein geeigneter Prädiktor im vorliegenden Untersuchungskontext dar.

174 Vgl. Wattermann/Maaz (2004), S. 406

175 Vgl. Kraus (1996), S. 119

176 Bargel (1981), S. 152

177 Vgl. ebd. (1981), S. 137

178 Ebd., S. 138

Primär wird die Abiturnote, die ein Gesamtergebnis aller erbrachten Leistungen darstellt, als Indikator genutzt, um sich selbst die Frage zu beantworten, ob ein künftiges Hochschulstudium erfolgreich bewältigt werden kann oder nicht.¹⁷⁹ Entgegen der weit verbreiteten Auffassung, dass Abschlusszensuren ausschließlich aufgrund möglicher Zulassungsbeschränkungen das nachschulische Entscheidungsverhalten junger Menschen beeinflussen und somit gewissermaßen einer Fremdselektion unterliegen¹⁸⁰, rückt GAMBETTA (1987) den Fokus stärker auf das rational handelnde Individuum und seine Lebenspläne.¹⁸¹ „Subjects when making a decision are very sensitive to the level of their past academic performance, through which they evaluate their probability of success for the future.“¹⁸² Demzufolge hat die Abiturnote eine Wirkung auf die Selbstselektionen junger Studienaspiranten, die sich dadurch ausdrückt, dass Abiturienten ihre Bildungsentscheidung von dieser Abschlusszensur abhängig machen.¹⁸³ Diese wird von GAMBETTA (1987) im Rahmen seiner zugrunde gelegten *Rational Choice Theory* daher als so genannten „Pull-Faktor“ bezeichnet, um die Tatsache zu unterstreichen, dass der rationale Entscheidungsträger aufgrund der von ihm erbrachten Leistungen in eine bestimmte (Bildungs-)Richtung „gezogen“ wird.

Die *Abiturnote* wird demnach seitens der Individuen als Stützpfeiler genutzt, um Entscheidungen hinsichtlich der eigenen beruflichen Zukunft zu treffen. Dies wirkt sich folglich nicht nur auf die erste Schwelle des Übergangsmodells aus, sondern kann einen langfristigen Effekt mit sich ziehen, der ebenso auf die Entscheidungssituation über die beruflichen Zukunftspläne nach Beendigung der Berufsausbildung wirkt.

In einer Studie des HIS zeigt sich, dass 80,9 % aller Studienberechtigten mit „sehr guten“ oder „guten“ Durchschnittsnoten unmittelbar nach dem Abitur ein Studium aufnehmen. Dem gegenüber lag dieser Anteil bei (Fach-)Abiturienten mit „befriedigenden“ oder „ausreichenden“ Noten nur bei 61,1 %.¹⁸⁴ So kann unterstellt werden, dass sich Studierwillige mit besseren Abiturnoten größere Erfolgswahrscheinlichkeiten eines Hochschulstudiums ausrechnen und dieses daher bereits unmittelbar nach Erlangung der Hochschulreife aufnehmen. Dem gegenüber scheuen junge Abiturienten mit eher schlechteren Zensuren die direkte Aufnahme eines Studiums, aus Sorge eines möglichen Scheiterns. Noten werden folglich als Vorhersage für den Erfolg eines künftigen

179 Vgl. ebd. (1981), S. 152 f.

180 Vgl. Lewin et al. (1996), S. 436

181 Vgl. Gambetta (1987), S. 177 ff.

182 Ebd., S. 131

183 Vgl. Köller (2013), S. 44 ff.

184 Vgl. Scheller et al. (2013), S. 28; Quast (2014)

Studiums herangezogen.¹⁸⁵ BARGEL (1981) schließt daraus, dass sie eine „eminente Funktion in der Selbstselektion“ erreicht haben.¹⁸⁶ Das Voranschalten einer Ausbildung nimmt möglicherweise diese Ängste junger Menschen, weshalb anzunehmen ist, dass Hochschulzugangsberechtigte mit durchschnittlichen Abiturleitungen zunächst eine Berufsausbildung absolvieren und erst im Anschluss daran ein Studium. Folglich kann folgende Hypothese aufgestellt werden:

H₃: Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Schülern mit schlechteren Abiturnoten größer als bei jenen mit besseren Abiturnoten.

4.2.2 Geschlecht

Die *Klassentheorie*, deren Ursprünge auf MAX WEBER und KARL MARX zurückzuführen sind, beschäftigt sich vordergründig mit sozialen Ungleichheiten zwischen Gesellschaftsklassen und deren Auswirkungen. Darauf aufbauend haben diverse Anhänger in den folgenden Jahren damit begonnen, soziale Disparitäten spezifischer Gruppen auf diesen Begriffsrahmen anzupassen.

An dieser Stelle sei das Augenmerk auf die sogenannte *Theorie sozialer Schließung* u. a. nach PARKIN (1978) zu richten, welche dieser Klassen- bzw. Schichttheorie entstammt. Der Vorteil dieser Vorstellung liegt darin, Ursachen von Ungleichheiten in sozialen Kontexten zu erklären, ohne an bestimmte Kategorien wie Schichten oder Klassen gebunden zu sein, wie dies beispielsweise bei MARX oder WEBER der Fall ist.¹⁸⁷ Als sogenannte Theorie mittlerer Reichweite kann sie vielmehr auf unterschiedliche Typen sozialer Schließung in der Gesellschaft angewandt werden.¹⁸⁸ Dabei bezieht sich die Theorie grundsätzlich auf Situationen, in welchen soziale Ungleichheiten entstehen und spezifische soziale Gruppen von der Partizipation an sozialen Lebenschancen oder aber vom Zugang zu sozialen Gütern ausgeschlossen werden.¹⁸⁹ Im Zentrum stehen dabei soziale Akteure, die versuchen spezifische Ressourcen zu monopolisieren und dadurch andere gesellschaftliche Gruppen von diesen auszuschließen. Die Begriffe „Inklusion“ und „Exklusion“ werden hier als Folge des taktischen Handelns dieser sozialen Akteure verstanden.¹⁹⁰ Darunter sei jedoch nicht eine dichotome Ja-Nein-Zuordnung gemeint, die eine Gruppe ausschließt oder nicht. Vielmehr wird hinsichtlich der Inklusion bzw. Exklusion analysiert, in welchem Maße eine Ausschließung der Gruppen seitens der sozialen Akteure erzeugt wird.¹⁹¹

185 Vgl. Trost (1975), S. 94 ff.

186 Vgl. Bargel (1981), S. 152

187 Vgl. Cyba (1993), S. 39

188 Vgl. Mackert (2004), S. 11

189 Vgl. Cyba (1998), S. 53; Wilz (2004), S. 214

190 Vgl. Mackert (2004), S. 11, S. 18

191 Vgl. ebd., S. 18 f.

CYBA (1993) wendet diese Theorie konkret auf die Untersuchung geschlechtsspezifischer Segregationen an, bei welcher Frauen eine Gruppe bilden, denen im Vergleich zum männlichen Geschlecht noch immer weniger soziale Ressourcen zur Verfügung stehen und die dadurch hinsichtlich des Erwerbs sozialer Chancen benachteiligt sind.¹⁹² So wählen Frauen vergleichsweise eher Berufe, die kürzere Ausbildungszeiten erfordern und geringere Karrieremöglichkeiten offerieren. Dabei konzentrieren sie sich auf ein geringeres Berufsspektrum und finden sich vorzugsweise in Berufen aus dem Dienstleistungssektor wieder.¹⁹³ Dies bekräftigt die Tatsache, dass das Geschlecht schon früh einen prägenden Einfluss auf die Bildungs- und Berufswahl junger Menschen nimmt.

Insbesondere erstgenanntes ist für den vorliegenden Untersuchungskontext von großer Bedeutung. Eine mögliche Entscheidung für ein Hochschulstudium erst nach Beendigung der Berufsausbildung bringt eine deutliche Verlängerung der individuellen Ausbildungszeit mit sich. Folglich wäre das Alter dieser Bildungsaspiranten sehr viel höher als das jener, die direkt ein Studium oder ausschließlich eine Berufsausbildung aufnehmen. Dieser Tatbestand kann für Frauen dabei eine sehr viel größere Restriktion darstellen als für Männer. Je nach Familienplanung bleibt ihnen aufgrund des höheren Alters weniger Zeit sich in ihrem Beruf zu etablieren, als jenen Frauen, die einen direkten Bildungs- und Berufsweg einschlagen.

Hinzu kommt, dass Frauen die Erträge eines Studiums deutlich geringer, die Kosten hingegen deutlich höher einschätzen als ihre männlichen Mitstreiter.¹⁹⁴ Diese ohnehin schon pessimistische Haltung fällt an der zweiten Schwelle noch mehr ins Gewicht als an der ersten Schwelle des Übergangsmodells. Hier haben die jungen Frauen ein erstes Einkommen erhalten, sodass die Einschätzung über Kosten und Erträge noch kritischer ist als unmittelbar nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung.

Folglich wird unterstellt, dass nach Beendigung der Berufsausbildung weniger Frauen als Männer dazu neigen noch ein Hochschulstudium aufzunehmen, weshalb folgende Hypothese postuliert wird:

H₄: Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Männern größer als bei Frauen.

192 Vgl. Cyba (1993), S. 39; Solga /Konietzka (2000), S. 111, S. 123

193 Vgl. Engelbrech/Josenhans (2005), S. 74; Gottfredson (2002), S. 114; Herzog et al. (2006), S. 150 f.; Konietzka (2007), S. 285 f.

194 Vgl. Bergann/Kroth (2013), S. 287

4.2.3 Ethnische Herkunft

Während im vorangegangenen Abschnitt das *Geschlecht* als Teil sozialer Segregation untersucht wurde, ist es aufgrund der Abstraktion der *Theorie sozialer Schließung* möglich, diese auch auf andere Bereiche sozialen Verhaltens zu transferieren.¹⁹⁵ Ethnische Gruppen zählen deutlich mehr als Frauen zu einer der am heftigsten diskutierten Gesellschaftsgruppen bei der Untersuchung sozialer Disparitäten. PARKIN (1979) bezeichnet die besondere Form der Ausschließung aufgrund von Rasse oder ethnischer Herkunft als sogenannte kollektive Ausschließung („collectivist exclusion“).¹⁹⁶ Dabei werden äußerlich feststellbare Merkmale, wie Migrationshintergrund, von sozialen Akteuren zum Anlass genommen, den Ausschluss dieser Minoritäten hervorzurufen.¹⁹⁷

An dieser Stelle bedarf es einer kurzen Definition des Begriffs „Migrationshintergrund“. In Anlehnung an die jährlich durchgeführte Erhebung zur Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung in Deutschland, die ‚Adult Education Survey‘ (kurz: AES), erfolgt entsprechend die Einteilung nach den Kriterien Muttersprache und Staatsangehörigkeit. So werden deutsche Staatsbürger mit deutscher Muttersprache als Deutsche bezeichnet, während deutsche Staatsbürger mit nicht deutscher Muttersprache als Deutsche mit Migrationshintergrund benannt werden. Lediglich ausländische Staatsbürger werden als Ausländer titulierte.¹⁹⁸ Im Folgenden sind die beiden letztgenannten Formen der Gruppe „mit Migrationshintergrund“ zugeordnet. Eine ausführliche Operationalisierung dieser Variablen wird in Kapitel 5.3.3 aufgeführt.

Doch auch hier stellt sich die Frage, wo Schließungsprozesse zu finden sind und wie sich diese im Detail vollziehen. Die Ausbildungs- und Berufschancen von Migranten gelten aus verschiedenen Gründen als besonders problematisch. Dies zieht sich durch den gesamten Berufswahlprozess und beginnt damit, dass Jugendliche mit ausländisch klingendem Vor- oder Zunamen noch immer deutlich seltener zu einem Bewerbungsgespräch für einen Ausbildungsplatz zugelassen werden als Einheimische.¹⁹⁹ Lag die Ausbildungsanfängerquote im Jahr 2012 bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bei 44 %, waren es bei jenen mit ausländischen Wurzeln mit einem Anteil von 29 % deutlich weniger.²⁰⁰

195 Vgl. Mackert (2004), S. 15

196 Vgl. Parkin (1979), S. 68

197 Vgl. Mackert (2004), S. 16

198 Vgl. BIBB (2012), S. 289; BMBF (2011), S. 6

199 Vgl. Herzog et al. (2006), S. 203

200 Vgl. BIBB (2014), S. 85

Ferner ist neben den geringen Übergangsquoten in die berufliche Ausbildung an der ersten Schwelle des Übergangsmodells eine hohe Konzentration auf ein begrenztes Spektrum an Ausbildungsberufen vorzufinden. Während Ausländer im Bereich Industrie und Handel eher unterrepräsentiert sind, bilden sie im Handwerk und in den Freien Berufen hingegen die Mehrheit.²⁰¹

In der Literatur wird hinsichtlich der Untersuchung der schlechteren Berufszugangschancen von Migranten eine Fülle an Erklärungsansätzen (siehe unten) hervorgebracht. Die meisten Untersuchungen im Kontext ethnischer Ungleichheit (u. a. GANG und ZIMMERMANN (1999), BÜCHEL/WAGNER (1996); HAIKEN-DENEW (1997)) fokussieren generell die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen sowie die Effekte auf Bildungserfolge von Personen ausländischer Herkunft. Eine der größten Ursachen zur Erklärung der schlechteren Bildungs- und Arbeitsmarktchancen von Ausbildungsabsolventen ausländischer Herkunft ist das Nichtbeherrschen der deutschen Sprache.²⁰² Insbesondere große ethnische Gruppen greifen öfter auf die Herkunftssprache zurück und wenden dadurch seltener die deutsche Sprache an.²⁰³ Dies ist insbesondere nach den empirischen Ergebnissen von MÜNZ et al. (1999) verhängnisvoll, wonach es einen starken Zusammenhang zwischen dem Beherrschen der deutschen Sprache und der beruflichen Stellung gibt.²⁰⁴

Zudem sind das Einreisealter und dabei insbesondere der Zeitpunkt der Einschulung in Deutschland von großer Bedeutung. Nach ESSER (2001) gilt, je früher Migrantenkinder nach Deutschland kommen, desto eher werden sie in Regelklassen mit einem geringen Ausländer- bzw. Migrationsanteil integriert. Dies verbessert die Lernumgebung erheblich und wirkt sich langfristig auf den nachschulischen Bildungs- und Berufsweg aus.²⁰⁵

Während die Ausbildungsanfängerquote bei Migranten mit (Fach-)Hochschulreife verhältnismäßig gering ist (35 %)²⁰⁶, nehmen dreiviertel aller Abiturienten mit Migrationshintergrund unmittelbar nach dem Abitur ein Hochschulstudium auf.²⁰⁷ Dies deutet auf zweierlei hin. Zum einen erfolgt eine Zulassung für ein Hochschulstudium meist auf Grundlage von Noten, bei denen die Herkunft keine Rolle spielt. Zum anderen kann angenommen werden, dass Personen mit

201 Vgl. Ausländerbeauftragte der Bundesregierung (1997), S. 16; Flitzinger (1996), S. 49 f.; Konietzka (2007), S. 287; Konietzka/Seibert (2003), S. 570 f.

202 Vgl. Seifert (2000), S. 198 ff.; Seibert (2003), S. 7 f.

203 Vgl. Nauck (2002), S. 331

204 Vgl. Münz et al. (1999), S. 117 ff.

205 Vgl. Esser (2001), S. 57 ff.

206 Vgl. BIBB (2014), S. 85

207 Vgl. Lörz et al. (2012), S. 33

ausländischen Wurzeln ihre Chancen an der Teilhabe höherwertiger Bildung direkt nutzen möchten und deshalb gradlinig den Weg an die Hochschule einschlagen.²⁰⁸

Hinsichtlich der Fragestellung ob an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells noch einmal der Weg an eine Hochschule eingeschlagen werden soll, wird jedoch Gegensätzliches erwartet. Die Tatsache, dass nach wie vor noch immer weniger Migranten als Personen deutscher Abstammung nach Beendigung der Berufsausbildung eine unmittelbare Festanstellung finden²⁰⁹, führt möglicherweise dazu, dass sich jene Personen, die eine Übernahmeoption haben, ihrer wertvollen Position bewusst sind, an ihr festhalten und ein Hochschulstudium zu diesem Zeitpunkt für sich selbst ausschließen.

KRISTEN et al. (2008) machen zudem auf einen weiteren Aspekt aufmerksam. Aufgrund der Tatsache, dass das deutsche Bildungssystem für Menschen mit Migrationshintergrund in Teilen noch immer unübersichtlich ist, wählen Migranten eher klassische und stärker vertraute Bildungs- und Berufswege.²¹⁰ Dies führt zu der Vermutung, dass eine kumulative Verknüpfung von Berufsausbildung und Hochschulstudium ebenso wenig vertraut ist, weshalb aus Sicht von Migranten von diesem Bildungsweg abgesehen wird. Zusammenfassend kann demnach folgende Hypothese aufgestellt werden:

H₅: Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Schülern ohne Migrationshintergrund größer als bei jenen mit Migrationshintergrund.

4.2.4 Familiengröße

Neben Disparitäten im sozialen Umfeld machen ZAJONC/MARKUS (1975) im Rahmen der *Confluence Theory* sowie BLAKE (1989) im Rahmen der *Resource Dilution Theory* auf Ungleichheiten innerhalb der jeweiligen Herkunftsfamilie sowie den Einfluss dieser Familienstruktur auf intellektuelle Fähigkeiten und Bildungsbeteiligung der Individuen aufmerksam.²¹¹ Während erstere dabei den Einfluss von Geburtenreihenfolge und Familiengröße auf die Intelligenz der Kinder fokussieren, konzentriert sich letztere auf den Zusammenhang zwischen Familiengröße und Bildungsbeteiligung der Abkömmlinge.²¹²

208 Vgl. Bergann/Kroth (2013), S. 288

209 Vgl. BIBB (2014), S. 85; Bergann/Kroth (2013), S. 286

210 Vgl. Kristen et al. (2008), S. 145

211 Vgl. Blake (1989a); Blake (1989b); Zajonc/Markus (1975)

212 Vgl. Downey (2001), S. 498; Jaeger (2007), S. 9; Steelmann et al. (2002), S. 250 f.; Zajonc/Markus (1975), S. 74

Für den vorliegenden Untersuchungsrahmen spielt demnach die *Resource Dilution Theory* eine prägendere Rolle, sodass diese fortan näher betrachtet wird. Dabei wird unterstellt, dass elterliche Ressourcen, wie beispielsweise Aufmerksamkeit gegenüber dem eigenen Kind, Zeit mit diesem zu verbringen oder aber finanzielle Unterstützungen, begrenzt sind. Je mehr Nachkommen in einer Familie aufwachsen, desto mehr Ressourcen seitens der Eltern werden aufgebraucht. Daraus leitet BLAKE (1989) ab, dass damit einhergehend auch der Bildungsfortschritt der Kinder mit zunehmender Anzahl an Geschwistern verlangsamt wird.²¹³ „Siblings are competitors for parents’ time, energy, and financial resources and so the fewer the better.“²¹⁴

Die Bildungsbeteiligung wird dabei sowohl indirekt als auch direkt von dem Vorhandensein elterlicher Ressourcen beeinflusst. Die Interaktion zwischen Eltern und Kind fördert nachweislich den Bildungsfortschritt der Schützlinge und wirkt sich somit indirekt auf die Bildungspartizipation dieser aus. Zudem beeinflusst die finanzielle Ausstattung der Herkunftsfamilie die Teilnahme an höherer Bildung direkt, da mit zunehmender Anzahl an Kindern möglicherweise nicht allen die dafür notwendigen finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt werden können.²¹⁵

Überträgt man die daraus gewonnenen Erkenntnisse auf das vorliegende Untersuchungsfeld, kann ebenfalls unterstellt werden, dass sich ungleiche Familiengrößen zwischen den Entscheidungsträgern in unterschiedlicher Intensität auf die Entscheidungssituation an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells auswirken. Je mehr Kinder eine Familie hervorbringt, desto weniger Zeit bleibt für jedes einzelne. Dies stellt sich insbesondere dann als problematisch heraus, wenn der Entscheidungsträger beispielsweise Ratschläge oder Aufmerksamkeit hinsichtlich der komplexen und schwierigen nachschulischen Entscheidungssituation seitens der Eltern benötigt. Die fehlende Hilfestellung, die mit einer zunehmenden Anzahl an Geschwistern einhergeht, kann so möglicherweise dazu führen, dass junge Menschen mit mehr Geschwistern zunächst eine Berufsausbildung aufnehmen und sich erst dann für ein Studium entscheiden, wenn sie selbst weiter gereift und eher imstande sind eine solch weittragende Entscheidung zu treffen. Demgegenüber neigen Personen mit wenigen Geschwistern womöglich eher zu einer direkten Aufnahme eines Hochschulstudiums und somit gegen eine kumulative Verknüpfung von Berufsausbildung und Studium.

213 Vgl. Blake (1989b), S. 245; Heer (1985), S. 39; Jaeger (2007), S. 7; Steelmann (1985), S. 381; Steelmann et al. (2002), S. 251; Cicirelli (1978), S. 370

214 Kuepie et al. (2011), S. 1

215 Vgl. Steelmann et al. (2002), S. 251

Aufgrund dessen kann konstatiert werden, dass die Anzahl der Geschwister einen prägenden Einfluss auf die Entscheidung hat, sich additiv doppelt zu qualifizieren, weshalb folgende Hypothese formuliert wird:

H₆: Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Schülern mit mehr Geschwistern größer als bei jenen mit weniger Geschwistern.

4.2.5 Familiäre Herkunft

Werden in der Wissenschaft soziale Disparitäten analysiert, liegt der Schwerpunkt bildungssoziologischer Untersuchungen seit den 1960er Jahren zumeist auf der Erforschung des Zusammenhangs von sozialer Ungleichheit, die durch Unterschiede in Klassen- und Schichtstrukturen geprägt sind, sowie den daraus resultierenden Bildungschancen.²¹⁶

Es gibt eine Vielzahl theoretischer soziologischer Erklärungsansätze, die aufzeigen, dass abhängig von der jeweiligen Schichtzugehörigkeit ungleiche Bildungsentscheidungen gefällt werden. Dabei gilt der französische Soziologe und Philosoph BOUDON (1974) mit seinen mikrosoziologischen Ansätzen als richtungweisend. Die Wurzeln seiner Annahmen sind in der sogenannten *Wert-Erwartungs-Nutzen-Theorie* zu finden, bei welcher Erträge und Kosten hinsichtlich der Entscheidungsfindung gegenüber gestellt werden.²¹⁷ Darauf aufbauend führt er das Entstehen sozialer Ungleichheiten bei der Bildungspartizipation auf sogenannte *primäre* und *sekundäre* Herkunftseffekte zurück. Während sich erstere aufgrund einer unterschiedlichen Ausstattung an finanziellem, sozialem und kulturellem Kapital in den jeweiligen Familien direkt auf die Kompetenzentwicklung der Kinder auswirkt und in Schulleistungen sichtbar wird, resultieren sekundäre Effekte aus dem Stand innerhalb der sozialen Schicht. Demnach treffen Kinder bei gleichen Schulleistungen abhängig von ihrer jeweiligen Herkunftsschicht Bildungsentscheidungen danach, wo sie den für ihre soziale Ausgangslage größten Nutzen erwarten.²¹⁸ Übertragen auf den vorliegenden Untersuchungskontext bedeutet dies, dass Entscheidungen für oder gegen eine additive Doppelqualifizierung möglicherweise ebenfalls auf sekundäre Herkunftseffekte zurückzuführen sind.

Darauf aufbauend gibt es weitere theoretische Ansätze, die diese ergänzen und ebenfalls anhand von Kosten-Nutzen-Erwägungen versuchen, Bildungswahlentscheidungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Schichtzugehörigkeit

216 Vgl. Blake (1989b), S. 34; Becker (2000), S. 451

217 Vgl. Boudon (1974), S. 30 f.; Kristen (1999), S. 22; Maaz/Nagy (2009), S. 155

218 Vgl. Boudon (1974), S. 29 f.; Klein et al. (2009), S. 50; Kristen (1999), S. 22; Maaz et al. (2009), S. 14; Maaz/Nagy (2009), S. 155; Schwanzer (2008), S. 51 f.

zu erklären. An dieser Stelle sei auf die *Theorie rationaler Bildungsentscheidungen* von ERIKSON/JOHNSON (1996)²¹⁹, den *mikrotheoretischen Ansatz* von BREEN/GOLDTHORPE (1997)²²⁰ sowie die *Wert-Erwartungs-Nutzen-Theorie* von ESSER (1999)²²¹ verwiesen. Diese theoretischen Modelle unterscheiden sich dahingehend, welche Einflussstärke den primären und sekundären Effekten jeweils beigemessen wird. Während BOUDON (1974) den primären Effekt für die Entstehung von Bildungsdisparitäten zwar benennt, schenkt er diesem Einflussfaktor im Vergleich zu ERIKSON/JOHNSON (1996) wenig Beachtung.²²²

Allen gemein ist die Tatsache, dass auf das formale Basismodell der *Rational Choice Theory* zurückgegriffen wird. Dieses zielt darauf ab, bei einer bevorstehenden Entscheidung den Nutzen unter Abwägung der Erfolgswahrscheinlichkeit der Handlung sowie der zu erwartenden Kosten und Erträge zu berechnen.²²³

ESSER (1999) hat dieses Grundmodell in Anlehnung an seine Vorreiter auf die Untersuchung sozialer Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung angepasst. Dabei vergleicht er den zu erwartenden Nutzen für den Verzicht auf Weiterbildung mit der Nutzenerwartung bei einer Entscheidung für die (weiterführende) Bildungsalternative.²²⁴

Da der Fokus der vorliegenden Analyse jedoch ausschließlich auf die Gruppe der Studierwilligen gerichtet ist, wäre eine Operationalisierung in derartiger Form nicht durchführbar. Hinzu kommt, dass ESSER (1999) ausschließlich Kosten und Erträge monetärer Art betrachtet, sodass die isolierte herkunftsabhängige Betrachtung unberücksichtigt bliebe.²²⁵ Hinzuzufügen ist, dass es sich bei Bildungs- und Berufswahlentscheidungen um ungewisse Entscheidungen handelt. Den in der klassischen Entscheidungsforschung gebildeten Leitsätzen der Rationalität und Optimalität steht in der Realität ein häufig von Zufällen geprägtes Entscheidungsverhalten gegenüber. Demnach wäre eine mathematische Berechnung meist nur auf Basis subjektiver Einschätzungen möglich.²²⁶

Dazu ergänzend fanden VAN DE WERFHORST et al. (2001) heraus, „when the strict economic perception of costs and benefits of the market model is abandoned, this model provides similar predictions.“²²⁷ Diese Aussage verdeutlicht

219 Vgl. Erikson/Johnson (1996), S. 13 ff.

220 Vgl. Breen/Goldthorpe (1997), S. 282 ff.

221 Vgl. Esser (1999), S. 273 f.

222 Vgl. Maaz/Nagy (2009), S. 156

223 Vgl. Ditton/Maaz (2011), S. 198

224 Vgl. Esser (1999), S. 267

225 Vgl. Bourdieu (1983), S. 186

226 Vgl. Ditton/Maaz (2011), S. 198; Haller (2001), S. 573

227 Van de Werfhorst (2001), S. 279

die in diesem Kontext untergeordnete Rolle von Kosten und Nutzen und bekräftigt die bereits aufgeführte Entscheidung gegen die Berücksichtigung der ökonomischen Ansätze von BOUDON (1974) und Nachfolger im vorliegenden Untersuchungskontext.

Eine weniger stark ökonomische Modellierung, welche sehr viel stärker auf eine herkunftsabhängige Kanalisierung gerichtet ist, liefert die *Theorie des Sozialen Kapitals* nach BOURDIEU (u. a. 1983). Ausgehend von der Tatsache, dass aus seiner Sicht der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen zu stark auf das monetäre Einkommen der Eltern zurückgeführt wird, geht der Wissenschaftler einen Schritt weiter und löst sich von dieser rein ökonomischen Kapitalgröße. Dabei nimmt er eine Unterteilung des Kapitalbegriffs in drei Kategorien vor: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Je nach Anwendungsbereich tritt dieses in der entsprechenden Erscheinungsform auf. Demzufolge spielt das, für die hier zugrunde gelegte Untersuchung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungsteilhabe, ökonomische Kapital (materieller Besitz) eine untergeordnete Rolle, wohingegen die Weitergabe von kulturellem Kapital der Eltern an ihre Kinder von zentraler Bedeutung ist.²²⁸ „Der Begriff des kulturellen Kapitals hat sich mir [...] angeboten, [...] die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen.“²²⁹ Soziales Kapital umfasst alle sozialen Beziehungen, die noch ausführlicher im folgenden Kapitel behandelt werden.

Kulturelles Kapital umfasst nach BOURDIEU (1983) die Gesamtheit der „akkumulierten“ Bildungsinhalte, welche sich das Individuum auf verschiedenste Weisen aneignen kann. Der sogenannte „inkorporierte Zustand“, bei welchem kulturelles Kapital körpergebunden und verinnerlicht ist, spielt dabei die bedeutendste Rolle. Demnach wird dieses in Form von Bildung über die Lebenszeit angesammelt und verinnerlicht. Das familiäre Umfeld in der Phase der Adoleszenz gilt dabei als „Hauptlieferant“, wodurch es einen erheblichen Einfluss auf die Aufnahme von kulturellem Kapital nimmt.²³⁰

VAN DE WERFHORST et al. (2001), die sich maßgeblich auf die Ansätze von BOURDIEU (1983) stützen, sprechen von einer sogenannten „intergenerationalen Transmission“ elterlicher Ressourcen, bei welcher der ausübende Beruf von Vater oder Mutter als Maßstab für das eigene berufliche Bestreben zugrunde gelegt wird. Zudem hat das elterliche kulturelle und ökonomische Kapital einen zusätzlichen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg der Kinder, indem jene Abkömmlinge höherer Sozialschichten danach streben, den gewohnten Lebensstil

228 Vgl. Bourdieu (1983), S. 185

229 Bourdieu (1983), S. 185

230 Vgl. ebd., S. 187

und Komfort der Eltern fortzuführen. Demzufolge spielen die kulturelle Ausstattung des Elternhauses in Form von ausübendem Beruf und Schulabschluss sowie der vertraute Lebensstil eine große Rolle bei der Untersuchung von Berufswahlprozessen.²³¹ BOURDIEU nimmt hier eine noch genauere Anordnung vor, indem er konstatiert: „In der engsten Beziehung zum Schulerfolg des Kindes steht – mehr noch als die vom Vater erzielten Abschlüsse und mehr als selbst die Art des von ihm absolvierten Ausbildungsgangs – das allgemeine Bildungsniveau der Eltern.“²³²

Nach Beschlüssen der *Kultusministerkonferenz* hinsichtlich der Übergänge von einer Schulart in die andere (Beschluss der KMK vom 09.12.1960 i. d. F. vom 23.03.1966) gilt: „Jedem Kind muss – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht.“²³³ Wirft man jedoch einen Blick auf die Realität, so scheint die Partizipation an höherwertiger Bildung in erheblichem Maße abhängig von der „Mitarbeit“ der Eltern. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass studienberechtigte Kinder aus Arbeiterfamilien deutlich seltener einen Universitätsabschluss erwerben als Kinder höherer Gesellschaftsklassen.²³⁴

Zusammenfassend deutet die Befundlage darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit an höherwertiger Bildung zu partizipieren abhängig ist von der vorhandenen kulturellen Ausstattung der Herkunftsfamilien. Demnach haben Kinder höherer Bildungsschichten nicht nur finanziell bessere Bildungs- und Berufsperspektiven. Es gelingt Eltern höherer sozialer Schichten die Bedeutung von akademischen Bildungswegen und die damit einhergehenden Möglichkeiten deutlich besser zu vermitteln als Eltern niedriger Sozialschichten.²³⁵ Dies begründet auch die Tatsache, dass an der ersten Schwelle des Übergangsmodells mehr Akademikerkinder als Kinder aus hochschulferneren Haushalten studieren gehen.²³⁶

Die fehlende Vermittlung und wahrgenommene Fremdartigkeit von akademischer Bildung kann für Arbeiterkinder möglicherweise dazu führen, dass diese Gruppe zunächst dem ihr vertrauten Bildungsweg nachgeht und eine Berufsausbildung aufnimmt. Hier entstehen nicht nur deutlich geringere finanzielle Belastungen für die jungen Menschen, eine Berufsausbildung ist noch dazu von kürzerer Dauer. Während der Einfluss elterlicher Ressourcen an der ersten

231 Vgl. Becker et al. (2010), S. 293; Bourdieu (1983), S. 188; Van de Werfhorst (2001), S. 279 f.; Wattermann/Maaz (2004), S. 408

232 Bourdieu (2001), S. 26

233 KMK (2010), S. 5

234 Vgl. Becker/Hecken (2009), S. 34; Maaz et al. (2008), S. 102; Mayer et al. (2003), S. 38; Müller/Pollack (2007), S. 335 f.; Wolter et al. (2006), S. 20 ff.

235 Vgl. Schnabel/Gruehn (2000), S. 425; Wattermann/Maaz (2004), S. 407 f.

236 Vgl. Schneider/Franke (2014), S. 121

Schwelle des Übergangsmodells einen recht großen Einfluss hat, ändert sich dies oftmals während und nach der Berufsausbildung. JACOB et al. (2013) führen dies auf die sogenannte „Umlenkungsthese“ zurück. Arbeiterkinder lösen sich demnach an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells vermehrt aus ihrer herkunftsabhängigen Kanalisierung, was möglicherweise dazu führt, dass sie nun doch den Weg an eine Hochschule einschlagen.²³⁷ Daraus schließend kann folgende Hypothese aufgestellt werden:

H₇: Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Schülern mit einem sozial schwächeren Elternhaus größer als bei jenen aus einem sozial stärkeren Elternhaus.

4.2.6 Soziales Umfeld

Im Rahmen der *Milieutheorie* wird neben der *familiären Herkunft*, die bereits im vorangehenden Abschnitt thematisiert wurde, auch auf die unmittelbare Sozialisations- und Entwicklungsumwelt theoretisch aufmerksam gemacht. Demzufolge wird der Mensch ebenso stark von seinem *sozialen Umfeld*, wie beispielsweise Freunden, Bekannten und/oder Nachbarn, geprägt. Ein Entziehen dieser Bestimmung ist nicht möglich, wodurch die Handlungen eines Individuums als logische Folge seiner sozialen Umwelt betrachtet werden. Aus eigenem Antrieb ist es ihm dabei nicht möglich, seine persönliche Entwicklung in eine andere Richtung zu lenken.²³⁸ „Differente Milieus bilden also nicht nur differente sozialstrukturelle Klassenlagen ab, sondern verweisen ebenfalls auf differente Erfahrungsräume, Sinn- und Anerkennungsstrukturen, die zumal für individuelle Bildungsaneignungsformen konstitutiv sind.“²³⁹

In der Literatur finden sich sowohl im nationalen als auch internationalen Kontext zahlreiche Untersuchungen, die mehrheitlich auf die *Milieutheorie* zurückzuführen sind. FEHÉR et al. (1993) untersuchten auf Basis der Daten eines Lehrlingspanels des BIBB den nachschulischen Berufswahlprozess von Hochschulzugangsberechtigten. Die Tatsache, dass sich die jungen Entscheidungsträger in einer Phase der Adoleszenz befinden, in der sie sich zunehmend loslösen von ihren Eltern und häufig erstmalig einen eigenen Haushalt mit dem Partner gründen, lässt vermuten, dass sich die individuellen Zukunftspläne stark an denen des jeweiligen Partners orientieren. Die empirische Erhebung von FEHÉR et al. (1993) ergab ferner, dass knapp die Hälfte aller Studienberechtigten (48 %), deren Partner erwerbstätig ist, die ursprünglichen eigenen Studienpläne aufgeben und stattdessen ebenfalls direkt in die Erwerbstätigkeit ein-

237 Vgl. Jacob et al. (2013), S. 312

238 Vgl. Marotzki et al. (2006), S. 133 f.

239 Grundmann et al. (2003), S. 27

münden.²⁴⁰ WOLTER und SCHOLZ (1985) konnten dieses Phänomen im Rahmen ihrer Erhebung ebenfalls bestätigen.²⁴¹

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass unterschiedliche soziale Umgebungen im außerschulischen Kontext verschiedene Erfahrungsräume für die Individuen darstellen, welche den Berufswahlprozess in erheblichem Maße lenken können.²⁴² Dabei stellt nicht nur der jeweilige Partner eine mögliche Einflussgröße dar, auch der Umgang mit Freunden oder der Nachbarschaft kann auf den nachschulischen Bildungsweg einwirken.²⁴³

Um dieses Auftreten näher zu untersuchen, wurde in Baltimore, USA im Rahmen sogenannter ‚summer-and-winter-setback‘ Langzeitstudien untersucht, wie die Leistungsentwicklung von Erstklässlern unterschiedlicher Herkunftsgruppen in Grundschulen während der Sommer- bzw. Winterpause verläuft. Während sich die Schulleistungen der Probanden während der Schulzeit parallel entwickelten, traten große milieuspezifische Ungleichheiten in den Ferienzeiten auf.²⁴⁴

In Schweden wurden vergleichbare Studien durchgeführt, die Analoges nachweisen konnten. Auch hier hat das außerschulische Umfeld während der schulfreien Zeit einen enormen Einfluss auf die Leistungen der Schüler, was nicht zuletzt auf die unterschiedlichen Entwicklungs- und Sozialisationsmilieus in der Freizeit zurückzuführen ist.²⁴⁵

Werden diese bereits durchgeführten Untersuchungen berücksichtigt, kann auf Basis der *Milieutheorie* unterstellt werden, dass das außerschulische Umfeld die Entscheidung der betrachteten Zielgruppe im hier untersuchten Forschungsrahmen ebenfalls beeinflusst. Dabei werden ausschließlich die engeren Freunde sowie der/die jeweilige Partner/-in als zielgruppenrelevantes soziales Umfeld untersucht. Die jungen Erwachsenen befinden sich an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells vor der schwierigen Entscheidung, die Chance eines akademischen Bildungsweges nun doch noch wahrzunehmen oder aber direkt in die Erwerbstätigkeit einzumünden. Dabei stellt dieses soziale Umfeld möglicherweise eine entscheidungsunterstützende Komponente dar, auf die sich die Individuen stützen. Demnach kann folgende Aussage festgehalten werden:

H₈: Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Schülern, deren soziales Umfeld studiert (hat), größer als bei jenen, deren soziales Umfeld nicht studiert (hat).

240 Vgl. Fehér et al. (1993), S. 11

241 Vgl. Wolter/Scholz (1985), S. 200 f.

242 Vgl. Grundmann et al. (2003), S. 27

243 Vgl. Maaz et al. (2009), S. 32

244 Vgl. Entwisle /Alexander (1992), S. 82; Entwisle/Alexander (1994), S. 454

245 Vgl. Lindahl (2001), S. 21; Maaz et al. (2009), S. 33

4.2.7 Regionales Bildungsangebot

Während die *Milieutheorie* ausschließlich die unmittelbare Sozialisations- und Entwicklungsumwelt der Entscheidungsträger betrachtet, werden Ungleichheiten, die sich aus der regionalen Verteilung des Bildungsangebots und den damit einhergehenden Ungleichheiten ergeben, unberücksichtigt gelassen.

BOURDIEU (2005) greift die Region als weitere Dimension sozialer Ungleichheit im Rahmen der *Sozialraumtheorie* auf. Diese sei an dieser Stelle nur in Ansätzen aufgeführt, da eine ausführliche Beschreibung der zugrundeliegenden Kapitalbegriffe BOURDIEUS für den vorliegenden Untersuchungskontext nicht von Relevanz ist. Gemäß dieser Theorie besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem sogenannten *physischen* und dem *sozialen* Raum.²⁴⁶ Ersteres beschreibt dabei den geographischen Ort, an dem ein Individuum lokalisiert ist. Der sehr viel komplexere soziale Raum ist hingegen abstrakt als „Raum der Lebensstile“ zu verstehen. Menschen mit beispielsweise ähnlichen Einstellungen zu Politik und Gesellschaft, Berufsbildern und/oder ähnlichen Konsumstilen praktizieren demnach eine nahezu identische Lebensführung und sind entsprechend an einem übereinstimmenden Punkt im sozialen Raum zu verorten.²⁴⁷

BOURDIEU (2005) verknüpft diese beiden Räume, indem er konstatiert, dass sich solch homogene Gesellschaftsgruppen auch geographisch auf einen Raum konzentrieren.²⁴⁸ Aufgrund der Tatsache, dass dadurch beispielsweise wohlhabendere Menschen primär in regional guten Wohnvierteln angesiedelt sind, wird auch die entsprechende Infrastruktur danach ausgerichtet, was wiederum zu „sozialräumlichen“ Ungleichheiten führen kann. So ist beispielsweise das fachrichtungsspezifische Angebot trotz der einerseits regional gestreuten Hochschullandschaft und dem andererseits zunehmenden Angebot an Fachhochschulen regional noch immer höchst unterschiedlich ausgeprägt.²⁴⁹ Eine ungleiche regionale Verteilung an Bildungsangeboten kann schließlich dazu führen, dass unterschiedliche Bildungsentscheidungen getroffen werden.

Im Rahmen der Sozialraumtheorie findet ebenso der Aspekt der Ungleichheit der familiären sozialen Herkunft Berücksichtigung. Aufgrund dessen, dass dieser Einflussfaktor bereits ausführlich in Kapitel 4.2.5 behandelt wurde, sei das Augenmerk in diesem Teilkapitel ausschließlich auf die regionale Herkunft und das dortige *regionale Bildungsangebot*, als weiteren möglichen Einflussfaktor, gerichtet.

246 Vgl. Bourdieu (2005), S. 117

247 Vgl. Bourdieu (1987), S. 373

248 Vgl. Bourdieu (2005), S. 118

249 Vgl. Kemper/Weishaupt (2011), S. 209 ff.

In der Wissenschaft gibt es bereits verschiedene Analysen, die sich mit diesem Zusammenhang beschäftigen. So fand PEISERT (1967) bereits vor knapp 50 Jahren heraus, dass regionale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung vorhanden sind. Während Gymnasien vorwiegend in Wohnvierteln der Mittel- und Oberschicht vorzufinden sind, entscheiden sich Kinder aus Arbeiterfamilien aufgrund dieser ungleichen Standorterreichung meist für verkehrsgünstigere Schulen und verzichten somit auf eine Partizipation an höherwertigerer Bildung.²⁵⁰

Auch DITTON (2007) untersuchte im Rahmen einer umfassenden Studie im Bundesland Bayern das Übergangsverhalten von der Primarstufe in die Sekundarstufe I in Abhängigkeit regionaler Gegebenheiten. Dabei zeigt er empirisch auf, dass regionale Merkmale einen signifikanten Einfluss auf das Übertrittsverhalten der jungen Menschen haben.²⁵¹

DAVID CARD (1993) belegte auf Basis der durchgeführten National Longitudinal Survey of Young Men (NLSYM), dass jene Schüler, die in der Nähe eines Colleges leben, deutlich höhere Bildungsabschlüsse erzielen. Folglich wird auch hier ein bestehender Zusammenhang zwischen der regionalen Nähe und der Bildungsbeteiligung junger Menschen bewiesen.²⁵²

TIMMERMANN (1988) konzentrierte sich auf die ungleiche regionale Verteilung von Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage, die einen enormen Einfluss auf die nachschulische Bildungsentscheidung hat.²⁵³ Diese These kann auch heute noch durch aktuelle Daten des BIBB bestätigt werden, unterlag die Angebots-Nachfrage-Relation an Ausbildungsplätzen im Jahr 2010 noch immer deutlichen regionalen Unterschieden.²⁵⁴

Auch LISCHKA und WOLTER (2001) fokussierten den Zusammenhang von Region und Bildungswahlentscheidung und untersuchten in diesem Kontext die Studierbereitschaft ostdeutscher Abiturienten. Dabei fanden sie heraus, dass die Nähe zu Freunden und Familie sowie insbesondere eine geringe Entfernung zum Heimatort bedeutende Einflussfaktoren auf den nachschulischen Berufswahlprozess darstellen.²⁵⁵ KEMPER und WEISHAUPT (2011) bekräftigen letzteres mit der Aussage, dass die „Bildungsbeteiligung von der regionalen Verteilung und Zugänglichkeit des gewünschten Bildungsangebots“²⁵⁶ abhängt.

250 Vgl. Kemper/Weishaupt (2011), S. 213; Peisert (1967), S. 68 ff.

251 Vgl. Ditton (2007), S. 207 ff.; Maaz et al. (2009), S. 35

252 Vgl. Card (1993), S. 2, S. 25 f.

253 Vgl. Timmermann (1988), S. 50

254 Vgl. BIBB (2011a), S. 66 f.

255 Vgl. Lischka/Wolter (2001), S. 90 ff.

256 Kemper/Weishaupt (2011), S. 209

Zusammenfassend und im Hinblick auf die Untersuchung der Additiven Doppelqualifizierung kann auf Grundlage der Sozialraumtheorie sowie diverser wissenschaftlicher Studien angenommen werden, dass jene Studienberechtigten, die in unmittelbarer Nähe zu einer (Fach-) Hochschule wohnen, vorteilhaftere Zugänge zum Bildungsangebot haben und eher davon Gebrauch machen als jene, die einen weiteren Anreiseweg oder gar einen Umzug in Kauf nehmen müssen. Schließlich kann folgende Hypothese aufgestellt werden:

H₉: Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Hochschulzugangsberechtigten, die in einer Region mit hinreichenden Bildungsangeboten von (Fach-)Hochschulen wohnen größer, als bei jenen, die in einer Region wohnen, in denen geringe Bildungsangebote von (Fach-)Hochschulen vorzufinden sind.

4.3 Bildungsökonomische Einflussfaktoren

Die Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem stellt seit jeher ein großes Problem für alle beteiligten bildungspolitischen Akteure dar. Aufgrund der manifestierten Bildungsplanung durch den Staat und der dieser gegenübergestellten Nachfragesteuerung durch den Markt treffen zwei Extremformen der Bildungskoordination aufeinander, die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen, Bildungsnachfrager sowie Arbeitgeber fortan beeinflussen.²⁵⁷ Die berufliche Bildung nimmt dabei eine besondere Stellung ein. Mit der Schnittstelle zwischen Schule und Beschäftigung unterliegt sie den Mächten beider Seiten: der Entwicklung von Wirtschafts- und Arbeitsmärkten auf der einen sowie dem Wandel im Bildungsbereich auf der anderen Seite.²⁵⁸

Potenzielle Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, und daraus resultierend möglicher Ungleichgewichte in beiden Systemen, wie etwa Arbeitslosigkeit, führen dazu, dass junge Menschen ihre Bildungs- oder Berufswahlentscheidung noch einmal überdenken.²⁵⁹ Daher müssen neben *institutionellen* und *soziodemographischen* Einflussgrößen, die einerseits das Augenmerk auf beteiligte Institutionen selbst, andererseits auf soziodemographische Determinanten der Untersuchungspersonen richten, ferner *bildungsökonomische* Einflüsse Berücksichtigung bei der Untersuchung der Studierbereitschaft von Hochschulzugangsberechtigten mit abgeschlossener Berufsausbildung finden. Die Individuen stehen an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells vor der Entscheidung, direkt in die Erwerbstätigkeit einzu-

257 Vgl. Descy/Tessaring (2002), S. 4; Timmermann (1988), S. 25

258 Vgl. Alex (1987), S. 223; Jacob (2001), S. 4

259 Vgl. Doeringer/Piore (1971); Cain (1971); Carroll/Mayer (1986) zitiert nach Becker/Hecken (2005), S. 141

münden oder aber den Weg ins tertiäre Bildungssystem zu suchen. Die weitere Bildungs- oder Berufswahl stellt somit „eine Art Nadelöhr zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem dar“²⁶⁰. Die Tatsache, dass die Zugangswege zu den jeweiligen Wunschberufen oder Studiengängen nicht immer barrierefrei sind, führt dazu, dass Entscheidungsträger in die prekäre Situation geraten, in welcher persönliche Interessen, Fähigkeiten und Kenntnisse mit der Angebotsstruktur des Arbeitsmarkts oder der der Hochschullandschaft angeglichen werden müssen.²⁶¹

Die *Allokationstheorie* nach SEIFERT (1977) greift solche bildungs- und makroökonomischen Einflussgrößen auf, indem sie die Berufswahl als Ergebnis der Zuweisung (Allokation) beruflicher Möglichkeiten untersucht, determiniert von ökonomischen Faktoren wie beispielsweise Arbeitsmarktlage, allgemeine Wirtschaftslage oder aber Arbeitsmarktpolitik.²⁶² Demnach findet eine mögliche Eingrenzung von Entscheidungsalternativen aufgrund von bestimmten ökonomischen Determinanten statt. „Darin kann ein Zeichen dafür gesehen werden, daß [sic.!] es einen sozialen Mechanismus geben muß [sic.!], der Berufswünsche von vornherein nach auch tatsächlich vorhandenen Realisierungsmöglichkeiten hin beeinflusst [sic.!] und Wunschäußerungen [...] von vornherein blockiert.“²⁶³

Da sich die betrachteten Probanden im vorliegenden Untersuchungskontext ebenfalls an der Schnittstelle zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt befinden und ihnen dadurch sowohl die Möglichkeit offen steht direkt in die Erwerbstätigkeit einzumünden oder aber den akademischen Bildungsweg einzuschlagen, bilden sowohl die registrierte Arbeitslosenquote und damit einhergehend die Nicht-Übereinstimmung von Angebot von und Nachfrage nach Arbeitskräften²⁶⁴, als auch die Angebots-Nachfrage-Relation nach Studienplätzen bedeutsame Indikatoren für die Entscheidungsfindung junger Menschen. Auf Grundlage der *Allokationstheorie* nach SEIFERT (1977) sollen mögliche Zusammenhänge zwischen diesen und der *Additiven Doppelqualifikation* im Folgenden theoretisch untersucht werden.

4.3.1 Angebot von und Nachfrage nach Studienplätzen

Spätestens die Einführung der sogenannten Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) in den 1970er Jahren, welche Studienplätze, bei denen

²⁶⁰ Herzog et al. (2006), S. 108

²⁶¹ Vgl. Bußhoff (1984), S. 9; Herzog et al. (2006), S. 108

²⁶² Vgl. Seifert (1977), S. 231 ff.

²⁶³ Gaulke (1976), S. 525

²⁶⁴ Vgl. Ludwig-Mayerhofer (2005), S. 201

die Nachfrage das Angebot überstieg, bundesweit auf jene Bewerber mit den besten Abiturnoten verteilte, führte das Problem von Ungleichgewichten im tertiären Bildungssystem deutlich vor Augen. Während dies heutzutage in dergleichen Form nicht mehr für alle Studiengänge existent ist, basiert die Studienplatzvergabe im Falle eines Nachfrageüberhangs in einem Studiengang vorwiegend auf örtlichen Zulassungsbeschränkungen, für welche die Abschlussnote der Fach- oder Allgemeinen Hochschulreife relevant ist. Dies hindert viele junge Menschen an einer unmittelbaren Aufnahme eines Hochschulstudiums.

Durch die politischen Entscheidungen eines Wegfalls der Wehrpflicht sowie des 13. Schuljahres der gymnasialen Oberstufe (kurz G8 genannt) in nahezu allen Bundesländern ist die Zahl der Schulabsolventen allgemeinbildender Schulen in kürzester Zeit rapide angestiegen.²⁶⁵ Damit einhergehend fand, und findet auch weiterhin, eine Erhöhung der Nachfrage nach Studienplätzen statt, bei welcher mit einer Anzahl von über 275.000 zusätzlichen Studienanfängern für die Jahre 2010 bis 2015²⁶⁶ die Hochphase in den meisten Bundesländern erwartet wird.²⁶⁷

Diese bildungsökonomischen Entwicklungen nehmen möglicherweise auch (Fach-)Abiturienten bei ihrer Entscheidung unmittelbar nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung bewusst wahr, indem sie ihre Bildungsbeteiligung entsprechend anpassen. Studienbewerber, deren Schulleistungen nicht zur direkten Aufnahme eines Hochschulstudiums ausreichen, nutzen die nicht-akademische Berufsausbildung möglicherweise als Alternative, um in dieser Zeit Wartesemester zu sammeln, die eine Aufnahme des präferierten Fachs zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen.²⁶⁸

Befinden sich Angebot von und Nachfrage nach Studienplätzen nicht im Einklang, führt dies entweder zu einem Überschuss oder zu einem Mangel an freien Studienplätzen. Vor dem Hintergrund der weiterhin steigenden Anzahl an (Fach-)Abiturienten in den kommenden Jahren scheint insbesondere letztgenanntes von Relevanz für den individuellen Entscheidungsprozess. Demnach kommt hier die *Allokationstheorie* nach SEIFERT (1977) zum Tragen. Aufgrund möglicher ökonomischer Beschränkungen, wie in diesem Falle die begrenzte Anzahl an Studienplätzen, wird das Entscheidungsverhalten der jungen Er-

265 Aufgrund der Begrenzung auf die Bundesländer Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz konnte die Umstellung von G9 auf G8 in der vorliegenden Stichprobe nicht berücksichtigt werden.

266 Die Umstellung von G9 auf G8 ist landebezogen und erfolgt in einer Zeitspanne von 2007 bis 2016.

267 Vgl. GWK (2013), S. 4

268 Vgl. Lewin et al. (1996), S. 436

wachsenen determiniert. Dabei realisieren möglicherweise jene Studierwilligen ihre Studienpläne erst nach abgeschlossener Berufsausbildung, bei welchen diese an der ersten Schwelle des Übergangsmodells aufgrund ökonomischer Restriktionen nicht möglich war. Dies führt wiederum zu einer Additiven Doppelqualifikation, weshalb folgende Hypothese aufgestellt werden kann:

H₁₀: Ein Nachfrageüberschuss nach Studienplätzen an der ersten Schwelle des Übergangsmodells geht damit einher, dass Hochschulzugangsberechtigte erst nach erfolgreicher Beendigung der Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufnehmen.

4.3.2 Angebot von und Nachfrage nach Arbeitskraft

Während der vorangegangene Abschnitt den Fokus auf mögliche Ungleichgewichte an *Bildungsmärkten* beim Übergang an der ersten Schwelle legt, sollen nun aktuelle Entwicklungen auf den *Arbeitsmärkten* als weitere Einflussgröße beim Übergang an der zweiten Schwelle Berücksichtigung finden.

Das Zusammenspiel von Angebot von und Nachfrage nach Arbeitskraft wird in wissenschaftlichen und politischen Debatten einheitlich als Arbeitsmarkt bezeichnet. Wie bei allen Märkten versucht auch dieser eine sogenannte Anpassungsleistung zwischen Anbietern (hier den Arbeitnehmern) und Nachfragern (hier den Arbeitgebern) darzustellen. Auftretende Ungleichgewichte führen dabei entweder zu einem Nachfrageüberhang nach Arbeitskräften oder aber, im Falle eines Angebotsüberhangs, zu Arbeitslosigkeit.²⁶⁹

Übertragen auf den vorliegenden Untersuchungszeitpunkt bedeutet dies eine Abstimmung zwischen Qualifikationsangebot und -nachfrage, gemessen an Bildungsabschlüssen/-inhalten an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells, sowohl global als auch regional und sektoral zu ermöglichen. Treten an dieser Stelle jedoch Probleme auf, versuchen die jeweiligen Entscheidungsträger (hier die Ausgebildeten) über die Inanspruchnahme des Weiterbildungssystems diesem Gleichgewicht entgegenzustreben.²⁷⁰ Im Jahr 2012 lag der Anteil der Arbeitslosenzugänge nach erfolgreich beendeter Berufsausbildung (im Verhältnis zur Gesamtzahl der Absolventen einer Berufsausbildung) bei 27,8 %.²⁷¹ Dieser enorme Anteil unterstreicht die Bedeutsamkeit der Einflussgröße auf eine etwaige Studienentscheidung nach Beendigung der Lehre (zweite Schwelle).

Solche Indikatoren können unter Umständen dazu beitragen, dass die jungen Bildungsaspiranten ihre Bildungsbeteiligung entsprechend anpassen und wei-

269 Vgl. Hinz/Abraham (2005), S. 19 ff.; Sengenberger (1987), S. 33 ff.

270 Vgl. Timmermann (1988), S. 35

271 Vgl. BIBB (2014), S. 276

tere Qualifikationsanstrengungen unternehmen, um dem Nachfragemangel auf den Arbeitsmärkten entgegenzuwirken.²⁷² JACOB (2001) geht an dieser Stelle einen Schritt weiter und postuliert, dass der Qualifikationserwerb selbst nebensächlich sei und einzig das Ziel verfolge, Arbeitslosigkeit zu vermeiden.²⁷³

Da der aktuelle Bedarf nach Arbeitskräften für die Berufsausbildungsabsolventen an der zweiten Schwelle nur schwer erkennbar ist, wird meist die *registrierte Arbeitslosenquote* (bzw. die dahinter stehenden absoluten Arbeitslosenzahlen) als Kriterium für die Ausgeglichenheit des Gesamtarbeitsmarktes herangezogen.²⁷⁴ Ist diese Quote zum Entscheidungszeitpunkt, welcher zeitlich meist vor dem tatsächlichen Übergang liegt, verglichen mit den Jahren zuvor relativ hoch, entscheiden sich möglicherweise Absolventen ohne Übernahmeoption des Ausbildungsunternehmens für ein anschließendes Hochschulstudium, um dieser Misere zu entfliehen.²⁷⁵

Demnach stellt die fehlende Nachfrage nach Arbeitskräften jene ökonomische Restriktion der *Allokationstheorie* nach SEIFERT (1977) dar, welche die beruflichen Möglichkeiten der jungen Entscheidungsträger in erheblichem Maße determiniert. Obwohl seitens der Individuen unter Umständen der Wunsch besteht, direkt in die Erwerbstätigkeit einzumünden, wird das Hochschulstudium höchstwahrscheinlich genutzt, die Zeit bis zu einem Aufschwung am Arbeitsmarkt zu überbrücken, was schließlich zu einer Additiven Doppelqualifizierung führt. Aufgrund dessen kann folgende Hypothese aufgestellt werden:

H₁₁: Ein Angebotsüberschuss an Arbeitskräften an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells geht damit einher, dass Hochschulzugangsberechtigte nach erfolgreicher Beendigung der Berufsausbildung noch ein Hochschulstudium aufnehmen.

4.4 Individuelle Einflussfaktoren

In den bisherigen Untersuchungen wurden ausschließlich äußere Parameter betrachtet, die sich auf das Entscheidungsverhalten junger Menschen auswirken. So wurden unter anderem die institutionelle Ausgangsposition, das soziale Umfeld oder die aktuellen Gegebenheiten auf Arbeits- und Bildungsmärkten als mögliche Einflussfaktoren auf die nachfolgende Bildungsentscheidung theoretisch analysiert. Diese Faktoren sind jedoch nur indirekt im Entscheidungsverhalten der Individuen verankert. Sie stellen vielmehr äußere Parameter

272 Vgl. Beck (1986), S. 241; Halbig (1990), S. 155; Jacob (2004), S. 35

273 Vgl. Jacob (2001), S. 10

274 Vgl. Hillmert (2001), S. 10

275 Vgl. Berger (1989), S. 312; Jacob (2004), S. 36; Timmermann (1988), S. 35

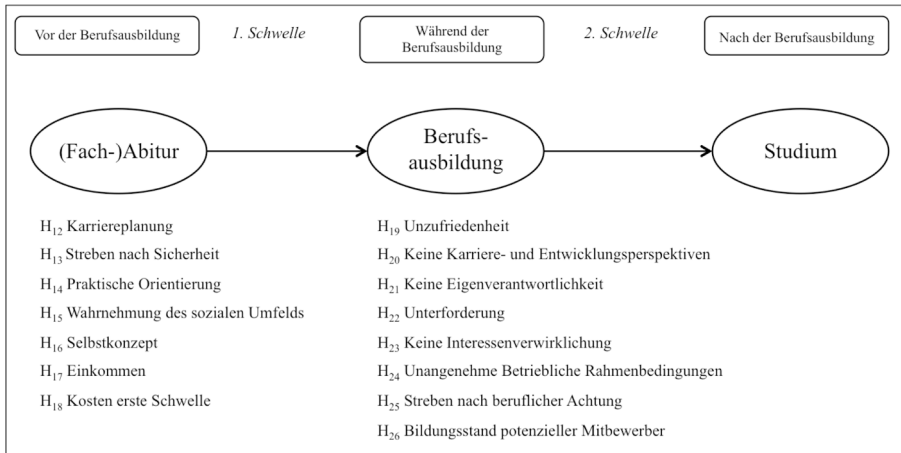


Abb. 7: Individuelle Einflussfaktoren

dar, welche die jungen Entscheidungsträger bei ihrer weiteren Bildungs- und Berufswahl miteinbeziehen (vgl. Kapitel 2.2.4).

Die Berufswahlentscheidung unterliegt jedoch nicht zuletzt persönlichen Präferenzen, wonach das tatsächliche, nicht immer rationale Verhalten im Zentrum der Untersuchung steht. Bei solch individuellen Entscheidungen muss das Subjekt allein und für sich selbst Bestimmungen treffen, was diese Situation deutlich vielschichtiger darstellen lässt, als die bloße Berücksichtigung exogener Einflussgrößen. Wird das Augenmerk nun also auf das Individuum und seine intrinsischen Motive gerichtet, ergibt sich aufgrund der enorm hohen Komplexität eine Fülle an theoretischen Erklärungsansätzen.

Um diese verschiedenen theoretischen Ansätze hinreichend strukturieren zu können, orientiert sich der Aufbau des folgenden Abschnitts an der zeitlichen Abfolge der jeweiligen Einflussgrößen im Entscheidungsprozess. Hier sei zunächst auf die Einflussfaktoren beim Übergang nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung in die Berufsausbildung einzugehen (vgl. Kapitel 4.4.1), bevor in einem nächsten Schritt all jene Beweggründe theoretisch hergeleitet werden, die beim Übergang an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells auftreten (vgl. Kapitel 4.4.2). Zum besseren Verständnis liefert Abbildung 7 erneut einen grafischen Überblick mit der Aufführung ausschließlich individueller Einflussfaktoren.

An dieser Stelle sei ferner anzumerken, dass der Anspruch dieses Teilkapitels nicht darin liegt, alle denkbaren individuellen Einflussfaktoren in Gänze abzubilden. Dies scheint vor dem Hintergrund der überaus umfassenden und kom-

plexen Denkprozesse der Individuen nahezu unmöglich. Vielmehr sollen jene Einflüsse, die auf Basis einer umfangreichen Literaturrecherche als besonders relevant identifiziert wurden, theoretisch hergeleitet und begründet werden.

4.4.1 Individuelle Einflussfaktoren an der ersten Schwelle

Aufgrund der Tatsache, dass es sich im vorliegenden Untersuchungskontext um einen zweistufigen Entscheidungsprozess handelt, der einmal nach Erlangung der Hochschulreife und ein weiteres Mal nach Beendigung der Berufsausbildung gefällt wird, gilt es folglich beide Zeitpunkte hinsichtlich möglicher individueller Einflussfaktoren zu untersuchen.

So kann die Entscheidung für eine Kombination von Berufsausbildung und (Fach-)Hochschulstudium bereits unmittelbar nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung getroffen werden. Da es sich hierbei um einen äußerst langfristigen und weitreichenden Entscheidungsprozess handelt, der bereits in einem sehr jungen Alter durchlaufen wird, ist zu vermuten, dass die individuellen Beweggründe äußerst komplex und vielschichtig sind. Der folgende Abschnitt versucht mithilfe von theoretischen Zugängen jene Einflussgrößen aufzudecken, die bereits an der ersten Schwelle des Übergangsmodells zum Tragen kommen.

4.4.1.1 Explizite Planung der Doppelqualifizierung

Zunächst sei der Fokus auf jene Untersuchungsgruppe gerichtet, die bereits zu Beginn der Lehre beabsichtigte, diese mit einem Studium fortzusetzen. FISHBEIN und AJZEN (1975) fokussieren im Rahmen ihrer *Theorie des überlegten Handelns* (auch *Theory of reasoned action*; kurz: TORA) nicht die individuelle Einstellung gegenüber Institutionen, Personen oder Objekten, sondern rücken die Einstellung gegenüber dem eigenen Verhalten ins Zentrum der Analyse. Die Zielsetzung dieser sozialpsychologischen Theorie besteht darin, subjektive Handlungen, über deren Ausführung oder Unterlassung eine Person nachdenkt, vorherzusagen. Demzufolge liefert sie einen möglichen Erklärungsansatz für jene Entscheidungsträger, die aufgrund verschiedener Motive die Kombination von Ausbildung und Hochschulstudium bereits vor Beginn der Berufsausbildung geplant hatten.²⁷⁶

Diesem theoretischen Gedanken zufolge stellt die individuelle *Intention* die einzig direkte Determinante dar, die auf das individuelle Entscheidungsverhalten wirkt. Wird folglich versucht, das Verhalten eines Individuums vorherzusagen, ist es unerlässlich, jene Faktoren zu identifizieren, die wiederum diese Absicht

²⁷⁶ Vgl. Ajzen (1985), S. 12

determinieren.²⁷⁷ Diese setzen sich nach FISHBEIN und AJZEN (1975) einerseits aus der *Einstellung gegenüber dem betreffenden Verhalten*, andererseits aus der *subjektiven Norm* zusammen. Die Einflüsse beider Faktoren auf die individuelle *Intention* wurden im Rahmen einer Metaanalyse auf Basis von 87 verschiedenen Studien getestet und belegt, sodass sie als valide und reliabel gelten.²⁷⁸ Beide Faktoren erleichtern oder hemmen die Durchführung des geplanten Verhaltens und haben demnach einen stärkenden oder schwächenden Einfluss auf dieses (vgl. Abb. 8).²⁷⁹

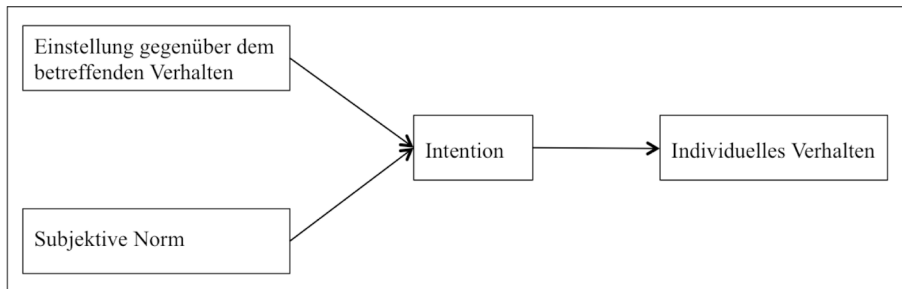


Abb. 8: Modell der Theorie des überlegten Handelns

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an FISHBEIN/AJZEN (1975)

Die *Einstellung gegenüber dem betreffenden Verhalten* ergibt sich nach AJZEN (1980) aus der subjektiven Wahrscheinlichkeit, welche der Entscheidungsträger dem Eintreten der jeweils anhaftenden Handlungskonsequenz zuschreibt sowie deren subjektiver Bewertung.²⁸⁰ Wird demnach die erwartete Wahrscheinlichkeit eines Erfolgs bei der tatsächlichen Ausführung des beabsichtigten Verhaltens als besonders hoch eingeschätzt, ist anzunehmen, dass das jeweilige Individuum sich für dieses entscheidet.

Ferner spielt die *subjektive Norm*, als zweiter Prädiktor, eine ebenso bedeutende Rolle hinsichtlich der Vorhersage von Verhalten. Diese beschreibt den wahrgenommenen „sozialen Druck“, ein bestimmtes Verhalten auszuführen. So führt ein Individuum möglicherweise ein bestimmtes Verhalten aus, wenn es den Eindruck hat, dass dies vom sozialen Umfeld positiv bewertet wird. Durch diese Normkomponente werden Familie und Freunde (Umfeld) mit in

277 Vgl. Lamnek (2008), S. 172

278 Vgl. Sheppard et al. (1988), S. 340

279 Vgl. Hüppling (2005), S. 47; Schumann (2001), S. 35 ff.

280 Vgl. Ajzen (1985), S. 13; Schumann (2001), S. 36

den Entscheidungsprozess einbezogen.²⁸¹ BEINKE (2002) konstatiert, dass Eltern einen enormen Einfluss auf die Berufswahl ihrer Schützlinge ausüben. „Durch ihre Erwartungshaltung und durch konkrete Ratschläge üben sie einen direkten Einfluss auf die Berufswahl aus, geben zum anderen indirekt durch ihre Berufstätigkeit ein positives oder negatives Vorbild.“²⁸² Demnach setzt sich die subjektive Norm des Entscheidungsträgers aus der Überzeugung zusammen, bestimmte Gruppen, Familienmitglieder oder Freunde würden das vom Akteur zur Diskussion stehende Verhalten voraussetzen bzw. erwarten.²⁸³

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Subjekt ein bestimmtes Verhalten dann ausführen wird, wenn es von ihm selbst als positiv bewertet wird (*Einstellung gegenüber dem betreffenden Verhalten*) und/oder es zudem davon ausgeht, dass nahestehende oder bedeutsame Personen des sozialen Umfelds dieses Verhalten ebenso positiv bewerten würden (*soziale Norm*).²⁸⁴

Im Jahr 1985 wurde die *Theorie des überlegten Handelns* von AJZEN (1985) um einen weiteren Indikator erweitert und fortan unter dem Namen *Theorie des geplanten Verhaltens* (*Theory of planned behaviour (TOPB)*) geführt. Während die TORA auf die „Erklärung völlig selbstbestimmten Verhaltens – das heißt ohne hemmenden oder stützenden Einfluss von Faktoren, die außerhalb der eigenen Kontrolle der Person liegen – beschränkt“²⁸⁵, folglich von perfekten Märkten ausgeht, versucht die *Theorie des geplanten Verhaltens* die in der Wissenschaft häufig geäußerte Kritik, dies sei eine zu starke Vernachlässigung und damit einhergehend eine Verzerrung der Ergebnisse, entgegenzuwirken. Im Rahmen dieser wird daher ein weiterer Faktor, die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle*, eingeführt, welcher zudem äußeren Einflussfaktoren Berücksichtigung schenkt.²⁸⁶

Vor dem Hintergrund, dass zu diesem Zeitpunkt ausdrücklich individuelle Einflussfaktoren isoliert betrachtet werden sollen und ferner jenen externen Parametern bereits Beachtung in den vorangegangenen Abschnitten (vgl. Kapitel 4.1–4.3) geschenkt wurde, wird künftig die *Theorie des überlegten Handelns* nach FISHBEIN und AJZEN (1975) als theoretischer Erklärungsansatz zugrunde gelegt.

281 Vgl. Hüpping (2005), S. 47

282 Beinke (2002), S. 32

283 Vgl. Schumann (2001), S. 37

284 Vgl. Lamnek (2008), S. 172

285 Vogel (1997), S. 5

286 Vgl. Ajzen (1991), S. 181

In einem nächsten Schritt gilt es nun zu eruieren, aus welchen Parametern sich die beiden Prädiktoren *Einstellung gegenüber dem betreffenden Verhalten* sowie *subjektive Norm* im vorliegenden Untersuchungskontext zusammensetzen.

Karriereplanung

An erster Stelle sei hier der Aspekt der *Karriereplanung* aufzuführen. LEWIN et al. (1996) konnten im Rahmen einer Studie, in welcher sie Doppelqualifizierer mit „Direkt-Studierenden“ verglichen, nachweisen, dass die Stellensuche von beruflich vorgebildeten studierten Bewerbern deutlich problemloser verläuft als die ihrer Mitbewerber ohne praktische Vorkenntnisse. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass diese Kohorte sowohl praktische Erfahrungen als auch die notwendigen grundlegenden theoretischen Kenntnisse mitbringt.²⁸⁷ Darüber hinaus werden „Studenten mit beruflicher Vorerfahrung [...] als zielstrebig und disziplinierter beschrieben“²⁸⁸. Dies lässt vermuten, dass viele junge Entscheidungsträger ihre Karrieremöglichkeiten dahingehend verbessern möchten, dass sie sich sowohl beruflich als auch akademisch qualifizieren. Sie errechnen sich dadurch möglicherweise eine subjektiv größere Wahrscheinlichkeit langfristig beruflich erfolgreich zu sein, als ohne praktische Berufserfahrungen. Die Intention, eine Berufsausbildung mit einem anschließenden Hochschulstudium zu verknüpfen, wird dabei bereits unmittelbar nach Erlangung des (Fach-)Abiturs verfolgt, weshalb folgende Hypothese aufgestellt werden kann:

H₁₂: Hochschulzugangsberechtigte, die besonders karriereorientiert sind, planen ein Hochschulstudium erst nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen.

Streben nach Sicherheit

BÜCHEL und HELBEGGER (1995) sowie einige weitere Wissenschaftler²⁸⁹ machen auf einen weiteren Aspekt aufmerksam. Im Rahmen ihrer sogenannten Versicherungsthese belegen sie, dass jene Abiturienten, die ihren eigenen Fähigkeiten und Leistungsvermögen wenig Vertrauen schenken, zunächst eine Berufsausbildung aufnehmen, um sich alle Möglichkeiten offen zu halten und sich vor einem möglichen Scheitern im Studium abzusichern.²⁹⁰ SHAVIT und MÜLLER (2006) bezeichnen dies als sogenanntes „Safety Net“. Sollte das Individuum

287 Vgl. Lewin et al. (1996), S. 447

288 Grossarth (2013), o.S.

289 Vgl. Bellmann et al. (1996), S. 430; Herget (1985), S. 90; Shavit/Müller (2006), S. 446 ff.; Pilz (2009), S. 44; Schacher (1985), S. 114 f.

290 Vgl. Büchel/Helberger (1995), S. 35; Pilz (2009), S. 44

wider Erwarten den Herausforderungen eines Studiums nicht gewachsen sein, kann es sich schließlich auf eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung stützen.²⁹¹

Demzufolge stellt die erwartete Wahrscheinlichkeit eines Erfolgs einen bedeutenden Parameter bei der Betrachtung des Indikators „Einstellung gegenüber dem betreffenden Verhalten“ dar. So erfolgt der Verzicht auf ein Hochschulstudium zunächst aufgrund der Tatsache, dass die erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit vom Individuum zunächst als äußerst gering eingeschätzt wird, woraufhin es eine Berufsausbildung vorzieht. Durch eine Kombination von Lehre und Studium fühlen sich diese Personen ausreichend abgesichert, um auch bei einem etwaigen Scheitern an einer Hochschule eine Berufsqualifikation vorweisen zu können. Demnach stellt das individuelle *Streben nach Sicherheit*, als Ausprägung der Einstellung gegenüber dem eigenen Verhalten, eine ausschlaggebende Größe dar, welche einen Einfluss auf die Intention und damit einhergehend auf das Entscheidungsverhalten des Individuums nehmen kann. Auf Basis dessen, kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

H₁₃: Hochschulzugangsberechtigte, die besonders nach Sicherheit streben, planen ein Hochschulstudium erst nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen.

Praktische Orientierung

LEWIN et al. (1996) machen im Rahmen ihrer bereits kurz angerissenen Studie auf einen dritten wichtigen Aspekt aufmerksam: das persönliche Interesse an den Inhalten einer Berufsausbildung sowie den dort vermittelten praktischen Erfahrungen.²⁹² Dabei wird unterstellt, dass eine Berufsausbildung für Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung aufgrund der Chance, zunächst grundlegende Praxiserfahrungen sammeln zu können, welche in einem nächsten Schritt durch theoretische Aspekte untermauert werden, besonders attraktiv erscheint und folglich eine subjektiv positive Bewertung von diesen erhält.²⁹³ GREULING et al. (2008) führen diese Gedankengänge fort, indem sie konstatieren, dass eine vorangestellte Berufsausbildung nicht nur alle Bildungswege offen hält, sondern dass diese zudem eine Form der Orientierung darstellt, sich über künftige Bildungs- und Berufswege im Klaren zu werden.²⁹⁴ Demzufolge könnten diese praktischen Erfahrungen einerseits eine Möglichkeit darstellen die Arbeitswelt kennenzulernen, andererseits gibt es den jungen

291 Vgl. Shavit/Müller (2006) S. 446 f.

292 Vgl. Lewin et al. (1996), S. 447 f.; Krekel/Ulrich (1996), S. 6

293 Vgl. Lewin et al. (1996), S. 447 f.; Pilz (2009), S. 44

294 Vgl. Greuling et al. (2008), S. 97, S. 99; Herget (1994), S. 86

Menschen Zeit, sich ausreichend Gedanken über den anschließenden Bildungs- oder Berufsweg zu machen.

Wird demnach der *praktischen Orientierung* seitens des Individuums eine subjektiv positive Bewertung zugeschrieben, die eine weitere zentrale Determinante des Indikators „Einstellung gegenüber dem betreffenden Verhalten“ darstellt (siehe oben), führt dies möglicherweise dazu, dass dieses sich dazu entschließt zunächst eine Berufsausbildung aufzunehmen und erst im Anschluss daran eine Hochschule zu besuchen. So kann die Person fehlende praktische Erfahrungen im Rahmen eines Studiums unter anderem durch eine Lehre kompensieren und dadurch die individuellen beruflichen Erfolgswahrscheinlichkeiten unter Umständen steigern. Hieraus lässt sich folgende Hypothese ableiten:

H₁₄: Hochschulzugangsberechtigte, die sich zunächst praktisch orientieren möchten, planen ein Hochschulstudium erst nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen.

Wahrnehmung des sozialen Umfelds

Bisher wurde ausschließlich der Prädiktor *Einstellung gegenüber dem betreffenden Verhalten* in Augenschein gerückt. Ferner spielt die *subjektive Norm* eine ebenso bedeutende Rolle bei Betrachtung der *Theorie des überlegten Handelns* (vgl. Abb. 8).

In der Wissenschaft herrscht Einigkeit darüber, dass sich die Berufswahl in einem sozialen Beziehungsfeld (*Umfeld*) vollzieht, bei welcher insbesondere die Meinungen und Interessen von Familien, Freunden und Bekannten eine nicht unwesentliche Rolle spielen.²⁹⁵ Dies wurde bereits in den Hypothesen H₇ (Familiäre Herkunft) sowie H₈ (Soziales Umfeld) bei der Betrachtung soziodemographischer Faktoren aufgegriffen (vgl. Kapitel 4.2.5 bzw. 4.2.6). Während diese beiden Indikatoren jedoch auf exogene Daten zurückgreifen, sollen nun subjektive Wahrnehmungen und Meinungen der Individuen im Kontext der Betrachtung individueller Einflussfaktoren fokussiert werden.

Mit 93 % geben nahezu alle Probanden einer Untersuchung des HIS²⁹⁶ zum Thema Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der allgemeinen Studien- und Ausbildungswahl an, bei der aktiven Informationsbeschaffung El-

295 Vgl. Halbig (1990), S. 146 f.; Decker (1981), S. 77

296 Das HIS wurde im Jahr 2013 in das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) integriert. Da die gegenwärtigen Literaturangaben und Zahlen vor dieser Gründung entstanden sind, wird weiterhin die Bezeichnung des HIS verwendet.

tern und Verwandte sowie Freunde zurate zu ziehen.²⁹⁷ Dabei muss sich der Einfluss dieser Familienangehörigen nicht notwendigerweise in direkter Form, wie beispielsweise durch konkrete Ratschläge oder bestimmte Erwartungshaltungen äußern. Insbesondere Eltern stellen durch die jeweilige Berufstätigkeit eine Art Vorbild- bzw. Leitfunktion dar und üben dadurch indirekt einen ebenso hinreichenden Einfluss aus (vgl. Kapitel 4.2.5).²⁹⁸

Das Ausmaß der Bereitschaft, diesen Ratschlägen Folge zu leisten bzw. den Erwartungen der Mitmenschen zu entsprechen stellt die *soziale Norm* des Individuums dar. Diese ist nach FISHBEIN/AJZEN (1975) wiederum ausschlaggebend für die individuelle Intention und somit indirekt für die Entscheidung zugunsten oder gegen einen bestimmten Bildungsweg (vgl. Abb. 8).

Noch immer besitzen Aussagen wie beispielsweise „Obwohl ich lieber gleich ins Studium gegangen wäre, haben meine Eltern mir die Ausbildung empfohlen“²⁹⁹ eine hinreichende Relevanz im nachschulischen Entscheidungsprozess. Raten Eltern, Verwandte oder Bekannte demnach an der ersten Schwelle des Übergangsmodells dazu, nach dem (Fach-)Abitur zunächst eine Berufsausbildung anstelle eines Studiums aufzunehmen, kann dies unter Umständen ausschlaggebend für die langfristige Bildungs- und Berufswahlentscheidung des Individuums sein (*direkte Form*). Demzufolge kann konstatiert werden, dass junge Entscheidungsträger vertraute soziale Normen bei ihrer Entscheidungsfindung berücksichtigen, was zu folgender Hypothese führt:

H₁₅: Hochschulzugangsberechtigte, die sich zunächst von den Interessen und Meinungen ihres Umfelds beeinflussen lassen, planen ein Hochschulstudium erst nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen.

Auf Grundlage dieser theoretisch hergeleiteten Hypothesen liefert Abbildung 9 abschließend einen zusammenfassenden angepassten Überblick der *Theorie des überlegten Verhaltens* nach FISHBEIN und AJZEN (1975).

297 Vgl. Heine/Willich (2006), S. 30 f., S. 71

298 Vgl. Schönbohm-Wilke (2005), S. 31

299 Pilz (2009), S. 48

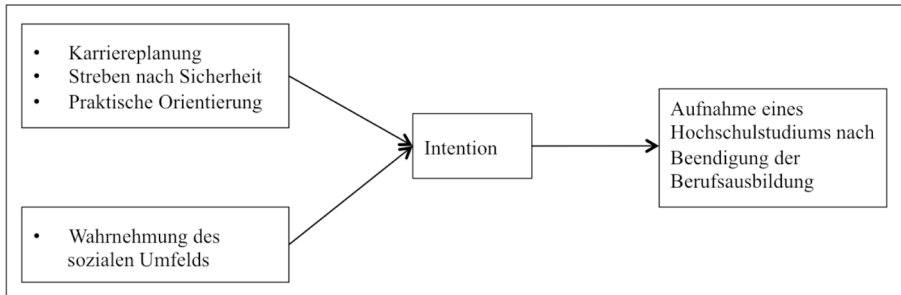


Abb. 9: Angepasstes Modell der Theorie des überlegten Handelns

4.4.1.2 Selbstkonzept

Der vorangehende Abschnitt betrachtete jene Gruppe, die bereits zu Beginn der Berufsausbildung wusste, dass sie diese mit einem (Fach-)Hochschulstudium fortsetzen werde. Dem gegenüber gibt es auch jene Untersuchungsgruppe, die sich erst während der Berufsausbildung dazu entschließt studieren zu gehen, deren Ursachen dennoch beim Übergang an der ersten Schwelle des Übergangsmodells einzuordnen sind.

An dieser Stelle sei auf den Psychologen DONALD E. SUPER verwiesen, der im Jahre 1953 einen weiteren möglichen Einflussfaktor im Rahmen des Berufswahlprozesses einführte: das *Selbstkonzept*. Unter dieser Begrifflichkeit „wird die Art und Weise verstanden, wie sich eine Person selbst wahrnimmt“³⁰⁰ und wie dies mit den erwarteten Ansprüchen in diversen Berufsgruppen übereinstimmt.³⁰¹

Im Vergleich zu vielen anderen Wissenschaftlern betrachtet SUPER (1953) die Berufswahl als einen längerfristigen Prozess, in welchem das Individuum beruflich reift. Dies führt wiederum dazu, dass auch das Selbstkonzept einer Person einer anhaltenden Entwicklung unterliegt.³⁰² „Berufliche Fähigkeiten, Präferenzen, Lebens- und Arbeitsbedingungen verändern sich im Laufe der Zeit; dadurch verändern sich auch Selbstkonzepte, die sich jedoch zunehmend stabilisieren.“³⁰³ Zunächst bildet sich dies in außerberuflichen Situationen, wie beispielsweise im familiären Umfeld aus und wird schließlich auf Situationen im Berufsleben übertragen, wo es sich zu etablieren versucht. Bei diesem Etablierungsprozess wird unterstellt, dass dieser einhergeht mit einer „Differenzie-

300 Mörth (2009), S. 20

301 Vgl. ebd. (2009), S. 20

302 Vgl. Nowak (2002), S. 13

303 Schwanzer (2008), S. 27

rung und Integration des Selbst“.³⁰⁴ Dies unterstreicht den aufgeführten Aspekt, dass es sich hierbei um einen andauernden Prozess handelt, bei welchem die ursprünglichen Berufspläne nach einer hinreichenden Zeit durchaus in eine völlig neue Richtung geändert werden können.

Aufgrund der Tatsache, dass ein bestimmtes Selbstkonzept das Bilden bestimmter Präferenzen sowie letztendlich die Wahl des Berufes bestimmt, wird die berufliche Entwicklung einer Person maßgeblich von diesem determiniert.³⁰⁵

Zahlreiche (Fach-)Abiturienten verweigern die Aufnahme eines Hochschulstudiums aufgrund des hohen Theoriegehalts sowie der subjektiv wahrgenommenen zahlreichen Prüfungsleistungen.³⁰⁶ Letzteres greift u. a. den bereits in Kapitel 4.2.1 aufgeführten (exogenen) Indikator „Abiturnote“ auf. Noten werden oftmals als Vorhersage für den Erfolg eines künftigen Studiums herangezogen.³⁰⁷ So befürchtet eine Vielzahl der befragten Personen in einer Umfrage von PILZ (2009), dass die eigenen Leistungen für einen Studienabschluss nicht ausreichen werden.³⁰⁸ Auch das HIS ging dieser Frage im Jahr 2006 nach und fand dabei heraus, dass viele junge Erwachsene die Ansprüche eines Hochschulstudiums als unübersichtlich und unkalkulierbar empfinden und daher von diesem Bildungsweg Abstand nehmen.³⁰⁹

Diese „Funktion der Selbstselektion“³¹⁰ ist jedoch stark abhängig vom Individuum. Nicht immer führen beispielsweise schlechte Zensuren in der Schule dazu, dass das Individuum dies als Grundlage für weitere Bildungsentscheidungen nutzt. Ein selbst wahrgenommenes, zu geringes Selbstkonzept oder aber die subjektive Überzeugung, über notwendige Kompetenzen nicht zu verfügen, verstärken dies jedoch, sodass viele junge Menschen die akademische Laufbahn meiden. Entwickelt sich das Selbstkonzept im Rahmen der beruflichen Ausbildung dagegen dahingehend weiter, dass die jungen Erwachsenen feststellen, in ihnen stecke doch mehr Potenzial, als sie sich anfänglich (erste Schwelle) selbst zugetraut haben, weckt dies möglicherweise in ihnen den Gedanken, im Anschluss an die Berufsausbildung den Weg an die Universität einzuschlagen. Sie erkennen unter Umständen, dass ihr neu entdecktes Potenzial nicht vollkommen ausgeschöpft ist und versuchen an diesem Zustand etwas zu ändern, indem sie sich für ein Hochschulstudium an der Universität entschei-

304 Vgl. Bußhoff (1984), S. 18; Super (1994), S. 222

305 Vgl. Bergmann (2004), S. 366

306 Vgl. Krekel/Ulrich (1996), S. 6

307 Vgl. Trost (1975), S. 94 ff.

308 Vgl. Pilz (2009), S. 50

309 Vgl. Heine et al. (2007), S. 38

310 Bargel (1981), S. 152

den. Auf Basis dieser Überlegungen kann folgende Annahme getroffen werden.

H₁₆: Hochschulzugangsberechtigte, deren Selbstkonzept sich im Rahmen der Ausbildung weiterentwickelt, planen ein Hochschulstudium nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen.

4.4.1.3 Finanzielle Determinanten

Innerhalb der Bildungssoziologie wird die *Humankapitaltheorie* (meist) nach BECKER (1993) als weiterer Ansatz zur Erklärung des Bildungsverhaltens herangezogen. Diese unterstellt, dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen Bildungsinvestition und Lebenseinkommen gibt. Nach Aussage der Bildungsökonominnen liegt dies darin begründet, dass Investitionen in Bildung das Leistungsvermögen der Individuen und damit einhergehend die Arbeitsproduktivität dieser erhöhen. Der Arbeitgeber auf der anderen Seite entlohnt die gesteigerte Arbeitsergiebigkeit mit einem höheren Gehalt.³¹¹

Folglich wird unterstellt, dass die Bildungs- und Berufswahl eine rationale Entscheidung auf Basis einer sogenannten Kosten-Nutzen-Kalkulation darstellt, mit der Zielsetzung das eigene Arbeitseinkommen zu maximieren. Demnach investiert eine rational denkende Person, die diesem nutzenmaximierenden Ansatz Folge leistet, so lange in die eigene Bildung, bis diese Kosten den subjektiv erwarteten Nutzen, der dahinter steht, erreicht haben.³¹²

Dem gegenübergestellt gibt es jedoch auch jene Probanden, die sich dieser Gegebenheit zwar bewusst sind, es aber dennoch präferieren, zunächst einmal ein eigenes *Einkommen* zu verdienen und möglicherweise erst dann studieren zu gehen. Die Tatsache, dass zahlreiche Ökonomen nachgewiesen haben, dass die Kombination von Berufsausbildung und Hochschulstudium keinen positiven Effekt auf das Einkommen haben, scheint dabei von diesen vernachlässigt zu werden, was das nicht immer rationale Verhalten in Entscheidungssituationen widerspiegelt.³¹³ An dieser Stelle sei jedoch hinzuzufügen, dass die additive Verknüpfung der beiden Bildungswege auch keinen negativen Effekt auf die Entlohnung zu haben scheint.³¹⁴

Die Wertschätzung der Individuen gegenüber „frühem“ Geld und somit einer größeren Gegenwartsbedeutung scheint demnach so stark gewichtet, dass

311 Vgl. Becker (1993), S. 17; Hummelsheim/Timmermann (2010), S. 106; Walden (1997), S. 167; Weisbrod (1975), S. 125

312 Vgl. Becker (2011), S. 27; Kristen (1999), S. 18 ff.

313 Vgl. Bausch (1997), S. 12; Buttler/Tessaring (1993), S. 469; Lauer/Steiner (2004), S. 11

314 Vgl. Bellmann et al. (1996), S. 430; Bellmann/Stephani (2012), S. 103

diese sich zunächst für eine Berufsausbildung entscheiden. Dies zeigt sich auch in statistischen Untersuchungen. Laut Analyse des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) auf Basis von Daten des HIS im Jahr 2006 bekundeten 70 % der (Fach-)Abiturienten, zunächst eigenes Geld verdienen zu wollen.³¹⁵ Dies vermittelt ihnen einerseits ein Gefühl von Unabhängigkeit und Freiheit, andererseits können die jungen Menschen dieses Geld nutzen, um es für das etwaige anschließende Studium anzusparen. Folglich kann folgende Hypothese aufgestellt werden:

H₁₇: Hochschulzugangsberechtigte planen ein Hochschulstudium erst nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen, um zunächst ein eigenes Einkommen zu verdienen.

An dieser Stelle sei jedoch auf einige Schwachstellen der *Humankapitaltheorie* aufmerksam gemacht. So unterstellen BECKER (2011) u. w., dass ein „perfekter Markt“ mit einer ausgewogenen Angebots-Nachfrage-Relation sowie flexiblen Löhnen und Preisen gegeben sei. Ferner, und dies ist insbesondere für den vorliegenden Untersuchungskontext von Bedeutung, wird die Tatsache vernachlässigt, dass nicht jedem Probanden die gleichen (wirtschaftlichen) Chancen offen stehen.³¹⁶ Wird das Augenmerk beispielsweise auf jene Bildungsaspiranten geworfen, denen die notwendigen *finanziellen Mittel* fehlen ein Hochschulstudium (direkt) aufzunehmen, zeigt sich ein erweiterter Ansatz. Hier wird der Verzicht eines Studiums nicht mit der nachdrücklichen Entscheidung *für* eine Berufsausbildung begründet, als vielmehr mit den nicht vorhandenen finanziellen Möglichkeiten für eine akademische Ausbildung. So gaben 24 % der befragten Studienberechtigten 2006 ein halbes Jahr nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung an, dass sie kein Studium aufnehmen, da ihnen die entsprechenden finanziellen Voraussetzungen fehlen. Darüber hinaus konstatierte mehr als ein Fünftel, dass sie nicht bereit seien für die Aufnahme eines Studiums Schulden zu machen.³¹⁷ Doch diese Entscheidung bedeutet keineswegs, dass eine Studienaufnahme gänzlich ausgeschlossen wird. Einige Personen verlagern den Übergang an eine Hochschule zeitlich nach hinten, um sich zunächst im Rahmen einer Berufsausbildung finanziell abzusichern und dieses Geld für die Aufnahme eines späteren Studiums zu nutzen.³¹⁸

JACOBS (2007) führt in diesem Kontext den Begriff Optionswert („option value“) ein, unter welchem der individuelle wirtschaftliche Vorteil zu verstehen ist, der sich aus der Offenhaltung einer bestimmten Handlungsmöglichkeit an-

315 Vgl. IW (2006), S. 8

316 Vgl. Becker (2011), S. 27 f.; Pilz (2009), S. 48

317 Vgl. Heine et al. (2008), S. 2

318 Vgl. ebd., S. 13

gesichts einer ungewissen Zukunft ergibt. Eine unsichere Zukunft setzt sich dabei nicht zwangsläufig aus makroökonomischen Gründen, wie beispielsweise schwankenden Arbeitsmärkten zusammen. Ferner können auch subjektive Unsicherheiten, die sich aus der individuellen Situation heraus ergeben (bspw. wenn den Abiturienten die notwendigen finanziellen Mittel für ein Studium fehlen) mögliche Parameter darstellen.³¹⁹

Dies bedeutet konkret, dass das Offenhalten der Aufnahme eines Hochschulstudiums möglicherweise darin begründet liegt, dass der jeweilige Entscheidungsträger sich zunächst finanziell absichern möchte/muss, indem er im Rahmen einer vorgeschalteten Berufsausbildung Geld verdient. Die Tatsache, dass eine Additive Doppelqualifikation keinen negativen Effekt auf das Lebens Einkommen zu haben scheint (siehe oben), bekräftigt die Probanden möglicherweise in ihrer Entscheidung, die Aufnahme eines Hochschulstudiums zeitlich zu verzögern. Demzufolge kann folgende Hypothese aufgestellt werden:

H₁₈: Hochschulzugangsberechtigten, denen die finanziellen Mittel fehlen, planen ein Hochschulstudium erst nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen.

4.4.2 Individuelle Einflussfaktoren an der zweiten Schwelle

Im Gegensatz zu jener Untersuchungsgruppe, die bereits zu Beginn der Lehre wusste, dass sie diese mit einem Studium fortsetzen würde bzw. bei denen die Ursachen für eine additive Verknüpfung beider Bildungswege in der Vergangenheit liegen, gibt es auch solche Individuen, die sich erst im Laufe der Berufsausbildung (um)entscheiden, im Anschluss an diese nun doch ein Hochschulstudium aufzunehmen.

Die Ursachen hierfür treten demnach erst während der Berufsausbildung auf. Die folgenden Abschnitte decken daher unter Zuhilfenahme von relevanten Theorien jene Faktoren auf, die an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells in Erscheinung treten.

4.4.2.1 Entscheidungsänderung während der Berufsausbildung

Die Berufswahlentscheidung ist nach HELLBERG (2003) dadurch charakterisiert, dass jede denkbare Möglichkeit zu einer Fülle an Konsequenzen führt, die sich nicht direkt miteinander vergleichen lassen oder aber, die im Vorfeld oftmals nicht vorhersehbar sind und erst im späteren Verlauf (hier im Rahmen der Berufsausbildung) von den Entscheidungsträgern klarer wahrgenommen wer-

319 Vgl. Jacobs (2007), S. 923

den.³²⁰ So kann eine bereits getroffene Entscheidung zu einem späteren Zeitpunkt anders wahrgenommen und möglicherweise seitens des Individuums bedauert werden.

Der Psychologe JOHN L. HOLLAND veröffentliche (erstmalig im Jahr 1959) die sogenannte „*Person-Umwelt-Passungstheorie*“, welche Erklärungsansätze für das Phänomen der Entscheidungsänderung im Rahmen des Berufswahlprozesses liefert. Um den Kern dieser Theorie zu verstehen, gilt es zunächst deren vier zugrundeliegenden Basisannahmen aufzuführen. So besagt die erste dieser Fiktionen, dass sich Personen in sechs verschiedene Interessentypen unterscheiden lassen.³²¹ Dabei zeigt jeder einzelne Typus bestimmte Kompetenzen und Einstellungen auf, mit welcher er der Umwelt gegenübertritt.³²²

Dem gegenübergestellt besagt die zweite Basisannahme, dass es ferner sechs berufliche Umwelttypen gibt, die sich u. a. hinsichtlich beruflicher Interessen oder Tätigkeitsstrukturen unterscheiden lassen.³²³

Neben dieser zunächst isolierten Betrachtung von Personen und Umwelt, erfolgt im Rahmen der beiden weiteren Annahmen eine Verknüpfung beider Indikatoren, mit welcher sich dem Kern der Theorie zunehmend angenähert wird. So führt die dritte Fiktion auf, dass Personen bei der Berufswahl nach beruflichen Umwelten streben, die mit ihren beruflichen Interessen übereinstimmen. Dies hat wiederum zur Folge, dass das menschliche Entscheidungsverhalten durch eine Interaktion zwischen Persönlichkeit und Umwelt determiniert wird. Eine hohe Kongruenz zwischen Person und Umwelt führt daraus abgeleitet zu einer höheren Arbeitszufriedenheit und damit einhergehend zu einer höheren Leistungsfähigkeit im Unternehmen.³²⁴

Die vierte Basisannahme drückt aus, dass Personen nicht nur danach streben, eine individuell passende (Arbeits-)Umgebung für sich selbst zu finden, sondern innerhalb dieser dahingehend gefordert zu werden, dass sie ihre Kompetenzen und Fähigkeiten fortlaufend ausleben und erweitern können.³²⁵

320 Vgl. Hellberg (2003), S. 42

321 Die Interessentypen lauten: praktisch-technisch (realistic), wissenschaftlich (investigative), künstlerisch-sprachlich (artistic), sozial (social), unternehmerisch (enterprising) sowie konventionell (conventional).

322 Vgl. Holland (1985), S. 2 f.

323 Die Merkmale der beruflichen Umwelt lassen sich von den Merkmalen ihrer Mitglieder ableiten und tragen daher die gleichen Bezeichnungen: praktisch-technische (realistic), wissenschaftliche (investigative), künstlerisch-sprachliche (artistic), soziale (social), unternehmerische (enterprising) sowie konventionelle (conventional) Umwelt.

324 Vgl. Holland (1985), S. 10 f.; Rolfs (2001), S. 23

325 Vgl. Holland (1985), S. 4

Auf Grundlage dieser vier Basisannahmen, leitet HOLLAND (1985) die so genannte *Kongruenzhypothese* ab, welche das zentrale Konstrukt der Person-Umwelt-Passungstheorie darstellt. „Vocational satisfaction, stability, and achievement depend on the congruence between one's personality and the environment in which one works.“³²⁶ Demnach erbringen jene Personen, die einen hohen Grad an *Interessenübereinstimmung* mit ihrem Arbeitsumfeld aufweisen bessere Leistungen und verbleiben länger in dieser Arbeitsumgebung.³²⁷

An dieser Stelle drängt sich nun die Frage auf, anhand welcher Indikatoren eine solche *Interessenübereinstimmung* zu überprüfen ist. „The difficulty of quantifying the similarity between two Holland codes, however, is at the heart of the issue of measuring congruence.“³²⁸ In der Wissenschaft herrscht nach wie vor Uneinigkeit über dieses Problem. Während STRONG (1964) die *individuelle Zufriedenheit* als Indiz für eine erfolgreiche Zuordnung von Personen zu Berufen heranzieht³²⁹, wird dies u. a. von ASSOULINE und MEIR (1987) heftig kritisiert.³³⁰ Ferner wird ebenso häufig die *Arbeitsproduktivität* als weitere Ergebnisvariable einer gelungenen Person-Umwelt-Passung herangezogen.³³¹

Der von STRONG (1964) postulierte Indikator der *Zufriedenheit* hat sich in der Wissenschaft jedoch als der am häufigste und umfassendste Anzeiger erwiesen, weshalb im folgenden Abschnitt zunächst auf diesen eingegangen werden soll.³³²

Ferner werden arbeitsbedingte Beeinträchtigungen (Kapitel 4.4.2.1) in diesem Teilkapitel in Augenschein genommen, die einen möglichen Einfluss auf die soeben aufgeführte Interessenübereinstimmung und somit, übertragen auf den vorliegenden Untersuchungsrahmen, auf die Additive Doppelqualifikation haben könnten. In Ulich (2001) findet sich eine Vielzahl an Verfahren, die für die Bewertung und Analyse von Arbeitstätigkeiten eingesetzt werden.³³³ Allen gemein ist die Tatsache, dass sie je eine Fülle an Items, wie bspw. *Autonomie*, *Aufgabenverantwortung*, *Arbeitsvolumen*, u. v.m. beinhalten, die aus psychologischer Perspektive nicht immer unabhängig, sondern in Teilen in Interdependenz zueinander stehen und Überschneidungen aufweisen.³³⁴ „Wechselbezie-

326 Holland (1985), S. 10

327 Vgl. Krapp (1992), S. 16f.

328 Miller (2007), S. 12

329 Vgl. Strong (1964), S. 411

330 Vgl. Assouline/Meir (1987), S. 329

331 Vgl. Schreiber/Rietiker (2010), S. 301; Riketta (2008), S. 476

332 Vgl. Roffs/Schuler (2002), S. 139

333 Vgl. Ulich (2001), S. 104 ff.

334 Vgl. ebd., S. 110 f.

hungen zwischen den Dimensionen sind abhängig von der technologischen, organisatorischen und sozialen Struktur der jeweiligen Arbeitssituation sowie von individuellen und kollektiven Merkmalen der Arbeitsperson.“³³⁵

Aufgrund der Tatsache, dass in der Praxis insbesondere das Verfahren zur subjektiven Arbeitsanalyse (SAA) von UDRIS und ALIOTH (1980) eingesetzt wird, welches u. a. auf der Job Diagnostic Survey von HACKMAN und OLDFHAM (1976) basiert, wird sich im Folgenden auch primär an diesem orientiert und eine ähnliche Abgrenzung der zum Teil übereinstimmenden Items vorgenommen.³³⁶ Ein weiterer Vorteil des Verfahrens besteht darin, dass es für eine Vielzahl an unterschiedlichen Arbeitstätigkeiten nutzbar ist.

Während der Fragebogen des SAA insgesamt 50 Items beinhaltet, ist die Anzahl im vorliegenden Untersuchungskontext deutlich geringer. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass nicht alle Indikatoren von Relevanz für die hier zugrunde gelegte Fragestellung sind.

Unzufriedenheit

Wie bereits aufgeführt, gilt das von STRONG (1964) aufgeführte Item der Unzufriedenheit als das bedeutsamste hinsichtlich der Untersuchung von Interessen(in-)kongruenz. In diesem Kontext definieren NEUBERGER und ALLERBECK (1978) Zufriedenheit als „das Ausmass [sic.], in dem Ansprüche auf die verschiedenen Aspekte erfüllt sind.“³³⁷ HOSSENFELDER (2010) führt dies weiter und postuliert, dass Zufriedenheit ein Gefühl darstellt, welches auftritt, wenn alle Bedürfnisse und Neigungen gesättigt und kein subjektiv bedeutungsvoller Wunsch mehr vorhanden ist.³³⁸ Übertragen auf den vorliegenden Untersuchungskontext gilt dieser dabei als Einstellung gegenüber einem bestehenden Arbeitsverhältnis, welche positiv ansteigt, je weniger negative und je mehr positive Erwartungen des Arbeitnehmers an seine ausgeübte Tätigkeit erfüllt werden.³³⁹

Werden diese Bedürfnisse des Individuums im Rahmen der Berufsausbildung nicht entsprechend der subjektiven Erwartung befriedigt, kann dies möglicherweise dazu führen, dass sich das Subjekt entgegen ursprünglicher Intentionen nach Beendigung der Berufsausbildung gegen einen Übergang in die Erwerbstätigkeit und für ein Hochschulstudium entscheidet. Die Unzufriedenheit würde folglich der Auslöser für die Entscheidung zugunsten einer Additiven

335 Udris/Alioth (1980), S. 62

336 Vgl. Ulich (2001), S. 110

337 Neuberger/Allerbeck (1978), S. 117

338 Vgl. Hossenfelder (2010), S. 76

339 Vgl. Bruggemann et al. (1975), S. 14 ff., S. 19

Doppelqualifikation sein. Aus diesem Grunde wird folgende Hypothese aufgestellt:

H₁₉: Hochschulzugangsberechtigte, die unzufrieden mit der Berufsausbildung sind, nehmen im Anschluss an diese ein Hochschulstudium auf.

Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven

Obgleich Unzufriedenheit den äußeren Ausdruck dessen abbildet, wie sich das Individuum fühlt, liefert sie keine hinreichenden Erklärungen über konkrete Motive und Ursachen. Hinweise hierzu sind u. a. einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) zu entnehmen. Aufgrund der Tatsache, dass die berufliche Erstausbildung meist nur einen geringen Stellenwert für das Individuum hat, bildet sie oftmals die Basis für weitere Qualifizierungs- und Bildungsanstrengungen.³⁴⁰ Gemäß IW ist es daher von großer Bedeutung, dass Unternehmen ihren Auszubildenden frühzeitig adäquate Weiterbildungsmaßnahmen und Entwicklungsperspektiven aufzeigen, um diese nicht nach Beendigung der Lehre an den tertiären Sektor zu verlieren. Hierbei spielen insbesondere der Erwerb von Zusatzqualifikationen wie beispielsweise Fremdsprachenkenntnisse oder aber die Möglichkeit, für eine kurze Zeit ins Ausland zu gehen eine bedeutende Rolle.³⁴¹

Dieses Phänomen konnte auch in weiteren Beiträgen nachgewiesen werden. „Stimmen die innerbetrieblichen Entwicklungsperspektiven, wird auf ein Studium verzichtet“³⁴², lautet es so in einer Untersuchung von KREKEL und ULRICH (1996). Auch HERGET (1994) konstatiert in diesem Kontext, dass es seitens der Unternehmen von großer Bedeutung sei, „dass klassische Aufstiegschancen von Arbeitkräften [sic.!] mit Lehre nicht begrenzt werden.“³⁴³ Folglich kann festgehalten werden, dass jene Individuen, die *keine* adäquaten *Weiterbildungsmöglichkeiten* und damit einhergehend *keine* hinreichenden *Karrierespектiven* seitens ihrer Ausbildungsbetriebe offeriert bekommen, nach abgeschlossener Lehre möglicherweise den Weg an eine Hochschule aufsuchen. Auf dieser Grundlage wird folgende Annahme getroffen:

H₂₀: Hochschulzugangsberechtigte, die keine hinreichenden Karriere- und Entwicklungsperspektiven seitens des Ausbildungsunternehmens offeriert bekommen, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf.

340 Vgl. Hecker (2000), S. 78

341 Vgl. IW (2009), S. 7

342 Krekel/Ulrich (1996), S. 9

343 Herget (1994), S. 99

Keine Eigenverantwortlichkeit

Obwohl die im Anschluss an eine Berufsausbildung offerierten Entwicklungsperspektiven als deutlich wichtiger empfunden werden als jene, die bereits während der Lehre unterbreitet werden³⁴⁴, darf auch dieser Faktor nicht vernachlässigt werden.

Ein Blick auf die eingangs dargestellten Analysemethoden zur Erfassung des subjektiven Erlebens von Arbeitstätigkeiten zeigt, dass „Autonomie“ als eine weitere Merkmalsdimension für Arbeitsinhalte in nahezu allen gängigen Methoden enthalten ist.³⁴⁵ Unter Autonomie wird nach HACKMAN/OLDHAM (1976) „the degree to which the job provides substantial freedom, independence, and discretion to the individual in scheduling the work and in determining the procedures to be used in carrying it out“³⁴⁶ verstanden, weshalb dieser Begriff fortan synonym mit dem Begriff *Eigenverantwortung* verwendet wird. Die Tatsache, dass fast alle Analyseverfahren diesen Aspekt beinhalten, zeigt die Wichtigkeit dieses Items auf.

Eine Expertenmonitor-Umfrage des BIBB, bei welcher sich Fachleute aus dem Bereich der beruflichen Bildung u. a. zu Wertorientierungen von Auszubildenden während der Lehre äußerten, ergab, dass insbesondere die Werte „Unabhängig sein“ und „Eigene Fähigkeiten entfalten“ als äußerst wichtig von den jungen Menschen empfunden werden.³⁴⁷ Wird bei der Planung und Gestaltung der Berufsausbildung seitens der Ausbildungsunternehmen keine Berücksichtigung dieser Werte genommen und muss der Lehrling folglich mehrheitlich fremdbestimmt aufgetragene Aufgaben ausführen, ohne dabei einen hinreichenden Grad an *Eigenverantwortlichkeit* inne zu haben, kann dies möglicherweise zu Frustration mit der eigenen beruflichen Situation führen.

Bereits während der Berufsausbildung scheint demnach der Drang nach Eigenverantwortung junger Menschen einen bedeutenden Einflussfaktor darzustellen. Infolgedessen stellt auch hier der Weg an die Universität eine Möglichkeit dar, diesem subjektiv wahrgenommenen Dilemma während der Berufsausbildung zu entfliehen, weshalb unterstellt wird:

H₂₁: Hochschulzugangsberechtigte, die keine hinreichende Eigenverantwortlichkeit seitens des Ausbildungsunternehmens offeriert bekommen, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf.

344 Vgl. Herget (1996), S. 12

345 Vgl. Ulich (2001), S. 104 ff.

346 Hackman/Oldham (1976), S. 258

347 Vgl. Krewerth et al. (2008), S. 10

Unterforderung

Während im vorangehenden Abschnitt der Fokus auf die seitens des Ausbildungsunternehmens offerierten Möglichkeiten, eigenständig arbeiten zu dürfen gerichtet wurde, sei nun der Blick auf das Anforderungsniveau in der Lehre in Gegenüberstellung zu den Qualifikationen eines Individuums gerichtet.

ULRICH (2000) fand im Rahmen einer Korrelationsanalyse auf Basis der Daten der Erwerbstätigenbefragung 1998/1999 heraus, dass „wer in besonderer Weise gefordert wird, [...] sich der Tendenz nach auch zufriedener mit seiner Arbeit“³⁴⁸ zeigt. Neue Untersuchungen ergeben jedoch, dass viele Arbeitnehmer in ihrem Beruf gelangweilt, desinteressiert und unterfordert sind.³⁴⁹ Besteht eine Diskrepanz zwischen dem Qualifikationsniveau von Beschäftigten und den Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz dahingehend, dass das, „was vom Unternehmen an Arbeitsleistung gefordert wird [...] unter den Möglichkeiten des Arbeitnehmers“³⁵⁰ liegt, wird dies unter der Begrifflichkeit „*Unterforderung*“ zusammengefasst.³⁵¹

Während ROTHLIN und WERDER (2007) eine zu geringe Eigenverantwortung als ein Element der Unterforderung aufführen,³⁵² nehmen sowohl HACKMAN/OLDHAM (1976) als auch UDRIS/ALIOTH (1980) eine gezielte Differenzierung beider Indikatoren vor. Letztere legen in ihrem Verfahren zur Messung des subjektiven Erlebens von Arbeitstätigkeiten zunächst zwei Hauptaspekte zugrunde. Einerseits den Aspekt der „Entfremdung“, zu welchem u. a. das Item *Eigenverantwortung* zu subsummieren ist, andererseits den Aspekt der „Beanspruchung“, worunter primär die Indikatoren *Unterforderung* bzw. *Überforderung* zu zählen sind.³⁵³ Aufgrund dieser eindeutigen Trennung wurde sich auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf diese Analyse gestützt und eine bewusste Abgrenzung der Indikatoren *Eigenverantwortlichkeit* und *Unterforderung* vorgenommen.

Während im Rahmen der Erwerbstätigenbefragung in den Jahren 1998 und 1999 drei Prozent der Befragten (aller Ausbildungsniveaus) angaben, den betrieblichen Anforderungen nicht gewachsen zu sein, fühlen sich mit einem Anteil von sieben Prozent mehr als doppelt so viele unterfordert an ihrem Arbeitsplatz.³⁵⁴

348 Ulrich (2000), S. 108

349 Vgl. Rothlin/Werder (2007), S. 17

350 Rothlin/Werder (2007), S. 17

351 Vgl. Wippermann (1981), S. 346

352 Vgl. Rothlin/Werder (2007), S. 17

353 Vgl. Udris/Alioth (1980), S. 62 ff.; Ulich (2001), S. 109

354 Vgl. Paramentier (2000), S. 32

Demzufolge kann konstatiert werden, dass jene Individuen, die ihr Potenzial im Rahmen ihrer Berufsausbildung nicht vollends ausschöpfen können, möglicherweise nach Beendigung dieser ein Studium aufnehmen möchten, um dieser „Ermüdung“ zu entfliehen. Daher ist folgendes anzunehmen:

H₂₂: Hochschulzugangsberechtigte, die in der Ausbildung unterfordert sind, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf.

Keine Interessenverwirklichung

Neben dem Aspekt der Eigenverantwortung (Autonomie) machen HACKMAN und OLDHAM (1976) im Rahmen ihres Job Diagnostic Survey, welcher zugleich die Basis für das Verfahren zur subjektiven Arbeitsanalyse von UDRIS/ALIOTH (1980) ist, auf einen weiteren Aspekt aufmerksam: die *inhaltliche Tätigkeit*. So tragen die erlebte Bedeutsamkeit und Ganzheitlichkeit einer Arbeitsaufgabe maßgeblich zum Wohlbefinden eines Subjekts bei. Demnach ist es für Arbeitnehmer von immenser Bedeutung, interessante, bedeutsame und herausfordernde Tätigkeiten ausführen zu können.³⁵⁵

Für Ausbildungsunternehmen ist es daher essentiell, das Motivationsverhalten ihrer Schützlinge fortlaufend zu beobachten und gegebenenfalls zu intervenieren, wenn festzustellen ist, dass dieses schwindet. Hierzu zählt es, diesen interessante Problemstellungen, Tätigkeiten, Konflikte oder aber Zielangaben unter Hinzuziehen der individuellen Belange aufzuzeigen. Dies fördert das Interesse der jungen Menschen, da es die Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte des Lehrstoffs lenkt.³⁵⁶

Werden Unternehmen diesem Anspruch jedoch nicht gerecht und müssen Auszubildende Aufgaben ausführen, die nicht den *eigenen Interessen* entsprechen, kann dies unter Umständen dazu führen, dass die jungen Menschen nach Beendigung der Berufsausbildung nun doch ein Hochschulstudium aufnehmen wollen, um die intrinsischen Bedürfnisse zu befriedigen. Demnach kann postuliert werden:

H₂₃: Hochschulzugangsberechtigte, die keinen interessanten Tätigkeiten während der Berufsausbildung nachgehen können, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf.

355 Vgl. Hackman/Oldham (1976), S. 257

356 Vgl. Klauer/Leutner (2012), S. 51 ff.

Unangemessene betriebliche Rahmenbedingungen

Ein weiterer Gesichtspunkt, der im Rahmen des von UDRIS und ALIOTH (1980) entwickelten SAA Verfahrens aufgegriffen wird und bedeutsam für den vorliegenden Untersuchungskontext ist, sind die dort wahrgenommenen *betrieblichen Rahmenbedingungen*. So untersuchen sie u. a. die wahrgenommene Unterstützung durch Kollegen, die empfundene Kooperation im Unternehmen sowie die Respektierung durch Vorgesetzte als Indices der subjektiven Arbeitsanalyse.³⁵⁷

Solche *betrieblichen Gründe* scheinen auch nicht unbedeutend zu sein für junge Auszubildende, was auch in einer Studie des BIBB, welche Ursachen für die Lösung von Ausbildungsverträgen untersuchten, verdeutlicht wird. Eine schlechte Vermittlung von Ausbildungsinhalten, ungünstige Arbeitszeiten sowie Konflikte mit Ausbildern und Betriebsinhabern zählen für mehr als 60 Prozent der Befragten zu den wesentlichen Gründen eines vollzogenen Ausbildungsabbruchs.³⁵⁸ Obgleich die im vorliegenden Untersuchungskontext betrachteten Probanden weit entfernt von einer Vertragslösung sind, lassen sich weitere Motive durch das Heranziehen dieser Extreme ableiten.

Demnach ist anzunehmen, dass es einen Zusammenhang zwischen den subjektiv wahrgenommenen betrieblichen Rahmenbedingungen und der Bereitschaft das Unternehmen zu verlassen gibt. Wird so beispielsweise das Arbeitsklima als unerträglich empfunden, führt dies unter Umständen dazu, dass viele Auszubildende nach Beendigung ihrer Lehre an eine Universität gehen. Es ist demnach festzuhalten:

H₂₄: Hochschulzugangsberechtigte, welche die betrieblichen Rahmenbedingungen während der Berufsausbildung als nicht angemessen empfinden, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf.

4.4.2.2 Streben nach beruflicher Achtung

Zu Beginn dieses Teilkapitels „Individuelle Einflussfaktoren“ wurde konstatiert, dass der Fokus auf das *Individuum* und seine intrinsischen *Motive* gerichtet werde. An dieser Stelle ist es demzufolge unerlässlich einen Blick auf die theoretischen Grundlagen der *Motivationstheorie* selbst zu richten. Dabei gibt es eine Vielzahl an Begründungsansätzen, die sich vornehmlich mit der Frage auseinandersetzen, wie Motivation entsteht und wie dies wiederum das Handeln eines Individuums beeinflusst.³⁵⁹

357 Vgl. Udris/Alioth (1980), S. 63

358 Vgl. Schöngen (2003), S. 36

359 Vgl. Kornadt (2007), S. 289

Während die sogenannten motivationalen *Prozesstheorien* Erklärungsansätze liefern, wie Motivation (von außen) gesteuert und generiert werden kann, beschäftigen sich *Inhaltstheorien* mit dem Inhalt, der Art und Wirkung von Motiven. Dabei untersuchen sie, welche Faktoren in einem Individuum Verhalten erzeugen und was dieses aufrechterhält.³⁶⁰ Da im vorliegenden Untersuchungsrahmen diese intrinsischen Einflussfaktoren in Erfahrung gebracht werden sollen, wird der Fokus nachfolgend ausschließlich auf letzteren motivationstheoretischen Ansatz gerichtet.

Die wohl bekannteste Motivationstheorie geht auf den amerikanischen Psychologen MASLOW (1970) zurück. Basierend auf der Annahme, dass einige Bedürfnisse Vorrang vor anderen haben, stellt er eine hierarchische Ordnung von menschlichen Bedürfnissen und Motiven in Form einer Pyramide dar.³⁶¹ Diese ordnet er in fünf verschiedene Kategorien an, beginnend mit den grundlegendsten Bedürfnissen eines Menschen. Die unterste Einordnung bilden dabei die physiologischen Bedürfnisse, wie beispielsweise die Notwendigkeit nach Luft und Nahrung. Die nächsten beiden Kategorien bilden zunächst das Anliegen nach Sicherheit und Schutz sowie darüber die Begierden nach Zugehörigkeit und Liebe (soziale Bedürfnisse). Die vorletzte Kategorie, die sogenannten *Individualbedürfnisse*, stehen für die Bedürfnisse nach Ansehen, Prestige und Wertschätzung. Das Streben nach Selbstverwirklichung bildet die letzte Gattung und somit die Spitze der Bedürfnispyramide von MASLOW (1970).³⁶²

Die unteren vier Kategorien sind allesamt den sogenannten *Defizitbedürfnissen* zuzuordnen. Gilt eine Kategorie als nicht vollends erfüllt, fungiert dieses Defizit als Motivationsfaktor, der das Individuum antreibt, das eigene Handeln so auszurichten, dass dieses befriedigt werden kann. Demnach wird das menschliche Handeln von aufeinander aufbauenden Bedürfnissen motiviert und gelenkt.³⁶³ „[...] a want that is satisfied is no longer a want.“³⁶⁴ Die Selbstverwirklichung eines Individuums kann folglich nur eintreten, wenn alle Defizitbedürfnisse zufrieden gestellt sind.

Während die unteren drei Defizitbedürfnisse für den vorliegenden Untersuchungskontext eine sekundäre Rolle spielen, gilt es vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Forschungsfrage ein besonderes Augenmerk auf die vierte Kategorie, die der *Individualbedürfnisse*, zu werfen. „Erfolg, Selbstvertrauen und Kompetenz, aber auch abhängige Bedürfnisse wie Macht, Status und Verant-

360 Vgl. Allaverdi (2009), S. 13

361 Vgl. Kirchler (2008), S. 99

362 Vgl. Maslow (1970), S. 35 ff., S. 59 f.

363 Vgl. Allaverdi (2009), S. 14; Maslow (1970), S. 59 f.

364 Maslow (1970), S. 38

wortung gehören zu dieser Kategorie von Bedürfnissen.“³⁶⁵ Sind so beispielsweise die Bedürfnisse nach *Macht* und *Verantwortung* bei jungen Menschen während ihrer Berufsausbildung nicht befriedigt, kann dies einen denkbaren Motivator dafür darstellen, den künftigen Bildungsweg noch einmal zu überdenken.

In der Wissenschaft wurde jedoch heftig kritisiert, dass der MASLOW'SCHE Ansatz keine Unterscheidung nach Personenzielgruppen vornimmt und der Theoriegehalt zudem stark vereinfacht und pauschalisiert ist. Daher sei an dieser Stelle auf einen weiteren Psychologen einzugehen, der sich ebenfalls eingehend mit Motivationstheorien auseinandersetzt.

HERZBERG (1959) rückt im Rahmen seiner *Zwei-Faktoren-Theorie der Arbeitsmotivation* arbeitstechnische Faktoren in den Fokus seiner Untersuchung, was insbesondere für die gegenwärtige Forschungsfrage von Bedeutung ist. Hier erforscht er, was Menschen bei ihrer Arbeit motiviert. Auf Basis der Befragung zahlreicher Arbeiter nach Arbeitssituationen, in denen sie sich entweder besonders zufrieden oder unzufrieden fühlten, nimmt er ebenso wie MASLOW (1970) eine Klassifikation möglicher Einflussfaktoren vor. Diese teilt er in sogenannte „Motivatoren“ und „Hygienefaktoren“ ein. Während erstere intrinsischer Natur sind, die im direkten Zusammenhang mit der ausübenden Tätigkeit stehen, wie beispielsweise Leistungserfolg, Anerkennung, Aufstieg oder Verantwortung, zählen zu „Hygienefaktoren“ Eigenschaften wie Status, Bezahlung oder Sicherheit, die von Dritten vorgegeben werden und somit extrinsischen Charakter besitzen.³⁶⁶ Um mit der eigenen Arbeit wirklich zufrieden zu sein, müssen nach HERZBERG (1959) beide Ausprägungen vorhanden sein.³⁶⁷

Die *Motivatoren* fokussieren ebenso wie die *Individualbedürfnisse* nach MASLOW (1970) den Wunsch, im Beruf geachtet zu werden und eine hinreichende Verantwortung inne zu haben. Demzufolge kann aus beiden Theorien ein weiterer bedeutender Einflussfaktor für den vorliegenden Untersuchungskontext abgeleitet werden: *das Streben nach beruflicher Achtung*. Dieser Faktor kann dabei verschiedene Ausprägungen annehmen, wie beispielsweise Prestige, Verantwortung oder aber Macht gegenüber anderen. Diese Erkenntnis wird u. a. von BECKER (2009) bekräftigt. Er beschreibt Bildung mithin als „das individuelle Streben nach Gütern wie [...] soziale Anerkennung (Prestige)“³⁶⁸.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass junge Menschen in ihrer Ausbildung unter anderem auch nach gesellschaftlicher Achtung, beispiels-

365 Kirchler (2008), S. 100

366 Vgl. Allaverdi (2009), S. 15; Kirchler (2008), S. 104 f.

367 Vgl. Herzberg et al. (1959), S. 113 ff.

368 Becker (2011), S. 26

weise in Form von Macht und/oder Prestige, streben. Sind diese Bedürfnisse nicht vollends erfüllt, suchen sie möglicherweise einen Weg diesen nachzukommen. Die Aufnahme eines Studiums nach Beendigung der Berufsausbildung stellt ein denkbares Mittel dar, dies zu erreichen.³⁶⁹ Demzufolge kann angenommen werden:

H₂₅: Hochschulzugangsberechtigte, die nach beruflicher Achtung streben, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf.

4.4.2.3 Bildungsstand potenzieller Mitbewerber

Schließlich lässt sich aus der sogenannten *Job Competition Theory* (*Theorie des Arbeitsplatzwettbewerbs*), welche auf den Wissenschaftler THUROW (1975) zurückzuführen ist, ein letzter vermutlich bedeutender (individueller) Einflussfaktor für den vorliegenden Untersuchungskontext ableiten.

Zentral für diese Theorie ist dabei die Annahme, dass Mitarbeiter auf den Arbeitsmärkten um bestimmte, insbesondere hoch bezahlte Berufe konkurrieren. Jene Personen, die dabei ein höheres Bildungsniveau vorweisen können, werden demnach seitens der Arbeitgeber bevorzugt eingestellt als jene mit einem niedrigeren Bildungsabschluss.³⁷⁰ Infolgedessen versuchen rational denkende Menschen durch höhere Investitionen in Bildung potenziellen Arbeitgebern zu signalisieren, dass sie sich besser eignen und motivierter und zuverlässiger sind als Mitstreiter mit „geringerer“ Bildung und sie sich so eine Verbesserung der eigenen beruflichen Position erhoffen.³⁷¹

Dies löst nach HUMMELSHEIM und TIMMERMANN (2010) wiederum „einen vertikalen Verdrängungsprozess aus, der in eine ‚nach oben gerichtete Bildungsspirale‘ münden wird“.³⁷² JACOB (2001), die diesen Aspekt ebenfalls im Rahmen einer Studie zu Mehrfachausbildungen untersuchte, führt an dieser Stelle die Bezeichnung „konkurrenzbedingte Höherqualifizierung“ ein.³⁷³ Der Vergleich mit dem *Bildungsstand möglicher Konkurrenten* um einen Arbeitsplatz gilt demnach als Motiv für die eigene (höhere) Investition in Bildung.

Übertragen auf den vorliegenden Untersuchungskontext wäre demnach anzunehmen, dass andere Auszubildende als potenzielle Mitbewerber betrachtet werden könnten. Hierbei ist zu unterstellen, dass je höher das allgemein vorherrschende Bildungsniveau unter den Auszubildenden, desto größer die indi-

369 Vgl. Lörz et al. (2012), S. 41

370 Vgl. Linsley (2005), S. 5; Thurow (1975), S. 76

371 Vgl. Mattila (1982), S. 246; Thurow (1975), S. 91

372 Hummelsheim/Timmermann (2010), S. 111

373 Vgl. Jacob (2001), S. 11

viduelle Investition in weitere Bildung, um sich gegenüber künftigen Arbeitgebern Vorteile zu verschaffen. Diesem Grundgedanken zufolge liegen die Motive nach der Berufsausbildung an eine Hochschule zu gehen nicht primär darin begründet, die eigenen Interessen und Wünsche zu befriedigen, sondern vielmehr als eine Art Verteidigung der eigenen beruflichen Situation, um gegenüber potenziellen Mitbewerbern, hier den anderen Auszubildenden, nicht schlechter gestellt zu sein. Folglich kann folgende These aufgestellt werden:

H₂₆: Hochschulzugangsberechtigte, die gegenüber potenziellen Mitbewerbern nicht schlechter gestellt sein möchten, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf.

4.5 Übersicht der generierten Hypothesen

Die in den vorangegangenen Abschnitten entwickelten Hypothesen zu möglichen Einflussfaktoren auf die Bildungs- und Berufswahlentscheidung von Hochschulzugangsberechtigten, zunächst eine Berufsausbildung und erst im Anschluss daran ein Hochschulstudium aufzunehmen (Additive Doppelqualifikation), finden sich zusammengefasst in Abbildung 10 wieder. Eine Darstellung der unterschiedlichen Wirkungszeitpunkte (erste und zweite Schwelle des Übergangsmodells) sowohl der exogenen (institutionelle, soziodemographische und bildungsökonomische) als auch der endogenen (individuelle) Einflüsse wurde ebenfalls vorgenommen.

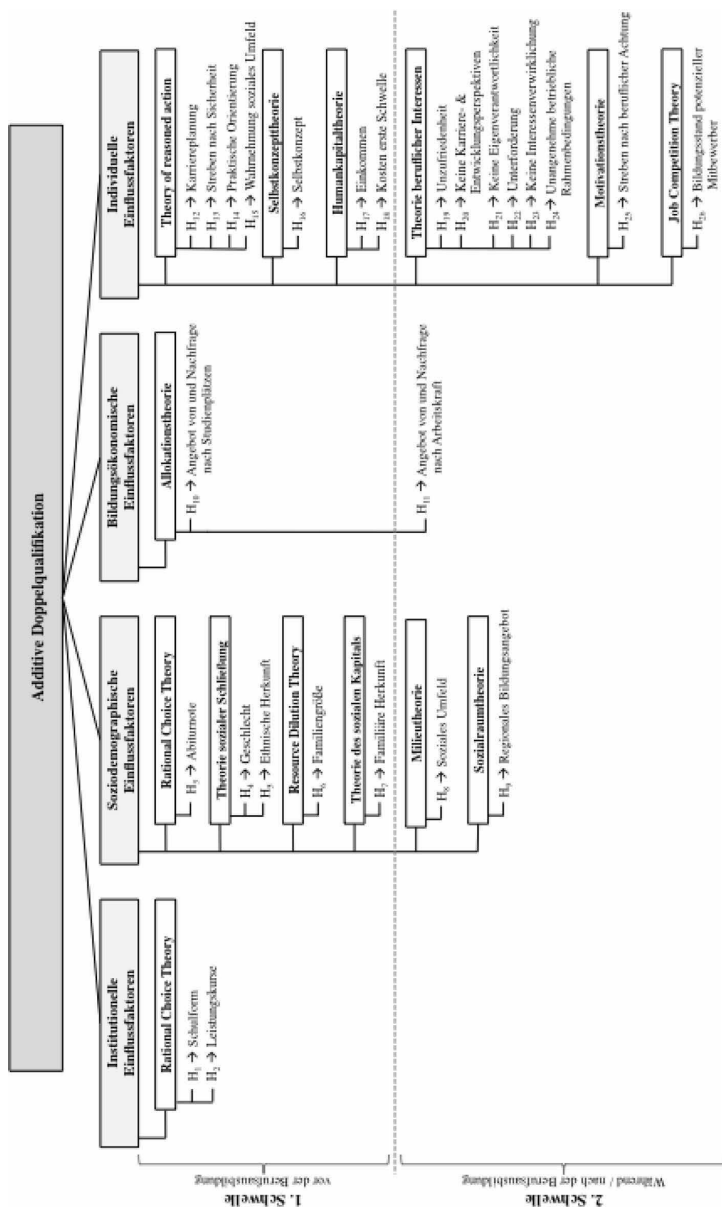


Abb. 10: Übersicht der Hypothesen

5 Methodologische Vorgehensweise

5.1 Auswahl der Untersuchungseinheiten

Der Fokus der vorliegenden Untersuchung richtet sich auf das Entscheidungsverhalten von hochschulzugangsberechtigten Auszubildenden an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, was Hochschulzugangsberechtigte dazu bewegt, nach Erlangung des (Fach-)Abiturs zunächst eine Berufsausbildung und erst dann ein Hochschulstudium an einer (Fach-)Hochschule aufzunehmen. Es gibt bereits einige Panelstudien, die sich in Ansätzen ebenfalls mit dieser Thematik auseinandersetzen (vgl. Kapitel 3), weshalb an dieser Stelle ein kurzer Exkurs vorgenommen werden soll. Hier sind aufgrund ihrer großen Expertise in den Bereichen Hochschulforschung und -entwicklung sowie der Vielzahl an hervorgebrachten wissenschaftlichen Beiträgen insbesondere das Studienberechtigtenpanel des HIS, die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) sowie das Nationale Bildungspanel (NEPS) zu nennen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zielsetzungen, Erhebungsmethoden und -zeitpunkte.

Während letztere einmalig ca. 20.000 Erwerbstätige ab einem Alter von 15 Jahren und mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von mindestens zehn Stunden in Deutschland befragen³⁷⁴, handelt es sich bei dem Studienberechtigtenpanel des HIS um eine Längsschnittstudie, bei der dieselbe Zielgruppe über einen bestimmten Zeitraum hinweg mehrfach hinsichtlich ihrer Bildungs- und Berufspläne befragt wird.³⁷⁵

Eine Analyse des jüngst eingesetzten Fragebogens im Rahmen der in den Jahren 2011 und 2012 durchgeführten Erwerbstätigenbefragung deutet darauf hin, dass auf den ersten Blick viele Überschneidungen mit der gegenwärtigen Forschungsfrage vorhanden zu sein scheinen. So liefert die Befragung Aussagen zu einer Vielzahl der im vorangegangenen Kapitel theoretisch hergeleiteten *institutionellen, soziodemographischen* sowie *bildungs- und makroökonomischen* Einflussfaktoren, wie beispielsweise *Schulform, Abiturnote, Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsniveau der Eltern*, u. v. m.³⁷⁶

Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass der Fokus der BIBB/BAuA Befragung vor allem auf Arbeitsbedingungen (wie beispielsweise Tätigkeits-schwerpunkte, Arbeitsanforderungen, Weiterbildungsbedarf, Arbeitsbelastun-

374 Vgl. BaUA (2012)

375 Vgl. HIS

376 Vgl. BIBB/BAuA (2011)

gen, etc.) gerichtet wird und die einzelnen Motive, die zu der jeweiligen Tätigkeit führten, nahezu gänzlich außer Acht gelassen werden. Demzufolge liefern diese Daten keine hinreichenden Erklärungen für die im vorangegangenen Kapitel 4.4 theoretisch hergeleiteten *individuellen* Einflussfaktoren.

Hinzu kommt ein weiterer Aspekt. Die BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung fokussiert global erwerbstätige Personen. Für die vorliegende Untersuchung müssten folglich all jene Probanden herausgefiltert werden, die eine Fach- oder Allgemeine Hochschulreife besitzen, sich derzeit in einer Berufsausbildung befinden und bereits den Wunsch geäußert haben, ein Hochschulstudium im Anschluss aufnehmen zu wollen. Würden darüber hinaus nur bestimmte Ausbildungsberufe fokussiert werden, würde sich die Zahl verwertbarer Daten weiter erheblich reduzieren.

Bei dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) handelt es sich ebenfalls um eine Panelstudie, bei der ca. 60.000 Personen verschiedener Altersgruppen befragt werden, mit der Zielsetzung, die Entwicklung von Bildung über den Lebenslauf zu erforschen und die Probanden durch verschiedene Stadien ihres Lebens zu begleiten. Dabei werden Daten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsrenditen, -entscheidungen und -prozessen über die gesamte Lebensdauer einer Person erfasst. Diese inhaltlichen Schwerpunkte werden auf sechs Startkohorten verteilt: (1) Neugeborene, (2) Kindergartenkinder, (3) Fünftklässler, (4) Neuntklässler, (5) Studierende und (6) Erwachsene.³⁷⁷

Für die gegenwärtige Forschungsfrage wären lediglich die Kohorten vier (Neuntklässler: Bildungswege von Schülerinnen und Schülern ab Klasse neun) und fünf (Studierende: Hochschulstudium und Übergang in den Beruf) sowie in Teilen die Kohorte sechs (Erwachsene: Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen) von Relevanz. Wie schon bei der BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung, zeigt sich jedoch auch hier, dass jeweils nur Teilaspekte abgefragt werden. Ein besonderer Fokus liegt insbesondere bei Kohorte fünf auf Kompetenzen von Studierenden und deren Kompetenzentwicklung im Studienverlauf, welche für das Untersuchen von Beweggründen, die zu einer Additiven Doppelqualifikation führen, nicht im Fokus stehen. Es werden zudem singuläre Faktoren erfasst, wie z. B. die soziale Herkunft, das Geschlecht oder der Migrationshintergrund. Diese sind jedoch nicht so umfassend und breit, wie es für die Beantwortung der Forschungsfrage vonnöten wäre.³⁷⁸

Dem entgegen fokussiert das Studienberechtigtenpanel des HIS die nachschulischen Bildungs- und Berufswege ausschließlich von studienberechtigten Schul-

377 Vgl. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (2015);

378 Vgl. ebd.

abgängern sowie deren zugrunde gelegten Motive und Einstellungen. Der entscheidende Nachteil hinsichtlich der im Rahmen dieser Arbeit zugrunde gelegten Forschungsfrage liegt jedoch im Zeitpunkt der Datenerhebung. Das HIS nimmt eine wiederholte Befragung des gleichen Jahrgangs binnen vier Jahren zu drei verschiedenen Zeitpunkten vor. Die erste Erhebung findet ca. ein halbes Jahr vor Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung statt. Die zweite Befragung folgt ein Jahr später, um eine fundierte Aussage treffen zu können, ob die zuvor geplanten Werdegänge tatsächlich realisiert wurden. Der Fokus wird an dieser Stelle folglich zunächst ausschließlich auf die erste Schwelle des Übergangsmodells gerichtet.

Die letzte Erhebung findet vier Jahre nach der ersten Befragung statt, mit der Zielsetzung Erkenntnis zu erlangen, welcher Bildungs- und Berufsweg letztlich eingeschlagen wurde. Zum besseren Verständnis dieses Vorgehens liefert Abbildung 11 einen grafischen Überblick.

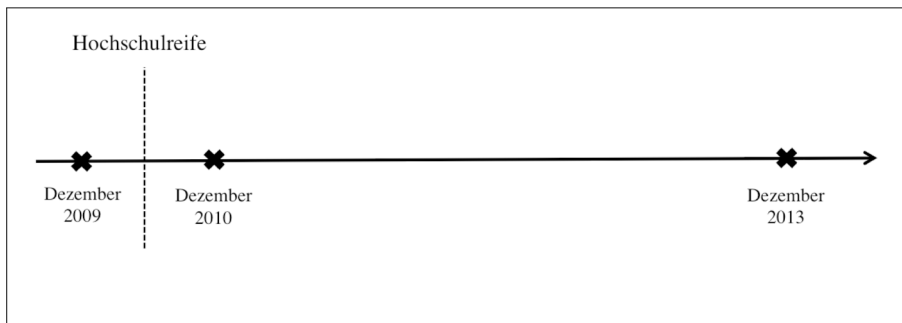


Abb. 11: Studienberechtigtenpanel 2010 des HIS

Aufgrund der Tatsache, dass mithilfe dieses Verfahrens sowohl Intention als auch Realisierung der Probanden abgebildet werden, postulieren JACOB et al. (2013), dass dies die einzig verwendbare Variante zur Analyse der Motive des Übergangsverhaltes junger Menschen sei.³⁷⁹

Dennoch ist die Aussagekraft dieser Paneldaten für die vorliegende Forschungsfrage aufgrund einiger Gründe nicht geeignet. Während die Befragungszeitpunkte an der ersten Schwelle des Übergangsmodells zeitlich eng beieinander liegen, wodurch Intention und Realisierung begründet abgebildet werden, scheint der Übergang an der zweiten Schwelle vernachlässigt zu werden. Hier liegt zwischen Befragung des intendierten Bildungs- und Berufsweg-

³⁷⁹ Vgl. Jacob et al. (2013), S. 313

ges sowie tatsächlicher Realisierung ein Zeitraum von drei Jahren. Wenn auch anzunehmen ist, dass eine Berufsausbildung insbesondere für (Fach-)Abiturienten durchschnittlich weniger als drei Jahre dauert, ist dennoch zu berücksichtigen, dass nicht alle Probanden unmittelbar nach Erlangung der Hochschulreife (erste Schwelle) oder aber nach Beendigung der Berufsausbildung (zweite Schwelle) nahtlos in die folgende Bildungs- oder Berufsphase einmünden. Die Aufnahme eines freiwilligen sozialen Jahres, die bei den Testpersonen zum Teil noch existierende Wehrdienstpflicht oder aber etwaige Zulassungsbeschränkungen führen oftmals zu zeitlichen Verzögerungen. Darüber hinaus stellt der im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Ausbildungsberuf „Kraftfahrzeugmechatronik“ mit einer Ausbildungsdauer von 3,5 Jahren bereits eine zu beachtende Ausnahme dar. Demzufolge liegt an dieser Stelle eine zu heterogene Untersuchungsgruppe vor, die eine vergleichende Analyse über mögliche Motive und Einflussfaktoren nur erschwert und mit großen Verzerrungen zulässt.³⁸⁰

Viel gravierender ist jedoch ein weiterer Aspekt. Das HIS bildet die Wahlentscheidung an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells nur unzureichend ab. Eine endgültige Entscheidung über den künftigen Bildungs- und Berufsweg wird zumeist unmittelbar vor dem Übergang getroffen.³⁸¹ Demzufolge müsste im Rahmen des Studienberechtigtenpanels ein vierter Erhebungszeitpunkt eingefügt werden, welcher in etwa ein halbes Jahr vor Beendigung der Berufsausbildung stattfindet, um ebenso wie an der ersten Schwelle eine fundierte Aussage über Intention und Realisierung treffen zu können.

Der Aspekt trifft ebenso auf die BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung zu. Hier müssten folglich jene Probanden herausgefiltert werden, welche die bereits genannten Eigenschaften besitzen (siehe oben) und sich darüber hinaus unmittelbar vor Beendigung der Berufsausbildung befinden. Dies würde jedoch eine noch größere Reduktion der Datenmenge bedeuten, sodass deren verallgemeinerbare Aussagekraft infrage zu stellen wäre.

Doch auch wenn eine solch essentielle Zusatzinformation vorliegen würde, stellen sie für die vorliegende Untersuchung *Sekundärdaten* dar, bei welchen an dieser Stelle auf den Aspekt der Aktualität hinzuweisen ist. Bis diese Daten zur Verfügung stehen vergehen meist mehrere Jahre. JACOB et al. verwenden so beispielsweise in ihrem im Jahr 2013 veröffentlichten Artikel Sekundärdaten aus den Jahren 1999 und 2002.³⁸²

380 Vgl. Brückner (1990), S. 379; Jacob et al. (2013), S. 314

381 Vgl. Spangenberg/Willich (2013), S. 170

382 Vgl. Jacob et al. (2013), S. 313

Aufgrund der Tatsache, dass bis dato keine wissenschaftlichen Untersuchungen existieren, deren Erhebungszeitpunkt an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells zeitlich so nah an der tatsächlichen Realisierung liegt, fand im Rahmen des gegenwärtigen Forschungsrahmens eine *Primärerhebung* im *letzten Ausbildungsjahr* der Probanden statt. Durch diesen speziellen Erhebungszeitpunkt wird davon ausgegangen, dass der Aussagegehalt der *zentralen Variablen* „Studierwilligkeit“ und „Tendenz studieren zu gehen“ (vgl. Kapitel 5.3.1 bzw. Frage 15a-c, Anhang 1) äußerst hoch und somit sehr valide ist.

Entgegen der Aussage von JACOB ETAL. (2013), dass sowohl Intention als auch Realisierung abgebildet werden sollten, um validere Ergebnisse zu erzielen, ist die hier zugrunde gelegte ausschließliche Betrachtung der Intention gemäß CHANDON ETAL. (2005) durchaus zulässig. Sie belegen, dass durch die Abfrage der Intention, diese den Probanden explizit ins Bewusstsein gerufen werde, was schließlich zu einer Intensivierung der eigenen Handlungsabsicht und Verwirklichung des geplanten Verhaltens führt.³⁸³ Durch die Abfrage von Absichten, wird demnach deren Realisierung gesteigert, weshalb die Verwendung von Intentionen als Vorhersage über künftiges Verhalten einen validen Faktor im vorliegenden Untersuchungskontext darstellt.

Neben diesem besonderen und für die vorliegende Forschungsfrage essentiellen Erhebungszeitpunkt, der ausschließlich im Rahmen einer eigenen Datenerhebung sichergestellt werden kann, bieten *Primärdaten* weitere wichtige Vorteile gegenüber *Sekundärdaten*.

Obschon *Sekundärdaten* deutlich kostengünstiger sind und in Teilen zu wesentlich größeren Stichproben führen, ist ihre Verlässlichkeit und Gründlichkeit hinsichtlich einer korrekten Erhebung und Auswertung, sofern nicht mit Rohdaten gearbeitet wird, oftmals infrage zu stellen. Ein weiterer Aspekt, der sich als problematisch erweisen kann, ist der zumeist geringere Grad an Aktualität. Hinzu kommt die Tatsache, dass in der Sekundärforschung oft nicht alle Faktoren erhoben werden, welche die zu untersuchende Variable nach theoretischen Gesichtspunkten beeinflussen. Dies kann wiederum dazu führen, dass nicht kontrollierte Einflüsse unter Umständen sehr hoch sind und dieser Tatbestand zu erheblichen Verzerrungen führt.³⁸⁴

5.2 Datenerhebung

Der Fokus der Datenerhebung konzentriert sich auf vier Ausbildungsberufe: Bankkaufmann, Industriekaufmann, Kraftfahrzeugmechatroniker sowie Au-

³⁸³ Vgl. Chandon et al. (2005), S. 10

³⁸⁴ Vgl. Chandon et al. (2005), S. 12

genoptiker. Während erstere kaufmännische Ausbildungsberufe, die nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt sind, darstellen, repräsentieren letztere klassische Handwerksberufe, die gemäß § 3, Absatz 3 BBiG zudem dem Gesetz zur Ordnung des Handwerks (*kurz*: Handwerksordnung (HWO)) unterliegen.³⁸⁵ Dies verhindert ein möglicherweise verzerrtes Darstellungsbild und lässt eine spätere Gegenüberstellung möglicher Einflussfaktoren in beiden Sektoren zu.

Die Selektion dieser vier Ausbildungsberufe erfolgte auf Basis aktueller Statistiken des BIBB³⁸⁶ sowie des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZdH)³⁸⁷. Dabei wurden jene Berufe gewählt, bei denen im Jahr 2011³⁸⁸ pro Sektor sowohl absolut als auch prozentual die mit Studienberechtigung am stärksten besetzten Ausbildungsberufe vorzufinden sind (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Übersicht der mit Studienberechtigung am stärksten besetzten Ausbildungsberufe im Jahr 2011

Ausbildungsberuf	Abiturienten absolut (N)	Anteil an Studienberechtigten im Ausbildungsberuf	Männer	Frauen
Industriekaufmann	11.097	61,7 %	37,1 %	62,9 %
Bankkaufmann	9.081	69,3 %	42,4 %	57,6 %
Kraftfahrzeug-mechatroniker	1.398	7,3 %	97,1 %	2,9 %
Augenoptiker	816	34,7 %	24,9 %	75,1 %

Eine weitere Selektion der Datenerhebung fand hinsichtlich der regionalen Verteilung statt. Hier wurde eine Auswahl auf die drei Bundesländer Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen sowie Rheinland-Pfalz vorgenommen. Diese Selektion erfolgte zunächst auf Basis der mit Studienberechtigung am stärksten besetzten Ausbildungsberufe pro Bundesland. Während Nordrhein-Westfalen über alle vier Ausbildungsberufe hinweg die höchsten Abiturientenzahlen hervorbringt, belegt Bayern bei beiden Handwerksberufen den zweiten Rang, bei den kaufmännischen Berufen Bankkaufmann sowie Industriekaufmann jedoch nur noch den vierten Rang. Analoges gilt für das Bundesland Baden-Württemberg. Dieses bringt nach Nordrhein-Westfalen im Bereich Industrie und Bank die meisten Studienberechtigten hervor, fällt jedoch sowohl bei den Augenoptikern als auch bei den Kraftfahrzeugmechatrikern auf den vierten Platz. Dem entgegengesetzt ist Niedersachsen über alle Ausbildungsberufe hinweg

385 Vgl. § 3, Absatz 3 BBiG

386 vgl. BIBB (2012), S. 159

387 Vgl. ZdH (2011)

388 Die Durchführung der Befragung fand im Zeitraum 2012–2013 statt, weshalb das Jahr 2011 als Grundlage herangezogen wurde.

stetig auf Platz drei vertreten, weshalb es neben Nordrhein-Westfalen für die vorliegende Untersuchung ausgewählt wurde (vgl. Tab. 3).³⁸⁹

Tab. 3: Übersicht der mit Studienberechtigung am stärksten besetzten Ausbildungsberufe pro Bundesland im Jahr 2011

Bundesland	Bankkaufmann	Industrie- kaufmann	Augenoptiker	KfZ-Mecha- troniker
Baden-Württemberg	1.431	1.920	76	130
Bayern	1.239	1.221	103	182
Berlin	240	255	52	36
Brandenburg	147	144	25	65
Bremen	117	162	18	11
Hamburg	363	258	31	30
Hessen	864	1.080	52	68
Mecklenburg-Vorpommern	108	81	20	27
Niedersachsen	1.233	1.362	87	132
Nordrhein-Westfalen	2.676	4.659	199	375
Rheinland-Pfalz	525	717	34	47
Saarland	150	189	13	33
Sachsen	177	210	32	114
Sachsen-Anhalt	144	144	24	47
Schleswig Holstein	309	366	30	47
Thüringen	180	174	20	54

Ferner wurde das Bundesland Rheinland-Pfalz als in die Erhebung einbezogen. Während dieses Bundesland seit jeher keine Gebühren für die Aufnahme eines Hochschulstudiums verlangt, hatte Nordrhein-Westfalen diese erst zum Wintersemester 2011/2012 erlassen. Niedersachsen³⁹⁰ erhob zum Befragungszeitpunkt einen Semesterbeitrag in Höhe von 500 Euro.³⁹¹ Folglich werden drei

³⁸⁹ Vgl. ZdH (2012)

³⁹⁰ Diese Angaben beziehen sich auf den Stand April 2013, zu welchem die Erhebung abgeschlossen wurde und den befragten Probanden keine abweichenden Informationen vorlag. Die Diskussion um die Abschaffung der Studiengebühren in Niedersachsen kam erst nach Abschluss der Erhebung auf, sodass diese keine Relevanz hat und der damalige Status quo Gültigkeit besitzt.

³⁹¹ Vgl. Deutsches Studentenwerk (2012)

verschiedene Szenarien abgebildet. Während die Studiengebühren in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Niedersachsen an beiden Schwellen des Übergangsmodells unverändert sind, hat sich dieser Faktor in Nordrhein-Westfalen während der Berufsausbildung der Probanden verändert. Im Rahmen der schriftlichen Befragung wird der Einfluss von Studiengebühren sowohl an der ersten (Frage Nr. 18a, Anhang 1), als auch der zweiten Schwelle des Übergangsmodells (Frage Nr. 18b, Anhang 1) abgefragt. Durch diese Diversifikation kann ein Vergleich hinsichtlich des Einflusses von Studiengebühren auf das Entscheidungsverhalten der Untersuchungsgruppen vorgenommen werden (vgl. Kapitel 6.2.4.1).

Eine weitere zu berücksichtigende Determinante bildet die „Nähe zur nächsten Hochschule“, welche mithilfe des Indikators Hochschuldichte abgebildet wird. Dieser Quotient errechnet sich aus der Anzahl aller Hochschulen pro Bundesland geteilt durch die Fläche in Tausend-km². Tabelle 4 liefert hierzu auf Basis aktueller Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder³⁹² sowie der Ministerien der Bundesländer³⁹³ einen Überblick.

Tab. 4: Hochschuldichte nach Bundesländern

Bundesland	Anzahl Hochschulen	Fläche (Tkm ²)	Hochschuldichte
Niedersachsen	32	47,6	0,67
Nordrhein-Westfalen	69	34,1	2,02
Rheinland-Pfalz	25	19,9	1,26

Während die Anzahl an Hochschulen pro km² in Nordrhein-Westfalen im gesamten Bundesgebiet am höchsten ist (69 Hochschulen), weist auch Rheinland-Pfalz eine vergleichsweise hohe Hochschuldichte auf (25 Hochschulen). Anders sieht es dagegen im Bundesland Niedersachsen aus. Hier sind auf eine Fläche von 47.612,88 km² lediglich 32 Hochschulen vorzufinden. Folglich ist auch hinsichtlich dieses Kriteriums eine hinreichende Diversifikation der Zielgruppe gegeben.

5.3 Bestimmung des Erhebungsinstrumentes

Die Gewinnung von *Primärdaten* kann über verschiedene Methoden erfolgen. Im hier verfolgten Forschungskontext erfolgt eine direkte Erfassung des inte-

392 Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2011)
393 Vgl. Koordinierungsstelle für Studienberatung in Niedersachsen; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz; Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

ressierenden Sachverhaltes über einer Befragung. „Mit dem Begriff der Befragung wird die Planung, Ausführung und Auswertung einer Frage-Antwort-Operation bezeichnet, bei der die Befragten durch eine Reihe von thematisch gezielten Fragen zu entsprechender Beantwortung veranlaßt [sic.!] werden.“³⁹⁴

Hier kann eine weitere Unterscheidung hinsichtlich der Befragungsmethoden vorgenommen werden in *qualitative* und *quantitative* Arten. *Qualitative* Forschungsmethoden erfassen Merkmale durch verbale Beschreibungen und liefern erste Erkenntnisse durch ein tiefergehendes Verständnis des untersuchten Phänomens. Dabei generieren sie Informationen, die zumeist tiefgründiger sind als quantitative Daten.³⁹⁵ Dem gegenüber liegt die Kerneigenschaft *quantitativer* Befragungen in ihrem hohen Grad der Standardisierung. Dies bedeutet, dass die Fragen für alle Probanden gleich sind und darüber hinaus eine bestimmte Anzahl an Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden. Ein anschließender Vergleich ist folglich zielgerichtet durchführbar. Hinzu kommt die Tatsache, dass deutlich größere Fallzahlen generiert werden können, als beispielsweise mit *qualitativ* ausgerichteten Tiefeninterviews.³⁹⁶ Demzufolge wurde sich für den Einsatz *quantitativer* Forschungsmethoden entschieden.

Das Instrumentarium einer *quantitativen* Befragung stellt der *Fragebogen* dar. Dieser kann schriftlich, mündlich oder über das Internet zum Einsatz kommen. Während eine mündliche Befragung, die persönlich oder telefonisch durchgeführt wird, enorm hohe Kosten sowie eine lange Abwicklungsdauer mit sich bringt, füllt der jeweilige Proband bei einer standardisierten Online-Umfrage den Fragebogen eigenständig via Internet aus. Die Datengenauigkeit, der Zeitbedarf sowie die erhebliche Datenmenge pro Erhebungsfall werden äußerst positiv eingeschätzt. Hinzu kommt, dass die Antworten anschließend direkt in ein statistisches Analyseprogramm eingelesen werden können. Aufgrund dieser Aspekte erfreut sich diese Methode größter Beliebtheit.³⁹⁷

Bei standardisierten schriftlichen Befragungen wird den jeweiligen Probanden per E-Mail, Fax oder postalisch der Fragebogen zugesandt und um das Ausfüllen sowie der Rücksendung von diesem gebeten. Diese Methode bringt viele der bereits genannten Vorteile einer Online-Umfrage mit sich. Hier kommt es jedoch nachweislich zu einer deutlich geringeren Rücklaufquote, da viele Probanden insbesondere die Rücksendung des Fragebogens als zu großen Aufwand empfinden.³⁹⁸

394 Jaide (1995), S. 309

395 Vgl. Bortz/Döring (2007), S. 297; Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008), S. 27

396 Vgl. Homburg (2011), S. 261

397 Vgl. Kaya (2009), S. 51 ff.

398 Vgl. ebd., S. 52 f.

Im Rahmen des vorliegenden Untersuchungskontextes wurde dennoch die *standardisierte schriftliche Befragung* als Erhebungsinstrument gewählt. Wie bereits im vorangehenden Abschnitt aufgeführt, sind die Zielgruppe der Befragung Berufsschüler verschiedener Ausbildungsberufe im letzten Ausbildungsjahr (vgl. Kapitel 5.1). Dabei werden alle Personen befragt, die eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen und im Anschluss daran eine Berufsausbildung im Dualen Berufsausbildungssystem aufgenommen haben, (zunächst) unabhängig davon ob sie studieren gehen möchten oder nicht.

Da nicht in allen Berufskollegs/Berufsschulen auf die für eine Online-Befragung notwendige multimediale Ausstattung zurückgegriffen werden kann und eine mündliche Befragung eine geringere Datengenauigkeit mit sich bringt³⁹⁹, gilt die schriftliche Form der Befragung vor dem Hintergrund dieser speziellen Rahmenbedingungen als besonders zielführend. Aufgrund der Tatsache, dass alle Schüler während ihres Theorieblocks in den Berufsschulen gebündelt anzutreffen sind und gleichzeitig der persönliche Kontakt zu diesen sichergestellt werden kann, stellt sich eine Befragung an diesem Ort als besonders geeignet dar.

5.4 Operationalisierung

In Kapitel 4 wurde eingehend aufgeführt, welche Einflussfaktoren bei einer empirischen Prüfung der Theorie berücksichtigt werden sollen. Diesen Konstrukten und theoretischen Begriffen (auch als *Variablen* bezeichnet) müssen nun beobachtbare Sachverhalte, sogenannte *Indikatoren* (auch als *Items* bezeichnet), zugeordnet werden. Dies erst ermöglicht eine Messung der Aussagen über den Gegenstandsbereich und damit eine Überprüfung der aufgestellten Hypothesen.⁴⁰⁰

„Die Angabe, wie einem theoretischen Begriff beobachtbare Indikatoren zugeordnet werden“⁴⁰¹, wird als *Operationalisierung* bezeichnet. Die Variable „Geschlecht“ ließe sich so beispielsweise durch die Items „weiblich“ und „männlich“ empirisch abbilden bzw. *operationalisieren*.⁴⁰²

Bei der Konzeption des Erhebungsinstrumentes ist zudem darauf zu achten, dass sich die Operationalisierung der Variablen an den Besonderheiten der avisierten Testgruppe orientiert. Dies bedeutet konkret, dass das Niveau der Fragen an der Zielgruppe ausgerichtet wird, sodass diese weder über- noch un-

399 Vgl. Kaya (2009), S. 52 f.

400 Vgl. Schnell et al. (2011), S. 7

401 ebd., S. 7

402 Vgl. Häder (2010), S. 52

terfordert sind.⁴⁰³ Aufgrund der Vielzahl an theoretisch hergeleiteten Determinanten in Kapitel 4 muss zudem Sorge dafür getragen werden, dass die Operationalisierung möglichst ökonomisch erfolgt. Die Abfrage einer zu großen Anzahl an Variablen kann je nach Zielgruppe dazu führen, dass deren Motivation und damit einhergehend deren Antwortbereitschaft im Verlauf abnimmt.⁴⁰⁴

Im Folgenden soll die konkrete Operationalisierung der verschiedenen theoretischen Determinanten dargestellt werden. Die jeweiligen Antwortvorgaben sind dem Fragebogen in Anhang 1 zu entnehmen, der entsprechende Kodierungsplan findet sich in Anhang 2 wieder.

5.4.1 Zentrale Variablen „Studierwilligkeit“ und „Tendenz studieren zu gehen“

Zunächst sei auf die beiden zentralen Variablen des Fragebogens eingegangen. Der Fokus der vorliegenden Untersuchung richtet sich ausschließlich auf die Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Auszubildenden, die im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufnehmen möchten. Da zunächst jedoch alle Auszubildenden befragt werden, die eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen, ermittelt Frage Nr. 15a (siehe Anhang 1) mit der Fragestellung „Beabsichtigen Sie nach Beendigung der Berufsausbildung die Aufnahme eines Studiums?“ die „Studierwilligkeit“ der Probanden (vgl. Tab. 5). Hier wird anhand einer nominalskalierten Skala mit den Antwortmöglichkeiten „ja“ und „nein“ die Kerninformation der Stichprobe generiert. Jene Personen, die diese Frage mit „ja“ beantworten, werden fortan als sogenannte „Studierwillige“ bezeichnet, während alle anderen die Gruppe der „Nicht-Studierwilligen“ darstellen. Dies ermöglicht es, den Datensatz dahingehend zu filtern, dass für eine weiterführende Analyse ausschließlich die Studierwilligen betrachtet werden.

Da diese Variable essentiell für die weitere Analyse möglicher Einflussfaktoren auf das Bildungswahlverhalten und somit für die Beantwortung der hier zugrunde gelegten Forschungsfrage ist, soll sie noch weiter ausdifferenziert werden, um eine höhere Validität der Antworten zu erzielen. Mithilfe der Fragen Nr. 15b und 15c wird so zusätzlich hinterfragt, wie konkret die jeweiligen Überlegungen der *studierwilligen* Testpersonen sind, nach Beendigung der Berufsausbildung ein Studium aufnehmen zu wollen (vgl. Tab. 5). Diese Variable wird fortan als „Tendenz studieren zu gehen“ bezeichnet. Die Probanden haben die

403 Vgl. Böhm-Kasper et al. (2009), S. 76

404 Vgl. Bäumer (2005), S. 100

Möglichkeit auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Skalenpolen 1: „unsicher“ und 5: „sehr sicher“ ihre Konkretisierung zu äußern, um eine hinreichende Kenntnis der persönlichen Einstellungen in Erfahrung zu bringen und diese Aussage für weiterführende Analysen nutzen zu können (vgl. Kapitel 5.6.2).

Zum besseren Verständnis liefert Abbildung 12 einen grafischen Überblick.

Tab. 5: Operationalisierung der zentralen Variablen

Zentrale Variablen				
Bezeichnung	Variable	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen
SW	Studierwilligkeit	Beabsichtigen Sie nach Beendigung der Berufsausbildung die Aufnahme eines Studiums?	1: ja 2: nein	15a
SW_TEND	Tendenz studieren zu gehen	Wie konkret sind Ihre Überlegungen nach Beendigung der Berufsausbildung ein Studium aufnehmen zu wollen?	1: unsicher ... 5: sehr sicher	15b

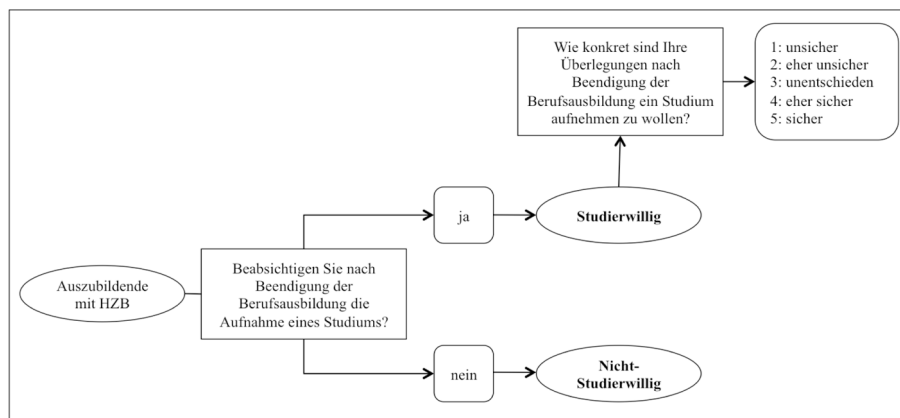


Abb. 12: Darstellung der zentralen Variablen

5.4.2 Institutionelle Einflussfaktoren

Die Fragen Nr. 8 und 10 greifen die in Kapitel 4.1 theoretisch generierten *institutionellen Einflussfaktoren* auf. Da es sich bei diesen theoretischen Begriffen um sogenannte *manifeste Variablen*⁴⁰⁵ handelt (Merkmalerfassungen), welche direkt wahrnehmbar sind, ist es möglich, diese mit nur einer Frage pro Variable zu erheben.

Im Hinblick auf die anschließende Auswertung dieser Variablen erfolgt eine Orientierung an SCHWANZER (2008), die eine spätere Gruppierung der Schulformen und Leistungskursen nach Schul- bzw. Fachgruppen vornimmt (vgl. Tab. 6). Diese Herangehensweise erweist sich auch für die vorliegende Untersuchung als besonders hilfreich (vgl. Kapitel 6.2.1).⁴⁰⁶

Tab. 6: Operationalisierung institutioneller Einflussfaktoren

Institutionelle Einflussfaktoren				
Bezeichnung	Variable	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen
SF_P	Schulform	Wo haben Sie Ihre Hochschulreife erworben?	1: Gymnasium 2: Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe 3: Fachgymnasium, Berufliches Gymnasium 4: Gymnasiale Oberstufe in einer Berufsfachschule 5: Berufskolleg 6: Berufsoberschule 7: Fachoberschule 8: Sonstiges	8
LK	Leistungskurse	Welche Leistungskurse bzw. Schwerpunkte haben Sie zur Erlangung der Hochschulreife belegt?	Offen <u>Kodierung:</u> 1: alles Hauptfächer (= Mathe, Deutsch oder Englisch) 2: mind. oder mehr als die Hälfte HF (= Mathe, Deutsch oder Englisch) 3: weniger als die Hälfte HF (= Mathe, Deutsch oder Englisch) 4: kein HF (= Mathe, Deutsch oder Englisch)	10

405 Vgl. Schnell et al. (2011), S. 122

406 Vgl. Schwanzer (2008), S. 93 ff.

5.4.3 Soziodemographische Einflussfaktoren

Die Abfrage *soziodemographischer Einflussfaktoren* gestaltet sich dementsprechend deutlich komplexer. Während die Variablen *Abiturnote*, *Geschlecht*, *Familiengröße* sowie *Regionales Bildungsangebot* aufgrund ihrer Eindeutigkeit mit nur einer Frage ermittelt werden können, ist es vonnöten, bei den theoretischen Begriffen *Ethnische* und *Familiäre Herkunft* sowie *Soziales Umfeld* mehrere Indikatoren einzubeziehen.

Im Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012 wird der Begriff *Migrationshintergrund* wie folgt definiert: „Bewerber/-innen, die in Deutschland geboren waren und alleine die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen und ausschließlich Deutsch als Muttersprache gelernt hatten, gelten als Deutsche ohne Migrationshintergrund; für alle anderen wird von einem Migrationshintergrund ausgegangen.“⁴⁰⁷ Folglich werden diese drei Merkmale (vgl. Fragen Nr. 5a, 5b und 5d) als Indikatoren zur Ermittlung der *ethnischen Herkunft* der Testpersonen aufgenommen. Diese Angaben alleine können dennoch zu einer fehlerhaften Zuordnung führen. Jene Probanden, die nach dieser Definition als Deutsche zählen, bei denen jedoch mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, bleiben hierbei unberücksichtigt und werden fälschlicherweise der Gruppe „ohne Migrationshintergrund“ zugeordnet. Damit dies im Rahmen der vorliegenden Befragung ausgeschlossen werden kann, wird dieser Aspekt als vierte Variable (vgl. Frage Nr. 5c, Tab. 7) dem Messinstrument hinzugefügt.

Um eine Überprüfung der theoretischen Annahme vorzunehmen, ob das *soziale Umfeld* einen Einfluss auf die eigene Bildungsentscheidung ausübt, ist das Hinzuziehen von zwei Variablen vonnöten: das *Bildungsniveau* sowie die aktuelle *Tätigkeit* der Person, mit welcher der Proband die meiste Zeit in der Freizeit verbringt. Die anvisierte Zielgruppe befindet sich an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells vor der Möglichkeit, den eigenen *Beruf* fortzusetzen oder aber in den akademischen *Bildungsweg* einzumünden. Folglich ist es erforderlich, dass engere Umfeld auf diese beiden Parameter hin zu untersuchen, um anschließend einen möglichen Einfluss identifizieren zu können (Fragen Nr. 11a und 11b).

Analoges gilt für die Determinante *Familiäre Herkunft*. Wie in Kapitel 4.2.5 aufgeführt, ist die Wahrscheinlichkeit an höherwertiger Bildung zu partizipieren abhängig ist von der vorhandenen kulturellen Ausstattung der Herkunftsfamilien.⁴⁰⁸ Die fehlende Vermittlung und wahrgenommene Fremdartigkeit von akademischer Bildung kann für Arbeiterkinder möglicherweise dazu führen,

407 BIBB (2012), S. 78

408 Vgl. Schnabel/Gruehn (2000), S. 425; Wattermann/Maaz (2004), S. 407 f.

dass diese Gruppe zunächst dem ihr vertrauten Bildungsweg nachgeht und eine Berufsausbildung aufnimmt. Um folglich herauszufinden, ob die familiäre Herkunft einen potenziellen Einflussfaktor darstellt, gilt es auch hier die beiden Variablen *Tätigkeit* und *Bildungsniveau*, als Parameter kultureller Ausstattung heranzuziehen (Fragen Nr. 12a und 12b).

Im Gegensatz zu dem vorangegangenen Konstrukt ergeben sich in diesem Kontext jedoch einige Besonderheiten. Während die Abfrage nach dem privaten sozialen Umfeld aus Sicht der Testpersonen relativ anonym gestaltet ist, wird die Frage nach dem Bildungsniveau der Eltern als besonders diskret empfunden. Hinzu kommt, dass manche Probanden unter Umständen nicht wissen, welchen Schulabschluss ihre Eltern besitzen. Beides würde folglich dazu führen, dass die Antwortbereitschaft der Probanden in diesem Falle sinkt.

Um in einem solchen (etwaigen) Fall dennoch eine fundierte Aussage über das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie liefern zu können, wurde dem Messinstrument eine weitere Frage (Nr. 7) hinzugefügt, welche dem Bildungsbericht 2012 entstammt.⁴⁰⁹ Hier haben die Testpersonen erneut die Möglichkeit ihre persönliche Zustimmung auf einer fünfstufigen Likert-Skala (vgl. Kapitel 5.4.5) anzugeben. Aufgrund der Tatsache, dass diese Frage im Zusammenhang mit den vorangehenden Fragen 12a und 12b möglicherweise zu offensichtlich wahrgenommen werden könnte seitens der Probanden, wurde sie zudem an anderer Stelle im Fragebogen platziert.

Die Analyse soziodemographischer Einflussfaktoren setzt sich somit aus insgesamt 15 Indikatoren zusammen, welche Tabelle 7 entnommen werden können.

Tab. 7: Operationalisierung soziodemographischer Einflussfaktoren

Soziodemographische Einflussfaktoren				
Bezeichnung	Variable	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen
AN	(Fach-) Abiturnote	Bitte geben Sie Ihre (Fach-)Abiturnote an.	Offen	9
GES	Geschlecht	Geschlecht	1: weiblich 2: männlich	4
ENT	Regionales Bildungsangebot	Wie weit ist die nächste Hochschule von Ihrem derzeitigen Wohnort entfernt?	1: < 30 km 2: > 30km , < 100 km 3: > 100km , < 200 km 4: > 200 km	13

409 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), S. 165 f.

(Fortsetzung Tab. 7)

Soziodemographische Einflussfaktoren				
Bezeichnung	Variable	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen
Ethnische Herkunft				
GBL_P	Geburtsland Proband	Sind Sie in Deutschland geboren?	1: ja 2: nein	5a
STA_P	Staatsangehörigkeit Proband	Welche Staatsangehörigkeit besitzen Sie?	1: deutsche 2: andere	5b
GBL_E	Geburtsland Eltern	Sind Ihre Eltern in Deutschland geboren?	1: ja 2: nein, ein Elternteil im Ausland 3: nein, beide Eltern im Ausland	5c
SP	Sprache	Welche Sprache wird in Ihrem Elternhaus gesprochen?	1: deutsche Sprache 2: andere Sprache 3: zwei Sprachen	5d
Familiengröße				
GW	Geschwister	Wie viele Geschwister haben Sie?	offen	6a
Soziales Umfeld				
BIL_U	Bildungsniveau Umfeld	Was ist der höchste Schulabschluss Ihrer Partnerin/Ihres Partners oder Ihrer engsten Freundin/Ihres engsten Freundes? (Dies sollte die Person sein, mit der Sie die meiste Zeit in Ihrer Freizeit verbringen.)	1: Studium 2: Abitur 3: Fachabitur 4: Realschulabschluss 5: Hauptschulabschluss 6: kein Abschluss 7: Sonstiges	11a
TÄT_U	Tätigkeit Umfeld	Was ist die derzeitige Tätigkeit Ihrer Partnerin/Ihres Partners oder Ihrer engsten Freundin/Ihres engsten Freundes? (Dies sollte die Person sein, mit der Sie die meiste Zeit in Ihrer Freizeit verbringen.)	1: Berufsausbildung 2: Studium 3: Erwerbstätigkeit 4: Arbeitslosigkeit 5: Sonstiges 6: Dual (Ausbildung + Studium)	11b

(Fortsetzung Tab. 7)

Soziodemographische Einflussfaktoren				
Bezeichnung	Variable	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen
Familiäre Herkunft				
BN_E	Bildungsniveau Eltern	Die Nutzung kultureller Angebote, wie Theater, Oper, Operette oder Konzerte, haben in meinem Elternhaus einen hohen Stellenwert.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	7
BIL_M	Bildungsniveau Mutter	Geben Sie bitte den jeweils höchsten Bildungs-/Schulabschluss Ihrer Eltern an.	1: Studium 2: Abitur 3: Fachhochschulreife 4: Realschulabschluss 5: Hauptschulabschluss 6: kein Abschluss 7: Abschluss unbekannt	12a
BIL_V	Bildungsniveau Vater			
TÄT_M	Tätigkeit Mutter	Bitte geben Sie an, welcher der genannten Berufsgruppen Ihre Eltern angehören. (Falls Ihre Eltern nicht mehr erwerbstätig sind, beziehen Sie Ihre Angaben bitte auf die zuletzt ausgeübte Erwerbstätigkeit.)	1: Studium 2: Abitur 3: Fachhochschulreife 4: Realschulabschluss 5: Hauptschulabschluss 6: kein Abschluss 7: Abschluss unbekannt	12b
TÄT_V	Tätigkeit Vater			

5.4.4 Bildungsökonomische Einflussfaktoren

Hinsichtlich der Untersuchung bildungsökonomischer Einflussfaktoren ergibt sich eine Besonderheit. Hier werden zunächst die jeweiligen Übergangszeitpunkte an der ersten und (voraussichtlich) zweiten Schwelle des Übergangsmodells der Probanden herangezogen (siehe Fragen Nr. 2b und 2c). Diese werden mit Anhaben zu lokalen Zulassungsbeschränkungen sowie Arbeitslosenzugänge nach erfolgreich abgeschlossener Berufsausbildung ergänzt, um aussagekräftige Informationen zu der damaligen Arbeits- und Bildungsmarktsituationen zu erhalten. Aufgrund der Tatsache, dass Hypothese H_{10} zunächst die Entscheidungssituation an der ersten Schwelle des Übergangsmodells thematisiert, gilt es schließlich zu eruieren, ob potenzielle Zulassungsbeschränkungen zu diesem Zeitpunkt das eigene Entscheidungsverhalten beeinflusst haben. Da hierbei nur jene Probanden berücksichtigt werden dürfen, die bereits an dieser ersten Schwelle die unmittelbare Intention einer Studienaufnahme besa-

Ben, ermöglichen die Fragen 16a und 16b (vgl. Tab.8) eine Bereinigung des Datensatzes. Wenn auch die Fragen auf eine Erhebung des damals angestrebten Studienfachs bzw. -orts abzielen, haben die Probanden zudem die Möglichkeit anzugeben, dass sie „damals noch nicht den Wunsch hatten studieren zu gehen“. Folglich können hier nur jene Testpersonen herausgefiltert werden, für welche die möglichen bildungsökonomischen Restriktionen relevant waren.

Ferner wurde Frage Nr. 17e dem Erhebungsinstrument hinzugefügt, welche explizit danach fragt, inwiefern ein möglicher (lokaler) Numerus clausus eine Beschränkung hinsichtlich des nachschulischen Bildungswahlverhaltens darstellt. Hier hat der Proband abermals die Möglichkeit, die eigene Zustimmung auf einer fünfstufigen Likert-Skala aufzuzeigen.

Des Weiteren findet bei der Betrachtung *bildungsökonomischer* Einflussfaktoren ebenso die gegenwärtige Arbeitsmarktlage Berücksichtigung. Aufgrund der Tatsache, dass Hypothese H₁₁ den Aspekt der Übernahmeoption aufgreift, gilt es anschließend zu eruieren, ob den jeweiligen Probanden zum Befragungszeitpunkt bereits ein Angebot der Übernahme nach Beendigung der Berufsausbildung unterbreitet wurde oder nicht (siehe Frage Nr. 14).

Tab. 8: Operationalisierung bildungsökonomischer Einflussfaktoren

Bildungsökonomische Einflussfaktoren				
Bezeichnung	Variable	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen
ÜB	Übernahmeangebot	Haben Sie von Ihrem Ausbildungsunternehmen bereits ein Übernahmeangebot nach Beendigung Ihrer Berufsausbildung erhalten?	1: ja 2: nein, ich werde nicht übernommen 3: nein, <i>noch</i> nicht 4: nein, da ich bereits den Wunsch geäußert habe ein Studium aufnehmen zu wollen.	14
SF_A	Studienfach 1. Schwelle	Wenn Sie bereits <u>nach dem Abitur</u> den Wunsch hatten studieren zu gehen, wie lautete das von Ihnen präferierte Studienfach?	offen + 99: Ich hatte damals noch nicht den Wunsch studieren zu gehen.	16a
SO_A	Studienort 1. Schwelle	An welchem Ort wollten Sie dieses Studium <u>damals</u> aufnehmen?	offen + 99: Ich hatte damals noch nicht den Wunsch studieren zu gehen.	16b

(Fortsetzung Tab. 8)

Bildungsökonomische Einflussfaktoren				
Bezeichnung	Variable	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen
ZUL	Zulassungsbeschränkung	Mein Studienwunsch war aufgrund von Zulassungsbeschränkungen nicht realisierbar.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	17e

5.4.5 Individuelle Einflussfaktoren

Während es sich bei den zuvor aufgeführten Variablen (mit zwei Ausnahmen) um Merkmalerfassungen handelt, sogenannte *manifeste* Variablen, die über einen Indikator erfasst werden können, gestaltet sich die Operationalisierung bei Variablen, die nur *indirekt* gemessen werden können, deutlich komplexer. Um insbesondere persönliche Einstellungen, wie dies bei der Untersuchung *individueller Einflussfaktoren* der Fall ist, zu messen, wird in der empirischen Forschung zumeist auf die Zusammenfassung mehrerer Indikatoren bzw. Items zu einer Variablen zurückgegriffen.⁴¹⁰ Dies bedeutet konkret, dass eine Variable anhand verschiedener Fragen mehrdimensional gemessen wird. Diese Herangehensweise wird als sogenannte „Multi-Item-Skalierung“ oder umgangssprachlich als „Fragebatterie“ bezeichnet, während das Heranziehen von nur einem Indikator pro Variable als eindimensionale „Single-Item-Skalierung“ tituliert wird.⁴¹¹

In der Wissenschaft gibt es heftige Kontroversen, welches Skalierungsverfahren im Hinblick auf die Erfassung solch indirekter *latenter* Variablen zielführender ist.⁴¹² Obgleich die Verwendung einer Multi-Item-Skalierung ein exponentieller Anstieg der Fragebogenlänge bedeutet, plädiert eine Vielzahl an Wissenschaftlern für den Einsatz solcher Fragebatterien. So postuliert beispielsweise PETER (1979), dass die meisten Konstrukte zu komplex seien, um diese mit nur einem Item zu messen.⁴¹³ SINGH (2003) bekräftigt dies weiter, indem er unterstellt, dass eine Messung mit Single-Items zu nicht reliablen Ergebnissen führe. Untersuchungen, die ein solch eindimensionales Messverfahren zu Grunde legen, werden seiner Ansicht nach von Herausgebern wissenschaftlicher Fachzeit-

410 Vgl. Greiving (2009), S. 66

411 Vgl. Kuß (2012), S. 90

412 Vgl. Sarstedt/Wilczynski (2009), S. 214

413 Vgl. Peter (1979), S. 16

schriften sofort abgelehnt.⁴¹⁴ „The use of single-item measures in academic research is often considered as ‘fatal error’ in the review process“⁴¹⁵, so WANOUS et al. (1997).

An dieser Stelle könnte noch eine Vielzahl weiterer Wissenschaftler aufgeführt werden, die sich allesamt *für* den Einsatz einer Multi-Item-Skalierung aussprechen. Der Vorteil, den ein solches Verfahren mit sich bringt, liegt in der erhöhten Reliabilität und Validität (Erläuterung der Begriffe siehe Kapitel 5.6.1). Die Tatsache, dass eine Variable mit mehreren Items gemessen wird, reduziert Zufallsfehler, wodurch die Zuverlässigkeit des Tests erhöht werden kann.⁴¹⁶ Hinzu kommt, dass fehlende Antworten bestimmter Items durch andere Indikatoren der jeweiligen Variable erklärt werden können, sodass eine Messung des Konstrukts dennoch möglich ist.⁴¹⁷

Obschon der Einsatz einer mehrdimensionalen Skalierung aus testtheoretischer Sicht deutlich vorteilhafter zu sein scheint, bringt er dennoch zahlreiche Nachteile für den praktischen Einsatz mit sich. Da sich die Probanden bei der Beantwortung mehrerer ähnlich klingender Fragen zu einer Variablen nachweislich ermüdet fühlen, führt die Verwendung von Multi-Items zu einer erwiesenen geringeren Antwortbereitschaft.⁴¹⁸ Wie bereits erwähnt, stellen multiple Items einen außerordentlichen Anstieg der Fragebogenlänge dar. Bei der Verwendung von schriftlichen Befragungen resultieren hieraus nicht nur erhöhte Kosten, oftmals muss vorab eine Auswahl getroffen werden, welche Konstrukte in das Erhebungsinstrument aufgenommen werden sollen und welche zwangsläufig vernachlässigt werden müssen.⁴¹⁹

Im Rahmen der gegenwärtigen Untersuchung wurde daher mehrheitlich auf eine Single-Item-Skalierung zurückgegriffen. Bei den vorliegenden Zielpersonen handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe, die in Teilen nur schwierig zu motivieren ist, einen mehrseitigen schriftlichen Fragebogen wahrheitsgetreu auszufüllen. Hinzu kommt die Tatsache, dass eine sehr große Zahl an Hypothesen im Rahmen von Kapitel 4 aufgestellt wurde, die allesamt zu prüfen sind. Würden nun alle Hypothesen der individuellen Einflussfaktoren anhand einer vielfachen Anzahl an Items überprüft, wäre das Erhebungsinstrument für die vorliegende Zielgruppe nicht mehr praktikabel.

414 Vgl. Singh (2003), S. 332

415 Wanous et al. (1997), S. 247

416 Vgl. Churchill (1979), S. 65 f.; Peter (1979), S. 7

417 Vgl. Sarstedt/Wilczynski (2009), S. 215

418 Vgl. Bergkvist/Rossiter (2007), S. 176; Nagy (2002), S. 79

419 Vgl. Wanous et al. (1997), S. 250

Den Kriterien von FUCHS und DIAMANTOPOULOS (2009) folgend, werden nur jene Variablen mit einem besonders hohen Abstraktionsniveau über eine mehrdimensionale Skalierung abgebildet.⁴²⁰ Hierbei wurde einem sogenannten *formativen Messmodell* Folge geleistet, bei welchem sich die latente Variable aus einzelnen Indikatoren zusammensetzt und von diesen beeinflusst wird. Im Gegensatz zu einem (eher klassischen) *reflektiven Messmodell* müssen die einzelnen Items hier nicht zwingend miteinander korrelieren, da kausal nur ein Bezug zwischen dem einzelnen Indikator und der beeinflussten latenten Variable bestehen muss.⁴²¹ Die Entscheidung für ein solch *formatives Messmodell* hat eine Auswirkung auf die spätere Gütebeurteilung der entsprechenden Variablen und wird folglich in Kapitel 5.6.1 noch einmal aufgegriffen.

Die Zuordnung von Skalenwerten an ein Item erfolgte für alle latenten Variablen über eine fünfstufige Likert-Skala mit den Skalenpolen 1: „Stimme nicht zu“ und 5: „Stimme zu“. ROHRMANN (1978) rät aufgrund des eingeschränkten Differenzierungsvermögens der Probanden für diese Anzahl an Kategorien. Lediglich bei höheren Bildungsniveaus würde er sieben- oder neunstufige Skalen einsetzen.⁴²²

Zudem wurde sich bewusst für eine ungerade Anzahl an Kategorien entschieden, um es den Testpersonen zu ermöglichen, sich neutral zu äußern, anstatt sich möglicherweise fehlerhaft für eine Seite auszusprechen.⁴²³

Aufgrund der Tatsache, dass die Variablen *Karriereplanung* (KPL), *Streben nach Sicherheit* (SNS), *Praktische Orientierung* (PRA), *Wahrnehmung des sozialen Umfelds* (UMF) sowie *Einkommen* (EIK) weniger komplex sind und bereits erfolgreich von PILZ (2009) auf diese Weise getestet werden konnten, werden sie mit nur einem Item pro Determinante erfasst (vgl. Tab. 9). Die Tatsache, dass alle drei Variablen bereits einem praktischen Test unterzogen wurden, lässt zudem auf ein valides und reliables Messinstrument schließen.⁴²⁴

Die zugehörige Instruktion lautet „Welche Bedeutung haben die folgenden Gründe und Motive für die von Ihnen getroffene Entscheidung, nach dem Abitur zuerst eine Berufsausbildung zu machen?“

420 Vgl. Fuchs/Diamantopoulos (2009), S. 206

421 Vgl. Zinnbauer/Eberl (2004), S. 4

422 Vgl. Rohrmann (1978), S. 230

423 Vgl. Porst (2011), S. 81

424 Vgl. Pilz (2009), S. 48

Tab. 9: Operationalisierung der Variable Explizite Planung der Doppelqualifizierung

Variablen Explizite Planung der Doppelqualifizierung				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
KPL	Die Kombination von Berufsausbildung und Studium bietet mir bessere Berufsaussichten als nur ein Studium.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	17a	Pilz (2009), S. 48
SNS	Ich habe zuerst eine Berufsausbildung gemacht, um mir alle Möglichkeiten offen zu halten.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	17b	Pilz (2009), S. 48
PRA	Nach Beendigung der Schule wollte ich erst einmal die Arbeitswelt kennenlernen.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	17c	Pilz (2009), S. 48
UMF	Ich wäre lieber gleich ins Studium gegangen, habe jedoch den Rat von Eltern und Verwandten befolgt, die mir damals eine Ausbildung empfohlen haben.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	17i	Pilz (2009), S. 48
EIK	Nach Beendigung der Schule wollte ich erst einmal Geld verdienen.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	17d	Pilz (2009), S. 48

Dem gegenüber gestaltet sich die Operationalisierung der Variable *Selbstkonzept* (SEL) wesentlich vielschichtiger. Die Einschätzung über das eigene Leistungsvermögen wird als äußerst komplex und schwierig empfunden, weshalb zur Messung dieses Konstrukts auf drei Indikatoren zurückgegriffen werden soll (vgl. Tab. 10).⁴²⁵ Auch diese wurden bereits in der empirischen Praxis von PILZ (2009) getestet.⁴²⁶

Tab. 10: Operationalisierung der Variable Selbstkonzept

Selbstkonzept (SEL)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
SEL_1	Nach Beendigung der Schule war ich mir unsicher, was ich studieren sollte.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	17f	Pilz (2009), S. 48

425 Vgl. Dickhäuser (2006), S. 6

426 Vgl. Pilz (2009), S. 48

(Fortsetzung Tab. 10)

Selbstkonzept (SEL)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
SEL_2	Ich war mir nach Beendigung der Schule unsicher, ob ich ein Studium schaffen würde.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	17 g	Pilz (2009), S. 48
SEL_3	Nach Beendigung der Schule empfand ich mich zu jung für ein Studium.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	17 h	Pilz (2009), S. 48

Die Variable *Kosten Studium* (SK) wird anhand zweier Indikatoren gemessen. Hier ist jedoch zu beachten, dass diese je unterschiedliche Zeitpunkte fokussieren. Während sich Item SK_1 auf den Übergang an der *ersten* Schwelle des Übergangsmodells konzentriert, misst SK_2 den Einfluss von Studiengebühren beim Übergang an der *zweiten* Schwelle.

Aufgrund der Tatsache, dass eine Erhebung mehrerer Items zu unterschiedlichen Zeitpunkten, wie beispielsweise von HEINE et al. (2006) praktiziert⁴²⁷, zu Verwirrungen bei den Testpersonen führen könnte, wurde nur ein Indikator pro Zeitpunkt eingesetzt. Diese sind Tabelle 11 zu entnehmen.

Tab. 11: Operationalisierung der Variable Kosten Studium

Kosten Studium (SK)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
SK_1	Ein Studium konnte ich nach dem Abitur nicht finanzieren.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	18a	Heine et al. (2006) S. 110
SK_2	Die Erhebung/der Wegfall von Studiengebühren haben keinen Einfluss auf meine Entscheidung, nach der Ausbildung ein Studium aufzunehmen.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	18b	Heine et al. (2006) S. 110

Bevor nun in einem nächsten Schritt auf die Operationalisierung der Determinante „Einflussfaktoren während der Berufsausbildung“ eingegangen wird, ist an dieser Stelle eine Besonderheit zu beachten. Sowohl die Fragen 17 ff. als auch die Frage 18a greifen Ereignisse der Vergangenheit auf und sind somit la-

⁴²⁷ Vgl. Heine et al. (2006), S. 110

tente Variablen *retrospektiver* Natur.⁴²⁸ Der Umgang mit solch rückblickenden Daten ist aufgrund aufkommender Zweifel hinsichtlich ihrer Genauigkeit in der Wissenschaft heftig umstritten. So kann beispielsweise eine positive oder negative Betroffenheit bei der Abfrage von persönlichen oder sozialen Ereignissen unerwünschte Effekte hervorrufen, die zu einer Verzerrung der Realität führen.⁴²⁹

Eine etwaige ungenaue Angabe seitens der Probanden ist daher nahezu unumgänglich, kann jedoch mithilfe verschiedener Maßnahmen möglichst gering gehalten werden. So hat es sich nachweislich als vorteilhaft erwiesen, Ereignisse in ihrer chronologischen Reihenfolge zu erheben, da dies „dem kognitiven Prozess der Kodierung und Speicherung“⁴³⁰ entspricht.⁴³¹ Des Weiteren gelten geschlossene Fragen in der klassischen Testtheorie deutlich günstiger als offene Fragen.⁴³² Zudem können die Erinnerungsleistungen der Probanden dahingehend gestützt werden, dass Informationen in einem Kontext abgefragt werden.⁴³³

Im Rahmen der gegenwärtigen Untersuchung ist es zwingend erforderlich mit retrospektiven Daten zu arbeiten. Um dennoch eine möglichst gute Datenqualität generieren zu können, wurde Sorge dafür getragen, die oben aufgeführten Punkte bei der Operationalisierung des Erhebungsinstrumentes zu berücksichtigen.⁴³⁴

Dem gegenüber rücken nun die Fragen 18b und 19 ff. die Gegenwart und somit den Übergang an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells in Augenschein. Dies ermöglicht sowohl retrospektive als auch prospektive Daten zu erheben, wodurch eine Längsschnittstudie im Hinblick auf beide „Übergangsphasen“ gewissermaßen nachmodelliert werden kann.

Die Messung der Determinante „Einflussfaktoren während der Berufsausbildung“ wird über insgesamt acht Variablen abgebildet, welche wiederum sowohl über eindimensionale als auch mehrdimensionale Indikatoren gemessen werden. Bei der Formulierung dieser Indikatoren ergibt sich nun eine Besonder-

428 An dieser Stelle sei anzumerken, dass auch die Fragen 1–16 in Teilen Ereignisse der Vergangenheit aufgreifen. Jedoch handelt es sich lediglich bei der Abfrage individueller Einflussfaktoren um latente Variablen, bei denen persönliche Einstellungen gemessen werden, die sich zudem im Laufe der Zeit verändern können. Demnach kommt der Aspekt der Retrospektivität erst an dieser Stelle zum Tragen.

429 Vgl. Balán et al. (1969), S. 110; Brückner (1990), S. 381; Heinecken (1987), S. 54 ff.

430 Becker (2001), S. 31

431 Vgl. Dex/McCulloch (1998), S. 498

432 Vgl. Schwarz et al. (1994), S. 189

433 Vgl. Mayer/Papastefanou (1983), S. 119

434 Vgl. Becker (2001), S. 52; Papastefanou (1980), S. 2 ff.; Tölke (1980), S. 183 ff.

heit. Trotz dessen, dass beispielsweise der Indikator *Unterforderung* unterstellt, dass die Testpersonen nicht angemessen gefordert werden in ihrer Ausbildung (vgl. H₂₁, Kapitel 4.4.2.1), ist die Fragestellung bewusst positiv formuliert. Eine negative Formulierung birgt die Gefahr, dass die Testpersonen bereits im Vorfeld beeinflusst werden und dies möglicherweise zu einer eher ablehnenden Haltung führt. Daher wurde für alle Indikatoren, denen eine negative Konnotation der Hypothese zugrunde liegt, eine „umgekehrte Frageformulierung“ verwendet. Dies erfordert es zwar, dass die betroffenen Items im Rahmen der Datenerfassung (vgl. Kapitel 5.5) wieder neu kodiert werden müssen, es trägt jedoch maßgeblich zu einer erhöhten Antwortbereitschaft seitens der Probanden bei.

Alle aufgeführten Items dieser Determinante wurden bereits bei BÄUMER (2005) empirisch getestet, wodurch auch hier über eine hinreichende Zuverlässigkeit des Messverfahrens auszugehen ist.⁴³⁵ Während BÄUMER (2005) die Variable *Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven* (KEP) über zwei Items operationalisiert, wird für das gegenwärtige Testinstrument nur einer der beiden Indikatoren hinzugezogen.⁴³⁶ Dies liegt darin begründet, dass beide Items für sich eine nachweislich große Erklärungskraft besitzen und semantisch relativ redundant sind.⁴³⁷

Folglich konnte auf eine der beiden Items verzichtet werden, um die Antwortbereitschaft der Probanden aufrecht zu erhalten ohne sie dabei zu ermüden (vgl. Tab. 12).

Tab. 12: Operationalisierung der Variable Karriere- und Entwicklungsperspektiven

Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven (KEP)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
KEP	Mein Ausbildungsbetrieb bietet mir gute berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	19a	Bäumer (2005), S. 333

Die Variablen *Keine Interessenverwirklichung* (INT) und *Unterforderung* (UNT) werden von BÄUMER (2005) jeweils anhand zweier Indikatoren operationalisiert. Da bei der Abfrage von Interessenverwirklichung zum einen die subjektiven Interessen (INT_1), zum anderen aber die Tätigkeiten im Ausbildungsbetrieb (INT_2) fokussiert werden, gestaltet sich diese Variable komplexer als die

435 Vgl. Bäumer (2005), S. 333

436 Vgl. ebd., S. 333

437 Vgl. Fuchs/ Diamantopoulos (2009), S. 206

vorangehende. Demzufolge werden an dieser Stelle beide Items zur Messung herangezogen (vgl. Tab. 13 und Tab. 14).

Tab. 13: Operationalisierung der Variable Interessenverwirklichung

Keine Interessenverwirklichung (INT)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
INT_1	In meinem Ausbildungsbetrieb kann ich meine Interessen verwirklichen.	1: stimme zu 5: stimme nicht zu	19b	Bäumer (2005), S. 333
INT_2	In meinem Ausbildungsbetrieb kann ich interessante Tätigkeiten ausführen.	1: stimme zu 5: stimme nicht zu	19c	Bäumer (2005), S. 333

Tab. 14: Operationalisierung der Variable Unterforderung

Unterforderung (UNT)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
UNT_1	In meinem Ausbildungsbetrieb habe ich das Gefühl, wirklich etwas zu leisten.	1: stimme zu 5: stimme nicht zu	19d	Bäumer (2005), S. 333
UNT_2	In meinem Ausbildungsbetrieb kann ich die Ergebnisse eigener Anstrengungen sehen.	1: stimme zu 5: stimme nicht zu	19e	Bäumer (2005), S. 333

Analoges gilt für die Abfrage der subjektiv *unangenehm* wahrgenommenen *betrieblichen Rahmenbedingungen* (BR). Auch hier wurde bewusst auf eine positive Formulierung geachtet, um etwaigen Befürchtungen einer negativen Beeinflussung seitens der Ausbildungsunternehmen vorzubeugen. Diese Variable unterliegt stark den jeweiligen Einstellungen und Emotionen des Subjekts und bildet somit ein äußerst komplexes Konstrukt. Folglich war es an dieser Stelle unumgänglich, beide von BÄUMER (2005) verwendeten Indikatoren zur Messung dieser Variablen aufzugreifen (vgl. Tab. 15).

Tab. 15: Operationalisierung der Variable Unangenehme betriebliche Rahmenbedingungen

Unangenehme betriebliche Rahmenbedingungen (BR)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
BR_1	Mein Ausbildungsbetrieb bietet mir einen angenehmen Arbeitsplatz.	1: stimme zu 5: stimme nicht zu	19f	Bäumer (2005), S. 333
BR_2	Mein Ausbildungsbetrieb ermöglicht es mir, in einer angenehmen Atmosphäre zu arbeiten.	1: stimme zu 5: stimme nicht zu	19g	Bäumer (2005), S. 333

Die Variable *Keine Eigenverantwortlichkeit* (EV) ist ebenso zu abstrakt, als dass sie mit nur einem Indikator gemessen werden könnte. Hinzu kommt die Tatsache, dass keine wissenschaftlichen Studien in diesem Forschungskontext existieren, die an dieser Stelle Single-Items einsetzen. Folglich kommen auch hier zwei Indikatoren zum Einsatz, um diese Variable zu operationalisieren (vgl. Tab. 16).

Tab. 16: Operationalisierung der Variable Eigenverantwortlichkeit

Keine Eigenverantwortlichkeit (EV)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
EV_1	Die Ausbildung ermöglicht es mir, mich persönlich einzusetzen.	1: stimme zu 5: stimme nicht zu	19h	Bäumer (2005), S. 333
EV_2	Die Ausbildung gibt mir beachtliche Freiräume wie ich meine Arbeit verrichte.	1: stimme zu 5: stimme nicht zu	19i	Bäumer (2005), S. 333

Hinsichtlich der Operationalisierung der Variablen *Unzufriedenheit* (ZUF) ergibt sich nun eine Besonderheit. Es existieren zahlreiche Studien (u. a. BRAYFIELD/ROTHE (1951), GREENHAUS (1971), IRONSON et al. (1989), WANOUS et al. (1997), WEISS/DAWIS (1967)), die sich damit auseinandersetzen, dieses hoch komplexe Konstrukt zielführend zu operationalisieren. Dabei werden teilweise bis zu 30 Items herangezogen, was das hohe Abstraktionsniveau unterstreicht. Diese Items greifen dabei jedoch in Rahmen der vorliegenden Untersuchung bereits separat betrachtete Items, wie *Unterforderung*, *Interessenverwirklichung* oder *betriebliche Rahmenbedingungen* auf.⁴³⁸

438 Vgl. Brayfield/Rothe (1951), S. 309

Aufgrund dessen, dass diese bereits abgefragt werden und FUCHS und DIAMANTOPOULOS (2009) zudem konstatieren, dass *Unzufriedenheit* ebenso über ein Single-Item-Konstrukt gemessen werden kann, erfolgt die explizite Abfrage, ob die Probanden zufrieden mit ihrer Ausbildung sind, anhand einer Frage (vgl. Tab. 17).⁴³⁹

Tab. 17: Operationalisierung der Variable Zufriedenheit

Unzufriedenheit (ZUF)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
ZUF	Ich bin sehr zufrieden mit meiner Ausbildung.	1: stimme zu 5: stimme nicht zu	19j	Brayfield/ Rothe (1951), S. 309

Wie in Kapitel 4.4.2.2 ausführlich erläutert, wird die Determinante *Streben nach beruflicher Achtung* über die Variablen *Prestige* (PR) sowie *Verantwortung* (VW) abgebildet. Beide Variablen beinhalten eine positive Konnotation der Hypothese, weshalb hier von einer reversierten Fragestellung abgesehen werden kann.

Da es sich jedoch bei beiden ebenfalls um komplexere psychologische Konstrukte handelt, werden sie mit je zwei Items operationalisiert. Auch diese wurden bereits einem praktischen Test von BÄUMER (2005) unterzogen, was auf ein valides und reliables Messinstrument schließen lässt.

Tab. 18: Operationalisierung der Variable Prestige

Prestige (PR)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
PR_1	Ich möchte nach Beendigung der Berufsausbildung eine gesellschaftlich geachtete Stellung haben.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	20a	Bäumer (2005), S. 333
PR_2	Ich möchte nach Beendigung der Berufsausbildung hohes Ansehen genießen.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	20b	Bäumer (2005), S. 333

⁴³⁹ Vgl. Fuchs/Diamantopoulos (2009), S. 206

Tab. 19: Operationalisierung der Variable Verantwortung

Verantwortung (VW)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
VW_1	Nach Beendigung der Ausbildung möchte ich Verantwortung übernehmen.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	20c	Bäumer (2005), S. 333
VW_2	Nach Beendigung der Ausbildung möchte ich anderen Menschen sagen, was sie zu tun haben.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	20d	Bäumer (2005), S. 333

Das letzte Konstrukt fokussiert den *Bildungsstand potenzieller Mitbewerber* (BPM). Auch dies scheint besonders komplex, weshalb an dieser Stelle ebenso wie bei der Variable *Selbstkonzept* drei Indikatoren zur Operationalisierung von diesem herangezogen werden. Dabei finden sich drei verschiedene Wortlaute wieder: BPM_1 verwendet den allgemeinen Begriff „mit Anderen“, während BPM_2 „andere Auszubildende“ und BPM_3 „Kollegen“ fokussiert (vgl. Tab. 20). Dies stellt sicher, dass alle potenziellen Mitbewerber aus Sicht der Probanden Berücksichtigung finden und es zu keinen fehlerhaften, verzerrten Antworten kommt.

Darüber hinaus sind die Fragestellungen BPM_1 und BPM_3 positiv formuliert, wohingegen BPM_2 einen negativen Wortlaut beinhaltet. Auch hier ist es im Rahmen der Datenerfassung vonnöten, alle Indikatoren auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, weshalb ein späteres Umkodieren (vgl. Kapitel 5.5) vorgenommen werden muss.

Tab. 20: Operationalisierung der Variable Bildungsstand potenzieller Mitbewerber

Bildungsstand potenzieller Mitbewerber (BPM)				
Bezeichnung	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen	Quelle
BPM_1	Verglichen mit anderen bin ich in der Ausbildung sehr erfolgreich.	1: stimme zu 5: stimme nicht zu	21a	Schwanzer (2008), S. 111
BPM_2	Die anderen Auszubildenden sind mir hinsichtlich der Fachleistungen überlegen.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	21b	Schwanzer (2008), S. 111
BPM_3	Im Vergleich zu meinen Kollegen habe ich bessere Ausbildungsleistungen erbracht.	1: stimme nicht zu 5: stimme zu	21c	Schwanzer (2008), S. 111

5.4.6 Hintergrundvariablen

Da es sich bei der vorliegenden Zielgruppe um eine sehr spezifische Kohorte handelt (vgl. Kapitel 5.1), werden zudem einige berufsrelevante Hintergrundvariablen erhoben (Fragen Nr. 1, 2a–2d und 3). Diese zusätzliche Erhebung stellt sicher, dass nur jene Probanden in der anschließenden Analyse berücksichtigt werden, welche die für die gegenwärtige Untersuchung relevanten Merkmale aufweisen.

Der Fragebogen endet mit Frage Nr. 22, die retrospektiv ermittelt, ob die jeweiligen Probanden bei erneuter Wahl denselben Bildungsweg einschlagen würden (vgl. Tab. 21).⁴⁴⁰

Tab. 21: Operationalisierung der Hintergrundvariablen

Hintergrundvariablen				
Bezeichnung	Variable	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen
BIL	Bildung	Was ist aktuell Ihr höchster Schulabschluss?	1: Hochschulreife 2: Fachhochschulreife	1
AB	Ausbildungsberuf	Kreuzen Sie bitte Ihren Ausbildungsberuf an.	1: Augenoptiker/-in 2: Bankkaufmann/-kauffrau 3: Industriekaufmann/-kauffrau 4: Kraftfahrzeugmechaniker/-in	2a
ABG	Ausbildungsbeginn	Wann haben Sie Ihre Berufsausbildung begonnen?	offen	2b
ABE	Ausbildungsende	Wann werden Sie Ihre Berufsausbildung voraussichtlich beenden?	offen	2c
ZBA	Zeit vor Beginn Ausbildung	Wie viel Zeit lag zwischen Erlangung Ihres Abiturs und Aufnahme der Berufsausbildung?	offen (Angabe immer in Monaten)	2d
ALT	Alter	Alter	offen	3
GSB	Geplanter Studienbeginn	Wenn Sie beabsichtigen ein Studium aufzunehmen, wann möchten Sie mit diesem beginnen?	offen	15c

⁴⁴⁰ In der ursprünglichen Version des Fragebogens gibt es weitere Fragen, die ausschließlich die Gruppe der Nicht-Studierwilligen betreffen. Da diese im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit nicht von Relevanz sind, werden sie im Anhang 1 nicht aufgeführt.

(Fortsetzung Tab. 21)

Hintergrundvariablen				
Bezeichnung	Variable	Indikator	Ausprägung	Nr. im Fragebogen
WER	Werdegang	Wenn Sie nun studieren gehen möchten, würden Sie den gleichen nachschulischen Werdegang (<i>Ausbildung + Studium</i>) noch einmal einschlagen? (Wenn Sie kein Studium aufnehmen möchten, brauchen Sie diese Frage nicht zu beantworten.)	1: ja 2: Nein, ich würde direkt studieren gehen (Vollzeit) 3: Nein, ich würde direkt studieren gehen (Dual)	22

5.5 Datenerhebung und Pretest

Nach Identifikation und Festsetzung von Zielgruppe und Erhebungsinstrument sowie der Operationalisierung der relevanten Variablen, galt es, berufsbildende Schulen in den identifizierten Bundesländern ausfindig zu machen, die sich bereit erklärten, die schriftliche Befragung an ihren Institutionen durchzuführen.

Auf Grundlage einer umfassenden Recherche der Internetauftritte aller Ministerien in den drei Bundesländern sowie den dort ansässigen Bezirksregierungen wurde, unterteilt nach Ausbildungsberuf, Bundesland und Ort, zunächst eine Übersicht zuständiger berufsbildender Schulen mit den jeweiligen Ansprechpartnern, hier insbesondere Schulleiter und Bildungsgang- bzw. Abteilungsleiter, erstellt. Diese wurden mehrheitlich per E-Mail oder, sofern möglich, telefonisch kontaktiert. Dabei wurde das Forschungsziel sowie die geplante Vorgehensweise detailliert erläutert und ein schriftliches Exposé übermittelt.

Bevor mit der tatsächlichen Datenerhebung begonnen werden konnte, wurde ein *Pretest* durchgeführt, um sicherzustellen, dass die aufgeführten Fragen nicht mehrdeutig oder schlecht verständlich für die Testpersonen sind. Zudem lässt sich über eine solche Voruntersuchung die tatsächliche Befragungszeit abschätzen. Sofern größere Unklarheiten und Mängel auftreten, empfiehlt es sich, einen weiteren Pretest durchzuführen, um ein vollends zufriedenstellendes Erhebungsinstrument entwickeln zu können.⁴⁴¹

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden daher zunächst 49 Berufsschüler mit der vorläufigen Fragebogenversion befragt. Dieser identifizierte ei-

441 Vgl. Diekmann (2005), S. 190

nige Schwachstellen. So mussten einige Formulierungen dahingehend überarbeitet werden, dass sie noch umgangssprachlicher und somit eher dem Sprachstil der Zielgruppe angepasst sein sollten. Zudem war eine weitere Kürzung des Fragebogens erforderlich, da die Antwortbereitschaft der Probanden gegen Ende merklich abnahm.

Die Erhebung der Daten erstreckte sich schließlich auf einen Zeitraum von neun Monaten und erfolgte von Oktober 2012 bis einschließlich Juni 2013. Dabei war es von großer Bedeutung, dass diese sich ausschließlich auf ein Schuljahr (hier: Schuljahr 2012/2013) bezog. Aufgrund der sich schnell ändernden Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik in Deutschland, speziell in den einzelnen Bundesländern, unterliegen besonders ökonomische und individuelle Einflussfaktoren einem schnellen Wandel. Hierbei könnte es zu deutlichen Verzerrungen kommen, sofern im Rahmen der Analyse Daten unterschiedlicher Jahrgänge miteinander verglichen werden.

Die verhältnismäßig lange Erhebungsdauer war der Kontextsituation geschuldet. Zum einen nimmt eine standardisierte schriftliche Befragung viel Zeit in Anspruch, zum anderen werden viele Ausbildungsgänge im Blockklassen unterrichtet, die nur zu bestimmten Terminen in den jeweiligen Schulen anzutreffen waren.

Vor Beginn der empirischen Überprüfung der in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen (vgl. Kapitel 6) ist es zudem vonnöten, vorab die erhobenen Daten einer sogenannten *Editierung* und *Kodierung* zu unterziehen. Ersteres stellt sicher, dass die vorhandenen Fragebögen lesbar und fehlerfrei sind. Dabei wurden unvollständig und fehlerhaft ausgefüllte Fragebögen sowie jene mit einem offensichtlich widersprüchlichem Antwortverhalten ausgesondert. Im Rahmen der Kodierung wurden die Rohdaten in bestimmte Antwortkategorien eingeteilt und in Zahlen umgewandelt, um eine anschließende Auswertung dieser zu ermöglichen. Darüber hinaus mussten alle Indikatoren, denen eine umgekehrte Frageformulierung zugrunde gelegt wurde (vgl. Kapitel 5.3.5), in diesem Arbeitsschritt neu kodiert werden. Diese Vorgehensweise wurde in einem dafür erstellten Kodierungsplan dokumentiert (siehe Anhang 2).⁴⁴²

5.6 Statistische Methoden und Gütekriterien

5.6.1 Gütekriterien

Bevor mit der eigentlichen Datenanalyse begonnen werden kann, gilt es in der empirischen Forschung als unerlässlich die Qualität des Messvorgangs zu beur-

⁴⁴² Vgl. Homburg (2011), S. 311 ff.

teilen. In der klassischen Testtheorie erfolgt hier eine Orientierung an verschiedenen *Gütekriterien*, welche entscheidende Informationen hinsichtlich der Aussagefähigkeit der Ergebnisse und letztlich des Untersuchungserfolges liefern.⁴⁴³ Diese lassen sich nach LIENERT/RAATZ (1998) in die Kriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* unterteilen.⁴⁴⁴

Die *Objektivität* eines Messinstrumentes gilt als gewährleistet, wenn dieses unabhängig vom Untersucher zu den gleichen Ergebnissen führt. Je nach Phase des Forschungsprozesses wird zwischen verschiedenen Aspekten der Objektivität unterschieden. So ist eine *Durchführungsobjektivität* nur dann gegeben, wenn die Probanden weder durch das Untersuchungsziel noch durch die Vorstellungen des Untersuchers beeinflusst werden. Die *Auswertungsobjektivität* ist gekennzeichnet durch eine unabhängige Auswertung der generierten Ergebnisse vom Analysten. Dabei gilt, je höher der Grad der Standardisierung, desto größer dieser Aspekt der Objektivität. Schließlich ist eine *Interpretationsobjektivität* als letzte Form dieses Gütekriteriums vorzufinden, wenn aus gleichen Daten die gleichen Schlussfolgerungen gezogen werden.⁴⁴⁵

Da im Rahmen der gegenwärtigen Untersuchung ein hoch standardisiertes Messinstrument zum Einsatz kommt, welches sowohl bei der Auswertung als auch der Interpretation wenige Freiräume lässt, kann dieses Kriterium als erfüllt angesehen werden.

In der Praxis treten oftmals äußere Einflüsse, wie beispielsweise Müdigkeit der Probanden, situative Einwirkungen oder aber Missverständnisse auf, die zu fehlerhaften Messungen führen können. Daher gilt es ferner, dass die in der empirischen Forschung eingesetzten Messinstrumente stabil und zuverlässig bzw. reliabel sind. Das Kriterium der *Reliabilität* fordert daher, dass bei einer wiederholten Messung (unter gleichen Bedingungen) die Ergebnisse reproduzierbar sein sollen.⁴⁴⁶ „Die Reliabilität eines Tests kennzeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird.“⁴⁴⁷

Um dies zu beurteilen, wurde im Rahmen der gegenwärtigen empirischen Forschung eine sogenannte „Test-Retest-Reliabilitätsprüfung“ durchgeführt. Bei dieser Form der Reliabilitätsprüfung wird unter möglichst identischen Bedingungen derselbe Fragebogen denselben Probanden zu zwei verschiedenen

443 Vgl. Böhm-Kasper et al. (2009), S. 37 ff.; Hammann/Erichson (2000), S. 93; Himme (2009), S. 375

444 Vgl. Lienert/Raatz (1998), S. 7 ff.

445 Vgl. Böhm-Kasper et al. (2009), S. 37 f.; Himme (2009), S. 375

446 Vgl. Böhm-Kasper et al. (2009), S. 38

447 Bortz/Döring (2006), S. 196

Zeitpunkten (t) vorgelegt.⁴⁴⁸ Dabei ist diese Form der Reliabilität definiert als Korrelation des Messwertes eines Merkmals zu t_1 und des Messwertes eines Merkmals zu t_2 .⁴⁴⁹ Die Stärke des Zusammenhangs beider Maßzahlen wird als sogenannter *Korrelationskoeffizient* bezeichnet, welcher Werte zwischen +1 und -1 annehmen kann. Dabei gilt, dass ein Betrag nahe 0 einen schwachen und ein Wert nahe ± 1 einen starken Zusammenhang impliziert. BÜHL (2012) interpretiert dabei alle Werte bis 0,5 als niedrige Korrelationen.⁴⁵⁰ Folglich kann unterstellt werden, dass alle Werte über 0,5 eine hinreichende Korrelation liefern, sodass hier das Reliabilitätskriterium als erfüllt gilt.

Bei der vorliegenden Untersuchungsgruppe erwies es sich als äußerst schwierig, eine hinreichend große Stichprobe für dieses Verfahren gewinnen zu können. Aufgrund der fehlenden Unterrichtszeit war die Bereitschaft der Schulleitungen als auch die der Lehrer hinsichtlich einer zweimaligen Durchführung einer Befragung häufig nicht gegeben. Nach Abzug jener Fragebögen mit fehlenden Angaben konnten die Daten von insgesamt 43 Probanden für eine Test-Retest-Reliabilitätsprüfung genutzt werden. Diese wurden allesamt in einem Abstand von 2–4 Wochen zwei Mal schriftlich befragt. Die Berechnung der Korrelationen aller Items ergab einen durchschnittlichen Wert von 0,652, der aggregiert über alle Werte hoch signifikant ist ($p < 0,01$). Die einzelnen Korrelationen und Signifikanzen pro Item können Anhang 3 entnommen werden. Demzufolge gilt auch dieses Gütekriterium als erfüllt.

Das letzte Testgütekriterium bildet die *Validität*, welches angibt, wie gut das Messinstrument in der Lage ist, das zu messen, was es zu messen vorgibt.⁴⁵¹ Folglich werden hier nicht wie bisher ausschließlich Zufallsfehler (siehe oben), sondern auch systematische Fehler betrachtet.

Eine Validitätsprüfung setzt in der klassischen Testtheorie jedoch immer voraus, dass mit Konstrukten gearbeitet wird.⁴⁵² Wie in Kapitel 5.4 bereits ausführlich beschrieben, wurden mehrheitlich Single-Item-Konstrukte eingesetzt, die eine Konstruktvaliditätsprüfung nicht zulassen. Jenen (latenten) Variablen, die anhand mehrerer Indikatoren operationalisiert wurden (Multi-Items), wurde ein *formatives Messmodell* zugrunde gelegt. Die bereits in Kapitel 5.4 beschriebene, dort vorzufindende Unkorreliertheit der einzelnen Items ermöglicht jedoch auch in diesem Falle keine Beurteilung der Validität nach den traditionellen Verfahren.⁴⁵³

448 Vgl. Himme (2009), S. 377

449 Vgl. Bortz/Döring (2006), S. 196 f.

450 Vgl. Bühl (2012), S. 420

451 Vgl. Bortz/Döring (2006), S. 200

452 Vgl. Moosbrugger/Kelava (2007), S. 308 ff.

453 Vgl. Bollen (1984), S. 377 f.; Diamantopoulos (1999), S. 453 f.

Aufgrund der Tatsache, dass im Rahmen des Operationalisierens ausschließlich auf bereits in der empirischen Forschungspraxis eingesetzte Determinanten zurückgegriffen wurde, kann unterstellt werden, dass eine hinreichend große Validität gegeben ist, die einen Verzicht auf eine gesonderte Validitätsbeurteilung zulässt.⁴⁵⁴

5.6.2 Konzeptionelle Vorüberlegungen der Datenanalyse

Um geeignete Datenanalyseverfahren auszuwählen, sind neben der Zielsetzung (Bestätigung oder Falsifizierung der in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen), der Anzahl der in die Analyse einfließenden Variablen und deren Skalenniveaus⁴⁵⁵ auch die Art der Hypothese sowie der Zeitpunkt ihres Auftretens zu bestimmen.

Bezüglich des ersten Kriteriums (Zielsetzung) ist zwischen sogenannten *deskriptiven* und *induktiven* Analysemethoden zu unterscheiden. Nachdem die Datenerhebung abgeschlossen wurde, gilt es zunächst diese Daten aufzubereiten und deren umfassenden Informationsgehalt darzulegen. *Deskriptive* bzw. beschreibende Datenanalyseverfahren greifen diesen Aspekt auf, indem sie Aussagen über die Struktur der zugrundeliegenden Daten liefern. Dabei werden diese zumeist tabellarisch oder grafisch dargestellt, um die Informationen übersichtlich und zusammenfassend abzubilden (vgl. Kapitel 6.1).⁴⁵⁶

Induktive bzw. schließende Datenanalyseverfahren bilden die zweite Gruppe statistischer Analysemethoden. Sie ermöglichen es, Rückschlüsse auf die Struktur der Grundgesamtheit zu ziehen. Derartige Rückschlüsse können mithilfe sogenannter *Signifikanztests* erfolgen, die Auskunft darüber geben, wie wahrscheinlich es ist, dass das untersuchte Phänomen in der Grundgesamtheit auftritt. Erst die induktive Statistik (Inferenzstatistik) ermöglicht es, Hypothesen auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen (vgl. Kapitel 6.2).⁴⁵⁷

Neben diesem Kriterium bestimmt die Anzahl der in die Analyse einfließenden Variablen maßgeblich die Auswahl der Analysemethode. Hier wird zwischen *uni-*, *bi-* und *multivariaten* Verfahren unterschieden. Während erstere die Merkmalsausprägung von nur einer einzigen Variablen betrachtet (vgl. Kapitel 6.1), wie z. B. der Variablen „Alter“, untersuchen *bivariate* Analysemethoden die Beziehungen zwischen zwei Variablen (vgl. Kapitel 6.2). Hier könnte beispielsweise die simultane Beziehung zwischen der (unabhängigen) Variablen „Alter“ und der (abhängigen) Variablen „Studierwilligkeit“ analysiert werden.

454 Vgl. Zinnbauer/Eberl (2004), S. 5

455 Vgl. Homburg (2011), S. 320

456 Vgl. Assenmacher (2003), S. 3; Homburg (2011), S. 321

457 Vgl. Bortz (2005), S. 15; Homburg (2011), S. 321

Multivariate Datenanalyseverfahren hingegen ermöglichen die gleichzeitige Analyse von mehr als zwei (unabhängigen) Variablen und sind somit deutlich komplexer gestaltet.⁴⁵⁸ Hierzu würde beispielsweise eine Analyse der Abhängigkeit zwischen den unabhängigen Variablen „Alter“, „Geschlecht“, „Karriere- und Entwicklungsperspektiven“ und der abhängigen Variable „Studierwilligkeit“ zählen.

Abbildung 13 liefert zu diesen beiden Kriterien einen zusammenfassenden Überblick.

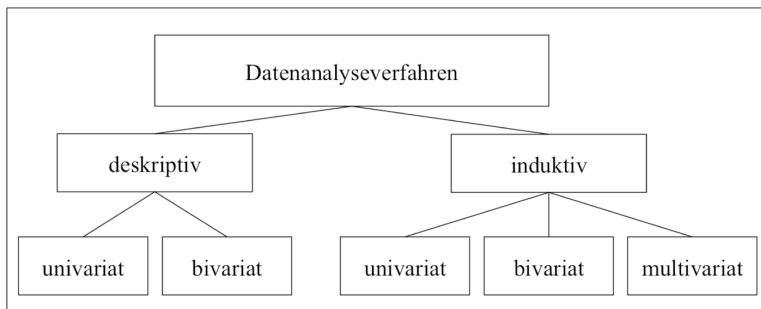


Abb. 13: Datenanalyseverfahren

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Homburg (2011), S. 321

Ferner gilt es, das Skalenniveau der untersuchten Variablen heranzuziehen. „Die Art der Skala definiert [...] den Informationsgehalt der Daten und die Anwendbarkeit von Rechenoperationen und damit statistischen Analyseverfahren.“⁴⁵⁹ Dabei gibt es eine Unterscheidung zwischen vier verschiedenen Skalenniveaus: Nominal-, Ordinal-, Intervall- und Ratioskalierung. Erstgenanntes misst dabei Variablen mit nur zwei Ausprägungen, wie zum Beispiel das Geschlecht, welches nur die beiden Ausprägungen, männlich und weiblich, hat (*kategoriale Skalierung*).⁴⁶⁰ Demgegenüber ermöglichen Ordinal-, Intervall- und Verhältnisskalen die Messung von Abständen zwischen Werten bzw. Rangunterschieden (*(quasi) metrische Skalierung*) (vgl. Tab. 22).

458 Vgl. Homburg (2011), S. 272; Riesenhuber (2009), S. 13 f.

459 Riesenhuber (2009), S. 10

460 Vgl. Andreß (2010), S. 421

Tab. 22: Skalenniveau und Auswahl der statistischen Testmethoden

Skalenniveau abh. Variable Skalenniveau unabh. Variable		Kategorial	(Quasi) Metrisch
		Nominal	Ordinal
Kategorial	Nominal	Chi ² -Test	t-Test ANOVA
(Quasi) Metrisch	Ordinal		Korrelationsanalyse
	Intervall		
	Ratio		Korrelationsanalyse

Aufgrund dieser zu berücksichtigenden Kriterien sollen zur Überprüfung der in Kapitel 4 hergeleiteten Hypothesen verschiedene Methoden der Datenanalyse zum Einsatz kommen.

Zunächst sei auf den sogenannten t-Test eingegangen. Dabei werden zwei empirisch entdeckte Mittelwerte miteinander verglichen und untersucht ob Unterschiede vorhanden und diese signifikant sind. Die zu prüfende Nullhypothese lautet hier, dass sich die Mittelwerte *nicht* voneinander unterscheiden, die entsprechende Alternativhypothese, dass diese sich systematisch unterscheiden.⁴⁶¹ Der dabei verwendete statistische Kennwert ist die sogenannte *Mittelwertdifferenz*, welche dividiert durch den Standardfehler dieser in den statistischen Testwert *t* transformiert wird.⁴⁶²

Übertragen auf den gegenwärtigen Untersuchungskontext bedeutet dies, dass beispielsweise bei der Analyse des Motivs „Unzufriedenheit“ mithilfe des t-Tests untersucht werden kann, ob Männer signifikant unzufriedener im Rahmen ihrer Berufsausbildung sind als Frauen. Hierzu werden die Mittelwerte der Antworten beider Gruppen gegenüber der Aussage „Ich bin sehr zufrieden mit meiner Ausbildung“ (siehe Frage Nr. 19)) miteinander verglichen.⁴⁶³

Werden die Mittelwerte eines Indikators von mehr als zwei Gruppen gegenübergestellt (beispielsweise die verschiedener Ausbildungsberufe), muss auf die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) als weitere statistische Methode zurückgegriffen werden. Hier liefert der sogenannte F-Wert Auskunft darüber, ob sich die Mittelwerte der Ausbildungsberufe hinsichtlich des untersuchten Indikators (beispielsweise des Indikators „Unzufriedenheit“) signifikant voneinander unterscheiden.⁴⁶⁴

461 Vgl. Böhm-Kasper et al. (2009), S. 135 f.; Rasch et al. (2006), S. 46 ff.

462 Vgl. Bortz (2005), S. 497 f.

463 Vgl. Bortz/Döring (2006), S. 496 f.

464 Vgl. ebd., S. 496 f.

Darüber hinaus ermöglicht der sogenannte Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest für zwei *nominalskalierte* Variablen, wie beispielsweise „Studierwilligkeit“ und „Regionales Bildungsangebot“, eine Aussage, ob diese voneinander unabhängig sind. Hier lautet die Nullhypothese, dass zwei Merkmale unabhängig voneinander sind. Besteht jedoch ein signifikanter Zusammenhang zwischen zwei betrachteten Variablen, gilt die Nullhypothese als nicht belegt.⁴⁶⁵

Bei *ordinal skalierten* Variablen wird hingegen auf eine Korrelationsanalyse zurückgegriffen und anhand des Korrelationskoeffizienten beurteilt, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen zwei Variablen besteht. Diese wurde bereits ausführlicher im vorangehenden Kapitel 5.6.1 erläutert.

An dieser Stelle sei jedoch auf eine Besonderheit aufmerksam gemacht. Der vorliegenden Forschungsarbeit liegt eine Querschnitterhebung an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells zugrunde. Der Entscheidungsprozess hin zu einer Additiven Doppelqualifikation erstreckt sich jedoch von der Erlangung des Abiturs bis zum tatsächlichen Übertritt an eine Hochschule. Für die Datenanalyse ist es besonders wichtig, zunächst herauszustellen, wann der betrachtete Einflussfaktor auftritt, um die jeweilige Referenzgruppe zu identifizieren. Hier sei erneut auf die bereits in Kapitel 4 aufgeführte Grafik hingewiesen (vgl. Abb. 14).

Zum besseren Verständnis seien an dieser Stelle zwei Beispiele aufgeführt: das *Geschlecht*, als möglicher Einflussfaktor an der ersten Schwelle sowie das *soziale Umfeld* als potenzieller Faktor an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells.

Um zu untersuchen, ob das Geschlecht einen Einfluss auf die Entscheidung zugunsten einer Additiven Doppelqualifikation hat, muss zunächst die entsprechende Referenzgruppe identifiziert werden. Das *Geschlecht* ist eine Variable, die bereits an der ersten Schwelle des Übergangsmodells existent war und sich nicht mehr verändert. Um also herauszufinden, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede im nachschulischen Bildungs- und Berufsweg gibt, ist es wichtig, zunächst die Gruppe derjenigen heranzuziehen, die nach dem Abitur *direkt* studieren gegangen sind, die sogenannten „Direkt-Studierenden“. Ein Vergleich mit dieser Gruppe ermöglicht es erst, eine Aussage zu treffen, ob sich die Studienintention durch das zusätzliche Absolvieren einer Berufsausbildung bei den Geschlechtern verändert.

Dabei werden zunächst die Studienintentionen von Männern und Frauen der „Direkt-Studierenden“ mit den Studienintentionen von Männern und Frauen

465 Vgl. Homburg (2011), S. 350 ff.

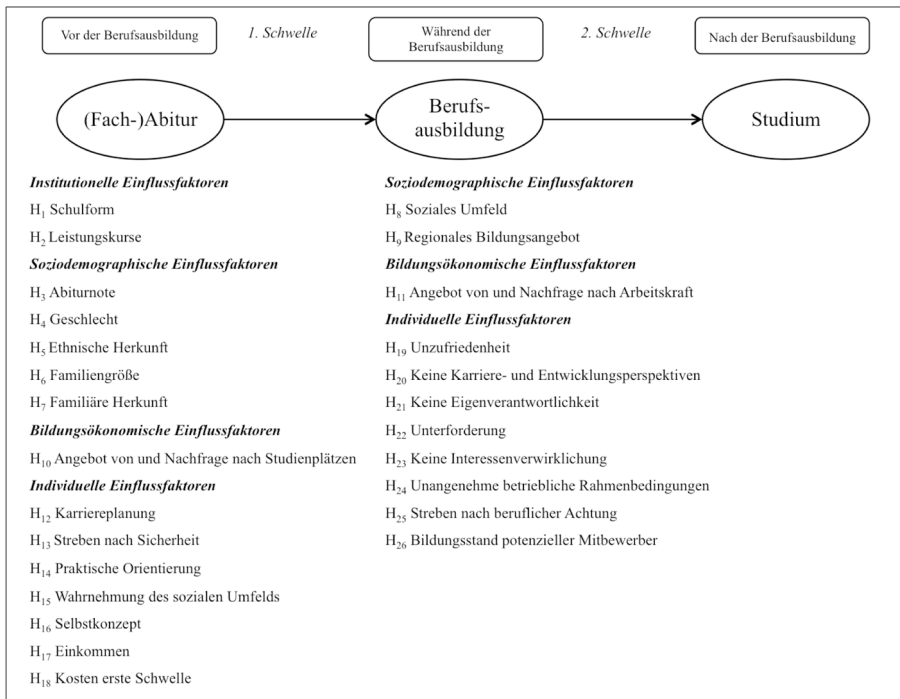


Abb. 14: Zeitliche Abfolge der Einflussfaktoren

der „Studierwilligen“ verglichen.⁴⁶⁶ Wenn also z.B. 70 % aller Frauen und 45 % aller Männer an der *ersten* Schwelle des Übergangsmodells direkt studieren gehen möchten, aber nur noch 40 % aller Frauen und 80 % aller Männer nach Beendigung der Berufsausbildung (*zweite* Schwelle des Übergangsmodells) studieren gehen wollen, kann aufgrund der Verschiebung dieses Verhältnisses davon ausgegangen werden, dass das Geschlecht einen möglichen Einflussfaktor hinsichtlich einer Additiven Doppelqualifikation darstellt. Die Intention studieren zu gehen verändert sich demnach zwischen den Geschlechtern durch die zusätzliche Aufnahme einer Berufsausbildung nach dem (Fach-)Abitur. Wären die Überganganteile hingegen relativ identisch, indem nach Absolvieren der Lehre ebenso mehr Frauen als Männer die Intention verfolgen studieren zu gehen, könnte keine Aussage getroffen werden, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede im nachschulischen Bildungs- und Berufsweg

⁴⁶⁶ Hier werden Daten des Statistischen Bundesamts oder des HIS als Referenzgrößen (erste Schwelle des Übergangsmodells) hinzugezogen.

durch das zusätzliche Absolvieren einer Berufsausbildung und damit der Erlangung einer Additiven Doppelqualifikation gibt.

Vor dem Hintergrund dieses besonderen Forschungsdesigns wäre es folglich fehlerhaft, ausschließlich die bereits aufgeführten, klassischen Testverfahren anzuwenden. Diese würde lediglich Auskunft darüber geben, ob beispielsweise signifikant mehr Männer als Frauen an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells studieren gehen möchten und sich damit faktisch additiv doppelt qualifizieren. Diese Erkenntnis alleine sagt jedoch noch nichts darüber aus, ob der Einflussfaktor (hier das *Geschlecht*) generell für ein Hochschulstudium spricht oder aber explizit für die additive Verknüpfung beider Bildungswege, da die erste Schwelle gänzlich ausgeklammert wird.

Die zuvor aufgeführten Testverfahren werden dennoch als weiterführende Analysen genutzt, um die jeweiligen Aussagen zu festigen, indem sie anhand der berechneten Signifikanz Auskunft darüber geben, wie wahrscheinlich es ist, dass das untersuchte Phänomen auch in der Grundgesamtheit auftritt. Als Beispiel sei die Untersuchung des Geschlechts hinsichtlich der ordinal skalierten Variable „Tendenz studieren zu gehen“ (vgl. Kapitel 5.4.1) aufgeführt. Mithilfe eines t-Tests ist es möglich, eine Aussage zu treffen, ob die Tendenz studieren zu gehen bei Männern signifikant größer ist als bei Frauen. An dieser Stelle sei jedoch anzumerken, dass eine ausschließliche Durchführung dieser relativen Analyse nicht zu einer Prüfung der in Kapitel 4 theoretisch generierten Hypothesen führt.

Während sich die aufgeführten Einflussfaktoren (vgl. Abb. 14) an der ersten Schwelle des Übergangsmodells im Laufe des Bildungsweges nicht mehr verändern, kann sich bspw. das *regionale Bildungsangebot* der jungen Probanden durchaus ändern, wenn diese beispielsweise im Rahmen der Berufsausbildung aus dem Elternhaus aus und an einen neuen Ort ziehen. Hier wäre es demnach fehlerhaft, einen Vergleich zu den „Direkt-Studierenden“ vorzunehmen (erste Schwelle des Übergangsmodells).

Folglich wird hier nicht mehr ein Vergleich beider Schwellen vorgenommen, sondern die Studierwilligkeit der Ausprägungen des hier betrachteten Indikators *regionales Bildungsangebot* (hier: „Ballungsgebiet“, „Nicht-Ballungsgebiet“) miteinander verglichen. Aufgrund dessen, dass nun ausschließlich die zweite Schwelle des Übergangsmodells betrachtet wird, kann dieser Indikator zudem empirisch anhand eines Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests hinsichtlich der Variable „Studierwilligkeit“ (vgl. Kapitel 5.4.1) analysiert werden. Bei diesem empirischen Test bilden die „Nicht-Studierwilligen“ die Referenzgruppe.

Die Aufführung beider Items (*Geschlecht* und *regionales Bildungsangebot*) zeigt, dass sich die Datenanalyse nach dem Zeitpunkt des Auftretens der jeweiligen Variablen richtet. Zum besseren Verständnis liefert Tabelle 23 eine Übersicht.

Tab. 23: Datenanalyseschritte bei Unterschiedshypothesen

	Zeitpunkt des Auftretens der Variable	1. Datenanalyseschritt	2. Datenanalyseschritt
Unterschiedshypothesen	1. Schwelle (Bsp. <i>Geschlecht</i>)	Vergleich der Verhältnisse: Direkt-Studierende vs. Studierwillige	OPTIONAL t-Test/Korrelationsanalyse <u>abh. Variable</u> : Tendenz studieren zu gehen <u>Datensatz</u> : nur Studierwillige
	2. Schwelle (Bsp. <i>regionales Bildungsangebot</i>)	Vergleich Studierwilligkeit der Ausprägungen des betrachteten Indikators	Chi ² -Test <u>abh. Variable</u> : Studierwilligkeit <u>Datensatz</u> : Studierwillige + Nicht-Studierwillige

Die erste Spalte führt den Zeitpunkt des Auftretens auf (vgl. hierzu auch Abb. 14, S. 121). Hier seien erneut das *Geschlecht* sowie das *regionale Bildungsangebot* exemplarisch aufgeführt. Die dargestellten Datenanalyseschritte sind jedoch ebenso auf die *Abiturnote* oder die *ethnische Herkunft*, als beispielhafte Variablen der 1. Schwelle, bzw. das *soziale Umfeld*, als beispielhafte Variable der 2. Schwelle anzuwenden.

In der mittleren Spalte findet sich der erste Datenanalyseschritt. Wie bereits ausführlich beschrieben, unterscheidet sich dieser je nach Zeitpunkt des Auftretens der Variable. Die letzte Spalte führt den zweiten Datenanalyseschritt auf. Da es sich hierbei um klassische Testverfahren handelt, sind ebenso die abhängige Variable sowie der für die Analyse zugrunde gelegte Datensatz aufgeführt.

An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass dieser zweite Datenanalyseschritt für die Variablen der *ersten Schwelle* nur als weiterführende Analyse zu verstehen ist, der nicht zur Beantwortung der jeweiligen Hypothese beiträgt. Da hier im ersten Datenanalyseschritt ausschließlich die Studierwilligen betrachtet werden, wird dies analog in der zweiten Datenanalyse fortgeführt (siehe Datensatz: Studierwillige). Folglich wird die abhängige Variable „Tendenz studieren zu gehen“ an dieser Stelle herangezogen.

Im Gegensatz dazu ist der zweite Datenanalyseschritt bei Variablen der *zweiten Schwelle* essentiell für die Beantwortung der Forschungsfrage. Aufgrund des

späteren Zeitpunkts des Auftretens der Variable kann hier auf den gesamten Datensatz zurückgegriffen und die „Studierwilligkeit“ als abhängige Variable hinzugezogen werden.

Neben den bereits aufgeführten Kriterien bestimmt zuletzt die Art der Hypothese maßgeblich die Auswahl der Analyseverfahren. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei *institutionellen* und *soziodemographischen* Einflussfaktoren um sogenannte „Unterschiedshypothesen“ handelt, die eine genaue Aussage über Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen (z. B. männlich vs. weiblich) im Hinblick auf eine mindestens ordinal skalierte Variable machen,⁴⁶⁷ lassen sich die zuvor aufgeführten Datenanalyseverfahren nur für diese anwenden.

Wie bereits zu Beginn von Kapitel 4 aufgeführt, wurden *bildungsökonomische* Einflussfaktoren anhand von „Zusammenhangshypothesen“ hergeleitet. Bei diesen gilt es daher, die Zusammenhänge zwischen Bildungs- bzw. Arbeitsmarktlage und dem Entscheidungsprozess hin zu einer Additiven Doppelqualifikation zu interpretieren.

Individuelle Einflussfaktoren wurden hingegen anhand von „Existenzhypothesen“ hergeleitet, die, mit Ausnahme der individuellen Faktoren an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells (vgl. Kapitel 4.4.2), keine direkten Referenzwerte besitzen.⁴⁶⁸ Sie erfordern daher eine Verifizierung der Motivstärken der Probanden, welche nach dem Grad der Zustimmung (es liegt ein ordinales Skalenniveau zugrunde) geordnet abgebildet werden. Dabei gilt, dass eine Hypothese nur dann bestätigt wird, wenn die Zustimmung gegenüber dem betrachteten Motiv größer 3 („Unentschieden“) ist. Mithilfe von t-Tests kann schließlich untersucht werden, inwiefern die abgebildete Rangfolge auch für die Grundgesamtheit Gültigkeit besitzt.

Auch hier ist es möglich, mithilfe geeigneter statistischer Verfahren zu überprüfen, wie stark der Zusammenhang zwischen dem jeweils betrachteten Motiv und der „Tendenz studieren zu gehen“ ist. Hier kann, in Abhängigkeit der Skalierung der fokussierten Variable, auf den bereits genannten t-Test, die ANOVA, einen Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest oder aber auf eine Korrelationsanalyse zurückgegriffen werden.

Aufgrund des Zeitpunkts ihres Auftretens kann bei individuellen Einflussfaktoren, die erst an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells auftreten (vgl. Kapitel 4.4.2), ebenso wie bei den soziodemographischen Einflussfaktoren (der zweiten Schwelle) die Gruppe der Nicht-Studierwilligen als Referenzgruppe hinzugezogen werden. Dies ermöglicht neben einer *absoluten* Betrachtung der

467 Vgl. Töpfer (2012), S. 204f.

468 Vgl. Töpfer (2012), S. 198

einzelnen Variablen zusätzlich eine *relative* Analyse dieser. Dabei kann unter Zuhilfenahme eines t-Tests empirisch überprüft werden, ob sich beide Gruppen hinsichtlich des betrachteten Motivs signifikant voneinander unterscheiden und es somit gültig für die Grundgesamtheit ist. An dieser Stelle sei wiederholt darauf hingewiesen, dass eine ausschließliche Durchführung dieser relativen Analyse nicht zu einer Prüfung der in Kapitel 4 theoretisch generierten Hypothesen führt und ausschließlich für etwaige weiterführende Analysen von Nutzen ist.

Um eine dezidierte Nachvollziehbarkeit aller analytischen Arbeitsschritte zu erhalten, liefert Tabelle 24 abschließend eine Übersicht, welche Zusammenhänge bzw. Unterschiede bei jeder Variable betrachtet werden und welches Testverfahren (in Abhängigkeit von dem entsprechenden Skalenniveau) jeweils zugrunde gelegt wird.

Tab. 24: Hypothesenübersicht

H	Variable	Skalierung	Betrachteter Zusammenhang/Unterschied	Testverfahren
H ₁	Schulform	Nominal	Vergleich Verhältnisse 1. + 2. Schwelle	Prozentuale Anteile
			Unterschied „Tendenz studieren zu gehen“	t-Test
H ₂	Leistungskurse	Nominal	Vergleich Verhältnisse 1. + 2. Schwelle	Prozentuale Anteile
			Unterschied „Tendenz studieren zu gehen“	t-Test
H ₃	Abiturnote	Ordinal	Vergleich Verhältnisse 1. + 2. Schwelle	Prozentuale Anteile
			Zusammenhang „Tendenz studieren zu gehen“	Korrelationsanalyse
H ₄	Geschlecht	Nominal	Vergleich Verhältnisse 1. + 2. Schwelle	Prozentuale Anteile
			Unterschied „Tendenz studieren zu gehen“	t-Test
			Unterschied „Kosten Studium 2. Schwelle“	t-Test
			Unterschied „Unzufriedenheit“	t-Test
			Unterschied „Unterforderung“	t-Test
			Unterschied „Eigenverantwortlichkeit“	t-Test
H ₅	Ethnische Herkunft	Nominal	Vergleich Verhältnisse 1. + 2. Schwelle	Prozentuale Anteile
			Unterschied „Tendenz studieren zu gehen“	t-Test
			Unterschied „Einkommen“	t-Test

(Fortsetzung Tab. 24)

H	Variable	Skalierung	Betrachteter Zusammenhang/Unterschied	Testverfahren
H ₆	Familiengröße	Ratio	Vergleich Verhältnisse 1. + 2. Schwelle	Prozentuale Anteile
			Unterschied „Tendenz studieren zu gehen“	Korrelationsanalyse
H ₇	Familiäre Herkunft	Nominal	Vergleich Verhältnisse 1. + 2. Schwelle	Prozentuale Anteile
			Unterschied „Tendenz studieren zu gehen“	t-Test
			Unterschied „Einkommen“	t-Test
			Unterschied „Kosten 1. Schwelle“	t-Test
			Unterschied „Kosten 2. Schwelle“	t-Test
H ₈	Soziales Umfeld	Nominal	Vergleich Verhältnisse Umfeld studiert + Umfeld studiert nicht (Tätigkeit)	Prozentuale Anteile
			Vergleich Verhältnisse Studium + kein Studium (Bildungsniveau)	Prozentuale Anteile
			Zusammenhang Tätigkeit Umfeld + Studierwilligkeit (ja/nein)	Chi ² -Test
			Zusammenhang Bildungsniveau Umfeld + Studierwilligkeit (ja/nein)	Chi ² -Test
H ₉	Regionales Bildungsangebot	Nominal	Vergleich Verhältnisse Ballungsgebiet + nicht Ballungsgebiet	Prozentuale Anteile
			Zusammenhang Regionales Bildungsangebot + Studierwilligkeit (ja/nein)	Chi ² -Test
H ₁₀	Angebot/ Nachfrage Studienplätze	-	Deskriptive Interpretation	
			Betrachtung Zulassungsbeschränkungen	
H ₁₁	Angebot/ Nachfrage Arbeitskraft	-	Deskriptive Interpretation	
			Zusammenhang Übernahmeangebot + Studierwilligkeit (ja/nein)	Chi ² -Test
H ₁₂	Karriereplanung	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Zusammenhang „Streben nach Sicherheit“	Korrelationsanalyse
			Unterschiede zwischen Ausbildungsberufen	ANOVA
H ₁₃	Streben nach Sicherheit	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Zusammenhang „Streben nach Sicherheit“	Korrelationsanalyse
H ₁₄	Praktische Orientierung	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test

(Fortsetzung Tab. 24)

H	Variable	Skalierung	Betrachteter Zusammenhang/Unterschied	Testverfahren
H ₁₅	Wahrnehmung des sozialen Umfelds	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
H ₁₆	Selbstkonzept	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Mittelwertdifferenz der einzelnen Items	t-Test
			Zusammenhang „Abiturnote“	Korrelationsanalyse
H ₁₇	Einkommen	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Zusammenhang „Streben nach Sicherheit“	Korrelationsanalyse
			Unterschiede KfZ-Mechatroniker	t-Test
H ₁₈	Kosten erste Schwelle	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Unterschied „Zeitpunkt Ausbildungsbeginn“	t-Test
			Unterschiede zwischen Ausbildungsberufe	ANOVA
H ₁₉	Unzufriedenheit	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Unterschied zwischen Ausbildungsberufe	ANOVA
			Unterschied zu Nicht-Studierwilligen	t-Test
H ₂₀	Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Unterschied zwischen Ausbildungsberufe	ANOVA
			Unterschied zu Nicht-Studierwilligen	t-Test
H ₂₁	Keine Eigenverantwortlichkeit	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Unterschied zu Nicht-Studierwilligen	t-Test
H ₂₂	Unterforderung	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Unterschied zwischen Ausbildungsberufe	ANOVA
			Unterschied zu Nicht-Studierwilligen	t-Test

(Fortsetzung Tab. 24)

H	Variable	Skalierung	Betrachteter Zusammenhang/Unterschied	Testverfahren
H ₂₃	Keine Interessenverwirklichung	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Unterschied zwischen Ausbildungsberufe	ANOVA
			Unterschied zu Nicht-Studierwilligen	t-Test
H ₂₄	Unangenehme betriebliche Rahmenbedingungen	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Unterschied zwischen Ausbildungsberufe	ANOVA
			Unterschied zu Nicht-Studierwilligen	t-Test
H ₂₅	Streben nach beruflicher Achtung	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Unterschied zu Nicht-Studierwilligen	t-Test
H ₂₆	Bildungsstand potenzieller Mitbewerber	Ordinal	Mittelwertdifferenzen zu anderen Motiven	t-Test
			Unterschied zwischen Ausbildungsberufe	ANOVA
			Unterschied zu Nicht-Studierwilligen	t-Test

5.7 Zusammensetzung der Stichprobe

Insgesamt wurde ein Rücklauf von 1.234 vollständig ausgefüllten Fragebögen erzielt. Die Rücklaufquote lag bei ca. 98 %, was mithin auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass die Befragung unter Aufsicht von Lehrkräften stattfand. Dabei konnten absolut 174 Augenoptiker (14,1 %), 326 Bankkaufleute (26,4 %), 632 Industriekaufleute (51,2 %) sowie 102 Kraftfahrzeugmechatroniker (8,3 %) schriftlich befragt werden (vgl. Tab. 25). Dies stellt generell eine hohe Repräsentativität der Grundgesamtheit (mit Studienberechtigung pro aufgeführtem Ausbildungsberuf) dar, weshalb die Stichprobe als verallgemeinerbar und hochrechenbar zu bewerten ist.⁴⁶⁹

⁴⁶⁹ Vgl. Homburg/Krohmer (2008), S. 39

Tab. 25: Prozentuale Verteilung der Ausbildungsberufe

Ausbildungsberuf	Probanden Absolut (n)	Anteil Gesamt- stichprobe (n)	Anteil Grundge- samtheit mit HZB (N)
Industriekaufmann	632	51,2 %	5,7 %
Bankkaufmann	326	26,4 %	3,4 %
Kraftfahrzeug- mechatroniker	102	8,3 %	7,3 %
Augenoptiker	174	14,1 %	21,3 %

Während bei den Augenoptikern mehr als jeder fünfte Auszubildende befragt werden konnte, waren es bei den Industriekaufleuten nur knapp 6 % und bei den KfZ-Mechatronikern 7,3 % der Grundgesamtheit. Lediglich bei den Bankkaufleuten konnten nur 3,4 % aller Person (N) befragt werden. Insgesamt sei jedoch anzumerken, dass die absolute Zahl in allen vier Ausbildungsberufen hinreichend groß ist, sodass sie für die Datenauswertung genutzt werden kann.⁴⁷⁰

Die Verteilung der Geschlechter kann mit einem Anteil von insgesamt 650 Frauen (52,7 %) und 584 Männern (47,3 %) als sehr ausgewogen betrachtet werden. Tabelle 26 liefert einen Überblick der prozentualen Geschlechterverteilung über die fokussierten Ausbildungsberufe, welche auch hinsichtlich dieses Kriteriums äußerst repräsentativ sind. Wohingegen bei den kaufmännischen Ausbildungsberufen Industriekaufmann sowie Bankkaufmann ein ausgewogenes Männer-Frauen-Verhältnis vorliegt, überragt der Anteil der Männer (n_m) innerhalb der Stichprobe im Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatronik den Anteil der Frauen (n_f) ebenso stark wie in der Grundgesamtheit N (mit Studienberechtigung pro aufgeführtem Ausbildungsberuf). Gegenteiliges gilt, wie auch in der Grundgesamtheit, für den Ausbildungsberuf Augenoptiker. Hier ist die Repräsentanz der Frauen deutlich größer als jene der Männer.

470 Vgl. Homburg/Krohmer (2008), S. 39

Tab. 26: Verteilung der Geschlechter auf die betrachteten Ausbildungsberufe

Ausbildungs- beruf	Anteil Männer Stichprobe (n_m)	Anteil Frauen Stichprobe (n_f)	Anteil Männer Grundgesamt- heit (N_m)	Anteil Frauen Grundgesamt- heit (N_f)
Industriekauf- mann	46,1 %	53,9 %	37,1 %	62,9 %
Bankkaufmann	50,3 %	49,7 %	42,4 %	57,6 %
Kraftfahrzeug- mechatroniker	92,4 %	7,6 %	97,1 %	2,9 %
Augenoptiker	22,4 %	77,6 %	24,9 %	75,1 %

Auch die regionale Verteilung der Probanden stellt ein gutes Abbild der Grundgesamtheit dar. Wie bereits in Abschnitt 5.1 aufgeführt, liegt der Anteil der studienberechtigten Auszubildenden in Nordrhein-Westfalen auf Rang eins, gefolgt von Niedersachsen und schließlich Rheinland-Pfalz. Diese Rangfolge kann auch im vorliegenden Datensatz abgebildet werden. Mit insgesamt 1.086 befragten Personen im Bundesland Nordrhein-Westfalen, 93 Probanden in Niedersachsen sowie 55 Personen im Bundesland Rheinland-Pfalz liegt auch hier der Schwerpunkt auf ersterem. Tabelle 27 liefert einen detaillierten Überblick der Stichprobenverteilung auf die Ausbildungsberufe und die betrachteten Bundesländer.

Tab. 27: Übersicht der Stichprobe je Ausbildungsberuf und Bundesland

Bundesland	Bankkaufmann	Industrie- kaufmann	Augenoptiker	Kfz- Mechatroniker
Niedersachsen	6	17	51	19
Nordrhein- Westfalen	302	601	105	78
Rheinland-Pfalz	18	14	18	5

Nun gilt es einen Blick auf die Testpersonen selbst zu richten. Der Beginn der Berufsausbildung erstreckte sich bei der betrachteten Zielgruppe auf die Jahre 2009 bis 2011 (2009: 0,8 %, 2010: 81,9 % und 2011: 17,3 %)⁴⁷¹, weshalb bei der empirischen Analyse in Kapitel 6.2 das Jahr 2010 als Referenzjahr für den Übergang an der ersten Schwelle des Übergangsmodells hinzugezogen wird. Das voraussichtliche Ausbildungsende liegt bei nahezu allen Probanden im Jahr 2013 (93,3 %). Lediglich im Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker en-

⁴⁷¹ Die große Zeitspanne ist darauf zurückzuführen, dass in den kaufmännischen Ausbildungsberufen die Möglichkeit besteht, die Berufsausbildung auf ein Minimum von zwei Jahren zu reduzieren. In den Handwerksberufen stellt eine Verkürzung der Ausbildungszeit hingegen eine Ausnahme dar, weshalb diese bei den Kfz-Mechatronikern bis zu 3,5 Jahre dauern kann.

det die Berufsausbildung bei wenigen Probanden aufgrund der teilweise längeren Ausbildungsdauer von 3,5 Jahren erst im Januar 2014 (6,7 %). Dennoch kann an dieser Stelle sichergestellt werden, dass es sich im Hinblick auf den Ausbildungszeitraum um eine homogene Kohorte handelt, die einen Vergleich bildungsökonomischer Einflussfaktoren ohne Verzerrung ermöglicht.

Der Übergangszeitraum zwischen Erlangung der Studienberechtigung und Beginn der Berufsausbildung variiert dem gegenüber deutlich stärker ($SD = 19,71$). Bei dreiviertel aller Probanden (74,1 %) liegt dieser bei bis zu 12 Monaten ($AM = 11,39$). Mit zunehmender Anzahl der Monate nimmt dieser prozentuale Anteil ab. So liegt der Zeitraum bei ca. 15,5 % aller Befragten zwischen einem und zwei Jahren, wohingegen der Zeitraum zwischen Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung und Beginn der Berufsausbildung bei knapp 6 % aller Probanden eine Dauer von mehr als drei Jahren aufweist (vgl. Abb. 15).⁴⁷²

Folglich zeichnet sich auch hier der seit mehreren Jahren anhaltende Trend einer zögerigen Aufnahme des nachschulischen Qualifizierungsschrittes ab. Sind

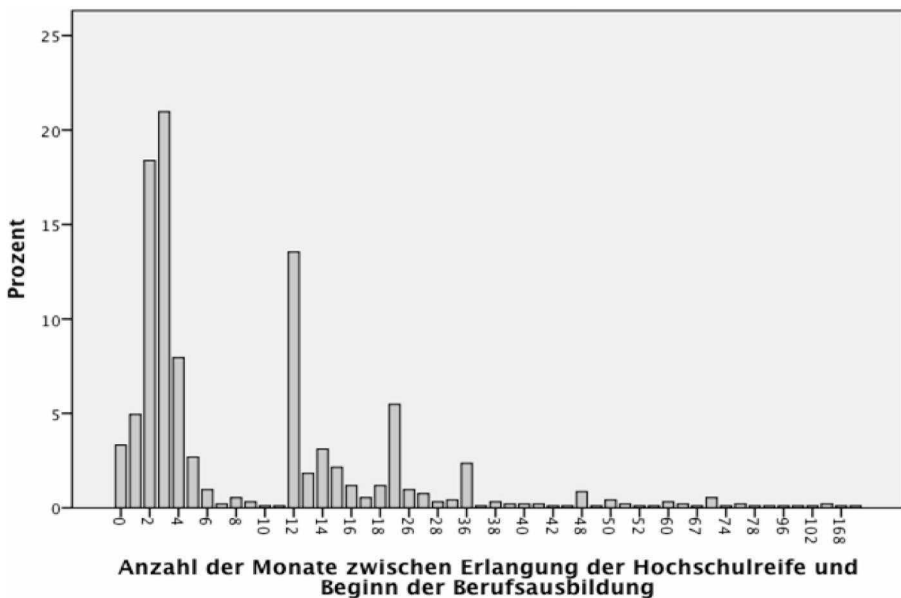


Abb. 15: Dauer des Übergangs der Probanden

⁴⁷² Aufgrund der Tatsache, dass diese Frage nicht von allen Probanden beantwortet wurde, liegen die Werte summiert unter 100 %.

im Jahr 1999 nur 49 % aller Studienberechtigten innerhalb des ersten halben Jahres nach Erlangung der Hochschulreife in ein Studium oder eine Berufsausbildung eingemündet, ist diese Quote binnen 11 Jahren im Jahr 2010 auf 60 % angestiegen. Dies ist nicht zuletzt auf den gestiegenen Anteil an Frauen in gymnasialen Bildungsgängen sowie die bei Männern stark rückläufige Zahl an Wehrdienstleistenden zurückzuführen.⁴⁷³

Ein Blick auf die Häufigkeitsverteilung aller Probanden zeigt, dass dies einer Normalverteilung entspricht, weshalb auch an dieser Stelle eine hohe Repräsentativität der Grundgesamtheit unterstellt werden kann (siehe Abb. 16).

Das durchschnittliche Alter (Median) der befragten Probanden liegt bei 22 Jahren ($AM = 22,15$; $SD = 2,175$) und erstreckt sich auf die Altersgruppen 18 Jahre bis hin zu 52 Jahre, wobei erstere und letztere als Ausreißer betrachtet und bei einer künftigen Analyse nicht weiter berücksichtigt werden. Wie in Kapitel 5.1

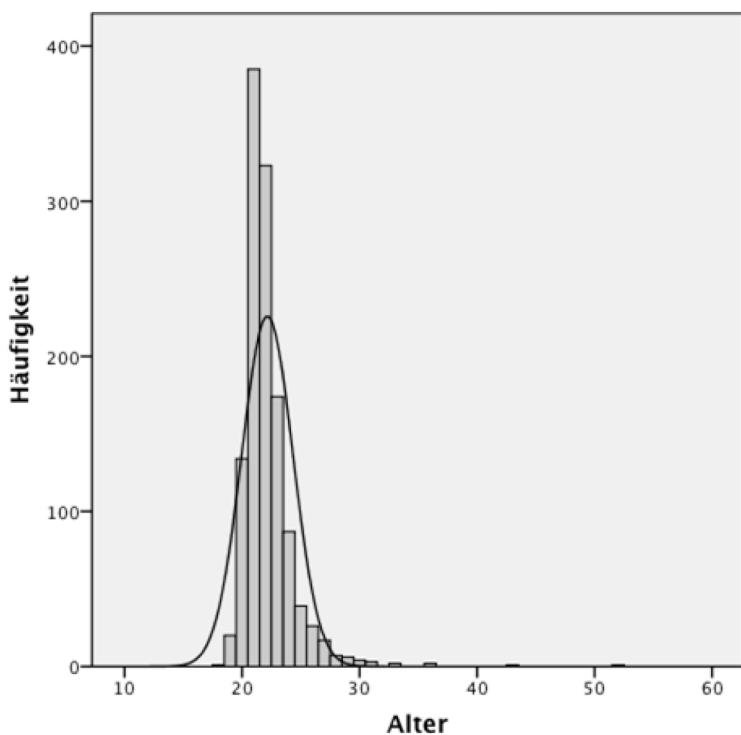


Abb. 16: Häufigkeitsverteilung der Probanden nach Alter

473 Vgl. Lörz et al. (2012), S. 21

erläutert, werden ausschließlich jene Probanden der Analyse hinzugezogen, die vor Beginn der Berufsausbildung eine Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben, was in einem Alter von 18 Jahren nicht möglich ist.

Insgesamt werden sowohl jene Personen mit Allgemeiner als auch jene mit Fachhochschulreife in die Analyse eingeschlossen. Der vorliegende Datensatz weist einen Anteil von 40 % an Fachabiturienten (493 Personen) sowie 60 % an Abiturienten (741 Personen) auf (vgl. Abb. 17).⁴⁷⁴

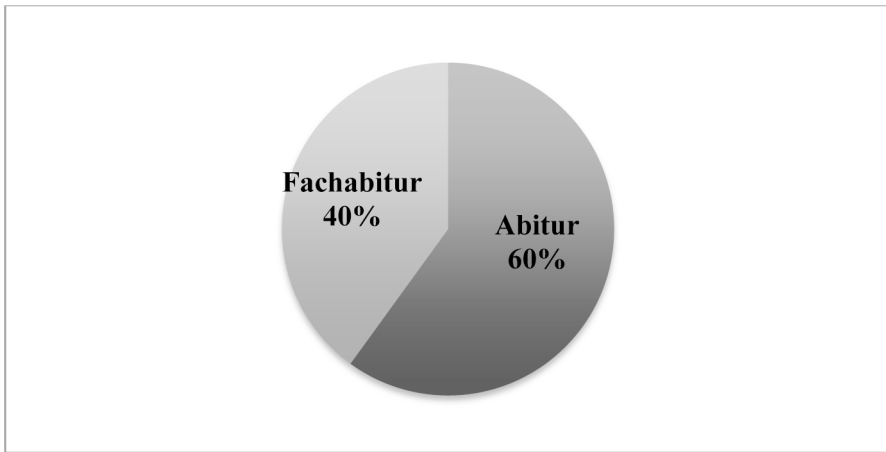


Abb. 17: Prozentuale Verteilung der Probanden nach Art der Hochschulreife

⁴⁷⁴ An dieser Stelle soll bewusst Abstand davon genommen werden, diese Zahlen mit denen der Grundgesamtheit zu vergleichen. Sowohl das Statistische Bundesamt als auch große Panelstudien, wie beispielsweise die des HIS können lediglich Aussagen über die Art der Hochschulreife liefern, nicht jedoch ob zuvor eine Berufsausbildung abgeschlossen wurde oder nicht.

6 Empirische Befunde

6.1 Univariate Statistiken

Bevor es zur empirischen Überprüfung der generierten Hypothesen kommt (vgl. Kapitel 6.2), sollen zunächst einige deskriptive Informationen über die Struktur der zugrundeliegenden Daten zur Verfügung gestellt werden.

Wie bereits in Kapitel 5.4.1 aufgeführt, bilden die Variable „Studierwilligkeit“ sowie die Variable „Tendenz studieren zu gehen“ das zentrale Untersuchungsmoment dieser Forschungsarbeit. Zunächst wurden alle Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung befragt, ob sie im Anschluss an die Berufsausbildung studieren gehen möchten. Dabei geben 753 Probanden (61 %) an, nach Beendigung der Ausbildung ein Studium aufnehmen zu wollen („Studierwillig“), wohingegen 481 Probanden (39 %) den Weg an die Universität zum Befragungszeitpunkt für sich ausschließen („Nicht-Studierwillig“) (vgl. Abb. 18). Dies zeigt bereits zu Beginn der Datenanalyse, dass das Thema „Additive Doppelqualifikation“ noch immer von enorm großer Bedeutung für die jungen Menschen ist.

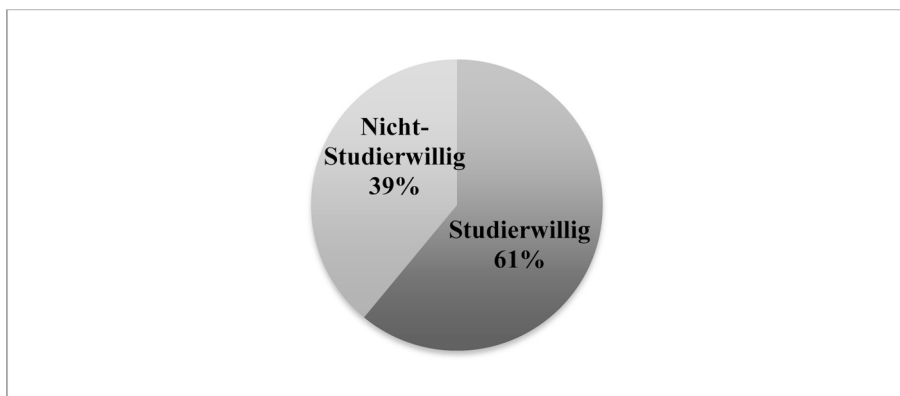


Abb. 18: Prozentuale Verteilung der Probanden nach Studierwilligkeit

Eine Verteilung über alle vier Ausbildungsberufe hinweg lässt erkennen, dass der Wunsch nach der Lehre an eine (Fach-)Hochschule zu gehen bei kaufmännischen Berufen deutlich ausgeprägter als bei den Handwerksberufen ist. Während bei den Bank- und Industriekaufleuten mehr als die Hälfte (78 % bzw. 59 %) aller Probanden planen nach Beendigung der Berufsausbildung ein Universitätsstudium aufnehmen zu wollen, sind es bei den KfZ-Mechatronikern

exakt die Hälfte und bei den Augenoptikern nur noch 41 % aller Befragten (vgl. Tabelle 28).

Tab. 28: Studierwilligkeit nach Ausbildungsberufen

Ausbildungs- beruf	Studierwillig		Nichtstudierwillig	
	(n)	(%)	(n)	(%)
Industriekauf- mann	377	59 %	255	41 %
Bankkaufmann	253	78 %	73	22 %
Kraftfahrzeug- mechatroniker	51	50 %	51	50 %
Augenoptiker	72	41 %	102	59 %

Um diese für den weiteren Forschungsprozess ausschlaggebende Information zu festigen, wurde die Gruppe der Studierwilligen zudem mithilfe einer 5-stufigen Likert Skala befragt, wie konkret diese Entscheidung sei („Tendenz studieren zu gehen“) (vgl. Kapitel 5.4.1). Dabei geben 68,8 % der Probanden an, *sehr sicher* (n=317) bzw. *eher sicher* (n=196) in ihrer künftigen Berufswahlentscheidung zu sein. 21,4 % der befragten Personen sind noch *unentschlossen* (n=160) und lediglich 9,8 % der befragten Personen konstatieren *eher unsicher* (n=49) bzw. *sehr unsicher* (n=21) in ihrer Entscheidung zu sein.

Diese Ergebnisse belegen, dass eine hinreichende Fundierung über die Realisierung der hervorgehobenen Studienintention gegeben ist, weshalb diese Daten für eine weitere (bivariate) Analyse verwendet werden können.

Um zudem Informationen über die Struktur der zu untersuchenden Variablen zu erhalten, liefert Tabelle 29 eine Übersicht über die absolute Häufigkeit der jeweiligen Antworten (n) sowie deren relative Verteilung (%)⁴⁷⁵. Aufgrund dessen, dass nicht alle Fragen von den Studierwilligen und den Nicht-Studierwilligen beantwortet wurden, gibt die letzte Spalte Auskunft darüber, welche Stichprobe die entsprechenden Fragen beantwortet hat.

Bei denen mit einem * markierten Variablen handelt es sich um revers kodierte Fragen (siehe Anlage 2), die jedoch im Rahmen der Auswertung umkodiert wurden (vgl. Kapitel 5.5). Zum besseren Verständnis sind hier bereits die neu kodierten Ergebnisse aufgeführt.

475 Insgesamt wurden 1.234 Fragebögen ausgefüllt. Die aufgeführten Prozentzahlen beziehen sich jedoch nur auf die gültigen Fragebögen pro Frage. Rundungen führen in wenigen Fällen zu einer Summe, die von 100 % abweicht.

Tab. 29: Deskription des Datensatzes

H	Variable	Ausprägung	n	%	Probanden
t	Schulform	allgemeinbildendes Gymnasium	677	57	alle
		Schulform mit beruflicher Prägung	508	43	
H ₂	Leistungskurse	klassisch allgemeinbildende Leistungskurse	645	61	alle
		berufsnahe Leistungskurse	407	39	
H ₃	Abiturnote	(Fach-)Abiturnote „sehr gut“ oder „gut“	484	41	alle
		(Fach-)Abiturnote „befriedigend“ oder „ausreichend“	691	59	
H ₄	Geschlecht	männlich	584	47	alle
		weiblich	650	53	
H ₅	Ethnische Herkunft	mit Migrationshintergrund	965	79	alle
		ohne Migrationshintergrund	264	21	
H ₆	Familiengröße	mit weniger als drei oder keinen Geschwistern	1088	88	alle
		mit drei oder mehr Geschwistern	143	12	
H ₇	Familiäre Herkunft	Akademikerhaushalt	294	24	alle
		hochschulerner Haushalt	940	76	
H ₈	Soziales Umfeld	a) aktuelle Tätigkeit: studiert	390	33	alle
		a) aktuelle Tätigkeit: studiert nicht	805	67	
		b) Bildungsniveau: Studium	228	19	
		b) Bildungsniveau: kein Studium	966	81	
H ₉	Regionales Bildungsangebot	hochschulnaher Wohnraum	686	56	alle
		hochschulerner Wohnraum	548	44	
H ₁₀	Angebot/Nachfrage Studienplätze	keine Nachfrage nach Studienplätzen	404	55	Studierwillige
		Nachfrage nach Studienplätzen	334	45	
H ₁₁	Angebot/Nachfrage Arbeitskraft	Kein Angebot von Arbeitskraft	682	56	alle
		Angebot von Arbeitskraft	542	44	
H ₁₂	Karriereplanung	stimme nicht zu	35	5	Studierwillige
		stimme eher nicht zu	53	7	
		unentschieden	89	12	
		stimme eher zu	216	29	
		stimme zu	348	47	

(Fortsetzung Tab. 29)

H	Variable	Ausprägung	n	%	Probanden
H ₁₃	Streben nach Sicherheit	stimme nicht zu	39	5	Studierwillige
		stimme eher nicht zu	46	6	
		unentschieden	93	13	
		stimme eher zu	211	28	
		stimme zu	354	48	
H ₁₄	Praktische Orientierung	stimme nicht zu	48	7	Studierwillige
		stimme eher nicht zu	80	11	
		unentschieden	120	16	
		stimme eher zu	199	27	
		stimme zu	297	40	
H ₁₅	Wahrnehmung des sozialen Umfelds	stimme nicht zu	521	70	Studierwillige
		stimme eher nicht zu	80	11	
		unentschieden	76	10	
		stimme eher zu	43	6	
		stimme zu	23	3	
H ₁₆	Selbstkonzept (Mittelwert)	stimme nicht zu	198	27	Studierwillige
		stimme eher nicht zu	265	36	
		unentschieden	190	26	
		stimme eher zu	71	10	
		stimme zu	17	2	
H ₁₇	Einkommen	stimme nicht zu	80	11	Studierwillige
		stimme eher nicht zu	112	15	
		unentschieden	134	18	
		stimme eher zu	153	21	
		stimme zu	265	36	
H ₁₈	Kosten erste Schwelle	stimme nicht zu	372	50	Studierwillige
		stimme eher nicht zu	77	10	
		unentschieden	99	13	
		stimme eher zu	74	10	
		stimme zu	123	17	
H ₁₉	Unzufriedenheit*	stimme nicht zu	197	26	alle
		stimme eher nicht zu	254	34	
		unentschieden	170	23	
		stimme eher zu	88	12	
		stimme zu	41	6	

(Fortsetzung Tab. 29)

H	Variable	Ausprägung	n	%	Probanden
H ₂₀	Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven*	stimme nicht zu	132	18	alle
		stimme eher nicht zu	206	27	
		unentschieden	175	23	
		stimme eher zu	142	19	
		stimme zu	96	13	
H ₂₁	Keine Eigenverantwortlichkeit* (Mittelwert)	stimme nicht zu	81	11	alle
		stimme eher nicht zu	228	30	
		unentschieden	268	36	
		stimme eher zu	139	19	
		stimme zu	33	4	
H ₂₂	Unterforderung* (Mittelwert)	stimme nicht zu	123	16	alle
		stimme eher nicht zu	219	29	
		unentschieden	238	32	
		stimme eher zu	118	16	
		stimme zu	53	7	
H ₂₃	Keine Interessenverwirklichung* (Mittelwert)	stimme nicht zu	94	13	alle
		stimme eher nicht zu	188	25	
		unentschieden	260	35	
		stimme eher zu	148	20	
		stimme zu	59	8	
H ₂₄	Unangenehme betriebliche Rahmenbedingungen* (Mittelwert)	stimme nicht zu	219	29	alle
		stimme eher nicht zu	273	36	
		unentschieden	156	21	
		stimme eher zu	67	9	
		stimme zu	36	5	
H ₂₅	Streben nach beruflicher Achtung (Mittelwert)	stimme nicht zu	2	0	alle
		stimme eher nicht zu	53	7	
		unentschieden	237	32	
		stimme eher zu	333	45	
		stimme zu	121	16	
H ₂₆	Bildungsstand potenzieller Mitbewerber* (Mittelwert)	stimme nicht zu	120	16	alle
		stimme eher nicht zu	342	46	
		unentschieden	237	32	
		stimme eher zu	38	5	
		stimme zu	3	0	

Im Anschluss daran soll nun der Datensatz hinsichtlich der aufgeführten Hypothesen empirisch analysiert werden. Dies erfolgt integrativ, indem Deskription und Interpretation miteinander verknüpft werden, anstatt sie aufeinanderfolgend gesondert aufzuführen.

6.2 Bivariate Statistiken

6.2.1 Institutionelle Einflussfaktoren

Zunächst sei auf die Einflüsse *institutioneller* Faktoren einzugehen. Im Zuge dessen werden die *Wahl der Schulform* (H_1) und die *Wahl der Leistungskurse* (H_2) in der gymnasialen Oberstufe als mögliche Erklärungsgrößen, die zu einer Additiven Doppelqualifikation führen, empirisch untersucht.

Ist die Berufswahl als ein Prozess aufeinanderfolgender einzelner Bildungsentscheidungen zu verstehen, findet zunächst eine Entscheidung hinsichtlich der *Schulform* statt. Folglich soll damit begonnen werden, den Zusammenhang zwischen *Wahl der Schulform* und Studienintention nach Beendigung der Berufsausbildung näher zu untersuchen. Wie bereits in Kapitel 5.6.2 aufgeführt, sei hierfür zunächst ein Blick auf die prozentualen Überganganteile der Direkt-Studierenden an der ersten Schwelle des Übergangsmodells gerichtet.

Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt variiert die Studierneigung erheblich mit der besuchten Schulform. Eine Untersuchung des HIS zeigt, dass 80 % aller befragten Personen, die eine rein allgemeinbildende Schule⁴⁷⁶ besucht haben, nach dem Schulabschluss planen direkt studieren zu gehen. Mit einem Anteil von 60 % liegt der entsprechende Wert für die Studierneigung bei jenen Probanden, die zuvor eine Schulform mit beruflicher Prägung⁴⁷⁷ besucht haben, deutlich niedriger.⁴⁷⁸

Ein Blick auf die Studierwilligen an der zweiten Schwelle zeigt eine deutliche Annäherung beider Gruppen. Hier planen 64,4 % ($n=436$) aller Probanden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer rein allgemeinbildenden Schule erworben haben, nach Beendigung der Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufzunehmen. Demgegenüber ist der Anteil bei studierwilligen Probanden, die ihre Hochschulreife an einer Schulform mit beruflicher Prägung erlangt haben, mit 56,9 % ($n=289$) wie schon bei den Direkt-Studierenden geringer (vgl. Abb. 19).

476 Hierzu sind u. a. das allgemeinbildende Gymnasium sowie die Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe zu zählen.

477 Hierzu sind u. a. das Fachgymnasium, das Berufliche Gymnasium, die gymnasiale Oberstufe in einer Berufsfachschule, die Berufsoberschule oder die Fachoberschule zu zählen.

478 Vgl. Lörz et al. (2011), S. 32

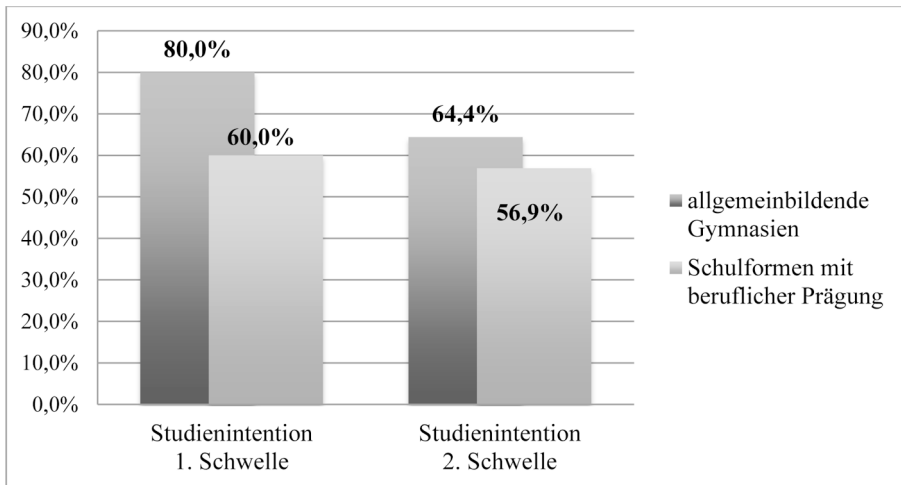


Abb. 19: Studienintention nach Schulform

Die Tatsache, dass das Verhältnis der Studienintention von Direktstudierenden (erste Schwelle) und Studierwilligen an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells tendenziell unverändert ist, zeigt deutlich, dass die Schulform keinen Einfluss auf die Studienintention nach Beendigung der Berufsausbildung zu haben scheint. Obgleich eine deutliche Abnahme an Studierwilligen von allgemeinbildenden Gymnasien zu verzeichnen ist, gilt, nur wenn sich die Verhältnisse *umkehren* würden, sprich an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells plötzlich mehr (Fach-)Abiturienten mit beruflicher Prägung planen ein Hochschulstudium aufnehmen zu wollen, ist von einem Einfluss der Schulform auszugehen (vgl. 5.6.2).

Ein inferenzstatistischer Vergleich der beiden studierwilligen Gruppen (Schüler allgemeinbildender Gymnasien vs. Schüler aus einer Schulform mit beruflicher Prägung) hinsichtlich ihrer Tendenz nach Beendigung der Berufsausbildung studieren zu wollen, belegt, dass die Bereitschaft seitens jener Probanden, die von einer rein allgemeinbildenden Schule (M_1) stammen, signifikant größer ist, als die derer Probanden, die ihre Hochschulreife an einer beruflichen Schule erworben (M_2) ($M_1 = 4,07$; $SD_1 = 1,107$; $M_2 = 3,86$; $SD_2 = 1,060$; $p < 0,05$).

Der Besuch eines allgemeinbildenden Gymnasiums stellt demnach eine bedeutende Einflussgröße hinsichtlich der nachschulischen Bildungs- und Berufswahl dar. Diese richtet sich jedoch nicht konkret auf die Doppelentscheidung, nach Erlangung der Hochschulreife zuerst eine Berufsausbildung aufzunehmen und erst im Anschluss daran studieren zu gehen (Additive Doppelqualifikation),

sondern nur auf die singuläre Entscheidung ein Studium aufnehmen zu wollen. Aufgrund dieser Ergebnisse gilt die in Kapitel 4.1.1 aufgestellte Hypothese H₁ als nicht belegt. Die Wahl der Schulform scheint *keinen* Einfluss auf die Entscheidung, nach dem (Fach-)Abitur erst eine Berufsausbildung und dann ein Hochschulstudium aufzunehmen, zu haben.

Neben der *Wahl der Schulform* gilt es die *Wahl der Leistungskurse* als weiteren möglichen Parameter institutioneller Einflussfaktoren zu betrachten. „Den Leistungskursen kommt insbesondere die Funktion der allgemeinbildenden Studienvorbereitung und der berufsorientierten Schwerpunktbildung zu“, so SCHWANZER.⁴⁷⁹

Bevor mit der eigentlichen Datenanalyse begonnen werden kann, werden die aufgeführten Leistungskurse bzw. Prüfungsfächer in vier Gruppen nach dem Grad der zugrunde gelegten Fächerkombination zusammengefasst.⁴⁸⁰ Dabei werden jene Fächerkombinationen, die ausschließlich sogenannte Kernfächer, wie Mathematik, Deutsch oder Englisch beinhalten als „klassisch allgemeinbildend“ bezeichnet, wohingegen jene Kombinationen, die keines dieser Kernfächer beinhalten, als „berufsnah“ deklariert werden.⁴⁸¹

Im Zuge dessen wird festgestellt, dass 65,4 % (n=422) der befragten Probanden mit klassisch allgemeinbildenden Fächern, wie beispielsweise Mathematik, Deutsch und/oder Englisch als Leistungskursen, nach Beendigung der Ausbildung studieren gehen möchten. Demgegenüber liegt dieser Anteil bei studierwilligen Personen, die berufsnähere Fächerkombinationen, wie beispielsweise Physik, Chemie und/oder Mathematik, wählt, bei 58,2 % (n=237). Folglich scheint die Studierbereitschaft an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells bei klassisch allgemeinbildenden Kurswählern größer zu sein als bei jenen, die bereits eine berufsnähere Kurswahl treffen.

Doch auch an dieser Stelle gilt es einen Vergleich zu ziehen mit der Leistungskurswahl von Direkt-Studierenden. Eine weitere Studie des HIS zeigt, dass die Fächer Mathematik, Deutsch und/oder Englisch seit jeher die von Studienanfängern in der zur Hochschulreife führenden Schulform am häufigsten belegten Leistungskurse darstellen.⁴⁸²

Folglich bietet sich auch hier ein unverändertes Bild zwischen der ersten und der zweiten Schwelle des Übergangsmodells. Die Berechnung eines t-Tests

479 Schwanzer (2008), S. 96

480 Klassifizierung der Prüfungsfächer: 1 =ausschließlich Kernfächer (=Mathe, Deutsch oder Englisch); 2 =mindestens oder mehr als die Hälfte Kernfächer; 3 =weniger als die Hälfte Kernfächer; 4 =kein Kernfach

481 Vgl. Köller (2013), S. 42

482 Vgl. Scheller et al. (2013), S. 34

zeigt ferner, dass die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung bei studierwilligen Schülern mit klassisch allgemeinbildender Leistungskurswahl grundsätzlich größer ist als bei jenen mit einer berufsnäheren Leistungskurswahl. Ein Vergleich beider studierwilligen Gruppen bezüglich der Tendenz studieren gehen zu wollen, legt dar, dass diese Bereitschaft seitens der studierwilligen Probanden mit klassisch allgemeinbildender Leistungskurswahl (M_1) signifikant größer ist als die der studierwilligen Personen mit einer berufsnäheren Leistungskurswahl (M_2) ($M_1=4,09$; $SD_1=1,105$; $M_2=3,84$; $SD_2=1,090$; $p<0,01$).

Doch auch dieses Ergebnis ist unabhängig davon, ob nach Erlangung der Hochschulreife eine Ausbildung aufgenommen wird oder direkt studieren gegangen wird. Erneut gilt, nur wenn sich die Verhältnisse zwischen Direkt-Studierenden und Studierwilligen umkehren würden, folglich an zweiter Schwelle mehr Probanden mit einer berufsnäheren Leistungskurswahl studieren gehen möchten, könnte man von einem Einfluss der Leistungskurswahl ausgehen. Die vorliegende Auswertung zeigt jedoch, dass dieser Faktor eine grundsätzliche Einflussgröße hinsichtlich der Studierbereitschaft junger Menschen darstellt, nicht jedoch explizit in Bezug auf die Entscheidung der additiven Doppelqualifizierung, weshalb die Hypothese H_2 als nicht belegt gilt. Die Wahl der Leistungskurse scheint *keinen* Einfluss auf die Doppelentscheidung nach dem (Fach-)Abitur zunächst eine Berufsausbildung und erst dann ein Hochschulstudium aufzunehmen zu haben.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann festgehalten werden, dass die Einflüsse *institutioneller* Faktoren auf die Entscheidung junger Menschen, sich additiv doppelt zu qualifizieren, im vorliegenden Untersuchungsrahmen nicht belegt werden können.

6.2.2 Soziodemographische Einflussfaktoren

Neben institutionellen Einflussgrößen gilt es ferner die Einflüsse soziodemographischer Determinanten zu analysieren. In diesem Kontext stellt nicht zuletzt der Einfluss der *Abiturnote* bei der weiteren Bildungs- und Berufswahl eine zu analysierende Größe dar. Ebenso wie bei *institutionellen* Einflussfaktoren ist es auch bei dieser Analyse vonnöten, einen Vergleich zu den Direkt-Studierenden herzustellen, die sich bereits unmittelbar nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung (erste Schwelle) für ein Studium entschieden haben. Dies erst ermöglicht es herauszufinden, ob der betrachtete Parameter generell für ein Hochschulstudium spricht oder aber explizit für eine additive Doppelqualifikation.

Im Jahr 2010 lag der Anteil der direkten Studienanfänger, welche die zur (Fach-)Hochschulreife führende Schule mit „sehr guter“ oder „guter“ (Fach-)Abiturnote⁴⁸³ abgeschlossen haben bei 80,9 %. Dem gegenüber lag der Anteil an Direkt-Studierenden mit „befriedigender“ oder „ausreichender“ Abiturnote bei 61,1 %.⁴⁸⁴

Wird nun ein Blick auf jene Probanden geworfen, die eine Studienaufnahme erst an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells in Betracht ziehen, verändert sich dieses Verhältnis deutlich. Hier liegt der Anteil studierwilliger Probanden mit „sehr guten“ oder „guten“ Schulleistungen nur noch bei 52,9 % (n=256), während der Anteil bei jenen Personen mit nur „befriedigendem“ oder „ausreichendem“ Abschluss einen Wert von 67,7 % (n=468) ausmacht.

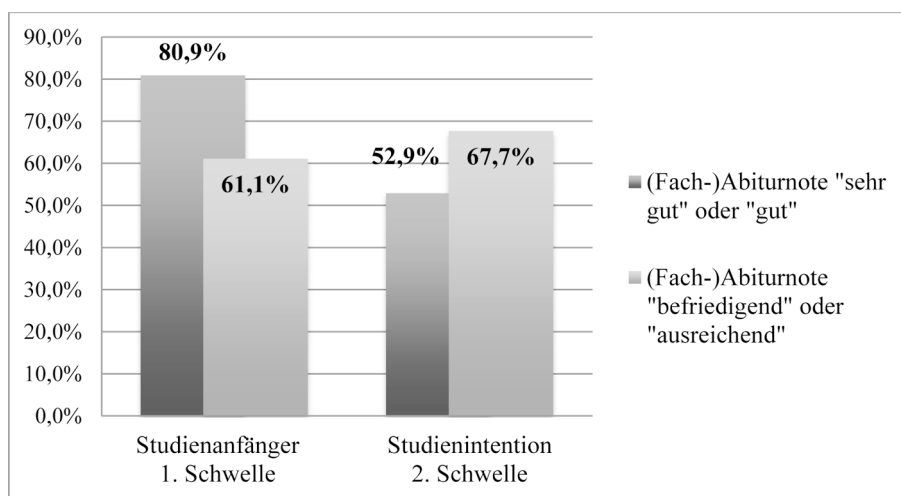


Abb. 20: Studienintention nach (Fach-)Abiturnote

Quelle: Eigene Erhebung und Quast (2014)

Abbildung 20 zeigt deutlich, dass die schulischen Leistungen hochschulzugangsberechtigter Auszubildender mit Studienintention über denen derer Personen liegen, die sich direkt nach Erlangung der Hochschulreife für ein Studium entschieden haben. Demnach entscheiden sich eher Personen mit schlechteren Abiturleistungen zunächst für eine Berufsausbildung, bevor sie schließlich an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells den Weg in die aka-

483 Die Bezeichnungen lauten dabei wie folgt: „Sehr gut“ = 1,0 bis einschl. 1,4; „Gut“ = 1,5 bis einschl. 2,4; „Befriedigend“ = 2,5 bis einschl. 3,4; „Ausreichend“ = 3,5 bis einschl. 4,0.

484 Vgl. Quast (2014)

demische Hochschullaufbahn einschlagen. Es scheint daher offensichtlich, dass junge Menschen ihre Bildungsentscheidung in Abhängigkeit von ihrer jeweiligen Abschlusszensur fällen. Schlechtere Noten werden dabei als Warnung betrachtet (noch nicht direkt) ein Hochschulstudium aufzunehmen, während jene Probanden mit besseren Zensuren dieses als Signal deuten, ein Studium erfolgreich meistern zu können und demnach direkt an eine Hochschule wechseln. Folglich hat die Abiturnote einen Einfluss auf die Entscheidung von Hochschulzugangsberechtigten, erst nach erfolgreicher Beendigung der Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufnehmen zu wollen, weshalb die Hypothese H_3 als belegt gilt. Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Schülern mit schlechteren Abiturnoten größer als bei jenen mit besseren Abiturnoten. An dieser Stelle sei jedoch anzumerken, dass eine durchgeführte Korrelationsanalyse, die empirisch den Zusammenhang zwischen Abiturnote und Tendenz studieren zu gehen analysiert, dieses Ergebnis empirisch nicht bestätigt.

Ferner sei der Einfluss des *Geschlechts* bei der weiteren Bildungs- und Berufswahl zu untersuchen. Wie bei den vorangehenden Items sei auch hier als Vergleichsgröße das Jahr 2010 hinzugezogen, da sich die gegenwärtige Stichprobe in diesem Jahr mehrheitlich an der ersten Schwelle des Übergangsmodells befand (vgl. Kapitel 5.7). An dieser Stelle sei jedoch zu berücksichtigen, dass Männer bis einschließlich Januar 2011 zur Wehrpflicht einberufen wurden, weshalb eine direkte Studienaufnahme nach Beendigung der Schule – mit Ausnahme derer, die von dieser befreit wurden – zu diesem Übergangszeitpunkt noch nicht möglich war.

Bei der vorliegenden Stichprobe planen 71,6 % ($n=418$) aller Männer und 51,5 % ($n=335$) der Frauen, im Anschluss an die Berufsausbildung ein Studium an einer Hochschule aufzunehmen. Wird nun der Blick auf die erste Schwelle des Übergangsmodells gerichtet, sind es 47 % aller Frauen, die ein halbes Jahr nach Schulabschluss direkt ein Studium aufgenommen haben. Bei Männern lag der entsprechende Anteil an direkten Studienanfängern bei 42 % (vgl. Abb. 21).⁴⁸⁵

Ein Vergleich beider Schwellen zeigt daher deutlich, dass sich die Geschlechterverteilung von einem weitgehend ausgeglichenen Verhältnis an der ersten Schwelle des Übergangsmodells dahingehend verschiebt, dass an der zweiten Schwelle die Studierbereitschaft seitens der Frauen deutlich geringer ist als die der Männer, weshalb Hypothese H_4 („Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Männern größer als bei Frauen.“) bestätigt werden kann. Ein durchgeführter t-Test kann jedoch keinen signifikanten Unter-

485 Vgl. Schneider/Franke (2014), S. 121

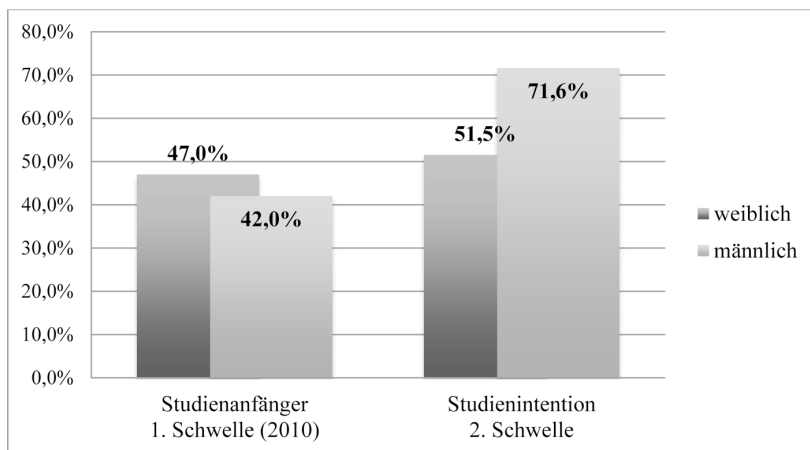


Abb. 21: Studienintention nach Geschlecht

Quelle: Eigene Erhebung und Schneider/Franke (2014), S. 121

schied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich ihrer Tendenz studieren zu gehen bestätigen.

Die strukturell angelegte Ungleichstellung der Geschlechter und die damit verbundenen, noch immer vorherrschenden gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen führen dazu, dass Frauen sich möglicherweise (noch immer) benachteiligt fühlen und infolgedessen Bildungs- und Berufswege einschlagen, die ihnen aussichtsreiche Positionen ermöglichen, ohne dabei zu hohe Bildungskosten investieren zu müssen, deren Erträge sie möglicherweise niemals generieren können.⁴⁸⁶ So fühlen sich Frauen trotz vermehrter politischer Gleichstellungsbemühungen in Deutschland, wie etwa der Einführung einer Frauenquote oder der Förderung von Kinderbetreuungsangeboten, aufgrund ihrer Geschlechterzugehörigkeit noch immer benachteiligt am Arbeitsmarkt und in Erwerbsorganisationen. Dies senkt folglich die Bereitschaft, zusätzliche Bildungsinvestitionen in Kauf zu nehmen, die sich möglicherweise nicht in gleicher Form amortisieren werden.

Letztgenanntes kann anhand des vorliegenden Datensatzes empirisch belegt werden. So spielen die etwaigen Kosten eines Studiums an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells für Frauen (M_1) eine signifikant größere Rolle als für die männlichen Probanden (M_2) ($M_1=3,17$; $SD_1=1,679$; $M_2=3,49$;

⁴⁸⁶ Vgl. Wilz (2004), S. 219

$SD_2 = 1,581$; $p < 0,01$)⁴⁸⁷. Bestimmte Geschlechtsrollenorientierungen, die fest im Selbstkonzept des (weiblichen) Individuums verankert sind, scheinen demnach unter anderem dazu zu führen, dass eine geschlechtstypische Berufswahl getroffen wird. BÄUMER (2005) bezeichnet dies als „geschlechterabhängige Ausformung des Selbstkonzepts“.⁴⁸⁸

Doch nicht nur finanzielle Aspekte können gegen die Aufnahme eines Studiums nach Beendigung der Berufsausbildung für junge Frauen sprechen. HAKIM (1991) stellt das „Konzept des Lebensplans“ als (weitere) tragende Erklärungsgröße heraus. Demnach entscheidet sich das weibliche Geschlecht bereits in sehr jungen Jahren entweder für einen familien- oder berufsorientierten Lebensplan.⁴⁸⁹ Wird folglich die Haushalts- und Familienrolle seitens des Individuums bevorzugt, rücken weitere Bildungsanstrengungen zunehmend in den Hintergrund. Mit einem Studium würde sich darüber hinaus die Ausbildungszeit um weitere drei bis sechs Jahre verlängern, was sich vermutlich schwierig mit etwaigen Familienplanungen verbinden lässt.

Zusätzliche Analysen liefern weitere Begründungen für die geschlechtsunterschiedliche Studienintention beim Übergang an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells, die daher an dieser Stelle ergänzend aufgeführt werden sollen. So sind studienberechtigte Männer (M_2) signifikant unzufriedener in ihrer Berufsausbildung als ihre weiblichen Kontrahenten (M_1) ($M_1 = 3,75$; $SD_1 = 1,117$; $M_2 = 3,55$; $SD_2 = 1,169$; $p < 0,05$). Die Unterschiede zwischen männlichen (M_2) und weiblichen (M_1) Auszubildenden mit Studienintention hinsichtlich der Frage, ob das Anforderungsniveau in der Berufsausbildung ihren Erwartungen entspräche, fallen bei Frauen signifikant besser aus als bei Männern ($M_1 = 3,66$; $SD_1 = 1,011$; $M_2 = 3,42$; $SD_2 = 1,132$; $p < 0,01$).

Gleiches gilt für die Frage, ob die jungen Erwachsenen eine hinreichende Eigenverantwortlichkeit von ihrem Ausbildungsunternehmen übertragen bekommen. Auch hier ist die Zustimmung seitens der weiblichen Auszubildenden (M_1) signifikant größer als die ihrer männlichen Mitstreiter (M_2) ($M_1 = 3,57$; $SD_1 = 0,990$; $M_2 = 3,42$; $SD_2 = 0,949$; $p < 0,05$).

Haben sich junge Frauen erst einmal für einen Bildungsweg und einen Beruf entschieden, scheinen sie weniger den Drang zu verspüren ein Hochschulstudium aufzunehmen, als ihre männlichen Altersgenossen. Sie sind nicht nur zu-

487 Hierbei handelt es sich um eine revers kodierte Frage (siehe Anlage 2). Dies bedeutet, je geringer der Mittelwert, desto mehr spielen Kosten an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells eine Rolle für den Probanden.

488 Bäumer (2005), S. 216 ff.

489 Vgl. Hakim (1991), S. 113

friedener in ihrer aktuellen Position, sie sehen in der Fortführung ihres erlernten Berufes auch aussichtsreichere Perspektiven.

All diese Aspekte stellen Begründungen für die Tatsache dar, dass sich deutlich weniger Frauen als Männer nach Erlangung eines berufsqualifizierenden Abschlusses für eine erneute Bildungsinvestition (dann in ein Hochschulstudium) und somit für eine Additive Doppelqualifikation entscheiden.

Wie in Kapitel 4.2.3 bereits ausführlich theoretisch hergeleitet, stellt darüber hinaus die *ethnische Herkunft* eine weitere mögliche Determinante im Kontext sozialer Segregation bei der Analyse von Einflussfaktoren, die zu einer Additiven Doppelqualifikation führen, dar. Gemäß des Studienberechtigtenpanels des HIS entschieden sich im Wintersemester 2010/2011 dreiviertel der Hochschulzugangsberechtigten *mit* Migrationshintergrund (75 %) für die direkte Aufnahme eines Studiums nach Erwerb des (Fach-)Abiturs (erste Schwelle). Demgegenüber lag dieser Anteil bei Direktstudierenden *ohne* Migrationshintergrund im gleichen Jahr bei 71 %, weshalb Migranten an der ersten Schwelle des Übergangsmodells eine höhere Studierbereitschaft aufweisen.⁴⁹⁰

An der zweiten Schwelle des Übergangsmodells tritt nun Gegensätzliches auf. Nach Beendigung der Berufsausbildung planen Studienberechtigte *ohne* Migrationshintergrund häufiger die Aufnahme eines Studiums als Studienberech-

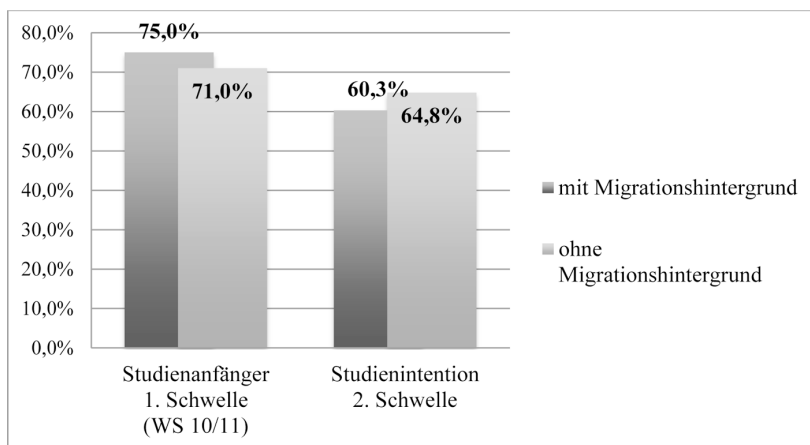


Abb. 22: Studienintention nach ethnischer Herkunft

Quelle: Eigene Erhebung und Lörz et al. (2012), S. 34

⁴⁹⁰ Vgl. Lörz et al. (2012), S. 33

tigte *mit* Migrationshintergrund (64,8 %, $n=171$ vs. 60,3 %, $n=582$) (vgl. Abb. 22).

Diese Verteilungsveränderung kann zum Anlass genommen werden, dass die *ethnische Herkunft* einen Einfluss auf die Entscheidung von Hochschulzugangsberechtigten hat, erst nach erfolgreicher Beendigung der Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufnehmen zu wollen. Demzufolge kann die aufgestellte Hypothese H_5 angenommen werden. Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Schülern ohne Migrationshintergrund größer als bei jenen mit Migrationshintergrund. Ein durchgeführter t-Test kann keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen (mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund) nachweisen.

Die geringere Bereitschaft von Personen mit Migrationshintergrund, nach Beendigung der Berufsausbildung in den akademischen Bildungsweg einzumünden, lässt sich auf verschiedene Gründe zurückführen. So führt das HIS eine geringe soziale Durchlässigkeit für Migranten an jenen vorangehenden Bildungsübergängen auf, die zu einer Fach- oder Allgemeinen Hochschulreife führen. Hat ein Migrant schließlich die Hochschulzugangsberechtigung erworben, möchte er unmittelbar Profit davon tragen und nimmt diese Möglichkeit bereits an der ersten Schwelle des Übergangsmodells wahr.⁴⁹¹

Eine weitere Ursache stellt der monetäre Aspekt dar. Die Möglichkeit eigenes Geld verdienen zu können ist für studierwillige Menschen mit Migrationshintergrund (M_1) signifikant wichtiger, als für Studierwillige ohne Migrationshintergrund (M_2) ($M_1=3,63$; $SD_1=1,343$; $M_2=3,28$; $SD_2=1,477$; $p<0,01$). Demzufolge scheint die Einstellung von Probanden mit ausländischen Wurzeln gegenüber „früher“ Geld eine so große Bedeutung zu haben, dass sie sich weniger oft für eine nachträgliche Bildungsinvestition und damit für eine additive Doppelqualifizierung entscheiden.

Neben solch sozialen Disparitäten gilt es ferner, den Einfluss der *Familiengröße* der Probanden auf deren Bildungsentscheidung zu analysieren. Hier sei die Anzahl der Geschwister näher betrachtet. Im Jahr 2010 ist an der ersten Schwelle des Übergangsmodells ein fast identisches Verhältnis vorzufinden, bei dem 71,8 % aller Personen mit weniger als drei oder keinen Geschwistern und 71,9 % aller Probanden mit drei oder mehr Geschwistern ein Hochschulstudium unmittelbar nach Beendigung der Ausbildung aufgenommen haben.

Dieses ausgewogene Verhältnis verschiebt sich an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells. Hier planen 61,7 % ($n=671$) aller Probanden mit weniger als drei oder keinen Geschwistern, nach Beendigung der Berufsausbildung die

491 Vgl. Lörz et al. (2012), S. 34

Aufnahme eines Hochschulstudiums. Dem gegenüber liegt der Anteil der Auszubildenden mit drei oder mehr Geschwistern, die eine Additive Doppelqualifikation in Betracht ziehen, bei 56,6 % ($n = 81$) (vgl. Abb. 23).⁴⁹²

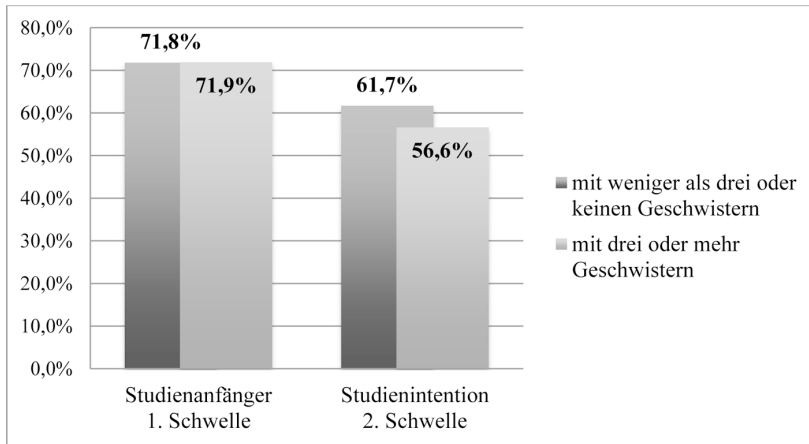


Abb. 23: Studienintention nach Familiengröße

Quelle: Eigene Erhebung und Quast (2014)

Die Verteilungsveränderung von einem ausgeglichenem Verhältnis von Direktstudierenden an eine Universität, hin zu einem Überhang an Personen mit weniger als drei oder keinen Geschwistern an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells, zeigt, dass die Bereitschaft für eine additive Doppelqualifizierung bei Probanden mit weniger Geschwistern größer ist als bei jenen mit mehr Geschwistern.

Somit ist festzuhalten, dass die in Kapitel 4.2.4 aufgestellte Hypothese H_6 „Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Schülern mit mehr Geschwistern größer als bei jenen mit weniger Geschwistern“ als nicht belegt gilt. Aufgrund der Tatsache, dass eine durchgeführte Korrelationsanalyse keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Anzahl der Geschwister und der Tendenz studieren zu gehen nachweisen konnte, wird an dieser Stelle jedoch Abstand genommen, eine gegensätzliche Hypothese zu formulieren.

Die Wege zu einem Hochschulstudium unterscheiden sich gleichwohl nicht nur strukturell, sondern auch hinsichtlich der *familiären Herkunft* der jeweiligen Probanden. Ein halbes Jahr nach Schulabschluss (im Jahr 2010) lag der Anteil

492 Vgl. Quast (2014)

an Personen, die aus einem akademischen Haushalt kommen⁴⁹³ und direkt ein Hochschulstudium aufgenommen haben (erste Schwelle des Übergangsmodells) bei 47 %. Dagegen lag der Anteil an Direktstudierenden nicht-akademischer Eltern, die unmittelbar nach Erlangung des (Fach-)Abiturs ein Studium begonnen haben bei 42 %.⁴⁹⁴

An der zweiten Schwelle des Übergangsmodells taucht ein simultanes (intendiertes) Entscheidungsverhalten auf. Hier liegt der Anteil studierwilliger Probanden mit nicht-akademischer Bildungsherkunft bei 58,4 % ($n = 549$), wohingegen der Anteil jener studierwilligen Personen aus Akademikerfamilien mit 69,4 % ($n = 204$) deutlich über diesen liegt (vgl. Abb. 24). Dies zeigt deutlich, dass an der ersten und zweiten Schwelle des Übergangsmodells keine unterschiedlichen Bildungsentscheidungen abhängig von der jeweiligen Bildungsherkunft getroffen werden.

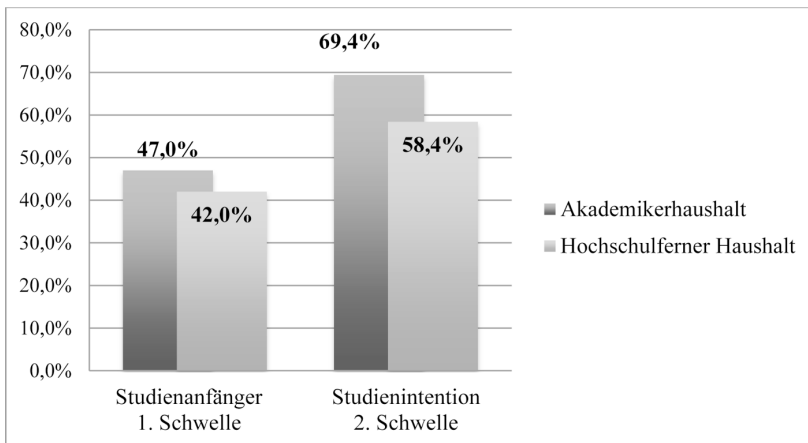


Abb. 24: Studienintention nach familiärer Herkunft

Quelle: Eigene Erhebung und Schneider/Franke (2014), S. 121

Demnach setzt sich auch an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells die bereits in Kapitel 4.2.5 aufgeführte herkunftsabhängige Kanalisierung fort. Liegt der Unterschied zwischen beiden Bildungsgruppen an der ersten Schwelle des Übergangsmodells nur bei 5 %, steigt dieser an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells um mehr als das Doppelte auf 11 % an.

⁴⁹³ Mindestens ein Elternteil besitzt einen Universitäts- oder Fachhochabschluss.

⁴⁹⁴ Vgl. Schneider/Franke (2014), S. 121

Eine zusätzliche Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Nutzung kultureller Angebote („Die Nutzung kultureller Angebote, wie Theater, Oper, Operette oder Konzerte, haben in meinem Elternhaus einen hohen Stellenwert“) und der Tendenz studieren zu gehen, konnte ebenfalls keine signifikanten Ergebnisse liefern. Zusammenfassend gilt die in Kapitel 4.2.5 aufgestellte Hypothese H₇ „Die familiäre Herkunft hat einen Einfluss auf die Entscheidung nach dem (Fach-)Abitur zunächst eine Berufsausbildung und erst dann ein Hochschulstudium aufzunehmen“ ebenso als nicht belegt.

Die Ursachen, die gegen diese eher ablehnende Haltung hinsichtlich eines Hochschulstudiums sprechen, sind in erster Linie auf finanzielle Aspekte zurückzuführen. So fallen die Unterschiede zwischen studierwilligen Akademiker- und Arbeiterkindern gegenüber dem genannten Motiv, eigenes Geld verdienen zu wollen, deutlich aus. Für Studierwillige aus einem hochschulfernen Haushalt (M₁) spielt dieser Aspekt eine signifikant bedeutendere Rolle als für jene mit akademischen Wurzeln (M₂) (M₁=3,62; SD₁=1,384; M₂=3,38; SD₂=1,364; $p < 0,05$).

Ferner ist der Zustimmungsgrad seitens der Studierwilligen aus hochschulfernen Haushalten (M₁) auf die Frage, ob die Studiengebühren einen Einfluss auf die Studienintention an erster (M₁=2,50; SD₁=1,596; M₂=1,88; SD₂=1,335; $p < 0,001$) bzw. zweiter Schwelle (M₁=3,16; SD₁=1,631; M₂=3,86; SD₂=1,527; $p < 0,001$)⁴⁹⁵ haben, signifikant größer als der von studierwilligen Akademikerkindern (M₂).

Die Ursachen sind jedoch vorzugsweise auf die Parentalgeneration zurückzuführen. Das allgemeine Bildungsniveau der Eltern wird von jungen Menschen als Vorbild für das eigene berufliche Bestreben genommen.⁴⁹⁶ Studienberechtigte aus akademischen Familien neigen folglich deutlich häufiger zu einer direkten Studienaufnahme, wohingegen jene aus hochschulfernen Familien den ihnen bereits vorgelebten nicht-akademischen Bildungsweg einschlagen. Eine Loslösung aus ihrer herkunftsabhängigen Kanalisierung scheint sich auch an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells nicht vollends zu vollziehen und tritt daher weniger häufig auf.

Doch nicht nur die *familiäre Herkunft*, auch das *soziale Umfeld* stellt einen möglichen Einflussfaktor auf das Entscheidungsverhalten junger Menschen an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells dar. Da sich Freundeskreise und

495 Hierbei handelt es sich um eine revers kodierte Frage (siehe Anlage 2). Die bedeutet, je geringer der Mittelwert, desto mehr spielen Kosten an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells eine Rolle für den Probanden.

496 Vgl. Stocké (2009), S. 264 f.

Partnerschaften insbesondere in der Phase der Adoleszenz häufig verändern⁴⁹⁷, wäre es an dieser Stelle fehlerhaft einen Vergleich zu der ersten Schwelle des Übergangsmodells herzustellen. Vielmehr soll analysiert werden, ob das *soziale Umfeld* zwischen studierwilligen und nicht-studierwilligen Probanden differenziert und somit eine entscheidungsrelevante Komponente darstellt (vgl. Kapitel 5.6.2).

Um dies näher zu betrachten, wird sowohl die aktuelle *Tätigkeit* als auch das aktuelle *Bildungsniveau* des engeren Umfelds der Testpersonen herangezogen. Beide Items können nachweislich einen Einfluss auf das Entscheidungsverhalten junger Menschen bei der künftigen Bildungs- und Berufswahl nehmen (vgl. Kapitel 4.2.6).

Ein Blick auf die aktuelle *Tätigkeit* des Umfelds zeigt, dass 68,9 % ($n=269$) aller Personen, deren soziale Umwelt zum Befragungszeitpunkt studiert, ebenfalls planen nach Beendigung der Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufnehmen zu wollen. Dem gegenüber liegt der Anteil der Studierwilligen, bei denen das soziale Umfeld nicht studiert, bei 57,5 % ($n=463$) (vgl. Abb. 25). Dieses Ergebnis kann empirisch bestätigt werden. Ein Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest belegt, dass der Zusammenhang zwischen Studierwilligkeit und Tätigkeit des Umfelds höchst signifikant ist ($\chi^2=36,100$; $p<0,001$). Demnach gilt, dass die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung bei Schülern, deren soziales Umfeld studiert, höher ist als bei jenen, deren soziales Umfeld nicht studiert.

Ferner sei ein Blick auf das aktuelle *Bildungsniveau* des sozialen Umfelds gerichtet. Während 62,2 % ($n=142$) aller Probanden, die einen oder mehrere Bekannte in der näheren Umgebung mit bereits abgeschlossenem Studium haben oder aktuell studieren, nach der Lehre studieren wollen, ist dieser Anteil bei jenen Studierwilligen, die keine Bekannten mit abgeschlossenem Studium haben, mit einem Anteil von 61,2 % ($n=591$) nahezu identisch (vgl. Abb. 25). Der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest belegt auch in diesem Falle einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen beiden Variablen ($\chi^2=23,980$; $p<0,01$). Kann das engere soziale Umfeld bereits ein abgeschlossenes Studium vorweisen, wird dies von den Testpersonen mehrheitlich zum Anlass genommen, nach Beendigung ihrer Berufsausbildung doch noch den Weg in die akademische Laufbahn einzuschlagen.

Wenn auch beide empirischen Tests eine hohe Signifikanz nachweisen, ist die größere Differenz beider Gruppen hinsichtlich des Items „aktuelle Tätigkeit des Umfelds“ zu finden. Dies deutet darauf hin, dass sich hochschulzugangsbe-

497 Vgl. Grob (2009), S. 366

rechtigte Auszubildende tendenziell mehr an aktuellen Beschäftigungen, als an erreichten Bildungszertifikaten zu orientieren scheinen (vgl. Abb. 25).

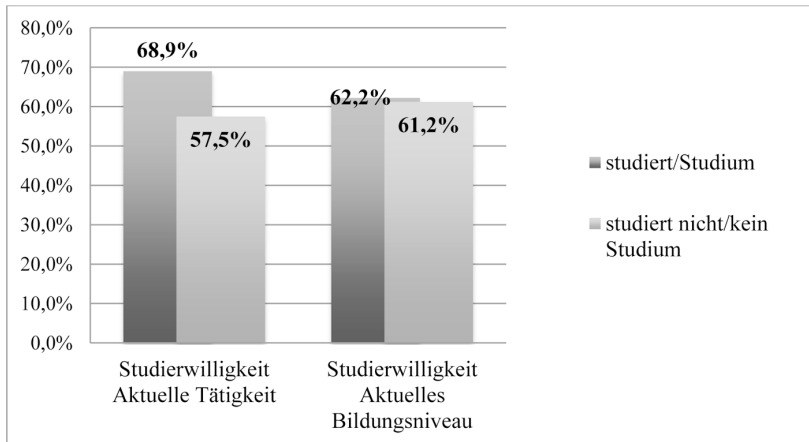


Abb. 25: Studierwilligkeit und soziales Umfeld

Abschließend kann an dieser Stelle die in Kapitel 4.2.6 aufgestellte Hypothese H_8 angenommen werden. Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Schülern, deren soziales Umfeld studiert (hat), größer als bei jenen, deren soziales Umfeld nicht studiert (hat). Die verschiedenen Milieus der Testgruppe stellen unterschiedliche Erfahrungsräume für Individuen dar, die diese in unterschiedlicher Weise prägen.

Doch nicht nur die *familiäre Herkunft* und das *soziale Umfeld* der Probanden spielen im Kontext *soziodemographischer Einflussfaktoren* eine bedeutende Rolle. Darüber hinaus gilt es das Augenmerk ebenso auf das *regionale Bildungsangebot* des Individuums zu richten. Auch an dieser Stelle wäre es fehlerhaft, einen Vergleich zu den Direkt-Studierenden herzustellen. Zu diesem frühen Zeitpunkt wohnen die jungen Menschen mit wenigen Ausnahmen noch bei ihren Eltern. Dies ändert sich jedoch nachweislich in den folgenden Jahren, was zumeist mit einer regionalen Veränderung einhergeht.⁴⁹⁸ Ein Vergleich zu der ersten Schwelle des Übergangsmodells würde folglich zu fehlerhaften Verzerrungen führen (vgl. Kapitel 5.6.2).

Ein Blick auf die Studierwilligkeit an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells zeigt, dass 65,3 % ($n=448$) aller Personen, die aus einem hochschulnahen Wohnraum kommen, planen, nach Beendigung ihrer Lehre den Weg an

⁴⁹⁸ Vgl. Brandstädter/Lindenberger (2007), S. 498

eine Hochschule einzuschlagen. Dem gegenüber liegt der Anteil der Studierwilligen, die aus einem eher hochschulfernen Wohnraum kommen bei 55,7 % ($n = 305$) und somit knapp 10 % unter diesem Wert (vgl. Abb. 26).

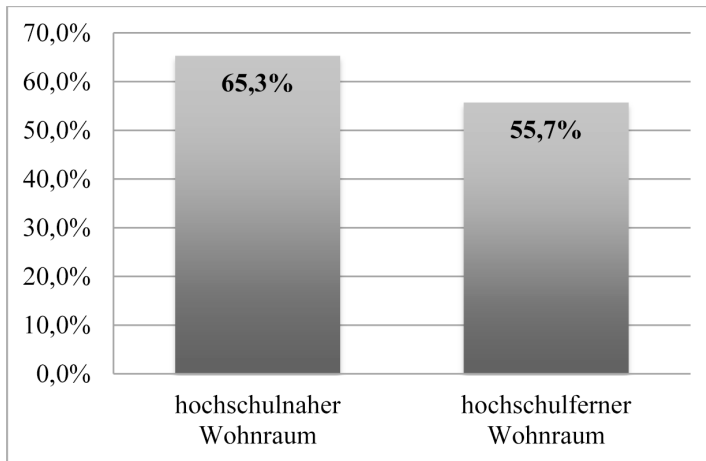


Abb. 26: Studierwilligkeit und regionales Bildungsangebot

Ein Vergleich zwischen jenen Orten, an denen die Schüler befragt wurden und jenen Orten, an denen diese planen nach Beendigung der Berufsausbildung ein Studium aufnehmen zu wollen, zeigt zudem einen sehr engen Zusammenhang. So geben beispielsweise nur 9,9 % aller Befragten der Stadt Köln an, für ein Studium diese Region verlassen zu wollen. Analoges gilt für die Ballungsgebiete Hannover, Aachen, Koblenz und Ludwigshafen. Auch hier liegen die prozentualen Anteile derer, welche die vertraute Region verlassen würden, im einstelligen Bereich. Bei den Befragten aus der Stadt Ludwigshafen gibt beispielsweise lediglich eine Person an, eine Studienaufnahme in Mainz zu avisiieren. Alle anderen nennen Orte in unmittelbarer Umgebung. Dies zeigt, dass die Angaben der Testpersonen hinsichtlich ihres künftig geplanten Hochschulortes in den meisten Fällen mit denen ihres aktuellen Wohnortes übereinstimmen.

Auch die Berechnung eines Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests weist einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen beiden Variablen auf ($\chi^2 = 11,925$; $p < 0,01$). Demnach hat das *regionale Bildungsangebot* einen signifikanten Einfluss auf die Entscheidung von Hochschulzugangsberechtigten ein Hochschulstudium aufnehmen zu wollen. Folglich gilt die in Kapitel 4.2.7 aufgestellte Hypothese H_9 als bestätigt. Die Studierbereitschaft nach Beendigung der Berufsausbildung ist bei Hochschulzugangsberechtigten, die in einer Region mit

hinreichenden Bildungsangeboten von (Fach-)Hochschulen wohnen, größer als bei jenen, die in einer Region wohnen, in denen geringe Bildungsangebote von (Fach-)Hochschulen vorzufinden sind.

Zusammenfassend können somit soziodemographische Einflüsse der Variablen *Abiturnote* (H_3), *Geschlecht* (H_4), *Ethnische Herkunft* (H_5), *Soziales Umfeld* (H_8) und *Regionales Bildungsangebot* (H_9) empirisch belegt werden. Bei den ebenfalls zuvor theoretisch generierten Variablen *Familiengröße* (H_6) und *Familiäre Herkunft* (H_7) ist zwar ein genereller Einfluss auf die *Tendenz studieren zu gehen* nachzuweisen, nicht jedoch explizit auf die im Zentrum stehende Additive Doppelqualifikation.

6.2.3 Bildungsökonomische Einflussfaktoren

Bei Betrachtung möglicher Einflussfaktoren auf die Bildungs- und Berufswahl junger Menschen gilt es ferner einen Blick auf die Schauplätze dieses Entscheidungsprozesses zu richten. So kann einerseits die aktuelle Nachfrage nach Studienplätzen verglichen mit den zur Verfügung stehenden Angeboten maßgeblich das Bildungswahlverhalten von (Fach-)Abiturienten bestimmen. Andererseits wird dem Arbeitsmarkt eine große Bedeutung zugeschrieben. So stellt möglicherweise die Aussicht auf eine feste Anstellung nach Beendigung der Berufsausbildung eine nicht zu vernachlässigende Größe im Rahmen der künftigen Bildungs- und Berufswahl dar (vgl. Kapitel 4.3).

Die erste Entscheidung findet nach Erlangung der Fach-/Allgemeinen Hochschulreife statt. Da im Rahmen der gegenwärtigen Untersuchung das Augenmerk auf die Additive Doppelqualifikation gerichtet wird, gilt es an der ersten Schwelle des Übergangsmodells zunächst zu eruieren, ob mögliche Beschränkungen seitens des tertiären Bildungssystems dazu geführt haben, die individuellen Studienpläne erst einmal zu verwerfen und zunächst eine Berufsausbildung aufzunehmen.

Um die befragten Probanden nun dahingehend zu untersuchen, ob Restriktionen in Form von (lokalen) Zulassungsbeschränkungen mögliche Einflüsse auf die nachschulische Bildungsentscheidung darstellen sich additiv doppelt zu qualifizieren, muss zunächst eine Bereinigung des Datensatzes vorgenommen werden. Bei den befragten studierwilligen Testpersonen geben 55 % ($n=404$) an, unmittelbar nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung (noch) nicht den Wunsch verspürt zu haben, ein Studium aufnehmen zu wollen (vgl. Fragen Nr. 16a und 16b, Anhang 1). Für diese Gruppe war es demnach nicht relevant, zu diesem Zeitpunkt einen Blick auf potenzielle lokale Zulassungsbeschränkungen seitens der Universitäten zu werfen. Folglich wäre es an dieser

Stelle fehlerhaft, diese bei der Auswertung bildungsökonomischer Beschränkungen an der ersten Schwelle des Übergangsmodells einzubeziehen.

Alle übrigen studierwilligen Probanden (45 %, $n = 334$) wurden nach dieser Abgrenzung mithilfe einer 5-stufigen Likert-Skala befragt, ob ein möglicher Nachfrageüberschuss nach Studienplätzen (zum Zeitpunkt des Übergangs an der ersten Schwelle) eine Einflussgröße auf die Entscheidung darstellt, dem bereits geplanten Hochschulstudium eine Berufsausbildung voranzustellen.

Obschon die Vermutung nahe liegt, dass dies eine nicht unerhebliche Einwirkung haben könnte, zeigt die vorliegende Untersuchung Gegensätzliches auf. Mit einem Anteil von 67,4 % ($n = 221$) geben die befragten Testpersonen mehrheitlich an, dass etwaige Zulassungsbeschränkungen *keinen* Einfluss auf den eigenen nachschulischen Bildungsweg hatten.⁴⁹⁹ Lediglich 22,6 % ($n = 74$) konstatieren, dass ein fehlendes Angebot an Studienplätzen und daraus resultierend ein lokaler Numerus clausus das Bildungswahlverhalten maßgeblich beeinflusst hat.⁵⁰⁰

Diese Aussage ist insbesondere vor dem Hintergrund verwunderlich, dass ein Blick auf die Angebots-Nachfrage-Relation in den ursprünglich avisierten Studiengängen und -orten zeigt, dass hier, verglichen mit den jeweiligen Abiturnoten der Probanden in den vergangenen Jahren, durchaus ökonomische Restriktionen in Form von lokalen Zulassungsbeschränkungen vorzufinden waren. Hätten sich die Testpersonen an der ersten Schwelle des Übergangsmodells auf den von ihnen genannten Studiengang in dem von ihnen aufgeführten Ort beworben, wären sie aufgrund ihrer Abiturnote mehrheitlich abgelehnt worden.

Dies lässt auf dreierlei schließen. Einerseits stellt die Abfrage retrospektiver Daten eine besondere Herausforderung in der Datenreproduktion dar, da Erinnerungstäuschungen die Realität und damit die Validität der Angaben unter Umständen stark verzerren können.⁵⁰¹ An dieser Stelle sei jedoch anzumerken, dass es sich hier um eine recht klare Fragestellung handelt, die relativ nahe an die Gegenwart heranreicht und die keine komplexen Erinnerungen abfragt.

Daher ist es andererseits denkbar, dass den jungen Probanden aufgrund einer schlechten Informationssituation nicht bewusst war, dass ihre Abschlussnote einen möglicherweise hemmenden Parameter im Rahmen des nachschulischen Entscheidungsprozesses darstellt. Wirft man jedoch einen Blick auf die aktuel-

499 Diese Angabe bezieht sich auf das Antwortverhalten „Stimme nicht zu“ und „Stimme eher nicht zu“ (siehe Anhang 1).

500 10,0 % ($n = 33$) aller Testpersonen geben an, dass Zulassungsbeschränkungen weder einen positiven noch einen negativen Einfluss auf das eigene Bildungswahlverhalten hatten, 1 % ($n = 6$) aller Testpersonen haben die Frage nicht beantwortet.

501 Vgl. Balán et al. (1969), S. 110; Brückner (1990), S. 379 f.

len Zahlen des HIS über den allgemeinen Informationsstand deutscher Studienanfänger zum Wintersemester 2009/10 über Studium und Hochschule, so bezeichneten 41 % der Befragten den eigenen Informationsstand als „gut“ bzw. 6 % als „sehr gut“. ⁵⁰² Folglich scheint dieser Begründungszusammenhang nur in Teilen zutreffend.

Ferner könnte es durchaus sein, dass die damalige Studienintention noch nicht so stark verfolgt wurde, dass potenzielle bildungsökonomische Restriktionen seitens der jungen Menschen wahrgenommen worden wären. Dies wird insbesondere durch die Tatsache bekräftigt, dass bei 37 % aller studierwilligen Auszubildenden die intendierten Studienfächer unmittelbar nach dem (Fach-)Abitur (erste Schwelle) stark von denen an der zweiten Schwelle abweichen. Demnach war sich ein Teil der befragten Testpersonen an der ersten Schwelle des Übergangsmodells offensichtlich noch nicht gänzlich im Klaren über die eigenen Zukunftspläne.

Nichtsdestotrotz muss auf Basis der vorliegenden Datengrundlage festgehalten werden, dass die Relation von Nachfrage nach sowie Angebot von Studienplätzen zum Zeitpunkt des Übergangs an der ersten Schwelle des Übergangsmodells scheinbar *keinen* Einfluss auf die Entscheidung von Hochschulzugangsberechtigten hat, erst nach erfolgreicher Beendigung der Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufnehmen zu wollen. Die in Kapitel 4.3.1 postulierte Hypothese H_{10} kann folglich nicht belegt werden.

Darüber hinaus gilt es einen Blick auf den *Arbeitsmarkt* als zweiten möglichen Einflussfaktor bei der Betrachtung *bildungsökonomischer* Einflussfaktoren zu richten. Auch hier muss der gegenwärtige Untersuchungsrahmen beachtet werden, da es nun zu eruieren gilt, ob mögliche Beschränkungen seitens des Arbeitsmarktes beim Übergang an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells dazu geführt haben, nicht in die Erwerbstätigkeit einzumünden und stattdessen die berufliche Zukunft mit einem Hochschulstudium fortzusetzen.

Nach Angaben des STATISTISCHEN BUNDESAMTES hat sich die Zahl der registrierten Arbeitslosen seit dem Jahr 2005 stetig verringert. Wurden in jenem Jahr noch knapp fünf Millionen Menschen als arbeitslos erfasst, unterschritt diese Zahl im Jahr 2011 erstmalig die Grenze von drei Millionen. ⁵⁰³ Ungeachtet dessen, dass dies ein Hinweis für einen immer besser funktionierenden Arbeitsmarkt darstellt und in einigen Regionen schon von „Fachkräftemangel“ gesprochen wird, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass in den meisten

⁵⁰² Vgl. Scheller et al. (2013), S. 54

⁵⁰³ Vgl. Statistisches Bundesamt (2014b)

Bundesländern noch immer ein Angebotsüberschuss an Arbeitskräften vorherrscht.⁵⁰⁴

Viel interessanter ist jedoch ein weiterer Aspekt. Im Jahr 2012 lag der Anteil der Arbeitslosenzugänge unmittelbar nach erfolgreich abgeschlossener Berufsausbildung (unabhängig von der Dauer der Arbeitslosigkeit) bei 29,5 %. Verglichen mit den beiden Vorjahren zeichnet sich ein leichter Rückgang ab (2011: 31,5; 2010: 33,9 %). Dabei ist jedoch ein deutlicher Unterschied zwischen Männern und Frauen zu verzeichnen. Lag der Zugang an männlichen Arbeitslosen nach abgeschlossener Ausbildung im Jahr 2012 bei 27,8 %, ist bei Frauen ein entsprechender Anteil von 31,8 % zu verzeichnen.⁵⁰⁵ Hier sei jedoch anzumerken, dass die angegebenen Zahlen sog. „Such-Arbeitslose“ einschließen, deren Quote im ersten Jahr nach der Berufsausbildung nachweislich deutlich sinkt. Eine alleinige Betrachtung von Arbeitslosenquoten nach Abschluss der Ausbildung genügt demnach nicht, um künftige Bildungs- und Berufswahlentscheidungen zu treffen.⁵⁰⁶

An dieser Stelle sei daher erneut auf die Variable „Übernahmeangebot“ zurückgegriffen, welche in einem indirekten Zusammenhang mit der Variablen „Angebot von und Nachfrage nach Arbeitskräften“ steht. Jene Personen, die bereits eine weitere Anstellung seitens ihres Ausbildungsunternehmens in Aussicht gestellt bekommen haben, können sich, unabhängig davon ob sie diese wahrnehmen werden oder nicht, gewissermaßen in Sicherheit wiegen. Für diese Kohorte spielt es keine Rolle, die aktuellen Entwicklungen auf den Arbeitsmärkten hinsichtlich ihres Entscheidungsprozesses zu berücksichtigen. Liegt jedoch keine solche Übernahmeoption vor, stehen die Probanden vor der Entscheidung, sich dem (zum Teil regionalen) Ungleichgewicht auf den Arbeitsmärkten auszusetzen oder nun doch in die akademische Laufbahn einzumünden, um dieser Unsicherheit zu entfliehen.

Folglich wird im Rahmen dieser Auswertung ausschließlich jene Teilmenge betrachtet, die *kein* oder *noch kein* Übernahmeangebot seitens ihres Ausbildungsbetriebes offeriert bekommen hat. Die Kohorte derjenigen, die zum Befragungszeitpunkt dem eigenen ausbildenden Unternehmen bereits eröffnet hat studieren zu gehen (5 %, n = 61) sowie diejenigen, die bereits eine künftige Anstellung offeriert bekommen haben (50,7 %, n = 621), werden fortan ausgeklammert.

504 Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2014), S. 18

505 Vgl. BIBB (2014), S. 276

506 Vgl. BIBB (2014), S. 276; Dorau/Höhns (2006), S. 25

Demgegenüber liegt der Anteil derjenigen, die zum Erhebungszeitpunkt *kein* bzw. *noch kein* Übernahmeangebot angeboten bekommen haben, bei 44,3 % ($n=542$). Hiervon planen wiederum 56,3 % ($n=305$) der Testpersonen nach Beendigung der Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufzunehmen, wohingegen lediglich 43,7 % ($n=237$) konstatieren, ins Erwerbsleben einzumünden. Die Auswertung des Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests ergibt darüber hinaus, dass ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen „Übernahmeangebot“ und „Studierwilligkeit“ besteht ($\chi^2 = 41,640$; $p < 0,001$).

Demzufolge scheint das Fehlen einer Übernahmeoption einen Einfluss auf die Entscheidungssituation an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells zu haben. Die fehlende Möglichkeit auch künftig im Lehrbetrieb bleiben zu dürfen, führt vermutlich zu einer Unsicherheit über generelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt bei den jungen Probanden. Infolgedessen nehmen diese nun vermehrt ein Hochschulstudium auf, um ihre eigene berufliche Position für die Zukunft zu verbessern.

Folglich kann die in Kapitel 4.3.2 aufgestellte Hypothese H_{11} angenommen werden. Ein Angebotsüberschuss an Arbeitskräften an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells geht damit einher, dass Hochschulzugangsberechtigte nach erfolgreicher Beendigung der Berufsausbildung noch ein Hochschulstudium aufnehmen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass lediglich der Arbeitsmarkt als *bildungsökonomische* Einflussgröße ein relevanter Parameter für Abiturienten darstellt, der zu einer Aufnahme eines Studiums nach Beendigung der Berufsausbildung und folglich zu einer Additiven Doppelqualifikation führt.

6.2.4 Individuelle Einflussfaktoren

In den vorangehenden Abschnitten wurde die Analyse ausschließlich auf exogene Einflussgrößen gerichtet. So stellen beispielsweise die zuvor besuchte Schulform (*institutionell*), das Geschlecht (*soziodemographisch*) oder aber die herrschende Situation von Angebot von und Nachfrage nach Arbeitskräften (*bildungsökonomisch*) manifeste Größen dar, die nicht direkt vom Entscheidungsträger beeinflusst werden können. Sie bilden Konstanten, die unmittelbar beobachtbar sind und nicht der subjektiven Sinnerfahrung unterliegen.⁵⁰⁷

Demgegenüber stellen die folgend zu betrachteten *individuellen* Einflussfaktoren latente Variablen dar, die der persönlichen Wahrnehmung des Subjekts unterliegen. Aufgrund der Tatsache, dass es hier nicht zu einer einfachen Abbildung der Wirklichkeit kommt, sind diese Variablen in ihrer Beschaffenheit

507 Vgl. Bortz/Döring (2006), S. 3, S. 206

deutlich komplexer als die bisher untersuchten. Dies wirkt sich einerseits auf die Erhebungsmethode, andererseits auf das Auswertungsverfahren aus. Erstgenanntes führt dazu, dass einige Variablen, wie bereits in Kapitel 5.4.5 aufgeführt, teilweise anhand mehrerer Items (mehrdimensional) gemessen werden.⁵⁰⁸ Eine weitere Besonderheit kommt dem Auswertungsverfahren an dieser Stelle zu. Während es bei manifesten Variablen darum geht, diese mit entsprechenden Bezugsgruppen zu vergleichen, gilt es nun die Motivstärken der Probanden zu verifizieren und nach dem Grad der Zustimmung geordnet abzubilden (vgl. Kapitel 5.6.2).

6.2.4.1 Individuelle Einflussfaktoren an der ersten Schwelle

Zunächst einmal sei auf mögliche individuelle Einflussfaktoren an der ersten Schwelle des Übergangsmodells einzugehen. Abbildung 27 liefert eine Rangfolge der in Kapitel 4.4.1 theoretisch generierten Hypothesen zu möglichen Motiven, eine additive Verknüpfung von Berufsausbildung und Studium zu verfolgen. Darüber hinaus führt Tabelle 30 die Mittelwertdifferenzen zwischen den einzelnen Items auf, sowie die jeweiligen Wahrscheinlichkeiten (p -Werte), dass diese Differenz der Mittelwerte auch in der Grundgesamtheit gleich Null ist. Liegt der dort ausgewiesene Wert beispielsweise bei 0,01, kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1 % die sogenannte Nullhypothese, beide Mittelwerte seien in der Grundgesamtheit identisch, zurückgewiesen werden.⁵⁰⁹ Übertragen auf den vorliegenden Untersuchungskontext bedeutet dies, dass wenn $p < 0,05$ ⁵¹⁰, signifikante Unterschiede zwischen den aufgeführten Motiven bestehen und damit einhergehend die abgebildete Rangfolge auch für die Grundgesamtheit Gültigkeit besitzt.

Darüber hinaus gilt eine Hypothese nur dann als bestätigt, wenn der Mittelwert größer 3 („Unentschieden“) ist, da hier den Regeln der klassischen Testtheorie folgend erst von einer hinreichenden Zustimmung gesprochen werden kann. Um eine Vollständigkeit sicherzustellen, werden in Abbildung 27 dennoch zunächst alle Hypothesen in ihrer Rangfolge kurz aufgeführt.

508 Bei jenen Variablen, denen eine Multi-Item-Skalierung zugrunde liegt, wurde jeweils der Mittelwert dieser Items gebildet.

509 Vgl. Bortz/Döring (2006), S. 25

510 In Anlehnung an Bortz/Döring (2006), S. 494 wurde sich für ein Signifikanzniveau von 5 % entschieden.

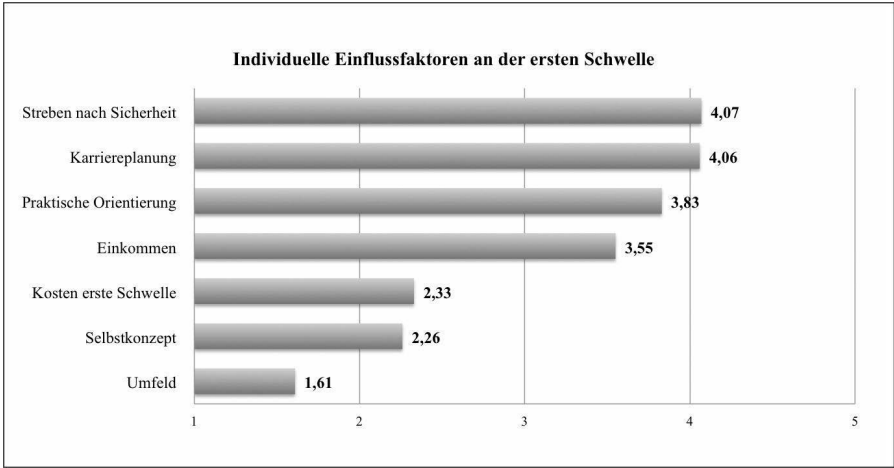


Abb. 27: Individuelle Einflussfaktoren an der ersten Schwelle

Tab. 30: Mittelwertdifferenzen der individuellen Einflussfaktoren an der ersten Schwelle

Sig. (2-seitig) Gep. Differenz Mittelwert	Karriere- planung	Streben nach Sicherheit	Praktische Orientierung	Wahrnehmung soziales Umfeld	Selbstkonzept	Einkommen	Kosten erste Schwelle
Karriereplanung	x	,940	,000	,000	,000	,000	,000
Streben nach Sicherheit	-,004	x	,000	,000	,000	,000	,000
Praktische Orientierung	0,239	,240	x	,000	,000	,000	,000
Wahrnehmung soziales Umfeld	2,453	2,462	2,220	x	,000	,000	,000
Selbstkonzept	1,804	1,813	1,570	-,645	x	,000	,271
Einkommen	,515	,509	,272	-1,942	-1,300	x	,000
Kosten erste Schwelle	1,730	1,741	1,498	-,716	-,070	1,229	x

An erster Stelle steht für die befragten Testpersonen der Gedanke *Streben nach Sicherheit*. Demzufolge wird dem Motiv, zunächst eine Berufsausbildung aufzunehmen, um sich vor einem möglichen Scheitern im Studium abzusichern, die größte Bedeutsamkeit zugesprochen (76 % aller Probanden geben an „stimme zu“ (n=354) oder „stimme teilweise zu“ (n=211)).

Nahezu die gleiche Zustimmung erhält der Beweggrund *Karriereplanung*. Hier geben ebenfalls 76 % der befragten Probanden an, zuerst eine Berufsausbildung aufgenommen zu haben, um sich alle (beruflichen) Möglichkeiten offen

zu halten ($n=564$). Das Motiv, zunächst eine berufliche Ausbildung zu machen, um die individuellen Karrieremöglichkeiten zu verbessern und so den Übergang in die Erwerbstätigkeit zu erleichtern, ist somit auf Rang zwei anzusiedeln. Ein durchgeführter t-Test weist jedoch keinen signifikanten Unterschied zu dem Motiv Streben nach Sicherheit auf.

Die Tatsache, dass beide Motive eine nahezu identische Zustimmung seitens der Testpersonen haben, lässt vermuten, dass zwischen beiden Variablen ein signifikant hoher Zusammenhang besteht. Dies kann anhand einer Korrelationsanalyse auch empirisch nachgewiesen werden ($r = 0,173$; $p < 0,001$).

Aufgrund dieser Analyseergebnisse werden beide Motive hinsichtlich einer Interpretation fortan zusammen betrachtet. Bereits im Jahr 1995 haben BÜCHEL/HELBERGER diese Beweggründe in ihrer Studie aufgegriffen. Sie bezeichneten die Bildungsnachfrage von additiven Doppelqualifizierern als sogenannte „Versicherungsstrategie“, sich hinsichtlich der Entwicklung der Studienbedingungen an deutschen Universitäten sowie der Arbeitsmarktchancen für Universitätsabsolventen abzusichern. Damals (Wintersemester 1993/94) betrug die Zahl der Studenten an deutschen Universitäten 1,87 Millionen, was beide Wissenschaftler als „Rekordmarke“ deuteten.⁵¹¹ Ein Blick auf die aktuellen Zahlen an Studierenden in Deutschland zeigt, dass sich dies innerhalb der darauffolgenden 19 Jahre weiter erhöht hat. Im Wintersemester 2013/14 lag die Zahl nach Angaben des Statistischen Bundesamts bei knapp 2,6 Millionen.⁵¹² Hinzu kommt, dass insbesondere in den nächsten Jahren aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge mit einem weiterhin erhöhten Ansturm auf die Universitäten in Deutschland zu rechnen ist.⁵¹³

Folglich scheinen die Motive der befragten Probanden darin begründet zu liegen, dass diese aufgrund des anhaltend starken Zustroms an Universitätsabsolventen auf den Arbeitsmarkt ihre eigenen Arbeitsmarktchancen mit „nur“ einem Universitätsstudium als kritisch wahrnehmen. Durch eine kumulative Kombination von Berufsausbildung und Hochschulstudium, und damit einhergehend verschiedener Berufsqualifikationen, scheinen die Probanden eine Möglichkeit zu sehen, den in ihren Augen verloren gegangenen „Exklusivitätscharakter“, wie BÜCHEL/HELBERGER (1995) aufführen, zurückzugewinnen, die eigenen Karrierechancen zu verbessern und sich somit abzusichern.⁵¹⁴

511 Vgl. Büchel/Helberger (1995), S. 33 ff.; Statistisches Bundesamt (2014a), S. 13

512 Vgl. Statistisches Bundesamt (2014a), S. 13

513 Die Umstellung von G9 auf G8 ist landebezogen und erfolgt in einer Zeitspanne von 2007 bis 2016.

514 Vgl. Büchel/Helberger (1995), S. 34

Es bleibt an dieser Stelle zu vermuten, dass die beiden Motive der Bildungswahlentscheidung, zuerst eine Berufsausbildung und dann ein Studium aufnehmen zu wollen, auch künftig weiterhin Zuspruch finden, bis sich die Situation auf dem Bildungsmarkt, aber auch die noch immer vorzufindende Arbeitslosenquote von knapp 30 %⁵¹⁵ nach erfolgreich abgeschlossener dualer Ausbildung stabilisiert bzw. weiter reduziert.

Zudem sei an dieser Stelle ein differenzierter Blick auf die verschiedenen Ausbildungsberufe gerichtet. Während dem Motiv „Streben nach Sicherheit“ keine signifikanten Ungleichheiten zwischen den vier betrachteten Ausbildungsberufen zugrunde liegen, werden hinsichtlich des Einflussfaktors „Karriereplanung“ signifikante Unterschiede festgestellt ($F = 3,744$; $p < 0,05$).

So ist dieses Motiv für die drei Gruppen Bankkaufmann ($M_1 = 4,15$), KfZ-Mechatroniker ($M_3 = 4,14$) sowie Industriekaufmann ($M_2 = 4,08$) von sehr viel größerer Bedeutung als für den Ausbildungsberuf Augenoptiker ($M_4 = 3,65$) (vgl. Abb. 28).

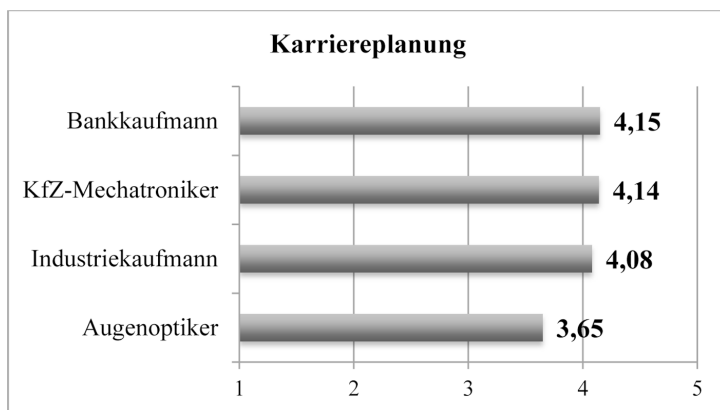


Abb. 28: Zustimmung gegenüber der Variable „Karriereplanung“ nach Ausbildungsberufen

Dies kann mithin dahin begründet liegen, dass dies der einzige der vier Ausbildungsberufe ist, der nur einem einzigen Studiengang („Optometrie“) direkt zuordenbar ist. Bei den weiteren drei Ausbildungsberufen gibt es hingegen ein größeres Spektrum an potenziellen fachnahen Studiengängen.

In der vorliegenden Stichprobe tendieren 73 % ($n = 460$) aller Bank- und Industriekaufleute dazu, nach Beendigung der beruflichen Ausbildung ein wirt-

⁵¹⁵ Vgl. BIBB (2014), S. 276

schaftswissenschaftliches Studium, wie beispielsweise Betriebs- oder Volkswirtschaftslehre, aufzunehmen, in welchem sie die bereits erlernten Kenntnisse aufgreifen und erweitern können.

Ähnlich sieht es bei dem Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker aus. Hier streben 82,4 % ($n=42$) der Studierwilligen danach, nach Abschluss der Lehre ein ingenieurwissenschaftliches Studium aufzunehmen, welches ebenfalls inhaltlich stark verknüpft mit der vorherigen Ausbildung ist.

Demgegenüber sind die avisierten Studienfächer der Augenoptiker deutlich heterogener. Hier verfolgen nur 43 % ($n=31$) aller studierwilligen Befragten das Ziel, ihre Berufsausbildung mit einem Studium der Optometrie fortzusetzen, in welchem sie ihr handwerkliches Wissen um wissenschaftliche und medizinische Kenntnisse der Augenforschung erweitern können.⁵¹⁶ Alle übrigen Auszubildenden dieses Ausbildungsberufes möchten das bisherige Berufsfeld gänzlich verlassen, um beispielsweise Lehramt, Psychologie oder ebenfalls Betriebswirtschaftslehre zu studieren.

Aufgrund dessen, dass die Zustimmung gegenüber den Faktoren „Streben nach Sicherheit“ sowie „Karriereplanung“ jeweils größer als 3 („Unentschieden“) ist, kann an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, dass die in Kapitel 4.4.1.1 aufgestellten Hypothesen H_{12} und H_{13} als bestätigt gelten. Hochschulzugangsberechtigte, die besonders karriereorientiert sind und/oder nach Sicherheit streben, planen ein Hochschulstudium erst nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen. Diese sind dabei signifikant bedeutsamer als die darauffolgenden abgefragten Motive der Ränge drei fortfolgende ($p < 0,001$).

An dritter Stelle steht die Intention zunächst *praktische Erfahrungen* sammeln zu können. Hier geben 67 % ($n=496$) der befragten Testpersonen an, dass sie nach Beendigung der Schulzeit erst einmal die Arbeitswelt kennenlernen möchten.⁵¹⁷ Durch die Aufnahme einer Berufsausbildung erhalten die jungen Menschen die Möglichkeit, erste Einblicke in dem von ihnen (zunächst) präferierten Tätigkeitsfeld zu erlangen und dabei zu prüfen, ob die eigenen Fähigkeiten und Interessen mit den dortigen Anforderungen und Gegebenheiten übereinstimmen. Eine hohe Anwendungsorientierung scheint demnach für additive Doppelqualifizierer von äußerst großer Bedeutung zu sein.

Dies zeigt sich erneut an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells bei Betrachtung der intendierten künftigen Studienfächer und -orte (vgl. Fragen 16c

516 Es haben nur 64 Augenoptiker diese Frage beantwortet.

517 16 % der Probanden sind unentschieden und nur 17 % der Testpersonen lehnen dieses Motiv eher ab.

und 16d, Anhang 1). Hier geben knapp ein Fünftel ($n = 131$) aller Befragten an, künftig an einer Fachhochschule studieren zu wollen, bei der nachweislich eine hohe Gewichtung auf den Praxisphasen liegt.⁵¹⁸ Darüber hinaus kann diese Zeit dazu genutzt werden, sich über den weiteren Bildungsweg im Klaren zu werden. In den vergangenen Jahren ist die Zahl der Studiengänge in Deutschland exponentiell angestiegen.⁵¹⁹ Durch die Aufnahme einer Berufsausbildung erlangen junge Menschen erste praktische Erfahrungen, sodass sich der eingangs dargestellte hoch komplexe Entscheidungsprozess für diese möglicherweise vereinfacht.

Die in Kapitel 4.4.1.1 aufgestellte Hypothese H_{14} weist einen Mittelwert von 3,83 auf, weshalb auch diese bestätigt werden kann. Abiturienten, die sich praktisch orientieren möchten, nehmen ein Hochschulstudium erst nach Beendigung der Berufsausbildung auf. Dieses Motiv unterscheidet sich dabei signifikant von den Motiven auf den Rängen eins und zwei sowie den Rängen vier fortfolgende ($p < 0,001$) (vgl. Tab. 30).

Bevor auf den nächsten wichtigen Beweggrund eingegangen wird, sei an dieser Stelle zusammengefasst, dass alle drei Motive Parameter eines *geplanten* Entscheidungsprozesses darstellen. Sowohl bei den Motiven *Karriereplanung* und *Streben nach Sicherheit* als auch dem der *praktischen Orientierung* wird seitens der Probanden bereits zu Beginn der Berufsausbildung das Ziel verfolgt, diese mit einem Hochschulstudium fortzusetzen. Da allen drei Motiven die größte Wichtigkeit zugesprochen wird, kann bereits zu diesem Zeitpunkt unterstellt werden, dass die Entscheidung für eine Additive Doppelqualifikation zumeist bereits von langer Hand geplant ist.

Den vierten Rang belegt das Motiv während der Berufsausbildung zunächst ein *eigenes Einkommen* verdienen zu wollen und möglicherweise im Anschluss noch studieren zu gehen ($p < 0,001$) (vgl. Tab. 30). Obgleich es zahlreiche bildungsökonomische Studien gibt, die belegen, dass eine kumulative Verknüpfung von Berufsausbildung und Studium hinsichtlich des Lebenseinkommens nicht profitabel ist⁵²⁰, scheint das frühe Gehalt für die jungen Entscheidungsträger dennoch stark verlockend, diesen Bildungsweg einzuschlagen.

518 Aufgrund der Tatsache, dass im Fragebogen nicht explizit danach gefragt wird, an welcher Hochschule die Probanden künftig ihr Studium aufnehmen möchten, konnte eine Auswertung nur anhand der Studienorte vorgenommen werden. Es ist denkbar, dass diese Zahl deutlich größer ist, da in jenen Städten, in denen sowohl eine Fachhochschule als auch eine Universität vorzufinden sind, keine Aussage getroffen werden kann.

519 Vgl. Friedmann (2014); Witte/Sandfuchs (2013), S. 180, S. 182 ff.

520 Vgl. Bausch (1997), S. 12; Buttler/Tessaring (1993), S. 469; Lauer/Steiner (2004), S. 11

Dies kann einerseits auf das stetig ansteigende Konsumverhalten junger Menschen dieser Alterskohorte zurückgeführt werden⁵²¹, andererseits auf das bereits aufgeführte Streben nach Sicherheit. Insbesondere bei Letztgenanntem kann nachgewiesen werden, dass ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Variablen besteht ($r = 0,264$; $p < 0,001$).

Wenn auch die Vergütung während der Berufsausbildung deutlich unter den späteren Durchschnittsgehältern liegt, können dennoch erste Ersparnisse für ein darauffolgendes Studium angehäuft werden. Darüber hinaus eröffnet sich für das Individuum oftmals die Möglichkeit, nach Beendigung des Hochschulstudiums auf gesammelte Berufsjahre zurückblicken, die in Teilen einen Einstieg in höhere Gehaltsstufen ermöglichen.

Aufgrund des nachgewiesenen Mittelwerts von $AM = 3,55$ kann festgehalten werden, dass die in Kapitel 4.4.1.3 theoretisch hergeleitete Hypothese H_{17} ebenfalls empirisch belegt gilt. Hochschulzugangsberechtigte planen ein Hochschulstudium erst nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen, um zunächst ein eigenes Einkommen zu verdienen.

Ferner sei an dieser Stelle festzuhalten, dass ein signifikanter Unterschied bei den KfZ-Mechatronikern gegenüber den übrigen drei Ausbildungsberufen hinsichtlich der Variable *Einkommen* nachgewiesen werden kann ($p < 0,05$).

So ist die Zustimmung gegenüber dem Motiv *Einkommen* seitens dieser Teilmenge deutlich geringer ($AM_{KfZ} = 3,16$; $SD_{KfZ} = 1,419$) als von Seiten der übrigen studierwilligen Stichprobe ($AM_{Rest} = 3,58$; $SD_{Rest} = 1,375$). Dies zeigt, dass der finanzielle Aspekt für KfZ-Mechatroniker eine eher untergeordnete Rolle hinsichtlich ihrer nachschulischen Bildungswahlentscheidung spielt. Eine mögliche Begründung für dieses Ergebnis könnte in den unterschiedlichen Vergütungen der vier Ausbildungsberufe liegen. So liegt das Ausbildungsgehalt von Bank- und Industriekaufleuten mit durchschnittlich 941 bzw. 898 Euro pro Monat deutlich über dem von Kraftfahrzeugmechatronikern mit einer Ausbildungsvergütung von durchschnittlich nur 650 Euro pro Monat.⁵²² Die Tatsache, dass das monatliche Ausbildungsgehalt von Augenoptikern bei durchschnittlich 500 Euro liegt, entkräftet diese Argumentation jedoch.⁵²³

Ferner könnte die größere Leidenschaft von Kraftfahrzeugmechatronikern gegenüber ihrer ausführenden Tätigkeit mitunter eine Begründung darstellen. So handelt es sich bei diesem Ausbildungsberuf nach wie vor um einen der belieb-

521 Vgl. Die WELT (2012)

522 Datenbank Ausbildungsvergütungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (2015)

523 Zentralverband der Augenoptiker (o.D.)

testen Dualen Ausbildungsberufe bei Männern, was auf die Verrichtung der Arbeiten zurückzuführen ist.⁵²⁴

Im Gegensatz zu den bisher aufgeführten Beweggründen erhalten die Motive der Ränge fünf bis sieben eine weitaus geringere Zustimmung seitens der befragten Auszubildenden. Während die finanzielle Determinante, zunächst *eigenes Einkommen* zu verdienen (mit Ausnahme der KfZ-Mechatroniker) zustimmend seitens der Testpersonen beantwortet wurde, scheint deren Haltung gegenüber dem ebenfalls monetären Motiv *Kosten an der ersten Schwelle* eher gegensätzlich. Hier geben lediglich 26,4 % (n=197) der studierwilligen Probanden an, dass sie sich ein Studium nach dem Abitur nicht finanzieren konnten. Demgegenüber konstatieren 60,2 % (n=449) aller Studierwilligen, dass sie dieser Aussage „nicht“ bzw. „eher nicht zustimmen“.

Da Studiengebühren einen Teil dieser Kosten darstellen und zum Befragungszeitpunkt noch stark in den Köpfen der Probanden verankert waren, sei zudem ein detaillierter Blick auf diese Werte aufgeteilt nach Bundesländern gerichtet, um herauszufinden ob der Erlass bzw. das Erheben von Studiengebühren eine relevante Einflussgröße darstellt. Zunächst werden die beiden Bundesländer Niedersachsen und Rheinland-Pfalz gegenübergestellt, da ersteres zum Zeitpunkt der Datenerhebung Studiengebühren erhoben hat, während letzteres keine Studiengebühren verlangte (vgl. Tab. 31).

Tab. 31: Zustimmung gegenüber der Variable Kosten erste Schwelle nach Bundesländern

		Schule Bundesland					
		Niedersachsen		Rheinland-Pfalz		Gesamt	
Kosten erste Schwelle	stimme nicht zu	19	42,2 %	24	64,9 %	372	49,9 %
	stimme eher nicht zu	3	6,7 %	3	8,1 %	77	10,3 %
	unentschieden	5	11,1 %	0	0,0 %	99	13,3 %
	stimme eher zu	4	8,9 %	6	16,2 %	74	9,9 %
	stimme zu	14	31,1 %	4	10,8 %	123	16,5 %
Gesamt		45	100,0 %	37	100,0 %	745	100,0 %

Im Bundesland Rheinland-Pfalz ist mit einem Anteil von insgesamt 73 % (n=27) („stimme nicht zu“ und „stimme eher nicht zu“) die größte Ablehnung gegenüber dem postulierten Motiv zu verzeichnen. Dies ist vor dem Hintergrund, dass in diesem seit jeher keine Studiengebühren erhoben wurden und die Gesamtkosten für ein Studium folglich deutlich geringer sind, nicht verwunderlich. Die Tatsache, dass jedoch auch im Bundesland Niedersachsen, welches zum Befragungszeitpunkt noch Studiengebühren erhob und auch

⁵²⁴ Vgl. Ortmaier (2012)

noch nicht offiziell entschieden hatte, dass diese zum Wintersemester 2014/15 abgeschafft werden, eine Ablehnung von insgesamt 48,9 % ($n=22$) registriert wird, zeigt, dass dieses Motiv grundsätzlich keinen Zuspruch findet.

Bevor jedoch final eine Aussage getroffen werden kann, ob das Motiv *Kosten erste Schwelle* tatsächlich keine tragende Rolle im nachschulischen Entscheidungsprozess spielt, soll das Bundesland Nordrhein-Westfalen als weitere Determinante betrachtet werden. Wie bereits in Kapitel 5.1 aufgeführt, wurden hier die Studiengebühren zum Wintersemester 2011 abgeschafft. Folglich wäre es an dieser Stelle fehlerhaft, alle Studenten aus diesem Bundesland als homogene Gruppe zu betrachten. Vielmehr soll an dieser Stelle eine Separation des Datensatzes vorgenommen werden in jene studierwillige Teilmenge, die bereits vor dem Jahr 2011 mit einer Berufsausbildung begonnen hat (83 %, $n=550$) und jenen Studierwilligen, deren Lehre im Jahr 2011 startete (17 %, $n=110$). Dies verhindert einerseits, dass unter Umständen mit fehlerhaften Daten gearbeitet wird. Auf der anderen Seite ermöglicht es einen Vergleich zu ziehen zwischen jener Kohorte, deren Übergangszeitpunkt an der ersten Schwelle des Übergangsmodells noch vor der Abschaffung der Studiengebühren lag und jener Gruppe, die exakt in dem Jahr ihre Lehre startete, in welchem sich davon getrennt wurde. Tabelle 32 liefert hier zunächst einen deskriptiven Überblick.

Tab. 32: Zustimmung gegenüber der Variable Kosten erste Schwelle in Nordrhein-Westfalen

		Nordrhein-Westfalen					
		Vor 2011		2011		Gesamt	
Kosten erste Schwelle	Stimme nicht zu	264	48,0 %	63	57,3 %	327	49,5 %
	Stimmer eher nicht zu	62	11,3 %	9	8,2 %	71	10,8 %
	Unentschieden	73	13,3 %	20	18,2 %	93	14,1 %
	Stimme eher zu	57	10,4 %	7	6,4 %	64	9,7 %
	Stimme zu	94	17,1 %	11	10,0 %	105	15,9 %
Gesamt		550	100,0 %	110	100,0 %	660	100,0 %

Auch hier kann bei beiden studierwilligen Gruppen ein eher ablehnendes Verhalten gegenüber der These festgestellt werden, dass sich die Probanden an der ersten Schwelle des Übergangsmodells ein Studium möglicherweise nicht finanzieren konnten. Liegt der Anteil derjenigen, die „nicht“ oder „eher nicht zustimmen“ vor Abschaffung der Studiengebühren (M_1) bei 59,3 % ($n=326$), sind es bei jenen, die im Jahr 2011 ihre Berufsausbildung begonnen haben (M_2) immerhin 65,5 % ($n=72$).

Die Auswertung eines t-Tests ergibt ferner, dass ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen hinsichtlich der untersuchten Variablen **Kosten ers-**

te Schwelle besteht ($p < 0,05$)⁵²⁵. Die Zustimmung gegenüber dem aufgeführten Beweggrund spielt bei jener Kohorte, für welche die Erhebung von Studiengebühren noch von Relevanz war, eine signifikant bedeutendere Rolle hinsichtlich der Entscheidung, zuerst eine Berufsausbildung und dann ein Studium aufzunehmen ($M_1 = 2,37$; $SD_1 = 1,559$), als für jene Kohorte, deren Übergangszeitpunkt an der ersten Schwelle des Übergangsmodells mit der Abschaffung der Studiengebühren parallel verlief ($M_2 = 2,04$; $SD_2 = 1,388$).

Zusammenfassend zeigt dies, dass Studiengebühren scheinbar nach wie vor einen wichtigen Parameter bei der Betrachtung der Kosten ausmachen. Trotz dieses Exkurses darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass neben den Studiengebühren die monatliche Belastung der Lebenshaltungskosten während eines Studiums den weitaus größeren Kostenanteil darstellen. Dies erklärt auch, warum über alle Bundesländer hinweg eine mehrheitliche Ablehnung ($AM = 2,33$) gegenüber dem Motiv „Fehlen notwendiger finanzieller Mittel“ festzustellen ist. Demzufolge gilt die in Kapitel 4.4.1.3 aufgestellte Hypothese H_{18} „Hochschulzugangsberechtigten, denen die finanziellen Mittel fehlen, planen ein Hochschulstudium erst nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen“ als nicht belegt.

An dieser Stelle sei ebenfalls ein kurzer Blick auf die Unterschiede zwischen den betrachteten Ausbildungsberufen gerichtet, da sich hier signifikante Unterschiede hinsichtlich der Zustimmung des Motivs *Kosten erste Schwelle* ($F = 3,053$; $p < 0,05$) ergeben.

Dabei ist die Ablehnung seitens der Bankkaufleute verglichen mit den übrigen drei Ausbildungsberufen hoch signifikant ($AM_{\text{Bank}} = 2,09$; $SD_{\text{Bank}} = 1,462$; $AM_{\text{Rest}} = 2,45$; $SD_{\text{Rest}} = 1,585$; $p < 0,01$), was an dieser Stelle erneut unterstreicht, dass die primären Motive dieser Teilgruppe darin begründet liegen, sich zunächst alle beruflichen Möglichkeiten offen zu halten.

Den sechsten Rang belegt das Motiv *Selbstkonzept*. Wie bereits in Abschnitt 5.3.5 aufgeführt, handelt es sich bei dieser Variablen um ein komplexes Konstrukt, welches anhand dreier Indikatoren gemessen wurde. Hier kann, aggregiert über alle drei operationalisierten Items, lediglich ein Anteil von 11,9 % ($n = 88$) identifiziert werden, der diesem Motiv zu- bzw. teilweise zustimmt ($AM = 2,26$). Demgegenüber postulieren 62,5 % ($n = 463$) aller befragten Testpersonen, dass diese These auf sie nicht zutreffe.

525 Hierbei handelt es sich um eine revers kodierte Frage (siehe Anlage 2). Das heißt, je geringer der Mittelwert, desto mehr spielen Kosten an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells eine Rolle für den Probanden.

Dies soll an dieser Stelle zum Anlass genommen werden, einen differenzierten Blick auf die einzelnen operationalisierten Items zu werfen, um weitere Begründungen für die ablehnende Haltung der Probanden zu generieren. Abbildung 29 liefert hier zunächst einen Überblick dieser Indikatoren, welche erneut dem Grad der Zustimmung nach geordnet abgebildet sind.

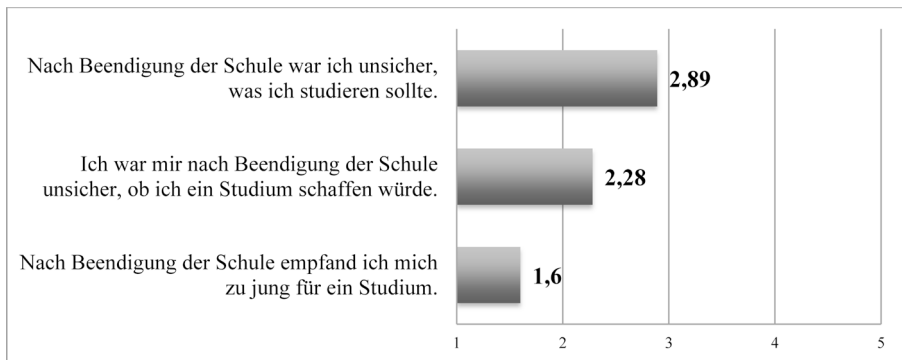


Abb. 29: Items der Variablen „Selbstkonzept“

Zwischen den Indikatoren können empirisch jeweils höchst signifikante Unterschiede festgestellt werden ($p < 0,001$) (vgl. Tab. 33). Die vergleichsweise „größte“ Zustimmung wird seitens der befragten studierwilligen Probanden gegenüber dem Motiv „Nach Beendigung der Schule war ich unsicher, was ich studieren sollte“ geäußert. Dies bekräftigt die eingangs aufgeführte Tatsache, dass junge Menschen aufgrund der angestiegenen Anzahl an verschiedenen Studiengängen sowie der Unkalkulierbarkeit der dortigen Ansprüche in ihrer nachschulischen Entscheidungsfindung irritiert und infolgedessen verunsichert sind.⁵²⁶ Dennoch sei festzuhalten, dass bei einem Mittelwert von $AM = 2,89$ nicht mehr von Zustimmung gesprochen werden kann.

526 Vgl. Adam (2013), S. 233 ff.; Witte/Sandfuchs (2013), S. 180

Tab. 33: Mittelwertdifferenzen der Variable Selbstkonzept

Gepaarte Differenz Mittelwert \ Sig. (2-seitig)	Unsicherheit über Studienfachwahl	Selbstwertgefühl	Zu jung für ein Studium
Unsicherheit über Studienfachwahl	×	,000	,000
Selbstwertgefühl	,607	×	,000
Zu jung für ein Studium	1,284	,674	×

Während bei diesem Item die ursächlichen Gründe auf externe Größen, wie das undurchsichtig wahrgenommene tertiäre Bildungssystem zurückgeführt werden, fokussieren die beiden folgenden Indikatoren Motive, die stark auf das Individuum selbst gerichtet sind. So liegen die Schwerpunkte der Thesen „Ich war nach Beendigung der Schule unsicher, ob ich ein Studium schaffen würde“ sowie „Nach Beendigung der Schule empfand ich mich zu jung für ein Studium“ deutlich stärker auf der Selbsteinschätzung der jeweiligen Individuen.

Bei erstgenannter These („Ich war nach Beendigung der Schule unsicher, ob ich ein Studium schaffen würde“) sei zudem ein Blick auf den Zusammenhang zwischen Abiturnote⁵²⁷ und Selbstkonzept gerichtet. Hier zeigt sich ein hoch signifikanter Zusammenhang beider Variablen ($r=0,114$; $p<0,01$). Dies bestätigt dich bereits in Kapitel 4.2.1 aufgeführte These von BARGEL (1981), dass die Abiturnote seitens des Individuums als Indikator genutzt wird, um die eigene Leistungsfähigkeit einzuschätzen.⁵²⁸

Die Tatsache, dass jedoch beide Beweggründe von den befragten Testpersonen eher ablehnend beantwortet werden zeigt, dass die subjektive Überzeugung, über die für ein Hochschulstudium notwendigen Kompetenzen zu verfügen, durchaus gegeben ist. Die sich nach SUPER (1953) vollziehende „berufliche Reife“ während der Berufsausbildung (vgl. Kapitel 4.4.1.2) kommt demnach bei der gegenwärtigen Stichprobe nicht im bedeutsamen Ausmaß zum Tragen.

Es muss folglich festgehalten werden, dass die in Kapitel 4.4.1.2 aufgestellte Hypothese H_{16} „Hochschulzugangsberechtigte, deren Selbstkonzept sich im Rahmen der Ausbildung weiterentwickelt hat, planen ein Hochschulstudium erst nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen“ insgesamt einen Mittelwert von nur 2,26 aufweist, weshalb diese als nicht belegt gilt.

527 Im Rahmen dieser Analyse wurde eine metrische Skalierung der Variablen „Abiturnote“ zugrunde gelegt.

528 Vgl. Bargel (1981), S. 152

Den letzten Rang bei Betrachtung individueller Einflussfaktoren an der ersten Schwelle des Übergangsmodells belegt das Motiv *Wahrnehmung des sozialen Umfelds*. Während in verschiedenen wissenschaftlichen Studien nachgewiesen werden konnte, dass sich die Berufswahl in einem sozialen Beziehungsumfeld vollzieht,⁵²⁹ scheint der direkte Rat von Eltern und Verwandten für die vorliegende Untersuchungsgruppe eine untergeordnete Rolle zu spielen. Die hier aufgestellte These „Ich wäre lieber gleich ins Studium gegangen, habe jedoch den Rat von Eltern und Verwandten befolgt, die mir damals eine Ausbildung empfohlen haben“, wird von 80,9 % (n=601) der befragten Testpersonen als nicht zutreffend bezeichnet („stimme nicht zu“ bzw. „stimme eher nicht zu“). Lediglich 8,9 % (n=66) konstatieren, dass dies mitunter ein Einflussfaktor für eine kumulative Kombination von Berufsausbildung und Studium darstellt (AM=1,61).

Gleichwohl sei an dieser Stelle jedoch drauf verwiesen, dass bei Betrachtung des Items *Wahrnehmung des sozialen Umfelds* ausschließlich subjektive Einschätzungen und Meinungen der Individuen fokussiert wurden, nicht jedoch die Einflüsse der jeweiligen (exogenen) Sozialstrukturen. Diese wurde bereits in den Hypothesen H₇ (Familiäre Herkunft) sowie H₉ (Soziales Umfeld) bei der Betrachtung soziodemographischer Faktoren aufgegriffen. Die verschiedenen sozialen Milieus der Testgruppe stellen so beispielsweise unterschiedliche Erfahrungsräume für Individuen dar, die diese in unterschiedlicher Weise prägen (vgl. Kapitel 6.2.2).

Wie auch die Variablen *Streben nach Sicherheit*, *Karriereplanung* sowie *Praktische Orientierung*, stellt auch das Motiv *Wahrnehmung des sozialen Umfelds* einen Parameter der thematisierten „Theorie des geplanten Verhaltens“ nach FISHBEIN/AJZEN (1975) dar (vgl. Kapitel 4.4.1.1). Während die drei erstgenannten, als Parameter des Faktors „Einstellung gegenüber dem betreffenden Verhalten“ die Ränge eins bis drei belegen, scheint die „Subjektive Norm“ im gegenwärtigen Forschungsrahmen eher unbedeutend. Das geplante Verhalten zugunsten einer Additiven Doppelqualifikation ist demnach einzig abhängig von der individuellen Einstellung, nicht jedoch von bestimmten Normvorstellungen (vgl. Kapitel 4.4.1.1). Demzufolge gilt die in Kapitel 4.4.1.1 aufgestellte Hypothese H₁₅, „Hochschulzugangsberechtigte, die sich zunächst von den Interessen und Meinungen ihres sozialen Umfelds beeinflussen lassen, planen ein Hochschulstudium erst nach abgeschlossener Berufsausbildung aufzunehmen“, ebenso als nicht bewiesen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass vier der insgesamt sieben untersuchten individuellen Einflussfaktoren an der ersten Schwelle des Über-

529 Vgl. Decker (1981), S. 77; Halbig (1990), S. 146 f.; Heine/Willich (2006), S. 30 f., S. 71

gangsmodells empirisch belegt werden können: *Streben nach Sicherheit* (H_{13}), *Karriereplanung* (H_{12}), *Praktische Orientierung* (H_{14}) und *Einkommen* (H_{17}). Die Einflussgrößen *Kosten an der ersten Schwelle* (H_{18}), *Selbstkonzept* (H_{16}) sowie *Wahrnehmung des sozialen Umfelds* (H_{15}) finden keine hinreichende Zustimmung, weshalb sie als Einflussfaktoren einer kumulativen Verknüpfung von Berufsausbildung und Hochschulstudium fortan nicht weiter berücksichtigt werden.

6.2.4.2 Individuelle Einflussfaktoren an der zweiten Schwelle

Während im vorangegangenen Abschnitt der Fokus auf jene individuellen Einflussfaktoren gerichtet wurde, deren Entstehungszeitpunkt bereits an der ersten Schwelle des Übergangsmodells zum Tragen kommt, soll das Augenmerk nun auf die Beweggründe und Motive gerichtet werden, die erst während der beruflichen Ausbildung auftreten.

Auch hier liefert Abbildung 30 zunächst einen grafischen Überblick der Rangfolge der in Kapitel 4.4.2 theoretisch generierten Hypothesen. In Ergänzung dazu führt Tabelle 34 die entsprechenden Mittelwertdifferenzen zwischen den einzelnen Motiven sowie deren p-Werte auf, um eine Aussage treffen zu können, ob diese Rangfolge auch für die Grundgesamtheit von Gültigkeit ist. Ferner wird diese Analyse um einen Mittelwertvergleich (t-Test) mit den Antworten der Gruppe der Nicht-Studierwilligen ergänzt. Da alle Motive erst im Rahmen der Berufsausbildung auftreten, ist ein Vergleich mit dieser Referenz-

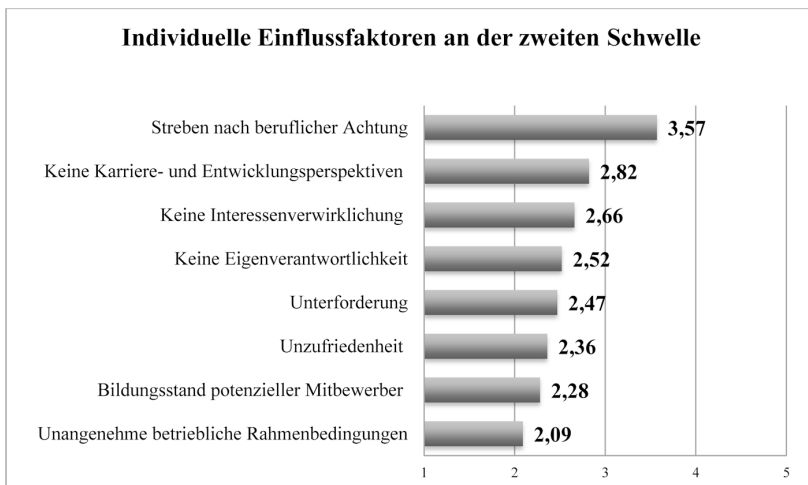


Abb. 30: Individuelle Einflussfaktoren an der zweiten Schwelle

gruppe zulässig. Dies ermöglicht es, eine fundierte Aussage treffen zu können, ob sich die Gruppe der Studierwilligen signifikant von der Gruppe der Nicht-Studierwilligen hinsichtlich der aufgeführten Einflussfaktoren an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells unterscheiden und diese folglich ein mögliches *relatives* Motiv darstellen (vgl. Kapitel 5.6.2).

Tab. 34: Mittelwertdifferenzen der individuellen Einflussfaktoren an der zweiten Schwelle

Gep. Differenz Mittelwert \ Sig. (2-seitig)	Streben nach beruflicher Achtung	Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven	Keine Interessenverwirklichung	Keine Eigenverantwortlichkeit	Unterforderung	Unzufriedenheit	Bildungsstand potenzieller Mitbewerber	Unangenehme betriebliche Rahmenbedingungen
Streben nach beruflicher Achtung	×	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven	,7470	×	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Keine Interessenverwirklichung	,9102	,1571	×	,000	,000	,000	,000	,000
Keine Eigenverantwortlichkeit	1,0565	,3068	,1434	×	,167	,000	,000	,000
Unterforderung	1,0990	,3480	,1905	,0455	×	,003	,000	,000
Unzufriedenheit	1,2077	,4540	,2972	,1553	,107	×	,072	,000
Bildungsstand potenzieller Mitbewerber	1,2965	,5497	,3859	,2445	,198	,0843	×	,000
Unangenehme betriebliche Rahmenbedingungen	1,4775	,7280	,5735	,4305	,380	,2750	,1897	×

Auf Rang eins, und signifikant bedeutender als die übrigen Beweggründe ($p < 0,001$), ist das Motiv *Streben nach beruflicher Achtung* anzusiedeln ($AM = 3,57$). Hierbei konstatieren 60,9 % ($n = 454$) aller Befragten, dass sie nach Beendigung der Berufsausbildung eine gesellschaftlich geachtete Stellung haben bzw. mehr Verantwortung übernehmen und höheres Ansehen genießen möchten. Lediglich 7,4 % ($n = 55$) legen eine eher ablehnende Haltung gegenüber diesem Beweggrund zugrunde, was die Bedeutung dieses Motivs weiter unterstreicht. Folglich kann die in Kapitel 4.4.2.2 aufgestellte Hypothese H_{25} , „Hochschulzugangsberechtigte, die nach beruflicher Achtung streben, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf“, belegt werden. Ein durchgeführter t-Test kann jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe der Studierwilligen und der Gruppe der Nicht-Stu-

dierwilligen hinsichtlich des Motivs „Streben nach beruflicher Achtung“ belegen.

Dabei ist festzuhalten, dass es für junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung äußerst wichtig ist, im Beruf geachtet zu werden und eine hinreichende Verantwortung inne zu haben. Durch die Aufnahme eines Studiums sehen die Probanden eine Möglichkeit, diesen Achtungsbedürfnissen in noch größerem Ausmaße gerecht werden zu können⁵³⁰, sodass sie ein Hochschulstudium an die Berufsausbildung anschließen und sich folglich additiv doppelt qualifizieren.

Bei Betrachtung der weiteren in Kapitel 4.4.2 theoretisch hergeleiteten möglichen Einflussfaktoren zeigt sich Überraschendes. Hier liegt die Zustimmung seitens der befragten Testpersonen jeweils unter dem Wert von 3 („Unentschieden“), sodass hier den Regeln der klassischen Testtheorie folgend nicht mehr von einer hinreichenden Zustimmung gesprochen werden kann. Sie sollen aber dennoch in ihrer Rangfolge kurz aufgeführt und durch relative Analysen, die für weiterführende Forschungsarbeiten genutzt werden können, ergänzt werden.

Der Beweggrund *Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven* ist auf Rang zwei ($p < 0,001$)⁵³¹ der individuellen Einflussfaktoren an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells einzuordnen. Dabei zeigt sich, dass es einen höchst signifikanten Zusammenhang bei den Studierwilligen zwischen den während der Ausbildung offerierten Karriere- und Entwicklungsperspektiven und dem bereits während der Ausbildung offeriertem Übernahmeangebot gibt ($\chi^2 = 70,271$; $p < 0,001$). Jene Personen, die bereits zum Befragungszeitpunkt ein Übernahmeangebot vorliegen hatten, sind deutlich zufriedener mit den offerierten Karriere- und Entwicklungsperspektiven, als jene, die kein Übernahmeangebot haben.

Dennoch gilt die Hypothese H_{20} „Hochschulzugangsberechtigte, die keine hinreichenden Karriere- und Entwicklungsperspektiven seitens des Ausbildungsunternehmens offeriert bekommen, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf“ bei einem Mittelwert von 2,82 als nicht bestätigt. Ein differenzierter Blick auf die verschiedenen Ausbildungsberufe zeigt jedoch, dass auch hier höchst signifikante Unterschiede vorliegen ($F = 8,466$; $p < 0,001$).

530 Vgl. Lörz et al. (2012), S. 41

531 Die aufgeführten p-Werte geben jeweils an, ob diese Rangfolge auch für die Grundgesamtheit von Gültigkeit ist.

Während bei den Studierwilligen der Ausbildungsberufe KfZ-Mechatroniker ($M_1 = 3,14$; $SD_1 = 1,212$) sowie Industriekaufmann ($M_2 = 3,00$; $SD_2 = 1,338$) eine noch hinreichende Zustimmung gegenüber dem Motiv *Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven* nachgewiesen werden kann, stößt dieses bei studierwilligen Augenoptikern ($M_3 = 2,49$; $SD_3 = 1,311$) sowie studierwilligen Bankkaufleuten ($M_4 = 2,58$; $SD_4 = 1,144$) auf eine eher ablehnende Haltung. Diese (signifikante) Heterogenität belegt, dass eine Zustimmung eng an das jeweilige Ausbildungsunternehmen und die dort offerierten Karriereperspektiven geknüpft ist. Gleichzeitig zeigt sich, dass dieser Beweggrund nicht gänzlich außer Acht gelassen werden darf.

Ein relativer Vergleich mit der Gruppe der Nicht-Studierwilligen (M_2) belegt darüber hinaus, dass dem Motiv *Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven* seitens jener Personen, die nach Beendigung der beruflichen Ausbildung planen, ein Hochschulstudium aufzunehmen (M_1), eine signifikant größere Wichtigkeit zugesprochen wird ($M_1 = 2,82$; $SD_1 = 1,283$; $M_2 = 2,66$; $SD_2 = 1,224$; $p < 0,05$).

Obgleich die formulierte Hypothese des Beweggrunds *Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven* im Rahmen der gegenwärtigen Forschungsarbeit abgelehnt wird, spricht der relative Vergleich dafür, dieses Motiv bei weiterführenden Untersuchungen einzubeziehen. Der signifikante Unterschied zwischen beiden Gruppen belegt empirisch einen Trend dahingehend, dass je geringer die Karriere- und Entwicklungsperspektiven seitens des Ausbildungsunternehmens, desto größer die Studierbereitschaft nach Beendigung der beruflichen Ausbildung. Werden demnach Entwicklungsmöglichkeiten seitens des ausbildenden Unternehmens nicht in ausreichendem Maße offeriert, beginnt das Individuum die eigenen Berufspläne noch einmal zu überdenken und, anstatt den erlernten Beruf fortzusetzen, nun doch ein Hochschulstudium aufzunehmen.

Mit einem Mittelwert von 2,66 belegt das Motiv *Keine Interessenverwirklichung* den dritten Rang ($p < 0,001$) relevanter individueller Einflussfaktoren an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells, die zu einer Additiven Doppelqualifikation führen. Hier kann lediglich bei einem Anteil von 27,6 % ($n = 207$) eine hinreichende Zustimmung gegenüber der in Kapitel 4.4.2.1 aufgestellten Hypothese H_{23} „Hochschulzugangsberechtigte, die keinen interessanten Tätigkeiten während der Berufsausbildung nachgehen können, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf“ festgestellt werden. Demgegenüber geben 37,7 % ($n = 282$) aller Befragten an, dass sie diesem Motiv nicht bzw. eher nicht zustimmen oder unentschlossen waren (34,7 %, $n = 260$), weshalb H_{23} als nicht belegt gilt.

Ein Blick auf die an dieser Stelle zugrunde gelegte Vergleichsgruppe der Nicht-Studierwilligen zeigt jedoch auch hinsichtlich dieses Beweggrunds höchst signifikante Unterschiede auf ($M_1=2,66$; $SD_1=1,073$; $M_2=2,43$; $SD_2=0,944$; $p<0,001$). So ist die Unzufriedenheit gegenüber der inhaltlichen Tätigkeit in der Berufsausbildung bei den studierwilligen Probanden (M_1) signifikant größer als bei jenen, die ein Studium nach Beendigung der beruflichen Ausbildung für sich ausschließen (M_2). Dies spiegelt erneut einen Trend dahingehend wieder, dass je geringer die Verwirklichung individueller Interessen während der Berufsausbildung, desto größer die anschließende Studierbereitschaft der Auszubildenden.

Die nächst höhere Bedeutung wird dem Beweggrund *Keine Eigenverantwortlichkeit* seitens der befragten Testpersonen zugesprochen ($p<0,001$). Aufgrund dessen, dass hier lediglich ein Stichprobenanteil von 22,9 % ($n=172$) aller Studierwilligen verzeichnet werden kann, der diesem Motiv (teilweise) zustimmt ($AM=2,52$), gilt auch die hier zugrunde gelegte Hypothese H_{21} „Hochschulzugangsberechtigte, die keine hinreichende Eigenverantwortlichkeit seitens des Ausbildungsunternehmens offeriert bekommen, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf“ als nicht bewiesen. Die Tatsache, dass sich 41,3 % ($n=309$) der befragten Testpersonen gegen dieses Motiv aussprechen, deutet darauf hin, dass die Auszubildenden durchaus Möglichkeiten haben, die eigenen Fähigkeiten im Rahmen der Berufsausbildung zu entfalten.

Gegenüber der Gruppe der Nicht-Studierwilligen können keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Alle Befunde sprechen demnach dafür, dass dieser Beweggrund im Rahmen des nachschulischen Entscheidungsprozesses junger Menschen, der zu einer Additiven Doppelqualifikation führt, keine Bedeutung zu haben scheint.

Dennoch sei an dieser Stelle festzuhalten, dass ein hoch signifikanter Unterschied bei den studierwilligen Industriekaufleuten gegenüber den übrigen Studierwilligen der drei Ausbildungsberufe hinsichtlich der Variable *Keine Eigenverantwortlichkeit* nachgewiesen werden kann ($p<0,01$).

So ist die Zustimmung gegenüber dem Motiv *Keine Eigenverantwortlichkeit* seitens dieser studierwilligen Industriekaufleute deutlich geringer ($AM_{IND}=2,40$; $SD_{IND}=1,003$) als von Seiten der übrigen studierwilligen Stichprobe ($AM_{Rest}=2,63$; $SD_{Rest}=0,923$). Die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten zu entfalten und eigenverantwortlich Aufgaben ausführen zu können, scheint demzufolge bei Industriekaufleuten noch weniger gegeben, als bei den übrigen drei Ausbildungsberufen.

Eine nahezu identisch geringe Zustimmung wird gegenüber dem Motiv *Unterforderung* geäußert. Hier liegt der Anteil derjenigen studierwilligen Probanden, die angeben im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung unterfordert zu sein, bei 22,8 % ($n = 171$), während 45,5 % ($n = 342$) aussagen, dass dieser Einflussfaktor für ihre weitere Bildungs- und Berufsplanung unbedeutend sei. Offensichtlich entsprechen die Anforderungen am Arbeitsplatz bei den Studierwilligen in etwa den jeweiligen Qualifikationsniveaus. Daher kann auch hier die in Kapitel 4.4.2.1 aufgestellte Hypothese H_{22} „Hochschulzugangsberechtigte, die in der Ausbildung unterfordert sind, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf“ nicht bestätigt werden.

Wenn auch sich diese Ablehnung auf alle vier betrachteten Ausbildungsberufe erstreckt, können hoch signifikante Unterschiede zwischen diesen festgestellt werden ($F = 4,762$; $p < 0,01$).

Dabei geben insbesondere studierwillige Bankkaufleute ($M_1 = 2,62$; $SD_1 = 1,036$), aber auch studierwillige Industriekaufleute ($M_2 = 2,45$; $SD_2 = 1,129$) bedeutend häufiger an, ihr Potenzial im Rahmen der beruflichen Ausbildung nicht vollends ausschöpfen zu können. Demgegenüber liegt die Zustimmung bei den beiden Handwerksberufen deutlich unter diesen ($M_3 = 2,36$; $SD_3 = 1,073$; $M_4 = 2,10$; $SD_4 = 0,941$).

An dieser Stelle sei erneut ein Blick auf die Abiturnote als Indikator des individuellen Leistungspotenzials gerichtet (vgl. Kapitel 4.2.1). Eine Verteilung der Abiturnoten auf die vier Ausbildungsberufe zeigt, dass bei Bank- und Industriekaufleuten mit Studienintention prozentual mehr „sehr gute“ und „gute“ Zensuren vorzufinden sind als dies bei den beiden Handwerksberufen (mit Studienintention) der Fall ist (vgl. Abb. 31). Demnach scheint es einen Zusammenhang zwischen dem Leistungspotenzial junger Menschen und dem wahrgenommenen Anforderungsniveau der Berufsausbildung zu geben. Wenngleich dieser empirisch nicht nachgewiesen werden kann, sollte dieser Aspekt für weiterführende Untersuchungen nicht gänzlich außer Acht gelassen werden.

Neben dieser Heterogenität zwischen den Ausbildungsberufen, sind höchst signifikante Unterschiede zu der Gruppe der Nicht-Studierwilligen (M_2) empirisch festzustellen ($M_1 = 2,47$; $SD_1 = 1,085$; $M_2 = 2,13$; $SD_2 = 0,951$; $p < 0,001$).

Hier gilt, je größer die Unterforderung am Arbeitsplatz während der Berufsausbildung, desto größer die Studierbereitschaft nach Beendigung dieser. Obgleich dies noch immer zu einer Ablehnung der postulierten Hypothese H_{22} führt, zeigt dieses Ergebnis einen eindeutig gerichteten Zusammenhang zwischen beiden Variablen auf, der ebenso für weitere Untersuchungen genutzt werden kann.

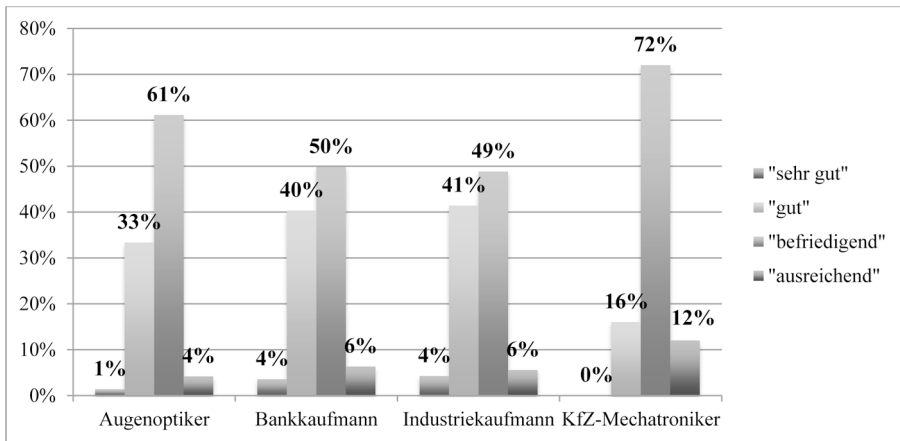


Abb. 31: Verteilung der Abiturnoten pro Ausbildungsberuf

Auf Rang sechs ($p < 0,01$) ist das Motiv *Unzufriedenheit* einzuordnen. Hierbei geben lediglich 17,3 % ($n = 129$) der befragten Studierwilligen an, unzufrieden mit ihrer beruflichen Ausbildung zu sein. 60,1 % ($n = 451$) der Testpersonen mit Studienintention haben demgegenüber eine positive Einstellung gegenüber dem bestehenden Auszubildendenverhältnis. Demnach zeigt sich bei einer deutlichen Mehrheit das von HOSSENFELDER (2010) aufgeführte Gefühl der Sättigung aller subjektiv bedeutungsvollen Bedürfnisse und Neigungen.⁵³²

Entgegen der vorangehenden Motive können hinsichtlich dieses Indikators weder signifikanten Unterschiede zwischen den jeweiligen Ausbildungsberufen noch zu der Gruppe der Nicht-Studierwilligen festgestellt werden. Aufgrund dieser generell geringen Zustimmung seitens der befragten Stichprobe, gilt die in Kapitel 4.4.2.1 aufgestellte Hypothese H_{19} „Hochschulzugangsberechtigte, die unzufrieden mit der Berufsausbildung sind, nehmen im Anschluss an diese ein Hochschulstudium auf“ als nicht bestätigt.

Auf dem vorletzten Rang ist der Beweggrund „*Bildungsstand potenzieller Mitbewerber*“ anzusiedeln. Hierbei geben weniger als ein Zehntel der befragten Personen mit Studienintention an (9,8 %), dass der Bildungsstand von anderen Auszubildenden, die als potenzielle Mitbewerber betrachtet werden können, Anlass dazu gibt, nach Beendigung der Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufnehmen zu wollen (vgl. Kapitel 4.4.2.3). Die Annahme, dass Ausbildungsabsolventen auf den Arbeitsmärkten um bestimmte Berufe konkurrieren

⁵³² Vgl. Hossenfelder (2010), S. 76

und sich eigene Vorteile in Form von Investitionen in Bildung verschaffen möchten, scheint demnach nicht zutreffend.

Ein Vergleich der Studierwilligen zwischen den betrachteten Ausbildungsberufen ($p < 0,05$) zeigt hoch signifikante Unterschiede auf und liefert darüber hinaus zusätzliche Erkenntnisse. So wird der Bildungsstand möglicher Konkurrenten bei den beiden kaufmännischen Ausbildungsberufen bedeutend stärker wahrgenommen ($AM_{\text{Bank}} = 2,31$; $SD_{\text{Bank}} = 0,753$; $AM_{\text{Ind}} = 2,31$; $SD_{\text{Ind}} = 0,738$), als bei den Handwerksberufen ($AM_{\text{Kfz}} = 2,01$; $M_{\text{Kfz}} = 0,864$; $AM_{\text{Augen}} = 2,18$; $SD_{\text{Augen}} = 0,652$). Dies lässt darauf schließen, dass das Konkurrenzdenken in der erstgenannten Berufsgruppe deutlich stärker ausgeprägt ist als dies im Handwerk der Fall ist.

Absolut betrachtet ist jedoch über alle Ausbildungsberufe hinweg eine eindeutige Ablehnung gegenüber der in Kapitel 4.4.2.3 aufgestellten Hypothese H_{26} „Hochschulzugangsberechtigte, die gegenüber potenziellen Mitbewerbern nicht schlechter gestellt sein möchten, nehmen im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium auf“ zu verzeichnen, weshalb diese als nicht bestätigt gilt.

Ein Vergleich zu der Gruppe der Nicht-Studierwilligen (M_2) zeigt zudem eine Besonderheit auf. So ist der Aspekt *Bildungsstand potenzieller Mitbewerber* für jene Personen, die nach Beendigung der Berufsausbildung kein Hochschulstudium aufnehmen möchten (Nicht-Studierwillige), signifikant bedeutender ist, als für jene, die den Weg an eine Hochschule anstreben (Studierwillige) ($M_1 = 2,28$; $SD_1 = 0,748$; $M_2 = 2,48$; $SD_2 = 0,800$; $p < 0,001$)⁵³³.

Demnach gilt, je höher das vorherrschende Bildungsniveau unter den Auszubildenden, desto geringer die individuelle Investition in akademische Bildung. Es scheint, als lassen sich die jungen Probanden durch potenzielle Konkurrenten in ihren eigenen Bildungs- und Berufsplänen entmutigen. Erkennen diese, dass ihre Mitstreiter besser qualifiziert sind als sie selbst, verweilen sie eher in ihrer bisherigen Tätigkeit, statt ihre eigene berufliche Position zu verbessern und ein künftiges Studium anzustreben.

Die geringste Zustimmung wird dem Motiv *Unangenehme betriebliche Rahmenbedingungen* ($AM = 2,09$) zugesprochen. Hierbei geben Zweidrittel (65,5 %, $n = 492$) aller befragten Probanden mit Studienintention an, dass ihnen der Ausbildungsbetrieb einen angenehmen Ausbildungsplatz biete bzw. es ermögliche, in einer angenehmen Atmosphäre zu arbeiten. Lediglich 13,7 %

533 Hierbei handelt es sich um eine revers kodierte Frage (siehe Anlage 2). Das heißt, je geringer der Mittelwert, desto mehr spielen Kosten an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells eine Rolle für den Probanden.

($n = 103$) der Studierwilligen konstatieren, dass sie das Arbeitsklima in ihrem Ausbildungsunternehmen unerträglich empfinden. Diese Ablehnung kann über alle vier Ausbildungsberufe hinweg empirisch nachgewiesen werden, gleichwohl auch hier hoch signifikante Unterschiede zwischen diesen vorhanden sind ($F = 4,898$; $p < 0,01$).

Wenngleich an dieser Stelle nicht wirklich von „Unzufriedenheit mit den gegebenen betrieblichen Rahmenbedingungen“ gesprochen werden darf, ist diese vergleichsweise am „größten“ bei den beiden Handwerksberufen Kfz-Mechatroniker ($AM_{Kfz} = 2,30$; $SD_{Kfz} = 1,158$) und Augenoptiker ($AM_{Augen} = 2,35$; $SD_{Augen} = 1,137$). Demgegenüber werden die betrieblichen Rahmenbedingungen seitens der befragten Auszubildenden aus den kaufmännischen Ausbildungsberufen relativ betrachtet als nicht ganz so unangenehm empfunden ($AM_{Bank} = 2,17$; $SD_{Bank} = 0,969$; $AM_{Ind} = 1,96$; $SD_{Ind} = 1,035$).

Gegenüber der Gruppe der Nicht-Studierwilligen können keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden. Die in Kapitel 4.4.2.1 postulierte Hypothese H_{24} „Das Individuum empfindet die betrieblichen Rahmenbedingungen während der Berufsausbildung als nicht angenehm, weshalb es im Anschluss an die Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufnimmt“ gilt folglich als nicht bestätigt.

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass absolut betrachtet lediglich eine der insgesamt acht betrachteten individuellen Einflussfaktoren (*Streben nach beruflicher Achtung* (H_{25})) an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells empirisch belegt werden kann. Bei vier der sechs abgelehnten Einflussgrößen (*Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven* (H_{20}), *Interessenverwirklichung* (H_{23}), *Unterforderung* (H_{22}) sowie *Bildungsstand potenzieller Mitbewerber* (H_{26})) wurde relativ betrachtet ein Effekt gegenüber der Gruppe der Nicht-Studierwilligen empirisch belegt, sodass diese Erkenntnisse durchaus für weiterführende Untersuchungen genutzt werden können. Die Tatsache, dass jedoch absolut betrachtet die Zustimmung gegenüber diesen vier Variablen zu gering ist, erlaubt keine Berücksichtigung der Motive für eine abschließende Diskussion.

Alle weiteren Einflussgrößen (*Unzufriedenheit* (H_{19}), *Keine Eigenverantwortlichkeit* (H_{21}) sowie *Unangenehme betriebliche Rahmenbedingungen* (H_{24})) finden weder absolut noch relativ betrachtet hinreichenden Zuspruch, weshalb sie als etwaige Einflussfaktoren, die zu einer Additiven Doppelqualifikation führen, nicht weiter berücksichtigt werden.

6.2.4.3 Vergleich individueller Einflussfaktoren an der ersten und zweiten Schwelle

In den vorangehenden beiden Abschnitten konnten große Unterschiede im Hinblick auf die Zustimmung der Testpersonen gegenüber den jeweils aufgeführten Motiven nachgewiesen werden. Abbildung 32 liefert nun einen zusammenfassenden Überblick aller empirisch belegten *individuellen* Einflussfaktoren an der ersten *und* zweiten Schwelle des Übergangsmodells.

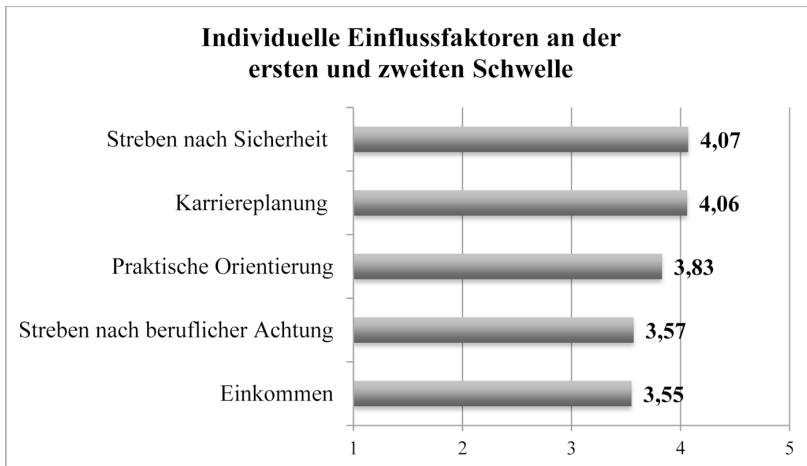


Abb. 32: Individuelle Einflussfaktoren an der ersten und zweiten Schwelle

Bei bloßer Betrachtung der in Abbildung 32 dargestellten Rangfolge kristallisiert sich bereits an dieser Stelle unverkennbar ein Ungleichgewicht zwischen den individuellen Motiven der beiden Übergangszeitpunkte heraus. So treten vier von fünf der individuellen Einflussfaktoren, die zu einer Kombination von Berufsausbildung und (Fach-)Hochschulstudium führen (*Streben nach Sicherheit* (H_{13}), *Karriereplanung* (H_{12}), *Praktische Orientierung* (H_{14}), *Einkommen* (H_{17})), bereits an der ersten Schwelle des Übergangsmodells auf. Dabei stellt auch bei Gesamtbetrachtung beider Zeitpunkte die Risikoaversion, als Faktor der Indikatoren *Streben nach Sicherheit* und *Karriereplanung* (vgl. Kapitel 6.2.4.1), die treibende Einflussgröße für eine kumulative Verknüpfung von Berufsausbildung und Hochschulstudium dar. Demnach ist die bereits im Jahr 1995 von BÜCHEL/HELBERGER aufgestellte Erklärung der „Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie“ auch noch 19 Jahre später von elementarer Bedeu-

tung bei der Untersuchung von Begründungszusammenhängen, die zu einer additiven Doppelqualifizierung führen.⁵³⁴

Demgegenüber kommt nur ein Motiv erst im Laufe der beruflichen Ausbildung zum Vorschein (*Streben nach beruflicher Achtung* (H_{25})). Dieser Beweggrund erlaubt aufgrund seines Entstehungszeitpunkts eine starke Rückführung auf die ausbildenden Unternehmen und bildet dadurch Ansatzpunkte für diese, etwaigen Ausscheidungsgründen vorzeitig entgegenzuwirken (siehe Kapitel 7.1.2).

Neben dieser Verteilung ist darüber hinaus die kumulierte Zustimmung gegenüber individuellen Motiven an der ersten Schwelle des Übergangsmodells bedeutend größer als bei jenen an der zweiten Schwelle. So belegen die Motive der erstgenannten Gruppe die Ränge eins bis drei sowie Rang fünf. Der Beweggrund letztgenannter Gruppe taucht dem entgegengesetzt erst auf Rang vier auf.

Dies festigt die bereits in Kapitel 6.2.3 kurz angerissene These, dass junge Menschen, die sich (aus individuellen Gesichtspunkten) für eine Additive Doppelqualifikation entscheiden, dies mehrheitlich bereits zu Beginn der Lehre planen. Die Tatsache, dass es sich dabei um einen äußerst langfristigen und weitreichenden Entscheidungsprozess handelt, der noch dazu in einem sehr jungen Alter durchlaufen wird, unterstreicht die Besonderheit dieses noch immer recht speziellen Berufswahlprozesses.⁵³⁵ Den jungen Menschen ist die Besonderheit ihres gewählten Bildungswegs demnach (mehrheitlich) sehr bewusst und sie lassen sich offenbar nicht von diesen Bildungsplänen abbringen.

6.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Abbildung 33 stellt auf der folgenden Seite eine Übersicht aller im Rahmen dieses Kapitels bestätigten Hypothesen dar.

Dabei konnten elf der insgesamt 26 theoretisch generierten Annahmen empirisch belegt werden. An dieser Stelle sei jedoch anzumerken, dass alle übrigen Beweggründe keinesfalls als „abgelehnt“ oder gar „falsch“ zu deuten sind. Hierbei handelt es sich auch weiterhin um mögliche Einflussgrößen, die jedoch im Rahmen der gegenwärtigen Forschungsarbeit sowie unter Berücksichtigung der vorliegenden besonderen Zielsetzung (vgl. Kapitel 1) falsifiziert werden.

Die Übersicht spiegelt u. a. das von BELLMANN et al. (2008), HALBIG (1990) und PILZ (2009) aufgeführte Bild wieder, dass die Bildungswahlentscheidung für

534 Vgl. Büchel/Helberger (1995)

535 Vgl. Bellmann et al. (1996), S. 428

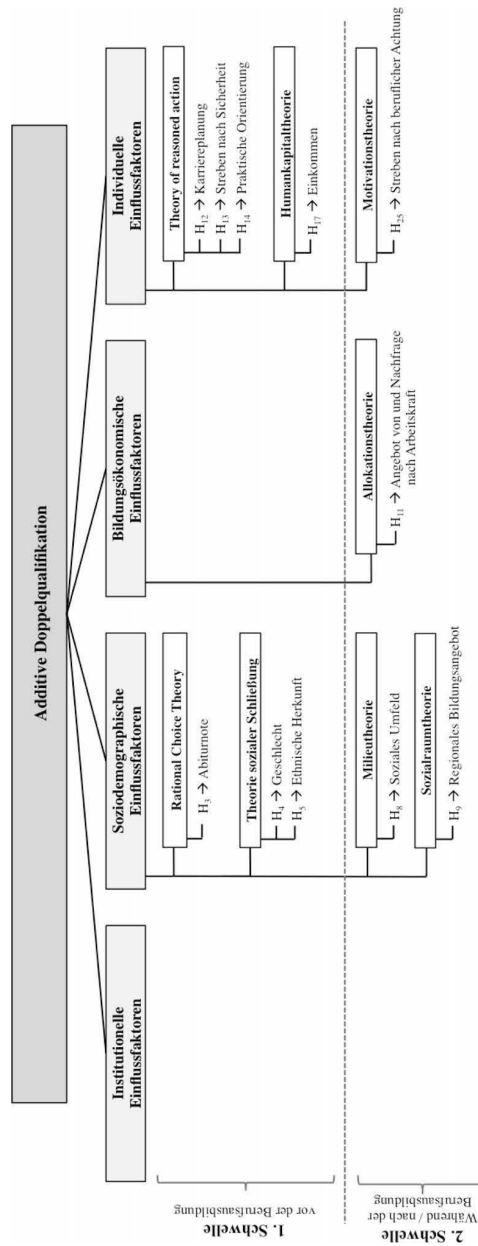


Abb. 33: Übersicht der belegten Hypothesen

eine additive Kombination von Berufsausbildung und Studium nicht auf einen einzelnen Faktor zurückzuführen ist, sondern dass es eine Vielzahl an Motiven gibt, die in Teilen in Interaktion miteinander wirken.⁵³⁶

Aufgrund der Fülle an belegten *individuellen* Einflussfaktoren (vgl. Abb. 32) ist diesen Motiven die größte Gewichtung zuzusprechen. Dies bestätigt die von WATTERMANN/MAAZ (2004) angeführte Darstellung, dass es sich bei der Additiven Doppelqualifikation, als Form der Bildungs- und Berufswahl, primär um einen psychologischen Entscheidungsprozess handelt.⁵³⁷ Hier wendet man sich zunehmend ab von der rein rationalen Perspektive und folgt nicht weiter dem Gedanken, dass nur ein sachlich durchdachtes Vorgehen zu einer optimalen Entscheidung führt. Der Fokus wird vielmehr auf das tatsächliche menschliche Verhalten gerichtet und versucht dieses zu erklären.⁵³⁸

Bei Betrachtung der einzelnen in diesem Forschungsrahmen belegten individuellen Motive zeigt sich, dass diese primär noch immer auf das von BÜCHEL/HELBERGER (1995) postulierte Sicherheitsstreben junger Menschen zurückzuführen ist.⁵³⁹ So lassen sich die Faktoren *Karriereplanung*, *Streben nach Sicherheit* und *Einkommen* dieser Kategorie zuordnen. Alle drei Motive verfolgen entweder das direkte Ziel sich abzusichern oder dies indirekt, über monetäre (Faktor *Einkommen*) bzw. über qualifikatorische Aspekte (Faktor *Karriereplanung*), zu versuchen. Diese Befunde bestätigen damit auch die Ergebnisse vieler weiterer wissenschaftlicher Untersuchungen, wie beispielsweise PILZ (2012), BELLMANN et al. (2008) oder SHAVIT/MÜLLER (2006).⁵⁴⁰

Ein ebenso wichtiger (individueller) Beweggrund stellt die *praktische Orientierung* dar. Wie schon bei PILZ (2012), findet dieses Motiv auch im vorliegenden Kontext eine äußerst große Zustimmung.⁵⁴¹ Demnach besitzt die bereits im Jahr 1996 von Lewin et al. aufgestellte These, dass mit Hilfe von Praxiserfahrungen in der Berufsausbildung bessere fachliche Einblicke in die Inhalte des künftigen Studiums generiert werden, auch heute noch Gültigkeit.⁵⁴²

Das *Streben nach beruflicher Achtung* konnte als weiteres wichtiges (individuelles) Motiv identifiziert werden, was für eine Additive Doppelqualifikation spricht. Schon LÖRZ et al. (2012) postulierten, dass eine „prestigebezogene Er-

536 Vgl. Bellmann et al. (2008); Halbig (1990), S. 388 ff.; Pilz (2009)

537 vgl. Wattermann/Maaz (2004), S. 447

538 Vgl. Schreiber (2005), S. 30; Eisenführ/Weber (2003), S. 2

539 Vgl. Büchel/Helberger (1995)

540 Vgl. Bellmann et al. (2008), S. 430; Herget (1985), S. 90; Shavit/Müller (2006), S. 446 ff.; Pilz (2012), S. 285; Schacher (1985), S. 114 f.

541 Vgl. Pilz (2012), S. 283

542 Vgl. Lewin et al. (1996), S. 447 f.

wartungshaltung“ junge Abiturienten an der ersten Schwelle dazu veranlasst, direkt ein Studium aufzunehmen.⁵⁴³ Die im Rahmen dieser Auswertung aufgeführten Ergebnisse zeigen, dass diesem Beweggrund an der zweiten Schwelle eine ebenso große Bedeutung beizumessen ist. Demnach ist das Bedürfnis nach gesellschaftlicher Achtung, beispielsweise in Form von Macht und/oder Prestige, während des gesamten Berufswahlprozesses von Relevanz, was deren Wichtigkeit unterstreicht.

Wird der Fokus nun erweitert und ebenso auf exogene Einflussfaktoren gerichtet, findet sich das eingangs aufgeführte Sicherheitsstreben auch in diesen „äußeren“ Einflüssen wieder. So zeigt sich, dass die *Abiturnote* als Parameter soziodemographischer Einflussfaktoren auch an der zweiten Schwelle eine entscheidende Determinante bei der Wahl eines künftigen Berufs- oder Bildungswegs darstellt (vgl. Kapitel 6.2.2). Dabei sollte die Abschlusszensur jedoch nicht ausschließlich als manifestes Zulassungskriterium, wie bei LEWIN et al. (1996), betrachtet werden.⁵⁴⁴ Zugleich kann sie als sogenannter Mediator fungieren, der wiederum die eigentliche Ursächlichkeit für ein erhöhtes Sicherheitsbedürfnis bei dem Entscheidungsträger darstellt. Schlechte Schulleistungen werden so zum Anlass genommen, zunächst von einem direkten Beginn eines Hochschulstudiums abzusehen und stattdessen die eigenen Kenntnisse im Rahmen einer beruflichen Ausbildung zu erweitern. Insbesondere in diesen Lehrjahren kann das Selbstbewusstsein gegenüber den eigenen Leistungen steigen, sodass diese nicht mehr ausschließlich auf ihre Abiturnote schauen, um zu erkennen, welches Potenzial in ihnen steckt. Folglich greifen die vorliegenden Ergebnisse die Aussage von BARGEL (1981) auf, dass Noten, als Form der Vorhersage für den Erfolg eines künftigen Studiums, eine wichtige Rolle hinsichtlich der Entscheidung über den weiteren Bildungs- und Berufsweg spielen.⁵⁴⁵

Bei der Betrachtung *bildungsökonomischer* Einflussfaktoren zeigt sich, dass der Parameter *Angebot von und Nachfrage nach Arbeitskraft* eine tragende Rolle im nachschulischen Entscheidungsprozess spielt, der sich ebenfalls auf einen Wirkungszusammenhang mit der Variablen *Streben nach Sicherheit* zurückzuführen lässt. Aus Sorge vor der eigenen Zukunft und der Angst vor der Arbeitslosigkeit entscheidet sich das Individuum nach Beendigung der beruflichen Ausbildung nicht direkt in die Erwerbstätigkeit einzumünden, sondern ein Studium aufzunehmen. Somit wird die aufgeführte These von JACOB (2001) belegt, dass der Erwerb von Qualifikationen nur von nebensächlicher Bedeutung

543 Vgl. LÖRZ et al. (2012), S. 41

544 Vgl. Lewin et al. (1996), S. 436

545 Vgl. Bargel (1981), S. 152

ist und primär das Ziel verfolgt, Arbeitslosigkeit zu vermeiden.⁵⁴⁶ Gleichzeitig besitzen die Aussagen von BECK (1986) und HALBIG (1990) auch noch mehr als 20 Jahre später Gültigkeit.⁵⁴⁷

Zusammenfassend zeigt sich an dieser Stelle, dass das eingangs aufgeführte Sicherheitsstreben in diversen Motiven und Beweggründen, übergreifend über diese drei Kategorien (*soziodemographische*, *bildungsökonomische* und *individuelle* Einflussgrößen), wiederzufinden ist.

Aufgrund der Anzahl der belegten Hypothesen, bilden die *soziodemographischen* Einflussfaktoren den zweiten Schwerpunkt. Dabei ist deutlich geworden, dass die *familiäre Herkunft* entgegen der Befunde in vielen anderen Untersuchungen⁵⁴⁸ an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells keinen Einfluss auf die Studienintention (nach Beendigung der Berufsausbildung) hat. Lehrabsolventen aus hochschulferneren Haushalten verzichten sowohl an der ersten als auch an der zweiten Schwelle eher auf ein Studium als Schüler aus Akademikerfamilien. Erneut gilt, nur wenn sich die Verhältnisse zwischen erster und zweiter Schwelle umkehren würden, folglich an der zweiten Schwelle mehr Probanden aus hochschulfernen Haushalten studieren gehen möchten, könnte man von einem Einfluss der *familiären Herkunft* ausgehen. Die vorliegende Auswertung zeigt jedoch, dass dieser Faktor eine grundsätzliche Einflussgröße hinsichtlich der Studierbereitschaft junger Menschen darstellt, nicht jedoch explizit auf die Entscheidung der additiven Doppelqualifizierung. Demnach findet insbesondere die von JACOB et al. (2013) postulierte „Umlenkungsthese“, wonach sich Arbeiterkinder an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells vermehrt aus ihrer herkunftsabhängigen Kanalisierung lösen und den Weg an eine Hochschule einschlagen, in diesem Forschungsrahmen keine Bestätigung (vgl. Kapitel 4.2.5).⁵⁴⁹

Neben der bereits thematisierten *Abiturnote* stehen auch die Analysen der weiteren soziodemographischen Einflüsse *Geschlecht*, *ethnische Herkunft*, *soziales Umfeld* und *regionales Bildungsangebot* im Einklang mit den in Kapitel 4.2 aufgeführten Erwartungen, dass sie einen Einfluss auf die Entscheidung zugunsten einer Additiven Doppelqualifikation haben. Insbesondere bei den drei Faktoren *Geschlecht*, *ethnische Herkunft* und *soziales Umfeld* ist das damit einhergehende Selbstbild, welches zu einer Ausgestaltung individueller Interessen

546 Vgl. Jacob (2001), S. 10

547 Vgl. Beck (1986), S. 241; Halbig (1990), S. 155

548 Vgl. Becker/Hecken (2009), S. 34; Jacob et al. (2013), S. 319 f.; Maaz et al. (2008), S. 102; Mayer et al. (2003), S. 38; Müller/Pollack (2007), S. 335 f.; Wolter et al. (2006), S. 20 ff.

549 Vgl. Jacob et al. (2013), S. 312

führt, wie schon bei BÄUMER (2005), ausschlaggebend für den eigentlichen Entscheidungsakt.⁵⁵⁰

Ferner ist, wie schon bei der Variablen *Abiturnote* deutlich wurde, auch bei diesen drei Größen eine gewisse Interdependenz zwischen *individuellen* und *soziodemographischen* Einflussfaktoren erkennbar. „In der Wirksamkeit auf individuelles Berufswahlverhalten spielen Geschlecht, Geschlechtsrolle, Interessen und Kompetenzüberzeugungen vermutlich in vielfältig interagierender Weise zusammen“, so BÄUMER (2005). Ein möglicher Wirkungszusammenhang zwischen der *Ausformung des Selbst* und dem *Streben nach beruflicher Achtung* sowie dem Motiv *Praktische Orientierung* ist so nicht gänzlich auszuschließen. Dies unterstreicht die bereits u. a. von KAHL (1981), KOHLI (1973) und NEUENSCHWANDER et al. (2012) aufgeführte These, dass es sich bei der Bildungs- und Berufswahl um ein äußerst komplexes, mehrdimensionales Phänomen handelt, dass einer ganzheitlichen Betrachtung sowohl exogener als auch endogener Faktoren bedarf.⁵⁵¹

Abschließend sei ein zusammenfassender Blick auf den relevanten Zeitpunkt gerichtet. Wie bereits im vorangehenden Abschnitt 6.2.4.3 skizziert, zeigt sich auch über alle fokussierten Kategorien (*soziodemographisch*, *bildungsökonomisch* und *individuell*) hinweg, dass diese überwiegend unmittelbar nach oder während Beendigung der Hochschulreife festzumachen sind. So ist der Entstehungszeitpunkt von sieben der insgesamt elf belegten Hypothesen an der ersten Schwelle des Übergangsmodells einzuordnen, während lediglich vier Hypothesen während oder erst nach Beendigung der Berufsausbildung zum Vorschein kommen.

Dieser Sachverhalt zeigt sehr deutlich, dass eine kumulative Verknüpfung von Abitur, Berufsausbildung und letztlich Hochschulstudium keineswegs einer spontanen Entscheidung geschuldet ist, sondern dass sowohl deren endogene als auch exogene Ursachen primär an der ersten Schwelle des Übergangsmodells einzuordnen sind. Die aufgeführte Darstellung sollte darüber hinaus die Interdependenz zwischen einzelnen Einflussfaktoren und die damit einhergehende hohe Komplexität bei der Betrachtung der Additiven Doppelqualifikation als Bildungs- und Berufswahlprozess verdeutlicht haben. Die Entscheidung für eine Kombination von Berufsausbildung und Hochschulstudium lässt sich weder auf nur einen einzelnen Beweggrund, noch auf eine einzelne Kategorie an Einflussfaktoren zurückführen.

550 Vgl. Bäumer (2005), S. 216

551 Vgl. Kahl (1981), S. 310 ff.; Kohli (1973), S. 19 ff.; Neuenschwander et al. (2012), S. 53, S. 57

7 Fazit und Ausblick

7.1 Implikationen für Forschung und Praxis

7.1.1 Forschungsimplicationen und -ausblick

Aus den Ergebnissen dieser empirischen Arbeit lassen sich bedeutsame Implikationen für die Forschung sowie ein entsprechender Forschungsausblick ableiten. Es gibt bereits eine Vielzahl an Erhebungen, die sich mit der Additiven Doppelqualifikation auseinandersetzt (vgl. Kapitel 3). Um jedoch die dort verankerten Motive und Beweggründe zu eruieren, spielen die Zeitpunkte der Befragung eine besonders große Rolle. Nach Kenntnis der Autorin gilt die vorliegende Primärerhebung als die erste, deren Erhebungszeitpunkt an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells zeitlich so nah an der tatsächlichen Realisierung des Übergangs liegt. Durch diesen speziell gewählten Erhebungszeitpunkt im letzten Ausbildungsjahr wird davon ausgegangen, dass der Aussagegehalt der individuellen Intentionen und Motive deutlich größer ist als der, vergleichbarer Studien aus diesem Forschungsgebiet.⁵⁵²

In der gegenwärtigen Studie wurde eine Primärerhebung mit über 1000 Probanden vorgenommen. Auch dies stellt eine Besonderheit im vorliegenden Forschungskontext dar, greifen doch die meisten empirischen Studien auf Sekundärdaten großer Forschungsinstitutionen zurück. Bis diese jedoch zugänglich für Dritte sind, vergehen zumeist mehrere Jahre, die dazu führen, dass deren Aktualität möglicherweise nicht mehr gegeben ist. Insbesondere bildungsökonomische Einflussgrößen, aber auch einige andere Parameter lassen sich dadurch nicht mehr mit einer hinreichenden Aussagekraft für die Gegenwart abbilden. Daher sei dazu angehalten, häufiger Primärerhebungen in diesem besonderen, schnelllebigem Kontext durchzuführen. Deren Stichprobe ist zugegebenermaßen geringer als die großer Panels, dennoch nimmt der Grenznutzen ab einer bestimmten Größe ab. So können bei einer Stichprobe von beispielsweise $n=1.000$ ebenso Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit gezogen werden wie bei einer Stichprobe von $n=20.000$.⁵⁵³

Weitere Forschungsimplication bietet die Arbeit angesichts der zugrunde gelegten Datenanalysemethoden (vgl. Kapitel 5.6.2). Üblicherweise verfolgen empirische Studien in diesem Forschungsgebiet allesamt ein recht simultanes Forschungsdesign. Mehrheitlich werden zunächst verschiedene Wirkungshypothesen aufgestellt, die schließlich vorwiegend anhand (logistischer) Regressi-

552 Vgl. Jacob (2004)

553 Vgl. BIBB/BAuA (2011)

onsanalysen geprüft werden.⁵⁵⁴ Im Rahmen dieser Arbeit wird erstmalig eine gänzlich andere Herangehensweise in diesem Forschungsfeld zugrunde gelegt, die eine gezieltere Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht. Die Besonderheit besteht darin, dass zunächst pro Item identifiziert wurde, welche Bezugsgrößen zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. So wurden die prozentualen Übergangsanteile von Direkt-Studierenden mit studierwilligen Auszubildenden an beiden Schwellen des Übergangsmodells miteinander verglichen und geprüft, ob es zu einer Umkehrung der Verhältnisse kommt, was schließlich für einen möglichen Einflussfaktor sprechen würde.

Hierbei lässt sich festhalten, dass ein Großteil der im Untersuchungsmodell angenommenen Zusammenhänge mithilfe der durchgeführten Analysen bestätigt werden konnte. Allerdings wurde auch deutlich, dass die Aussagekraft dieser Ergebnisse durchaus an ihre Grenzen stößt. Die im Rahmen dieser Arbeit generierten Ergebnisse könnten künftig in weiterführenden Analysen genutzt werden und als statistische Vorhersagen konkrete Werte oder Wertebereiche in Wirkungshypothesen festlegen.⁵⁵⁵ Dies erlaubt wiederum eine empirische Untersuchung mithilfe multivariater Analysemethoden, bei denen eine gleichzeitige Betrachtung von mehr als zwei Variablen möglich ist. Dadurch stehen die zu betrachtenden Variablen nicht mehr zusammenhangslos nebeneinander, sondern könnten auch – bei Bedarf mit unterschiedlicher Gewichtung – in eine Gesamtanalyse einfließen.

An dieser Stelle sei jedoch anzumerken, dass dies ein gänzlich anderes Forschungsdesign erfordert. So stellen auch hier die zur Untersuchung der Ursachen einer Additiven Doppelqualifikation notwendige Referenzgruppe größtenteils jene Personen dar, die bereits an der ersten Schwelle des Übergangsmodells ein Hochschulstudium aufgenommen haben (vgl. Kapitel 5.6.2). Folglich müsste anstelle einer Querschnittsanalyse (idealerweise) eine Primärerhebung in Form einer Längsschnittstudie über einen Zeitraum von mindestens fünf Jahren vorgenommen werden. Dieser lange Zeitraum stellt sicher, dass auch „Zwischenschritte“, wie beispielsweise ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) oder aber der Freiwillige Wehrdienst (FWD), berücksichtigt und dennoch beide Übergangszeitpunkte abgebildet werden könnten. Ferner sei dazu geraten vier Befragungszeitpunkte zugrunde zu legen: je einen vor und einen nach Eintritt an beiden Übergangsschwellen, um eine homogene Ausgangskohorte sicherzustellen.

554 Vgl. u. a. Becker (2008); Bellmann et al. (2008); Jacob (2004); Kretschmann (2008); Schwanzer (2008); Wattermann/Maaz (2004)

555 Vgl. Töpfer (2012), S. 310

Letztgenanntes greift die zweite Schwachstelle der gegenwärtigen Arbeit auf. Der Abfrage individueller Einflussfaktoren an der ersten Schwelle des Übergangsmodells (vgl. Kapitel 4.4.1) wurde eine retrospektive Fragestellung zugrunde gelegt. Der Umgang mit solch rückblickenden Daten ist in der Wissenschaft nach wie vor umstritten. So können etwaige Erinnerungstäuschungen oder eine positive bzw. negative Einstellung bei der Abfrage persönlicher Ereignisse zu einem verzerrten Antwortverhalten führen.⁵⁵⁶

Die Bildungswahlintention der Probanden wurde hingegen prospektiv erfragt (vgl. Frage Nr. 15a-c, Anhang 1), nicht jedoch deren Verwirklichung. Obschon die Abfrage von Intentionen durchaus einige Vorteile und valide Ergebnisse mit sich bringt (vgl. Kapitel 5.1), kann die vorliegende Untersuchung dahingehend erweitert werden, einen zweiten Befragungszeitpunkt unmittelbar nach dem Übertritt an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells zu ergänzen. Dadurch können Intention und Realisierung des Übergangsverhaltens der Testpersonen und damit einhergehend deren Motive und Beweggründe mit einer deutlich größeren Aussagekraft abgebildet werden. Hier sei jedoch anzumerken, dass die Bereitschaft der befragten Probanden Kontaktdaten zu hinterlassen, entscheidend ist, um auch nach Übertritt erreichbar zu sein. Eine hinreichende Anonymität kann dabei jedoch nicht mehr sichergestellt werden.

Analoges wäre folglich auch für das Studienberechtigtenpanel des HIS von Relevanz. Dieses legt seit jeher dasselbe Forschungsdesign zugrunde, welches in einem Zeitraum von vier Jahren drei schriftliche Befragungen vornimmt (vgl. Kapitel 5.1).⁵⁵⁷ Einerseits ermöglicht dies es zwar, Daten der verschiedenen Kohorten miteinander zu vergleichen, dennoch sollte darüber nachgedacht werden, auch hier einen vierten Erhebungszeitpunkt unmittelbar vor dem Übergang an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells zu ergänzen. Dadurch würde dieser Übergangsweg ebenso wie jener an der ersten Schwelle abgebildet werden, was den Aussagegehalt der im Rahmen des Panels generierten Daten enorm vergrößern würde.

Des Weiteren implizieren die grundlegenden theoretischen Erkenntnisse für die Forschung die Notwendigkeit einer stärker interdisziplinären Arbeitsweise. Noch immer reduziert die Mehrzahl empirischer Studien ihren Blickwinkel auf nur wenige Determinanten bzw. nur einzelne Motivkategorien. Dies führt insbesondere bei den zuvor aufgeführten Regressionsanalysen zu deutlichen Verzerrungen, werden hier Motive als ursächlich für einen Berufswahlentscheid besehen, ohne dabei alle erdenklichen Faktoren zu berücksichtigen.

556 Vgl. Balán et al. (1969), S. 110; Brückner (1990), S. 381; Heinecken (1987), S. 54 ff.

557 Vgl. HIS

Übergangsverhalten sollte jedoch nicht nur aus beispielsweise soziodemographischer oder psychologischer Perspektive beleuchtet werden. Vielmehr sei dazu angehalten, die verschiedenen Fachbereiche bereits auf theoretischer Ebene miteinander zu verknüpfen. So berücksichtigt die gegenwärtige Forschungsarbeit insbesondere bei der theoretischen Herleitung institutioneller, bildungsökonomischer und in Teilen soziodemographischer Einflussfaktoren, erstmalig Theorien aus Nachbarwissenschaften und überträgt diese auf die hier zugrundeliegende Forschungsfrage. Hier wurde ein kontextualistischer Rahmen gesetzt, dem ein entscheidungstheoretisches Minimalkonzept zugrunde liegt, auf welches alle vier Motivkategorien zu verschiedenen Zeitpunkten wirken. Durch diese integrative Rahmenkonzeption konnten sowohl exogene als auch endogene Faktoren berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 2.2.4).

Eine Einschränkung der Ergebnisse ist jedoch hinsichtlich einzelner Items festzustellen. Hier sei zunächst auf die Variable „Regionales Bildungsangebot“ eingegangen. Diese konnte zwar im Rahmen der gegenwärtigen Analyse empirisch belegt werden (vgl. Kapitel 6.2.2), durch das Hinzuziehen einer noch größeren Stichprobe aus mehr als drei Bundesländern, insbesondere aus ländlicheren Regionen, könnten etwaige Ausreißer künftig klarer identifiziert und somit validere Ergebnisse erzielt werden. So liegt der Scherpunkt der Stichprobe trotz Diversifikation noch immer auf Nordrhein-Westfalen. Probanden aus den neuen Bundesländern finden zudem bisher keine Berücksichtigung. Ein Vergleich zwischen den neuen und alten Ländern würde ebenfalls zu einer erhöhten Validität der Ergebnisse beitragen und könnte in künftigen Fragestellungen einbezogen werden.

Des Weiteren erfolgte die Operationalisierung der Variablen „Ethnische Herkunft“ anhand von vier Fragen. Wurde eine dieser Fragen verneint, fand eine Zuordnung des Probanden in die Gruppe „mit Migrationshintergrund“ statt. Hier könnte in zukünftigen Arbeiten eine Binnendifferenzierung und unterschiedliche Gewichtung der Fragen vorgenommen werden, um ebenfalls validere Angaben zu erzielen.

Die Selektion der Untersuchungseinheiten wurde bewusst auf lediglich vier Ausbildungsberufe begrenzt. Im Rahmen der Datenauswertung konnten hier bereits erste signifikante Unterschiede hinsichtlich der Antworten nachgewiesen werden. An dieser Stelle sei jedoch kritisch anzumerken, dass eine noch breitere Diversifikation an Ausbildungsberufen zunehmend klarere Ergebnisse liefern würde und darüber hinaus weiterführende Analysen ermöglicht. So könnten beispielsweise auch soziale Berufe und/oder neue bzw. modernisierte Ausbildungsberufe⁵⁵⁸ einer Analyse hinzugezogen werden und mögliche Un-

558 Vgl. BIBB (2014), S. 100 ff.

terschiede, insbesondere hinsichtlich individueller Einflussfaktoren, aber auch aller weiteren Einflüsse untersuchen.

Insgesamt sei an dieser Stelle festzuhalten, dass trotz der aufgeführten Limitationen dieser Arbeit die Ergebnisse interessante Erkenntnisse sowie Zusammenhänge aufdecken konnten und sie somit richtungsweisend für weiterführende Forschungsaktivitäten sind.

7.1.2 Praxisimplikationen

Nicht nur für die Forschung, auch für die Praxis lassen sich bedeutsame Implikationen aus den generierten Ergebnissen ableiten. Zunächst einmal sei anzumerken, dass die beabsichtigte Kombination von Berufsausbildung und Studium aus bildungsökonomischer Perspektive als besonders „ineffizient“ zu bewerten ist.⁵⁵⁹ Die jungen Bildungsaspiranten sind im internationalen Vergleich nicht nur deutlich älter als ihre ausländischen Mitstreiter, auch die währenddessen getätigten Investitionen in das betriebspezifische Humankapital können zumeist nicht weiter genutzt werden. Ferner steigt das Anforderungsniveau seitens der ausbildenden Betriebe aufgrund der erhöhten Nachfrage von Abiturienten, die eine Verdrängung der „klassischen“ Zielgruppe, Haupt- und Realschulabsolventen, nach sich zieht.⁵⁶⁰

Für die ausbildenden Betriebe ist dieser Sachverhalt vielfach unbefriedigend. Sie haben sehr viel Zeit und Geld in ihre Auszubildenden investiert und müssen darüber hinaus adäquaten Ersatz für diese qualifizierten Mitarbeiter finden. Ein Blick auf die empirisch belegten Motive (vgl. Abb. 33) zeigt ferner, dass Unternehmen scheinbar jedoch nahezu keine Einflussmöglichkeiten haben, die Entscheidung ihrer Auszubildenden dahingehend zu beeinflussen, dass sie diesen nach Beendigung der beruflichen Ausbildung erhalten bleiben.

Die Tatsache, dass die Beweggründe, die zu einer Additiven Doppelqualifikation führen, chronologisch vorwiegend an der ersten Schwelle des Übergangsmodells einzuordnen sind, erschwert es für die Unternehmen Stellschrauben zu identifizieren, die anzupassen und somit zu einer größeren Übernahmequote im eigenen Betrieb führen. Hier scheint zunächst lediglich der Beweggrund „Streben nach beruflicher Achtung“ sowie der teilweise zustimmend beantwortete Faktor „Keine Karriere- und Entwicklungsperspektiven“ Potenzial zu liefern, die jeweiligen Auszubildenden davon zu überzeugen, ihren künftigen Berufsweg im ausbildenden Betrieb fortzusetzen.

559 Vgl. Büchel/Helberger (1995), S. 40

560 Vgl. Büchel/Helberger (1995), S. 40; Friedmann (2014)

Dennoch wäre es an dieser Stelle fehlerhaft, Ausbildungsunternehmen zu raten, von nun an jegliche „Haltungsbestrebungen“ einzustellen. Es ist nach wie vor äußerst bedeutsam, die Attraktivität der Arbeitsstellen zu erhöhen, indem den jeweiligen Mitarbeitern transparent Förderungsmöglichkeiten aufgezeigt und ihnen gleichzeitig Perspektiven eröffnet werden, die mit den individuellen Ansprüchen übereinstimmen.⁵⁶¹ Etwaige Studienabsichten sollten dabei seitens der Betriebe ernst genommen und möglicherweise Ideen entwickelt werden, die der Forderung nach einer (optionalen) Integration von Ausbildung und Studium nachkommen.⁵⁶² Dabei ist eine frühzeitige und konsequente Orientierung an den Entwicklungswünschen der Nachwuchskräfte unabdingbar, welche die Unternehmen mit in ihre Personalpolitik einfließen lassen könnten.⁵⁶³

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung geben 21,6 % (n=191) aller befragten Personen an, bei erneuter Entscheidungswahl eine integrative Verknüpfung von Berufsausbildung und Studium, ein sogenanntes Duales Studium, aufzunehmen (vgl. Abb. 34). Dies bestätigt die jüngste Auswertung der BIBB-Datenbank „AusbildungsPlus“, wonach der Trend dahin geht, dass junge Menschen duale Studiengänge aufnehmen.⁵⁶⁴

Gleichzeitig unterstreicht es den Aspekt, dass es für Unternehmen durchaus Ansätze gibt, sich auch in Zukunft Nachwuchskräfte zu sichern. Dies würde jedoch ein Umdenken der Betriebe und in Teilen eine Neuausrichtung bestehender Unternehmensrichtlinien erfordern. Durch eine Verknüpfung von individu-

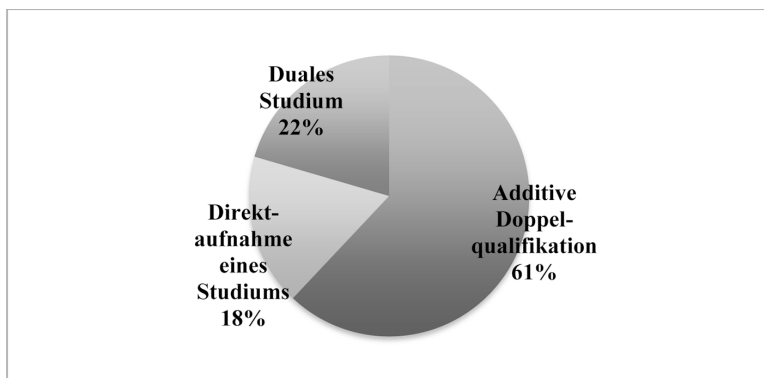


Abb. 34: Bildungswahlverhalten bei erneuter Entscheidung

561 Vgl. Bosch (2009), S. 60; Herget (1994), S. 99

562 Vgl. Pilz (2008), S. 237; vgl. Drexel (1997), S. 277

563 Vgl. Herget (1994), S. 99

564 Vgl. BIBB (2015b)

ellen und bildungsökonomischen Aspekten, wie in diesem Falle, könnten so Vorteile gegenüber dem Status quo aufgebaut und gleichzeitig die Interessen potenzieller Nachwuchskräfte erfüllt werden.

Darüber hinaus gilt es aber auch den jungen Menschen zu verdeutlichen, dass eine berufliche Ausbildung ohne anschließende Erweiterung eines Universitätsstudiums ebenso attraktive Karriereaussichten ermöglicht. Seit Etablierung des sogenannten Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist eine Zuordnung von Qualifikationen in acht Niveaustufen möglich, die eine bessere Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen im internationalen Vergleich ermöglichen. Hierbei ist das erfolgreiche Absolvieren einer beruflichen Ausbildung im Dualen Ausbildungssystem auf Niveaustufe 3 einzuordnen. Die Erweiterung des Fachwissens durch integrative Weiterbildungen, die zu einem Meister oder (geprüften) Fachwirt führen, erlaubt eine Eingruppierung in EQR Level 6, in welchen auch Absolventen eines universitären Bachelorstudiengangs einzuordnen sind.⁵⁶⁵ Nicht nur Unternehmen, auch Berufsinformationszentren (oder ähnliche Informationsdienstleister) sowie Berufsschulen und deren Lehrkräfte sollten diese bildungspolitischen Bemühungen zur Erreichung einer Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung aufgreifen, indem sie ihren Auszubildenden integrative Weiterbildungsmöglichkeiten offerieren, die zu einem dem Universitätsabschluss äquivalenten beruflichen Status führen können.

Die gegenwärtigen Erkenntnisse implizieren auch für die Bildungspolitik die Notwendigkeit eines Handlungsbedarfes. In einer jüngst veröffentlichten Studie der FH Bielefeld wurde nachgewiesen, dass Studenten, die auf eine abgeschlossene Berufsausbildung zurückblicken können, vergleichsweise erfolgreicher in ihrem Studium sind, als Kommilitonen ohne vorherige Ausbildung. Dies sollte zum Anlass genommen werden, Anrechnungsmöglichkeiten an Universitäten zu schaffen, die einerseits zu einer Verkürzung der Studiendauer und/oder andererseits zu einer Reduzierung der Studienbelastung führen. Dadurch würde nicht nur die Attraktivität der Dualen Ausbildung gesteigert, die jungen Menschen stünden dem Arbeitsmarkt auch wieder frühzeitiger zur Verfügung, was die im Eingangskapitel aufgeführte Problematik aufgreifen würde.⁵⁶⁶

Gleichzeitig sollte aber auch davon abgeraten werden, Abitur plus Studium fortwährend als den „Königsweg der Bildung“ anzupreisen.⁵⁶⁷ Handwerksverbände wie beispielsweise der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) fürchten die derzeit anhaltende (Über-)Akademisierung und die damit einhergehende Gefahr, dass das international anerkannte Duale Ausbildungssystem

565 Vgl. BMBF/KMK DQR Portal (2013)

566 Vgl. Müller (2014), S. 293

567 Vgl. Baethge et al. (2014), S. 43

dadurch nach und nach durch eine rein akademische Ausbildung ersetzt werden könnte. Aufgrund dessen, dass insbesondere Hochschulzugangsberechtigte sich primär auf kaufmännische Ausbildungsberufe konzentrieren und somit zehntausende Lehrstellen derzeit unbesetzt sind, beklagen sie schon jetzt, immer weniger talentierte junge Menschen für eine Ausbildung gewinnen zu können.⁵⁶⁸ „Dabei, heißt es, habe der deutsche Praxisbezug gerade in der Wirtschaftskrise von 2008 seine Überlegenheit gezeigt, während in südeuropäischen Ländern gerade die jungen Akademiker arbeitslos wurden.“⁵⁶⁹ BIBB-Präsident Friedrich Hubert Esser betont daher, ebenso attraktive Angebote im Produktions- bzw. handwerklichen Bereich für Studienberechtigte zu schaffen, ohne jedoch Menschen mit niedrigeren Schulabschlüssen zu verdrängen.⁵⁷⁰

Demnach sollten bereits an der ersten Schwelle des Übergangsmodells die Vorteile einer Berufsausbildung sowie weiterführende Karrieremöglichkeiten, wie beispielsweise integrative Studienmodelle, der Weg zum Meister oder aber betriebsinterne Aufstiegsmöglichkeiten klarer kommuniziert werden, um der anhaltenden Bildungsexpansion frühzeitig entgegenzuwirken.

Dies impliziert auch für die Schulen und deren Lehrkräfte Handlungsbedarf. Die Entscheidung über den nachschulischen Bildungsweg wird mehrheitlich bereits während des letzten Schuljahres getroffen, in welchem besonders Lehrer potenzielle Bezugs- bzw. Beratungspersonen darstellen können. Einige junge Menschen entscheiden sich zu diesem Zeitpunkt für eine Berufsausbildung, aufgrund exogener Einflussfaktoren, wie beispielsweise der Abiturnote, des Geschlechts und/oder dem sozialen Umfeld. Hier liegt die Ursache für eine Additive Doppelqualifikation demnach nicht darin begründet, dass die jungen Menschen eine Berufsausbildung aus rein intrinsischer Überzeugung vornehmen, sondern darin, dass sie ein Studium vielleicht sogar direkt aufgenommen hätten, aufgrund dieser Faktoren jedoch zunächst Abstand davon nehmen. Jene Personen, die sich so beispielsweise aufgrund ihrer schlechten Abiturnote für eine Ausbildung entschieden haben, sollten bereits vor dem Übertritt an der ersten Schwelle von Lehrkräften aufgeklärt werden, dass die Abiturnote zwar eine formale Zulassungsvoraussetzung darstellen kann, nicht jedoch zwangsläufig etwas über das Talent und die Fähigkeiten eines Individuums aussagt.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung geben knapp ein Fünftel (17,6 %, n = 156) aller Befragten an, dass sie bei erneuter Entscheidungswahl nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung direkt ein Studium aufnehmen

568 Vgl. Friedmann (2014); Grossarth (2014)

569 Grossarth (2014)

570 Vgl. BIBB (2015a)

würden. Eine zusätzliche bzw. vertiefte Aufklärung könnte dieser Kohorte unter Umständen helfen und somit unabsichtliche (subjektiv wahrgenommene) Bildungsumwege verringern.

Analoges gilt für die Berufsinformationszentren. Auch diesen sei geraten, junge Menschen frühzeitig aufzuklären den nachschulischen Entscheidungsweg nicht zu sehr von exogenen Einflussfaktoren bestimmen zu lassen. So sollten beispielsweise weder das Geschlecht, die ethnische Herkunft oder das soziale Umfeld gegen einen möglicherweise ursprünglich intendierten Bildungsweg sprechen. Vielmehr gilt es, die (Fach-)Abiturienten darin zu bestärken, den individuellen Interessen und langfristigen Berufswünschen zu folgen und danach die Bildungs- bzw. Berufswahlentscheidung auszurichten.

Ferner sei auf die Eltern als vermutlich engste Bezugspersonen einzugehen. Diese sollten keineswegs ihre eigenen Interessen oder individuellen nicht verwirklichten Berufswünschen ihren Kindern auferlegen. Ein solches Verhalten steigert unter Umständen die Unzufriedenheit ihrer Schützlinge und führt dazu, dass Umwege gemacht werden, die von diesen möglicherweise nicht vorhersehbar waren.

Schließlich sei nicht die Gruppe der Entscheidungsträger selbst zu vernachlässigen. Die jungen Menschen befinden sich in einem Alter, in dem sie Entscheidungen mit großer Tragweite frei treffen können. All die aufgeführten Aspekte sollten nicht zuletzt von den Individuen selbst beherzigt und bei ihrer Entscheidungsfindung berücksichtigt werden. Nur wenn diese hinter ihrer getroffenen Entscheidung stehen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diese auch zufrieden mit der ausübenden Tätigkeit sind.

Zum Abschluss sei an dieser Stelle jedoch anzumerken, dass deutlich mehr als die Hälfte (60,7 %, $n=538$) aller Probanden angibt, bei erneuter Entscheidungswahl wieder eine additive Verknüpfung von (Fach-)Abitur, Berufsausbildung und Hochschulstudium zu wählen (vgl. Abb. 34). Dies zeigt, dass sie ihre Entscheidung keineswegs bereuen und die kumulative Kombination verschiedener Bildungswege auch retrospektiv als äußerst positiv wahrgenommen wird. Ferner deutet dies darauf hin, dass offenbar primär den individuellen Interessen gefolgt wird und nicht ausschließlich exogene Parameter zugrunde gelegt werden, die eher zu einer nachträglichen Unzufriedenheit führen können.

7.2 Schlussbemerkungen

Die nachschulische Bildungs- und Berufswahl stellt nicht nur eine der wichtigsten, sondern ebenso eine der komplexesten Entscheidungen im Leben eines jungen Erwachsenen dar. Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Fragestellung, was (Fach-)Abiturienten dazu bewegt, nach Beendigung der Schule zunächst eine betriebliche Berufsausbildung und erst im Anschluss daran ein Hochschulstudium an einer (Fach-)Hochschule aufzunehmen. Die Arbeit adressiert damit ein bereits häufig von der Bildungsforschung angesprochenes, jedoch bislang noch nicht in dem notwendigen Umfang und in der zugrunde gelegten theoretischen Fundierung empirisch erforschtes Phänomen.

Zunächst wurde daher eine theoretische Einordnung dieser besonderen Erscheinung in den Kontext der Übergangsforschung vorgenommen. Nachdem hier eine begriffliche Abgrenzung des Begriffs der Additiven Doppelqualifikation erfolgte, wurde dieser mit Theorien der Berufswahlforschung untermauert. Bereits an dieser Stelle kristallisierte sich deutlich heraus, dass deren singuläre Erklärungskraft aufgrund der hohen Komplexität der aufgeführten Forschungsfrage nur begrenzt ist, fokussieren sie doch in aller Regel lediglich Teilaspekte des berufswahlrelevanten Verhaltens. Ein anschließend aufgeführter umfassender Literaturüberblick zu bereits bestehenden empirischen Forschungsarbeiten aus dem gegebenen Kontext konnte dies bestätigen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde daher eine integrative Rahmenkonzeption erarbeitet, die nicht nur Teilaspekte, sondern sowohl gesellschaftsorientierte als auch persönlichkeitsorientierte Theorieansätze zur Erklärung dieses besonderen Bildungswahlverhaltens berücksichtigt. Hieraus ließen sich in einem nächsten Schritt die zu überprüfenden Hypothesen generieren. Erstmals erfolgte so eine besonders detaillierte theoretische Herleitung einer Vielzahl an Hypothesen hinsichtlich möglicher Ursachen, die zu einer additiven Kombination von Berufsausbildung und Hochschulstudium führen. Diese sind auf unterschiedliche Kategorien zurückzuführen. So wurde der Schwerpunkt nicht nur auf die Untersuchung individueller Einflussgrößen gerichtet, sondern ebenso institutionelle, soziodemographische sowie bildungsökonomische Faktoren der Analyse hinzugezogen. Dies erst ermöglichte eine ganzheitliche Betrachtung der Additiven Doppelqualifikation.

Auf Grundlage dieser Hypothesen erfolgten in einem nächsten Schritt die Operationalisierung der Variablen sowie daraus resultierend die Konzeption eines schriftlichen Fragebogens. Das Augenmerk wurde dabei auf den Entscheidungsprozess unmittelbar vor dem Wechsel vom beruflichen Bildungssystem in den tertiären Sektor gerichtet (letztes Ausbildungsjahr). Erstmals wurde somit eine quantitative Analyse des intendierten Übergangsverhaltens an der zweiten

Schwelle des Übergangsmodells zeitlich sehr nah vor dessen tatsächlicher Realisierung durchgeführt. Dabei wurden mehr als 1.000 junge Auszubildende aus vier verschiedenen Ausbildungsberufen in unterschiedlichen Regionen schriftlich befragt, um eine besonders heterogene Untersuchungsgruppe zu erhalten und so den Einfluss dieser Kontextvariablen ebenfalls zu untersuchen.

Bei der Datenauswertung bestätigte sich die hohe Komplexität der Forschungsfrage. Die Entscheidung zugunsten einer kumulativen Verknüpfung von (Fach-)Abitur, Berufsausbildung und letztlich Hochschulstudium stellt ein Konglomerat sowohl exogener als auch endogener Einflussfaktoren dar. Dabei wirken die einzelnen Einflussgrößen selten alleine, sondern stehen in engem Zusammenhang zueinander. Obgleich der Schwerpunkt auf den individuellen Einflussfaktoren liegt, dürfen soziodemographische und bildungsökonomische Faktoren keinesfalls ausgeklammert werden.

Betrachtet man die einzelnen in der gegenwärtigen empirischen Analyse bestätigten Variablen, lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der Beantwortung der zugrunde gelegten Forschungsfrage ausmachen. Zweifelsohne scheint das wichtigste Konstrukt, das zu einer additiven Doppelqualifizierung führt, das „Streben nach Sicherheit“ zu sein. Dies konnte nicht nur bei der Untersuchung individueller Einflussfaktoren nachgewiesen werden, auch bei der Betrachtung exogener Einflussgrößen, wie beispielsweise der „Abiturnote“ oder aber den „Gegebenheiten auf den Arbeitsmärkten“, wirkte dieser mit.

Zudem konnte belegt werden, dass die Additive Doppelqualifikation keineswegs einer spontanen Entscheidung geschuldet ist, sondern dass sowohl deren endogene als auch exogene Ursachen primär an der ersten Schwelle des Übergangsmodells einzuordnen sind. Dabei zeigte sich, dass sich das hier zugrunde gelegte Querschnittsmodell zwar bewähren konnte, es jedoch einer Validierung mittels Längsschnittanalyse bedarf. Obgleich sich die Entscheidung zugunsten einer Additiven Doppelqualifikation scheinbar einmalig vollzieht, ist sie dennoch in einen (beruflichen) Entwicklungsprozess eingebettet, der mehr als nur den Übertritt an der zweiten Schwelle des Übergangsmodells umfasst.

Literaturverzeichnis

- Adam, Salome (2013):** *Studienbeginn, Studienbedingungen und Studienprobleme. Die Hochschule als Ort des programmierten Chaos der Massenabfertigung.* In: Asdonk, Jupp; Kuhnen, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp [Hrsg.], *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*, S. 231–243, Münster: Waxmann.
- Ajzen, Icek (1985):** *From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior.* In: Kuhl, Julius; Beckmann, Jürgen [Hrsg.], *Action Control. From Cognition to Behavior*, S. 11–39, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Ajzen, Icek (1991):** *The Theory of Planned Behavior.* In: *Organizational behavior and human decision processes*, Volume 50, S. 179–211, Elsevier Inc.
- Alex, Laszlo (1987):** *Berufliche Bildung im Spannungsfeld zwischen Qualifikationsbedarf und Qualifikationsangebot.* In: Weymann, Ansgar [Hrsg.], *Bildung und Beschäftigung. Soziale Welt Sonderband 5*, S. 223–239, Göttingen: Schwartz.
- Allaverdi, Iva (2009):** *Werte und Motivation bei der Studienwahl. Empirischer Vergleich zwischen deutschen und tschechischen Ingenieurstudenten*, Hamburg: Diplomica Verlag.
- Amos, Jaques; Böni, Edi; Donati, Mario; Hupka, Sandra; Meyer, Thomas; Stadler, Barbara E. (2003):** *Wege in die nach-obligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule.* Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE, Bundesamt für Statistik [Hrsg.], Neuchâtel: BFS.
- Andreß, Hans-Jürgen (2010):** *Analyse kategorialer Daten.* In: Wolf, Christof; Best Henning [Hrsg.], *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, 1. Auflage, S. 421–454, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Asdonk, Jupp; Kuhnen, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp (2013):** *Der Übergang Schule-Hochschule: Forschungs- und Gestaltungsfeld ‚zwischen den Institutionen‘.* In: Asdonk, Jupp; Kuhnen, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp [Hrsg.], *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*, S. 11–24, Münster: Waxmann.
- Assenmacher, Walter (2003):** *Deskriptive Statistik*, 3. Auflage, Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Assouline, Moti; Meir, Elchanan I. (1987):** *Meta-analysis of the relationship between congruence and well-being measures.* In: *Journal of Vocational Behavior*, Volume 31, S. 319–332.

- Ausländerbeauftragte der Bundesregierung (1997):** *Integration oder Ausgrenzung? Zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft.* In: Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer, Nr. 7, Bonn.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung [Hrsg.] (2012):** *Bildung in Deutschland 2012, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf,* Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baethge, Martin; Cordes, Alexander; Donk, André, Kerst, Christian; Leszczensky, Michael; Meister, Tanja; Wieck, Markus (2014):** *Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2014,* Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 1–2014, Berlin: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI).
- Balán, Jorge; Browning, Harley J.; Jelin, Elizabeth; Litzler, Lee (1969):** *A Computerized Approach to the Processing and Analysis of Life Histories Obtained in Sample Surveys.* In: Behavioral Science, Volume 14, S. 105–114.
- Bargel, Tino (1981):** *Schulleistung und Ausbildungswahl.* In: Peisert, Hansgert [Hrsg.], *Abiturienten und Ausbildungswahl,* Weinheim/Basel: Beltz.
- Baumert, Jürgen; Benkmann, Rainer; Fuchs, Jochen; Hopf, Diether; Köhler, Helmut; Kraus, Beate; Krappmann, Lothar; Leschinsky, Achim; Naumann, Jens; Roeder, Peter Martin; Trommer, Luitgard (1994):** *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Baumert, Jürgen; Köller, Olaf (2000):** *Motivation, Fachwahlen, selbstreguliertes Lernen und Fachleistungen im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe.* In: Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer [Hrsg.], *TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn,* Band 2, S. 181–214, Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Bäumer, Thomas (2005):** *Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext,* Trier: unv. Dissertation, online verfügbar unter: http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2005/324/pdf/thomas_baeumer_dissertation_opus.pdf, Stand: April 2005, letzter Zugriff: 16. September 2015
- Bausch, Thomas (1997):** *Beruflicher Erfolg von erwerbstätigen Abiturienten mit Lehrabschluß.* In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis,* 26. Jahrgang, Heft 4, S. 10–16.
- Beck, Ulrich (1986):** *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne,* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, Gary S. (1993):** *Human Capital – A theoretical and empirical analysis with special reference to education,* 3rd edition, Chicago: University of Chicago Press.

- Becker, Michael; Lüdtke, Oliver; Trautwein, Ulrich; Baumert, Jürgen (2006a):** *Leistungszuwachs in Mathematik. Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem?* In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Vol. 20, Nr. 4, S. 233–242.
- Becker, Michael; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen (2006b):** *Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung.* In: Hadjar, Andreas; Becker, Rolf [Hrsg.], *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, S. 63–92, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf (2000):** *Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie.* In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 52, Heft 3, S. 450–474.
- Becker, Rolf (2001):** *Reliabilität von retrospektiven Berufsverlaufsdaten. Ein Vergleich zwischen der Privatwirtschaft und dem öffentlichen Dienst anhand von Paneldaten.* In: ZUMA-Nachrichten 49, 25. Jahrgang, S. 29–56.
- Becker, Rolf; Hecken, Anna Eta (2005):** *Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde.* In: Abraham, Martin; Hinz, Thomas [Hrsg.], *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, S. 133–168, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf; Hecken, Anna Eta (2008):** *Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollack (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003).* In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), Volume 60, Nr. 1, S. 3–29.
- Becker, Rolf; Hecken, Anna Etta (2009):** *Higher Education or Vocational Training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser.* In: Acta Sociologica, Volume 52, Nr. 1, S. 25–45.
- Becker, Rolf; Haunberger, Sigrid; Schubert, Frank (2010):** *Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl.* In: Zeitschrift für Arbeitsmarkt Forschung, Jahrgang 42, Heft 4, S. 292–310.
- Becker, Rolf (2011):** *Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann.* In: Becker, Rolf [Hrsg.], *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Beinke, Lothar (2002):** *Familie und Berufswahl*, Bad Honnef: Verlag K. H. Bock.
- Bellmann, Lutz; Paramentier, Klaus; Plicht, Hannelore; Schreyer, Franziska (1996):** *Auswirkungen einer zusätzlichen Lehre auf die Beschäftigungschancen von Universitätsabsolventen – Eine Forschungsnotiz aus Sicht des IAB.* In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 29. Jahrgang, Heft 3, S. 428–430.

- Bellmann, Lutz; Hall, Anja; Janik, Florian (2008):** *Abitur und dann? Gründe für eine Doppelqualifikation*, LASER Discussion Papers – Paper No. 18, online verfügbar unter: <http://www.laser.uni-erlangen.de/papers/paper/44.pdf>, Stand: Juli 2008; letzter Zugriff: 09. Februar 2014.
- Bellmann, Lutz; Stephani, Jens (2012):** *Effects of double qualifications on various dimensions of job satisfaction*. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, Volume 4, No. 2, S. 95–114.
- Bergann, Susanne; Kroth, Anna. (2013):** *Geschlechts- und migrationsbezogene Disparitäten im Hochschulzugang*. In: Asdonk, Jupp; Kuhnen, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp [Hrsg.], *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*, S. 279–291, Münster: Waxmann.
- Berger, Mark C. (1989):** *Demographic Cycles, Cohort Size, and Earnings*. In: Demography, Volume 26, No. 2, S. 311–321.
- Bergkvist, Lars; Rossiter, John R. (2007):** *The Predictive Validity of Multiple-Item Versus Single-Item Measures of the Same Constructs*. In: Journal of Marketing Research, Volume 44, No. 2, S. 175–184.
- Bergmann, Christian (2004):** *Berufswahl*. In: Schuler, Heinz [Hrsg.], *Organisationspsychologie. Grundlagen und Personalpsychologie*, 1. Auflage, S. 343–387, Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Blake, Judith (1989a):** *Family Size and Achievement*, Los Angeles/United States: University of California Press.
- Blake, Judith (1989b):** *Number of Siblings and Educational Attainment*. In: Science, Volume 245, S. 32–36.
- Blau, Peter M.; Gustad, John W.; Jessor, Richard; Parnes, Herbert S.; Wilcock, Richard C. (1956):** *Occupational Choice: A Conceptual Framework*. In: Industrial and Labor Relations Review, Vol. 9, No. 4, S. 531–543.
- Blossfeld, Hans-Peter (1993):** *Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany: A longitudinal study of cohorts born between 1916 and 1965*. In: Shavit, Yossi; Blossfeld, Hans-Peter [Hrsg.], *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, S. 51–74, Boulder/USA: Westview Press.
- Böhm-Kasper, Oliver; Schuchart, Claudia; Weishaupt, Horst (2009):** *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bollen, Kenneth A. (1984):** *Multiple Indicators: Internal Consistency or No Necessary Relationship?* In: Quality and Quantity, Volume 18, No. 4, S. 377–385.
- Bortz, Jürgen (2005):** *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*, 6. Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006):** *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, 4. Auflage, Berlin: Springer.
- Bosch, Gerhard (2009):** *Herausforderungen für das deutsche Berufsbildungssystem*. In: Zimmer, Gerhard; Dehnhostel, Peter [Hrsg.], *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien*, S. 47–68, Bielefeld.
- Bosse, Dorit; Kempf, Julian (2013):** *Der Übergang in die Einführungsphase als Herausforderung für die gymnasiale Oberstufe*. In: Asdonk, Jupp; Kuhn, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp [Hrsg.], *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*, S. 89–113, Münster: Waxmann.
- Böttcher, Ilona; Plath, Monika; Weishaupt, Horst (1999):** *Gestaltung einer neuen Schulstruktur. Zur inneren Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien in Thüringen*, Münster: Waxmann Verlag.
- Boudon, Raymond (1974):** *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, English translation by John Wiley & Sons, Inc., New York/USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Bourdieu, Pierre (1983):** *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard [Hrsg.], *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt – Sonderband 2*, S. 183–198, Göttingen: Schwarz & Company.
- Bourdieu, Pierre (1987):** *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001):** *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4*, Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2005):** *Das Elend der Welt – Studienausgabe*, Stuttgart: UTB.
- Brandstädter, Jochen; Lindenberger, Ulman (2007):** *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch*, 1. Auflage, Kohlhammer: Stuttgart.
- Brayfield, Arthur H.; Rothe, Harold F. (1951):** *An Index of Job Satisfaction*. In: *Journal of Applied Psychology*, Volume 35, No. 5, S. 307–311.
- Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997):** *Explaining educational differentials towards a formal rational action theory*. In: *Rationality and Society*, Volume 9, Nr. 3, S. 275–305.
- Brückner, Erika (1990):** *Die retrospektive Erhebung von Lebensverläufen*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 31/1990, S. 374–403.
- Bruggemann, Agnes; Groskurth, Peter; Ulich, Eberhard (1975):** *Arbeitszufriedenheit*, Bern: Hans Huber.
- Bryk, Anthony S.; Lee, Valerie E.; Holland, Peter I. (1993):** *Catholic schools and the common good*, Cambridge, USA: Harvard University Press.

- Büchel, Felix; Helberger, Christof (1995):** *Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. Der Effekt eines zusätzlich erworbenen Lehrabschlusses auf die beruflichen Startchancen von Hochschulabsolventen.* In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 28. Jahrgang, Heft 1, S. 32–42.
- Büchel, Felix; Wagner, Gert G. (1996):** *Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern.* In: Zapf, Wolfgang; Schupp, Jürgen; Habich, Roland [Hrsg.], Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt, Sozio-ökonomische Daten und Analysen für die Bundesrepublik Deutschland, Band 7, S. 80–96, Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Bühl, Achim (2012):** *SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse*, 13. aktualisierte Auflage, München: Pearson.
- Bundesagentur für Arbeit (2014):** *Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Fachkräfteengpassanalyse*, online verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/BA-FK-Engpassanalyse-2014-06.pdf>, Stand: Juni 2014, letzter Zugriff: 9. November 2014.
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA):** *BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012*, online verfügbar unter: <http://www.baua.de/de/Informationen-fuer-die-Praxis/Statistiken/Arbeitsbedingungen/Erwerbstaetigenbefragung-2011-2012.html>, Stand: 3. August 2012, letzter Zugriff: 9. Februar 2013.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)/Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) (2011):** *BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2011/2012, Erhebungsinstrument Fragebogenmaster für die CATI-Programmierung inkl. Variablenkennung*, online verfügbar unter: http://www.baua.de/de/Informationen-fuer-die-Praxis/Statistiken/Arbeitsbedingungen/pdf/Fragebogen.pdf?__blob=publicationFile&v=3, Stand: April 2012, letzter Zugriff: 22. April 2013.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2008):** *Zeitliche Definition des Übergangs an der „Zweiten Schwelle“*, online verfügbar unter: http://www.kibb.de/cps/uploads/556_2te-Schwelle_Antwort1.1216744195632.pdf, Stand: 22. Juli 2008; letzter Zugriff: 09. Februar 2014.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2011a):** *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011*, Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2011b):** *Auszubildende Zeitreihen (DAZUBI)*, online verfügbar unter: http://www2.bibb.de/tools/db_aws/dtazub_z.php, Stand: 2011, letzter Zugriff: 15. Februar 2013.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2012):** *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012*, Bonn.

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013):** *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013*, Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014):** *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014*, Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2015a):** *Jeder vierte Azubi hat Abitur oder Fachabitur. Duale Berufsausbildung für Studienberechtigte nach wie vor attraktiv*, Pressemitteilung 38/2015, online verfügbar unter: http://www.bibb.de/de/pressemitteilung_34658.php, Stand: 21.09.2015, letzter Zugriff: 21. November 2015.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2015b):** *Viel Dynamik bei dualen Studienangeboten*, Pressemitteilung, online verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/PM_Ausbildung_Plus.pdf, Stand: 5. März 2015, letzter Zugriff: 29. März 2015.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (23.5.2005):** *Berufsbildungsgesetz (BBiG)*, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011):** *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht*, Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2013):** *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, online verfügbar unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/>, Stand: 2013, letzter Zugriff: 20. Dezember 2013.
- Bußhoff, Ludger (1984):** *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Buttler, Friedrich; Tessaring, Manfred (1993):** *Humankapital als Standortfaktor*. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 26. Jahrgang, Heft 4, S. 467–476.
- Cain, Glen G. (1976):** *The challenge of segmented labor market theories to orthodox theory: A survey*, In: Journal of Economic Literature, Vol. 14, Nr. 4, S. 1215–1257.
- Card, David (1993):** *Using geographic variation in college proximity to estimate the return to schooling*. In: NBER Working Paper Series, Working Paper No. 4483, October 1993, Massachusetts/USA.
- Carle, Ursula; Samuel, Annette (2007):** *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Carroll, Glenn R.; Mayer Karl Ulrich (1986):** *Job-shifting patterns in the Federal Republic of Germany: The effects of social class, industrial sector, and organizational class*. In: American Sociological Review, Vol. 51, S. 323–341.

- Chandon, Pierre; Morwitz, Vicki G.; Reinartz, Werner J. (2005):** *Do Intentions Really Predict Behavior? Self-Generated Validity Effects in Survey Research.* In: Journal of Marketing, Volume 69, S. 1–14.
- Churchill, Gilbert A. Jr. (1979):** *A paradigm for developing better measures of marketing constructs.* In: Journal of Marketing Research, Volume 16, No. 1, S. 64–73.
- Cicirelli, Victor G. (1978):** *The Relationship of Sibling Structure to Intellectual Abilities and Achievement.* In: Review of Educational Research, Volume 48, No. 3, S. 365–379.
- Cyba, Eva (1993):** *Überlegungen zu einer Theorie geschlechtsspezifischer Ungleichheiten.* In: Frerichs, Petra; Steinrück, Margareta [Hrsg.], Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse, S. 33–50, Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Cyba, Eva (1998):** *Geschlechtsspezifische Arbeitsmarktsegregation: Von den Theorien des Arbeitsmarktes zur Analyse sozialer Ungleichheiten am Arbeitsmarkt.* In: Geissler, Birgit; Maier, Friederike; Pfau-Effinger, Birgit [Hrsg.], FrauenArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung, Berlin: Edition Sigma.
- Daheim, Hansjürgen (1967):** *Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns,* Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Dahrendorf, Ralf (1968):** *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik,* Neuaufgabe, Hamburg: Wegner Verlag.
- Datenbank Ausbildungsvergütungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (2015):** *Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2014 in Euro,* online verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_dav_Gesamtuebersicht_Ausbildungsverguetungen_2014.pdf, Stand: Januar 2015, letzter Zugriff: 24. Januar 2015.
- Decker, Franz (1981):** *Berufswahl, Berufsvorbereitung und Berufsberatung im Unterricht. Ein Handbuch zur Didaktik der vorberuflichen Bildung und beruflichen Grundbildung,* 1. Auflage, Braunschweig: Westermann Verlag.
- Deissinger, Thomas; Wern, Roland; Heine, Robin; Ott, Mariska (2013):** *Progression from VET into higher education via hybrid qualifications in Germany: context – policy – problem issues.* In: Deissinger, Thomas; Aff, Josef; Fuller, Alison; Jørgensen, Christian Helms [Hrsg.], Hybrid qualifications: Structures and problems in the context of European VET policy, S. 111–145, Bern: Peter Lang Verlag.
- Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (2002):** *Training and learning for competence,* Second report on vocational training research in Europe: executive summary, online verfügbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4009_en.pdf, Stand: 2002, letzter Zugriff: 25. Juli 2014.

- Deutsches Studentenwerk (DSW):** *Das Deutsche Studentenwerk (DSW) informiert: Übersicht: Studiengebühren in den 16 Bundesländern*, online verfügbar unter: http://www.studentenwerke.de/pdf/Uebersicht_Studiengebuehren_2012.pdf, Stand: 31. Juli 2012, letzter Zugriff: 15. Februar 2013.
- Dex, Shirley; McCulloch, Andrew (1998):** *The reliability of retrospective unemployment history data*. In: *Work, Employment & Society*, Volume 12, No. 3, S. 497–509.
- Diamantopoulos, Adamantios (1999):** *Export Performance Measurement: Reflective versus Formative Indicators*. In: *International Marketing Review*, Volume 16, No. 6, S. 444–457.
- Dickhäuser, Oliver (2006):** *Fähigkeitsselbstkonzepte – Entstehung, Auswirkung, Förderung*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Volume 20, Nr. 1/2, S. 5–8.
- Die WELT [Hrsg.] (2012):** *Konsumrausch – Junge Erwachsene häufiger pleite*, Die WELT, online verfügbar unter: <http://www.welt.de/13882926>, Stand 23. Februar 2012, letzter Zugriff: 18. Januar 2015.
- Diekmann, Andreas (2005):** *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, 13. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Dietrich, Hans; Abraham, Martin (2008):** *Eintritt in den Arbeitsmarkt*. In: Abraham, Martin; Hinz, Thomas [Hrsg.], *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, 2. Auflage, S. 69–98, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut (2007):** *Sozialer Kontext und Region*. In: Ditton, Hartmut [Hrsg.] *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*, S. 199–223, Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Ditton, Hartmut; Maaz, Kai (2011):** *Sozioökonomischer Status und Ungleichheit*. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard [Hrsg.], *Empirische Bildungsforschung*, S. 193–208, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Doeringer, Peter B.; Priore, Michael J. (1971):** *Internal labor markets and manpower analysis*, Lexington: D.C. Heath.
- Dorau, Ralf; Höhns, Gabriela (2006):** *Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt als Maßstab für die Qualität der Ausbildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35. Jahrgang, Nr. 6, S. 24–27.
- Downey, Douglas B. (2001):** *Number of Siblings and Intellectual Development. The Resource Dilution Explanation*. In: *American Psychologist*, Volume 56, Nr. 6/7, S. 497–504.

- Drexel, Ingrid (1997):** *Alternative Formen der beruflichen Ausbildung von Abiturienten – eine Zukunftsperspektive?* In: Beicht, Ursula; Berger, Klaus; Herget, Herrmann; Kreckel, Elisabeth M. [Hrsg.], *Berufsperspektiven mit Lehre*, S. 263–279, Bielefeld.
- Ebner, Christian (2012):** *Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich*, Frankfurt a. M.: Campus Verlag GmbH.
- Eccles, Jacquelynne S. (1983):** *Expectancies, values, and academic behaviors*. In: Spence, Janet T. [Hrsg.], *Achievement and achievement motives*, S. 75–146, San Francisco, USA: W. H. Freeman .
- Eisenführ, Franz; Weber, Martin (2003):** *Rationales Entscheiden*, 4. Auflage, Springer: Berlin.
- Elster, Jon (1986):** *Rational Choice*, Oxford, UK: John Wiley and Sons Ltd Blackwell Publishers.
- Engelbrech, Gerhard; Josenhans, Mark (2005):** *Betriebliche Ausbildung und geschlechtsspezifische berufliche Segregation in den 1990er Jahren: Einkommen von Männern und Frauen beim Berufseintritt*. In: Gaubitsch, Reinhold; Sturm, René [Hrsg.], *Beruf und Beruflichkeit. Diskussionspapiere aus der deutschsprachigen Berufsbildungsforschung*, S. 69–83, Wien/Österreich.
- Entwisle, Doris R.; Alexander, Karl L. (1992):** *Summer Setback: Race, Poverty, School composition, and mathematical achievement in the first two years of school*. In: *American Sociological review*, Volume 57, No. 1, S. 72–84.
- Entwisle, Doris R.; Alexander, Karl L. (1994):** *Winter Setback: The Racial composition of schools and learning to read*. In: *American Sociological Review*, Volume 59, No. 3, S. 446–460.
- Erikson, Robert; Jonsson, Jan O. (1996):** *Explaining class inequality in education: the swedish test case*. In: Erikson, Robert; Jonsson, Jan O. [Hrsg.], *Can education be equalized? The swedish case in comparative perspective*, S. 1–63, Boulder/ USA: Westview Press.
- Esser, Hartmut (1999):** *Soziologie: spezielle Grundlagen*, Band 1 – Situationslogik und Handeln, Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Esser, Hartmut (2001):** *Integration und ethnische Schichtung*. In: *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, Nr. 40, Mannheim.
- Fehér, Kálmán; Herget, Herrmann; Ulrich, Joachim Gerd (1993):** *Abiturienten nach der Lehre: Studium ja oder nein?* In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, Ausgabe 22, Heft 4.
- Felden, Heide; Schiener, Jürgen (2010):** *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Band 6 der Reihe Lernweltforschung*, Wiesbaden: VS-Verlag.

- Flitzinger, Otto (1996):** *Die berufliche Bildung ausländischer Jugendlicher in Deutschland.* In: Interdisziplinäre Europäische Studien – INTEREST Band 3, Frankfurt: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Fobe, Karin; Minx, Bärbel (1996):** *Berufswahlprozesse im persönlichen Lebenszusammenhang. Jugendliche in Ost und West an der Schwelle von der schulischen in die berufliche Ausbildung,* Beiträge zur Arbeitsmark- und Berufsforschung, BeitrAB 196, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Friedmann, Jan (2014):** *Bildungsbericht 2014: Zu wenige Lehrlinge, zu viele Abgehängte,* online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/bildung-in-deutschland-probleme-bei-migranten-inklusion-und-lehrstellen-a-974948.html>, Stand: 13. Juni 2014; letzter Zugriff: 13. Juni 2014.
- Fuchs, Christoph; Diamantopoulos, Adamantios (2009):** *Using single-item measures for construct measurement in management research.* In: Die Betriebswirtschaft (DBW), Volume 69, Nr. 2, S. 195–210.
- Gambetta, Diego (1987):** *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education,* Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
- Gang, Ira N.; Zimmermann, Klaus F. (1999):** *Is Child like Parent? Educational Attainment and Ethnic Origin,* Working Paper, München.
- Gaulke, Klaus-Peter (1976):** *Bestimmungsgründe für Berufswünsche und Berufswahlentscheidungen.* In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 9. Jahrgang, Heft 4, S. 525–537.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2013):** *Hochschulpakt 2020 Bericht zur Umsetzung im Jahr 2011,* online verfügbar unter: <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Heft-32-Hochschulpakt-Umsetzung-2011.pdf>, Stand: 2013, letzter Zugriff: 25. Juli 2014.
- Giesen, Heinz; Gold, Andreas; Hummer, Annelie; Weck, Michael (1992):** *Die Bedeutung der Koedukation für die Genese der Studienfachwahl.* In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jahrgang, Nr. 1, S. 65–81.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010):** *Status Passage,* New Jersey/USA: Aldine Pub.
- Gottfredson, Linda A. (2002):** *Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation.* In: Brown, Duane and Associates [Hrsg.], *Career Choice and Development*, 4th edition, S. 85–148, San Francisco/USA: John Wiley & Sons Inc.
- Greenhaus, Jeffrey H. (1971):** *An Investigation of the role of career salience in vocational behavior.* In: *Journal of Vocational Behavior*, Volume 1, S. 209–216.

- Greving, Bert (2009):** *Messen und Skalieren von Sachverhalten*. In: Albers, Sönke; Klapper, Daniel; Konradt, Udo; Walter, Achim; Wolf, Joachim [Hrsg.], *Methodik der empirischen Forschung*, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 65–78, Wiesbaden: Gabler.
- Greuling, Oliver; Behrens, Martina; Pilz, Matthias (2008):** *Taking a straightforward detour: learning and labour market participation in the German apprenticeship system*. In: *Journal of Vocational Education and Training*, Volume 60, Nr. 1, S. 93–104, März 2008.
- Grob, Urs (2009):** *Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- und Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation?* In: Fend, Helmut; Berger, Fred; Grob, Urs [Hrsg.], *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life Studie*, S. 329–372, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grossarth, Jan (2013):** *Erstmal was Solides*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/ausbildung-plus-studium-erstmal-was-solides-12089828.html>, Stand: 1. März 2013, letzter Zugriff: 20. Oktober 2013.
- Grossarth, Jan (2014):** *Müssen bald alle Menschen studieren?* In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/debatte-ueber-akademisierung-muessen-bald-alle-menschen-studieren-12813692.html>, Stand: 26. Februar 2014, letzter Zugriff: 28. Februar 2014.
- Grundmann, Matthias; Groh-Samberg, Olaf; Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ullrich (2003):** *Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jahrgang, Heft 1/2003, S. 25–45.
- Hackman, Richard J.; Oldham, Greg R. (1976):** *Motivation through the decision of work: test of a theory: test of a theory*. In: *Organizational Behavior and Human Performance*, Nr. 16, S. 250–279.
- Häder, Michael (2010):** *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*, 2., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haisken-DeNew, John P.; Büchel, Felix; Wagner, Gert G. (1997):** *Assimilation and other Determinants of School Attainment in Germany: Do Immigrant Children Perform as well as Germans?*, In: *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung/Quarterly Journal of Economic Research*, DIW Berlin, German Institute for Economic Research, Vol. 66, Nr. 1, S. 169–179.
- Hakim, Catherine (1991):** *Grateful slaves and self-made women: fact and fantasy in women's work orientations*. In: *European Sociological Review*, volume 7, no. 2, S. 101–121.

- Halbig, Heinz Ludwig (1990):** *Die kaufmännische Berufsausbildung von Abiturienten im dualen System unter Berücksichtigung von Berufswahl, Erwerbstätigkeit, Weiterbildung und Studium.* In: Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Band 19, Göppingen/Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH.
- Haller, Max (2001):** *Erklärt die Rational Choice Theorie die Ungleichheit der Bildungschancen? Kritische Diskussion eines Beitrags von Rolf Becker.* In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 53, Heft 3, S. 569–574.
- Hammann, Peter; Erichson, Bernd (2000):** *Marktforschung*, 4., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Havighurst, Robert J. (1948):** *Developmental tasks and education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Hecker, Ursula (2000):** *Berufliche Mobilität und Wechselprozesse.* In: Dostal, Werner; Jansen, Rolf; Parmentier, Klaus [Hrsg.], *Wandel der Erwerbstätigkeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung*, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 231), S. 67–97, Nürnberg.
- Heer, David M. (1985):** *Effects of sibling number in child outcome.* In: *Annual Review of Sociology*, No. 11, S. 27–47.
- Heine, Christoph; Willich, Julia (2006):** *Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl – Studienberechtigte 2005 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife.* In: Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) [Hrsg]: HIS: Forum Hochschule, 3/2006, Hannover.
- Heine, Christoph; Spangenberg, Heike; Sommer, Christoph (2006):** *Studienberechtigte 2004 Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf – Ergebnisse der Befragung der Studienberechtigten 2004 ein halbes Jahr nach Schulabgang im Länder- und Zeitvergleich.* In: HIS-Kurzinformation Juni A5/2006, Hannover.
- Heine, Christoph; Spangenberg, Heike; Lörz, Markus (2007):** *Nachschulische Werdegänge studienberechtigter Schulabgängerinnen – Zweite Befragung der Studienberechtigten 2002 3 1/2 Jahre nach Schulabgang im Zeitvergleich.* In: Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) [Hrsg]: HIS: Forum Hochschule, 10/2007, Hannover.
- Heine, Christoph; Spangenberg, Heike; Willich, Julia (2008):** *Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung.* In: Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) [Hrsg]: HIS: Forum Hochschule, 04/2008, Hannover.
- Heineken, Edgar (1987):** *Bewußtsein und Gedächtnis. Erlebnisdaten in der Gedächtnisforschung*, Eschborn: Fachbuchhandlung für Psychologie Verlagsabteilung.

- Heinz, Walter R. (1984):** *Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation*, Bremen: Universität zu Bremen.
- Hellberg, Bernt-Michael (2003):** *Entscheidungsfindung bei der Berufswahl*, Hannover: Dt. Univ.-Verlag.
- Helmrich, Robert; Zika, Gerd; Kalinowski, Michael; Wolter, Marc Ingo (2012):** *Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030*. In: BIBB Report, Heft 18, Mai 2012.
- Herget, Hermann (1985):** *Abiturienten in der Berufsausbildung – Studienaufschub oder Studienverzicht?* In: Kaiser, Manfred; Nuthmann, Reinhard; Stegmann, Heinz [Hrsg.], *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Materialband 2: Studienberechtigte, berufliche Ausbildung und Hochschule*, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 77–96, Nürnberg.
- Herget, Hermann (1994):** *Zwischen Ausbildungsbetrieb und Hochschule. Fachkräfte mit betrieblichem Abschluß und Studienoption*. In: Schöngen, Klaus [Hrsg.], *Berufseinstieg unter schwierigen Rahmenbedingungen*, S. 83–104, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Herget, Hermann (1996):** *Abiturienten mit Lehrabschluss – Perspektiven und Aufstiegschancen in der Einschätzung der Unternehmen*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 25. Jahrgang, Heft 4, S. 11–16.
- Herzberg, Frederick; Mausner, Bernhard; Bloch Snyderman, Barbara (1959):** *The Motivation to Work*, 2nd Edition, New York, USA: JohnWiley & Sons, Inc.
- Herzog, Walter; Neuenschwander, Markus P.; Wannack, Evelynne (2006):** *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*, Bern/Schweiz: Haupt.
- Himme, Alexander (2009):** *Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit*. In: Albers, Sönke; Klapper, Daniel; Konradt, Udo; Walter, Achim; Wolf, Joachim [Hrsg.], *Methodik der empirischen Forschung*, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 485–500, Wiesbaden: Gabler.
- Hinz, Thomas; Abraham, Martin (2005):** *Theorien des Arbeitsmarktes: ein Überblick*. In: Abraham, Martin; Hinz, Thomas [Hrsg.], *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, S. 17–68, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, Steffen (2001):** *Kohortendynamik und Konkurrenz an den zwei Schwellen des dualen Ausbildungssystems*. In: Arbeitspapier Nr. 2 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtenkohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland.

- Hillmert, Steffen (2007):** *Bildungsentscheidungen und Unsicherheit. Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs.* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume 8, Nr. 2, S. 173–186.
- HIS Hochschul-Informations-System GmbH (o.D.):** *Das Projekt*, online verfügbar unter: <http://www.panel2010.de/projekt>, Stand: o. A., letzter Zugriff: 9. Februar 2013.
- Hodapp, Volker; Mißler, Bettina (1996):** *Determinanten der Wahl von Mathematik als Leistungs- bzw. Grundkurs in der 11. Jahrgangsstufe.* In: Schuhmann-Hengsteler, Ruth [Hrsg.], *Entwicklung im Jugendalter*, S. 143–164, Göttingen: Hogrefe.
- Holland, John L. (1985):** *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*, 2. Auflage, New Jersey: Prentice-Hall.
- Homburg, Christian; Krohmer, Harley (2008):** *Der Prozess der Marktforschung: Festlegung der Datenerhebungsmethode, Stichprobenbildung und Fragebogen-gestaltung.* In: Herrmann, Andreas; Homburg, Christian; Klarmann, Martin [Hrsg.], *Handbuch Marktforschung*, 3. Auflage, S. 21–52, Wiesbaden: Gabler.
- Homburg, Christian (2011):** *Marketingmanagement*, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer Gabler.
- Höpfner, Hans-Dieter (1996):** *Doppelqualifikation in integrativer Form in Schwarze Pumpe.* In: *Berufsbildung*, Nr. 50, Heft 37, S. 32–34.
- Hossenfelder, Malte (2010):** *Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben. Antiker und neuzeitlicher Glücksbegriff.* In: Bellebaum, Alfred; Hettlage, Robert [Hrsg.], *Glück hat viele Gesichter. Annäherungen an eine gekonnte Lebensführung*, S. 75–92, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, Ludwig (2013):** *Zur Studierfähigkeit gehört auch Interesse.* In: Asdonk, Jupp; Kuhn, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp [Hrsg.], *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*, S. 147–163, Münster: Waxmann.
- Hummelsheim, Stefan; Timmermann, Dieter (2010):** *Bildungsökonomie.* In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhardt [Hrsg.], *Handbuch Bildungsforschung*, 3., durchgesehene Auflage, S. 93–134, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüpping, Sandra (2005):** *Determinanten abweichenden Verhaltens. Ein empirischer Theorievergleich zwischen der Anomietheorie und der Theorie des geplanten Verhaltens*, Münster: LIT Verlag Münster.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) [Hrsg.] (2006):** *Gebühren schrecken nur einige ab.* In: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IWD), 34. Jahrgang, 27. November 2008, Köln.

- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) [Hrsg.] (2009):** *Koexistenz statt Konkurrenz*. In: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IWD), 35. Jahrgang, Nr. 8, S. 6–7, 19. Februar 2009, Köln.
- Ironson, G. H.; Smith, P.C.; Brannick, M.T.; Gibson, W.M.; Paul K.B. (1989):** *Construction of a Job in General Scale: A Comparison of Global, Composite, and Specific Measures*. In: Journal of Applied Psychology, Volume 74, No. 2, S. 193–200.
- Jacob, Marita (2001):** *Ausmaß und Struktur von Mehrfachausbildungen. Eine Analyse der Ausbildungswege in den achtziger und neunziger Jahren*. In: Arbeitspapier Nr. 3 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland, Max-Planck-Institut, Berlin.
- Jacob, Marita (2004):** *Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation?*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacob, Marita; Solga, Heike (2015):** *Germany's Vocational Education and Training System in Transformation. Changes in the Participation of Low- and High-Achieving Youth Over Time*. In: European Sociological Review, Vol. 31, No. 2, S. 161–171.
- Jacob, Marita; Steininger, Hanna-Marei; Weiss, Felix (2013):** *Bleibt's dabei? Soziale Ungleichheiten in der Studienabsicht und ihrer Realisierung nach einer beruflichen Ausbildung*. In: Asdonk, Jupp; Kuhn, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp [Hrsg.], Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs, S. 307–322, Münster: Waxmann.
- Jacobs, Bas (2007):** *Real options and human capital investment*. In: Labour Economics, Vol. 14, S. 913–925.
- Jaeger, Mads Meier (2007):** *Confluence Model or Resource Dilution Hypothesis? How Sibship Size Affects Educational Attainment*. In: Social policy and Welfare Working Paper, 03/2007.
- Jaide, Walter (1995):** *Befragung*. In: Haft, Henning; Kordes, Hagen [Hrsg.], Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 2, Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung, S. 309–313, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jørgensen, Christian Helms (2013):** *Linking the dual system with higher education in Denmark*. In: Deissinger, Thomas; Aff, Josef; Fuller, Alison; Jørgensen, Christian Helms [Hrsg.], Hybrid qualifications: Structures and problems in the context of European VET policy, S. 53–78, Bern: Peter Lang Verlag.
- Kahl, Otto (1981):** *Berufliche Entscheidung und berufliche Laufbahn: Versuch einer theoretischen Grundlegung*, Alsbach: Leuchtturm-Verlag.

- Kariya, Takehiko (2011):** *Credential inflation and employment in 'universal' higher education: enrolment, expansion and (in)equality via privatisation in Japan*. In: Journal of Education and Work, Volume 24, Nos. 1–2, February–April 2011, S. 69–94.
- Kaya, Maria (2009):** *Verfahren der Datenerhebung*. In: Sönke Albers, Daniel Klappper, Udo Konradt, Achim Walter, Joachim Wolf [Hrsg.], Methodik der empirischen Forschung, 3. Auflage, S. 49–64, Wiesbaden: Gabler.
- Kemper, Thomas; Weishaupt, Horst (2011):** *Region und soziale Ungleichheit*. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard [Hrsg.], Empirische Bildungsforschung, S. 209–219, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchler, Erich [Hrsg.] (2008):** *Arbeits- und Organisationspsychologie*, 2. Auflage, Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Klauwer, Karl Josef; Leutner, Detlev (2012):** *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*, 2., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz-Verlag.
- Klein, Markus; Schindler, Steffen; Pollak, Reinhard; Müller, Walter (2009):** *Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung*. In: Baumert, Jüren; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich [Hrsg.], Bildungsentscheidungen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009, S. 47–73, Wiesbaden.
- Kohli, Martin (1973):** *Studium und berufliche Laufbahn*. Stuttgart: Enke Ferdinand.
- Kohli, Martin (1991):** *Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter [Hrsg.], Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, 4., völlig neubearbeitete Auflage, S. 303–317, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Köller, Olaf (2013):** *Abitur und Studierfähigkeit*. In: Asdonk, Jupp; Kuhn, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp [Hrsg.], Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs, S. 25–49, Münster: Waxmann.
- Konegen-Grenier, Christiane; Lenske, Werner (1987):** *Abiturienten und betriebliche Berufsausbildung*, Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Konietzka, Dirk (2007):** *Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt*. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang [Hrsg.], Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 2. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koordinierungsstelle für Studienberatung in Niedersachsen (o.D.):** *Studieren in Niedersachsen*, online verfügbar unter: <http://www.studieren-in-niedersachsen.de/hochschulen-az.htm>; Stand: o. A.; letzter Zugriff: 1. März 2013.

- Kornadt, Hans-Joachim (2007):** *Motivation im kulturellen Kontext*. In: Trommsdorff, Gisela; Kornadt, Hans-Joachim [Hrsg.], *Erleben und Handeln im kulturellen Kontext*, Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen: Hofgrete.
- Krais, Beate (1996):** *Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Bolder, Axel; Heid, Helmut; Heinz, Walter R.; Kutscha, Günter; Krüger, Helga; Meier, Artur; Rodax, Klaus [Hrsg.], *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit*, Jahrbuch: Bildung und Arbeit, S. 118–339, Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Krapp, Andreas (1992):** *Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung*. In: Krapp, Andreas; Prenzel, Manfred [Hrsg.], *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, S. 9–52, Münster: Aschendorff Verlag.
- Krekel, Elisabeth M.; Ulrich, Joachim Gerd (1996):** *Qualifizierungs- und Berufschancen von Nachwuchskräften mit Studienberechtigung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Band 25, Heft 4, S. 5–10.
- Kretschmann, Claudia (2008):** *Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess*, SOFI Arbeitspapier, 2008–3, Göttingen: SOFI.
- Krewerth, Andreas; Eberhard, Verena; Gei Julia (2008):** *Merkmale guter Ausbildungspraxis – Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors – Befragung „Merkmale guter Ausbildungspraxis“*. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) [Hrsg.], *Expertenmonitor*, online verfügbar unter: https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20081114.pdf, Stand: Mai/Juni 2008, letzter Zugriff: 18. Januar 2013.
- Kristen, Cornelia (1999):** *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*. In: *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung*, Nr. 5, Mannheim.
- Kristen, Cornelia; Reimer, David; Kogan, Irena (2008):** *Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany*. In: *International Journal of Comparative Sociology*, Vol. 49 (2–3), S. 127–151.
- Krüger, Helga (1998):** *Geschlechtersensible Chancenforschung*. In: *WSI Mitteilungen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut*, 41. Jahrgang, Band 2, S. 143–152, Düsseldorf.
- Krumboltz, John D.; Mitchell, Anita M.; Jones, G. Brian (1976):** *A social learning theory of career selection*. In: *The Counseling Psychologist*, Volume 6, Nr. 1, S. 71–81.
- Kühne, Mike (2009):** *Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*, Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuepie, Mathias; Tenikue, Michel; Nouetagni, Samuel; Misangumukini, Nicaise (2011):** *Number of siblings and school achievement in sub Sahara Africa*. In: CEPS/Instead Working Paper No 2011–31, March 2011.
- Kuß, Alfred (2012):** *Marktforschung: Grundlagen der Datenerhebung und Datenanalyse*, 4. Auflage, Wiesbaden: Gabler.
- Kutscha, Günter (1991):** *Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich*. In: Beck, Klaus; Kell, Adolf [Hrsg.], *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven*, S. 113–155, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2008):** *Theorien abweichenden Verhaltens II. „Moderne Ansätze“*, 3. Auflage, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Lange, Elmar (1978):** *Berufswahl. Eine empirische Untersuchung der Berufswahl-Situation von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lauer, Charlotte; Steiner, Viktor (2004):** *Returns to Education in West Germany. An Empirical Assessment*. In: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) [Hrsg.], *Discussion Paper No. 00–04*, Mannheim.
- Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe e.V. (2015):** *Nationales Bildungspanel*, online verfügbar unter: <https://www.neps-data.de/de-de/startseite.aspx>, Stand: o. A., letzter Zugriff: 11. November 2015.
- Lewin, Karl; Minks, Karl-Heinz; Uhde, Sönke (1996):** *Abitur – Berufsausbildung – Studium. Zur Strategie der Doppelqualifizierung von Abiturienten*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 29. Jahrgang, Heft 3, S. 431–454.
- Lienert, Gustav A.; Raatz, Ulrich (1998):** *Testaufbau und Testanalyse*, 6. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union/Beltz.
- Lippegauß-Grünau, Petra; Mahl, Franciska; Stolz, Iris (2010):** *Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick*, München/Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Lindahl, Mikael (2001):** *Summer Learning and the effect of schooling: Evidence from Sweden*. In: *Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Institute for the Study of Labor (IZA), Discussion Paper No. 262*, Bonn.
- Linsley, Ingrid (2005):** *Causes of overeducation in the Australian labour market*, Research Paper No. 940, The University of Melbourne, Department of Economics, June 2005.
- Lischka, Irene (1999):** *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*. In: *HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg* [Hrsg.], *Arbeitsberichte* 5/99, Wittenberg.

- Lischka, Irene; Wolter, Andrä (2001):** *Studienaufnahme oder Studienverzicht? Studierbereitschaft im Zwiespalt von Chancen und Risiken: nicht mehr nur ein ostdeutsches Problem.* In: Lischka, Irene (Hrsg.) *Hochschulzugang im Wandel?: Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*, S. 59–98, Weinheim: Beltz Verlag.
- Lippegaus-Grünau, Petra; Mahl, Franciska; Stolz, Iris (2010):** *Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick*, München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Lörz, Markus; Quast Heiko; Woisch, Andreas (2011):** *Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang.* In: HIS: Forum Hochschule 14/2011, Hannover.
- Lörz, Markus; Quast, Heiko; Woisch, Andreas (2012):** *Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang.* In: HIS: Forum Hochschule 5/2012, Hannover.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2005):** *Arbeitslosigkeit.* In: Abraham, Martin; Hinz, Thomas [Hrsg.], *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, S. 199–239, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Baumert, Jürgen (2008):** *Educational Transition and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes.* In: *Child Development Perspectives*, Volume 2, Number 2, S. 99–106.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2009):** *Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?* In: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich [Hrsg.], *Bildungsentscheidungen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, Wiesbaden.
- Maaz, Kai; Nagy, Gabriel (2009):** *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Qualifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte.* In: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich [Hrsg.], *Bildungsentscheidungen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009*, S. 153–182, Wiesbaden.
- Mackert, Jürgen (2004):** *Die Theorie sozialer Schließung. Das analytische Potenzial einer Theorie mittlerer Reichweite.* In: Mackert, Jürgen [Hrsg.]: *Die Theorie sozialer Schließung*, S. 9–24, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd-Michael; Ortlepp, Wolfgang (2006):** *Einführung in die Erziehungswissenschaft*, 2. Auflage, Opladen: Hier kann ich nur Wiesbaden als Ort finden und dann den VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maslow, Abraham H. (1970):** *Motivation and personality*, second edition, New York, USA: Harper & Row, Publishers, Inc.

- Mattila, Peter J. (1982):** *Determinants of male school enrollments: a time-series analysis.* In: The Review of Economics and Statistics, Volume 64, Number 2, S. 242–251.
- Mayer, Karl Ulrich; Papastefanou, Georgios (1983):** *Arbeitseinkommen im Lebensverlauf. Probleme der retrospektiven Erfassung und empirische Materialien.* In: Schmähl, Winfried [Hrsg.], Ansätze der Lebenseinkommensanalyse, S. 101–122, Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Mayer, Karl Ulrich (1991):** *Lebenslauf und Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung.* In: Unterrichtswissenschaft 19, S. 313–332, Weinheim.
- Mayer, Karl Ulrich (2001):** *Lebensverlauf.* In: Schäfers, Bernhard; Zapf, Wolfgang [Hrsg.], Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, 2. Auflage, S. 446–459, Opladen: Leske + Budrich.
- Mayer, Karl Ulrich; Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2003):** *Institutional Change and Inequalities of Access in German Higher Education*, Revised paper presented at the First Workshop of International Comparative Project on Higher Education: Expansion, Institutional Forms and Equality of Opportunity, Prag, 7. – 9. Juni 2002.
- Méhaut, Philippe (2013):** *Hybrid or dual currency qualifications? – The French case.* In: Deissinger, Thomas; Aff, Josef; Fuller, Alison; Jørgensen, Christian Helms [Hrsg.], Hybrid qualifications: Structures and problems in the context of European VET policy, S. 197–211, Bern: Peter Lang Verlag.
- Mertens, Dieter (1976):** *Beziehungen zwischen Qualifikationen und Arbeitsmarkt.* In: Schlaffke, Wilfried [Hrsg.], Jugendarbeitslosigkeit – Unlösbare Aufgabe für das Bildungs- und Beschäftigungssystem, S. 68–117, Köln: Deutscher Instituts-Verlag GmbH.
- Miller, Mark J. (2007):** *Examining the degree of congruency between a traditional career instrument and an online self-assessment exercise.* In: Journal of Employment Counseling, Volume 44.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (o.D.):** *Liste der Hochschulen und ihrer Standorte*, online verfügbar unter: <http://studinfo.rlp.de/hochschulen/liste-aller-hochschulen.html>, Stand: o. A., letzter Zugriff: 1 März 2013.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.D.):** *Hochschulkarte NRW*, online verfügbar unter: http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Hochschulen_in_NRW.pdf, Stand: o. A., letzter Zugriff: 1. März 2013.

- Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (2007):** *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Mörth, Martina (2009):** *Berufsbiografieforschung: Erfolgsfaktoren in Sänger- und Sängerinnenkarrieren*, Berlin. Kann hier nur die Ausgabe 2000 finden: Univerlag TU Berlin.
- Mowitz-Lambert, Joachim (2001):** *Übergangsmuster in der Statuspassage von beruflicher Ausbildung in die Erwerbstätigkeit*. In: Sackmann, Reinhold; Wingens, Matthias [Hrsg.], *Strukturen des Lebenslaufs: Übergang – Sequenz – Verlauf*, S. 100–220, Weinheim: Beltz-Juventa.
- Müller, Christof (2014):** *Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – eine win-win-win-Situation*. In: *Wirtschaft und Erziehung*, Ausgabe 8, 66. Jahrgang, S. 287–293.
- Müller, Walter; Pollack, Reinhard (2007):** *Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?* In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang [Hrsg.], *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 2. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münz, Rainer; Seifert, Wolfgang; Ulrich, Ralf (1999):** *Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven*, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Nagy, Mark S. (2002):** *Using a single-item approach to measure facet job satisfaction*. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Volume 75, No. 1, S. 77–86.
- Nauck, Bernhard (2002):** *Dreißig Jahre Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation, Segregation und Remigration*. In: Nave-Herz, Rosemarie [Hrsg.], *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse*, S. 315–339, Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.
- Neuber, Reinhold (1995):** *Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Erkenntnisse aus den bisherigen Ansätzen*. In: *Wirtschaft und Erziehung*, Nr. 47, Heft 5, S. 151–156.
- Neuberger, Oswald; Allerbeck, Mechthild (1978):** *Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit: Erfahrungen mit dem „Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB)“*, Bern: Huber.
- Neuenschwander, Markus P.; Gerber, Michelle, Frank, Nicole, Rottermann, Benno (2012):** *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nowak, Günter (2002):** *Berufswahl. Theorie und Praxis bei LehrabsolventInnen*, Forschungsprojekt, online Zugriff unter: http://www.mychoice.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Berufswahl_YCS_Design.pdf, Stand: 2002, letzter Zugriff: 2. Dezember 2012.
- Ortmaier, Philipp (2012):** *Autos & Technik: Ausbildung zum KFZ-Mechatroniker*, online verfügbar unter: <http://www.azubister.net/magazin/artikel/ausbildung-kfzmechatroniker-erfahrungsbericht>, Stand: 2012, letzter Zugriff: 9. November 2014.
- Papastefanou, Georgios (1980).** *Zur Güte von retrospektiven Daten – Eine Anwendung gedächtnispsychologischer Theorie und Ergebnisse einer Nachbefragung*, Arbeitspapier Nr.29 in SFB 3 „Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik“, Frankfurt a. M./Mannheim.
- Parmentier, Klaus (2000):** *Erwerbsarbeit im Spiegel der BIBB/IAB-Erhebung 1999/1992*. In: Dostal, Werner; Jansen, Rolf; Parmentier, Klaus [Hrsg.], *Wandel der Erwerbstätigkeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung*, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 231), S. 9–38, Nürnberg.
- Parkin, Frank (1979):** *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*, New York/USA: Columbia University Press.
- Parsons, Frank (1989):** *Choosing a vocation*. A reprint of the Original 1909 Work, Blacksburg Virginia: Garrett Park Press.
- Peisert, Hansgert (1967):** *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*, München: Piper Verlag GmbH.
- Peter, Paul J. (1979):** *Reliability: A review of psychometric basics and recent marketing practices*. In: *Journal of Marketing Research*, 16. Jahrgang, S. 6–17.
- Picht, Georg (1964):** *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*, Olten: Walter-Verlag.
- Pilz, Matthias (2003):** *Wege zur Erreichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung – Deutsche Ansatzpunkte und schottische Erfahrungsbeispiele*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Band 99, Heft 3, S. 390–416.
- Pilz, Matthias (2008):** *Bildungswahlmotive von Abiturienten mit und ohne Studierabsicht im Dualen Ausbildungssystem: Begründungszusammenhänge, empirische Befunde im Kontext von Finanzdienstleistungsberufen sowie bildungspolitische Konsequenzen*. In: *Bildung und Erziehung*, 61. Jahrgang, Heft 2, S. 221–246.
- Pilz, Matthias (2009):** *After Abitur, first an apprenticeship and then university? Why German Abitur holders are taking vocational training in the financial services sector*. In: *European Journal of Vocational Training*, Nr. 46, S. 41–65.

- Pilz, Matthias (2012):** *Vocational Training as the Roundabout Route from Abitur to University*. In: Stolz, Stefanie; Gonon, Philipp [Ed.], *Challenges and reforms in vocational education, aspects of inclusion and exclusion*, S. 277–296, Bern: Peter Lang AG.
- Popper, Karl (2005):** *Logik der Forschung*, 11. Auflage, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Porst, Rolf (2011):** *Fragebogen – Ein Arbeitsbuch*, 3. Auflage, Wiesbaden: VA Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008):** *Qualitative Sozialforschung*, München: Oldenburg.
- Quast, Heiko (2014):** Bereitstellung der Daten per E-Mail; zugesandt am 26. November 2014.
- Raffe, David (2003):** *Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research, and Policy Debates*. In: *Journal of Youth Studies*, Volume 6, No. 1.
- Rasch, Björn; Friese, Malte, Hofmann, Wilhelm, Naumann, Ewald (2006):** *Quantitative Methoden 1*, 2. Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Riesenhuber, Felix (2011):** *Großzahlige empirische Forschung*. In: Sönke Albers, Daniel Klapper, Udo Konradt, Achim Walter, Joachim Wolf [Hrsg.], *Methodik der empirischen Forschung*, 3. Auflage, S. 1–16, Wiesbaden: Gabler.
- Riketta, Michael (2008):** *The Causal Relation Between Job Attitudes and Performance: A Meta-Analysis of Panel Studies*. In: *Journal of Applied Psychology*, Volume 93, Number 2, S. 472–481.
- Roe, Anne (1956):** *The Psychology of Occupations*, New York: John Wiley & Sons.
- Roeder, Peter M.; Gruehn, Sabine (1996):** *Kurswahl in der Gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und Kurswahlmotive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Jahrgang, Nr. 4, S. 497–518.
- Rohrmann, Bernd (1978):** *Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Band 9, Heft 3, S. 222–245.
- Rolfs, Henning (2001):** *Berufliche Interessen. Die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium*, Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Rolfs, Henning; Schuler, Heinz (2002):** *Berufliche Interessenkongruenz und das Erleben im Studium*. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, Heft 46, Nr. 3, S. 137–149.
- Rothlin, Philippe; Werder, Peter R. (2007):** *Diagnose Boreout – Warum Unterforderung im Job krank macht*, Heidelberg: Redline Wirtschaft.

- Sarstedt, Marko; Wilczynski, Petra (2009):** *More for Less? A Comparison of Single-Item and Multi-Item Measures*. In: Die Betriebswirtschaft (DBW), Volume 69, No. 2, S. 211–227.
- Schacher, Martin (1985):** *Berufliche Ausbildung – Ergänzung oder Alternative zum Hochschulstudium*. In: Kaiser, Manfred; Nuthmann, Reinhard; Stegmann, Heinz [Hrsg.], *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Materialband 2: Studienberechtigte, berufliche Ausbildung und Hochschule, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, S. 97–124, Nürnberg.
- Scharmann, Theodor (1965):** *Jugend in Arbeit und Beruf*, Band 10 von *Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde*, München: Juventa-Verlag.
- Scheller, Reinhold (1976):** *Psychologie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheller, Percy; Isleib, Sören; Sommer, Dieter (2013):** *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12, Tabellenband*. In: HIS: Forum Hochschule 6/2013, Hannover.
- Schmalt, Heinz-Dieter; Langens, Thomas A. (2009):** *Motivation*, 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnabel, Kai Uwe; Gruehn, Sabine (2000):** *Studienfachwünsche und Berufsorientierungen in der gymnasialen Oberstufe*. In: Baumert, Jüger; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer [Hrsg.], *TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*, Band 2, S. 405–444, Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Schneider, Heidrun; Franke, Barbara (2014):** *Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten, Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. In: DZHW: Forum Hochschule 6/2014, Hannover.
- Schneider, Wolfgang; Stefanek, Jan (2004):** *Entwicklungsveränderungen allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulbezogener Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter. Evidenz für einen Schereneffekt?* In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Vol. 36, Nr. 3, S. 147–159.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2011):** *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 9., aktualisierte Auflage, München: Oldenburg.
- Schober, Karen; Tessaring, Manfred (1993):** *Eine unendliche Geschichte: Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher*. In: IAB [Hrsg.], *Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Heft 3, Nürnberg.
- Schönbohm-Wilke, Wiebke (2005):** *Der soll ruhig noch ein Jahr zur Schule gehen! Einfluss der Eltern auf den Übergang Schule-Beruf und das Phänomen „Parker in der Schule“*. In: Henseler, Kurt; Schönbohm-Wilke; Wiebke [Hrsg.], *Und nach der Schule? Beiträge zum „Übergang Schule-Beruf“ aus Theorie und Praxis*, ITB Arbeitspapiere Nr. 53, Bremen.

- Schöngen, Klaus (2003):** *Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen?* In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 5, S. 35–39.
- Schreiber, Marc; Rietiker, Jack (2010):** *Laufbahngestaltung und Talent-Management.* In: Werkmann-Karcher, Birgit; Rietiker, Jack [Hrsg.], *Angewandte Psychologie für das Human Resource Management. Konzepte und Instrumente für ein wirkungsvolles Personalsmanagement*, S. 295–320, Berlin: Springer Verlag.
- Schumann, Siegfried (2001):** *Persönlichkeitsbedingte Einstellungen zu Parteien: der Einfluss von Persönlichkeitseigenschaften auf Einstellungen zu politischen Parteien*, München: Oldenbourg Verlag.
- Schwanzer, Andrea D. (2008):** *Determinanten der Berufswahl. Die Berufswahl von Abiturientinnen und Abiturienten und Konsequenzen einer Berufsentscheidung bei konfligierenden Determinanten*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schwarz, Norbert; Hippler, Hans-J.; Noelle-Neumann, Elisabeth (1994):** *Retrospective Reports: The Impact of Response Formats.* In: Schwarz, Norbert; Sundman, Seymour [Hrsg.], *Autobiographical Memory and the Validity of retrospective reports*, S. 187–199, New York: Springer-Verlag.
- Seibert, Holger (2003):** „Wer zu spät kommt...“ *Schulausbildung und Erwerbseinstieg von Ausbildungsabsolventen ausländischer Herkunft in Deutschland.* In: Arbeitspapier Nr. 6 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland, Berlin.
- Seibert, Holger; Solga, Heike (2005):** *Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen.* In: Zeitschrift für Soziologie, Jahrgang 34, Heft 5, S. 364–382.
- Seifert, Karl-Heinz (1977):** *Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung.* In: Seifert, Karl Heinz; Eckhardt, Hans-Henning; Jaide, Walter [Hrsg.], *Handbuch der Berufspsychologie*, 1. Auflage, S. 173–279, Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Seifert, Wolfgang (2000):** *Geschlossene Grenzen – offene Gesellschaften? Migrations- und Integrationsprozesse in westlichen Industrienationen*, Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) [Hrsg.] (2010):** *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)*, Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz, online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_10_18-Uebergang-Grundschule-S_el1-Orientierungsstufe.pdf, Stand: 18. Oktober 2010, letzter Zugriff 6. August 2012.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) [Hrsg.] (2012):** *Die gymnasiale Oberstufe*, online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe.html>, Stand: 2012, letzter Zugriff: 09. Februar 2014.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) [Hrsg.] (2013):** *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012*, online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf, Stand: 2013, letzter Zugriff: 24. Januar 2015.
- Sengenberger, Werner (1987):** *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*, Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Seyda, Sandra (2004):** *Trends und Ursachen der Höherqualifizierung in Deutschland*. In: IW-Trends 02/2004, online verfügbar: http://www.romanherzoginstitut.de/uploads/tx_mspublication/Seyda-Trends_und_Ursachen_der_Hoeherqualifizierung_in_Deutschland.pdfm Stand: Februar 2004, letzter Zugriff: 09. Februar 2014.
- Shavit, Yossi; Müller, Walter (2006):** *Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification*. In: Hallinan, Maureen T. [Hrsg.], *Handbook of the sociology of education*, 2nd series, S. 437–452, New York, USA: Springer.
- Sheppard, Blair H.; Hartwick, Jon; Warshaw, Paul R. (1988):** *A Meta-Analysis of Past Research with Recommendations for Modifications and Future Research*. In: *Journal of Consumer Research*, Vol. 15, No. 3, S. 325–343.
- Singh, Jagdip (2003):** *A Reviewer's Gold*. In: *Journal of the Academy of Marketing Science*, Volume 31, No. 3, S. 331–336.
- Solga, Heike; Konietzka, Dirk (2000):** *Das Berufsprinzip des deutschen Arbeitsmarktes: ein geschlechtsneutraler Allokationsmechanismus?* In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, Volume 26, Nr. 1, S. 111–147.
- Solga, Heike (2005):** *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, Heike; Wagner, Sandra (2001):** *Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jahrgang, Heft 1, S. 107–127.

- Solga, Heike; Wagner, Sandra (2007):** *Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang [Hrsg.], *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, S. 191–219, 2. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spangenberg, Heike; Beuße, Mareike; Heine, Christoph (2011):** *Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006. Dritte Befragung der studienberechtigten Schulabgänger/innen 2006 3½ Jahre nach Schulabschluss im Zeitvergleich*. In: HIS: Forum Hochschule 18/2011, Hannover.
- Spangenberg, Heike; Willich, Julia (2013):** *Zum Einfluss des Entscheidungs- und Informationsverhaltens auf die Studienaufnahme*. In: Asdonk, Jupp; Kuhn, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp [Hrsg.], *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*, S. 167–178, Münster: Waxmann.
- Stauber, Barbara; Pohl, Axel; Walther, Andreas (2007):** *Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer*. In: Stauber, Barbara; Pohl, Axel; Walther, Andreas [Hrsg.], *Subjektorientierte Übergangsforschung, Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener*, S. 7–18, Weinheim: JUVENTA Verlag.
- Statista (2014):** *Anzahl der Studenten an deutschen Hochschulen bis 2013/2014*, online verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>, Stand: 2014, letzter Zugriff: 9. November 2014.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2011):** *Gebiet und Bevölkerung – Fläche und Bevölkerung*, online verfügbar unter: http://www.statistik-portal.de/statistik-portal/de_jb01_jahrtab1.asp, Stand: 2011, letzter Zugriff: 1. März 2013.
- Statistisches Bundesamt (2012):** *Bildung und Kultur – Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen. Vorläufige Ergebnisse, Wintersemester 2012/2013*, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2014a):** *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1*, Wiesbaden: o.O.
- Statistisches Bundesamt (2014b):** *Arbeitsmarkt*, online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Arbeitsmarkt/lrarb003.html>, Stand: November 2014, letzter Zugriff: 26.11.2014.
- Steelman, Lara Carr (1985):** *A tale of two variables: A review of the intellectual consequences of sibship size and birth order*. In: *Review of Educational Research*, Volume 55, Nr. 3, S. 353–386.

- Steelman, Lara Carr; Powell, Brian; Werum, Regina; Carter, Scott (2002):** *Reconsidering the effects of sibling configuration: Recent advances and challenges.* In: Annual Review of Sociology, Nr. 28, S. 243–269.
- Stocké, Volker (2009):** *Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe unter der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit.* In: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich [Hrsg.], Bildungsentscheidungen, S. 257–282, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, Anselm (1968) [1959]:** *Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität,* Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Strong, Edward K. Jr. (1964):** *Vocational Interests of Men and Women,* 5. Auflage, Stanford, California, USA: Stanford University Press.
- Super, Donald E. (1957):** *The psychology of careers: an introduction to vocational development,* New York.: Harper & Brothers.
- Super, Donald E. (1994):** *Der Lebenszeit-, Lebensraum der Laufbahnentwicklung.* In: Brown Duane; Brooks, Linda [Hrsg.], Karriere-Entwicklung, 1. Auflage, S. 211–280, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Taylor, Alison; Watt-Malcom, Bonnie; Wimmer, Randolph (2013):** *‘Hybridity’ in two Canadian provinces: Blurring institutional boundaries.* In: Deissinger, Thomas; Aff, Josef; Fuller, Alison; Jørgensen, Christian Helms [Hrsg.], Hybrid qualifications: Structures and problems in the context of European VET policy, S. 243–276, Bern: Peter Lang Verlag.
- Thurow, Lester C. (1975):** *Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy,* New York, USA: Basic Books.
- Timmermann, Dieter (1988):** *Die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem.* In: Bodenhöfer, Hans-Joachim [Hrsg.], Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt, Berlin: Duncker & Humblot.
- Tölke, Angelika (1989):** *Möglichkeiten und Grenzen einer Edition bei retrospektiven Verlaufsdaten.* In: Mayer, Karl Ulrich; Brückner, Erika [Hrsg.], Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung. Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929–1931, 1939–1941, 1949–1951, Teil 1, S. 173–226, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Töpfer, Armin (2012):** *Erfolgreich Forschen,* 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Trost, Günter (1975):** *Vorhersage des Studienerfolgs,* Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

- Udris, Ivars; Alioth, Andreas (1980):** *Fragebogen zur „subjektiven Arbeitsanalyse“ (SAA)*. In: Martin, Ernst; Udris, Ivars [Hrsg.]; Ackermann, Ursula; Oegerli, Konrad, Monotonie in der Industrie, Schriften zur Arbeitspsychologie, S. 61–68, 204–207, Band 29, Bern: Huber.
- Ulich, Eberhard (2001):** *Arbeitspsychologie*, 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Zürich: vdf Hochschulverlag, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Ulrich, Joachim Gerd (2000):** *Sind wir ausreichend für unsere Arbeit gerüstet? – Besondere Kenntnisanforderungen am Arbeitsplatz und Weiterbildungsbedarf der Erwerbstätigen in Deutschland*. In: Dostal, Werner; Jansen, Rolf; Parmentier, Klaus [Hrsg.], Wandel der Erwerbstätigkeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 231), S. 99–124, Nürnberg.
- Van de Werfhorst, Herman G.; De Graaf, Nan Dirk; Kraaykamp, Gerbert (2001):** *Intergenerational Resemblance in Field of Study in the Netherlands*. In: European Sociological Review, Volume 17, Nr. 3, S. 275–293.
- Vogel, Stefan (1997):** *Überlegungen zum Einsatz der Theory of Reasoned Action und der Theory of Planned Behavior in der Analyse von Umwelteinstellungen im Hinblick auf das Umweltverhalten*, Diskussionspapier Nr. 66-W-97, Institut für Wirtschaft, Politik und Recht, Universität für Bodenkultur, Wien.
- Walden, Günter (1997):** *Längerfristiger beruflicher Verbleib von Absolventen einer dualen Berufsausbildung im Vergleich zu Absolventen anderer Bildungsgänge*. In: Beicht, Ursula; Berger, Klaus; Herget, Hermann; Krekel, Elisabeth M. [Hrsg.], Berufsperspektiven mit Lehre. Wert und Zukunft dualer Berufsausbildung – Beiträge aus Berufsbildungswissenschaft und -praxis, S. 153–174, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wanous, John P.; Reichers, Arnon E.; Hudy, Michael J. (1997):** *Overall Job Satisfaction: How good are Single-Item Measures?* In: Journal of Applied Psychology, Volume 82, No. 2, S. 247–252.
- Wattermann, Rainer; Maaz, Kai (2004):** *Studierneigung bei Absolventen allgemein bildender und beruflicher Gymnasien*. In: Köller, Olaf; Wattermann, Rainer; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver [Hrsg.], Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien, S. 403–450, Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Weisbrod, Burton A. (1975):** *Education and Investment in Human Capital*. In: Levine, Donald M.; Bane, Mary Jo [Hrsg.], The “Inequality” Controversy. Schooling and Distributive Justice, S. 123–146, New York: Basic Books.
- Weiss, David J.; Dawis, Rene V. (1967):** *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*, Minnesota, USA: Work Adjustment Project, Industrial Relations Center, University of Minnesota.

- Werner, Matthias (2004):** *Einflussfaktoren des Wissenstransfers in wissensintensiven Dienstleistungsunternehmen*, Wiesbaden: DUV.
- Wiethoff, Christoph (2011):** *Übergangcoaching mit Jugendlichen. Wirkungsfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilz, Sylvia M. (2004):** *Für und wider einen weiten Begriff von Schließung. Überlegung zur Theorie sozialer Schließung am Beispiel von Geschlechterungleichheiten*. In: Mackert, Jürgen [Hrsg.]: *Die Theorie sozialer Schließung*, S. 213–232, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wippermann, Inge (1981):** *Kompensationsformen psychischer Arbeitsbelastung: Über den Zusammenhang von Psychoboom und Arbeitswelt*, Bremerhaven: Wirtschaftsverlag.
- Witte, Johanna; Sandfuchs, Gabriele (2013):** *Transparenz für Studienanfänger: Internetdarstellungen von Bachelorstudiengängen*. In: Asdonk, Jupp; Kuhnen, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp [Hrsg.], *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*, S. 179–195, Münster: Waxmann.
- Wolter, Andrä; Scholz, Wolf-Dieter (1985):** *Mehrfache Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Soziale Bedingungen der Mobilität zwischen Bildung und Beruf*. In: Kaiser, Manfred; Nuthmann, Reinhard; Stegmann, Heinz [Hrsg.], *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Materialband 2: Studienberechtigte, berufliche Ausbildung und Hochschule, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, S. 185–236, Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Wolter, Andrä; Lenz, Karl; Laskowski, Rüdiger (2006):** *Studierbereitschaft bleibt auf hohem Niveau. Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2006 in Sachsen*, Dresden: Staatsministerium für Kultus (SMK) und TU Dresden.
- Zajonc, Robert B.; Markus, Gregory B. (1975):** *Birth order and intellectual development*. In: *Psychological Review*, Volume 82, Nr. 1, S. 74–88.
- Zentralverband der Augenoptiker (o.D.):** *Ausbildungsvergütung*, online verfügbar unter: <http://www.zva.de/ausbildungsvergütung>, Stand: 2014/2015, letzter Zugriff: 24. Januar 2015.
- Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) (2011):** *Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge nach schulischer Vorbildung*, online verfügbar unter: <http://www.zdh-statistik.de/application/index.php?mID=3&cID=40>, Stand: 2011, letzter Zugriff: 11. Februar 2013.

- Zimmermann, Hildegard (1987):** Die Überformung von Orientierungen und Verhaltensweisen in Schulzeit und Adoleszenz. In: Janshen, Doris; Rudolph, Hedwig [Hrsg.], *Ingenieurinnen. Frauen für die Zukunft*, S.85–128, Berlin: Walter de Gruyter.
- Zinnbauer, Markus; Eberl, Markus (2004):** *Die Überprüfung von Spezifikation und Güte von Strukturgleichungsmodellen: Verfahren und Anwendung*. In: Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung, Heft 21/2004, Ludwigs-Maximilian-Universität: München.
- Zwick, Michael M.; Renn Orwin (2000):** *Die Attraktivität von technischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern bei der Studien- und Berufswahl junger Frauen und Männer*, Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.

Anhang

Liebe Schülerinnen und Schüler,

ich würde mich sehr über Ihre Unterstützung bei meiner Umfrage bedanken. Antworten Sie dabei spontan ohne viel nachzudenken. Es gibt keine falschen Antworten. Mich interessiert Ihre eigene persönliche Meinung. Wenn Sie bei einer Frage unsicher sind, kreuzen Sie bitte die Antwort an, die am ehesten zutrifft.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

1.) Was ist aktuell Ihr höchster Schulabschluss?	☐ Abitur ☐ Realschulabschluss ☐ kein Abschluss	☐ Fachabitur ☐ Hauptschulabschluss ☐ sonstiges, und zwar _____
2a.) Kreuzen Sie bitte Ihren Ausbildungsberuf an.	☐ Augenoptiker/-in ☐ Industriekfm/-kffr.	☐ Bankkaufmann/-kauffrau ☐ Kraftfahrzeugmechatroniker/-in
2b.) Wann haben Sie Ihre Berufsausbildung begonnen?	Monat Jahr	
2c.) Wann werden Sie Ihre Berufsausbildung voraussichtlich beenden?	Monat Jahr	
2d.) Wie viel Zeit lag zwischen Erlangung Ihres Abiturs und Aufnahme der Berufsausbildung?	Monat Jahr	
3.) Alter	Jahre	
4.) Geschlecht	☐ weiblich ☐ männlich	
5a.) Sind Sie in Deutschland geboren?	☐ ja ☐ nein	
5b.) Welche Staatsangehörigkeit besitzen Sie?	☐ deutsche ☐ andere	
5c.) Sind Ihre Eltern in Deutschland geboren?	☐ ja ☐ Nein, ein Elternteil ist im Ausland geboren. ☐ Nein, beide Eltern im Ausland geboren.	
5d.) Welche Sprache wird in Ihrem Elternhaus gesprochen?	☐ deutsche Sprache ☐ andere Sprache	
6a.) Wie viele Geschwister haben Sie?	Anzahl der Geschwister	
6b.) Wie sind Sie aufgewachsen?	☐ Ich bin nur bei <u>einem</u> Elternteil aufgewachsen. ☐ Ich bin bei beiden Elternteilen aufgewachsen. ☐ sonstiges, und zwar _____	
7.) Die Nutzung kultureller Angebote, wie Theater, Oper, Operette oder Konzerte, haben in meinem Elternhaus einen hohen Stellenwert.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Stimme nicht zu Stimme zu
8.) Wo haben Sie Ihre Hochschulreife erworben?	☐ Gymnasium ☐ Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe ☐ Fachgymnasium, Berufliches Gymnasium ☐ Gymnasiale Oberstufe in einer Berufsfachschule ☐ Berufskolleg ☐ Berufsoberschule ☐ Fachoberschule ☐ andere Schulart, und zwar _____	

9.) Geben Sie bitte Ihre (Fach-)Abiturnote an.	(Fach-)Abiturnote		
10.) Welche Leistungskurse bzw. Schwerpunkte haben Sie zur Erlangung der Hochschulreife belegt?	Freie Angabe: 		
11a.) Was ist der höchste Schulabschluss Ihrer Partnerin/Ihres Partners oder Ihrer engsten Freundin/Ihres engsten Freundes? (Dies sollte die Person sein, mit der Sie die meiste Zeit in Ihrer Freizeit verbringen.)	☐ Studium ☐ Fachabitur ☐ Hauptschulabschluss	☐ Abitur ☐ Realschulabschluss ☐ kein Abschluss	
	☐ sonstiges, und zwar 		
11b.) Was ist die derzeitige Tätigkeit Ihrer Partnerin/Ihres Partners oder Ihrer engsten Freundin/Ihres engsten Freundes? (Dies sollte die Person sein, mit der Sie die meiste Zeit in Ihrer Freizeit verbringen.)	☐ Berufsausbildung ☐ Erwerbstätigkeit	☐ Studium ☐ Arbeitslosigkeit	
	☐ sonstiges, und zwar 		
12a.) Geben Sie bitte den jeweils höchsten Bildungs-/ Schulabschluss Ihrer Eltern an.	Studium Abitur Fachabitur Realschulabschluss Hauptschulabschluss kein Abschluss Abschluss unbekannt	Vater ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Mutter ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
12b.) Bitte geben Sie an, welcher der genannten Berufsgruppen Ihre Eltern angehören. (Falls Ihre Eltern nicht mehr erwerbstätig sind, beziehen Sie Ihre Angaben bitte auf die zuletzt ausgeübte Erwerbstätigkeit.)	Selbstständige(r) Angestellte(r) Beamte(r) Nie berufstätig gewesen Hausfrau/-mann Tätigkeit unbekannt	Vater ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Mutter ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
13.) Wie weit ist die nächste Hochschule von Ihrem derzeitigen Wohnort entfernt?	☐ < 30 km ☐ < 100 km ☐ < 200 km ☐ > 200 km		
14.) Haben Sie von Ihrem Ausbildungsunternehmen bereits ein Übernahmeangebot nach Beendigung Ihrer Berufsausbildung erhalten?	☐ ja ☐ Nein, ich werde nicht übernommen ☐ Nein, <i>noch</i> nicht. ☐ Nein, da ich bereits den Wunsch geäußert habe ein Studium aufnehmen zu wollen.		
15a.) Beabsichtigen Sie nach Beendigung der Berufsausbildung die Aufnahme eines Studiums?	☐ ja ☐ nein		
Wenn Sie mit „JA“ geantwortet haben, setzen Sie den Fragebogen bitte weiter fort mit Frage 15b. Wenn Sie mit „NEIN“ geantwortet haben, setzen Sie den Fragebogen bitte weiter fort mit Frage 19.			

15b.) Wie konkret sind Ihre Überlegungen nach Beendigung der Berufsausbildung ein Studium aufnehmen zu wollen?	☐ unsicher ☐ ☐ ☐ ☐ sehr sicher
15c.) Wenn Sie beabsichtigen ein Studium aufzunehmen, wann möchten Sie mit diesem beginnen?	Monat Jahr
16a.) Wenn Sie bereits <u>nach dem Abitur</u> den Wunsch hatten studieren zu gehen, wie lautete das von Ihnen präferierte Studienfach?	Name des Studienfachs:
16b.) An welchem Ort wollten Sie dieses Studium <u>damals</u> aufnehmen?	Ort der Hochschule:
16c.) Welches Studienfach wollen Sie <u>künftig</u> studieren?	Name des Studienfachs:
16d.) An welchem Ort möchten Sie dieses Studium <u>künftig</u> aufnehmen?	Ort der Hochschule:
17.) Welche Bedeutung haben die folgenden Gründe und Motive für die von Ihnen getroffene Entscheidung nach dem Abitur zuerst eine Berufsausbildung zu machen?	
a) Die Kombination von Berufsausbildung und Studium bietet mir bessere Berufsaussichten als nur ein Studium.	☐ Stimme nicht zu ☐ ☐ ☐ Stimme zu
b) Ich habe zuerst eine Berufsausbildung gemacht, um mir alle Möglichkeiten offen zu halten.	☐ Stimme nicht zu ☐ ☐ ☐ Stimme zu
c) Nach Beendigung der Schule wollte ich erst einmal die Arbeitswelt kennenlernen.	☐ Stimme nicht zu ☐ ☐ ☐ Stimme zu
d) Nach Beendigung der Schule wollte ich erst einmal Geld verdienen.	☐ Stimme nicht zu ☐ ☐ ☐ Stimme zu
e) Mein Studienwunsch war aufgrund von Zulassungsbeschränkungen nicht realisierbar.	☐ Stimme nicht zu ☐ ☐ ☐ Stimme zu
f) Nach Beendigung der Schule war ich mir unsicher, was ich studieren sollte.	☐ Stimme nicht zu ☐ ☐ ☐ Stimme zu
g) Ich war mir nach Beendigung der Schule unsicher, ob ich ein Studium schaffen würde.	☐ Stimme nicht zu ☐ ☐ ☐ Stimme zu
h) Nach Beendigung der Schule empfand ich mich zu jung für ein Studium.	☐ Stimme nicht zu ☐ ☐ ☐ Stimme zu
i) Ich wäre lieber gleich ins Studium gegangen, habe jedoch den Rat von Eltern und Verwandten befolgt, die mir damals eine Ausbildung empfohlen haben.	☐ Stimme nicht zu ☐ ☐ ☐ Stimme zu

18.) In einigen Bundesländern werden bereits seit mehreren Jahren Studiengebühren von bis zu 500€ ab dem ersten Semester erhoben. Wie stark hat dies Ihre Studienpläne beeinflusst?	
a) Ein Studium konnte ich nach dem Abitur nicht finanzieren.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
b) Die Erhebung/der Wegfall von Studiengebühren haben keinen Einfluss auf meine Entscheidung, nach der Ausbildung ein Studium aufzunehmen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
Frage 19.) Hier finden Sie einige Dinge aufgelistet, die auf ein Ausbildungsunternehmen zutreffen können. Wie stark treffen diese Eigenschaften auf Ihr derzeitiges Ausbildungsunternehmen zu?	
a) Mein Ausbildungsbetrieb bietet mir gute berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
b) In meinem Ausbildungsbetrieb kann ich meine Interessen verwirklichen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
c) In meinem Ausbildungsbetrieb kann ich interessante Tätigkeiten ausführen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
d) In meinem Ausbildungsbetrieb habe ich das Gefühl, wirklich etwas zu leisten.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
e) In meinem Ausbildungsbetrieb kann ich die Ergebnisse eigener Anstrengungen sehen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
f) Mein Ausbildungsbetrieb bietet mir einen angenehmen Arbeitsplatz.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
g) Mein Ausbildungsbetrieb ermöglicht es mir, in einer angenehmen Atmosphäre zu arbeiten.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
h) Die Ausbildung ermöglicht es mir, mich persönlich einzusetzen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
i) Die Ausbildung gibt mir beachtliche Freiräume wie ich meine Arbeit verrichte.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
j) Ich bin sehr zufrieden mit meiner Ausbildung.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
20.) Welche Bedeutung haben die folgenden Gründe und Motive für den von Ihnen gewählten nachschulischen Werdegang?	
a) Ich möchte nach Beendigung der Berufsausbildung eine gesellschaftlich geachtete Stellung haben.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
b) Ich möchte nach Beendigung der Berufsausbildung hohes Ansehen genießen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
c) Nach Beendigung der Ausbildung möchte ich Verantwortung übernehmen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
d) Nach Beendigung der Ausbildung möchte ich anderen Menschen sagen was sie zu tun haben.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu

21.) Im Folgenden finden Sie einige Aussagen über den Leistungsvergleich mit anderen. Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß diese auf Sie zutreffen. Sie haben folgende Antwortmöglichkeiten:	
a) Verglichen mit anderen bin ich in der Ausbildung sehr erfolgreich.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
b) Die anderen Auszubildenden sind mir hinsichtlich der Fachleistungen überlegen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
c) Im Vergleich zu meinen Kollegen habe ich bessere Ausbildungsleistungen erbracht.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Stimme nicht zu Stimme zu
22. Wenn Sie nun studieren gehen möchten, würden Sie den gleichen nachschulischen Werdegang (Ausbildung + Studium) noch einmal einschlagen? <i>(Wenn Sie kein Studium aufnehmen möchten, brauchen Sie diese Frage nicht zu beantworten.)</i>	☐ ja ☐ Nein, ich würde direkt studieren gehen (<u>Vollzeit</u>). ☐ Nein, ich würde direkt studieren gehen (<u>Dual</u>).

Vielen Dank, dass Sie die Fragen beantwortet haben!

Anhang 2 Kodierungsplan

Kodierungsplan				
Nr. im Fragebogen	Code	Indikator	Fragestellung	Ausprägung
–	ID	Testperson	–	1, 2, ...
–	SCH	Schule	–	1: ... -Berufskolleg 2: ...-Berufskolleg 3:
1	BIL	Bildung	Was ist aktuell Ihr höchster Schulabschluss?	1: Hochschulreife 2: Fachhochschulreife
2a.	AB	Ausbildungsberuf	Kreuzen Sie bitte Ihren Ausbildungsberuf an.	1: Augenoptiker/-in 2: Bankkaufmann/-kauffrau 3: Industriekaufmann/-kauffrau 4: Kraftfahrzeugmechatroniker/-in
2b.	ABG	Ausbildungsbeginn	Wann haben Sie Ihre Berufsausbildung begonnen?	offen
2c.	ABE	Ausbildungsende	Wann werden Sie Ihre Berufsausbildung voraussichtlich beenden?	offen
2d.	ZBA	Zeit vor Beginn Ausbildung	Wie viel Zeit lag zwischen Erlangung Ihres Abiturs und Aufnahme der Berufsausbildung?	offen (Angabe immer in Monaten)
3	ALT	Alter	Alter	offen
4	GES	Geschlecht	Geschlecht	1: weiblich 2: männlich
5a.	GBL_P	Geburtsland Proband	Sind Sie in Deutschland geboren?	1: ja 2: nein
5b.	STA_P	Staatsangehörigkeit Proband	Welche Staatsangehörigkeit besitzen Sie?	1: deutsche 2: andere
5c.	GLB_E	Geburtsland Eltern	Sind Ihre Eltern in Deutschland geboren?	1: ja 2: Nein, ein Elternteil im Ausland 3: Nein, beide Eltern im Ausland
5d.	SP	Sprache	Welche Sprache wird in Ihrem Elternhaus gesprochen?	1: deutsche Sprache 2: andere Sprache 3: zwei Sprachen
6a.	GW	Geschwister	Wie viele Geschwister haben Sie?	offen
6b.	FAS	Familienstruktur	Wie sind Sie aufgewachsen?	1: Ich bin nur bei einem Elternteil aufgewachsen 2: Ich bin bei beiden Elternteilen aufgewachsen 3: Sonstiges
7.	BN_E	Bildungsniveau Eltern	Die Nutzung kultureller Angebote, wie Theater, Oper, Ope-	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu

Kodierungsplan				
Nr. im Fragebogen	Code	Indikator	Fragestellung	Ausprägung
			rette oder Konzerte, haben in meinem Elternhaus einen hohen Stellenwert.	
8.	SF_P	Schulform Proband	Wo haben Sie Ihre Hochschulreife erworben?	1: Gymnasium 2: Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe 3: Fachgymnasium, Berufliches Gymnasium 4: Gymnasiale Oberstufe in einer Berufsfachschule 5: Berufskolleg 6: Berufsoberschule 7: Fachoberschule 8: Sonstiges
9.	AN	Abiturnote	Bitte geben Sie Ihre (Fach-)Abiturnote an.	offen
10.	LK	Leistungskurse	Welche Leistungskurse bzw. Schwerpunkte haben Sie zur Erlangung der Hochschulreife belegt?	Offen <u>Kodierung:</u> 1: alles Hauptfächer (= Mathe, Deutsch oder Englisch) 2: mind. oder mehr als die Hälfte HF (=Mathe, Deutsch oder Englisch) 3: weniger als die Hälfte HF (=Mathe, Deutsch oder Englisch) 4: kein HF (= Mathe, Deutsch oder Englisch)
11a.	BIL_U	Bildungsniveau Umfeld	Was ist der höchste Schulabschluss Ihrer Partnerin/Ihres Partners oder Ihrer engsten Freundin/Ihres engsten Freundes? <i>(Dies sollte die Person sein, mit der Sie die meiste Zeit in Ihrer Freizeit verbringen.)</i>	1: Studium 2: Abitur 3: Fachabitur 4: Realschulabschluss 5: Hauptschulabschluss 6: kein Abschluss 7: Sonstiges
11b.	TÄT_U	Tätigkeit Umfeld	Was ist die derzeitige Tätigkeit Ihrer Partnerin/Ihres Partners oder Ihrer engsten Freundin/Ihres engsten Freundes? <i>(Dies sollte die Person sein, mit der Sie die meiste Zeit in Ihrer Freizeit verbringen.)</i>	1: Berufsausbildung 2: Studium 3: Erwerbstätigkeit 4: Arbeitslosigkeit 5: Sonstiges 6: Dual (Ausbildung + Studium)
12a. (1)	BIL_V	Bildungsniveau Vater	Geben Sie bitte den jeweils höchsten Bildungs-/ Schulabschluss Ihrer Eltern an.	1: Studium 2: Abitur 3: Fachhochschulreife 4: Realschulabschluss 5: Hauptschulabschluss 6: kein Abschluss 7: Abschluss unbekannt

Kodierungsplan				
Nr. im Fragebogen	Code	Indikator	Fragestellung	Ausprägung
12a. (2)	BIL_M	Bildungsniveau Mutter		1: Studium 2: Abitur 3: Fachhochschulreife 4: Realschulabschluss 5: Hauptschulabschluss 6: kein Abschluss 7: Abschluss unbekannt
12b. (1)	TÄT_V	Tätigkeit Vater	Bitte geben Sie an, welcher der genannten Berufsgruppen Ihre Eltern angehören. <i>(Falls Ihre Eltern nicht mehr erwerbstätig sind, beziehen Sie Ihre Angaben bitte auf die zuletzt ausgeübte Erwerbstätigkeit.)</i>	1: Selbstständig(er) 2: Angestellte(r) 3: Beamte(r) 4: Nie berufstätig gewesen 5: Tätigkeit unbekannt
12c. (2)	TÄT_M	Tätigkeit Mutter		1: Selbstständig(er) 2: Angestellte(r) 3: Beamte(r) 4: Nie berufstätig gewesen 5: Tätigkeit unbekannt
13.	ENT	Regionales Bildungsangebot	Wie weit ist die nächste Hochschule von Ihrem derzeitigen Wohnort entfernt?	1: < 30km 2: > 30km , < 100km 3: > 100km , < 200km 4: > 200km
14.	ÜB	Übernahmeangebot	Haben Sie von Ihrem Ausbildungsunternehmen ein Übernahmeangebot nach Beendigung Ihrer Berufsausbildung erhalten?	1: ja 2: nein, ich werde nicht übernommen 3: nein, <i>noch</i> nicht 4: nein, da ich bereits den Wunsch geäußert habe ein Studium aufnehmen zu wollen.
15a.	SW	Studierwilligkeit	Beabsichtigen Sie nach Beendigung der Berufsausbildung die Aufnahme eines Studiums?	1: ja 2: nein 99: schon begonnen
15b.	SW_TEND	Tendenz studieren zu gehen	Wie konkret sind Ihre Überlegungen nach Beendigung der Berufsausbildung ein Studium aufnehmen zu wollen?	1: unsicher, 5: sehr sicher
15c.	GSB	Geplanter Studienbeginn	Wenn Sie beabsichtigen ein Studium aufzunehmen, wann möchten Sie mit diesem beginnen?	offen
16a.	SF_A	Studienfach 1. Schwelle	Wenn Sie bereits <u>nach dem Abitur</u> den Wunsch hatten studieren zu gehen, wie lautete das von Ihnen präferierte Studienfach?	offen 99: Ich hatte damals noch nicht den Wunsch studieren zu gehen.
16b.	SO_A	Studienort 1. Schwelle	An welchem Ort wollten Sie dieses Studium <u>damals</u> aufnehmen?	offen 99: Ich hatte damals noch nicht den Wunsch studieren zu gehen.
16c.	SF_K	Studienfach 2. Schwelle	Welches Studienfach wollen Sie <u>künftig</u> studieren?	offen

Kodierungsplan				
Nr. im Fragebogen	Code	Indikator	Fragestellung	Ausprägung
16d.	SO_K	Studienort 2. Schwelle	An welchem Ort möchten Sie dieses Studium <u>künftig</u> aufnehmen?	offen
17a.	KPL	Karriereplanung	Die Kombination von Berufsausbildung und Studium bietet mir bessere Berufsaussichten als nur ein Studium.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
17b.	SNS	Streben nach Sicherheit	Ich habe zuerst eine Berufsausbildung gemacht, um mir alle Möglichkeiten offen zu halten.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
17c.	PRA	Praktische Orientierung	Nach Beendigung der Schule wollte ich erst einmal die Arbeitswelt kennenlernen.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
17d.	EIK	Einkommen	Nach Beendigung der Schule wollte ich erst einmal Geld verdienen.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
17e.	ZUL	Zulassungsbeschränkung	Mein Studienwunsch war aufgrund von Zulassungsbeschränkungen nicht realisierbar.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
17f.	SEL_1	Selbstkonzept	Nach Beendigung der Schule war ich mir unsicher, was ich studieren sollte.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
17g.	SEL_2		Ich war mir nach Beendigung der Schule unsicher, ob ich ein Studium schaffen würde.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
17h.	SEL_3		Nach Beendigung der Schule empfand ich mich zu jung für ein Studium.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
17i.	UMF	Wahrnehmung soziales Umfeld	Ich wäre lieber gleich ins Studium gegangen, habe jedoch den Rat von Eltern und Verwandten befolgt, die mir damals eine Ausbildung empfohlen haben.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
18a.	SK_1	Kosten Studium 1. Schwelle	Ein Studium konnte ich nach dem Abitur nicht finanzieren.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
18b.	SK_2	Kosten Studium 2. Schwelle	Die Erhebung/der Wegfall von Studiengebühren haben keinen Einfluss auf meine Entscheidung, nach der Ausbildung ein Studium aufzunehmen.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
19a.	KEP	Karriere- und Entwicklungsperspektiven	Mein Ausbildungsbetrieb bietet mir gute berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu
19b.	INT_1	Keine Interessenverwirklichung	In meinem Ausbildungsbetrieb kann ich meine Interessen verwirklichen.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu

Kodierungsplan				
Nr. im Fragebogen	Code	Indikator	Fragestellung	Ausprägung
19c.	INT_2		In meinem Ausbildungsbetrieb kann ich interessante Tätigkeiten ausführen.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu
19d.	UNT_1	Unterforderung	In meinem Ausbildungsbetrieb habe ich das Gefühl, wirklich etwas zu leisten.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu
19e.	UNT_2		In meinem Ausbildungsbetrieb kann ich die Ergebnisse eigener Anstrengungen sehen.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu
19f.	BR_1	Unangenehme betriebliche Rahmenbedingungen	Mein Ausbildungsbetrieb bietet mir einen angenehmen Arbeitsplatz.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu
19g.	BR_2		Mein Ausbildungsbetrieb ermöglicht es mir, in einer angenehmen Atmosphäre zu arbeiten.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu
19h.	EV_1	Keine Eigenverantwortlichkeit	Die Ausbildung ermöglicht es mir, mich persönlich einzusetzen.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu
19i.	EV_2		Die Ausbildung gibt mir beachtliche Freiräume wie ich meine Arbeit verrichte.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu
19j.	ZUF	Unzufriedenheit	Ich bin sehr zufrieden mit meiner Ausbildung.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu
20a.	PR_1	Prestige	Ich möchte nach Beendigung der Berufsausbildung eine gesellschaftlich geachtete Stellung haben.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
20b.	PR_2		Ich möchte nach Beendigung der Berufsausbildung hohes Ansehen genießen.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
20c.	VW_1	Verantwortung	Nach Beendigung der Ausbildung möchte ich Verantwortung übernehmen.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
20d.	VW_2		Nach Beendigung der Ausbildung möchte ich anderen Menschen sagen, was sie zu tun haben.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
21a.	BPM_1	Bildungsstand potenzieller Mitbewerber	Verglichen mit anderen bin ich in der Ausbildung sehr erfolgreich.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu
21b.	BPM_2		Die anderen Auszubildenden sind mir hinsichtlich der Fachleistungen überlegen.	1: Stimme nicht zu, 5: Stimme zu
21c.	BPM_3		Im Vergleich zu meinen Kollegen habe ich bessere Ausbildungsleistungen erbracht.	REVERS kodiert: 1: Stimme zu, 5: Stimme nicht zu

Kodierungsplan				
Nr. im Fragebogen	Code	Indikator	Fragestellung	Ausprägung
22	WER	Werdegang	Wenn Sie nun studieren gehen möchten, würden Sie den gleichen nachschulischen Werdegang (Ausbildung + Studium) noch einmal einschlagen? <i>(Wenn Sie kein Studium aufnehmen möchten, brauchen Sie diese Frage nicht zu beantworten.)</i>	1: ja 2: Nein, ich würde direkt studieren gehen (Vollzeit) 3: Nein, ich würde direkt studieren gehen (Dual)

Anhang 3 Test-Retest Reliabilitätsprüfung

			Retest Variable
Spearman-Rho	SW_TEND	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,846** ,000 15
	KPL	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,499* ,049 16
	SNS	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,680** ,004 16
	PRA	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,762** ,001 16
	EIK	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,773** ,000 16
	ZUL	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,561* ,024 16
	SEL_1	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,601* ,018 15
	SEL_2	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,400 ,125 16
	SEL_3	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,400 ,125 16
	UMF	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,718** ,002 16
	SK_1	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,709* ,002 16
	SK_2	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,696** ,003 16
	KEP	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,853** ,000 42
	INT_1	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,743** ,000 42

			Retest Variable
	INT_2	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,755** ,000 43
	UNT_1	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,635** ,000 43
	UNT_2	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,376* ,013 43
	BR_1	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,689** ,000 42
	BR_2	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,747** ,000 41
	EV_1	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,456** ,002 43
	EV_2	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,420** ,005 43
	ZUF	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,729** ,000 43
	PR_1	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,698** ,000 42
	PR_2	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,561** ,000 42
	VW_1	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,635** ,000 42
	VW_2	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,683** ,000 43
	BPM_1	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,603** ,000 43
	BPM_2	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,609** ,000 42
	BPM_3	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,362* ,018 42

			Retest Variable
	WER	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,671 ** ,002 19
Pearson	SW	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,952 ** ,000 43
***. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. **. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig). *. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).			

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Dissertationen/Habilitationen

Die nachschulische Bildungs- und Berufswahl stellt eine der wichtigsten, aber auch komplexesten Entscheidungen junger Erwachsener dar. Angesichts der anhaltend steigenden Anzahl an Abiturienten rückt diese Gruppe zunehmend in den Fokus der Berufswahlforschung. Obwohl es Studiengänge in vielfacher Ausprägung gibt und es aus bildungsökonomischen Gesichtspunkten wenig plausibel erscheint, bleibt das duale Ausbildungssystem attraktiv für Abiturienten als praxisnahe Qualifizierung für den Beruf. Nach Beendigung der Berufsausbildung gibt es zahlreiche junge Menschen, die sich dazu entschließen ein Studium aufzunehmen, anstatt direkt in die Erwerbstätigkeit einzumünden. In der gegenwärtigen Forschungsarbeit wurde der Fragestellung nachgegangen, was Abiturienten dazu bewegt, nach Erlangung des Abiturs zunächst eine Berufsausbildung und erst im Anschluss daran ein Hochschulstudium aufzunehmen, kurz, eine Additive Doppelqualifikation zu erlangen.

Auf Basis einer großzahligen Primärerhebung wurde eine integrative Rahmenkonzeption erarbeitet, die individuelle, institutionelle, soziodemographische und bildungsökonomische Faktoren zur Erklärung dieses Bildungswahlverhaltens empirisch untersucht.

Dr. Sabrina Edeling,

geb. Theis, war als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik von Prof. Dr. Matthias Pilz der Universität zu Köln tätig.

Aktuell ist sie Leiterin der Abteilung Strategisches Controlling und Informationsmanagement an der Universität zu Köln.



ISBN 978-3-7639-5693-7

